

Auguste Comte, *Het positieve denken*, Boom, Meppel, 1979, 172 pag., f 22,50, (gebonden f 32,50), ISBN 90 6009 416 6.

Het boek bevat een voortreffelijke inleiding van de Rotterdamse hoogleraar in de sociologie J. M. M. de Valk en een vertaling van *Discours sur l'esprit positif* (door Henriët Plantenga), dat in 1844 verscheen toen de auteur ervan al zo'n 46 jaar oud was. Het grootste deel van zijn leven heeft Comte gewerkt aan het ontwikkelen van wetenschappelijke principes waarmee de chaos in de wetenschappen, Frankrijk en de wereld herschape kon worden in een orde waardoor vooruitgang mogelijk wordt. Van 1830 tot en met 1842 werkt hij aan de uit 6 delen bestaande studie *Cours de philosophie positive* waarin hij de principes van zijn positieve filosofie vastlegt. De Discours is volgens de inleider de samenvatting en afsluiting van de eerste periode.

Voordat ik me waag aan de bespreking van de inhoud van de Discours wil ik me verontschuldigen. Ik ken – als sympathisant van het logisch positivisme en zijn derivaten als het Popperianisme en het Lakatosianisme – een aantal opvattingen van Comte uit de tweede en de derde hand. Ik begrijp echter na het lezen van de Rede waarom een aantal neopositivisten zichzelf liever als logisch empiristen, empiristen of als empirisch rationalisten aangeduid zagen. Het positieve zoals uit deze Rede duidelijk wordt, is een allesomvattend begrip. Het positieve is het gebied waarop het feitelijke, het nuttige, het zekere en het politieke bij elkaar komen. Geen wonder dat daarvoor een persoon nodig is met de eigenschappen van een Christus-figuur. Geen wonder ook dat Auguste Comte aan het einde van zijn leven zelf als Deus uit de machine van zijn eigen positieve filosofie te voorschijn kwam.

In een artikel over Bertrand Russell in de serie 'Wijzgeren van de twintigste eeuw' (Intermediair van 14-1-1972) schrijft Doorman dat de filosoof zich bezighoudt met de problemen die een 'rest'-karakter hebben. Onderzoekt de fysicus de eigenschappen van het atoom, de filosoof vraagt zich af wat een atoom *eigenlijk* is. De filosoof komt zodoende in de verleiding om zich superieur te voelen aan de gewone wetenschapsman, die met de *eigenlijke* vragen geen raad weet. Filosofie loopt dan ook voortdurend het risico om zich tot gesystematiseerde megalomanie te ontwikkelen. Filosoferen is immers een 'wetenschap' die zich van de grenzen van de wetenschap niets aantrekt, integendeel er zelfs prat op gaat om voortdurend grenzen te overschrijden.

In de hedendaagse pedagogiek zijn twee hoofdtrends zichtbaar. Een 'harde' die empirisch onderzoek doet à la de methodologie van De Groot (en haar derivaten) en een

'zachte'. De laatste laat zich moeilijk vastpinnen, omdat ze zich laat inspireren door een zich afzetten tegen de 'harde' methodologie. De harde trend sluit ontegenzeggelijk aan bij de positivistische wetenschapsopvatting waarvan Auguste Comte één van de propagandisten is geweest. De harde methodologen kunnen met weinig filosofie toe. (Je zou hier naar analogie van De Groot's 'minimale methodologie' kunnen spreken van een 'minimale filosofie'.) Comte is zo'n 'minimale filosoof' wat uit dit citaat blijkt: 'Het is van groot belang in te zien dat het waarlijk wijsgerige denken in wezen niets anders is dan een systematische uitbreiding van het eenvoudige gezonde verstand over alles wat daadwerkelijk voor theorievorming vatbaar is' (p. 95 en 96). De zachten daarentegen zijn aanhangers van een maximale filosofie. Iets wat in strijd met het gezond verstand is, heeft een pre. Ze zoeken hun heil bij het paradigma-begrip van Kuhn, waarbij ze paradigma vertalen met parochie. Iedere parochie wordt gekenmerkt door een levensstijl en een daarbij behorend taalspel. De latere Wittgenstein kan door iedere parochie op haar eigen idiosyncratische wijze geïnterpreteerd worden.

Wie de filosofie als megalomanie typeert heeft het voordeel om met filosofen als Hegel, Comte en Marx toch nog uit de voeten te kunnen. Wie de megalomaniakale filosoof wil volgen, zal in de magische cirkel van zijn denken moeten treden om *mee* te kunnen denken. *Zeker* weten is dan het gevolg. De megalomaniakken vallen in twee groepen uiteen. De eerste probeert via gewelddadig ingrijpen een situatie te scheppen waardoor een mentaliteitsverandering noodzakelijk wordt, terwijl de tweede groep denkt dat een mentaliteitsverandering vanzelf leidt tot een maatschappij die de gewenste mentaliteit bestendigt. Beide groepen hebben gemeenschappelijk dat het uiteindelijk gaat om de juiste gezindheid. Comte heeft zich tot taak gesteld om door middel van zijn positieve filosofie de nieuwe gezindheid te bevorderen waarbij het theologische en het metafysische denken worden gebruikt als illustratiemateriaal om zijn eigen positieve denkwijze meer reliëf te geven. Zijn methode lijkt hier verdacht veel op die van de zachte denkers die hun eigen denken vooral illustreren met een zich afzetten tegen datgene wat ze verwerpen.

