

Kanttekeningen bij enkele van de door Stellwag ontwikkelde pedagogische concepten

J. D. IMELMAN

Instituut voor algemene pedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen

1. Inleiding en probleemstelling

Hoewel het achteraf gezien lang heeft geduurd voor filosofisch-analytische beschouwingen binnen de pedagogiek ook in een Nederlandse taal zijn te vinden (in Zuid-Afrika wordt bij mijn weten de pedagogiek nog volledig beheerst door een fenomenologisch denken in een traditie van Heidegger en Langeveld (1)), zijn er inmiddels toch in ieder geval twee studies van niet geringe omvang verschenen van de hand van H. W. F. Stellwag: *'Situatie' en 'Relatie'*, Groningen 1970 en *'Gezag' en 'Autoriteit'*, Groningen 1973, in het vervolg respectievelijk aan te duiden als *SR* en *GA*. De door haar aan haarzelf opgelegde taak is nog niet af: gelijksoortige analyses betreffende 'verantwoordelijkheid', 'vrijheid', 'vertrouwen' enz. zullen nog volgen. Dat neemt niet weg, dat reeds méér dan binnen het kader van een boekbespreking te zeggen is omtrent één der duidelijke resultaten van haar werk, namelijk de door haar als universele omschrijving gestipuleerde definitie van 'pedagogische situatie' en 'pedagogische relatie', én de op grond daarvan ontwikkelde concepten. Indachtig de uitspraken in *GA* op p. 103 is het onderhavige artikel 'kritisch' te noemen. De zin ervan is gelegen in de argumenten die aangevoerd worden op het punt van de aard van de *werkelijkheid* waarnaar middels de door Stellwag ontwikkelde concepten wordt verwezen en de onderlinge *relatie der begrippen* zelf. Wat dit laatste betreft: is er sprake van onderlinge consistentie en logische categorisering, is er sprake van universele geldigheid, hanteert Stellwag een zinnig concept van opvoeding?

Ter inleiding wordt beknopt het begrip 'peda-

gogische situatie' in verband met 'pedagogische relatie' weergegeven. Zonder volledig te willen zijn, worden binnen het onderhavige betoog verder op nogal arbitraire gronden (die iets te maken hebben met de gewenste omvang van een artikel) de volgende concepten met betrekking tot de gestelde vragen bekeken: 'actuering' en 'potentiëel', 'opvoeding', 'cultuur', 'gezag'.

2. 'Pedagogische situatie' en 'pedagogische relatie'

Uiteindelijk geldt voor elke opvoedingswerkelijkheid dat er pedagogisch potentiëel geactueerd wordt, herkenbaar als zodanig in de effectuering van dat potentiëel in de opvoeding. In plaats van 'effectueren' worden ook de termen 'internaliseren', 'integreren', 'realiseren', 'actueren', 'identificeren', soms 'constitueren' (van 'meaning') gebruikt. Van 'opvoeding' kan slechts achteraf gesproken worden, namelijk pas als het pedagogisch werkende zich manifesteert in wijzigingen of nieuwe vormen van gedrag, denken, oordelen, waarnemingen, etc. van de opvoeding (vergelijk ook J. D. Imelman, 1971).

Wil een pedagogische situatie en relatie werkelijkheid kunnen zijn, dan dienen op zijn minst potentiëel en opvoeding in één objectief beschrijfbaar situatie ('situation as perceived') aanwezig te zijn. De opvoeding is eerst dáár, als de opvoeding het potentiëel actueert; een opvoeder is principiëel, ja zelfs ontologisch gesproken, niet noodzakelijk (*SR* p. 54/55, 155 e.v.).

3. 'Actuering' van 'potentiëel'

Op het eerste gezicht lijkt men met een containerbegrip te doen te hebben: van 'pedagogische

situatie' is te spreken zodra er een werkelijkheid is waarin een opvoeding – kind dan wel volwassen zijnde (SR p. 55) – 'betekenis' effectueert. 'Betekenis' = 'zin' = 'meaning' (Ph. H. Phenix, 1964). Voor het empirisch vaststellen van het al of niet pedagogisch zijn (geweest) van een situatie of relatie is – dat lijkt een dwingende gevolgtrekking – veruiterlijking van de werking van het pedagogisch materiaal in de opvoeding nodig. Aan gedrag etc. van de opvoeding is af te lezen, of er opgevoed is. Uitgesloten wordt alles wat geen pedagogische uitwerking heeft, 'hoewel als zodanig geïntendeerd' (SR p. 54).

Hier zit direkt al een probleem. Tal van pedagogen namelijk zien juist als typisch pedagogisch: het intentionele van een 'inleidende', 'omhoogvoerende', 'initiërende' handeling, gericht op een opvoeding; vooral ook om greep te kunnen krijgen op de opvoeding als meer of minder te plannen geheel van handelingen. Men denke aan de definities van o.a. W. Brezinka (1971a), M. J. Langeveld (1971), de opvattingen van A. J. Beekman (1972). Opvallend is, dat Stellwag juist met Brezinka's afkeer van alles wat naar 'funktionele opvoeding' zweemt geen rekening houdt (W. Brezinka 1971a, 1972), er ook geen aandacht aan wijdt, terwijl zij ongetwijfeld op de hoogte is van zijn analytische beschrijvingen en pogingen tot explicatie.

