

Boekbespreking

Martinus J. Langeveld und Helmut Danner, *Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München, 195 p., ISBN 3 497 00955 5.

Eerst was er 'Capita uit de algemene methodologie der pedologie' (Groningen 1959). Dit geschrift komt in het bovenstaand genoemde werk in het Duits voor als deel B 'Nähere Begründung'. Vervolgens breidde Langeveld *Capita* 1959 uit tot 'Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap', in 1972 verschenen. Het geheel heet in het Duits 'Grundzüge der Erziehungswissenschaftlichen Methodologie' en het in 1972 toegevoegde 'Methodenlehre' (Deel A). De bewerkstelliger van de vertaling van L.'s geschrift heeft aan het geheel toegevoegd: 'Überlegungen zu einer "Sinn"-orientierten Pädagogik' van eigen hand.

Methodologie

Langeveld begint met de lezers duidelijk te maken, dat het feit dat op verschillende wetenschapsgebieden causale relaties worden aangetroffen nog niet eenzelfde methodegebruik rechtvaardigt. Ook moet overwogen worden in hoeverre *materiële* overeenstemming tussen de beide gebieden bestaat. Aan de methode gaat een 'Erhellung' van het betrokken gebied vooraf (p. 15). Die 'Erhellung' kan fenomenologisch zijn. Uit wat later volgt kan men zeggen dat Langeveld de leefwereld wil analyseren. Die leefwereld brengen we in taal ter sprake. De taal van het dagelijks gebruik moet voor wetenschappelijk gebruik gezuiverd worden. De betekenissen, die in een gebruikswoord opgesloten liggen worden uiteengehaald (disjuncte predicatie). De zo verworven betekenissen kunnen weer samengevoegd worden tot theoretische stellingen, vervolgens worden deze opgebouwd tot theorieën (conjuncte predicatie). Kennelijk gericht tegen de vaak op ongemotiveerde wijze van operationaliseren bij beoefenaren van het empirisch-analytisch

wetenschapsmodel wordt opgemerkt: 'Dies wiederum setzt voraus eine Fundierung auf einem vollständigen Ausschitt eines wissenschaftlichen Kontextes und nicht eine Fundierung auf gelegentlichen Bruchstücken' (p. 20/21). Ten behoeve van de praktische wetenschappen volgen er enkele opmerkingen ten aanzien van het handelen. Hoe hangt dit handelen, dat de wetenschap wil voortbrengen, met het overige van het menselijke handelen samen? (p. 22). Dat vernemen we hoofdzakelijk in het volgende gedeelte.

Methoden in opvoeding en opvoedkunde

De manier waarop men opvoedt is een andere, dan die op welke men onderzoekt. Toch is er toenadering tussen wat Langeveld analytische en strategische methodiek noemt. De voortgaande opvoeding evalueert ook en bij negatief resultaat wordt er getracht *beter* te handelen. Ik merk daarbij op, dat leefwereld-handelen preludeert op wetenschappelijk te werk gaan. Maar uiteraard moet het doel dan hetzelfde blijven. Dan stelt L. dat ook die doeloverweging bij het handelingsonderzoek (strategie!) moet worden betrokken.

Vervolgens wordt monomanen, die in elke wetenschap voorspellen en slechts straffe wetmatigheid constateren willen, voorgehouden: 'in unserem Denkmodell "Fehler zu machen" ist nicht immer nur negativ zu beurteilen' (p. 27). En verder wordt er aan herinnerd 'dass ein Mensch als sichverhaltendes Wesen, vielfältig motiviert ist und sich nach einiger Zeit stets als solches zeigt'.

Onder het hoofdje 'Theoriebildung' wordt via een bespreking van het modellengebruik op de gevaren van het operationaliseren gewezen, met Blooms 'angewendetes Modell das Längenwachstum als Modell für Entwicklung aller psychischen Eigenschaften' als afschrikwekkend voorbeeld.