Zowel Comte als Marx geven het proletariaat een centrale positie. Bij Marx zijn de proletariërs de uitvoerders en vervolmakers van de revolutie. Echter in de socialistische samenleving lijkt de historische ontwikkeling haar dynamiek

verloren te hebben. Bij Comte is het proletariaat de klasse die – evenals die van de positieve filosofen – een bijzondere toegang tot het universeel gezond verstand heeft. Bij het proletariaat denkt Comte – door de invloed van Saint Simon – aan de industriearbeiders die door hun werkzaamheden rechtstreeks met de natuur in aanraking komen (zie p. 141 en 142). Comte heeft een romantische opvatting over deze arbeiders. Ze hebben een gelijkmoedigheid en een daarbij passende zedelijke houding, die hen, geleid door een positieve filosofie, bijzonder ontvankelijk maakt voor het juiste inzicht in de universele en sociale orde. Eigenlijk laat de filosofie van Comte alle sociale verhoudingen bestaan zoals ze nu eenmaal zijn, zij het dat zijn filosofie de mensheid tegelijkertijd inzicht in en geluk met het bestaan verschaft. Zijn epistemologie is tevens een verlossingsleer. Comte lijkt op de moderne 'zachte' psychiater, die, nadat hij zijn neurotische patiënt heeft uitgelegd hoe zijn kwaal in elkaar zit, aan hem meedeelt dat hij nu ook wel gelukkig moet zijn nu hij weet wat er met hem aan de hand is.

'Onze positieve studies zijn daarentegen zo doordacht opgezet en aangepast, dat van een dergelijke invloed geen sprake kan zijn; van nature voegen ze zich naar, en zijn van toepassing op alle denkbare praktische werkzaamheden, en zullen ze de arbeidsvreugde juist versterken of zelfs bezien. Ze veredelen de aard van de arbeid, of verzachten haar pijnlijke consequenties, en tegelijkertijd leiden ze eveneens tot een gezonde waardering voor de verschillende maatschappelijke niveaus en de verplichtingen die daarmee gepaard gaan, zodat men er zich van bewust gaat worden dat het ware geluk onder alle mogelijke voorwaarden te bereiken is, zolang deze maar met rede aanvaard en met ere vervuld worden. De algemene filosofie die hieruit voortvloeit stelt zich de mens, of veeleer het Mensdom, voor als de eerste der gekende wezens, door het geheel der bestaande wetten voorbestemd om de natuurlijke orde voor zover mogelijk stelselmatig op alle gebied te vervolmaken, zonder zich daarbij te laten storen door verontrustende hersenspinsels. Ze onthult hiermee een diepgaand en algemeen besef van de menselijke waardigheid, maar matig te zelfder tijd onwillekeurig de daar eventueel uit voortvloeiende neiging tot zelfoverschatting door tevens een veelzijdig, met alledaagse verschijnselen toegelicht beeld te geven van het feit dat wij altijd achter zullen blijven bij de hier

geschetste doelstellingen en idealen.' (p. 144 en 145)

Het voorgaande geeft aan dat je met Comte veel kanten op kunt. Zijn systeem is zowel relativerend als totalitair. Zowel conservatieven als revolutionairen kunnen hem gebruiken: de conservatieven om radicale maatschappelijke veranderingen tegen te houden, de revolutionairen om na de revolutie de door hen gevestigde orde te rechtvaardigen en in stand te houden. Moderne zachte handelingswetenschappers kunnen bovendien ook nog profiteren van zijn filosofie, die als enige in staat is om maatschappelijke veranderingen op een verantwoorde wijze te begeleiden. (Zie p. 151)

Comte's filosofen zijn niet veeleisend als het om de voorwaarden gaat waaronder ze hun liefdewerk willen verrichten. Ze vragen aan de machthebbers 'enkel het recht zich regelmatig te mogen ophouden in de lokaliteiten die van gemeentewege beschikbaar gesteld worden' (p. 151 en 152) om de burgers eerst geestelijk, vervolgens zedelijk en ten slotte politiek om te turnen. Vormingsleiders en buurtwerkers lijken in onze samenleving gesalarieerd datgene te doen wat Comte onbetaald dacht te bewerkstelligen.

Het zou een verheugende ontwikkeling zijn wanneer Comte's opvattingen over de hiërarchie der wetenschappen in de pedagogische praktijk toegepast zouden worden. Zijn idee van de 6 basiswetenschappen is zo gek nog niet al moet gezegd worden dat hij zich met de sociologie vergist heeft. Dat moet natuurlijk de psychologie zijn. Als didactisch uitgangspunt zijn de 6 basiswetenschappen uiterst waardevol. Elke wereldburger zou een grondige inleiding in de methoden van deze 6 basiswetenschappen moeten hebben. Tegenwoordig is het regel dat iemand met een minimum aan kennis op deze gebieden wordt losgelaten op de studie van een afzonderlijk wetenschapsgedebied. Wie zo graag beweert dat de complexiteit van de problematiek van de sociologie zoveel groter is dan die van de problematiek van bv. de fysica, zou zijn kennis moeten kunnen baseren op kennis van zaken van de fysica i.p.v. zijn onwetendheid op dit gebied als uitgangspunt van een alternatieve methodologie te beschouwen. Dat laatste doen de zachten en dat was iets wat Comte toen ook al in de gaten had. De 'zachten' van onze dagen zijn de theologische en metafysische denkers bij Comte.

J. Pieters

Paul Hastenteufel, *Fallstudien aus dem Erziehungsalltag*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1980, 146 blz., DM. 17.–, ISBN 3 7815 0454 9.

Het boekje bevat een twaalfstal volkomen overbodige tekeningen. Het biedt een 16-tal gevalbesprekingen, waarin een aantal pedagogische problemen essentieel zijn. B.v.: woonmilieu, gezinsvakantie, conflicten met vrienden, gastarbeiderskinderen, ouderlijke verwaarlozing, enz. Bibliografische aanwijzingen worden op talrijke plaatsen gegeven. De totale oriëntatie is zeer nadrukkelijk pedagogisch-praktisch gericht. Evenwel is het boekje bestemd voor de

Duitse leefwereld en voor de Duitse pedagogische opleidingen, vooral aan de Pädagogische Hochschulen. Voor belangstellende ouders is het niet bestemd. Als studie- en discussie-boekje voor de opleidingen aan P.H.'s en eventueel ook universiteiten is het evenwel waardevol en stelt het behoorlijke eisen aan de docent zowel als aan de student.

M. J. Langeveld

Karpova S. N., *The realization of the verbal composition of speech by preschool children*, Mouton, den Haag, 1977, Janua Linguarum, Series Maior 56. X, 275 bladzijden, F 101,60, ISBN 9027931860.

