

Boekbespreking

Een realistische of rationalistische Kenleer?

Bespreking van J. D. Imelmans inaugurele rede: *Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie*. Montfoort, 1980, 24 pp., ISBN 90 70343 03 7.

I. 'Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie' aldus de titel van de rede van J. D. Imelman. De schrijver deelt uitdrukkelijk mee, dat ook 'practici' (p. 1) worden 'aangesproken' in deze rede. Daarmee wordt de bewering uiteraard onzin. Kennis van kinderen, hoe ze zijn en opgroeien, b.v. een beetje kinderpsychologie, lijkt minstens zo praktisch; common sense lijkt dat niet nog meer nodig? En vooral, een beetje gevoel voor kinderen, is dat allemaal niet praktischer dan 'het licht van een realistische epistemologie' (p.1)?

Discussie gesloten, over en 'boel' op beschaafde wijze te roepen, volgens de wens van de schrijver (p. 5), die daaruit volgens eigen mededeling 'mag concluderen dat men mij begrepen heeft' (p. 5). Voorwaarde was 'op het juiste moment'. Daar treedt dan weer de aarzeling op.

II. Bovenstaande analyse zou onbillijk zijn. Wel maakt de schrijver het zijn hoorders moeilijk door te zeggen 'af en toe klinkt een en ander provocerend; dat is dan ook zo bedoeld' (p. 5). Zo'n vernietigende analyse is ook niet nuttig. Er spreekt immers een nieuwe hoogleraar 'in de algemene grondslagen van de pedagogiek, in het bijzonder de algemene, wijsgerige en historische pedagogiek' aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Dan lijkt het zinvol aan te nemen dat een en ander niet zo bedoeld is. Dan is het nuttig de dialoog met 'potentiële dragers' der 'rationaliteit' (p. 10) open te houden. Ook al maakt Imelman ons dat wederom niet gemakkelijk, doordat hij zijn tegenstanders niet altijd tot hun recht laat komen. Laten we daarmee beginnen en dan vervolgens proberen enig zicht te geven op bepaalde centrale zaken waar Imelman over spreekt.

Laten we voordien niet aarzelen te zeggen dat er veel in de rede van Imelman is dat we onderschrijven; wel zouden we zijn 'stellingen' anders legitimeren, of beter: anders plaatsen. Zo'n stelling is b.v. 'de principiële onverklaarbaarheid van menselijk leven en de daarin begrepen rechten op personaal leven' (p. 8). Ook ons gaat een pedagogiek ter harte die noch 'klassiek normatief' noch 'empirisch-analytisch' is en

'die greep tracht te krijgen op wat opvoeding hier en nu is, gemeten naar wat ze vindt over wat opvoeding behoort te zijn'. We zijn het eens met hem als hij vindt dat 'ieder die waarden praktizeert, ze qualitate qua ter discussie zou moeten stellen' (p. 17). Dat geldt overigens alleen in *sommige* situaties; niet b.v. als er een kind ligt te verdrinken in het water; evenzo niet in alle opvoedingssituaties (een opvoeder zou gek worden), maar zeker wel in bepaalde wetenschappelijke contexten. Misschien zijn we hier al op een punt waar we kunnen vermoeden waar het mis gaat in Imelmans redeneertrant: zijn, soms te exclusief vertrouwen in de rede; want waarom zouden waarden discutabel zijn? 'Mede omdat ze uiteindelijk gefundeerd zijn op betekenissen, kennis' (curs. A.J. Beekman), zegt Imelman. Deze 'kennis'-preferentie maakt het hem mogelijk van zijn tegenstanders een beeld te geven dat niet adequaat, soms kwetsend is.

III. Imelman vindt als een van de modes van vandaag 'de ego-cultuur' die als 'Bhagwan-mentaliteit' 'haar pendant' vindt 'binnen opvoeding en onderwijs', 'in allerlei vormen van denken vanuit het kind' (p. 3). Welnu, o.a. ik meen dat we moeten leren 'denken vanuit het kind', niet exclusief, maar wel correctief op het vele 'vanuit-volwassenen-denken' in de pedagogiek. Dat op één hoop gooien met de Bhagwan is minstens suggestief, en onterecht. Maar goed, met Bhagwan deel ik het wantrouwen tegen een rationalistisch geloof in de macht van de rede (vgl. bijv. Imelmans opvatting dat 'geringe kennisgeldigheid' gepaard gaat met 'geringe pedagogische waarde' (p. 13); dit getuigt van een overschatting van de rede. En dat ik niet verkeerd lees, blijkt op de volgende pagina (4) waar ik lees: 'Dergelijke modes, uitdrukking van behoeften aan warme verhoudingen, aan het niet-verplichtende, aan "co-counseling" en kringgesprek, reken ik tot het neo-katholicisme - daartoe behoren levensbeschouwingen die de emotionele sfeer van het rooms-katholicisme zonder haar geloofsinhoud proberen te handhaven of weer te vinden.' Welnu, er zijn mensen, zoals ik, die prijs stellen op 'warme verhoudingen', ze voor opvoeden van wettelijk belang vinden, maar ik wil niet gerekend worden tot de co-counselers of de neo-katholieken! Trouwens, wie ooit Hoogveld las (en met Langevelds eerste druk van de 'Beknopte' van mening is dat diens opstellen tot het beste behoren dat er geschreven is in ons vak in die jaren), zou weten dat zulke zwevende zwetsers als de schrijvers over rheomata en logomata in Hoogvelds ogen geen genade zouden vinden; ook al zouden ze de geloofsleer in haar geheel onderschrijven. En Hoogveld was *de* katholieke

woordvoerder in pedagogicis van die jaren. We concluderen: de term neo-katholicisme lijkt een weinig gelukkig construct; de beschrevenen zijn niet 'katholiek' in emotie noch in leer; misschien hebben ze alleen gemeen het 'niet afwijzen van het gevoel', maar dan omvat de groep iedereen die geen rationalist is, iedereen die niet denkt dat de Rede de uiteindelijke maatstaf is.

IV. Imelman zegt dat zijn 'kennistheorie een mens- en kindbeeld oproept dat met name op gespannen voet staat met wat men in de zich op Wittgenstein-II beroepende "leefwereld-pedagogen" en in neo-marxistische kringen van de "kritische pedagogen" aan pedagogisch-antropologische noties bezit' (p.5).

Het lastige is weer dat Imelman niet precies zegt wie hij bedoelt. Net zo zegt hij niet wie hij bedoelt als hij zegt: 'theoretici die denken over de theorie-praktijkverhouding doen dit meestal zonder nadere invulling van het begrip "praktijk". Een enkele noot zou hier helpen. Want ik voel me leefwereld-pedagoog, maar ben dat al sinds ik in de jaren vijftig bij Langeveld studeerde; en heb wel veel met vreugde in Wittgenstein-II herkend, maar beroep me zelden op hem. En ik ken geen "theoretici" die hun "praktijk"-notie niet enigermate redelijk verduidelijken.'

Nu is het zó dat Imelman in elk geval later Beekman uitdrukkelijk noemend zegt: 'De inbreng van de wetenschappelijke pedagoog is ons inziens daarbij in het algemeen niet van dien aard dat hij zich steeds zonder meer zou kunnen opstellen in het verlengde van de intentie der betrokken opvoeders zoals we bij Beekman zouden kunnen lezen'. Nu hebben we al eens eerder geschreven dat men dat nergens bij Beekman zou kunnen lezen. Wijselfij geeft Imelman geen pagina op, wat als zijn lezers het boek Dienstbaar Inzicht zouden raadplegen, zouden ze zien hoe absurd die veronderstelling is.