In het vijfde hoofdstuk blijft het verschil in methode der natuurwetenschappen en die van b.v. geschiedenis L. bezig houden, als hij over definities en herhaalbaarheid spreekt. Ettelijke pagina's worden daarna besteed aan hypothesevorming en verificatie. De 'menselijke fac-

tor' speelt bij beide een rol. Het verhaal van de als domme ratten gepresenteerde dieren, die dan ook prompt in het experiment 'dom' bleken, zou indien de erdoor gewekte suggestie op realiteit berustte, de 'dood' van alle vooruitgang in de wetenschap betekenen. Goed is dat op andere verificatie-methoden dan het experiment wordt gewezen (p. 42). Hoever de pedagoog afstaat – in de zin van het soort wetenschap dat wordt bedreven – van de fysicus bemerkt de lezer als in een kort hoofdstuk gesproken wordt over 'kennis van dingen (hier personen) die zich intussen veranderen'. Dat wordt nog versterkt, doordat L. de pedagoog ook ethisch positie laat kiezen. Wat levert zulk wetenschappelijk bemoeien nog op? Dat laat zich alleen maar duidelijk maken als de antropologie in haar 'volle' omvang in zicht komt.

In het zevende hoofdstuk verdiept Langeveld zich dan ook in 'die Existenzberechtigung der Wissenschaften von Menschen'. Dan volgt een essay, dat een protest inhoudt tegen de veronderstelling dat men op grond van een historisch determinisme aan een blijvende prioriteit van de natuurwetenschappelijke methode, ook waar het de mens betreft, zou moeten geloven. De handelende mens, noch het unieke telt, slechts wat als veelheid voorkomt wordt beschouwd. Dit protest loopt uiteraard uit op het uitspreken van het inzicht dat de wortel van alle wetenschappelijk bemoeien in de leefwereld te vinden is. Wetenschappelijk kunnen valt niet uit een logische, mathematische of mechanische 'hemel'. Op pag. 57 begint L. met de beschrijving van een bijzondere kenform n.l. het onderkennen van 'Bildern'. Daarmee worden personen, geschiedenis-tijdperken aangeduid. Hij noemt het ook 'Bedeutungsganzheiten'. Deze kennis wordt niet slechts door inductie of deductie opgebouwd. Zulke kennis fungeert als wij een roman- of filmfiguur niet of wel geloofwaardig vinden, of als wij opmerken dat we een daad van hem of haar al of niet verwacht hadden. 'Schließlich gibt es die variable Ganzheit, die auf einem immanenten kreativen Prinzip, seiner Geschichte, seiner Intentionalität und auf der Gestaltung durch diese drei beruht und die mit der menschlichen Person gegeben ist. Erst hier sprechen wir von einer Einheit der Bedeutung als "Bild"' (p. 59).

Als ervaren diagnosticus bespreekt L. de middelen b.v. tests, die kunnen helpen zo'n 'beeld' te vormen. Niet ieder ligt dat, er zijn in

deze 'profeten en martelaren'. Indertijd wendden psychologen zich tot de 'objectieve' psychologie, omdat ze met de projectieve technieken niet overweg konden. In het dagelijks leven bezigt men wel 'typen' om de totaalindruk, die de medemens maakt weer te geven: boer, heer, dame, kerel (uit een stuk), Pietje secuur enz.

Pädagogische Forschungsmethodiken

De essay-vorm waarvan ik eerder melding maakte wordt verlaten en het betoog wordt weer ter hand genomen. 'Nach wie vor' gaat dat gepaard met zeer bekortende opsommingen, waar de student vaak niet uitkomt – meen ik – en die dus de docent vereisen. Zo begint dit gedeelte – aangezien methodieken bij problemen passen – met een in 15 punten samengevat: 'Übersicht der Grundkategorien von Problemen mit denen sich die Pädagogik beschäftigen sollte' (p. 64 en 65).

Met de geboden raadgevingen kunnen vooral klinici uit de voeten. De statistiek komt ook ter sprake. Met inzicht gehanteerd: prima. Maar de positivistische dogmatica, ook met beroemde namen, gedragen zich – naar L. overvloedig laat zien – vaak onwils. In dit gedeelte wordt ook over voorspellen gesproken. Men verlangt vaak van de pedagoog een voorspelling, als men b.v. wil dat hij of zij via b.v. een testuitslag uitmaakt of een leerling in een bepaald schooltype zal slagen. Het gaat erom, dat alle onderzoeksresultaten zodanig moeten zijn, dat er mee te voorspellen valt. Aldus meende De Groot, maar Fred Polak en L. met hem waren en zijn zulks stellig niet van mening.