In ieder geval is het begrip 'pedagogische situatie' door het onderscheid tussen 'effect' en 'intentie' minder universeel dan Stellwag toch bedoelt.

3.2. Normatief of niet normatief?

Een tweede probleem betreft de aard van de werking. Het is duidelijk, dat Stellwag geen *normatieve* inhoud aan haar conceptualisering wenst te geven. Het gaat om het integreren van *elke* betekenis, welke dan ook. 'Zou men hier a priori gaan evalueren, dan ligt een normatieve pedagogiek weer in het verschiep', en daar gaat het haar nu juist niét om in haar streven naar universele formuleringen (SR p. 78). In de tweede studie spreekt ze ook nog over het in principe onbegrensd en onbepaald zijn van de totaliteit

van het potentiëel, daarmee eenzelfde afkeer van normatief-stipulerende definities in het kader van de opvoedingswetenschap tonend (GA p. 83).

Merkwaardig is echter de *beperking* qua omvang van de universele definitie in GA. Daar heet het namelijk dat (gedrags)regels, kennis (waarheid) en regels van kennisverwerving, en waarden en normen de totaliteit van het potentiëel uitmaken (GA p. 83/84, 199), en wel respectievelijk om te kunnen *doen*, te *weten*, te *zijn*. Hier zijn direkt al twee kanttekeningen te maken: waarom is de orde van het *doen* niet aangevuld met de daarvan veelal te onderscheiden orde van het *maken*; en waarom hangen normen- en waardenrealisering met *zijn* en niet (ook) met *doen* (en *maken*) samen? Op de wederkerige en vooral ook instrumentele samenhang van weten, doen en maken wordt door haar ook niet gewezen, waardoor m.i. het referentiële karakter van de door haar zo afzonderlijk ontwikkelde concepten (potentiëel als regel, kennis, waarheid, waarde, norm) vermindert (zie omtrent het instrumentele bijv. Wm.O. Martin, 1969).

Aannemende nu dat met 'doen', 'weten' en 'zijn' de menselijke werkelijkheid uitputtend is beschreven, en daarmee ook de structuur van pedagogisch potentiëel (als 'leerstof' om te doen, weten, zijn), is het belangwekkend te lezen dat het internaliseren, realiseren etc. van 'meaning' een *bewuste* aangelegenheid is. Dit is een logisch gevolg van haar opvatting dat pedagogisch potentiëel gezaghebbend is, waarbij de aanvaarding van die gezagsclaim van het potentiëel door de opvoeding 'op basis van zelfstandige positie-name geschiedt', waarmee de pedagogische situatie 'ten enenmale van 'dressuur' en 'indoctrinatie' onderscheiden is (GA p. 117; zie ook p. 199/200). M.a.w.: al die vormen van werking van potentiëel, die de *actualisering*, effectuering, etc. van zeker (aanvankelijk buiten de opvoeding aanwezig) *materiaal* in de opvoeding zijn te noemen dóch niét *bewust* zijn geïnternaliseerd, vallen buiten het pedagogische. Dat moet dan ook gelden voor de grote verscheidenheid van identifikaties etc. die een opvoeding op on- of voorbewust niveau realiseert – al noemt Stellwag alleen 'indoctrinatie', 'dressuur' en 'vóórpedago-

gische training' als voorbeelden van niet-pedagogische situaties (bijv. in *GA* p. 85).

De omvang van de werkelijkheid der pedagogische situatie en relatie wordt – door de erkenning van 'gezag' als intrinsieke eigenschap van pedagogisch potentiëel – in het *tweede* boek dus *beperkt*. Daardoor is e.e.a. ook minder in tegenspraak met *wat in het algemeen* onder 'opvoeden' en 'opgevoed worden' wordt verstaan voorzover men grenzen der opvoeding in het geding brengt. Immers: veelal acht men opvoeding pas mogelijk nadat het kind de intree heeft gedaan in de sfeer van subjekt-objekt-splitsing, intree in het 'Jenseits' (J. M. Hollenbach, 1959), m.a.w. nadat het kind voor het eerst (zelf)bewust in de wereld staat.

Duidelijk is nu echter, dat door de *beperking* van 'pedagogische situatie' en 'relatie' tot dié gebeurtenissen waarin pedagogisch potentiëel *krachtens zijn gezag* betekenis kan laten konstitueren door de opvoeding, het *normatieve* toch op zijn minst een immanent probleem vormt binnen de concepten van situatie, relatie en potentiëel. Logisch-principiëel namelijk door een kritisch moment in te bouwen op grond waarvan de ene keer niét en de andere keer wél te spreken is van het plaatsvinden (hebben gevonden) van pedagogische situaties. Dat moment wordt door Stellwag aangegeven als liggend *tussen*: het niét en het wél *zelfkritisch* zijn bij het internaliseren (*GA* p. 87); het niét en wél gezag toekennen aan potentiëel (*GA* p. 89); het niét en wél *rationeel beoordelen* van methoden van kennisverwerving (*GA* p. 102 e.v.) en kennis zélf (*GA* p. 95, 97) tijdens het realiseren van potentiëel; het niét en wél *vrijwillig* accepteren van geldigheid (*GA* p. 101); het niét en wél *in vrijheid* herkennen van normgezag in potentiëel (*GA* p. 113); enz. Dit criterium diskrimineert deskriptief, het onderscheidt zo tussen verschillende vormen van beïnvloedingssituaties, waarbij 'vrijheid', 'zelfkritiek', 'rationaliteit' als kenmerken worden gezien van de situatie waarin de opvoeding, pedagogisch potentiëel actuerende, zich bevindt. Dat mag vrij abstract en niet 'leer-gebonden' klinken ('leer' = geheel van normatief-pedagogische uitspraken en richtlijnen), laat echter onverlet dat de *beoor-*

