

Boekbesprekingen

C. F. van Parreren en J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1980, tweede grondig bewerkte druk, 279 pag., f 46,50, ISBN 90 01 421172.

Dit boek is een herziene en geheel bewerkte versie van het boek 'Sovjetpsychologen aan het woord' dat in 1972 zijn eerste druk beleefde. Het herzien en bewerken van de eerste druk bleek om een aantal redenen gewenst. De voornaamste drie zullen we hier noemen.

In de eerste plaats heeft P. J. Gal'perin met zijn medewerk(st)ers zijn theorie verder ontwikkeld. Het bleek noodzakelijk de resultaten van het empirisch onderzoek en van de discussies te verwerken.

In de tweede plaats wilden Van Parreren en Carpay ook aandacht besteden aan de cognitieve ontwikkeling in de kleuterperiode. Informatie hierover zou een aanvulling betekenen op datgene wat al bekend was over de ontwikkeling van het oudere kind. In de herziene druk is dan ook een hoofdstuk gewijd aan het werk van de onderzoeksgroep rondom A. V. Zaporozec.

Tenslotte hebben de auteurs één van de centrale beginselen van het onderzoek van leerlingen van L. S. Vygotskij (1896-1934), nl. dat onderwijs gericht moet zijn op de bevordering van de cognitieve ontwikkeling, meer accent willen geven. Dit laatste vormde één aanleiding om het boek een nieuwe titel te geven. De tweede was om in deze druk niet meer de psychologen uit de Sovjetunie zelf aan het woord te laten in integrale vertalingen van (delen uit) publikaties. Vertalingen van publikaties van Russische psychologen verschijnen al enige tijd in een afzonderlijke reeks van boekjes bij dezelfde uitgeverij. Het boek bevat daarom – in de vorm van een overzicht – een bewerking in het Nederlands van de ideeën over onderwijs en beoefening van de (onderwijs)psychologie van enkele psychologen uit de school van Vygotskij. Voorts worden hun theorieën bespro-

ken en toegelicht met onderzoeken. Ook deze tweede herziene druk richt zich vnl. tot degenen die de onderwijspsychologie tot hun specialisme hebben gekozen en tot hen die betrokken zijn bij de constructie van onderwijsleerprogramma's ten behoeve van kleuter- en basisonderwijs.

In het boek krijgt de onderwijsleertheorie van Gal'perin de meeste aandacht. Deze theorie bouwt voort op een grondgedachte van Vygotskij, nl. het principe van de interiorisatie. Vygotskij – zijn opvattingen worden in het tweede hoofdstuk uiteengezet – bedoelt hiermee het ontstaan van de hogere psychische functies (het denken) uit uitwendige vormen van gedrag. In de theorie van Gal'perin keert deze gedachte terug als het ontstaan van mentale handelingen uit materiële handelingen. Een voorbeeld is het onderscheiden van woorden in een gesproken zin, dat kan ontstaan uit het nazeggen van elk woord afzonderlijk ondersteund door het leggen van het beroemde woord. Bij Gal'perin dient evenals bij Vygotskij het principe van de interiorisatie als concretisering van het dialectisch materialisme. Dit stelt dat het materiële de fundamentele realiteit is waaruit het psychische zich ontwikkelt. Gal'perin ziet derhalve in het principe van de interiorisatie een verklaringsmogelijkheid voor het ontstaan van het psychische uit het niet-psychische.

Gal'perins theorie is een onderwijsleertheorie. Dit impliceert dat zij prescripties bevat m.b.t. de weg die afgelegd moet worden om leerlingen te brengen tot het hoofddoel van het onderwijs, nl. te denken op abstract-symbolisch niveau, volgens de wetenschappelijke werkwijzen die ontwikkeld zijn in bijvoorbeeld de wiskunde en linguïstiek. Een nieuw te leren mentale handeling ontstaat in een trapsgewijze procedure met als niveaus: 1. handelen op basis van aanschouwelijke gegevens (objecten of afbeeldingen/schema's), 2. handelen op basis van taal en 3. handelen op basis van cognitieve schema's. Op dit laatste mentale niveau is een kind in staat, bijvoorbeeld direct aan te geven uit hoeveel woorden een zin bestaat. Kenmer-

kend voor de mentale handeling is dat deze automatisch voltrokken kan worden. Dit betekent dat kinderen alle deelhandelingen van het splitsen van de zin niet succesief en uitvoerig behoeven te voltrekken wanneer zij handelen op het derde niveau, maar dat deze verkort zijn. Dit manifesteert zich in het zeer snel kunnen geven van de oplossing. De docent(e) speelt een belangrijke rol bij het verwerven van deze mentale handelingen door het kind. Aan de handeling op het eerste niveau gaat een oriënteringsfase vooraf waarin de leerling zich voorbereidt (oriënteert) op de uitvoering van de materiële handelingen.