Bij Beekman gaat het daarbij om het volgende:

- a) De oorsprong van waarden ligt in de menselijke bestaansrealisering zelf, o.a. in zijn handelen; dat handelen wordt o.a. bepaald, gespecificeerd door zijn intentionaliteit; intentionaliteit als betekenisvormend.
- b) De opvoedingsintentie, het aanvaarden van verantwoordelijkheid is zó een belangrijke grond van betekenis. Het is vanuit deze werkelijkheid dat opvoedingswetenschap mogelijk wordt, 'aansluit op' (men leze in Dienstbaar Inzicht o.a. p.19).
- c) Nergens wordt door Beekman gesuggereerd dat deze 'aanvaarding' van de werkelijkheid een dood feit is. Integendeel, er wordt op p. 59 e.v. uitdrukkelijk de noodzaak van kritiek besproken; de 3e druk benadrukt dat nogmaals: 'Door een verheldering kan geordende herziening van standpunt en van levensvorm mogelijk worden' (84). Hoe kan Imelman hier lezen dat je onkritisch bent t.a.v. de dienstvrager? Hoe kan hij lezen dat socialisering met de dienstvrager, waar Spiecker over spreekt, leidt tot de mening 'dat waardepremissen,

levens- en wereldbeschouwing uiteindelijk betrekkelijk onaantastbaar zijn?' (17).

Imelman ziet dat alles over het hoofd; omdat hij er niet leest wat hij zelf juist acht: 'zijn waarden namelijk ook discutabel, mede omdat ze uiteindelijk gefundeerd zijn op betekenissen, kennis' (17) (cursief A.J.B.). Welnu, dat is rationalisme. Niet alle formuleringen van Imelman zijn zó duidelijk; maar soms is er geen twijfel mogelijk; op p. 8 heet het al 'Het heeft er alles van weg dat slechts "de" menselijke "rede" (leestekens van I!) zich van deze principiële onverklaarbaarheid bewust kan worden. Het inzicht dat de menselijke rede zich van deze onverklaarbaarheid bewust kan worden, maakt die rede *onschendbaar*' (p. 8) (cursief A.J.B.).

Daarmee wordt de rede ook wezenlijk voor mens-zijn geacht. 'Menselijk leven moeten we laten leven, omdat het "redelijk" (leestekens I!) kan zijn en *alle* (curs. A.J.B.) andere levende mensen kan ontmoeten als: tot redelijkheid in staat zijnden" (p. 9).

Newman reeds wees deze conceptie van 'animal rationale', de mens is wezenlijk met rede begaafd, af als in strijd met elementaire ervaringen. Het is, lijkt ons, onzin te zeggen dat idioten 'in principe' tot rede in staat zouden zijn, of dat men zou kunnen zeggen, ze als '(potentiële) dragers dier rationaliteit te laten leven' (10); en hoe moet het met dementerende ouderen? Met Buytendijk en Sartre zeggen wij daarentegen: we aanvaarden als behorend tot onze mensensoort, degenen die uit mensen geboren worden. En voegen eraan toe: er kan menswording plaatsvinden, waar anderen verantwoordelijkheid aanvaarden, m.a.w. waar het feit van geboren zijn betekenis krijgt in menselijke verhoudingen. Deze verantwoordelijkheidsaanvaarding nu is noch redelijk noch onredelijk en hier komen we op een ander kernpunt: Imelmans rationalisme brengt hem tot een tegenstelling die – o ironie – onredelijk is, nl. een *tegenstelling* tussen rede en zede.

V. 'De pedagogische rede staat in deze verantwoordingsvragende zin boven de (aangetroffen) pedagogische zede' (18).

De meest fundamentele vraag is misschien: hoe legitimeren we onze zedelijke standpunten? Daarbij gaat het niet in eerste instantie om hoe formuleren we die correct? Men zou dat kunnen denken als men sommige ethica-boeken openslaat waar vooral over ethische oordelen, of concepten, gesproken wordt. Dat is inderdaad het gebied waar de rede gaat overheersen, het gebied waar men ethische vooruitgang à la Kohlberg kan meten. Het gaat ons er echter om: hoe verantwoorden we wat we doen? En hoe kom ik erbij dat het goed is te doen, wat ik deed, of c.q. niet zo goed? Als ik de vraag nader bekijk, moet ik als ik eerlijk ben, zeggen: dat weet ik eigenlijk niet precies, of: ik weet het wel, maar ik kan het niet zeggen; ik kan het uitleggen in een concrete situatie, maar er is geen glasheldere regel of norm in het algemeen. Er is dat realiteitsgebied van mijn bestaan, waar ik in mijn

handelen mezelf definieer; mijzelf tegenover anderen verantwoordelijk weet. Men zou het een redelijk besef, engagement in het eigen bestaan kunnen noemen.

Gelovigen als Hoogveld (synderesis) of Ter Horst formuleren dat anders. We beschikken hier alleen over Ter Horst: 'Met Hart wordt bedoeld het binnenste binnenste van de mens, het boventijdelijke punt van totale aanspreekbaarheid, totale antwoordbereidheid en verantwoordelijkheid: de persoonskern, het eigenlijke zelf van waaruit in eerste instantie de dialoog mogelijk wordt en waarop in laatste instantie – als al het andere is gepasseerd – de persoon wordt teruggeworpen. Door zijn Hart is de vrijheid van de persoon tevens zijn verantwoordelijkheid ten aanzien van de volle werkelijkheid. Het Hart staat tot al het overige als het integrerende tot het geïntegreerde.' (p. 66). We zouden willen het zó te kunnen formuleren (zonder hoofdletter!). Waar Imelman niet ziet dat er in het menselijk bestaan een fundamentele lichamelijke eenheid van betekenis is, die voorafgaat aan elk 'redelijk' betoog, komt hij ertoe een fundamentele tegenstelling te zien. Een tegenstelling van rede en zede; terwijl in een meer bescheiden concept (zoals bij Langeveld bijv.) de rede instrumenteel is, en de zede als 'hier sta ik, ik kan niet anders' centraal en funderend is. We gaan daarin met Langeveld mee, mits men goed ziet dat ons bestaan in zich een redelijkheid bergt die geheel en al verweven is met het bestaan zelf dat evenzeer door en door zedelijk is, als dat het gevoel is. Tegenstellingen ontstaan daarbinnen en daarna, en afhankelijk van de bestaansvoering. Het opvoedingsfenomeen is vanaf het begin een redelijk-zedelijk fenomeen.

A. J. Beekman

Ann Arbor, 1981
Michigan

Literatuur *

- A. J. Beekman, *Dienstbaar Inzicht*, Groningen: 1975, 3e druk.
W. Ter Horst, *Algemene Orthopedagogiek*, Kampen: 1980.
J. D. Imelman, *Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie*, Montfoort: 1980.