deling van wat 'vrijheid', 'zelfkritiek', 'rationaliteit' bij deze of die opvoeding inhoudt ongetwijfeld argumenten van pedagogisch- en wijsgerig-antropologische aard oproept – en daarmee dus argumenten omtrent wezenlijk en niet-wezenlijk van het zó 'leren', zó 'opvoeding-zijn', het zó-zijn van de cultuur, het zó 'vrij-zijn' en in 'vrijwilligheid' gezag erkennen, etc.

Wel, dit soort argumenten zijn van normatief-levens- en wereldbeschouwelijke aard, niet positief-wetenschappelijk. Haar, in de aanvang van deze paragraaf gerefereerde, wens om geen normatieve inhoud aan de te ontwikkelen opvoedkundige concepten te geven, lijkt – althans op het punt van de aard der relatie 'opvoeding-pedagogisch potentiëel' – niet te realiseren.

Op een enkele plaats lijkt het normatieve inderdaad geen rol te spelen in haar formuleringen, namelijk daar waar gesuggereerd wordt dat er geen onderscheid bestaat tussen het wel- en niet-pedagogische van beïnvloedingssituaties. Zo bijvoorbeeld waar zij uitsprekt dat de relatie 'opvoeding-potentiëel' kan zijn: 1e. *bewust* (zich realiseren van betekenissen), 2e. *funktioneel* (verwezenlijken van gedrag en houding), 3e. *existentiëel* (realiseren van de eigen persoon) (*SR* p. 72). In het onder 2e. en 3e. genoemde liggen allerlei onbewuste vormen van activering van potentiëel mede opgesloten. Gezien de nadrukkelijkheid echter waarmee in *GA* het 'zelfkritische' etc. als wezenlijk geponeerd wordt, zal dit laatste wel essentiëel zijn. In verband hiermee moet ook het volgende probleem signaleerd worden.

Het is in principe mogelijk dat ónjuiste betekenissen geconstitueerd worden door een opvoeding. Zo is bijvoorbeeld het 'gezag' van regels van kennisverwerving niet zó eenduidig dat niet de éne opvoeding kennis voor waar zou kunnen aannemen die de ándere vals acht – of welke onwaar is. M.a.w.: *weten dat, hoe en waarom* vraagt steeds ook om een wijsgerige benadering van ándere aard dan een analytisch-filosofische. Het meer of minder waar zijn, de statische en dynamische aspecten der waarheid (Wm.O. Martin), het intentionele karakter van het kennen (zie bijv. S. Strasser), enz. is niet in alle eenvoud zo neutraal te benaderen als in het concept 'kennis-

gezag' en 'methodegezag' opgesloten lijkt. Ook niet door eenvoudig te stellen dat 'meaning' geen particulier bezit is, maar deel van een gemeenschappelijke wereld (SR p. 73): zo sluit men solipsistische betekenissen misschien wel uit, zonder dat echter aangegeven wordt hóe. Dat wat 'kennis' uitmaakt, en wat door 'kennis' en 'waarheid' genormeerd wordt (zoals bijv. het 'doen' en 'maken' van de opvoeding in de arbeidspedagogiek van Kerschensteiner en in de dialektische en dialogische pedagogiek van Ballauff e.a.), vereist normatieve beschouwingen, opdat gezegd kan worden of er 'pedagogisch' dan wel 'niet-pedagogisch' potentiëel (bijv. 'indoctrinair potentiëel') geactueerd is door een opvoeding; dus: of er wel of niet sprake van een pedagogische situatie is.

3.3. 'Actuering' van 'regelgezag'

Als derde probleem dient zich aan: de moeilijke interpretatie van de uitspraken over 'regelgezag'. Deze schijnen a prima vista een *wijziging* van de inhoud van het begrip 'pedagogisch potentiëel' te bevatten. Het gaat hier om het potentiëel voorzover dat bestaat uit gedragsregels. 'De erkenning van de regel als gezaghebbend', aldus Stellwag, '... is daardoor alleen al de realisatie van haar 'meaning', ofwel haar pedagogische effectuering', en ze vervolgt: 'De erkenning van de regel als gezaghebbend ... en het volgen van die regel ... actueert een directe pedagogische situatie' (GA p. 88; kurs. Im). Even later heet het: 'Alleen en uitsluitend doordat aan de regel gezag wordt toegekend ... kan de regel effectief worden, d.w.z. geïnternaliseerd, kan haar pedagogisch potentiëel zich actueren' (GA p. 89; kurs. Im). Het interpretatieprobleem betreft de uitspraak over: het erkennen én het volgen van een regel = het actueren van een (direkte) pedagogische situatie. Ik meen dat een dergelijk *actu worden* plaats vindt op het moment van het 'leren', d.i. het internaliseren etc. van 'leerstof', 'opvoedingsstof', 'pedagogisch potentiëel' (zie bijv. GA p. 83). Welnu: het hier en nu c.q. later en daar *volgen* van een regel kan pas gebeuren ná het *internaliseren* ervan; 'volgen' en 'internali-

seren' etc. betreffen twee totaal verschillende werkelijkheden, waarvan alleen de laatste 'actueren van pedagogisch potentiëel' is te noemen. Het bovengenoemde 'effectief worden van een regel' realiseert zich eveneens in het *volgen* ervan (nu, straks, later), en kan dus evenmin gelijkgesteld worden met het *internaliseren* etc. ervan.