Karpova (momenteel hoogleraar in de kinderpsychologie aan de Universiteit van Moskou) publiceerde al in 1953/55 over een door haar (onder leiding van A. R. Luria) verricht onderzoek naar de wijze waarop kleuters in gesproken taal (spraak) woorden (kunnen leren) onderscheiden. De door haar gebruikte methode van zinsanalyse (door het kind achtereenvolgens het eerste, tweede etc. woord uit de zin te laten noemen) is later door meerdere westerse onderzoekers nagevolgd. Mogelijk als gevolg van het feit dat tot dusverre in het Engels slechts korte samenvattingen van Karpova's werk beschikbaar waren, verschilt dit westers onderzoek op essentiële punten van Karpova's werkwijze en interpretatie!

Het hier te bespreken boek is een vertaling van een publikatie uit 1967. Het beschrijft de voortzetting van het eerder verrichte onderzoek (hier 'vooronderzoek' of 'voorlopig onderzoek' genoemd) met vooral een grondige uitwerking van het trainingsgedeelte. In een reeds in 1973 geschreven voorwoord bij deze vertaling schrijft Luria, dat de lezer 'will find that the careful analysis of the course which is taken by the child who not only is mastering the language, but also attempting to realize its verbal composition, is one of the most interesting chapters in psychology and linguistics; they are equally important to the representatives of psychology and to the representatives of linguistics'. Ik zou hieraan willen toevoegen al degenen die zich bezig houden met leesvoorwaarden en (de ontwikkeling van) aanvangsleesmethoden. Maar ook geïnteresseerden in onderwijsleerprocessen in het algemeen geeft het een goed beeld van o.a. de toepassingsmogelijkheden van Gal'perins trapsgewijze procedure.

Om van Karpova's (en naar mijn mening ook van andere Sovjet-psychologische) werkwijze een goede indruk te krijgen moet men haar betoog op de voet volgen. Hier wil ik slechts een aantal hoofdpunten bespreken en daarbij enkele kritische opmerkingen plaatsen.

Het onderzoek valt uiteen in een constaterend onderzoek (ascertaining experiment), formerend onderzoek (forming experiment) en een controle-onderzoek.

Opvallend is de vanzelfsprekendheid waarmee het kind al in het constaterend onderzoek wordt geholpen (o.a. door vragen) bij het uitvoeren van de analyse.

Karpova verdeelt de kinderen in drie niveaugroepen, waarin naast het effect van de geboden hulp verwerkt wordt de aard van de 'fout' die het kind maakt. De eerste twee groepen verschillen niet voor wat betreft de spontane analyses: het kind noemt de hele zin; vat de mededeling samen of werkt de situatie uit. Pas na doorvragen richt het kind uit de eerste groep zich op de voorwerpcomponenten (mensen, dieren of dingen) van de gebeurtenis en verdeelt het kind uit de tweede groep de zin in elementaire intonatie-betekenis groepen en wel in onderwerp en gezegde. Het kind uit de eerste groep blijft dus gericht op de zinsinhoud; het kind uit de tweede groep richt zich op vorm en inhoud: een hoger niveau. Deze analyse is echter nog vaag en onbewust en het kind verglijdt soms naar de inhoudelijke kant (waarmee deze analyses overeen komen met die van de eerste niveau-

groep) of naar de formele kant, door de zin in lettergrepen te verdelen. Het kind uit de derde niveaugroep identificeert alle taaldelen m.u.v. voorzetsels en voegwoorden.

Standaardisering van geboden hulp ontbreekt, evenals nauwkeurige aanwijzingen voor het plaatsen der kinderen in een der niveaugroepen. Uit mijn eigen onderzoek is gebleken dat kinderen (ook spontaan) op verschillend niveau kunnen analyseren. Door de verwerking van hulp krijgt men bij Karpova weinig zicht op het verloop van de spontane processen. Voor Karpova bestaat er geen twijfel over het verband tussen de aard van de fout en een inhoudelijke – dan wel vormgerichtheid van het kind, hetgeen zich uit in de verdeling der 'fouten' over de niveaugroepen maar ook in de samenvoeging van verschillendsoortige fouten in één foutencategorie.

Het formerend onderzoek (Gal'perin adviseerde hierbij) maakt in de oriënteringsfase gebruik van afbeeldingen; woord voor woord uitspreken door de onderzoeker; de woordkenmerken 'het woord is een klankgeheel' en 'elk woord heeft een bepaalde betekenis' en een procedure van zinsvergelijking. Wat een woord is wordt door materialisering verduidelijkt. Terwijl het kind toekijkt (terecht!) schrijft de onderzoeker hiertoe van elk woord de eerste twee letters (onterecht!) op een los kartonnetje. Hoewel de beide genoemde woordkenmerken door Karpova niet adequaat gematerialiseerd konden worden hecht zij toch grote waarde aan hun werkzaamheid. Hieraan twijfel ik echter sterk. – Immers deze kenmerken functioneren al in de tweede niveaugroep, zij het 'vaag en onbewust'. Alleen liggen daar de 'woord' grenzen anders. – Beide kenmerken gelden niet uitsluitend voor het woord maar voor elke taalenheid vanaf morfeem tot verhaal. – In het formerend onderzoek waren per kind in totaal 74-144 zinnen nodig (één oorzaak van dit grote verschil was het al dan niet aandacht besteden aan voorzetsels en voegwoorden). De lezer kan aan de hand van de vele (en bijzonder interessante) protocollen zien dat het kind dan vele voorbeelden moet hebben gehad waarbij de onderzoeker de zinnen uitsprak met pauzes tussen de woorden en ook vaak naar de kenmerken moet zijn verwezen. Worden geheugenfactoren en imitatie (hier niet bedoeld in Vygotsky's positieve zin zoals Karpova veronderstelt) hier niet sterk onderschat? Men lette ook op de veelzijdigheid van de hulp. Zeker voor een deel der kinderen is 'inzicht' in het begrip woord niet gearandeerd, gezien ook de problemen die functiewoorden blijven geven.