Teneinde dit mogelijk te maken wordt een oriënteringsbasis aangeboden. Deze omvat demonstraties en verbale aanwijzingen om deze handelingen direct vanaf het begin zonder fouten te kunnen uitvoeren. De leerling(e) krijgt derhalve mondelinge en/of schriftelijke informatie over het doel van de te leren handeling, over het materiaal en over de wijze waarop hij/zij ermee moet handelen.

In de theorie waarvan de hoofdlijn hierboven is beschreven, zijn nieuwe ontwikkelingen te onderkennen. Deze zullen puntsgewijs genoemd worden.

Ten eerste is uit onderzoekingen gebleken (pag. 70 e.v.) dat door het herhaald en systematisch toepassen van de trapsgewijze procedure in een leergang, de achtereenvolgende niveaus verkort worden dan wel gedeeltelijk achterwege blijven. Tijdens het leerproces blijken, gelet op het proces, niet alle leerlingen eenzelfde handelingstructuur te gebruiken. Het handelen met de schema's (niveau 1) en het verbale handelen (niveau 2) werd door sommige leerlingen samengetrokken. Anderen zagen al direct op basis van het handelen met de schema's de goede oplossing.

Ten tweede blijkt uit onderzoek (pag. 95) dat leerlingen met een hoge algemene of specifieke leergeschiktheid niet telkens op het aanschouwelijke niveau behoeven te beginnen.

Uit deze beide punten leiden we af dat het vanuit de theorie mogelijk is onderzoek te doen naar het leren dat uitgaat van individuele verschillen in bijvoorbeeld voorkennis en leergeschiktheid.

Ten derde is er onderzoek voorhanden (pag. 101 e.v.) waarin men erin geslaagd lijkt een oriënteringsbasis vast te stellen t.b.v. onderwijsleersituaties, waarin leerlingen taken voor het creatief (divergent) denken leren oplossen. De

oriënteringsbasis bestond uit denkgeregels die de proefpersonen gebruikten in de verschillende fasen van het probleemoplossingsproces.

Ten vierde wordt melding gemaakt van het doelbewust instigeren van sociale interacties tussen leerlingen om gezamenlijk taken op te lossen. In de onderwijsleerexperimenten die tot nu toe bekend waren, was er steeds sprake van een proefleid(st)er die in de rol van docent(e) het gehele onderwijsleerproces zo volledig mogelijk trachtte te sturen. Nu zal Gal'perin als docent nog plenair (klas) starten maar zich overbodig maken door leerlingen vervolgens in groepen en dyaden te laten werken en tenslotte individueel (pag. 104 en 119).

In het boek laten de beide auteurs in een apart hoofdstuk zien op welke wijze de herziene onderwijsleertheorie van Gal'perin is uitgewerkt in onderzoek voor het aanvankelijk lezen (D. El'konin en S. Karpova), linguïstische analyse van zinnen (L. Ajarova en M. Mikulinskaja) en het reken- en wiskunde-onderwijs (V. Davydov, N. Talyzina en G. Mikulina). In dit hoofdstuk wordt helaas niet goed duidelijk op welke wijze deze onderzoek(st)ers het effect van de nieuwe leerplannen op aspecten van de cognitieve ontwikkeling zoals het 'theoretisch' denken, 'zelfsturing' en 'samenwerking met anderen' onderzoeken en beoordelen.

In het slothoofdstuk wordt ruime aandacht gegeven aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen in de kleuterleeftijd. De theorieën over de ontwikkeling van de visuele waarneming (A. V. Zaporozec en L. A. Venger) en die over de ontwikkeling van het manipulerende denken (N. Podd'jakov) staan centraal. Uit onderzoek naar de ontwikkeling van de visuele waarneming wordt duidelijk dat vanuit het 'trial-and-error' gedrag een ontwikkeling op gang komt die loopt van uitwendig naar inwendig handelen. Is het handelen eenmaal op het inwendige perceptieve niveau gekomen dan zien we een verdergaande ontwikkeling van uitvoerig en langzaam naar verkort en snel handelen. Zaporozec en Venger hebben – als leerlingen van Vygotskij – via onderwijsexperimenten aangetoond, dat het mogelijk is vier- en vijfjarige te leren een nauwkeurig en gearticuleerd beeld te vormen van objecten en figuren waarnaar ze kijken. Van doorslaggevend belang is dat kinderen als eerste stap in het interiorisatieproces de handeling met behulp van materiële modellen (niveau 1) goed leren uitvoeren.

