

# Boekbespreking

Kemenade, J. A. van, (redactie), *Onderwijs: Bestel en beleid*, met medewerking van P. L. M. Jungbluth, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune en J. J. M. Ritzen. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, 671 pag., f 67,50, ISBN 90 01 46665 6

Als er één zaak was waar we in de Nederlandse onderwijs-wetenschap behoefte aan hadden dan was het aan een goed geschreven en gedocumenteerde overzichtsstudie over het onderwijsbestel in Nederland zoals dit vandaag de dag functioneert. De fameuze 'schets' van Idenburg, alsmede zijn 'Theorie van het Onderwijsbeleid' waren in aanzienlijke mate door de tijd ingehaald. In het universitaire onderwijs in de onderwijswetenschappen werd dit jaarlijks op pijnlijke wijze ervaren en probeerden we ons te redden met behulp van zelf samengestelde mappen met artikelen e.d. Dit gegeven alleen al maakt het verschijnen van deze overzichtsstudie tot een verheugend gebeuren. Het vult een duidelijke lacune in de aanwezige publikaties over het Nederlandse onderwijsbestel in haar verschillende facetten.

In het 'Woord vooraf' maakt redacteur Van Kemenade duidelijk dat het boek als zodanig ook is bedoeld. Het is een 'aanvulling en uitwerking' van met name Idenburgs standaardwerk over het schoolwezen in Nederland, en in aansluiting hierbij richt het zich primair op de macro-aspecten van het onderwijs, op het Nederlandse onderwijsbestel en -beleid alsmede de samenhang tussen onderwijsbestel en maatschappelijke context waarin dit ligt ingebed. Maar niet slechts uit het 'Woord vooraf', maar evenzeer uit de publieke presentatie ervan komt naar voren dat de auteurs deze studie beschouwen als een onderwijswetenschappelijk zwaargewicht, hoewel ze zich – uiteraard – realiseren dat ook zij geen volledig beeld hebben kunnen schetsen van de vele facetten van het onderwijsbeleid en onderwijsbestel.

Door een dergelijke wijze van presenteren van de studie wordt het – naar mijn gevoel – de recensent niet gemakkelijk gemaakt. Immers, veelal is het zo dat in het wetenschappelijk forum wordt uitgemaakt – en dit is een ingewikkeld en vaak langdurig proces – welke publikaties wel en welke niet als wetenschappelijke prestaties van de eerste rang kunnen worden aangemerkt. Een ieder, die de geschiedenis van de wetenschapsbeoefening kent, weet hoe ironisch een dergelijk proces kan verlopen: lichtgewichten kunnen – later – zwaargewichten blijken te zijn en vice versa.

Ik schrijf dit zeker niet om maar iets van de waarde van het boek af te doen, integendeel. Het gaat me erom aan te geven waarom – nog afgezien van het brede scala van behandelde onderwerpen – ik het recenseren van deze studie een niet eenvoudige zaak vind. Door de presentatie en de

ruime aandacht van de media – mede gezien het verleden van de redacteur Van Kemenade – heeft het boek immers al een zekere status verkregen nog voor het in het forum is aangekomen. Het boek heeft de kloeke omvang van in totaal 671 pagina's en is voorzien – terecht – van een personen- en zakenregister. De eindredactie is gevoerd door J. A. van Kemenade, de overige medewerkers zijn P. L. M. Jungbluth, J. M. M. Ritzen, J. M. G. Leune en N. A. J. Lagerweij. Naast de algemene inleiding bevat het boek zes delen.

In deel 1 wordt door Van Kemenade, volgend op een korte historische analyse, het huidige Nederlandse schoolwezen in grote lijnen weergegeven. Ingegaan wordt bovendien o.a. op het volwassenenonderwijs, de voorzieningen voor bijzondere groepen, de opleidingen tot onderwijsgevend, de verzorgingsstructuur en de onderwijsuitgaven.

Het tweede deel is sterk onderwijssociologisch van aard, en betreft de relatie onderwijs-samenleving. De auteurs – Van Kemenade, Jungbluth en Ritzen – gaan met name in op het thema 'onderwijs-sociale ongelijkheid' en geven bondig het onderwijssociologisch denken hierover – en de hierin aan te treffen verschuivingen – weer. Ook de problemen rond de relatie 'onderwijs-arbeidsmarkt' en de levensbeschouwelijke verscheidenheid in het Nederlandse onderwijs komen in dit deel aan de orde.