Erziehungswissenschaft und Praxis

De essay-vorm wordt weer gebezigd en er wordt een blik geworpen op de voorgeschiedenis van de wetenschap, waarbij magie, religie en filosofie kort worden geplaatst, maar waarbij vooral op het vervreemdend karakter van wetenschapsbeoefening wordt gewezen. Dit wordt als vraag naar de pedagogiek doorgetrokken. Deze mag daartoe in geen geval bijdragen. De dialoog moet met de gewone mensen gevoerd worden.

Teil B. Nähere Begründung

Dat L. in dit gedeelte over pedologie, als 'Gesamt'-wetenschap omtrent het kind spreekt, is begrijpelijk, omdat de clinicus vaak nauw aansluitend aan medische behandeling haar of zijn

werk doet. Uiteraard wordt goed gezien dat deze pedologie een deelgebied is van de 'Gesamt'-antropologie. Nauwkeurig wordt nagegaan hoe in deze meng-wetenschap van theoretische en praktische disciplines het denken en doen ten aanzien van *waarden* verloopt. Even is er melding terzake van de fenomenologie. Het gaat over de 'deskriptiv analytische Vorgehensweise', die twee fasen kent: 'In der phänomenologischen Phase werden die Werte festgestellt und als Momente in der Gesamtheit einer Lebensweise beschrieben. In der positiv empirischen Phase werden die Werte in der konkreten Person vorggefunden' (p. 86). Een later hoofdstuk werkt die eerste fase verder uit.

Het wetenschapskarakter van de pedologie

L. vindt deze vraag van beperkt belang. Het gaat er om of er waardevolle hulp wordt geboden. Indien de fysica model moet staan voor wat wetenschap is, dan rijzen er ten aanzien van de pedologie wel vragen. Er volgt een definitie: 'Ein systematisch geordnetes Ganzes von begründetem Wissen'. Over dat ordenen en 'begründen' wordt nader gesproken. L. is niet ingenomen met mengwetenschappen als en m.n. pedagogische sociologie. In zeer ingewikkelde zinnen wordt het zinvolle van zodanige bezigheden bestreden.

Theorie und Praxis

Na nog eens grondig geformuleerd te hebben wat theoretisch denken en praktisch denken, kennen en doen is, worden nog enkele methoden nader bezien, dat geldt, logica en mathesis, waarnemen (observeren) en de 'hermeneutischen Methoden'.

Over de z.g. 'fenomenologische methode'

Husserl had het over fenomenologie als methode en als filosofie. Met de laatste bemoeit L. zich niet. Op p. 96 staat een belangrijke zin: 'Nun arbeitet jede Methode mit bestimmten Voraussetzungen, und wir akzeptieren die Überzeugung Husserls, daß dies für die Phänomenologie nicht gelte, bestimmt *nicht*'. Om te laten zien wat 'Voraussetzungen' zijn worden haarfijn, die van de statistische methode geëxpliciteerd. Dan komen de reducties. L. maakt een deel van die reducties mee: Mijn spijt (om een gebroken glas) moet spijt zonder meer worden; theorieën, die er al waren, dienen terzijde gehouden worden en traditionele meningen moeten buiten het spel blijven. Niet

meegemaakt wordt Husserls afzien van reële wereld en het reële ik. Er is nog een opvallende zaak: 'Daß dann die "Schau" als "Theoria" als "erkennendes Anschauen", als "ein in erkennender Einstellung in der Innerlichkeit Antreffen" verstanden wird schließt aus, das eine "Wesensschau" der Natur existieren könnte' (p. 99). Als ik goud in koningswater zie oplossen, is er dan geen wereld in relatie tot mij? In plaats van over fenomenologische methode wil L., om zijn bezwaren tegen H.'s 'transzendente Subjektivität', spreken over de methode der *immanente reductie*.

Over de z.g. intuïtie

Dit gedeelte is zeer duidelijk bedoeld om te zeggen hoe de werker met projectieve technieken tot zijn resultaten komt. L. is een voortreffelijk psycholoog, daar twijfelt men niet aan als men dit exposé aandachtig leest.

Hiermee is het (hier en daar te beknopt) overzicht van L.'s aandeel voltooid. De lezer kan in elk geval nagaan welke thema's eventueel ontbreken. Bij het lezen heb ik slechts enkele malen de neiging gevoeld op spitsvondige wijze het betoog te wraken. Het kwam er niet van. Op een paar zaken moet ik nog wijzen. L.'s 'Capita' verscheen in 1959, dat is twee jaar vóór De Groot's: 'Methodologie' verscheen. Wie deze werken leest begrijpt waarom het laatste werk een succes werd, het eerste niet. Dat laatste geldt ook voor de uitgave van 1972. L.'s schrijfwijze is vaak compact en zeer abstract. Dat lokt in elk geval de student niet en veel docenten, die adequaat commentaar konden geven, waren er niet. Zodoende! L.'s werke heeft er in hoge mate toe bijgedragen, dat de vloedgolf van fysicistisch denken in de methodologie er toch niet in slaagde een laatste kern van beoefening van menselijke menswetenschappen mee te sleuren.

