

## Boekbesprekingen

---

P. van den Dool en A. Verbij (Red.), *Van nature maatschappelijk*. Overzicht van de kritische psychologie, SUA, Amsterdam, 1981, 249 pag., f 29,50.

---

Na een jarenlange overspoeling met humanistische zelfontplooiingsidealen, assertiviteitstrainingen, is-dit-wel-goed-voor-mij-cultussen, onderwijskundige individualiseringstendensen, oprukkende selectie- en differentiatie-eisen, én nadat er tijdens het jaarlijkse najaarscongres voor psychologen in Nijmegen de ratten weer bekommerd en hongerig door doolhoven dwaalden en vastgesteld werd dat a) voerpresentatie bij duiven doorgaans leidt tot pikgedrag en b) er een relatie moet bestaan tussen moederdeprivatie en fobisch gedrag bij de Java-aap, dan klinkt 'Van Nature Maatschappelijk' als een aantrekkelijk en subtiel alternatief.

Is het dat ook? Een alternatief bieden voor de traditionele, vaak aangeduid als de burgerlijke psychologie, die zich – zoals bekend – van de ene crisis voortsleept naar de andere, is wél wat de auteurs met hun bundel uitdrukkelijk beogen.

Laat ik voorop stellen dat 'Van Nature Maatschappelijk' als het paradigma waar de auteurs van uitgaan, wat mij betreft een aantrekkelijk alternatief is voor een aantal stromingen in de traditionele psychologie, met name de (neo) positivistisch georiënteerde stromingen. Het wel eens wat te nadrukkelijk afzetten tegen 'de' traditionele psychologie, waar de auteurs soms voor kiezen, is in zoverre onnodig dat het echt niet alle voor-kritische psychologen was ontgaan dat het menselijk subject juist vanuit zijn historiciteit en socialiteit bestudeerd, gekend en begrepen kan worden. Een nadrukkelijke etalering van het eigen standpunt bevordert overigens ook vaak weer de duidelijkheid.

De bundel kreeg als ondertitel mee 'Overzicht van de kritische psychologie' en is als zodanig een voortzetting en uitbreiding van het boekje 'Psychologie en Marxisme', een ter-

reinverkenning, van de zg. Holzkampgroep (SUA 1977).

Het is nu, nog meer dan in deze eerste bundel, een presentatie geworden van het werk van Holzkamp en zijn medewerkers, die bijna allen verbonden zijn aan de Berlijnse Vrije Universiteit. Zoals ook weer uit het ten geleide van Holzkamp (zelf) blijkt, zijn deze Berlijners niet alleen ongelooflijk produktief, maar ze roeren zich ook op de meest uiteenlopende onderzoeksterreinen (het ontbreken van elk contact met een minstens even produktieve groep aan gene zijde van de Muur – Lompscher, Jantos etc. – verbaast me altijd!)

De bundel is van deze verscheidenheid een afspiegeling geworden en dat ligt voor de hand. Een elftal van auteurs tracht de lezers in kort bestek een indruk te geven van de diverse thema's die in het Berlijnse onderzocht worden en elke auteur doet dit op zijn manier. Wel elf schrijvers dus, maar niet zo'n hecht team: interpretatieverschillen worden niet uit de weg gegaan en waarschijnlijk zal de lezer ook niet door alle hoofdstukken in even hoge mate geïnspireerd worden.

Juist omdat in de bundel (of beter: de reader) door een auteursgroep zo'n verscheidenheid van onderwerpen behandeld wordt, lijkt het me niet zo zinnig om te trachten een algemene beschouwing aan de bundel als geheel te wijden. Ik zal daarom in deze recensie, na de aandacht te hebben gevestigd op nog enkele overwegingen van meer algemene, soms redactionele aard, inhoudelijk ingaan op de afzonderlijke hoofdstukken (waarmee deze recensie iets uitvoeriger wordt dan te doen gebruikelijk).

Welnu, ik kan zeggen dat het paradigma 'van nature maatschappelijk' door alle auteurs serieus wordt genomen en doorgaans ook consequent wordt uitgewerkt. De bundel als geheel is informatief ook voor lezers die niet zo vertrouwd zijn met de kritische psychologie. Ik vrees echter wel dat deze lezersgroep zich enige inspanning zal moeten getroosten om te wennen aan het 'kritisch' jargon, dat het leesplezier wel eens in de weg staat. Wie zich die moeite echter neemt, ontmoet volop ideeën, discuss-

sies, controverses en problemen en zal vaak niet makkelijk aan de drang ontkomen om actief aan de discussies deel te nemen. Een probleem daarbij is soms dat je niet goed weet *met wie* je eigenlijk in discussie bent: met de auteur van het hoofdstuk of met Holzkamp (es.)?

Soms ook dreigt de discussie, bij gebrek aan empirisch materiaal – Elbers wijst daar met name op – snel een beetje abstract en zweverig te worden. Ik denk vervolgens dat de bundel meer theoretisch kader had gekregen en dat de discussie over enkele centrale probleemstellingen meer kader zou kunnen krijgen als de redactie het als haar taak had gezien om in een uitvoeriger inleidend hoofdstuk toe te lichten tot welke grondvragen het gezamenlijk gekozen paradigma 'van nature maatschappelijk' aanleiding geeft en hoe die grondvragen vervolgens behandeld (kunnen) worden.

Het boek bestaat uit drie gedeelten. Een achtergrond-, een theorie- en een praktijkgedeelte. Elk hoofdstuk eindigt met een kritisch commentaar, dat meestal bescheiden van omvang is gehouden. Tot zover enkele algemene opmerkingen.