Even later (GA p. 89) stelt Stellwag echter dat indien aan een regel geen gezag wordt toegekend, haar internalisatie onmogelijk zou zijn, d.w.z.: zou 'haar *constituering als principe van handelen* – wat de essentie is van haar 'meaning' – niet kunnen plaats vinden' (kurs. Im). Hier duidt 'constituering' op: het leren, internaliseren, actueren van de betekenis: 'zus en zo behoort men te handelen' – wat weer in overeenstemming is met het normale beeld van 'actueren van pedagogisch potentiëel', en niet hetzelfde is als het *volgen* (opvolgen) van een geïnternaliseerde regel. Is aan te nemen dat er sprake is van slordige formuleringen? Nauwelijks. Daarvoor formuleert Stellwag te zorgvuldig. Er blijven zo op zijn minst vraagtekens.

Hoewel het begrip 'gezag' als wezenlijke eigenschap van 'pedagogisch potentiëel' in dit verband nu nader aan de orde gesteld zou kunnen worden, wil ik toch eerst enige aandacht aan twee andere problemen betreffende de werkelijkheid van 'actueren van potentiëel' beschrijven, namelijk de aard van 'wie' (actueert) en 'wat' (geactueerd wordt): respectievelijk de aard van de opvoeding en de cultuur.

4. 'Opvoeding'

'Opvoeding', in de eerste studie: ieder in wie zich pedagogisch potentiëel actueert – volwassene of kind (SR p. 54, 55) –, ondergaat in de tweede studie *om esthetische redenen* een beperking van de extensie: in plaats van voor 'opvoeding' kiest ze voor 'kind' 'met voorbijgaan aan alle ontwikkelingspsychologische onderscheidingen' (GA p. XVII). De hele problematiek rond verschillen en overeenkomsten tussen kind- en volwassenzijn, of tussen persoon-in-wording en persoon, en daarmee tussen pedagogie en andra-

gogie, wordt zo middels een niet ter zake zijnd argument ter zijde geschoven. Dat men in kringen van (andr)ago(lo)gen soms niet zo zwaar lijkt te tillen aan het onderscheid tussen kinderen en volwassenen (welke immers onder de noemer van 'agogische objekten' of 'cliënten' zijn te brengen: zie publikaties van o.a. Alles, Van Beugen, Ten Have), kan voor een opvoedkundige geen reden vormen tot het naar willekeur vervangen van 'kind' door 'opvoeding' (> 'kind') of omgekeerd. Hem is de 'ontdekking van het kind' een té bekend gegeven dan dat dit mag gebeuren.

Bovendien: Stellwag bewerkstelligt daarmee ook een onnodige inkonsistentie in haar terminologie.

Ten slotte: gebruik van 'kind' in de kontekst van 'gezag', 'pedagogisch potentiëel' 'pedagogische situatie en relatie', enz. sluit wederom een aantal concepten van enkele opvoedingswetenschappers (die wél kiezen voor 'educand', 'Adressat', 'opvoeding' in de meest omvattende zin, zoals Brezinka) uit, waardoor de universaliteit van de begrippen en hun implicaties te niet wordt gedaan.

5. *Kultuur: een 'gepreformeerd pedagogisch veld'*

Logisch volgend uit het begrip 'pedagogische situatie' is cultuur een 'gepreformeerd pedagogisch veld' te noemen, omdat pedagogisch potentiëel zich nu eenmaal grotendeels bevindt binnen het raam der cultuur, er deel van is. Het potentiëel is het totaal der historisch-sociaal-kulturele betekenissen. De opvoeding ontmoet in het potentiëel een 'menselijke' wereld, althans: meestal. Dat is een zinvolle toevoeging, omdat niet uit te sluiten is de mogelijkheid van ontmoetingen die in één of meer aspecten iets nieuws bevatten, zodat een dergelijke pedagogische situatie niet als een her-ontdekking maar als een ontdekking gerealiseerd wordt (SR p. 73).

De relatie opvoeding-potentiëel is het empirisch konstitutief der situatie (SR p. 155). Ze is daarmee *primair* (GA p. 85) en dus *direct* (SR p. 73); de tussenpersoonlijke relatie waarin

een opvoeder 'bemiddelaar,' 'zaakgelastigde' is tussen potentiëel en opvoeding is *sekondair, mediair, afgeleid* (GA p. 85), en ook *indirekt* (SR p. 73), en wel omdat het potentiëel zich *via* de opvoeder in de opvoeding actueert.