Tenslotte: is de menswetenschappelijke methodologie zo moeilijk dat alleen zeer gevorderden er mee terecht kunnen? Men vergeet te vaak, dat L. zich niet alleen distantieën moest van het empirisch-analytisch model, maar evenzeer zich moest hoeden voor – het zeker niet alleen bij Husserl aangetroffen – 'panlogicisme'. Danner wijst er in zijn 'Vorwort' op, dat Duitsers vreemd tegen de term: 'empirische Geisteswissenschaften' aankijken. Misschien zal nog blijken, dat Langevelds bijdrage een oorspronkelijke Nederlandse ontwikkeling terzake van de methodologie der sociale we-

tenschappen inhiel.

Overigens, indien de betrokken ontologie nog beter in zicht komt, dat wil zeggen als de antropologie als basisveld en leerkamer voor de methodologie volledig wordt erkend en onze studenten goed psychologisch hebben leren denken, door een adequatere opleiding en dito samenwerking, is er stellig hoop, dat weer bekwame pedagogen enz. onze universiteiten verlaten.

Helmut Danner: 'Überlegungen zu einer "Sinn"-orientierten Pädagogik'

Deze auteur begint met te vermelden, dat de geesteswetenschappelijke pedagogiek in Duitsland een renaissance doormaakt. In een noot treffen wij een literatuurlijstje daaromtrent aan. Bijzonder daarin is B. Huschke-Rhein 'Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik' (1979). Door de tegenwoordigen worden nog al enige begrippen van de vroegeren duister gevonden, met name geldt dat de begrippen: 'Leben' (Dilthey) 'Kultur' en 'Geist'. Maar ook met het vroeger zo benadrukte verschil tussen natuur- en geesteswetenschappen zit het niet best. 'Dieser Gegensatz gehe letztlich auf den Gegensatz von *Logik* und *Mystik* zurück'. Zulks wordt ons medegedeeld op gezag van genoemde Huschke-Rhein. Ook het 'Verstehen' van Dilthey is verdacht, maar daar komt dan 'Sinn'-verstehen voor in de plaats en daar kan men moeilijk bezwaar tegen hebben.

Anthropologische Grundlagen einer 'Sinn'-orientierte Pädagogik

Het gaat er om dat men ontevreden is met het door positivistische antropologie verminkte mens-ontwerp en weer opteert voor vollediger mens-zijn. Daar houdt Danner zich vervolgens mee bezig. Spreken over: 'vrijheid', 'hiatus', 'Gegenüber-sein', 'Sprache' enz. is daar het gevolg van. Dan gaat Danner de mens als zingevoerder beschrijven. 'Bedeutung' ziet hij als ons 'betekenis'. 'Der Mensch richtet sich in der Welt ein und gestaltet sie vielfältig. Dadurch verändert er das Naturhafte, das ihm Widerfahrende und Begegnende auf sich selbst hin. Diese Veränderung macht den Sinn aus' (p. 125). Met 'Gesamt-Sinn' houden filosofen zich bezig. Het *zin-verstaan* wordt nader geanalyseerd, waardoor een handzaam schema ontstaat. De auteur gaat nog verder: 'Wir definieren "Erklären" als ein zurückführen einer Ge-

gebenheit auf ihre Ursachen oder Gründe' (p. 132). Daarna moet dan toegelicht worden wat onder 'oorzaak' wordt verstaan. Dit deel eindigt met: 'Ein Naturgesetz ist als *Gesetz* verstehbar – ich verstehe, daß es ein vom Menschen formuliertes Naturgesetz ist; aber die dinghafte Bezüge, die dem Naturgesetz entsprechen sind nicht verstehbar. Sie sind feststellbar und hinzunehmen' (p. 132). De lezer bemerkt: 'Men kan blijven praten'.

