

Boekbespreking

H. W. F. Stellwag: 'Situatie' en 'relatie'. *Inleiding tot een filosofisch-analytische studie der pedagogische grondbegrippen*. – *Pedagogische grondbegrippen 1*. – Wolters-Noordhoff, Groningen 1970. – 229 blz.

'In dit boek – aldus de auteur op blz. 159 aan het einde van haar Samenvatting en Conclusie – is een poging ondernomen een voor elk gezichtspunt aanvaardbaar, gemeenschappelijk uitgangspunt te vinden voor 'situatie' en 'relatie' als inleiding tot een verdere studie der pedagogische grondbegrippen'. 'Elk gezichtspunt' – mogen wij m.i. opvatten als elk *pedagogisch* gezichtspunt. De titel licht dit onderzoek bovendien toe als 'filosofisch-analytisch', de methode is fenomenologisch, taalanalytisch en logisch-analytisch. Het werk voltrekt zich geheel op pedagogisch gebied. De documentatie is overwegend die der contemporaine pedagogiek; uiteraard met een selectieve voorkeur voor de auteurs bij wie de geanalyseerde termen een min of meer centrale betekenis hebben. Een terminologische monografie over twee termen streeft prof. Stellwag – terecht – niet na, wel een veelzijdig gedocumenteerde en vooral voor de term 'relatie' de pedagogiek ook overschrijdende analyse. Daarbij blijkt een grote filosofische cruditie, die zakelijk de lezer voor wie deze studie bestemd is zeer ten goede komt door hem aldus in een ruimer kader te introduceren, dat hem in staat stelt op *zijn* beurt de schrijfster kritische vragen voor te leggen. Bijzondere aandacht verdienen ook de 'Aantekeningen', die op tal van punten de lezer verder leiden. – Peter Petersen gebruikt ongetwijfeld de term 'situatie' in pedagogisch verband en zeker omstreeks 1930–1931. Toch valt het op, dat hij de term in allerlei betekenissen gebruikt en met name, dat hij in zijn op verzoek der Kant-Gesellschaft in 1932 gepubliceerde *Pädagogik* (Mittler, Berlin) de term in het geheel *niet* bespreekt, plaatst, noemt of zelfs maar gebruikt.

De schrijfster stelt ons volgende delen in het vooruitzicht en men mag dus in het voor ons liggende werk niet haar definitieve positiebepaling zoeken. Wij

zouden aan het virtuele einde van de ganse reeks graag een synthese van interpretatie der geanalyseerde termen zien. Daarmee zou een theoretisch raamwerk van pedagogische grondbegrippen kunnen ontstaan, dat van groot nut zou zijn.

Reeds in de meer uitvoerige behandeling van het begrip 'relatie' (bijna 100 blz.) wordt duidelijker dan in de analyse van het begrip 'situatie', (waaraan 54 blz. gewijd zijn), dat de pedagogiek zeer open staat voor het contemporaine denken als geheel. Terecht merkt prof. Stellwag op, dat deze openheid de eigen ontwikkeling der pedagogiek ook belemmert. Niet alleen door de opneming van allerlei import uit omringende gebieden, maar vooral door de pedagogisch wezensvreemde instelling dier informatie-terreinen. Eindeloze positiebepalingen worden nodig en telkens andere - b.v. - relatie-begrippen, in andere context vaag-toevallig of helder-bewust ontstaan (b.v. Löwith, Buber, Barth), moeten onder ogen gezien worden. Daarbij rijst dan m.i. nog één belangrijke vraag, n.l. in hoeverre niet alleen de uitgangspunten maar ook de macro-structurele of generaliserend gehanteerde begrippen (b.v. 'leren', 'gedrag', 'therapie', 'school', 'gezin', enz.) pedagogisch toelaatbaar gehanteerd zijn in die informatie- en hulpgebieden. Dit geldt ook voor zo algemeen gehouden semantische analyses als die van Phenix (p. 72). Terecht staat dit alles bij prof. Stellwag ter discussie op verschillend abstractie-niveau, waardoor de onderlinge relaties der besproken begrippen niet altijd duidelijk worden. Hun pedagogische relevantie wordt evenwel zeker duidelijk en het is bijzonder verheugend in de Nederlandse taal over dit analytisch zowel als synthetisch instructieve werk te kunnen beschikken.