In het *eerste* hoofdstuk van het grondslagen-gedeelte gaat Pieter Stein in op het paradigma van de *kritische psychologie*. Deze stroming in de psychologie is emancipatorisch terwijl *kritisch blijkt te staan voor*: '... een voortdurende bezinning op eigen normatieve vooronderstellingen.' (pag. 17). En de vooronderstellingen van de traditionele psychologie, zou ik er, gezien de inhoud van de volgende hoofdstukken, aan willen toevoegen. Stein behandelt beknopt en helder de kritiek op het positivisme, terwijl Gien Tuender-de Haan in het *tweede* hoofdstuk het mensbeeld in de kritische psychologie bespreekt.

Samenvattend zou je kunnen zeggen dat de mens opgevat wordt als in natuur, in geschiedenis en maatschappelijk gesitueerd.

In het *derde* hoofdstuk behandelt Antoine Verbij '... hét fundamentele probleem van de psychologie, het zogeheten "lichaam-geest probleem" ...' (pag. 36). Een weerbarstig probleem, zoals weer eens blijkt, dat m.i. een iets uitvoeriger bespreking had verdiend en wellicht ook een iets preciezere. Dit laatste licht ik toe. Verbij laat in een korte historische schets zien (pag. 42) hoe jonge theoretici kort na de oktober-revolutie kozen voor een monistische (behavioristische, psychofysiologische) benadering. Als ik Verbij goed begrijp, ziet hij

deze keuze als een stap voorwaarts en wel als een overwinning op het Cartesiaanse dualisme.

Laat ik met de deur in huis vallen.

Is het monisme een alternatief voor het dualisme? De vraag kan ook anders geformuleerd worden nl.: kan het monisme de scheiding van lichaam en geest – zoals opgevat in het dualisme – opheffen? Want pas in dit geval zou ik willen spreken van een stap voorwaarts. Mij lijkt dat dit in het monistisch denken niet mogelijk is en ook niet beoogd wordt. Het kernidee in het dualistisch denken is dat wordt uitgegaan van de scheiding tussen lichaam en geest (het materiële en het psychische). Deze moeten begrepen worden als incommensurabele werelden, als werelden die niet op elkaar betrokken zijn en niet op elkaar teruggevoerd kunnen worden. Wordt nu in het monistische denken die scheiding – impliciet dan wel expliciet – niet evenzeer gemaakt?

Immers: om het materiële resp. het psychische of geestelijke tot de enige of belangrijkste werkelijkheid te verklaren (en dit is wat het monistisch denken beoogt in bijv. het fysicalisme, behaviorisme resp. spiritualisme) en dus als het enige onderzoeksgebied te beschouwen en daarmee het (de) andere onderzoeksgebied(en) te negeren of zelfs te ontkennen, moet in het monisme toch eerst een scheiding worden gemaakt tussen lichaam en geest. Het monisme heft dan de dualistische scheiding niet op, het versterkt juist die scheiding door een eenzijdige accentuering en dus wordt de scheiding definitief.

Het is noch dualisme, noch monisme.

Vygotskij, zoals Verbij ook zelf vermeldt, heeft niet zonder reden zowel het monisme als het dualisme bestreden. Vos typeert de richting die Vygotskij wenste in te slaan als de derde weg. Aan die weg werd door anderen, op eigen manier, verder gebouwd: Rubenštejn, Davydov, Zinčenko, Leont'ev, Zak e.a. in de S.U., in de DDR bijv. Lompscher en in Nederland bijvoorbeeld Van Parreren en Vos. Misschien zelfs kan ook in kentheoretisch opzicht gesproken worden van een derde weg waarbij ook weer namen opduiken als: Rubenštejn, Il'enkov, Zinčenko en Davydov. Zij allen baseren zich op Hegel en vooral Marx' weerspiegelsbegrip: het actieve, kennende subject in zijn betrokkenheid op de wereld. Het gaat hier om de eenheid van subject en object (Zak), van het inwendige en uitwendige (Leont'ev), materiële en ideële (Il'enkov), algemene en bijzon-

dere, abstracte en concrete (Davydov, Rubenštejn).

Natuurlijk kan ik in deze boekbespreking niet ingaan op wat dit allemaal betekent. Waarom dan toch dit betrekkelijk uitvoerige verhaal? Om te illustreren dat het lichaam-geest probleem op een bijzonder lastige en in meerdere opzichten ingewikkelde grondslagendiscussie betrekking heeft. Mij lijkt dat het begrippenpaar lichaam-geest te algemeen is en daardoor is het moeilijk hanteerbaar en in elk geval te weinig analytisch. Door de keuze voor dit begrippenpaar heeft Verbij zich onnodig te veel beperkingen opgelegd.

Overigens is, zoals bekend, de tegenstelling tussen lichaam en geest door Leont'ev bestreden door uit te gaan van het activiteitsbeginsel als paradigma. Het hoeft natuurlijk niet, maar toch vraag ik me af waarom Verbij niet meer bij dit veelbelovende paradigma aansluit. Juist omdat van de kritische psychologie zulke duidelijke lijnen lopen naar de cultuur-historische theorie, valt het op dat eveneens weinig wordt voortgebouwd op Vygotskij's methodenstrijd (zie Vos) en op Vygotskij's interiorisatie-hypothese, welke een mogelijk antwoord is op het lichaam-geest dualisme. *Min of meer los van Vygotskij's theorie* – en dat mag natuurlijk best – kiest Verbij voor de 'historische methode'. Het voorbeeld echter waarmee het belang van deze methode wordt aangetoond is althans mij niet geheel duidelijk. Het voorbeeld betreft een nog steeds belangrijke kwestie nl. het zg. 'IQ-debat'. In dit debat is toch nooit de vraag actueel geweest of intelligentie van geestelijke of lichamelijke aard is (pag. 46), maar hoe de variantiebron te verklaren is. Deze vraag moet dan onderscheiden worden van het kentheoretisch probleem welke methoden de mens heeft ontwikkeld om zichzelf en de wereld te kennen en te begrijpen: niet voor het IQ-debat, maar voor deze kwestie zou ik het binnen-buiten begrippenpaar willen reserveren (pag. 46).