Natur- und Menschen-Ding

Es ist also wichtig zu sehen, daß es kein 'pures' 'Natur-Ding' gibt; schon indem der Mensch sich in 'bloßer' Erkenntnisabsicht auf es richtet, wird es (auch) zum 'Menschen-Ding'. Zijn er geen onbewoonde eilanden, waar dieren leven, die nooit door een mensenoog zijn aanschouwd? Met andere woorden, hoeveel aandacht moet er zijn voor een natuurding ook een mensending wordt?

De auteur is erg ingenomen met de term 'Hiatus'. Hij citeert daarbij M. Buber 'Urdistanz und Beziehung' (S 11.15). Wat is het verschil en de overeenkomst met de term 'excentrische positie' van Helmuth Plessner?

Sinn-Geben und Sinn-Verstehen in der Pädagogik

Na enkele pagina's vraagt Danner al naar het 'Selbstverständnis' van de pedagogiek. Brezinka besprekend merkt hij op: 'Zudem wird hierbei eine Psychologie zugrunde gelegt, die den Menschen als kausal konditionierbar interpretiert' (p. 142).

Zeer terecht vraagt de auteur dan hoe het conditioneren van de conditioneerder in zijn werk gaat. Dan volgt een gedeelte waar veel over 'Hermeneutik' en 'Sinn-verstehen' gesproken wordt, maar een duidelijke beschrijving, hoe men hermeneutisch en begrijpend te werk moet gaan, ontbreekt. Mogelijk is dat wel te vinden in een ander werk van Danner. Op p. 151 komt ook de fenomenologie weer ter sprake. Bij Danner speelt het 'transzendente Subjekt' wel een rol. De dialectiek is de methodische derde (p. 153). Wij geven van de samenhang der methoden een indruk, waar de auteur iets wat op een voorbeeld lijkt in zijn abstracte betoog invoegt.

'Schematisch gesehen wird durch die Phänomenologie eine Gegebenheit erhellt, uns vor Augen geführt; Aufgabe der Hermeneutik ist es, den Sinn der vorliegenden Gegebenheit

auszulegen. Phänomenologische Beschreibung und hermeneutische Interpretation führen so dazu, daß wir etwa die Institution "Grundschule" möglichst angemessen dargestellt und verstanden haben, also die implizierten historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge erkennen, sowie die erwarteten und tatsächlich verwirklichten Erziehungs- und Bildungsabsichten verstehen. Wer sich aber von pädagogischer Verantwortung leiten lässt, wird bei solcher Bestandaufnahme nicht stehen bleiben, sondern Stellung nehmen wollen. Er wird prüfen, ob die in Beschreibung und Auslegung vorgefundene Institution "Grundschule" einer wünschenswerten und realisierbaren Vorstellung von Erziehung und Bildung entspricht' (p. 153). Dit laatste procédé wordt als dialectiek aangeduid.

Danners geschrift vult in zoverre de betogen van Langeveld aan, doordat het zich meer met het 'Sinn-verstehen' bezighoudt. Waar zin in waarden overgaat, houdt ook D. nauwelijks bezig. 'Das Problem der Legitimation ist also inhaltlich auch unter dem Sinn-Aspekt nicht ohne weiteres zu lösen' (p. 159). Hoe krijgt de mens het voor elkaar om zin te verlenen? Het probleem houdt Danner in hoofdstuk III wel bezig, maar dat betoog raakt het fundament niet. Deze antropologische grondvraag moet toch eens aangevat worden. Weten we dat, dan zweeft het hele bedrijf van de menselijke menswetenschap niet langer.

J. Bijl

met dank aan drs. A. A. Klinkers

N. F. Noordam, *Historische pedagogiek van Nederland. Een inleiding*. Nijkerk, Callenbach, 1979, 115 pp., f 16,50, ISBN 90 266 1675 9.

Het nieuwe boekje van Noordam, onderhand de nestor van de historische pedagogiek in Nederland, heeft met zijn veel gebruikte *Inleiding in de historische pedagogiek* (1981⁴) een encyclopedische opzet gemeen. Beide hebben de structuur van een fors handboek maar hun inhoud is uitermate summier. Dit resulteert nu in de 'behandeling' van de vroege middeleeuwen in één pagina, evenveel als is uitgetrokken om