Het is alles logisch; is het ook realistisch? Ik meen van niet, niet alleen op grond van een eventuele, niet met die van Stellwag overeenkomende, stipulering dat het 'pedagogische' wezenlijk ook 'opvoeden' (opvoedend handelen) bevat en nu eenmaal een van een opvoeder uitgaande aktie is (en 'opvoeding' dan een begrip is waarin het 'opvoeder-zijn' van iemand geïmpliceerd is), maar vooral ook op grond van enkele concepten die Stellwag zélf gebruikt en in zekere tegenspraak staan met elkaar, althans onhelderheid veroorzaken. Het gaat hier om de begrippen 'zin verlenen' en 'zin verstaan' (SR p. 72); 'inleiding', 'initiëring in betekenis' (SR p. 55); 'indoctrinatie' en verwante termen (GA).

Duidelijk is, dat 'zinverlening' en '-verstaan' synoniemen zijn. Zélf zou ik ze niet synoniem gebruiken, omdat *zinverlening* de mogelijkheid van puur-subjektieve projektie méde insluit, terwijl *zinverstaan* een realistisch wereldbeeld impliceert, waarin de wereld ontdekt kán worden in zijn ware betekenissen. Stellwag zal deze laatste betekenis van 'verstaan' bedoelen, gezien haar aantekening nr. 2 op p. 183 in SR. Zij sluit deze af met: 'elke situatie 'waar zin opgaat' is in feite pedagogisch'. Daarbij verwijst ze naar O. F. Bollnow (1966), wat één en ander weer wat gekompliceerd maakt. Immers: létterlijk genomen zegt ze dat *élke* zin-ontdekking pedagogisch is (wat Bollnow niet stelt), dat wil zeggen: ook dié die via indoktrinatie getoond wordt door een opvoeder (indirekte pedagogische situatie) én dié die nog niet rationeel-kritisch door de opvoeding (in de direkte situatie) getoetst kan worden (bijvoorbeeld door onmacht van ontwikkelingspsychologisch te beschrijven aard). Bovendien zullen beide soorten betekenissen (en soms ook andere, wel kritisch-rationeel ontdekte), eventueel van inferieure, immorele, 'halfware' kwaliteit kunnen zijn. Dat nu is in tegenspraak met de idee dat 'het 'pedagogische' evenals het 'opvoedende' essentiëel . . . een 'inleidende', 'om-

hoog' voerende, initiërende zaak' is (SR p. 55). Tenzij 'inleiden' als 'omhoogvoeren' ook 'naar beneden leiden' kan zijn, dus: tenzij 'omhoogvoeren' een volstrekt lege term is, is het ontdekken van zin-van-immorele of anderszins inferieure aard *niet* pedagogisch te noemen. De hele beschouwing omtrent 'gezag' in verband met handelen, kennis- en normverwerving steunt ook deze mijn interpretatie dat het Stellwag inderdaad om iets 'omhoogvoerends' gaat. Echter: heel wat van de betekenissen ('meanings') van de cultuur zijn dan onpedagogisch te noemen. De scheiding van het onpedagogische van het pedagogische in het totaal van cultureel 'beïnvloedingspotentiëel' is op zich al een zaak van normatieve aard – waarmee wederom aange-toond is dat pedagogisch denken normatief is –, maar daar gaat het nu niet om. Aan de orde is namelijk de kwestie of het concept van cultuur als 'gepreformeerd pedagogisch veld' wel juist is. En dat blijkt niet zo te zijn, gezien de realiteit van heel wat niet-pedagogisch potentiëel dat deel der cultuur is. In die zin kan cultuur niet in zijn totaliteit 'gepreformeerd pedagogisch' worden genoemd.

Aansluitend bij het begrip van het primair-zijn van de relatie 'potentiëel-opvoeding', ja eigenlijk zelfs van het primair-zijn van de opvoeding – immers: hij *doet* pedagogisch potentiëel actueren; het is tekenend dat Stellwag ook stelt dat het 'pedagogische' *uitsluitend* in de ontologie van de opvoeding is gefundeerd (SR p. 55) – is nu een slotbeschouwing te geven betreffende het lineaire dan wel het drievoudig-relatieve van het 'opvoedende' in verband met 'gezag'.

6. 'Gezag' in de 'lineaire' en 'mediaire' 'pedagogische situatie'

De beschouwing die Stellwag wijdt aan 'gezag' als wezenlijk kenmerk van 'pedagogisch potentiëel' doet verschillende keren de indruk ontstaan dat het concept 'vervaagt', niet helder en eenduidig is. Misschien komt dat door de hoge graad van abstractie die haar formuleringen kenmerken, en waardoor het moeilijk wordt de