In het vierde hoofdstuk wordt het 'nature-nurture' voorbeeld nog verder uitgewerkt, nog steeds om de historische methode toe te lichten. Nog steeds wil het mij maar nauwelijks lukken de historische methode, althans aan de hand van dit voorbeeld, beter te begrijpen. Voor zover ik weet, gaat het in het 'IQ-debat' toch niet om het verloop van de fylogenetische maar van de ontogenetische ontwikkeling. Ik denk nl. dat zelfs Jensen het met Verbij van

harte eens zal zijn dat '... het vermogen om te leren dus een aangeboren eigenschap ...' is, 'die fylogenetisch in het dier-mens overgangsg gebied evolutionair voordelen moet hebben gehad' (pag. 69, 70). Inderdaad heeft de mens historisch en fylogenetisch gezien, geleerd om te leren, daar zit het probleem niet. Het probleem zit hierin dat in het 'nature'-standpunt (Jensen, De Groot) gesteld wordt dat het voornamelijk uit erfelijke factoren te verklaren is, dat de ene mens meer én beter kan leren (in Verbij's terminologie: beter zijn levensvoorwaarden kan beheersen), dan de andere mens. In de cultuur-historische theorie heeft Vygotskij dit probleem m.i. adequaat behandeld aan de hand van de bekende stelling van 'de zône van naaste ontwikkeling'.

Overigens ben ik het met Verbij eens dat de historische methode een kritische methode kan zijn, met name vanwege haar antropologische fundering. Zo stelt Holzkamp dat '... niet het laboratorium maar de geschiedenis de belangrijkste vindplaats van oplossingen voor theoretische geschillen is' (pag. 68). Deze stelling wordt door Verbij in een helder en uitvoerig betoog besproken, waarbij o.a. het in Nederland niet zo bekende werk van V. Schurig interessant is.

Dat het werk van Holzkamp overigens niet vrij is van contradicties, blijkt uit Verbij's kritische bespreking van het functionaliteitsbeginsel als historisch verklaringprincipe in Holzkamp's theorie, (verg. Leont'ev's historische methode). Ook dit is een boeiend, maar geen eenvoudig verhaal m.n. voor lezers die niet zo vertrouwd zijn met deze materie.

Aan het slot van zijn bijdrage spreekt Verbij de wens uit dat zijn beschouwingen bij de lezers nieuwsgierigheid zullen hebben gewekt. Ik wil hem in deze graag bijvallen.

Het vijfde hoofdstuk van Wim Meeus en Quinten Raaijmakers dat als titel meekreeg 'Waarnemen en Denken', begint met een passend citaat van Dylan '... so easy to look at, so hard to define ...'. Ik vrees dat ik de muziek van Dylan uit de elpee *Desire* beter begrijp dan de tekst van dit hoofdstuk.

Wat ik wel begrijp en waar ik ook mee instem is dat het waarnemen wordt opgevat als een menselijke activiteit waarbij allerlei bewuste inwendige denkprocessen een fundamentele rol spelen. De omgeving wordt daardoor begrepen als een betekenisvolle omgeving.

De waarneming en beleving van individuele verschillen tussen mensen, zo betogen de auteurs, worden bepaald door maatschappelijke verhoudingen ('klassespecifieke ecologieën', pag. 94). Dit is een belangrijke, maar nogal abstracte stelling die ik daarom graag met argumenten en vooral feitenmateriaal onderbouwd had gezien. Als psycholoog ben je bovendien geïnteresseerd in de mate waarin dit soort belevingen berusten op bewuste processen. De auteurs verschaffen hierover weinig informatie. Een belangrijk kernidee uit de eerste paragrafen van dit vijfde hoofdstuk is, als ik het goed begrijp, dat de wereld, de realiteit, wordt waargenomen en gekend op basis van impliciete en vooral expliciete 'theorieën'. In de dialectische logica is door bijv. Il'enkov dit proces beschreven als 'het opstijgen van het abstracte naar het concrete'. Toen ik de zesde paragraaf las, vreesde ik echter dat ik de voorafgaande vijf met betrekking tot dat kernidee helaas níét had begrepen. Gesteld wordt nl. dat in de kritische psychologie de werkelijkheid als bepalend moet worden gezien voor de waarneming. Als dat zo is, hanteren de kritische psychologen, lijkt mij, een nogal orthodox materialistisch-sensualistisch standpunt. In de dialectische kentheorie (Rubenštejn, Il'enkov e.a.) wordt, zoals bekend, het kenproces opgevat als een weerspiegelingsproces waarbij het bewustzijn én het materiële als op elkaar betrokken correlaten een fundamentele rol spelen. De realiteit, het concrete, wordt m.a.w. vanuit het algemene gezien en begrepen. Geen analyse zonder synthese, stelt Rubenštejn.

Een volgend punt dat ik in het betoog niet zo begrijp is waarom de Gestaltpsychologische principes het zg. waarnemend kennen uitsluitend in de burgerlijke maatschappij kunnen beschrijven (pag. 95 e.v.). En waarom is het juist in de burgerlijke maatschappij wezenlijk 'dat de verhoudingen tussen de dingen adequaat worden waargenomen . . . .' (pag. 97).