Het redelijke van het zedelijke: een misverstand garanderend probleem

Reactie op A. J. Beekman: *Een realistische of rationalistische Kenleer?*

Auteurs als Lewin en, in navolging van hem, Langeveld en Derbolav zeggen dat er niets zo praktisch is als

een goede theorie. Ze hebben het dan vanzelfsprekend over het praktische belang van goede in vergelijking met dat van slechte theorieën en beogen niet te stellen dat er buiten (goede) theorieën om niets meer praktisch zou zijn. Hun stellingname parafraseerde ik in de titel van mijn oratie. Die titel kan m.i. eveneens moeilijk anders gelezen worden dan als de uitdrukking van mijn opvatting dat een (goede) kennistheorie een niet te versmaden bestanddeel vormt van praktisch relevante pedagogische opvattingen. Daarom is niet zozeer uit die titel te lezen dat allerlei zaken als common sense, kinderspsychologie, etc. overbodig zouden zijn, doch eerder dat het zal gaan om een pleidooi voor het praktische belang van een kennistheorie. Met het aangeven van dat belang voor de opvoeding en de pedagogiek bevind ik mij, naar ik meen, ook nog steeds binnen herkenbare tradities. Van de pedagogen die duidelijk geïnteresseerd zijn in de rol van de kennis binnen de opvoeding (swetenschap), noem ik Comenius, Fröbel, Herbart, Dewey, Fr. Fischer, Derbolav, Strasser, Martin en tal van hedendaagse *philosophers of education* – en zelfs de grondlegger van de overigens zo metafysische 'pedagogiek van de Vrije School', Steiner. Minder expliciet, maar aantoonbaar op kennistheoretische vooronderstellingen gefundeerd, zijn publikaties van auteurs als Rousseau, Pestalozzi, Petersen, Spiecker c.s. Alleen, zij gebruiken het woord 'kennis' nauwelijks, en zeker niet in de door mij steeds beoogde ruime zin van: ontdekte betekenissen die het karakter kunnen hebben van zowel unieke, persoonlijke ervaringen als van concepten betreffende meer algemene zaken. Daarover heb ik binnen de beperkte ruimte die een oratie biedt toch iets uit de doeken gedaan (pag. 6); bovendien verwijs ik in aantekening 7 uitdrukkelijk naar publikaties (o.a. van mijn hand) waarin men nadere uiteenzettingen kan vinden over het door mij gehanteerde begrip 'kennis'. Daarnaast noem ik hier ook maar even: par. 2.4. uit *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*, Groningen 1978², deel 2 uit *Inleiding in de pedagogiek*, Groningen 1977, 1982² en de hoofdstukken 1 en 4 uit het onlangs verschenen *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*, Nijkerk 1981.

Deze opmerkingen brengen mij er toe een vermoeden te uiten inzake de moeizaam verloopende oïtvangst in pedagogisch Nederland van mijn pleidooien voor het opnemen van kennisfilosofische argumenten in de pedagogiek en de pedagogische antropologie. Boven gaf ik reeds aan dat deze zaken elders nauwelijks onderschat worden. Het lijkt er op – en zo kom ik dan tot de formulering van mijn vermoeden – dat de Nederlandse pedagogiek door de bank genomen! sinds Kohnstamm en daarna Langeveld, Perquin, Stellweg, Prins, Nicuwenhuis, enerzijds in de ban is geraakt van meer empirisch onderzoek (het duidelijkst binnen de onderwijskunde), anderzijds gekenmerkt wordt door een gematigd levensbeschouwelijk getint, niet in vragen naar de rol van de kennis geïnteresseerd, pedagogisch filosofe-

ren. (Strassers *Fenomenologie en empirische menskunde* bleef, hoe uitzonderlijk van kwaliteit ook, een uitzondering.) Het ontbreken van een breed, juist in kennistheoretische vragen geïnteresseerd, pedagogisch forum zou ontvanger van op die vragen betrekking hebbende verhandelingen wel eens kunnen bemoeilijken. Opvallend is dat dergelijke beschouwingen in filosofische kringen meer recht wordt gedaan (althans, zo is mijn ervaring). Zorgvuldige tekstbeoordeling blijkt daar bovendien zeer wel gepaard te kunnen gaan met belangrijke kritiek. Ter staving van dit vermoeden weet ik, binnen het bestek van deze reactie op Beekmans bespreking, niets beters te doen dan belangstellende lezers o.m. te verwijzen naar de bij de vakgroep algemene pedagogiek van de RUG uitgegeven periodiek *A 80* (2) 4, 1981 (waarin zes besprekingen van de oratie zijn opgenomen van zeer verschillende kwaliteit; zie ook het in noot 4 genoemde artikel van Van Luijk). En wanneer wordt er aandacht besteed aan onze, met anderen geschreven, analyse van de Jenaplanpedagogiek (titel: zie boven) *op het niveau dat de*, in die analyse onderzochte, *pedagogische filosofie van Petersen vraagt?*)

Laat ik me weer tot Beekman wenden. Mét hem meen ik dat de legitimering van onze zedelijke standpunten wel eens 'de meest fundamentele vraag' zou kunnen zijn. Op een andere manier dan hij thematiseert ik die vraag, nl. door haar aan de orde te stellen als een in de grond van de zaak in kennistheoretische termen te bespreken (pedagogisch-)antropologisch probleem. Mét hem ben ik ook van oordeel dat opvoeding 'een redelijk-zedelijk fenomeen' is (de laatste zin van Beekmans bespreking); anders dan hij meen ik dat de waarde-problematiek – verbonden als waarden zijn met onze kennis – een grondiger door-denking behoeft dan de stelling-achtige benadering die men in zijn *Dienstbaar inzicht* aantreft. Ik veroordeel dus *niet zozeer* de inhoud van die stellingname² als wel de wijze waarop deze verdedigd wordt. Het is te gemakkelijk – en in zijn suggestieve kracht misleidend – om te zeggen *a* dat 'het overtuigendste argument tegen racisme is . . . de "mogelijke" konsekwentie van concentratiekampen' (*Dienstbaar inzicht*, Groningen 1972, in het vervolg *D.i.*, p. 35), of *b* 'Wie brandweerman is en dat wil blijven, behoort branden te blussen', of *c* 'wie een kind heeft, de intentie heeft het terzijde te staan, behoort te doen wat daartoe dient gedaan te worden', direct daarop iets gerelatieveerd tot 'wat precies gedaan dient te worden, moge soms onzeker zijn, dat dit *behoren te doen* er is, staat echter vooraf vast' (*b* en *c*: *D.i.* p. 39). Ik laat het aan de lezer over zelf de 'falsifiërende' gevallen te bedenken.

Deze en andere vormen van argumentatie dienen – ik kan dat nog steeds moeilijk anders zien – de centrale conclusie van Beekman inzake zijn filosofieren over de verhouding 'feiten: waarden', 'zijn: behoren', luidende: 'intenties van mensen zijn een bron van het "behoren"' (*D.i.* p. 39). Zijn erkenning dat

wetenschap normen 'kritisch op implicaties en konsekwenties (moet) bezien' (idem) en dat 'verheldering . . . een geordende herziening van standpunt en levensvorm mogelijk maakt', voegt – hoezeer overigens ook deze erkenning door mij gedeeld wordt – wederom niets toe aan het argumentatief gehalte van zijn betoog. Ik probeer, anders dan Beekman, o.m. te verdedigen dat zaken als 'verheldering' en 'herziening van standpunten' eerst passend besproken kunnen worden met behulp van kennistheoretische overwegingen. Mijn in de oratie voorzichtig gestelde ('zoals we bij Beekman zouden kunnen lezen') samenvatting van zijn visie inzake waarden, intenties en de opstelling van wetenschappers ten opzichte daarvan³, bedoelt nu juist het risico van het wervende karakter ervan te bekritisseren; een risico dat ik aanwezig acht voorzover Beekman te vaak de verbinding legt tussen het hebben van intenties en waarden, en te weinig verbinding legt tussen betekenisverlening (kennen van iets) en waarden.

De meest opvallende uitspraak in Beekmans bespreking van de oratie vind ik die waaruit te lezen is dat Imelvans rationalisme leidt 'tot een tegenstelling die – o ironie – onredelijk is, nl. een tegenstelling tussen rede en zede.' Die tegenstelling is echter niet door mij bedacht, maar door de auteurs tegen wier opvattingen ik me verzet (grofweg: de 'positivistische' en 'klassieke' normatieve pedagogen).