Ook de inschakeling van taal, zo blijkt uit enkele onderzoekingen, ondersteunt in een aantal taken het perceptieve handelen. De theorieën in dit slothoofdstuk worden door de auteurs beoordeeld op de consequenties die zij kunnen hebben op de doelstellingen en de methodieken binnen het kleuteronderwijs.

Het boek is helder en instructief geschreven; het is, zo is mijn ervaring, zeer geschikt om in universitaire opleidingen te gebruiken als inleiding in het handelings-psychologische paradigma binnen de onderwijspsychologie. De lezers kunnen door de eerste twee hoofdstukken te bestuderen een goed beeld krijgen van de filosofische en psychologische antecedenten van dit paradigma. Het object van studie – het leren van het kind in interactie met leeftijdsgenoten en volwassenen – krijgt de lezer duidelijk gepresenteerd in de hoofdstukken drie tot en met zeven. De auteurs besteden hierin ook ruime aandacht aan de onderzoeksmethoden en de verwerking van gegevens n.a.v. het verrichte onderzoek. Op die plaatsen waar het nodig is, plaatsen zij vraagtekens. Uit deze hoofdstukken kan de lezer eveneens een beeld samenstellen van de pre-theoretische ideeën die onderzoekers als Gal'perin, El'konin en Davydov gemotiveerd hebben om juist dit type onderzoek te verrichten. Vervolgens worden in het boek de voor dit paradigma unieke begrippen en het unieke taalgebruik tamelijk consequent gevolgd. Een uitzondering is misschien te vinden in het hoofdstuk over cognitieve ontwikkeling en onderwijs in de kleuterleeftijd. In dit hoofdstuk worden door de auteurs Gestaltpsychologische 'uitstapjes' gemaakt. Bij nauwkeurige lezing van de beschikbare Engelse vertalingen van het werk van Zaporozec en Venger blijkt echter dat zij zich sterk hebben verzet tegen het Gestaltpsychologische paradigma op de (ontwikkeling van de) waarneming.

Aan het slot van deze bespreking spreek ik de wens uit dat de beide auteurs toekomen aan het opzetten van een nieuw boek. Dit zou dan kunnen handelen over de vraag van welke aard de invloed is geweest die het boek 'Sovjetpsychologen aan het woord' heeft uitgeoefend op het onderzoek van onderwijspsychologen in Nederland en België. In het bijzonder heb ik behoefte aan een overzicht van het verrichte fundamenteel onderzoek naar het leren vanuit het handelings-psychologische paradigma.

Ook ben ik nieuwsgierig naar de ontwikkelingen die in ons taalgebied hebben plaatsgevonden betreffende de opbouw van de onderwijsleerprogramma's t.b.v. het onderwijs die mede door de in dit boek opgenomen concepties zijn beïnvloed. De ideeën hebben velen aangesproken maar het blijft een vraag in hoeverre zij onze vormings- en onderwijspraktijk beïnvloed hebben.

A. Pennings

W. van Soest, *Integratie tussen vakopleiding en onderwijskundige voorbereiding: problemen en mogelijkheden*, RITP, Amsterdam, 1978 (Deelrapport Voortgezet Onderzoek Nieuwe Lerarenopleiding), VII + 368 pag., f 27,-.

In vervolg op het zgn. Inventariserend Onderzoek Nieuwe Lerarenopleiding werd door de drie onderzoeksinstituten die deze inventarisatie uitvoerden, het zgn. Voortgezet Onderzoek NLO verricht. Dit voortgezet onderzoek had betrekking op drie onderwerpen, t.w.: Meervoudige bevoegdheid en vakkencombinatie (door het ITS), Beoordelingsproblematiek (door het NIVOR), en Integratie tussen vakopleiding en onderwijskundige voorbereiding (door het RITP). In de hier besproken publikatie wordt verslag gedaan van het onderzoek over het laatstgenoemde thema.