Op pag. 98 menen de auteurs dat puur zintuiglijk kennen niet leidt tot kennis van de burgerlijke maatschappij; tot kennis van geen enkele maatschappij zou ik zeggen. Ik begrijp die stellingen dus niet en ik vraag me af of 'van nature maatschappelijk' hier nog een paradigma of al een dogma is.

Ik weet het niet en ook de volgende stelling verheldert weinig: 'Het waargenomen is uitgangspunt én resultaat van het denken' (pag. 103). In de eerste plaats denk ik dat het waar-

genomen vaak juist *niet* het uitgangspunt van het denken is; met name meta-cognitieve processen en het reflectieve denken (Davydov, Zak) zouden dan immers onverklaarbaar zijn. Dat vervolgens het waargenomen (er staat niet: de waarneming), dus de realiteit die ik waarneem, als ik het juist heb, het resultaat is van het denken, wekt eerder associaties met kritische magie dan met kritische psychologie.

Tot besluit wil ik opmerken dat deze bijdrage met beslist goede aanzetten m.i. zorgvuldiger uitgewerkt had kunnen worden.

In het zesde hoofdstuk presenteren Jaap van der Stel en Jacques Zeelen een cultuur-historische analyse van de menselijke emotie en motivatie. Het is een m.i. interessante bijdrage niet in het minst vanwege de stelling dat het ontstaan van motivatie (en naar mijn idee ook van emotie) in belangrijke mate afhangt van het cognitief verwerken van maatschappelijke doelen. *Ik kan me echter voorstellen dat de lezer zich afvraagt hoe zulk een analyse in concrete situaties uitgewerkt kan worden.* Zoals de auteurs zelf terecht constateren, zal het emotionele niet te zeer gereduceerd mogen worden tot het bewuste handelen. Maar, zou ik willen toevoegen, ook niet eenzijdig verklaard mogen worden uit politiek-maatschappelijke categorieën.

In het zevende hoofdstuk geeft Ed Elbers een schets van Osterkamps analyse van de psychodynamiek van de persoonlijkheidsontwikkeling. Freuds theorie dient daarbij als leidraad, maar wordt wel kritisch geïnterpreteerd. Elbers heeft zich de moeite genomen zijn schets overzichtelijk in te leiden en wat nog prettiger is: zijn schets munt tot het einde toe uit in helderheid.

De ontwikkeling van de persoonlijkheid wordt vooral opgevat als een proces van vermaatschappelijking. Vanuit die grondidee wordt kritiek geleverd op Freud, die in wezen bewoert dat het kind en de maatschappij onverzocht tegenover elkaar staan. 'De maatschappelijkheid', zo merkt Elbers echter terecht op 'hoeft mensen niet te worden afgedwongen'. Zij zijn dus van nature maatschappelijk (al bekruipt me soms wel eens een lichte twijfel). De werking van het Ueber-ich bestaat uit realiteitsafweer en permanente miskennis van eigen behoeften, stelt Elbers vast. Osterkamp stelt tegenover Freuds conceptie dat de Ueber-ich ontwikkeling in wezen het resultaat van mislukte conflicterwerking is. Een belang-

rijke eerste conflictbron is bijv. het al of niet willen of kunnen voldoen aan gestelde regels. Het kind kan dan psychische afweermechanismen ontwikkelen (een Ueber-ich), die psychische conflicten helpen voorkomen.

Elbers besteedt ook aandacht aan de belangrijkste conflictbronnen in de middenklasse (de klasse waarin volgens Freud psychische problemen het meeste voorkomen) en de arbeidersklasse. Wat de laatste groep betreft, is de vraag of de door Osterkamp gepostuleerde oorzaken van psychische stoornissen ook door arbeiders als zodanig gevoeld, dan wel bewust gemaakt en dus herkend (kunnen) worden. Elbers merkt het zelf spijtig op: '... de analyse van klinische gevallen ontbreekt bij Osterkamp geheel en al' (pag. 163). Hierdoor boet Osterkamp aanzienlijk aan overtuigingskracht in, tenzij de arbeiders zich nog tijdig kunnen of willen schikken naar een kritische theorie.

In zijn slotparagraaf blijkt Elbers een kritisch psycholoog avant la lettre en schuwt hij fundamentele kritiek op Osterkamps kritische theorie allerminst, waardoor dit hoofdstuk een belangrijke stimulans voor de discussie kan worden. Het is alleen een beetje jammer dat de kritische slotparagraaf (ook nu weer) nogal beknopt is gehouden. De stelling dat Holzkamp en Osterkamp de mens te weinig onder het gezichtspunt van spel, sociale interactie en cultuur en te veel vanuit arbeid, coöperatie en politiek bekijken is nu helaas niet uitgewerkt.

In het *achtste* hoofdstuk – en tevens het eerste van het praktijkgedeelte – rapporteert Gien Tuender-de Haan wat de kritische psychologie te melden heeft over arbeid en werkloosheid in onze – naar ik aanneem westerse – maatschappij.

Interessant leek mij de vraagstelling waarom niet 'Lieber arbeidslos als ausgebeutet?' (pag. 171), maar helaas wordt juist op die vraag niet erg uitvoerig ingegaan. Nadat De Haan kritiek levert op ideeën in de huidige arbeidspsychologie, bespreekt ze in een informatief overzicht onderzoeken naar hoe werkloosheid wordt beleefd. Zo biedt dit hoofdstuk niet alleen beschouwingen, maar ook empirisch zij het wel triest en soms zelfs aangrijpend feitenmateriaal.