Onder hen: Langeveld⁴ wanneer hij in zijn werk op cruciale plaatsen dat onderscheid hanteert. En dan gaat het niet zomaar om door mij uit hun verband gehaalde zinnen, maar om opvattingen die in de context passen⁵. Ik kan, wanneer ik de onlosmakelijke samenhang van bijvoorbeeld feit en norm probeer te verdedigen, niet anders dan de constructies van anderen waarin feiten van waarden geïsoleerd worden, slechts *als zodanig* in bespreking nemen, en bekritisseren.

Meer nog dan de op zichzelf van een positivistische en normatieve pedagogiek op vele punten te onderscheiden 'Utrechtse school', geldt mijn kritiek natuurlijk publicaties als die van Brezinka. Maar tevens meen ik implicaties ter zake van waarde-immunisering te herkennen in een pedagogiek en praktijk waarin men zich beroept op de filosofie van Wittgenstein II. Ook dan loopt men het gevaar dat het normatieve buiten redelijke kritiek wordt gehouden, en dat zelfs *bekering* als de enige reële mogelijkheid voor herziening van het volgen van regels en de leefwereld wordt gezien. Spiecker zegt een en ander met zoveel woorden⁶. Deze opvatting is volstrekt in overeenstemming met de strekking van zijn dissertatie.⁷ Vandaar dat ik ook aan deze positie in kritisch-vragende zin aandacht heb besteed.

Naast de, door mij boven 'opmerkelijk' genoemde, uitspraak van Beekman waarvan ik zojuist beknopt heb geprobeerd aan te geven dat de in die uitspraak vervatte kritiek aan de essentie van hetgeen ik in de oratie betoog voorbij lijkt te gaan, wil ik nog op twee

kwesties van ondergeschikter belang wijzen.

Zo is er Beekmans kritiek op de uitkomst van een redenering van mij, luidende: de menselijke rede (= vermogen tot begrip van iets) is onschendbaar (in ethische zin). Beekman meent dat ik onzin spreek, immers: hoe moet men in het licht van dit ethische betoog over rationaliteit idioten en dementerende bejaarden beschouwen; zijn zij dan geen mensen? Natuurlijk worden zij door mijn verhaal niet terug verwezen naar het niet-menselijke. Niet alleen wijs ik in een aantekening (noot 10) op een bijzonder probleem in dezen, maar bovendien wordt het door mij gebruikte predikaat 'menselijk' uitdrukkelijk gehanteerd in de betekenis van 'personaal'. Conceptueel-analytisch gezegd: het begrip 'mens' omvat een aantal deelbegrippen zoals 'persoon', 'idiot', 'volwassene', 'kind', 'blanke', etc. Voorzover 'kunnen kennen' een eigenschap van iemand is, is hij persoon (-in-wor-ding). En (slechts) zij die deze rede-lijkheid bezitten en praktiseren, kunnen aangaande aanvaarding van en zorg voor bijvoorbeeld idioten regels opstellen en/of in acht nemen. Daartoe is bezit van menselijke rede voorwaarde – 'menselijk' is, in deze zin gebruikt, eigenlijk niet meer dan een overbodig, tautologisch predikaat (evenals 'personaal'): de rede is nu eenmaal q.q. slechts menselijk, zij het niet 'van alle mensen'. Beekman zelf hanteert in verschillende van zijn publicaties op deze alledaagse manier het woord 'menselijk', waarbij dan even vanzelfsprekend geen enkele lezer zal denken: hé hé, maar daar vallen idioten niet onder, zijn zij dan geen mensen?

Een laatste kritische opmerking van Beekman behelst de theorie-praktijkkwestie. Hij meent dat ik fout zit met mijn opvatting dat een groot aantal auteurs die deze verhouding thematiseren, nalaten een begrip 'praktijk' nader in te vullen. Misschien ben ik niet geheel duidelijk in de oratie. Wat ik niet ontken is dat men, in (filosofische) verhandelingen over deze verhouding, – en dan denk ik aan de manier waarop men binnen de kritische theorie, de communicatietheorie, de taalspel- en leefwereldbeschouwingen, de theorie-praxisoverdenkingen à la Schleiermacher, etc. – natuurlijk wel zekere kenmerken van de praktijk in ogenschouw neemt. Men zegt bijvoorbeeld dat praktijk regelgeleid is, of dat in de praktijk de ontwikkeling van de geschiedenis zich manifesteert, enz. Maar, dan gaat het toch om praktijkkenmerken in zeer abstracte zin. Vaak komt men niet toe aan een poging de structuur van de opvoedingspraktijk zo aan te geven dat ze daarin tot een herkenbare en van andere sociale situaties te onderscheiden praktijk wordt. Dat geldt niet voor iedereen: Brezinka en Langeveld bijvoorbeeld geven wel degelijk een discriminerende betekenis aan 'opvoedingspraktijk' binnen de bredere context van hun filosoferen over de theorie-praktijkverhouding. Welnu, in de oratie⁷, probeer ik me (zoals ook in andere publicaties) te scharen in de toch veel kortere rij van theorie-praktijkfilosofen die tevens een nauwkeuriger begrip van 'opvoeding' formuleren dan de in rotten van vier op te

stellen abstractere filosofen. Dát althans is de zin van mijn opmerking over het ontbreken van een nadere invulling bij tal van 'theorie-praktijk-theoretici'.

Groningen, 1982

J. D. Imelman

Noten

1. Sinds het verschijnen van B. Spieckers dissertatie *Idolen en idealen van de opvoedingswetenschap*, Meppel 1975, waait er binnen de theoretische pedagogiek zoals die op de VU wordt bedreven, een andere wind. J. W. Steutel heeft in zijn proefschrift *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*, Montfoort, 1982, op een strenge en gedisciplineerde manier geprobeerd een taalfilosofisch en in zekere zin ook kennistheoretisch fundament te geven aan de theoretische pedagogiek en haar taak als metataal van de taal der opvoeding en van de door Steutel als zodanig begrepen uitspraken en theorieën van pedagogen.
2. Zo deel ik Beekmans 'stelling dat waarden en feiten – of: "behoren" en "zijn" niet altijd zodanig uiteengenomen kunnen worden, dat er nog zinvolle informatie overblijft' (*D.i.* p. 32) en zijn opvatting dat de 'tweedeling van uitspraken in kognitieve en emotieve uitspraken . . . onjuist' lijkt (*D.i.* p. 35).
3. Beekman meent dat ik wijselijk geen bladzijden noem. Ik verwijs nu dan – tegen mijn zin, want mijn samenvattend oordeel inzake zijn stelling-name heeft betrekking op de dissertatie in haar geheel – naar enkele van de meest expliciete passages op blz. 19 en 20, 39, 43 in *D.i.*
4. Wanneer ik het hier oneens ben met de visie en de verhouding tussen rede en zede van Langeveld, dan betekent dat niet dat ik Langevelds publicaties niet hoog schat. En dat geldt eveneens voor publicaties van andere auteurs met wie ik van mening waag te verschillen. Ik zeg dat hier zo uitdrukkelijk, omdat Beekman meent dat het door mij gegeven beeld van 'tegenstanders' (zijn term overigens) 'soms kwetsend is'. Natuurlijk, de anderhalve pagina die de opmaat tot de eigenlijke rede vormt – en waarin pedagogische modes aan de kaak gesteld worden die gekenmerkt worden door een onderling gedeelde afkeer van het standpunt dat kinderen iets zouden moeten leren, tegelijkertijd gekoppeld aan een onderling gedeelde voorkeur voor het idee dat kinderen uitsluitend en alleen zouden moeten verkeren in een sfeer van warme verhoudingen etc. – welnu, die opmaat wordt niet ten onrechte door Van Luijk een filippica genoemd (H. van Luijk, Ook een zachte discipline kan hard vallen, in: *Kennis en methode* (6) nr. 1, 1982). Hoe prikkelend ik dit gedoe echter ook aan de kaak stel, er staat *niet* dat men geen prijs zou mogen stellen op warme verhoudingen, noch dat Hoogveld of Beekman door

mij tot de verzameling pedagogen gerekend kunnen worden voor wie ik de naam 'neo-katholiek' reserveer.