de 19e eeuwse pedagogen de revue te laten passeren: Prinsen, Nieuwold, Wester, Van Lummel, Heldring en Van Koetsveld (op zichzelf overigens een aardige selectie). De jeugdbeweging wordt in twee alinea's afgedaan. Ik vraag me af waarom een auteur vasthoudt aan een handboek-conceptie als hij niet de ruimte neemt om de voordelen van een dergelijke conceptie te benutten en dat is toch vooral de mogelijkheid om veel informatie op ordelijke en niet al te pretentieuze wijze te presenteren. Noordams beknoptheid zou hem mijns inziens reden genoeg hebben gegeven om te streven naar thematische beperktheid. Nu blijven een aantal thematische aanzetten steken in cryptische formuleringen, die zonder toelichting zinloos blijven. Die toelichting valt ten offer aan een halfslachtig streven om zoveel mogelijk wetenswaardigheden in dit boek op een hoopje te veegen. Twee voorbeelden: in het voorwoord betoogt Noordam dat 'de grondslagen van onze cultuur liggen in de tijd vóór 1800, hetgeen daarna komt is vooral consolidatie en uitwerking' (p. 9). Interessant. Te meer daar men aan de hand van een dergelijke stelling de doorwerking van het verleden en het belang van ons historisch inzicht zou kunnen illustreren. Het blijft evenwel bij deze boutade en Noordam gunt zich de ruimte niet om deze stelling inhoud te geven. Daarbij is ze controversieel genoeg. Want wat moeten we in dit verband denken van het onloochenbare feit dat de gescheiden opvoeding per stand in onze 18e eeuw nog als een noodzakelijk natuurverschijnsel werd opgevat terwijl de vraag naar de organisatorische vormgeving van de onderwijsdemocratisering pas sinds halverwege de 19e eeuw een complex pedagogisch thema is geworden? Trouwens, op p. 73 blijken 'de oude' denkkaders en organisatievormen' niet bij machte om de problemen het hoofd te bieden die de demografische ontwikkeling met zich mee bracht. Ik vraag me dan af welke de oude grondslagen waren waarop de nieuwe denkkaders en organisatievormen zich konden baseren. En meer in het algemeen: wat zijn in dit verband nu eigenlijk grondslagen? Zijn dat concepties in de hoofden van enkele pedagogen die hun tijd vooruit zijn? En zijn die concepties fundamenteeler dan de maatschappelijke voorwaarden waaronder die denkkaders zich in organisatievormen kunnen concretiseren? In dat geval bedrijft Noordam een heel ander soort historische pedagogiek dan hij

voorgeeft te doen als hij schrijft 'dat een moderne historische pedagogiek moet worden geschreven zoals men een sociale geschiedenis schrijft' (zie de inleiding bij zijn bovengenoemde *Inleiding* . . .). Een ander voorbeeld: in zijn slotbeschouwing merkt Noordam op dat het gezinsgevoel zich hier vroeger heeft ontwikkeld dan elders vanwege het feit, dat 'het ontbreken van een klassenstrijd . . . aan de sociale tegenstellingen een gedempt karakter (had) verleend' (p. 110). Toe maar! Deze zin staat op de laatste pagina van het boek en kan op geen enkele wijze worden opgevat als een conclusie uit het voorgaande. Ik denk dat Noordam gelijk heeft als het gaat om de vroege ontwikkeling van het gezinsgevoel, al is die ontwikkeling misschien niet zo exclusief Nederlands. Maar waarom ontbreekt zelfs de geringste argumentatie ten aanzien van de samenhang van dit verschijnsel en zijn nogal discutabele visie op de ontwikkeling van de sociale verhoudingen in ons land? Met beide voorbeelden wil ik aangeven dat Noordam in dit boekje de kans heeft gemist om een beperkt aantal thema's op een enigszins gedegen wijze te behandelen. Had hij dat wel gedaan, dan zou hij méér hebben bijgedragen tot het historisch inzicht van zijn lezers dan met deze geschiedenis in vogelvucht. Want dát is het toch wel geworden. Deze kritiek neemt niet weg dat het boekje van Noordam ook aardige kanten heeft. Ook deze inleiding is, zoals we van de auteur gewend zijn, levendig en soms ironisch geschreven. Zo is zijn beschrijving van de alledaagse schoolpraktijk in de vorige eeuw beeldend genoeg. Het gehannes met al die mensbeelden, die als allegorische engeltjes door het

verhaal heen fladderen, neem ik als lezer dan maar voor lief.