*Hoofdstuk negen.* Nadat Osterkamps therapieconcept onder Elbers kritiek nogal forse averij opliep, tracht Wilmar Schaufeli dit concept nu weer in veiliger vaarwater te loodsen. De kritische-psychologische opvatting omtrent

psychotherapie is volgens Schaufeli ontstaan niet vanuit de behandelingspraktijk, maar vanuit een theorie, een persoonlijkheidstheorie en in het bijzonder een motivatietheorie. De essentie van de kritisch-therapeutische praktijk bestaat uit de confrontatie van de schijnbaar puur persoonlijke problemen van de patiënt met de algemene abstracte kennis van de therapeut, die geconcretiseerd moet worden. Het doel van deze confrontatie is herstel of vergroten van het handelingsvermogen en herstel van de maatschappelijkheid. Er zou zich een 'solidaire therapeutische bondgenootschap' ontwikkelen. Een wat ongewoon jargon en indien ik het goed begrijp, had er ook kunnen staan: als de menselijke (hogere) psychische functies in wezen sociaal van herkomst zijn, als dus de ontwikkeling van kennis, vaardigheden, emotie, motieven e.d. in wezen in de maatschappij plaatsvindt, dan ligt het voor de hand stoornissen in die ontwikkeling niet uitsluitend te zien als persoonlijke problemen, maar juist ook als maatschappelijke problemen. Daarop lijkt de kritisch-psychologische therapie-conceptie gebaseerd. Het beroep op rationaliteit en het geloof in het begrijpend kennen als voorwaarde voor het oplossen van psychische problemen in deze conceptie, is overigens niet gering. Dit wordt door Schaufeli trouwens ook gesignaleerd. Een duidelijk pluspunt van de kritisch-psychologische benadering is, lijkt mij, dat er ruim aandacht wordt geschonken ook aan artistieke, ambachtelijke en cognitieve vaardigheden. Al met al moet echter gesteld worden, zo concludeert Schaufeli terecht, dat de kritische therapie-conceptie nog in het stadium van 'rudimentaire, ideaaltypische beschrijving' verkeert. Is een presentatie in zulk een onvolgroeid stadium dan niet wat prematuur, vraag je je af?

In het *tiende* hoofdstuk behandelt Peter van den Dool de cultuur-historische theorie, zoals die o.a. door B. Wilhelmer is uitgewerkt.

Van den Dool behandelt in een korte schets wat Wilhelmer onder een materialistische leertheorie verstaat. De merites van Gal'perins theorie worden daarbij helder belicht inclusief de discussie bijv. over de relatie tussen het materiële en het mentale. Wilhelmer voegt aan de theorie van Gal'perin enkele elementen toe. Hij wijst o.a. op de betekenis van theoretische begrippen en vult daarmee Gal'perins theorie op een belangrijk punt aan.

Van den Dool beschrijft een experiment,

waarin Wilhelmer bij volwassenen een kritische kijk tracht te stimuleren op het winstbegrip. Deze onderzoeksbeschrijving is illustratief voor Gal'perins theorie, maar misschien meer nog voor Davydovs denkbeelden over de vorming van het theoretisch denken. Het is voorts een goede keuze van Van den Dool geweest om juist een vormingsexperiment met volwassenen te presenteren.

Tot slot nog twee belangrijke thema's die Van den Dool behandelt. Het eerste thema betreft de vraag naar de betekenis van kinderlijke ervaringen en belevingen. Is het voldoende deze ervaringen – zoals ten onzent Soutendijk onophoudelijk propageert – te postuleren als een gegeven waar je slechts van uit kunt gaan? Of moeten die ervaringen onderwerp van reflectie zijn en dus geproblematiseerd worden? Van den Dool kiest terecht voor het tweede standpunt. Het populaire maar theorie-loze leefwereldpostulaat mag ook wat mij betreft zo snel mogelijk vervangen worden door een gefundeerd en dynamisch leefwereldbegrip.

Een tweede thema dat Van den Dool behandelt is eveneens een belangrijke kwestie in de kritische onderwijspsychologie, nl.: het idee om leerlingen vertrouwd te maken met de (denk)instrumenten en de werkwijzen van de wetenschap. Ik wil er in dit verband op wijzen dat o.a. Ajdarova, een medewerkster van Davydov, deze doelstelling in haar onderwijsexperimenten expliciet nastreeft.

Foppe van der Bij *besluit* de bundel met een bijdrage over 'Problemen met lezen en schrijven', in de oudere handboeken wel eens aangeduid als legasthenie. Legasthenie is '... een symptoom van een fundamentele stoornis van de psychische ontwikkeling en de opbouw van de persoonlijkheid' (pag. 235). Ik word hier niet zoveel wijzer van, maar wat belangrijker is: ik vrees dat de etiologie van mentale stoornissen of stoornissen in de persoonlijkheidsstructuur aanzienlijk ingewikkelder is dan Van der Bij aanneemt. Al te makkelijk nl. worden uit deze algemene en basale stoornissen leerproblemen op school verklaard. Volgens Van der Bij is een adequate en kritische onderwijspsychologie kennelijk niet in staat deze problemen te voorkomen. Van der Bij signaleert enkele problemen in het onderwijs, maar deze versterken echter slechts de reeds bestaande problemen.

Met name in de theorie van Vygotskij en

Davydov had Van der Bij een verklaringsgrond voor ontwikkelingsproblemen kunnen vinden die principieel meer aansluit bij de cultuur-historische theorie waar een aantal bijdragen in deze bundel door geïnspireerd zijn. Het verklaringmodel voor leerstoornissen van Van der Bij vertoont nu nogal wat gelijkenis met de traditionele verklaringmodellen die hij juist zo bekritiseert.