Bepaalde vragen komen nog te weinig of niet in de aandacht en dienen vaak monografisch uitgewerkt

te worden. B.v.: hoe wordt een situatie gekend door de betrokkenen? hoe wordt een situatie gekend door de buitenstaander? kent de buitenstaander ooit de situatie? waarin verschillen zijn beperkingen van die van de betrokkene? welke analytische categorieën gebruikt de buitenstaander? wat betekent 'ingrijpen van buitenaf'? o.a. vergeleken met deelnemen van binnen-uit? welke analytische categorieën gebruikt de betrokkene? hoe wordt - b.v. - advies van buitenstaanders overgedragen? onder welke voorwaarden is de buitenstaander acceptabel voor de betrokkenen, terecht - ten onrechte? waaraan wordt dit gemeten? wanneer geschiedt het 'buitenblijven' ten onrechte? hoe worden handelingen in de situatie geïntegreerd? hoe verschillen de longitudinale van de momentaan-gelijkzijdige aspecten? hoe worden situaties prospectief en retrospectief door betrokkenen, resp. buitenstaanders beoordeeld? hoe wordt informatie geselecteerd, getoetst en geïntegreerd, hoe blijft ze vreemd? hoe verschilt dit van empirisch-'wetenschap-pelijke' en van model-constructieve theoretische verzameling en vereniging van zgn. feiten? hoe worden allerlei sorterologische en administratieve maatregelen (b.v. van de overheid) situationeel (niet) geïntegreerd? welke correctieve vrijheden en feitelijke mogelijkheden kunnen dan bestaan en worden in feite situationeel (ooit) geïntegreerd?

Ook t.a.v. de 'relatie' vragen dergelijke problemen om nadere uitwerking, maar allereerst dient de term losgemaakt te worden uit allerlei historische, o.a. logicistische 'relaties', om specifieke betekenis te krijgen als categorie van het pedagogische denken. Zodra dit geschied is, rijst uiteraard de vraag naar

het pedagogisch *relevante* aan een relatie (b.v. 'vader-zoon'). De 'relatie' van de relatie tot abstractere categorie-vormingen (b.v. een juridische bepaling, een administratieve bepaling, enz.) dient pedagogisch bekeken te worden al was het maar om de zeer positieve bijdragen die de pedagogiek hier te maken heeft.

Deze en dergelijke vragen zijn geenszins tot de pedagogiek beperkt. Wij willen dit aan een voorbeeld toelichten.

Als de arts ons - b.v. - een slaapmiddel geeft, doet hij dan wat anders dan wanneer de scheikundige het middel samenstelt en een willekeurige persoon het tot zich neemt? Indien de arts in bepaalde 'situaties' geen slaapmiddel wil geven (b.v. 'u krijgt er later hoofdpijn van, u zult in het verkeer meer gevaar veroorzaken, u moet de feiten die u slapeloos doen zijn anders verwerken, u moet maar leren wakker te liggen', enz.), waar is hij dan 'toegepaste chemicus' en waar zieleherder en wanneer is hij eigenlijk 'geneeskundige'? Bestaat dit eigenlijk niet of is dit juist het essentiële van de arts? Zo ja, hoe doet hij dat dan?

Als de arts zijn vrouw softenon gegeven heeft, resp. aan een willekeurige patiënte, speelt het 'relatie-verschil' dan nog een rol in de beoordeling? Enz., enz. Ook in de 'geneeskunde' spelen categorieën als 'situatie' en 'relatie' een essentiële rol. Te meer nog bij de aan haar in zekere opzichten nauw verwante opvoedkunde waarin realisering en long-term-planning zo'n dominante rol spelen.

M. J. Langeveld

delft

De „Stichting Schoolbegeleiding Delft“ wil op zéér korte termijn haar dienstverlenende taak ten behoeve van het openbaar onderwijs en het bijzonder onderwijs beginnen: adviserend, voorlichtend en begeleidend.

Dit betekent een uitdaging voor allen, die willen helpen dit nog onontgonnen terrein te ontwikkelen.

Als „werkers van het eerste uur“ kunnen worden geplaatst:

- onderwijskundigen**
 - pedagogen - didactici**
 - schoolmaatschappelijk werkers**
 - voor de schoolbegeleidingsdienst**
-

Eén eis geldt met name: de bereidheid om met anderen te overleggen, multidisciplinair te werken en in een goed samenspel de uitbouw van deze nieuwe taak te bevorderen.

De rechtspositieregelingen voor het gemeentepersoneel van Delft gelden (salaris, pensioen, ziektekosten enz.).

Een psychologisch onderzoek naar aanleg en geschiktheid kan worden ingesteld.

Zoekt U in deze richting ontplooiingsmogelijkheden, stuurt U dan zo spoedig mogelijk een gemotiveerde sollicitatie met vermelding van opleiding, levensloop, ervaring e.d. aan het stichtingsbestuur, p/a Oude Delft 116, Delft.

Voor nadere informatie kunt U bellen: 01730 - 33111, toestel 535 (de heer G. H. Bosker).