J. M. A. Noordman

P. Gutjahr-Löser, H. H. Knütter, F. W. Rothenspieler (Hrsg.), *Theodor Litt und die politische Bildung der Gegenwart*, Günter Olzog Verlag, München, 1981, 253 blz.

Een aantal hoogleraren in diverse vakken (pedagogiek, politica, economie, filosofie, rechten, enz.) heeft in 1980 de honderdste 'verjaardag' na de geboorte van Theodor Litt niet ongemerkt voorbij willen laten gaan. Litt – zo kan men weten – heeft publiekelijk zijn verwerping van het nationaal-socialisme uitgesproken en publiekelijk zijn ontslag genomen. Hij werd in 1937 ontslagen aan de universiteit van Leipzig. Hij verliet in 1947 onder communistische druk die stad en werd hoogleraar in Bonn tot 1952, waar hij in 1962 overleed. Het boek bevat een volledige bibliografie van zijn werk.

De voordrachten aan hem gewijd en in deze bundel afgedrukt, stammen van Krümmel, Lange, Knütter, Derbolav, Reble, Stercken, Nicolin en Löser. Deze hebben alle betrekking op Litts 'politische Erziehung' en verdienen niet alleen ons respect voor hun kwaliteit in het algemeen, maar ook voor hun grote bijdrage tot een aspect van het pedagogische denken, dat wij in onze tijd veelal in zeer onrijpe vormen aantreffen.

M. J. Langeveld

Mededelingen

PAO-cursussen

De beroepsvereniging van psychologen en pedagogen, resp. het N.I.P. en de NVO, organiseren voor het najaar van 1982 de volgende postacademische cursussen op onderwijsterrein:

Leerlingenmerken

Onderwerp: de betekenis van een aantal leerlingenmerken (cognitieve strategieën en leerstijlen, intelligentie, angst, motivatie-orientatie en metacognitie) voor het funderend onderwijs.

Cursusleiding: prof. dr. L. F. W. de Klerk, dr. J. G. L. C. Lodewijks, drs. E. J. van Rossum, dr. P. R. J. Simons.

Tijd en plaats: 30 september, 1 en 2 oktober; Veldhoven. *Kosten:* f 670,- (incl. verblijf).

Docentgedrag

Onderwerp: ontwikkelingen in theorie en onderzoek m.b.t. het didactisch handelen; consequenties voor de onderwijspraktijk.

Cursusleiding: dr. E. Bol, dr. J. Lowyck en drs. P. van der Kley.

Tijd en plaats: 24-25-26 november; Veldhoven. *Kosten:* f 670,- (incl. verblijf).

Recente ontwikkelingen in het aanvankelijk leesonderwijs

Onderwerp: Leesvoorwaarden, diagnosticeerend onderwijzen, diagnostiek en behandeling van leesproblemen, differentiatie-innovatie.

Cursusleiding: dr. M. J. C. Mommers, drs. A. van Dongen, drs. A. van der Ley en dr. P. Appelhof.

Tijd en plaats: 29 oktober, 12-19-26 november; Utrecht. *Kosten:* f 250,-.

Begeleiding en evaluatie van onderwijsvernieuwingen op basis van het betrokkenheidsmodel.

Onderwerp: het Concerns-Based Adoption Model en daarbij behorende diagnostisch instrumentarium; toepassing in begeleiding en onderzoek van vernieuwingsprocessen in het onderwijs.

Cursusleiding: dr. R. van den Berg

Tijd en plaats: 25 november, 2 en 9 december; 's-Hertogenbosch. *Kosten:* f 60,-.

Nadere inlichtingen en inschrijving: NVO postacademisch onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel. nr. 030-32 24 07.

Colloquium Recente Ontwikkelingen binnen het Hoger Onderwijs in Nederland en Vlaanderen

Het 'Nederlandstalig Gezelschap voor de Vergelijkende Studie van Onderwijs en Opvoeding' organiseert, in samenwerking met het 'Centrum voor de Vergelijkende Studie van het Hoger Onderwijs' (Rijksuniversiteit Gent), op donderdag 28 en vrijdag 29 oktober 1982 te Gent een colloquium over Recente ontwikkelingen binnen het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Op de agenda staan o.m. de volgende thema's: studie en studiebegeleiding op de universiteit, de ontwikkeling van programma's voor volwassenen, vergelijking van de financiering van het wetenschappelijk onderzoek in België en Nederland, toekomstmogelijkheden voor afgestudeerden op de arbeidsmarkt, docenttraining, recente ontwikkelingen op het terrein van de lerarenopleiding voor het secundair onderwijs, ervaringen en knelpunten m.b.t. de integratie w.o.-h.b.o.