Deel 3, geschreven door Ritzen, handelt over de economische aspecten van het onderwijs. Ritzen geeft een gedegen en feitelijk overzicht van de economische problematiek en opvattingen aangaande het onderwijsbeleid.

In deel 4 geeft Leune een overzicht van de administratieve structuur van ons schoolwezen, het functioneren van pressiegroepen in het onderwijs, de organisatie van het onderzoek van het onderwijs, waarbij ook de relatie met het onderwijsbeleid aan de orde wordt gesteld. Het deel sluit af met een verhandeling over enige kenmerken van de besluitvorming in het onderwijsbestel.

Deel 5 is gewijd aan onderwijskundige opvattingen over de mogelijkheden en onmogelijkheden in de veranderbaarheid van het onderwijs. Interessant is dat Lagerweij er duidelijk op wijst dat de huidige nadruk op de 'creatieve' en 'autonome' school bij het innoveren van het onderwijs ook negatieve kanten heeft, die niet mogen worden onderschat. Op deze wijze tracht hij een al te modieuze benadering van onderwijsinnovatieproblemen te vermijden.

De studie sluit af met deel 6, dat gewijd is aan de toekomst van het onderwijs. De auteurs geven in dit hoofdstuk een schets van de huns inziens centrale knelpunten en dilemma's in het onderwijsbeleid van nu en morgen. Op deze wijze slagen zij erin de feitelijke informatie, die het boek rijklijk bevat, een toekomstgericht gezicht te geven.

Uit deze zeer beknopte opsomming van de inhoud van 'Onderwijs: Beleid en bestel' wordt, hoop ik, de lezer duidelijk hoeveel feitelijke informatie – en op welke verschillende terreinen gelegen – over het huidige onderwijs en onderwijsbelevingsvraagstukken in dit boek is samengebracht. Ik kan me dan ook niet goed voorstellen dat er een op het onderwijs gerichte opleiding of organisatie zou zijn die hiervan geen dankbaar gebruik zou willen maken. De studie is een 'must' voor iedereen die in of rond het onderwijs werkzaam is of zal gaan werken. Het vult niet slechts, zoals reeds is opgemerkt, een duidelijke lacune in onze huidige literatuur over ons onderwijs, maar het is – gezien de grote hoeveelheid feitelijke en actuele informatie welke hieromtrent wordt aangeboden – evenzeer een bewonderenswaardig stuk werk. Deze waardering betekent echter niet dat ik – als onderwijskundige – geen enkele bedenking tegen deze studie zou hebben: dit is wel degelijk het geval. Immers: het bijeenbrengen van feitenmateriaal over het wel en wee van het huidige onderwijsbestel – hoe nuttig en belangrijk ook – maakt een publikatie nog niet onderwijswetenschappelijk. Feitenverzamen is helaas geen wetenschap. Wetenschap ontstaat door de theorievorming, van waaruit de feiten als feiten worden gevonden en geordend en waarin ze liggen gegrondvest.

Bij het plaatsen van enige kritische kanttekeningen gaat het me dus niet om het leveren van detailkritiek. Het gaat evenmin om het kritiseren van de meer feitelijkgeoriënteerde informatie over de opzet en inrichting in het schoolwezen e.d. Op de eerste plaats gaat het hier om de theoretische grondtoon, waarin deze informatie ligt ingebed, en welke met name in deel 1, 2 en 6 is aan te treffen. De vraag is niet slechts of de mate waarin aan theorievorming is gedaan voldoende is om de massa feitenmateriaal te kunnen dragen; het gaat hierbij evenzeer om de inkleuring – de grondtoon – van deze theorievorming.