Overigens bevat de therapie-opzet die hij behandelt wel allerlei m.i. interessante en waardevolle momenten bijv. het stellen van een diagnose niet alleen voorafgaand aan, maar juist tijdens de therapie en het gebruik van leertests (volgens Guthke?), die inhoudelijk aansluiten bij het onderwijs en daar niet los van staan. Of de zg. morfeem-methode de meest adequate is om lees-problemen te behandelen weet ik niet en kan ik bij gebrek aan evaluatiegegevens niet beoordelen. Overigens is de hoeveelheid literatuur over dit onderwerp overstelpend.

Tot besluit: ik hoop en denk dat deze bundel het enthousiasme en de discussie zal oproepen die de samenstellers beogen en verdienen.

J. M. C. Nelissen

---

Becker, H., *Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft* (Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft), Ernst Klett, Stuttgart, 1980, 352 pag.

---

Helmut Becker, de directeur van het Max Planck Institut für Bildungsforschung in Berlijn, kijkt in dit boek aan het eind van zijn loopbaan terug en . . . vooruit. Hij blijft ook in deze wat restauratieve tijd vasthouden aan een perspectief, dat eerder onder andere tot uitdrukking kwam in Faures 'Learning to be' en dat door Becker met anderen in de in 1975 opgeheven 'Deutsche Bildungsrat' verder is onderbouwd en nader geconcretiseerd; zijns inziens is het schoolwezen op weg naar een lerende maatschappij.

De auteur motiveert de uitgave van het boek als volgt (blz. 7): 'Wer ständig wie ich im Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungsforschung und Erziehung im weitesten Sinne,

in Schule und Hochschule und Erwachsenenbildung lebt, hat gelegentlich den Wunsch, dass aus bestimmten Anlass Geschriebene zu sammeln – nicht um künstlich ein System herzustellen, sondern um die Vielvalt des eigenen Lebens, den Prozess des Sprechens, Denkens und Handelns in seinen Zusammenhängen auch für andere sichtbar zu machen. So ist der vorliegende Band entstanden'. Becker die de afgelopen dertig jaar in de B.R.D. meegewerkt heeft aan de belangrijkste onderwijspolitieke beslissingen en met veel vooraanstaande opvoeders, onderwijskundigen en onderwijspolitici nauwe kontakten heeft onderhouden, is in zijn opzet ruimschoots geslaagd. De 'actualiteit', de persoonlijke betrokkenheid en stellingname, alsmede de indirect (!) over de achtergrond van deze goed-geïnformeerde invloedrijke, boeiende en wijze persoonlijkheid verschaft informatie verhoogd ontegenzeggelijk het leesgenot.

De bundel opent met een opstel naar aanleiding van het dertigjarig bestaan van de B.R.D. Het biedt in vogelvlucht een overzicht van de naoorlogse onderwijspolitiek (Von der Elite – Erziehung zur lernenden Gesellschaft, 1980). Ter sprake komen: de tegenstelling Bildung – Ausbildung, de gemiste kans der bezettingsmachten (wederopbouw en restauratie), de problematiek van het federalisme, de twist over de Konfessionsschule, de opkomst van de onderwijsplanning en onderwijsconomie, idem van belangrijke commissies en raden (der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, der Wissenschaftsrat 1957 und der Bildungsrat 1965-1975) de middenschool-discussie (en Ganztagschule) en volwassenen-educatie. Met nadruk attendeert Becker ons op het ontstaan van een tegenstelling tussen de hiërarchische structuur van het tewerkstellingssysteem en de meer gedemocratiseerde structuur van het schoolwezen (blz. 24 en 27). Achteraf constateert hij, dat in de zestiger en zeventiger jaren te weinig gedaan is aan: Curriculumreform, Reform der Verwaltung en Lehrer(-weiter-)bildung. Hij concludeert dan ook (blz. 25): 'Als Folge haben wir heute eine Schulreform ohne eine Reform der Inhalte und ohne eine Reform der Verwaltung, dafür eine Konkurrenz aller gegen alle (gevolg van een op eindexamencijfers gebaseerde numerus clausus) und eine völlige Unsicherheit über das, was gelernt werden soll (in een pluralistische maatschappij)'. Becker wijst ook op het be-

staan van teleurgestelde verwachtingen met betrekking tot het vernieuwen van het onderwijs. Hij verklaart dit als volgt: in een parlementaire democratie moeten 'langfristige Prinzipien kurzfristig durchgesetzt werden.' Visie en het overaccentueren van vernieuwingen zijn daarbij noodzakelijk; de realiteit is echter weerbarstig, zodat gemakkelijk teleurstelling over het (eerste) resultaat ontstaat. Becker pleit voor realistisch doorgaan, hij blijft relativerend-optimistisch.

In het tweede deel van de bundel ontmoet Becker personen die hun sporen in onderwijs en opvoeding verdiend hebben en voor zijn eigen ontwikkeling van belang zijn geweest. Allereerst schetst hij een beeld van zijn vader, die van 1919-1930 het Kultusministerie van het toen machtige Pruisen leidde. Becker blijkt uit een cultureel en politiek-bewust nest te komen. Als jurist had hij bemoeienis met de psycho-analyse annex psychotherapie en met de vrije scholen. Vandaar ontmoetingen met Alexander Mitscherlich (Ein Kampf für Freiheit-Sozialismus-Psycho-analyse, 1978) en Ernst Weissert (Ein Erzieher für die Waldorfschulen, 1975). Lezers van dit blad zijn wellicht het meest geïnteresseerd in de opstellen over Saul B. Robinsohn, Friedrich Edding en Heinrich Roth. Het opstel over laatstgenoemde (Ein Lehrer und seine Wissenschaft 1976) is wat kort uitgevallen. Robinsohn en Edding zijn collega's van Becker bij het Max Planck Instituut. De helaas te vroeg gestorven Robinsohn heeft op drie onderzoeksterreinen belangrijke aanzetten gegeven, namelijk op dat van het curriculum, dat van de internationale vergelijking en dat van de lerarenopleiding. Edding is de grondlegger van de Duitse tak van de onderwijsconomie (evenals Robinsohn was hij van oorsprong historicus). Lange tijd is deze interdisciplinaire of sociaal-wetenschappelijk georiënteerde grote onderwijsconoom door vake-nomen genegeerd (blz. 140).