Kortom een interessant boek met veel inhoudelijke en methodologische informatie en vraagpunten. Ook hier krijg ik de indruk dat de westerse psycholoog en de sovjetpsycholoog nog veel van elkaar kunnen leren. Voor de eerste is met name interessant de belangstelling voor leerprocessen in samenwerking met de volwassene.

Inmiddels is van Karpova's hand tesamen met I. N. Kolobova in 1978 een nieuw boek verschenen ('Eigenschappen van de woordoriëntatie bij kinderen'), waarin in een beschrijving van een zevental onderzoekjes dit onderwerp verder wordt onderzocht. Dit boek is nog slechts in het

Russisch verkrijgbaar (Osobennosti orientirovki na slovo u detej) Door het Russisch op sommige punten al te dicht te volgen wordt de tekst daar moeilijk leesbaar en soms, door het niet voldoende toevoegen van functiewoorden, onbegrijpelijk. Onleesbaar wordt de tekst daar waar hele tekstregels zijn verdwenen en andere regels dubbel voorkomen. Helaas betreft het hier juist belangrijke passages.

Noot

1. In het Nederlands wordt Karpova's onderzoek o.a. besproken in C. F. van Parreren en J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*, 1980.

G. J. M. Quadvlieg

Rost, D. H. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*, uit de serie 'Psychologie für die Grundschule', Band I, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb., 1980, 254 pp., DM. 19,90, ISBN 3-7815-0392-5.

Het boek vormt een eerste bundel uit een serie van drie, die resp. de ontwikkelingspsychologie, de onderwijspsychologie en de 'Erziehungspsychologie' van de basisschool zullen behandelen. Zullen, want de delen 2 en 3 moeten (binnenkort) nog verschijnen. D. H. Rost zal bij de drie bundels als samensteller optreden, hetgeen ten goede kan komen aan de integratie en afstemming. Elk deel moet echter als apart afgerond deel te bestuderen zijn. Ditzelfde streeft men na voor de bijdragen binnen een bundel en bij de eerste lijkt dit redelijk gelukt.

Deze bundel bestaat uit een tiental bijdragen, waarvan de eerste een korte inleiding vormt op enkele belangrijke ontwikkelingspsychologische kwesties als het gebruik van methoden en 'leeftijd' als afhankelijke variabele (auteur: D. H. Rost). Vervolgens vat Nickel de argumenten samen tegen het gebruik van fasenmodellen in de ontwikkelingspsychologie en de impulsen die dit gehad heeft voor het leer- en interactie-onderzoek, meer in het bijzonder de omgang met de basisschoolleerling. Markosjan geeft een (nogal droog) overzicht van anatomisch-fysiologische kenmerken van kinderen op basisschoolleeftijd. Een drietal bijdragen volgen, die 'verplichte' onderwerpen behandelen als de cognitieve ontwikkeling (Huber en Mandl), de taalontwikkeling en taalstimulatie (Wieczerkowski en Plickat) en de ontwikkeling van wiskundig-natuurwetenschappelijke begrippen voornamelijk gebaseerd op Piagets theorieën (Lovell). De sociaal-emotionele ontwikkeling komt slechts in één bijdrage expliciet ter sprake (Kasten), hetgeen krap bemeeten is voor dit en aanpalende onderwerpen als bijvoorbeeld de sociaal-cognitieve ontwikkeling. De drie laatste bijdragen handelen over de invloed van de huiselijke leeromgeving (Wolf), de schoolrijpheid en 'Schulfähigkeit' (Krapp) en 'entwicklungsgemässer Unterricht' (Weinert).

De ontwikkelingspsychologische uitwerking der onderwerpen is doorgaans redelijk. Een uitzondering vormt de bijdrage van Wolf (over Blooms en Marjoribanks pogingen om de leeromgeving te trancheren), die m.i. beter gepast zou hebben in de bundel over 'Erziehungspsychologie'.

M.b.t. de keuze van onderwerpen die aan bod komen kan men opmerken dat een aantal belangrijke (toegepaste) onderwerpen als bijv. de ontwikkeling van het leren lezen ontbreken. Dit kan samenhangen met de visie die de auteurs hebben over ontwikkelingspsychologie. Ziet men ontwikkelingspsychologie als een basisdiscipline die per de-

finitie in alle andere disciplines aan bod komt, omdat elk gedrag nu eenmaal ontwikkelt, dan wel vindt men dat er specifieke ontwikkelingspsychologische onderzoeksvelden zijn met eigen kenmerken en specifieke problematieken. In de eerste opvatting kan de ontwikkeling van het leren lezen nog behandeld worden in een van de volgende bundels. In de tweede opvatting zou zo'n onderwerp eigenlijk in deze bundel thuishoren. De auteurs nemen hierover geen expliciet standpunt in. De volgende bundels zullen hierover uitsluitend geven.

Het is een uitgesproken intentie van de samenstellers in de bijdragen de praktische implicaties van de ontwikkelingspsychologie voor de basisschool naar voren te laten komen. De doelgroep waarop men zich richt zijn psychologen en pedagogen die met de basisschool van doen hebben, als ook studenten in deze sectoren. Voor deze laatste categorie acht ik het boek vooral bruikbaar binnen een curriculum, waarbinnen evt. nog de nodige aanvulling en uitleg gegeven kan worden. Gezien de beperkte ruimte namelijk, zijn de auteurs vaak genooddaakt geweest de binnen de ontwikkelingspsychologie gevoerde discussies beknopt weer te geven. Dit betekent dat de lezer vaak aangewezen is op aanvullende informatie van elders dan wel zelf hiernaar op zoek gaat met behulp van de gegeven referenties. Dit laatste heeft als complicatie dat de auteurs in dit boek nogal verwijzen naar Duitstalige literatuur die vaak bestaat uit vertaalde Engelse werken of Duitse replicaties of varianten van elders (vaak eerder) uitgevoerde studies of analyses. Nickels artikel is hiervan een voorbeeld.