Deze theoretische grondtoon is, ten eerste, onderwijssociologisch van aard. Dit betekent per definitie dat verschillende uitspraken, welke mogelijk van toepassing zijn op de onderwijssociologie, dit niet behoeven te zijn op andere onderdelen van de onderwijswetenschappen (pedagogiek, onderwijskunde, onderwijspsychologie e.d.). Op pagina 22 wordt gesteld dat, in het algemeen gesproken, in de onderwijswetenschappen de bestudering van het proces van het onderwijsbeleid een vergeten hoofdstuk is. Hoe dit valt te rijmen met het feit dat Van Kemenade c.s. voortbouwen op o.a. Idenburgs 'Theorie van het Onderwijsbeleid', waarin – als geschiedschrijving van de vergelijkende onderwijskunde – een gedegen analyse te vinden is hoe in de algemene en vergelijkende onderwijskunde onderwijsbelevingsaspecten en -processen werden benaderd? Aan de hand van sociologische literatuur wordt gesteld (op pag. 100) dat in Nederland de aandacht voor de sociale dimensie van het onderwijs pas laat tot ontwikkeling is gekomen. Maar je zou, vanuit de pedagogiek, kunnen wijzen op het baanbre-

kende werk van Kohnstamm, Mennicke of de neoherbartianen. Terecht wordt – om een ander voorbeeld te noemen – op pag. 117 e.v. gesteld dat het onderwijs niet slechts gezien kan worden als een kwalificatie- en selectiemechanisme, maar 'het is primair een institutionalisering van een bepaald deel van de cultuur van de samenleving (. . .) onderwijs is derhalve primair sociaal georganiseerde cultuur en de analyse van de verhouding tussen onderwijs en samenleving dient zich dan ook te richten op de achtergronden en de doeleinden van deze cultuurbeheersing. . .'. Met deze conclusie ben ik het van harte eens, maar als de analyse dan afgesloten wordt met de algemene vaststelling dat, ondanks het voorwerk van Durkheim, onderzoek op dit terrein 'nog nauwelijks plaatsgevonden' heeft, dan raak je toch lichtelijk geïrriteerd. Mogelijk is de vaststelling correct wat de onderwijssociologie betreft, maar als onderwijskundige, afkomstig uit met name de pedagogiek en psychologie, kan ik het er moeilijk mee eens zijn. Kortom: m.i. was het juister geweest om – gezien de zwaarte van dergelijke uitspraken – deze niet als algemeen-wetenschappelijke kennis te presenteren.

Het tweede deel van mijn kritiek betreft niet het wetenschappelijk etiket van de grondtoon, maar de inhoudelijke rationale ervan. Wel hangt ze met de bovenstaande kritiek samen. Deze rationale betreft met name de ontwikkeling van het onderwijssociologisch denken vanaf de jaren vijftig tot heden. Van belang hierbij is dat, meer recentelijk, de overgang geschetst wordt van de stelling dat het onderwijs slechts de ongelijkheid in de maatschappij kan reproduceren (o.a. Bowles en Gintis) naar een meer 'optimistische', cultuur-politieke benaderingswijze: 'Daarmee zou het probleem van de verhouding tussen onderwijs en ongelijkheid, na respectievelijk de zogenaamde conservatieve, liberale en egalitaire benadering, in een vierde fase komen, die men de cultuurpolitieke of emancipatorische zou kunnen noemen' (pag. 156). Te waarden valt dat deze vierde fase geplaatst wordt in een samenleving die bezig is multiraciaal te worden: de problemen worden niet uit de weg gegaan. Maar minstens zo interessant is dat met deze conclusie het gedeelte over 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' wordt afgesloten: we gaan dus deze – vierde – fase nú in. Met een dergelijke conclusie heb ik het moeilijk. Waarom? Om duidelijk te kunnen maken wat ik bedoel is een korte uitweiding wenselijk.

De door Van Kemenade c.s. geschetste ontwikkeling is m.i. mogelijk te begrijpen vanuit de ontwikkeling van het cultuur-politieke klimaat, ook in de wetenschap. Het is nog maar kort geleden dat de totale gedetermineerdheid van 'bovenbouw'-instituten vanuit de 'onderbouw' als een officieel leerstuk gold binnen sociaal-geëngageerde kringen. Een dergelijke wijze van denken is bijvoorbeeld kenmerkend voor het zgn. 'OOMO-rapport' (de volledige titel is 'Onderwijs, sociologie en ongelijkheid. Naar een programmering van onderzoek betreffende de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid', Nijmegen, 1978). Langzamerhand echter kwam er een stroming op gang waarin aan de 'relatieve autonomie' van 'bovenbouw'-instituten ruimte werd toegekend. In de sociologie kan gewezen worden op de opvattingen van Elias, in de marxistische politieke filosofie op het werk van Al-