pedagogische *werkelijkheden* nog te herkennen. Nu lijkt mij, dat aan de moeilijkheden van de 'vertaling' van het betoog naar de realiteit met name debet is: de door haar expliciet gestelde gezagsconceptie. Ontkennend dat er sprake zou zijn van overdrachtelijk taalgebruik (GA p. 84), wordt er – op grond van analyses van potentiëel als regel, kennis, waarde en norm – gekonkludeerd dat pedagogisch potentiëel gekenmerkt is door gezag 'op basis van zelfstandige positie-name' van de opvoeding – en dat daardoor de pedagogische situatie zich onderscheidt van 'dressuur' en 'indoctrinatie' (GA p. 117). In de *direkte* situatie (de lineaire) is de gezagsdrager het potentiëel *zélf*, in de *indirekte* (de mediaire) treedt een opvoeder op, die tussen opvoeding en gezag van het potentiëel bemiddelt (GA p. 200). Weliswaar formuleert ze óók – en kursief! – dat *in de pedagogische situatie, 'opgevat als een netwerk van relaties waarin pedagogisch potentiëel zich effectueert', de gezagsstructuur tenminste één der voorwaarden is voor het tot stand komen der effectuering* (GA p. 200). Dat laat zo op het oog de interpretatie open van 'gezag' als een werkelijkheid *binnen* de werkelijkheid der *relaties* 'opvoeding-potentiëel', en dus niet als alléén maar in de werkelijkheid van het *potentiëel-zélf* bestaand. Door een daaropvolgende uitspraak wordt zelfs gesuggereerd dat 'gezag' een konstituerend kenmerk van *interpersoonlijke*, c.q. 'opvoeder-opvoedingsrelaties' zou zijn: 'Gezag' duidt . . . op een niet-egalitaire relatie tussen twee *partners* (kurs. Im), waarbij de één eisen stelt of uitspraken doet die door de ander niet door uiterlijke dwang maar door innerlijke instemming aanvaard en opgevolgd worden' (GA p. 200). Eén der 'partners' blijkt echter (in een volgende zin) het 'potentiëel' te kunnen zijn, namelijk in de *direkte* pedagogische situatie. De in de gehele studie ontwikkelde gedachtengang wijst bovendien ook in de richting van een concept 'gezag' als eigenschap van het potentiëel *zélf*. De hier gegeven citaten vormen inmiddels een illustratie van de moeilijkheden bij de interpretatie, vooral van de 'tweede studie (hoeveel eenvoudiger die misschien bij oppervlakkige lezing lijkt dan 'Situatie' en 'Relatie').

Ik meen dat Stellwag hier een ondeugdelijk concept 'gezag' hanteert. Potentiël actueert zich niet in functie van *zijn* 'gezag' (GA p. 84), maar afhankelijk van de leer-, internaliserings-, actueringsmogelijkheden van de opvoeding. Deze laatste kan ná het ontdekt en geïnternaliseerd hebben van de *reële* betekenissen van pedagogisch potentiël aan deze betekenissen *gezag verlenen* voor wat betreft het waar-zijn van die betekenissen, en eventueel voor wat betreft het 'doen' en 'maken' op grond van (normen van) die betekenissen. Waar in het bekritiseerde gezagsconcept geen rekening mee wordt gehouden, is: het onderscheid dat er te maken is tussen *pedagogisch potentiël als kennis en waarden* betreffende zekere reëel bestaande identiteiten waarnaar middels die kennis ('waarden' worden strikt genomen ook 'ge-kend') verwezen wordt, *en het gezag dat aan kennis, regels, waarden toegkend wordt* door een kennende – door de één wel, de ander niet – *op grond van de be-oordeling ervan*. Dus: 'gezag' is niet q.q. kenmerk van kennis (en kennis van regels, waarden).

Gezag realiseert zich pas in de *beoordeling* van pedagogisch potentiël (regels, kennis, waarden, normen) *dóór* de opvoeding. En wel door de *geldigheid van kennis, methoden van kennisverwerving, waarden* in termen van meer of minder geloofwaardig *zélf* kritisch-rationeel, waarderend te beoordelen – afhankelijk van de (ontwikkelings- en leerpsychologisch te beschrijven) potentie daartoe. Deze beoordelingen kunnen van empirische aard zijn (de uitspraak is geldig omdat de erin beschreven werkelijkheid als zodanig is, althans ervaren wordt), van rationeel of methodenkritische aard, van evaluerende aard, enz.

Niet het gezag der rationele criteria maakt internalisatie van 'meaning' mogelijk (GA p. 95): die effectuering van kennisinhouden geschiedt du moment dat iemand kennis (ook van regels, waarden) als zodanig isoleert, identificeert, eventueel benoemt, *en* leert, internaliseert. Beoordelingscriteria (*zélf* ooit potentiël geweest zijnde en toen 'geleerd') worden eventueel ná die internalisering gehanteerd om het 'geleerde' pedagogisch potentiël te toetsen op de geldigheid van

zijn bruikbaarheid (regels), waarheid en waarde. Dit kan uiteraard ook *tijdens* de pedagogische situatie gebeuren (bijvoorbeeld in projektonderwijs waar kennis al verifiërende geëffectueerd wordt) doch nogmaals: gezag realiseert zich dan in de dialektiek van het beoordelen van geactueerd potentiël op zijn direktief, waarheids-, waardegehalte.

Ik meen dat in het algemeen na veelvuldig positieve beoordelingen (Amsterdam ligt inderdaad aan het IJ; 1 + 1 is inderdaad 2) de opvoeding gezag kan projekteren in een atlas, een rekenboekje, enz. – d.w.z. dat in de lineaire, direkte pedagogische situatie waarin opvoeding en potentiël aanwezig zijn, allerlei delen van het potentiël actu kunnen worden en als (meer of minder) *juist* beoordeeld worden op grond van de reeds verkregen kennis (reeds geïnternaliseerd potentiël) 'dat de bron wel gelijk zal hebben' (herhaalde ervaring). Iets dergelijks gebeurt ook in de indirecte situatie waarin potentiël via bemiddeling van een opvoeder geactueerd wordt, en wel als de geloofwaardigheid van deze opvoeder immer sterker wordt op grond van het steeds weer gestelde oordeel dat 'hij altijd/heel vaak gelijk heeft'. Steeds weer bevestigd gevonden oordelen gaan nu eenmaal de vorm aannemen van kennis van het waarheidskarakter van uitspraken-van-dat-boek/die-opvoeder/die-voorlichter, enz.