De uitwerking van de praktisch pedagogische consequenties is overigens nogal wisselend. Bij Huber en Mandl en ook Krapp vindt deze zeer duidelijk plaats. Bij anderen wordt deze soms niet gegeven (Wolf en Lovell) of beperkt zich tot het uitspreken van trivialeitaten (Markosjan bijvoorbeeld adviseert om vanwege de sterke ontwikkeling van motorische activiteiten van leerlingen bijzondere aandacht te schenken aan de 'Gestaltung der Wandertage'). Ten dele kan dit verklaard worden uit het gegeven dat enkele artikelen in het Duits zijn vertaald en wellicht niet speciaal voor deze bundel zijn geschreven.

Het artikel van Huber en Mandl (cognitieve ontwikkeling) behoort tot de beste bijdragen van de bundel. Er wordt een doorgaans gedegen uitwerking van bekende theorieën gegeven (Piaget, informatietheoretische benadering) met oog voor meer recente ontwikkelingen hierbinnen (bijv. Case's experimenten m.b.t. enkele Piaget-fenomenen).

Zoals reeds opgemerkt krijgen de pedagogische implicaties ruime aandacht en stimuleren tot meedenken. Het hoofdje 'cognitieve stijlen' (p. 69) komt er echter qua omvang en uitwerking wat minnetjes af. De onderscheiding van Kagan et al. in reflexief en impulsief gedrag wordt kritiekloos gepresenteerd als een valide tweedeling, waarbij impulsieve kinderen, middels verbale trainingen, tot reflectief gedrag te brengen zouden zijn. De toch niet zo recente kritiek op deze tweedeling en hiermee samenhangende trainingsexperimenten (bijv. Wagner, 1976) had hier verwerkt mogen worden.

Wicznerkowski en Plickat worden in hun behandeling van het onderwerp taalontwikkeling en taalstimulering enigszins gehandicapt door de omstandigheid, dat de meest dramatische ontwikkelingen in het taalverwervingsproces vóór de basisschoolleeftijd plaatsvinden. De taalontwikkeling van de eerste vijf levensjaren krijgt dan ook bij hen veel aandacht. Van de latere periode worden op wat saaie wijze onder meer de syntactische verschillen op diverse leeftijden belicht en kwesties als bijv. het orthografisch en metalinguïstisch inzicht van leerlingen in relatie tot het taalonderwijs.

In de interessante bijdrage van Krapp wordt een helder beeld geschetst van de problematiek rond de schoolrijpheid. Theorieën die het denken hierover hebben bepaald zijn vooral differentieelpsychologisch en ontwikkelingspsychologisch van oorsprong. Binnen de laatste groep is schoolrijpheid lang opgevat als een gearriveerd zijn van het kind in de betreffende ontwikkelingsfase. Het zittenblijven van kinderen zou, conform deze opvatting, aanmerkelijk tegengegaan kunnen worden, indien nog niet schoolrijpe kinderen nog niet tot de school toegelaten wor-

den. Eenmaal in de schoolrijpe fase zouden zij het curriculum zonder veel problemen moeten kunnen doorlopen. Krapp noemt echter onderzoeken, waaruit blijkt, dat het percentage zittenblijvers niet alleen gelijk blijft, maar in een enkel geval zelfs toeneemt. Specifieke trainingen tonen aan dat ook hier voor de schoolrijpheid belangrijke deelgedragingen eerder kunnen worden ontwikkeld, dan men op grond van het fasedenken zou verwachten. Alternatieve zienswijzen staan echter nog in de kinderschoenen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het boek een moderne ontwikkelingspsychologische visie geeft op enkele voor de basisschool relevante onderwerpen. Enkele onderwerpen zouden meer ruimte verdiend hebben met als meest dringend, een goede behandeling van recent onderzoek naar de sociaal-emotionele en sociaal-cognitieve ontwikkeling (Kastens indeling is nogal ouderwets en het artikel bevat relatief weinig up to date onderzoek). De uitwerking der praktisch pedagogische implicaties behoeft hier en daar zeker verbetering. Gewoon hinderlijk is het ontbreken van een persoons- en zakenregister, ondanks de uitvoerige inhoudsopgave die achterin het boek gegeven wordt.

Al met al echter toch een boek met zeer lezenswaardige bijdragen.

F. H. R. Leenders

Wagner, I., *Aufmerksamkeitstraining mit impulsieven Kindern*, Stuttgart, Klett Verlag, 1976.

P. Innerhofer, *Opvoeden kun je leren*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1980, VIII + 160 blz., f 25,-, ISBN 90 255 9923 0.

In zijn uit 1975 stammende Duitse oorspronkelijke titel lezen wij: 'Kleine Psychologie für Eltern'. Deze opmerking is niet tegen de vertaler H.J.R. Rood gericht, want de vertaling is in goed Nederlands en goed leesbaar overgebracht. Maar 'opvoeden' is nu eenmaal geen louter psychologische aangelegenheid en de wetenschappelijk zich achtende opvoedingsleer der psychologen, sociologen, enz. kan vaak een verstandige of minder verstandige intuïtieve pedagogiek wezen. Wij lezen op de omslag, dat de auteur 'van huis uit psycholoog' is en rijke ervaring heeft als 'therapeut' en 'kinderpsychiater'. Zou hij dus ook een artsexamen achter de rug hebben? Nee dat is de bedoeling niet, maar dit zijn de prestige-titels tegenwoordig. Maar van *hem* kun je 'opvoeding leren'. Zijn psychologie heet dan 'sociale leertheorie' en wat dan 'sociaal' is en 'leren' en die leert: 'kind' en 'opvoeders' wordt bekend verondersteld. Gedeeltelijk is het een natuurproces en daarenboven een conditioneerproces dat goed bedoeld is. 'Goed' erkent vooral de autonomie van het kind. Situatie-analyse en daaruit voortkomende

waardenleer is er in zeer beperkte mate. Ik vind de Nederlandse titel dus niet juist. Natuurlijk kun je allerlei 'leren', ook je een houding eigen maken, ook door stereotypieën te ontwikkelen, maar er moet wel meer bij om tegen ouders te durven zeggen, dat je zo nu 'opvoedt'. Voor de argeloze lezer is er misschien wel niets aan de hand: hij hoort 't aan. De geschoolde lezer zal belangrijk verder gaande situatie-analyse - om maar één aspect te noemen - verlangen. En die lerende opvoeder: hoe komt het bij de een of de ander over? Identiek? En hoe komt dan zijn geleerde habitus over? Enz. De Duitse titel lijkt mij dus juister. Als geheel m.i. een boekje dat wij niet kunnen aanbevelen, behalve voor discussie tussen pedagogisch geschoolde en gerichte lezers.