Het begrip integratie in de titel van het thema moet opgevat worden als een overkoepelend begrip, en wordt als volgt gedefinieerd: het in onderlinge samenhang aanbieden van onderwijsprogramma's voor twee of meer onderdelen, gericht op een doel dat het totaal aan doelen van de afzonderlijke onderdelen overstijgt. De keuze van het thema werd ingegeven door het feit dat in het Inventariserend Onderzoek naar voren was gekomen dat docenten en studenten integratie van vakopleiding en onderwijskundige voorbereiding wel belangrijk vonden maar dat slechts 4% van mening was dat deze integratie gelukt was. Het doel van het onderzoek was nu om in aanvulling op het Inventariserend Onderzoek een verdiept inzicht te verkrijgen in de problemen die met de integratie samenhangen.

Het voornaamste deel van het onderzoek werd gevormd door groeps gesprekken (21) met docenten en studenten (totaal 79) van een 5-tal geselecteerde vakkencombinaties, waarvan er steeds één aan 2 NLO's onderzocht werd. Daarnaast werd ook gebruik gemaakt van een analyse van commentaren uit het Inventariserend Onderzoek. Gegeven deze opzet zijn de resultaten niet representatief voor de NLO's als geheel, maar gelet op het doel van het onderzoek ging het daar ook niet om.

Het Voortgezet Onderzoek vormde een bevestiging van de reeds aangegeven bevinding dat integratie slechts in beperkte mate plaatsvindt. Volgens de respondenten zijn belangrijke oorzaken daarvan gelegen in de instituutstructuur, in het bijzonder de wijze waarop de onderwijskunde is georganiseerd, en het verschil in opvattingen over de doelstellingen van de opleiding (vakopleiding versus de voorbereiding op het leraarschap).

Dit onderzoeksrapport is goed opgebouwd en prettig leesbaar. Er wordt op zorgvuldige wijze verslag gedaan van een kwalitatief en daardoor moeilijk onderzoek, - en dat is op zich reeds een verdienste die lang niet voor ieder onderzoek van dit soort geldt. Opzienbarende conclusies zal men in dit boek niet aantreffen, maar het is nuttig dat de integratieproblematiek systematisch in kaart is gebracht.

De onderzoeker sluit de studie af met een hoofdstuk over enige methodologische aspecten. Wat daarin opvalt is dat de onderzoeker zijn onderzoek niet mooier voorstelt dan het is. Tijdens het doorlezen van het rapport had ik op een aantal punten vraagtekens gezet, zoals bv. het gegeven dat niet tevoren de wijze van data-analyse was overwogen. Dan doet het deugd te constateren dat de onderzoeker dergelijke punten niet met een fraaie rationalisatie bagatelliseert.

F. K. Kieviet

R. Aspeslagh, L. J. A. Vriens, G. Zoon (red.) *Pedagogiek voor de vrede, opvoeden tegen de stroom in* uitg. Vredesopbouw Utrecht en Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek R.U. Utrecht, 1981, 222 pagina's, f 20,-, ISBN 90 70454 01 7.

symposium over Vredesopvoeding gehouden. In vier delen zijn nu de Nederlandstalige versies in dit boek gebundeld van de redevoeringen die aldaar werden gehouden.

Vooraf gaat een openingsrede van de polemoloog Rölling, waarin hij de noodzaak van vredesopvoeding beklemtoont. De risico's van militaire dreiging en economische agressie zijn in de tegenwoordige internationale situatie te riskant. Daarom zijn niet-militaire middelen voor conflictbeheersing nodig, die evenwel een ander geestelijk klimaat vereisen hetwelk door opvoeding gecreëerd moet worden. Rölling ziet in, dat er redenen zijn te twijfelen aan de slaagkans, maar die twijfel mag de start of voortgang van vredesopvoeding niet verhinderen.

Dan volgt het twee bijdragen omvattende deel I, getiteld: 'De geschiedenis'. Eerst is Dietrich (W.-Dld.) aan de beurt. De pedagogiek-historie zo overziende meent hij, dat er drie modellen van vredesopvoeding te onderkennen zijn. Het eerste berust op training in geweldstoepassing (bijv. om via een beslissende slag de vrede te bewerkstelligen). Het tweede model berust op absolute geweldloosheid. Dietrich wijst beide benaderingswijzen af als te utopisch. Zelf kiest hij voor een model dat gebaseerd is op Bollnows ethiek van de 'eenvoudige zedelijkheid'. Bezwaarlijk is dat in de tekst Bollnows ethische gedachtengoed nauwelijks uit de verf komt. Curieus is, dat van het geweldloosheidsmodel eerst Jezus van Nazareth als geestelijke vader wordt aangewezen en vervolgens o.m. de notoire Hindoe Mahatma Ghandi als navolger. Hoe dan ook, de auteur meent met zijn uiteenzetting te kunnen aantonen dat vredesopvoeding al heel lang in de pedagogiek een rol heeft gespeeld. Op grond van dat historische 'feit' wil Dietrich een legitimatie leveren voor vredesopvoeding. Legitimatievragen, zo werp ik tegen, zijn normvragen. En het feit-norm afleidingsverbod geldt evenzeer als het om historische feiten gaat, iets waar Dietrich zich niet aan stoort.