thusser en Poulantzas, alsmede op het werk van niet-marxistische denkers als Ellul en Luhmann. Men zou kunnen stellen dat in de sociale wetenschappen deze stroming inmiddels vaste grond onder de voeten verkregen heeft. Van hieruit is het te begrijpen dat Van Kemenade c.s. in het denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid een vierde, cultuurpolitieke fase een aanvang laten nemen. (Mogelijk speelt ook het werk van Snyders in deze context een rol.) Op zichzelf vind ik deze ontwikkeling verheugend: ze betekent een bevrijding uit een te dogmatisch kader en schept ruimte voor nieuwe benaderingswijzen. Maar wanneer dit betekent dat het ingaan van deze fase zou gelden voor de onderwijswetenschap in haar geheel, dan meen ik dat dit een principieel onjuiste weergave van zaken zou zijn.

Reeds in de twintiger jaren is, zowel in de marxistische als niet-marxistische traditie, het economisch-deterministisch denken gekritiseerd en gepleit voor de erkenning van – zij het vaak in andere bewoordingen – de 'relatieve autonomie' van 'bovenbouw'-instituten, waaronder onderwijs en opvoeding. Te denken valt aan filosofen als Lukács, Korsch, Jakubowski. In de Russische traditie werkt in de jaren twintig de filosoof Deborin deze conceptie uit. Verder kan gewezen worden op de cultuurfilosofie, vanaf de twintiger jaren ontwikkeld binnen de zgn. Frankfurter Schule: met name het werk van Adorno is hier van belang. (Zijn essay 'Theorie der Halbbildung' kan ik iedere onderwijsvernieuwer nog steeds van harte aanbevelen.)

Welnu: mijn stelling is dat in de pedagogiek en psychologie een dergelijke cultuurpolitieke benaderingswijze reeds geruime tijd is ingeburgerd. Gewezen kan worden – binnen de aloude geesteswetenschappelijke pedagogiek – op het werk van Litt, m.n. zijn cultuurhistorische theorie, in het kader waarvan hij reeds voor de Tweede Wereldoorlog de in zwang zijnde reformpedagogische ontplooiingsgedachte scherp kritiseerde. Voor de ontwikkeling van het geesteswetenschappelijk denken over onderwijs en opvoeding in (West-)Duitsland en Nederland is Litt van grote betekenis geweest. Men denke slechts aan de Nederlandse opvoedkundige Langeveld, en aan zijn invloed o.a. op Van Gelder. Maar ook de cultuurfilosofie van Adorno c.s. is voor de pedagogiek van grote betekenis geweest: gewezen kan worden op de historische pedagoog Heydorn, op het werk van Mollenhauer en anderen.

In de Russische traditie is deze benaderingswijze, in aansluiting bij Deborin, verder uitgewerkt door de pedagoog Pinkevič en de psycholoog en onderwijskundige Vygotskij (c.s.). Met name de Russische onderwijskunde en onderwijspsychologie heeft het onderwijs in Nederland, wat de interne vormgeving ervan betreft, in aanzienlijke mate beïnvloed. In feite hebben we hier te maken met opvattingen over innovatie van het onderwijs, waarin – hoe verschillend ook wetenschapstheoretisch onderbouwd – de cultuurpolitieke benaderingswijze de harde kern uitmaakt. Vanuit een dergelijke benaderingswijze werd in de jaren zestig en later vanuit de onderwijskunde gepleit voor een middenschool, alsmede voor het vaststellen van de benodigde minimale eindtermen hiervoor. (Dit laatste vooral naar aanleiding van het verschijnen van de studie van W. Kienitz e.a.: *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*, Berlin, 1971. Overigens knoopt Lagerweij in

zijn bijdrage aan deel 6 weer bij deze studie aan, alsmede de hierin verwoorde problematiek wat de gemeenschappelijke eindtermen voor de middenschool betreft. In wezen zijn we hiermee terug in de discussie hieromtrent zoals deze in 1971 en later in de onderwijskunde heeft plaatsgevonden; een discussie die helaas werd ingehaald door de onderwijspolitieke ontwikkelingen sindsdien.)