'Gezag' is zo eigenlijk nimmer een substantieve term, een eigenschapswoord, maar een *relatiewoord*: het realiseert zich alleen *in* de beoordeling *door* een opvoeding van pedagogisch potentiël in zijn geldigheid als kennis, waarde, norm, en wel *door* dat potentiël te verifiëren in zijn referentiële vermogen (empirisch, rationeel-kritisch, etc.). Gezag kan naar de schijn de *vorm* aannemen van een *eigenschap* voorzover een opvoeding grote geloofwaardigheid met betrekking tot pedagogisch potentiël 'toe-kent' aan *bronnen* van dat potentiël: boeken, opvoeders, voorlichters, enz. In féite echter bezit ook *dán* dat boek, die opvoeder niet gezag als eigenschap, doch bestaat gezag bij de gratie der relatie: *déze* opvoeding kent in *déze* relatie gezag toe aan *déze* opvoeder, dit boek.

Wanneer geactueerd potentiëel, dat daarmee dus geëffectueerd, geïnternaliseerd, verwerkt wordt in de opvoeding, tijdens die activering (via directe ervaring, projektonderwijs bijv.) dan wel daarna beoordeeld wordt door de opvoeding als *juist* in zijn 'waarheid' (kennispotentiëel), 'direktie' (waarde en normpotentiëel, regels) en 'bruikbaarheid' (bij geleerde regels), kan de opvoeding zijn handelen (doen en maken), kennen en waarderen laten leiden door het door hem toegekende gezag aan het *reeds geïnternaliseerde* (dat dan dus geen potentiëel meer is). Wetend dat, en gezag toekennend aan: 'Amsterdam ligt aan het IJ' (en dus: . . . ligt in het westen van Nederland, etc.), zal hij in de juiste trein kunnen stappen en daarna de route ervan kunnen controleren. *Déze* activiteiten echter zijn niet te beschrijven als het actu worden van pedagogisch potentiëel, doch zijn het resultaat van het ooit plaats gevonden hebben van een pedagogische situatie waarin potentiëel ('A'dam ligt aan het IJ') is geactueerd. Dit geldt ook voor het *volgen* van regels (die ooit geïnternaliseerd zijn en beoordeeld als gezaghebbend), in tegenstelling tot wat Stellwag zegt (zie pt. 3.3). Wat ooit aan regels, kennis, waarden is geïnternaliseerd tijdens een pedagogische situatie is iets anders dan: het gezag hechten daaraan en het dienovereenkomstig doen en maken.

Stellwag loopt door haar gezagsconcept dan ook wel eens vast. Een voorbeeld daarvan is te vinden in de bespreking van 'gezag' in Langeveld's *Beknopte theoretische pedagogiek* (hieronder als *Btp* aangeduid). Geheel juist bespreekt zij e.e.a. in het deel dat de indirecte pedagogische situatie betreft, dus mediaire relaties bevat (*GA*, deel III). 'Lezen wij . . . goed, dan is 'gezag' bij Langeveld geen relatiewoord, . . . maar . . . : de norm. Bij Langeveld is 'gezag' dus identiek met 'norm', waarvan de persoon van de opvoeder de bemiddelaar is, en wel door zijn voorbeeldig naleven van die norm' (*GA* p. 148). Logisch gesproken zit men direkt al met het probleem dat Langeveld – als Stellwag gelijk zou hebben met haar gelijkstelling van gezag = norm – herhaaldelijk tautologisch zou formuleren, bijvoorbeeld in een uitspraak als: 'Niemand heeft meer gezag

dan hij aan *normen* zelf verwezenlijkt' (*Btp* p. 49; kurs. Im). In de opvoeding echter, zo stelt Langeveld, realiseert zich gezag in de mate van overeenstemming tussen doen (en maken) van een opvoeder én datgene waardoor hij zijn doen (en maken) zegt te laten normeren. Een opvoeder is geen middelaar van gezag, maar van *nórm*en.

Het concept van Stellwag schept nu verwarring in Langeveld's *Btp* die hij zélf nauwelijks oproept. Bij hém is er namelijk sprake van twee, in de kontekst steeds duidelijk herkenbare, fenomenen van gezag: 1e. gezag dat de opvoeder zélf aan normen toekent (*Btp* p. 50 bijv.), en 2e. gezag dat een opvoeding toekent aan een opvoeder voorzover diens handelen, w.o. zijn 'voorbeeld zijn', in overeenstemming is met de door hem aanvaarde normen (bijv. *Btp* p. 49).