Bescheidener van opzet en beter gedocumenteerd is de bijdrage van Vriens. Hij wijst op een vergeten onderstroom in de pedagogiek die vredesopvoeding hoog in het vaandel had staan. Aan de hand van één casus, t.w. de 'Humanitaire School' te Laren, wordt deze onderstroom met haar ideële inbedding geschetst. In de vorm van een veertiental kanttekeningen en conclusies worden mogelijke lessen voor het heden getrokken. Ondermeer wordt geaar-

In mei 1980 werd in Utrecht een internationaal

schuwd tegen sociaal en cultureel isolement van vredesopvoeding. Die ook zou er debet aan kunnen zijn dat vredesopvoeders als Ligthart, Bruyn, Boeke en ook Montessori niet als vredesopvoeders bekend zijn gebleven en wel als onderwijsvernieuwers.

We ontmoeten Vriens wederom in deel twee, dat de titel 'De mensen' draagt. Via een anecdote geeft Vriens aan, dat mensen vaak het slachtoffer worden van angsten die ze zelf oproepen. Vredesopvoeding is wel een reactie op angst, maar neemt angst niet als raadgever. Via het uit *de polemologie* bekende onderscheid tussen positieve en negatieve vrede (de laatste is 'slechts' afwezigheid van oorlog, de eerste is meer), wil de auteur dan beargumenteren dat vredesproblematiek en opvoedingsproblematiek niet zover uiteen liggen. Dat vredesopvoeding méér is dan vertaalde polemologie, zoals Vriens stelt, mag juist zijn. Ik zie alleen niet in, hoe die bevinding volgt uit een *polemologisch* geïnspireerd onderscheid.

In de dan volgende bijdrage stelt Redmeyer dat de essentie van vredes-opvoeding acceptatie is. Acceptatie is tegengesteld aan wantrouwen. De gedachte wordt toegepast op het oorlogsspeelgoed-vraagstuk. 'Bepaald speelgoed niet aan het kind willen geven, is als opvoeder beslissen wat de behoeften van het kind zijn, en gaat uit van wantrouwen. Het wil zeggen: jij mag dit niet, want dan word je zo. Oorlogsspeelgoed als catharsis beschouwen en het daarom wel geven, gaat ook uit van wantrouwen, namelijk zeggen: als je dit niet hebt gedaan, word je zo.' Redmeyer heeft gelijk als hij stelt dat beide overwegingen op causale redeneringen berusten. Kenmerken voor causale redeneringen is m.i. echter, dat noties als vertrouwen en wantrouwen (anders dan in mechanische zin) er geen rol in spelen. Je kunt dus wel zeggen dat dergelijke redeneringen inderdaad niet uitgaan van vertrouwen, maar je mag daar *niet* uit concluderen dat ze *dus* uitgaan van wantrouwen. De conceptuele relatie tussen acceptatie en vertrouwen wordt in het artikel overigens niet gelegd.

Dan volgt een bijdrage van Bartelds. Aan de hand van zes concepten illustreert hij evenzovele theoretische legitimaties van vredesopvoeding. De concepten zijn 1. geweld, 2. agressie, 3. conflict, 4. vooroordeel en vijandbeeld, 5. het internationaal systeem, 6. macht, invloed en verandering. Bij ieder concept komt iets anders centraal te staan. Zo is bij het concept

'geweld' de pedagogische doelstelling vooral het bijbrengen of bewaren van een afkeer van oorlog en de ontmaskering van geweldsher-oëik. Bij het concept 'conflict' staat het zoeken naar rationele conflictoplossingsmethoden centraal (didactisch middel: rollenspel). Zo komen alle zes concepten aan bod; summier want per concept wordt nergens meer dan één pagina uitgetrokken. Toch is het een aardig overzicht met behulp waarvan diverse benaderingen van vredesopvoeding globaal kunnen worden getypeerd.