In het derde deel brengt Becker verslag uit over de Deutsche Bildungsrat. Hij behandelt achtereenvolgens: de samenstelling en de werkwijze van de raad (Einleitung 1980; Bildungsplanung als Lernprozess 1971), de bijdrage en de invloed van het onderzoek van het onderwijs op het werk van de raad (1975) en het beeld van de raad bij de politici (1976). Van de oprichting tot de opheffing (van 1965 tot 1975) maakte Becker deel uit van de raad. Het evaluerende verslag is zeer informatief (vergelijken

met Nederland ligt voor de hand!). De 'Empfehlungen' en 'Gutachten' bepalen volgens Becker tot op de dag van vandaag verregaand de onderwijspolitiek in de B.R.D. (blz. 179). In de eerste zittingsperiode ontbraken politieke tegenstellingen nagenoeg geheel; in de tweede traden ze daarentegen geleidelijk aan het licht (hoewel de leden in de raad goed met elkaar bleven samenwerken). Opvallend is de aparte behandeling van de universiteiten en het onderzoek (de Wissenschaftsrat van 1957 bleef naast de Bildungsrat bestaan). Becker wijst aan het slot met betrekking tot politieke advisering op de behoefte aan legitimatie van de politici, en hun angst voor ongecontroleerd sturen van buiten af (door deskundigen). Hij concludeert, dat de Bildungsrat heeft aangetoond, dat onafhankelijke politieke advisering mogelijk is. In dit derde deel zijn ook opstellen opgenomen over onderzoek van het onderwijs, de lerarenopleiding en onderwijs-en-arbeid. In 'Was ist Bildungsforschung' (1979) wordt onder meer gewezen op het belang van de wisselwerking tussen interdisciplinair onderzoek en de ontwikkeling van wetenschappelijke disciplines voor het ontstaan van nieuwe 'sub-disciplines' als onderwijs-economie en onderwijsrecht (blz. 175 en 172), evenals op de wenselijkheid van directe samenwerking tussen wetenschap en pedagogische praktijk (in bijv. regionale pedagogische centra). Het opstel de 'Verspätete Lehrerbildung (1980)' bevat een pleidooi voor één integrale wetenschappelijke opleiding voor alle onderwijsgeveden. In 'Bildung und Arbeit (1974)' stelt Becker, dat Bildung op dit

moment voor een ieder op een zekere overkwalificatie dient te berusten (voorheen alleen geldend voor een elite). Dit impliceert volgens hem voor de toekomst (idealiter): inkomensnivellering, een andere organisatie en verdeling van de arbeid (en meer medezeggenschap), alsmede afnemen van het gewicht dat individuen aan arbeid toekennen.

Deel vier gaat over angst. Deze blijkt de ontwikkeling van het schoolwezen steeds weer af te remmen. Belangwekkend is de verhandeling van de jurist van origine over 'Angst vor dem Recht (1976/77)'. Becker werpt hier terloops ook een blik op de U.S.A. Hij beëindigt dit opstel met: 'Die Entwicklung des notwendigen juristischen Instrumentariums, auf dessen Notwendigkeit der Deutsche Juristentag 1976 hingewiesen hat, werden die Juristen nur in Zusammenarbeit mit Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern und mit Praktikern der Schule leisten können'. Het opstel 'Angst vor der Bildung (1977)' begint met de vraag: 'Brauchen wir Bildung für viele, gar für alle? Ist Bildung gefährlich?'.

In het laatste deel houdt Becker zich bezig met de toekomst van het onderwijs. Hij formuleert onder andere twaalf voorstellen die zijns inziens de komende twintig jaar praktisch uitvoerbaar zijn.

Deze inspirerende bundel geeft zowel een indruk van de ontwikkeling van het onderwijs (-beleid en -onderzoek) bij onze oosterburen, als een beeld van een onderwijsvernieuwer van internationaal formaat.

*M. Santema*



# Mededelingen

## Oproep Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds

Het prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van (doorgaans jaarlijkse) geldelijke uitkeringen de beoefening van de toegepaste psychologie te bevorderen.

Voor het jaar 1983 is een bedrag van f 25.000,- beschikbaar ten behoeve van een of meer onderzoekprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk te maken, dat anders niet gerealiseerd zou worden omdat de middelen ontbreken. Te denken valt bijvoorbeeld aan financiële steun voor:

- de kosten van een niet omvangrijk onderzoekproject of deelproject;
- de kosten van een voorstudie of vooronderzoek, eventueel ook van de uitwerking van een onderzoekopzet;
- de aanschafkosten van onmisbare apparatuur, literatuur enz.;
- de kosten van inschakeling van tijdelijke hulpkrachten.