Informatie kan ingewonnen worden bij Prof. dr. K. De Clerck, Baertsoenkaai 3, 9000 Gent (telefoon: 091/24 02 24).

Internationaal Congres over 'De nascholing van de leerkrachten secundair onderwijs in Europa'

Dit congres, waaraan specialisten i.z. In-Service training uit België, Nederland, Engeland, Zweden, Duitsland en Frankrijk hun medewerking verlenen, wordt gehouden op 13 november 1982 in het Onze-Lieve-Vrouwen-Doorninstituut te Eeklo.

Voor nadere inlichtingen wende men zich tot het secretariaat van het Bijscholings- en Vor-

mingscentrum Ten Doorn, Zuidmoerstraat
125, 9900 Ecklo (België), tel.: 091/77 13 26
tst. 51.

Inhoud andere tijdschriften

Info

13e jaargang, 1982, nr. 4

Ervaring met ervaringsleren: vrouwen in de
Open School, door W. M. Dijkman

Info

13e jaargang, 1982, nr. 5

Hoofdpijnen van de macro-sociologische theorie van onderwijssystemen van M. S. Archer, door A. de Geus en J. de Jeu

Margaret Scottford Archer's theorie van onderwijssystemen: Een nieuwe bijdrage aan het historisch-maatschappelijk onderzoek van het onderwijs? door G. Rupert

'Social origins of educational systems' en het ontstaan van het Nederlandse onderwijssysteem (1750-1820) in macro-sociologisch perspectief, door A. de Geus en J. de Jeu

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

7e jaargang, 1982, nr. 6

Op weg naar een orthopedagogiek, door P. W. H. M. van Peffelt

Academisering van de Volksschullehrerbildung in Duitsland voor 1950, door J. de Vuyst
De taken van de leraar in de Sovjetunie, door A. J. Treffers

De implementatie van herbartiaanse opvattingen in de Belgische lagere school, begin twintigste eeuw, door C. Martens

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

21ste jaargang, 1982, nr. 6

Zelfcontrole en cognitie in onderwijs en opvoeding vanuit leerpsychologisch perspectief, door D. H. Rost

Proeve van een anthropologie van het dove kind, door J. van Dijk

Ploegend en zaaiend . . . slapend en wakend, door H. Nusselder

Reactie: Opvoeder-kind interactie-onderzoek, door T. M. Visschedijk

Ontvangen boeken

Groot, R. de & C. J. Paagman, *Leervoorwaarden. Een orthopedagogisch-didactische benaderingswijze van kinderen met leerproblemen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 62,50

Gruijter, D. N. M., *Tentamineren en beslissen* (SVO-reeks 63), Flevodruk, Harlingen, 1982, f 27,50

Krogt, F. J. van der & W. P. Weijzen, *Variaties in schoolorganisaties* (SVO-reeks 60), Flevodruk, Harlingen, 1982, f 37,-

Jong, J. A. de, e.a., *'Ja maar mijn mentor zegt . . .'* (SVO-reeks 62), Flevodruk, Harlingen, 1982, f 37,50

Knip, H., *Organisatie-studies in het onderwijs*, (SVO-reeks 61), Flevodruk, Harlingen, 1982, f 31,50

Menkvelde, H. (Red.), *Voortgezet speciaal onderwijs. Schetsen van mogelijkheden tot integratie*, (Orthovisies 16), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 29,50

Rink, J. E. (Red.), *Ontwikkelingen in de residentiële hulpverlening*, (Orthovisies 15), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 32,-

Sanders, C. & J. F. H. van Rappard, *Tussen ontwerp en werkelijkheid. Een visie op de psychologie*, Boom, Meppel, 1982, f 39,50

Vliet, G. van, *Denken en doen bij experimenteel onderzoek. Een inleiding tot het begrijpen en zelf verrichten van experimentele research in de gedragswetenschappen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 24,75

Vorst, H. C. M., *Gids voor literatuuronderzoek in de sociale wetenschappen*, Boom, Meppel, 1982, f 24,50

Ontvangen rapporten

Dekkers H. & W. van Soest, *Eindrapport van het Derde Onderzoek Nieuwe Lerarenopleiding*, NIVOR, Nijmegen/SCO, Amsterdam