5. Illustratief is hoofdstuk 3 par. 38 en 39 in *Beknopte theoretische pedagogiek* 1979².
6. B. Spiecker, Meedoen en zeker weten, in: B. Spiecker (red.), *Meedoen en zeker weten*, Meppel, 1977, p. 76.
7. Omdat de opbrengst van de oratie geheel ten goede komt aan de op ideële grondslag werkende uitgeverij Uriah Heep, waag ik het er op te wijzen dat er nog enkele exemplaren te bekomen zijn. Adres: Lieve Vrouwegracht 13, Montfoort.

Agnes De Munter et al. (Eds), *Moeders en opvoeding, Een bibliografische oriëntatie*. (Vrouw en Opvoeding) Leuven, Acco, 1982, XX-404 pp., fr. 495, ISBN 90 334 0522 9.

Over bibliografieën bestaat het vooroordeel dat ze onleesbaar zijn, en enkel thuishoren op de boekenplank van de kamergeleerde. Men stelt zich ellengere rijen titels, auteurs en uitgeverijen voor, hooguit met een korte introductie over de manier waarop bibliografie dient gehanteerd te worden. Wie dit verwacht van de nieuwste uitgave van het onderzoekscentrum 'Vrouw en Opvoeding' van de K.U. te Leuven, zal in aangename zin verrast worden door de bibliografische oriëntatie 'Moeders en opvoeding'. Tweederde van het boek kan men namelijk beschouwen als een boeiende interdisciplinaire benadering van het fenomeen 'moeder in de opvoeding'.

Gedurende zes hoofdstukken wordt de lezer geleid door het wetenschappelijk materiaal dat vanuit verschillende disciplines werd verzameld over deze uiteindelijk ook bij ons (h)erkende problematiek. Men zou de titel van het werk dan ook beter kunnen wijzigen in 'een oriëntatie in wetenschappelijk onderzoek over moeders en opvoeding'.

In het werk wordt men weliswaar slechts geïnteresseerd op onderzoek zodat voor een diepgaande studie (methodologie, operationalisatie ...) steeds teruggerepen moet worden naar de originele onderzoeksverslagen - vandaar ook de uitvoerige bibliografie achter aan het boek - . Toch is het materiaal dusdanig bewerkt dat de vele onderzoeksresultaten als een logisch en boeiend verhaal over de problematiek kunnen gelezen worden.

Het boek lijkt dus niet alleen interessant voor de student die zich wil oriënteren in een complex interdisciplinair wetenschapsterrein, maar ook voor een ruim publiek van geïnteresseerden. Om aan te tonen hoe ruim de benadering wel is, geven we hier weer wat aan besproken onderzoeksmateriaal opgenomen werd.

In een eerste hoofdstuk worden de historische wortels van het fenomeen blootgelegd. Men gaat uit van de stelling van Heidi Hartman dat de basis voor de huidige maatschappelijke status van vrouwen in de naar sekse geordende arbeidsindeling ligt. In onze maatschappij is deze arbeidsindeling hiërarchisch met de mannen bovenaan en de vrouwen onderaan. Antropologie en geschiedenis laten echter zien dat dit niet altijd zo geweest is. De overgang werd volgens Hartman gemaakt door twee processen: de stratificatie op basis van sekse, gelijklopend met de toename van produktiviteit, specialisatie en complexiteit van de maatschappij en de uitbreiding van een naar sekse-georganiseerde arbeidsindeling naar het systeem van loonarbeid in de periode van het ontstaan van het kapitalisme. Rond deze stelling brengt men materiaal aan. Men geeft de discussie weer i.v.m. het al dan niet bestaan van matriarchale culturen. Men bespreekt de invloed van de grote maatschappelijke veranderingen vanaf de 17e eeuw op het moderne gezin en het gezinsleven (Hartmans tweede proces). Men vat kort de nieuwe waarden en gevoelens samen die samen met de afbraak van het groot gezin ontwikkeld werden en bespreekt ter afsluiting enkele ideologische stromingen.

In een tweede hoofdstuk wordt het gezin benaderd vanuit meer empirisch standpunt. Men beschrijft o.a. het bestaand sociologisch onderzoek rond gezinsrollen, sekserollen en huwelijksatisfactie. Naargelang men een man of een vrouw is, krijgt men immers een andere rol toebedacht. De opvoeding is er op gericht meisjes en jongens voor te bereiden op deze rol. Ook in het gezin krijgen man en vrouw elk hun eigen rol overeenkomstig hun geslacht. Over deze rol kan men zich heel wat vragen stellen . . .

Men gaat in dit hoofdstuk ook in op de relatie ouders-kind, o.a. op de pedagogische instelling en de opvoedingspraktijken van moeders uit kinderrijke gezinnen en van werkende en niet-werkende moeders. Men bespreekt onderzoek over opvoeding in probleemsituaties; zowel voor problemen die te maken hebben met het gedrag of de toestand van het kind als met het gedrag of de toestand van de ouder zelf. Men beschrijft in dit hoofdstuk verder nog twee onderzoeken over de positieve en negatieve kanten van het hebben van kinderen, enkele situaties over de invloed van kinderen op hun ouders en ten slotte materiaal over de sekse-socialisatie van het kind.

Volgens de overheersende idee zou moederschap de essentie van het vrouw-zijn uitmaken en zou het de hoogste voldoening zijn die er voor vrouwen bestaat. Het zou de 'natuurlijke roeping' van vrouwen zijn kinderen te baren en groot te brengen. Het derde hoofdstuk vertrekt vanuit het inzicht dat het grootbrengen van kinderen iets is dat je moet leren en dat in principe ook anderen dan de biologische moeder goed zijn in het verzorgen van kinderen, in het geven van warmte en aandacht, in koesteren en 'moederen'. Men gaat in op de vragen of 'vrouw-zijn' ook noodzakelijk 'moeder-zijn' betekent en of 'moeder-zijn'

meer betekent dan 'vrouw-zijn' of integendeel 'niet meer vrouwelijk zijn'. Men bespreekt wat er moet geleerd worden bij een geleidelijke overgang van een kinderloos huwelijk naar het ouderschap en het effect van het ouderschap op de moeder. Men gaat in op verschillende fasen in het moederschap en op de vraag of moeders noodzakelijk zijn in de opvoeding van kinderen. Men bespreekt de toekomst van het moederschap. Na dit overzicht over de theorie en de beschouwingen over moederschap gaat men ook in op het weinige onderzoek dat er bestaat over de beleving van de moeders zelf. Welke problemen zien zij en hebben zij i.v.m. het moeder worden en zijn? Welke houding hebben zij t.o.v. hun moederrol en t.o.v. de manier waarop ze die uitvoeren?

In het vierde hoofdstuk gaat men in op enkele aspecten van de problematiek die niet onmiddellijk voor de geest komen wanneer men aan 'moeders' denkt, en die dus ook niet zoveel aandacht krijgen in de literatuur, namelijk de beleving van alleenstaande moeders, zowel (bewust) ongehuwde als gescheiden, van bewust kinderloze vrouwen en van moeders op latere leeftijd. Men gaat o.a. in op de strategieën die vrijwillig kinderloze vrouwen hanteren om de conflicten op te lossen die opgewekt worden door hun beslissing. Geen kinderen willen is in onze maatschappij namelijk blijkbaar een afwijking. In een derde bijdrage bespreekt men o.a. de beleving van een moeder in de 'lege-nest' fase en van de grootmoeder.