## Voorwaarden

1. Het onderzoek moet liggen op het terrein van de toegepaste psychologie.
2. Aanvragen moeten gemotiveerd worden. Vermeld dient te worden wat de doelstelling van het project is, de opzet en werkwijze van uitvoering, de duur, de wijze van verslaglegging, de medewerkers en degene die verantwoordelijk is voor de uitvoering, en voorts een nauwkeurige begroting van de kosten.  
Tevens dient vermeld te worden waarom het project niet uit andere bron gefinancierd kan worden.
3. Aanvragen zullen door de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds beoordeeld worden op:
  - kwaliteit van de opzet
  - relevantie van het project
  - realiseerbaarheid van het project
  - het aangevraagde bedrag (eventueel in

het verband van de totale project-begroting).

De Adviescommissie wordt gevormd door de leden van het bestuur van de Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfpsychologie aan de Universiteit van Amsterdam (ISBP), aangevuld met een lid van de Wetenschapscmissie van de Subfaculteit Psychologie.

4. Schriftelijke aanvragen in 7-voud tot een maximum van f 25.000,- kunnen vóór 1 oktober 1982 worden gericht aan: De Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. A. Jansen, p/a Stichting ISBP, Keizersgracht 649, 1017 DT Amsterdam, tel. 020-5 25 35 28.

## *Fifth International Symposium on Educational Testing*

The Fifth International Symposium on Educational Testing will be held June 29 to July 2, 1982, at the University of Stirling in Scotland. These symposia were originally organized by the Educational Research Center of the University of Leyden, which no longer feels it can participate in the sponsorship. ISET-V will continue the series under the direction of the Scottish Council for Research in Education, the National Institute of Educational Measurement in the Netherlands (CITO), and Educational Testing Service in the United States. All join in inviting you to attend.

The format of the Fifth Symposium will follow that of previous ones with invited presentations each morning on a common theme and volunteered papers in the afternoon. The four major topics cover a range of interests: 'Measuring Basic Skills' (june 29, 1982); 'New Ways of Looking at Validity' (june 30, 1982), 'Monitoring National Standards Over Time' (july 1, 1982); 'Assessing First and Second Language Skills' (july 2, 1982).

Secretariat: Mrs. May Young, Scottish Council for Research Education, 15 St. John Street, Edinburgh EH8 8JR, Scotland.  
Tel.: 031 557 2944.

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*  
7e jaargang, 1982, nr. 2

Van de redactie, door J. van Bergeijk  
Jo Bolt, een vernieuwer (1883-1973), door  
C. J. J. A. Morsch  
De pedagogische ontmoeting bij Martin Buber, door M. J. I. Bos  
Fenomenologie en pedagogiek, door M. J. Langeveld  
Bessels kringgesprek, door L. Van Damme  
Kwaliteitsbepaling van onderwijs: een noodzakelijke nota, door N. A. J. Lagerwey  
Kroniek en documentatie  
Uit de aula  
Boekbesprekingen

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
21e jaargang, 1982, nr. 2

Redactioneel, door R. de Groot  
Opvoeder – kind interactie-onderzoek met het oog op de vroegtijdige onderkenning van ontwikkelingsstoornissen (V.T.O.), door F. H. van de Werfhorst  
Beïnvloeding van aanpakgedrag bij tekstverwerking, door W. van Werkhoven  
Diagnostiek, assessment en precisering, door J. J. Dumont  
Reactie; Klassifikatie van kindproblemen: een model voor interdisciplinaire discussie, door P. L. M. van der Doef  
Reactie; Shoppen: goed of slecht? door T. Companjen-Roosenschoon  
Boekbespreking  
Weetwinkel

## Ontvangen boeken

Achter, V. van, *Brief aan onderwijsvernieuwers. Over opvoeding en vorming in het vernieuwd secundair onderwijs*, Uitgeverij Lannoo, Tiel/Amsterdam, 1980

Bois-Reymond, M. du, e.a., *Onderwijzersleven*, Uitgeverij SUN, Nijmegen, 1981

Molter, J. en A. Borg, *Onderwijs en leerpsychologie. Verkenning van leerpsychologische*

*theorieën en hun toepassing in de klas*, Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1982, f 24,50

Bringuier, J. C., *Gesprekken met Jean Piaget* (vertaling van: *Conversations libres avec Jean Piaget*, 1977), Meulenhoff Informatief, Amsterdam, 1982, f 34,50

Bronfenbrenner, U., *Individualisme en socialisme* (2e herziene druk) (vertaling van: *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.*, 1970), Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 29,-

Clercq, L. De, *Universiteiten en hogescholen in Nederland. Wettelijke basis en officiële structuren*, Centrum voor de Vergelijkende Studie van het Hoger Onderwijs, Rijksuniversiteit Gent, 1982, BFr. 200,-

Dumont, J. J., *Leerstoornissen deel 3, Controversen en perspectieven*, Lemniscaat, Rotterdam, 1982, f 34,50

Lafeber, Chr., *Psychotische kinderen. Opvoedings- en behandelingsmogelijkheden van autistische en symbiotische kinderen*, Lemniscaat, Rotterdam, 1982, f 37,50

Leune, J. M. G., en A. M. L. van Wieringen (Red.), *Onderwijsplanning als middel van onderwijsbeleid*. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1981, SVO reeks 55, Flevodruk, Harlingen, 1982, f 31,-

Matthijssen, M. A. J. M., *De elite en de mythe*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 35,-

Redmeijer, S. J., *Gedragsproblemen*, Uitgeverij Sassenhein, Haren (Gr.), 1982, f 30,45

Reus, J. de, *Nieuw leerplan voor de Zweedse grundskola*, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam, 1981, f 17,50

Stutel, J. W., *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*, Uitgeverij Uriah Heep, Montfoort, 1982 (dissertatie)

Schmidt, H. G. (Red.), *Probleemgestuurd onderwijs*, Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1981, SVO reeks 57, Flevodruk, Harlingen, 1982, f 24,50