Meer nog dan bij het artikel van Bartelds, vraagt men zich bij de bijdrage van Aspeslagh af waarom het artikel in dit deel is geplaatst. Aspeslagh geeft een feitelijk overzicht van wat hier te lande thans en in het recente verleden te koop is en was aan 'projecten', welke instituten ervoor tekenden, welke politieke complicaties dat met zich bracht (o.a. in verband met subsidiëring). Dit overzicht zou beter passen in het laatste deel, dat immers als titel 'De praktijk' draagt. Want wat vinden we wel in dat laatste deel? Naast een bijdrage van Dasberg over de vredesgezindheid in kinderboeken van de laatste twee eeuwen (hoewel de redacteurs spreken over 'het verborgen leerplan in het kinderboek' (p. 13) kan men het schrijven van kinderboeken toch bezwaarlijk 'praktijk van vredesopvoeding' noemen, A.W.), zijn er twee Scandinavische, nl. die van Haavelsrud en van Gleeson.

De eerste probeert psychologische factoren die verband houden met het genereren, verspreiden en opdoen van (selectieve) kennis in verband te brengen met – wat de auteur noemt – hoofdstromingen in de maatschappij. Dat zijn dan structuur-bekrachtigende, structuur-verbeterende en structuur-vervangende stromingen. Nu kan men niet dergelijke onderscheidingen maken vanuit een maatschappij-theoretisch nulpunt. Deze onderscheidingen berusten wellicht vaak zelf op opgedane selectieve kennis, en men vraagt zich al lezende af of Haavelruds theoretische uiteenzetting wel de eigen schaduw kan afschudden. Maar het blijft een theoretische uiteenzetting, ondanks dat de bijdrage in het praktijkdeel is opgenomen.

Dan is er een artikel van Gleeson dat slechts in zoverre over 'de praktijk' handelt, dat het probeert aannemelijk te maken dat bepaalde (marxistisch getinte) onderwijssociologische theorieën te weinig oog hebben voor wat zich in de directe praktijksituaties afspeelt. De auteur

denkt daarbij aan (conflicteuze en andere) relaties tussen docenten en leerlingen, tussen docenten onderling en docenten en gezagsinstanties. Met name bij theorievorming over leerplaninnovatie moet met deze directe praktijk rekening worden gehouden. Het is een bekend geluid, hier gegeven als theoriekritiek.

Het praktijkdeel sluit af met een bijdrage van Esser (W.-Dld.) Dit soort zinnen staan erin: 'De algemene conflictaanvaarding en de in de maatschappij zich afspelende conflictactivering tegen onvrede en geweld dienen tot ontplooiing van mogelijkheden, ten eerste om een gedragspraktijk voor individuen en groepen met emancipatorisch doel te verwezenlijken ... (etc.)'. Commentaar is m.i. overbodig.

Dat was dus het praktijkdeel. Daaraan vooraf gaat nog een deel met als titel 'De tegencultuur'. In dat deel scheert Beekman alle dienstweigerers over één kam. Méér dienstweigerers voor de klas, zo propageert hij. Want zolang de meeste onderwijzers hun dienstplicht hebben vervuld is vredesonderwijs niet geloofwaardig. Vredesopvoeding moet deel uitmaken van een vredescultuur. Behalve reservemilitairen voor de klas, past ook de Cito-toets-sfeer niet bij die vredescultuur, zo vernemen we. Nu heeft – ook volgens Beekman – cultuur alles te maken met zingeving. Maar welke zingeving past men toe als men de Cito-toets op één cultuurlijn stelt met de voetbalis-oorlog mentaliteit, zoals Beekman doet? Om misverstanden te vermijden: uw recensent weigerde dienst en loopt niet over van enthousiasme voor het Cito-toets fenomeen. Maar Beekman schrijft hier veel te apodictisch!

Eveneens tot het deel 'Tegencultuur' horen de artikelen van Nicklas (W.-Dld.) en Bolleman. Het tegenculturele aspect zoekt Nicklas in een te ontwikkelen 'nieuwe grammatica' voor het handelen in conflicteuze situaties. Deze andere, nieuwe regels hebben steeds iets overwachts en doen denken aan de paradoxale interventies en 'veranderingen van de tweede orde' die bijvoorbeeld uit de literatuur van de Palo Alto groep (Watzlawick c.s.) bekend is.