In het vijfde hoofdstuk verduidelijkt men de problematiek van de thuisblijvende en de buitenhuiswerkende moeder. Waar in het verleden het buitenhuiswerk van de moeder niet werd geaccepteerd, lijkt het nu of de thuisblijvende moeder hiervoor een verantwoording moet geven. Men vraagt zich af hoe tevreden de huisvrouwen zijn en hoe ze de rollen zien die ze uitoefenen. Men staat stil bij de vragen waarom de zin van het thuisblijven juist in deze tijd kritisch gesteld wordt en of men de zin kan aantonen van dit thuisblijven. Men geeft eveneens onderzoek weer over het effect van buitenhuiswerk op moeders' psychische en fysieke gezondheid, op haar man-vrouw relatie en op het gezin o.a. op de werkverdeling. Men belicht enkele specifieke aspecten als de relatie van het buitenhuiswerk met de vruchtbaarheid en als de te treffen schikkingen voor kinderopvang.

In het laatste hoofdstuk schetst en bespreekt men het beeld van de moeder zoals vrouwen dat zelf zien, evenals het beeld dat kinderen over de moeder hebben en het beeld van de moeder zoals dat in de media wordt voorgesteld. Bij dit laatste gaat men in op het moederbeeld in de kinderliteratuur en in schoolboekjes evenals op het vrouwbeeld in vrouwenmagazines. Men bespreekt ook twee vanuit vrouwenemancipatie opgezette, Nederlandse onderzoeken; een naar de wijze waarop de vrouw in de voorlichting van de Rijksoverheid wordt voorgesteld en een onderzoek naar geslachtsspecifieke informatie in de bij docentenopleidingen gebruikte handboeken.

Na deze uitvoerige benadering van het beschikbare wetenschappelijke materiaal rond de problematiek volgt als bonus een gecommuniceerde bibliografie die voor elk der hoofdstukken een overzicht geeft van de wetenschappelijke literatuur rond elk van de behandelde themata. Diegene die over een bepaalde benadering meer wil weten, bv. in het kader van een eindverhandeling vindt hier de onontbeerlijke referenties. De uitgave van het werk is sober en verzorgd. De gehanteerde taal is helder en vlot. Ook de prijs (slechts iets meer dan een frank per bladzijde) mag geen beletsel zijn voor aanschaffing. Vakjargon wordt steeds verklaard. Het is een verdienste van dit werk dat het wetenschappelijk werk belicht wordt voor een groot publiek. We verwachten dan ook dat het werk in ruime kring kan gewaardeerd worden en zien uit naar verdere publikaties over onderzoek van het centrum 'Vrouw en Opvoeding'; met name over het lopende onderzoek naar de beleving en de beeldvorming betreffende het moeder-zijn in de opvoedings- en vormingswerkelijkheid.

J. de Vuyst

J. M. H. de Moor en B. T. M. van Waesberghe, *Motoriek en intelligentie*, Wolters-Noordhoff bv, Groningen, 1982, VIII – 107 pag., f 26,25, ISBN 90 01 67424 0.

Van bovengenoemde titel kan de suggestie uitgaan dat het thema van dit boek betrekking heeft op de voorwaardelijke betekenis van de zintuiglijk-motorische ontwikkeling voor de cognitieve ontwikkeling. Niets is minder waar. Integendeel worden in dit boek de gangbare opvattingen over de relatie tussen de motorische en de intellectuele ontwikkeling ter discussie gesteld. Dat is gezien het feit dat dit probleemgebied nog nauwelijks theoretisch gefundeerd is en allerlei opvattingen op dit terrein desondanks gretig onthaal vinden, uiteraard uiterst nuttig.

In een dergelijke discussie, zeker als die in de orthopedagogische sfeer wordt gevoerd, moet de motoriek m.i. als een doelgerichte activiteit, als handelen, m.a.w. als een onlosmakelijke eenheid van uitvoerings- en cognitieve processen worden opgevat. Zulks is in dit boek helaas niet het geval. De motoriek wordt door de auteurs slechts opgevat als 'efficiëntie van de effectoren' (p. 28), als 'effector-efficiëntie' (p. 98) en in relatie met handicaps als effectordefect (p. 24). Wanneer de motoriek zo wordt beschouwd, is er van een ernstige reductie van het begrip sprake. De motoriek wordt dan in behavioristische zin opgevat als het reageren op stimuli, als een 'uitwendig' verschijnsel en niet als een gedraging, d.w.z. als een eenheid van oriënterings-, uitvoerings- en controleprocessen.

In verband hiermee en gezien het feit dat het boek

in de reeks 'Orthovisies' is verschenen, acht ik de titel niet gelukkig gekozen. De ondertitel van het boek 'Monografie over motorisch gehandicapte kinderen' is bepaald toepasselijker. Een en ander betekent dat het merendeel van de informatie die het boek over 'de samenhang tussen motoriek en intelligentie' geeft, in wezen slechts betrekking heeft op de relatie effectiviteit en intelligentie. En dat de conclusies van de besproken experimenten ook in dat licht moeten worden beschouwd.

Onderzoekingen waarin de motoriek in de boven aangegeven betekenis van handeling, van gedraging wordt opgevat, blijven in dit boek derhalve buiten beschouwing. Dat geldt, om slechts enkele voorbeelden te noemen, voor beschouwingen over:

- De indirecte relatie tussen motoriek en intelligentie, waarbij op de instrumentele betekenis van de taal wordt geattendeerd (de auteurs laten een bespreking van deze indirecte relatie helaas buiten beschouwing, zie pag. 25).
- De handeling als oorsprong van het denken, waarmee volgens een aantal ontwikkelingspsychologische theorieën bedoeld wordt op de betekenis van het feitelijk manipuleren van het jonge kind voor de zich ontwikkelende cognitieve operaties (zie Van Meel, J. M., Het veelzeggend gebaar, In: J. de Wit, H. Bolle en J. M. van Meel, Psychologen over het kind, deel 5, 1979 p. 1-20). In dit verband kunnen ook de onderzoekingen van de Russische onderzoeker Podd'jakov met betrekking tot het zogenaamde manipulerend denken genoemd worden (zie hoofdstuk 4 van 'Psychomotoriek' onder redactie van C. F. van Parrenen en H. F. Pijning, 1981).
- De cognitieve betekenis van handbewegingen. Van Meel en medewerkers (Nederlands Tijdschrift voor Psychologie, 1980, p. 3-56) hebben in dit verband aangetoond dat zowel bij het oplossen van eenvoudige schaaakproblemen, het reproduceren van figuren, als bij temporele integratie, representerende handbewegingen een belangrijke rol spelen (de auteurs noemen op pag. 50 wel één van de medewerkers van Van Meel, nl. Feltzer, maar gaan niet in op zijn onderzoek dat nu juist in het kader van deze monografie op zijn plaats zou zijn geweest).

Bovenstaande kritiek neemt niet weg dat dit boek als monografie over motorisch gehandicapte kinderen zeker leeswaardig is. Afgezien van de gereduceerde opvatting van de motoriek wordt in dit boek namelijk aan de ene kant op de 'ondersteunende functie van de motoriek' met betrekking tot het 'latere intellectuele functioneren' (p. 50) gewezen, aan de andere kant bezwaar aangetekend tegen de ongezuivere stelling dat ernstige motorische defecten automatisch tot stoornissen in de hogere vormen van cognitieve functioneren leiden. En dat deze laatste uitspraak niet op een ongefundeerd orthopedagogisch optimisme berust, wordt aan de hand van een aantal onderzoekingen en enkele gevalbesprekingen

duidelijk gemaakt.