Stellwag is gebonden aan het primair stellen van het relatieconcept der direkte, lineaire pedagogische relatie waarin 'opvoeding' en 'potentiëel' de, de pedagogische situatie funderende, konstituanten zijn, en de eventuele 'opvoeder' een afgeleide, niet een wezenlijke noch uiterlijk noodzakelijke, rol heeft (hij is noch *conditio per quam*, noch *conditio sine qua non*: ook in de indirecte, drievoudige opvoedingssituatie fundeert uiteindelijk alleen het 'actu worden van het potentiëel' in de relatie 'opvoeding-potentiëel' het 'pedagogische'). Daardoor moet zij wel 'gezag' – aanvaardende dat het een pedagogisch concept is – als een 'meaning' van potentiëel zien, aangezien direkt is in te zien dat de opvoeding geen gezag 'bezit'.

7. Konkluderende opmerkingen

Het is voor mij in dit verband de vraag of de stipuleringen in *SR* niet een te nauw keurslijf voor de nog te volgen studies zullen gaan vormen. Een kritiek als de onderhavige heeft daarbij de bedoeling bij te dragen aan de ontwikkeling van pedagogisch conceptueel denken, waaraan ook anderen deel zouden moeten nemen. De arbeid van Stellwag is eenvoudig té belangrijk om zonder meer (of via een enkele, nauwelijks ter zake zijnde, bespreking) voor kennisgeving aan-

genomen te worden. Daarbij komt, dat de onderhavige analytische kritiek eerstens onvolledig is (nadere beschouwingen zouden meer artikels vergen), tweedens gegeven is in een besef van onzekerheid betreffende de juistheid van sommige interpretaties, derdens geen enkele informatie geeft omtrent mogelijkheden van ontwerpen van concepten die misschien méér de werkelijkheid der opvoeding recht doen en dienstbaar zijn aan het pedagogisch-disciplinair denken. Ik meen één dier mogelijkheden wel te zien, en kom daar misschien in ander verband op terug.

De hang naar het ontwikkelen van *universele* begrippen is in het pedagogisch-wetenschappelijk denken in zekere zin traditioneel, maar mogelijk onpraktisch en berustend op een wellicht achterhaald concept van positieve wetenschappelijkheid. De laatste jaren wordt althans in toenemende mate hierop kritiek uitgeoefend, vooral vanuit zekere Duitse, in de geesteswetenschappelijke traditie wortelende, dialektische (soms maatschappijkritisch genoemde) benaderingen (Blankertz, Dahmer, Hohenadel, Klafki, Ulich e.a.). Zonder hierop nu nader in te gaan, kan gesteld worden dat de *zin* van de conceptualisering in de publikaties van Stellwag misschien niet zozeer is gelegen in de (eventueel vermeende) universaliteit van begrippen áchter diverse pedagogische onderscheidingen (*GA* p. XVII), dan wel in het feit dat zij voor de aard en omvang van het onderzoek een meer of minder bruikbare uitgangspositie heeft gecreëerd om tal van pedagogische grondwoorden te kunnen analyseren, mede op grond van het reeds in *SR* op p. 54 gestipuleerde concept 'pedagogische situatie'.

Dat nu óók in Nederland filosofisch-analytische benaderingen gegeven worden in het pedagogisch denken – waar hierin elders al een zekere traditie bestaat: USA, Engeland, Duitsland sinds enkele jaren) – is toe te juichen. Het is één der verdiensten van Stellwag dat ze zo'n omvangrijk onderzoek van analytische aard is begonnen en reeds twee kwalitatief en kwantitatief belangrijke studies heeft afgesloten.

Noot

1. Hierbij is met name gedacht aan de publikaties

die de laatste jaren in de Langeveldiaanse school van Oberholzer verschijnen van de hand van bijvoorbeeld W. A. Landman, S. J. Gous, C. J. G. Kilian e.a.

Beknopte literatuurverwijzing

- Beekman, A. J., *Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap* (diss.), Groningen 1972.
- Bollnow, O. F., *Krise und Neuer Anfang*, Heidelberg 1966.
- Brezinka, W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim etc., 1971 (a).
- Brezinka, W., *Über Erziehungsbegriffe*, in Zeitschrift für Pädagogik 1971 (17) (b).
- Brezinka, W., *Was sind Erziehungsziele*, idem (1972) (18).
- Hollenbach, J. M., *Der Mensch der Zukunft*. Anthropologische Besinnung in der Weltwende, Frankfurt a.M. 1959.
- Imelman, J. D., *De 'natuurlijke' agogische situatie: objekt van een deskriptieve agologie?* in Pedagogische Studiën 1971 (48).
- Langeveld, M. J. *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen 1971 herz. ed.
- Langford, G., *Philosophy and Education*, London 1970³.
- Magee, J. B., *Philosophical Analysis in Education*, New York 1971.
- Martin, Wm. O., *Realism in Education*, New York 1969.
- Phenix, Ph. H., *Realms of Meaning*. A Philosophy of the Curriculum for General Education, New York 1964.
- Stellwag, H. W. F., 'Situatie' en 'relatie', Inleiding tot een filosofisch-analytische studie der pedagogische grondbegrippen, deel 1, Groningen 1970.
- Stellwag, H. W. F., 'Gezag' en 'autoriteit', idem deel 2, Groningen 1973.
- Strasser, S., *Fenomenologie en empirische menskunde*, Deventer 1970.

Curriculum vitae

J. D. Imelman (geb. 1939), na onderwijzersopleiding studie pedagogiek (doct. 1971). Thans medewerker aan de R.U. te Groningen voor de wijsgerige en theoretische pedagogiek.

Adres: Menno van Coehoornstraat 3, Zuidhorn.