M. J. Langeveld

Boonstra, H. H., *De rekenfout nader beschouwd*. Intro, Nijkerk, 1980, 128 pag., f 18,50 ISBN 90 266 16961.

In genoemd boekje kunnen globaal gezien twee gedeelten onderscheiden worden. In het eerste gedeelte wordt ingegaan op de standpunten van enkele auteurs inzake rekenstoornissen, een beknopte weergave van de theorie van Gal'perin en de uitwerking van de auteur van de Mastery Learning strategie.

Het resterend gedeelte bevat de lading, die door de vlag in de titel gegeven, gedekt moet worden. Diverse onderwerpen uit het hoofd- en cijferend rekenen worden besproken. Op de omslag lezen we: 'naast elkaar en onder elkaar optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen, gewone en tiendelige breuken.'

Deze onderwerpen worden inderdaad achtereenvolgens aan de orde gesteld en geïllustreerd met voorbeelden. De informatie omtrent de meer complexe gebieden als gewone en tiendelige breuken blijft uiterst summier.

Dat het boekje met verve geschreven is kan niet ontkend worden. Het wekt de indruk, dat één en ander moeiteloos uit de pen van de auteur is gevloeid. (Te moeiteloos wellicht.) Voor stijl en leesbaarheid kan men zeker waardering hebben. Hierin schuilt echter tevens het verraderlijke van dit werkje, omdat de argeloze en niet deskundige lezer na lezing de indruk zou kunnen overhouden heel wat wijzer geworden te zijn. Het tegendeel is eerder waar. Het gevaar schuilt vooral in de populariserende stijl in combinatie met de pertinente (denk)fouten en vergissingen, die veelvuldig voorkomen. Het stemt treurig om te moeten zien en beschrijven hoe belangrijke ontwikkelingen op het gebied van het rekenonderwijs aan de auteur volledig voorbijgegaan zijn.

Treurig is het ook dat de auteur zich tegen vrijwel alles en iedereen afzet, zonder daar zelf iets zinvols voor in de plaats te (kunnen) stellen. Vooral de leerkrachten moeten het ontgelden.

Het is geen eenvoudige zaak een boekje als dit in kort bestek te bespreken, wanneer vrijwel iedere pagina vraagt om kritisch commentaar. Aan beperkingen valt daarom niet te ontkomen. We richten ons voornamelijk op de herkomst van het rekenen en uitspraken van de auteur daaromtrent met het oog op illustratie van onze vrij kritische stellingname.

a. Op pag. 97 laat de schrijver de Amerikaanse professor Easterday, anno 1978, cijferkaartjes uitvinden, waarmee getallen gelegd kunnen worden. Een aardig leermiddel, oordeelt Boonstra, door de leerkracht eenvoudig zelf te vervaardigen. Evenwel, in de historische overgang van het rekenen op de abacus (met steentjes) naar het rekenen op schrift hebben dergelijke cijferkaartjes in de vorm van cijferschijfjes een belangrijke rol gespeeld. Ze werden echter reeds bedacht door de monnik Gerbert, die als paus Sylvester II (999-1003) wellicht meer bekendheid verwierf. Een schijfje met nul voor een lege plaats in een getal ontbrak in eerste instantie nog. Over deze betekenis van de 0 bij het rekenen zwijgt de schrijver goeddeels. Wat hij echter wel over de nul zegt (pag. 73-74) is onjuist; berust op gebrekkige en eenzijdige voorbeelden die voldoende structuurover-

eenkomst met de bijbehorende formele rekenformules missen. De betrokken rekenformules op grond daarvan absurd te noemen is voorbarig. Gebrekkige concretisering en rekenformules worden door elkaar gehaald. Het splitsen van 5 in $5 + 0$ is visueel niet mogelijk, dus is de betrekking $5 = 0 + 5$ (voorlopig) een grap (pag. 73).

- b. Op pag. 105, 106 laat de auteur een andere Amerikaanse hooggeleerde heer, ditmaal is het professor Ashlock, een alternatief algoritme voor het optellen onder elkaar ontwikkelen (1963) waarbij van links naar rechts gewerkt wordt. Enige pagina's daarvoor (101, 102) stelt de schrijver: *In feite is ooit heel vroeger het optellen onder elkaar uitgevonden omdat het met grotere getallen ondoenlijk wordt dat geheel uit het hoofd te doen of met getallen die naast elkaar genoteerd staan*. De geschiedenis van het rekenen laat echter zien, hoe er eeuwenlang (met abacus en rekentafel) onder elkaar opgeteld werd waarbij men van links naar rechts werkte.

$$\begin{array}{r} 67 \\ 324 + \\ \hline 3811 \quad (391) \end{array}$$

Het rekenen uit het hoofd werd pas actueel bij de overgang naar het rekenen op schrift. Dit was in West Europa pas aan het eind van de Middeleeuwen.

- c. Op pag. 119 lezen we, dat de schrijver de uitvinder van de staartdeling in de literatuur niet heeft kunnen achterhalen. Op de volgende pagina wordt echter wel haarscherp het waarom van die uitvinding geformuleerd: *Op een gegeven moment werd dan duidelijk dat de getallen te groot of te lastig werden om uit het hoofd aangepakt te kunnen worden. Daarom is indertijd ook de staartdeling uitgevonden*.

Wat is echter feitelijk het geval? De huidige vorm van de staartdeling werd voor het eerst gepubliceerd in 1491 door de Italiaan Calandri. Het was geen uitvinding doch een logische stap in een lange ontwikkeling van de delingsmethode over een reeks van eeuwen.