H. F. Pijning

Swanborn, P.G. *Schaaltechnieken. Theorie en praktijk van acht eenvoudige procedures.* Boom, Meppel, 1982, 216 pag. f 29,- ISBN 90-6009 531 6.

Dit boek over een aantal klassieke eendimensionale schaaltechnieken is volgens de auteur bestemd voor studenten en beginnende onderzoekers in de sociale wetenschappen. Gekozen is voor een 'kookboekbenadering' die mikt op een lezerspubliek met een minimale kennis van statistiek. Verder is gekozen voor een stapsgewijze, praktijkgerichte behandeling van de technieken, waarbij is afgezien van een systematische classificatie van schaaltechnieken in termen van model- en data-eigenschappen.

In een inleidend hoofdstuk wordt een aantal begrippen uit de schaaltheorie geïntroduceerd: *continuum, stimuli, itemkarakteristieken en meetniveau*. Ook wordt in deze inleiding het onderscheid tussen *indicerend* en *representerend* meten toegelicht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal adviezen en voorbeelden omtrent het formuleren van items. Dit laatste is indicatief voor Swanborns nadruk op de toepassing van schaaltechnieken in de onderzoekspraktijk. Na deze algemene inleiding wordt bijna de helft van het boek gewijd aan de beschrijving van drie op Thurstone's wet van vergelijkingsoordelen gebaseerde schaaltechnieken: het schatten van schaalwaarden van stimuli via *paarsgewijze vergelijking*, via *gelijkschijnende intervallen* en via *successieve intervallen*. Van deze drie methoden krijgt de paarsgewijze vergelijking veruit de meeste aandacht. In het overigens heldere betoog wordt regelmatig een beroep gedaan op een niveau van kennis met betrekking tot statistiek dat aanmerkelijk hoger ligt dan het door de auteur in zijn voorwoord veronderstelde minimum. De didactische waarde van deze drie hoofdstukken zou toenemen indien de diverse matrixen – nodig voor het berekenen van schaalwaarden – aan de hand van concrete voorbeelden ontleend aan de onderzoekspraktijk zouden zijn uitgewerkt. Hoofdstuk 4 over de *Likertschaal* wordt aangegrepen om in kort bestek de klassieke testtheorie aan de orde te stellen. Ook wordt aandacht gegeven aan de variantie/covariantie matrix als uitgangspunt voor het berekenen van allerlei maten voor de betrouwbaarheid en validiteit van de items. Ook dit betoog kan naar onze mening pas echt goed gevolgd worden als men de 'elementaire' statistiek stevig onder de knie heeft. In de discussie over kwaliteit en eigenschappen van een Likertschaal, besteedt de auteur rijkelijk veel aandacht aan de conventionele benadering van itemana-

lyse (interitemcorrelatie, berekening van Cronbachs alfa e.d.). Tegen het eind van het hoofdstuk wordt (te) kort gerefereerd aan technieken als clusteranalyse en factoranalyse voor het bepalen van de dimensionaliteit van de groep items. In dit verband kan ook verwezen worden naar een techniek als *Homals* (Gifi, 1981), die een ideaal begin vormt van itemanalyse met een accent op optimalisering van de schaalwaarden. Hoofdstuk 5 en 6 over respectievelijk de *Guttman-schaal* en de *Coombs-schaal* vormen een goede inleiding in over het algemeen als lastig ervaren onderwerpen. Bij de behandeling van deze materie ontbreekt echter een consequent volgehouden voorbeeld, dat het geheel voor de lezer aanzienlijk had kunnen verlevendigen. Met betrekking tot de Guttman-schaal spreekt Swanborns keuze voor de probabilistische variant van het oorspronkelijke (deterministische) model ons aan. Een inleidend werk als dat van McIver en Carmines (1981) besteedt nog steeds bijna uitsluitend aandacht aan de deterministische variant. Het ontvouwingsmodel van Coombs – een van de grondleggers van de moderne schaaltechnieken – vormt een voorbeeld van een techniek in de reeks schaalmethoden, die (helaas) weinig toepassing heeft gevonden in empirisch onderzoek, zeker niet buiten de psychologie. In de hoofdstukken 7 en 8 wordt aandacht besteed aan twee 'vreemde eenden in de bijt'; de *semantische differentiaal* (door Swanborn aangeduid met 'semantische contrastparen') en de techniek van het schatten van verhoudingen (ratio of magnitude estimation). De aandacht voor laatst genoemde techniek verraadt de sociologische afkomst van de auteur. De techniek wordt zelden toegepast binnen psychologisch en pedagogisch onderzoek. Swanborns behandeling van de semantische differentiaal is genuanceerd en zijn waarschuwing voor onoordeelkundig gebruik van deze methode is zeer op zijn plaats. Het boekje wordt afgesloten met een samenvattend hoofdstuk, waarin de aan de orde gestelde technieken op een aantal vooral praktische criteria met elkaar worden vergeleken. Hierbij wordt door Swanborn bewust afgezien van een plaatsbepaling van de door hem behandelde technieken in een breder theoretisch kader.

Swanborns 'Schaaltechnieken' vormt een nuttige aanvulling op de nederlandsstalige basisliteratuur op het terrein der methoden en technieken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. In het boek ligt het accent sterk op het *toepassen* van de behandelde technieken waardoor het erg bruikbaar is wanneer het er om gaat te leren werken met een bepaalde schaal-methode. De presentatie van de stof wordt gekenmerkt door een gestroomlijnde methodische aanpak, waarbij de lezer aan de hand van tal van oefeningen op bekwaame wijze wordt begeleid. De zorgvuldig gekozen literatuurverwijzingen aan het einde van elk hoofdstuk stimuleren ongetwijfeld tot verdere exploratie van het terrein. In het betoog missen wij echter een overkoepelend theoretisch kader, waar-

binnen de diverse technieken vanuit model- en data-eigenschappen behandeld hadden kunnen worden (vgl. Meerling, 1982, voor een dergelijke benadering). Ook ontbreekt een perspectief op recente (ook niet-metrische) ontwikkelingen en meerdimensionale benaderingen. Wellicht had dit perspectief aangebracht kunnen worden binnen de ruimte die nu overvloedig in beslag wordt genomen door de Thurstone-technieken, die eigenlijk nog maar zelden in recent sociaal-wetenschappelijk onderzoek worden aangetroffen. Voor de docent die van het boek gebruik gaat maken vormt het openen van dit perspectief en het aanbrengen van een theoretisch kader naar onze mening een belangrijke opdracht.

L. W. C. Tavecchio
M. W. Vooijs

Referenties

- Gifi, A., *Homals users guide*. Afd. Data-theorie, Universiteit Leiden, 1981.
McIver, J.P. & Carmines, E. G., *Unidimensional scaling*. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, Beverly Hills: Sage, 1981.
Meerling, *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek. Deel 2: Data-analyse en psychometrie*. Amsterdam: Boom, 1981.

A. C. Maas, *Naar beter basis-onderwijs. Werkboek ten behoeve van onderwijsgeevenden*, Nellen, Baarn, 1980, 132 pag.

Dit boek laat zich lezen als een verwoede poging om in de huidige 'innovatiediscussies' met betrekking tot het basisonderwijs van oudsher vertrouwde, maar tegenwoordig veel gelaakte pedagogische opvattingen over onderwijzen en leren in ere te herstellen. En *verwoede poging*: de auteur geeft blijk van een grote gedrevenheid die zich – gezien zijn keus voor 'intellectualiteit' als hoofddoel van het onderwijs – wel moet keren tegen populaire 'nieuw-onderwijs-slogans' (8). Maas is er zich van bewust dat zijn stellingname op afwijzing kan rekenen 'in deze periode waarin onderwijsmensen geprogrammeerd worden om met narcistische afkeer te reageren op woorden als "kennis", "cognitiviteit" en "intellectualiteit"' (8). Het feit dat hij in dit boek zijn stem laat horen en de wijze waarop hij zijn ideeën verdedigt tegen populaire vooroordelen over 'beter onderwijs', verdient sympathie, aandacht en ook discussie – juist op het laatste is het boek toegesneden: ruim een derde deel ervan bestaat uit 'verwerkingsmogelijkheden' (met name gestructureerde discussievoorstellen).