Nicklas verwijst niet naar deze of dergelijke literatuur.

En zonder literatuurverwijzing naar Reich, maar wel met marxistisch aandoende terminologie plaatst Bolleman in zijn artikel de 'Vredesopvoeding tussen Marx en Reich'. (zo luidt de titel). Wat de auteur zegt dat aan de orde zal komen, puntsgewijs nog wel, komt niet overeen met de in het artikel geplaatste subtitels.

Totaaloordeel

Het historische artikel van Vriens over de Humanitaire School, het theoretische artikel van Bartelds en het projecten-overzicht artikel van Aspeslagh, zijn bijdragen waarmee men voor de draad kan komen. Met de andere artikelen is dat minder het geval; ze zijn of slecht geschreven of onaf of staan te ver van het onderwerp. Beekmans betoog over vredesopvoeding en tegencultuur is eigenlijk voor deze bundel een te belangrijk thema (zie ook de ondertitel van de bundel) om het op deze manier af te doen. Het zal overigens Beekmans bedoeling ook niet zijn het thema als een afgedane zaak te beschouwen. Als de redactie stelt (p. 9) dat 'hernieuwde theoretische doordenking van het begrip vredesopvoeding hard nodig is', is deze bundel daarvan wel het bewijs. De bundel, zowel als het symposium is het gezamenlijk initiatief van de Stichting Vredesopbouw te Utrecht en de vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Utrechtse universiteit. Wat diepgaandere, meer theoretisch-wijsgerige teksten dan hier geleverd worden, zou men wel mogen verwachten.

Ik vermeld nog dat de bundel ook discussies over de redevoeringen bevat en voorts van elke bijdrage een samenvatting alsmede een namenregister van personen en instellingen. Ook is er ter oriëntatie een literatuuroverzicht over vredesopvoeding, helaas geordend naar taal i.p.v. naar thema wat zinvoller zou zijn. Als ik hier de bundel aanbeveel, is dat vooral omwille van de discussie over het thema vredesopvoeding.

A. Wiedenhof

Mededelingen

Studiedag 'Bestuursvormen van het openbaar onderwijs'

De Sectie Onderwijs sociologie van de Subfaculteit der Sociaal-Culturele Wetenschappen en de vakgroep Staatsrecht van de Juridische Faculteit der Erasmus Universiteit Rotterdam organiseren op donderdag 15 april 1982 een studiedag over 'bestuursvormen van het openbaar onderwijs'. Tijdens deze dag wordt gedebatteerd over de volgende vragen:

- is het wenselijk dat de openbare school door een publiekrechtelijk orgaan wordt bestuurd?
- is er een geheel nieuw publiekrechtelijk orgaan denkbaar/wenselijk, zoals een bestuur dat rechtstreeks door de kiezers wordt gekozen en dat de rol van de gemeente als bevoegd gezag van de openbare school overneemt?
- welke zijn de staatsrechtelijke mogelijkheden en grenzen van veranderingen in de bestuursvormen van de openbare school?

Schriftelijke inlichtingen kunnen ingewonnen worden bij: A. J. P. M. Mathijssen, Erasmus Universiteit, Sectie Onderwijs sociologie, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

Postacademische cursus 'Counseling en begeleiding van individuen, (echt)paren en gezinnen'

De NVO (Nederlandse Vereniging van pedagogen, onderwijskundigen en andragologen) organiseert in 1982 een cursus 'counseling en begeleiding van individuen, (echt)paren en gezinnen'. Deze cursus is bestemd voor hen die al enige ervaring op dit terrein hebben opgedaan, en die hun vaardigheden op het gebied van counseling en begeleiding willen optimaliseren. De cursus biedt de gelegenheid, om op gestructureerde wijze te oefenen met gespreksvoering, overwegend vanuit interactionele en systeemtheoretische optiek.

Maximum aantal deelnemers is 12; de cursusleiding is in handen van drs. F. A. Buur-

meijer, wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep klinische pedagogiek van de Rijksuniversiteit Utrecht. De cursus vindt plaats in een conferentieoord in het centrum des lands, op 1, 2 en 3 april, 6, 7 en 8 mei, en 3, 4 en 5 juni. De kosten bedragen f 1590,- (inclusief overnachtingen, maaltijden en cursusmateriaal).