Met deze voorbeelden wil tevens aangegeven zijn, dat het rekenen een historie heeft. In de dienstbaarheid ervan voor het leven van alle dag waar het werd toegepast ontwikkelde het zich geleidelijk. De toegepaste rekenwijzen werden steeds efficiënter qua organisatie en uitvoering.

In de 'Rekenfout' wordt een beeld van het rekenen geschetst, dat totaal anders is. Het gaat om een conglomeraat van gevallen naast en onder elkaar, in porties toe te dienen en voor een groot deel uitgevonden om de leerlingen op school bezig te houden. Die leerlingen kunnen zelf niets bedenken. Doen ze dat toch dan hebben ze afgekeken (pag. 78). De leerlingen mogen ook zelf niets bedenken. Ze dienen als robots netjes geprogrammeerd te worden. Eerst dit, dan dat. Keurig, volgens de theorie van Gal'perin. Maar om nu sommen op papier tot het perceptuele niveau te verklaren en dezelfde sommen op papier in stukjes geknipt tot het materiële niveau (pag. 113) dat gaat (wat) te ver. Iets dergelijks kan Gal'perin niet bedoeld hebben met

de onderscheiden niveaus in zijn theorie. Zo zouden we kunnen doorgaan. Wat kwalitatief gezien omtrent het besproken boekje 'boven tafel' kwam is kenmerkend voor het geheel.

We moeten helaas tot de slotsom komen dat het boekje geen bijdrage levert aan de oplossing van de problemen die veel kinderen met het rekenen op school hebben. Het weerspiegelt een rekenonderwijs van verdacht allooi. Het bevestigt een verwerpelijke opvatting omtrent rekenon-

derwijs. De besproken 'fouten van kinderen' illustreren dat. Het zijn evenzovele artefacten van defecte rekendidactiek.

Het boekje getuigt tevens van weinig deskundigheid en heeft onderwijskundig gezien vrijwel niets om het lijf. Een treurige zaak. Vooral voor de kinderen die op grond van zulk rekenonderwijs in de hoek van de rekenstoornissen gemanoeuvereerd worden.

L. Streefland

A.L.M. Bonekamp, *Ouders van ernstig zieke en stervende kinderen. Opvoedings- en begeleidingsproblemen*, Boom, Meppele-Amsterdam, 1980, 267 pag., f 34,50, ISBN 90 6009 450 6.

De auteur studeerde orthopedagogiek, ontwikkelingspsychologie, kinderpsychiatrie en ethiek aan de universiteit te Nijmegen. Vanaf 1954 was hij orthopedagoog in de kinderbescherming. Sinds 1969 is hij werkzaam als orthopedagoog aan de universiteitskliniek van Utrecht, die als 'Het Wilhelmina Kinderziekenhuis' bekend is. Het is derhalve vanuit een uitvoerige praktische ervaring met deze specifieke pedagogische taak en de daarmee verbonden werkzaamheden, dat hij het kan verantwoorden, dit boek geschreven te hebben. De daarbij gevoegde bibliografie is veelzijdig en informatief. Zij bevat ook in het Frans geschreven publikaties, een zeldzaamheid waarover de gebruiker van het boek zich alleen maar verheugen kan. De opbouw van het boek bestaat uit: I. Opvoedingsproblemen, II. Interactieprocessen, III. Interviews, IV. Analyse en hy-

pothesen. Ook al gaat de auteur vooral uit van het kinderziekenhuis en ook al werkt hij zijn thematiek dan ook op daarbij passende wijze primair uit, toch zal de pedagoog van andere professionele herkomst er van profiteren. De wijze van 'opvangen' b.v. der ouders, wier kind in een ernstige ziekte-toestand in het ziekenhuis wordt opgenomen, is een thematiek waaruit velen – ook eventueel ouders zelf – allerlei kunnen leren. In de bespreking van talrijke interactieprocessen komen ook weer andere relationele (etc.) aspecten naar voren, waarvan vele lezers zullen kunnen profiteren. Als geheel is dit dus een aanbevelenswaardig boek voor pedagogisch-praktisch belangstellenden.

M. J. Langeveld

Ton van den Berg e.a. *Zorg voor een gezonde jeugd. Preventieve geestelijke gezondheidszorg voor jeugdigen*, H. Nelissen, Bloemendaal, 1980, 215 blz., ISBN 90 244 1061 4

De auteurs, Prof. Bladegroen, M. J. Hartgerink, H. Bottema, C. Ch. ter Haar Romeny-Wachter komen volledig uit de medisch-pedagogische richting; de auteurs De Boer, Van Dijk-Brinckmann, Hosman, R.F.W. Diestra, T. van den Berg, A. van Lanschot Hubrecht komen uit verschillende varianten van de orthopedagogiek en de sociale psychologie. Ziekenhuis en gezin, MOB-takenpakket, enz. het komt alles, uiteraard in zeer beknopte vorm aan de orde. Als geheel dus gericht op verschillende aspecten van de preventieve opvoedingshulp in meer dan een betekenis. Zo is er een grote verscheidenheid in omvang en problematiek in feite te verwachten. De omvang varieert van 6 tot 34 bladzijden, inclusief de diverse bibliografische lijsten. Te-

recht merkt een der auteurs op (blz. 201), dat het geen eenvoudige zaak is in het verband van de preventie in de geestelijke gezondheidszorg, zich – overeenkomstig de eis van het Seminar on Primary Prevention (1978) – te 'beperken tot operationaliseerbare, overzienbare en hanteerbare doelstellingen'. Te licht blijft men in zijn theorieën in een functie-analyse staan vóór de handelingsreële gerichtheid en verwezenlijking. Dit boek ziet dit, maar kan uiteraard niet alles tegelijk. Het is dus zeker aan te bevelen als inzicht verhelderende inleiding van veelzijdige gerichtheid.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Rectificatie

De heer G. Riewald (Milsbeek) heeft mij opmerkzaam gemaakt op een fout in Tabel 1 (p. 376) van mijn artikel 'Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs' in *Pedagogische Studiën*, 1980, 57,9, p. 369-382. De cijfers onder 'uitval' uit het lbo moeten vervangen worden door gemiddelde percentages van de vier leerjaren: voor jongens 4,72% en voor meisjes 5,16%. De uitval voor jongens én meisjes uit het lbo is dus 4,9%, en dan volgt het havo met 3%. In de overige onderwijstypen ligt dit percentage lager: zie de genoemde Tabel.