In de inleiding van het boek worden veelgehoorde opvattingen over wat beter basisonderwijs is, overtuigend ontmaskerd als 'loos gepraat' (9), 'sloganachtig', slordig en vaag. (Dat Maas zich niet beperkt tot die ontmaskering, maar zijn verhaal doorspekt met vage (!) uitspraken over 'de taal' is te betreuren.) Daarop volgt een onzes inziens overbodig hoofdstuk getiteld Opvoeding – opvoeden – opgroeien, voordat het eigenlijke onderwerp van het boek Wat is *beter* basisonderwijs? aan bod komt. In ca. 5 pagina's wil Maas veel – té veel –, namelijk een beschrijving geven van opvoeding, maar ook voeden, groei, problemen bij de realisering van opvoeding en de hulpverlening daarbij krijgen aandacht. Van betogen is hier dan ook geen sprake; daarvoor in de plaats komen (soms wel suggestieve) opsommingen, bijvoorbeeld van aspecten van de ontwikkeling van het kind en van factoren die de macht van de opvoeding beperken.

In de hoofdstukken 2 tot en met 6 wordt dan een pleidooi gevoerd voor de opvatting dat de (basis-)school een leerinstituut is en dat intellectualiteit doel van funderend onderwijs is. Helder weet Maas aan te geven wat hij daarmee wél bedoelt (de school als 'instelling om veelsoortig te leren, (...) dat inzicht verschaft in jezelf, in anderen en in het andere' 52)) en wat niet: geen *intellectualisme*, dat in de school kan ontstaan door onder meer leerstofoverlading en niet aan de kinderen aangepaste leerstof. Het gaat Maas om bevordering van veelzijdig inzicht, niet om de vorming van de intellectualist die 'alles weet', over alles kan meepraten en zich geneert als hij iets niet weet (52). We hopen van harte dat Maas met deze helderheid ontkomt aan tegenwerpingen uit onbegrip die passen in een populair zwart-wit-denken ('leerstof *versus* kindgericht onderwijs', 'intellectuele *versus* emotionele, sociale, enz. vorming').

Het boek wordt afgerond met enkele hoofdstukken rond problemen en processen van schoolwerkplanontwikkeling. Als opmaat tot die hoofdstukken

fungeert het hoofdstuk over Vrijheid van onderwijs (met een kritiek op Van Kemenades idee van de samenwerkingsschool). Hoofdstuk 8 gaat over de identiteit van de school – levensbeschouwelijk, pedagogisch-didactisch en praktisch; hoofdstuk 9 over het concretiseren van identiteitsformuleringen. Terecht wordt gebroken met de al te simpele idee dat zo'n concretisering 'een *kwestie van rechtlijnige deductie*' (89) zou zijn. Hoofdstuk 10 tenslotte bespreekt de verhouding van de rol van de school zelf en van begeleidingsinstituten bij onderwijsverbetering – de titel van dit hoofdstuk (in een boek bedoeld voor (toekomstige) onderwijsgeevenden) geeft aan hoe die verhouding zou moeten zijn: Onderwijs verbeteren onder eigen verantwoordelijkheid.

Als (pedagogisch-didactisch) studieboek kan dit werkje onzes inziens niet dienen. Voor zo'n doel achten we helderder informatieverschaffing en systematischer betogen een voorwaarde. Maas vervangt betogen nogal eens door suggestieve tegenstellingen, schema's, en opsommingen. Bijna maakt hij zich daardoor zelf schuldig aan het gewraakte *intellectualisme*, en ook door de betoogvervangende, associatieve opeenvolgingen van onvergelykbare theorieën (bijvoorbeeld in hoofdstuk 5 – Intellectualiteit als hoofddoel –: na de bepaling van 'intellectualiteit' tegenover 'intellectualisme' volgen een schets van de historische ontwikkeling van het rationalisme, analogieën van de intellectualiteitsidee met aspecten van het Christendom, het Tibetaanse Dodenboek en Transcendente Meditatie, Ellis' Rationele Therapie en Watzlawicks theorie van cognitieve systemen. En dat alles in nog geen 8 bladzijden!). Maar laten we niet vergeten dat het boek gepresenteerd wordt als een 'werkboek' voor (a.s.) onderwijsgeevenden. Als reservoir van discussiestof en als prikkelende uitnodiging tot discussie willen we het zeker aanbevelen.

W. A. J. Meijer

Mededelingen

Gordoncursus 'Effectief Onderwijzen'

Deze cursus, die zich speciaal richt op de omgang van onderwijsgevend met hun leerlingen, wordt verzorgd door de Stichting Nederlandse Effectiviteitstrainingen en vindt plaats van 17 t/m 22 en van 24 t/m 25 oktober. De kosten bedragen f 1.200,-.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij mevr. drs. M. Heemann, tel. 030-31 44 97 of 37 32 19 (werkuren) en dhr. F. van Reeve, tel. 078-15 02 40 of 070-94 93 31 tst. 210.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

8e jaargang, 1983, nr. 6

Onderwijs en de vraag naar de mens, door M. A. J. M. Matthijssen

Het jonge kind en zijn opvoedbaarheid, door W. A. J. Meijer

Kanttekeningen bij J. T. Barendregts 'De Zielenmarkt' door F. W. Prins

Sequentering van wiskunde-leerstof, door M. A. D. Wolters

Vergroting van de klas: een ramp of niet, door P. van den Broek

Over sociaal-wetenschappelijke communicatie, door J. Bijl

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

22e jaargang, 1983, nr. 6

Zorgbreedte en leerlingkenmerken een toetsing waard?! (I), door G. N. Melis

Begeleide huisvesting, door Tj. Zandberg en J. Rijkeboer

Het doen-alsof-spel van slechthorende kinderen, door L. M. H. Robbroeckx en S. Brandenburg

Ontvangen boeken

Acker, J. van, *Adolescent en gezin*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1983, f 35,-

Brinke, J. S. ten, *Bij Nederlands leer je iets!* Inaugurele rede, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, f 7,50.

Esch, W. van, H. Moeniralam, B. Gademann, *Allochtonen leerlingen in het voortgezet onderwijs*, (SVO-reeks 70), Flevodruk, Harlingen, 1983, f 27,-

Wesdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs* (SVO-reeks 71), Flevodruk, Harlingen, 1983, f 28,-

White, F. C., *Knowledge and relativism, An essay in the philosophy of education*, Van Gorcum, Assen, 1983, f 25,-

Ontvangen rapporten

Corte, E. De, *Computers en leren op school*. Verslag van een studieverblijf in de U.S.A. en Canada van 27 maart tot 30 april 1983. Rapport No. 29, Katholieke Universiteit, Leuven

Erkens, G., G. Kanselaar, J. L. van der Linden, *Sociaal gedrag en cognitief functioneren*. Onderzoeksverslag met Appendix A: Samenwerkingstaken en Appendix B: Verbaal observatie systeem. Rijksuniversiteit Utrecht

S.L.O., *Over de praktijk van intercultureel onderwijs. Ervaringen, meningen, ideeën*. Conferentieverslag Breukelen, 1982

Weeren, J. van (ed.), *Practice and problems in language testing 5, Non-classical test-theory final examinations in secondary schools*, Cito, Arnhem