Inschrijving en inlichtingen: NVO, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht; tel. 030-32 24 07.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

6e jaargang, 1981, nr. 10

Van de redactie, door P. van den Broek
Diagnostiek in functie van het onderwijs, door J. W. Mojet en G. in 't Veld-Koelman
De overgang van lager onderwijs naar voortgezet onderwijs. Een probleemgebied? door W. L. L. Huisman

De noodzaak tot (verder) onderzoek naar de relatie onderwijsinnovatie en onderwijsbegeleiding, door A. van Greevenbroek
Leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs, door W. Weijzen
Begeleiding tot beroepskeuze binnen het HA-VO-VWO, door P. van den Broek

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

20e jaargang, 1981, nr. 12

Redactioneel, door R. de Groot
Integratie als opgave, door J. van Weelden
Integratie: mooi en lelijk, door R. de Groot
Zorgbreedte en speciaal onderwijs - een gespreksthem, door H. Menkveld
De samenwerking tussen basis- en speciaal onderwijs en de zorgbreedte, door J. Drapers
Zorg om de verbreding, door J. den Ridder
In gesprek met P. S. N. Oost, door J. van Weelden

Ontvangen boeken

Berg, A. van den & V. J. Welten, *Het innovatieproject Amsterdam gewogen*, (SVO-reeks 49), Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

Bergen, Th.C.M., *Evaluatie-angst en vermijdingstendens* (SVO-reeks 47), Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

Dasberg, L., *Het kinderboek als opvoeder. Twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek in Nederland*, Van Gorcum & Comp., Assen, 1981, f 52,50

Hintjes, J., *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*, Boom, Meppel, 1981, f 34,-

Nijenhuis, H., *Volksopvoeding tussen elite en massa*, Boom, Meppel, 1981, f 22,50

Stokking, K. M. & A. K. de Vries, *Een luis in de pels. Eindverslag van het Geon-project* (SVO-reeks 48), Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

Permanent Overlegorgaan Onderwijskunde, *Het schoolvak in de onderwijskunde. Verslagbundel van de vijfde conferentie van het P.O.O.* Te bestellen door onder vermelding van naam en adres f 10,- te storten op bankrekeningnummer 544186869 van de ABN, Amsterdam (postgironr. van de bank 6269) t.a.v. de heer J. Leistra

Ontvangen rapporten

Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, *Jaarverslag 1980*

Inhoudelijke richtlijnen:

Pedagogische Studiën is bedoeld voor diegenen die werkzaam zijn op het terrein van onderwijs en opvoeding en die door hun werk of studie geïnteresseerd zijn in een wetenschappelijke benadering van onderwijs- en opvoedingsvraagstukken.

De redactie streeft ernaar artikelen op te nemen die kunnen bijdragen tot een verheldering van hedendaagse problemen van onderwijs en opvoeding. De artikelen kunnen bestaan uit goede literatuuroverzichten, verslagen van empirisch onderzoek, als ook uit opiniërende en kritische bijdragen.

Van welke aard de aangeboden studies ook zijn, een algemene eis is dat het belang van de behandelde thematiek wordt geëxpliciteerd en dat de bijdragen wetenschappelijk verantwoord zijn. Dit impliceert onder meer dat er een duidelijke probleemstelling is en dat het betoog niet alleen logisch en consistent is opgebouwd, maar ook voldoende is onderbouwd en gedocumenteerd.

In Pedagogische Studiën kunnen artikelen worden geplaatst die betrekking hebben op ter-

reinen als: theoretische opvoedkunde en onderwijskunde, curriculum-ontwikkeling, onderwijs-, leer- en vormingsprocessen, opleiding van onderwijsgeevenden, onderwijsbegeleiding en -beleid, de relatie onderwijs-maatschappij, sociale en morele ontwikkeling, ouderkind relaties, onderwijs aan minderheidsgroepen, schoolorganisatie, geschiedenis van opvoeding en onderwijs, etc..

Manuscripten dienen te worden uitgevoerd volgens de daarvoor vastgestelde technische richtlijnen. Deze richtlijnen kunnen worden aangevraagd bij het redactiesecretariaat, Postbus 251, 6800 AG Arnhem.

De omvang van een artikel is maximaal 12 pagina's in druk, inclusief de noten, literatuurlijst, enz., d.i. 24 pagina's kopij-papier, uitgevoerd volgens de technische richtlijnen m.b.t. aantal aanslagen per regel en regelafstand. Een artikel dient te beginnen met een samenvatting van maximaal 150 woorden.

Manuscripten dienen gesteld te zijn in het Nederlands. Slechts bij uitzondering worden bijdragen in een vreemde taal opgenomen.