Ik ben de heer Riewald erkentelijk voor het feit, dat hij mij hierop heeft geattendeerd.

A. J. Mooij

Effectiviteitstraining voor onderwijsgeevenden

Van 21 t/m 29 april 1981 (met uitzondering van 26 april) wordt door de Stichting Nederlandse Effectiviteits Trainingen de eerste begeleidingstraining in het geven van de Gordoncursus 'Effectief omgaan met kinderen' georganiseerd. Deze cursus is gebaseerd op het boek 'Beter omgaan met kinderen' van dr. Th. Gordon, dat zich speciaal op de omgang van onderwijsgeevenden met hun leerlingen richt. Voor deze training in het geven van de originele Gordoncursus is een ervaren T.E.T.-trainer (Teacher Effectiveness Training) uit de V.S. aangetrokken. Schoolbegeleiders, schooldecanen, schoolpsychologen/pedagogen, docenten aan opleidingen voor onderwijsgeevenden (P.A., K.L.O.S., S.O.L.) die in hun werk te maken hebben met het begeleiden van (aanstaande) onderwijsgeevenden in de omgang met hun leerlingen, kunnen deze training volgen. De kosten bedragen f 1200,- (incl. de handleiding voor begeleiders, het werkboek voor onderwijsgeevenden en het 'Beter omgaan met kinderen').

Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij: mevr. drs. T. J. F. ten Veen of drs. R. Claase, tel. 030-33 12 72 (gedurende werkuren).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
6e jaargang, 1981, nr. 1

Enkele opmerkingen bij het valideren van de structuur van de gesequenteerde curricula, door J. ter Laak

De pedagogische relatie een 'relatie sui generis'? door R. de Lange

Randfiguren in kindertehuizen in het licht van de fasentheorie van Erikson, door H. Angenent

Twee vergeten aspecten in het Kernadvies van de Arculo over De implementatie van de universitaire lerarenopleiding in Nederland, door J. Griffioen

Theoretische sociale pedagogiek, bestaat dat nog? door A. Wiedenhof

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20ste jaargang, 1981, nr. 1

Leerproblemen bij kleuters, gezien vanuit de handelings- en leerpsychologie, door C. F. van Parreren

Schermtuselingen in de gezinsopvoeding, door J. Verdegaaal en P. Kousemaker

Tandenknarsend watertanden, door J. Emck

Integratie. Wat zit er achter? door M. Wiltenburg

De relatie buo-bao, door J. Drapers

Boekbespreking

Ontvangen boeken

Bos, M. J. I., *De ontmoeting als pedagogische categorie. Een onderzoek naar de plaats van de ontmoeting in het pedagogisch denken. Herkomst en perspectief*, 1980 (academisch proefschrift)

Kemenade, J. A. van (Red.), *Onderwijs: bestel en beleid*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 67,50

Verhofstadt-Deneve, L., *De ontwikkeling van sociaal-aangepaste jongens en meisjes tot jonge volwassenen*. Uitgave van het Laboratorium voor Psychologie Rijksuniversiteit Gent (België), 1980

Ontvangen rapporten

Linden, F. J. van der & P. J. B. Roeders, *De probleemsituatie van adolescenten in het voortgezet onderwijs. Een oriëntatie*, Hoogveld Instituut, Nijmegen

Nieuwe uitgaven op het gebied van de onderwijswetenschappen

Sociale angst bij kinderen

Dr. E.P. Fournier

Deel 12 van de Serie Orthovisies



Kinderen ervaren hun sociale omgeving vaak als een bedreiging. Dat kan zich bijvoorbeeld uiten door teruggetrokkenheid, clownesk gedrag of agressie. Dit boek belicht de verschillende aspecten van sociale angst, zoals het *gedrag*, het *denken* en de *gevoelens* van sociaal angstige kinderen en besteedt veel aandacht aan mogelijkheden tot *preventie en therapie*. Het weerspiegelt de kennis en ervaring van medewerkers aan het onderzoeksproject 'Sociale angst bij kinderen' dat sinds 1972 in de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit van Amsterdam werd uitgevoerd. Doel ervan is, geïnteresseerde hulpverleners en opvoeders deelgenoot te maken van de beschikbare kennis over sociale angst bij kinderen, teneinde de kinderen zelf daarvan uiteindelijk te laten profiteren.

ISBN 90 01 67421 6, ing., 122 blz., f 25,00

Onderwijsproceskunde

Prof. dr. C.F. van Parreren en drs. M.C. Schouten-van Parreren

Deel 5 van de reeks Leerpsychologie en Onderwijs

Leerpsychologie en onderwijs 5

Onderwijsproceskunde

Prof. Dr. C.F. van Parreren
geregiseerd en ingeleid door
Drs. M.C. Schouten-van Parreren

Een verzameling van de meest representatieve artikelen over onderwijsproceskunde die Van Parreren heeft gepubliceerd. Enkele ervan verschenen alleen in het buitenland en zijn speciaal voor deze bundel bewerkt. Onderwerpen die in het kader van de onderwijsproceskunde behandeld worden zijn: leerpsychologie, cognitieve ontwikkelingspsychologie, theoretische achtergronden van de onderwijsproceskunde en concrete toepassingen daarvan op het leren denken en de vreemdetaalverwerving.

Korte inleidingen, voorafgaand aan elk hoofdstuk, geven een nadere toelichting op de plaats die de artikelen in het werk van Van Parreren innemen. Daardoor is de bundel niet alleen geschikt voor opleidingen, maar ook voor zelfstandige bestudering door ieder die zich met het onderwijs bezighoudt.

ISBN 90 01 42118 0, ing., ca. 224 blz., ca. f 34,00

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij
Wolters-Noordhoff bv, Postbus 58, 9700 MB Groningen,
tel. (050) 16 23 04.



Wolters-Noordhoff