Maar ook in de wijze waarop in het boek de nieuwe, cultuurpolitieke benaderingswijze wordt onderbouwd lijkt het zgn. 'OOMO-rapport' het fundament te vormen waarop Van Kemenade zich inhoudelijk baseert. Van Kemenade stelt de deficiethypothese – verbonden met het betrekkelijk 'uniforme . . . cultuurmodel van de meritocratie' – tegenover de differentiatiehypothese, waarin gesteld wordt dat de aanhangers van de deficiethypothese te weinig oog hebben voor de culturele waarden welke we kunnen aantreffen bij achterstandgroepen en minderheden, en de onderwijsvernieuwing te naïef modelleren naar de 'uniform-culturele en gestandaardiseerde versies van het schoolstelsel' (pag. 150, 151). Van Kemenade heeft gelijk wanneer hij stelt dat in het kader van de cultuurpolitieke bandering gestreefd dient te worden naar onderwijs waarin het zaak is 'Leerlingen niet slechts in aanraking te brengen met cultuurpatronen die traditioneel aan bepaalde maatschappelijke groeperingen of posities verbonden zijn maar hen ook in de gelegenheid te stellen kennis te nemen van een breder spectrum van de cultuur in de samenleving en hen daardoor de mogelijkheid te geven zelf meer bewust te kiezen uit de culturele alternatieven die in de samenleving mogelijk zijn' (pag. 156). Hij heeft evenzeer gelijk als hij stelt dat een categorale opbouw van een onderwijssysteem dit een moeilijk haalbare zaak maakt. Maar ook hier heb ik moeite met het vertrekpunt, d.i. het tegenover elkaar plaatsen van een uniform cultuurmodel van de meritocratie, als dominant cultuurmodel en de cultuurmodellen van economische en culturele minderheden. Met een dergelijke tegenstelling als vertrekpunt hangt – connotatief – een andere tegenstelling samen, nl. het cultuurmodel van de 'heersende klasse' c.q. meritocratie versus het cultuurmodel, dat we zouden kunnen aantreffen in het 'subculturele milieu van de arbeidersklasse' (OOMO-rapport). En het is de vraag of een dergelijke tegenstelling terecht is. Men behoeft bijvoorbeeld toch geen groot kenner van de marxistische pedagogiek en psychologie te zijn om te weten dat juist hierin (Lenin kritiseerde reeds in 1921 het onderscheid dat toen in de jonge sovjet-onderwijswetenschap gemaakt werd tussen 'burgerlijke' en 'proletarische' cultuur), reeds vele jaren geleden, het inzicht werd ontwikkeld dat de situatie veel ingewikkelder lag. Het burgerlijke cultuurmodel was en is niet slechts 'uniform' en conserverend, maar evenzeer radicaal, kritisch en hervormingsgezind. Het proletarische cultuurmodel was en is niet slechts vooruitstrevend e.d., maar kan evenzeer grof zijn, doorspekt van vooroordelen jegens andere etnische groeperingen, nivellerend. Het is niet toevallig dat in het beroemde onderwijsplan van Langevin-Wallon de culturele 'promotion de tous' het uitgangspunt was, waarin het recht op 'culture' niet slechts aan de kinderen van de elite, maar aan ieder kind van het volk werd toegekend. Ook in de Duitse – ook pedagogische – traditie was deze tegenstelling een fel bedis-

cussieerde zaak, vooral in de beeldende kunst en literatuur. (Men denke slechts aan de discussie rond de politieke betekenis van het werk van Brecht en Thomas Mann. Hoe burgerlijk-fijnzinnig heeft Mann niet, o.a. in de Buddenbrooks, de uitwassen van het toenmalige kapitalisme beschreven?) In het bovengenoemde essay van Adorno wordt uiteraard in een ander 'taalspel', een dergelijke tegenstelling, als uitgangspunt voor onderwijsvernieuwing, scherp gekritiseerd.

Samenvattend: het gaat me in deze kritische beschouwing er niet om de cultuurpolitieke benaderingswijze van onderwijsbelevingsvraagstukken, welke nu wordt voorgestaan, te bestrijden. Integendeel, ik vind het een verheugende zaak. Wat mij stoort is het feit dat het ingaan van een dergelijke fase als een algemeen-onderwijswetenschappelijk gebeuren wordt geschetst. Veeleer geeft het de stand van zaken weer in het denken over onderwijsbelevingsvraagstukken, zoals we dit kunnen aantreffen in de huidige onderwijssociologie. De bijdragen van Jungbluth passen m.i. overigens voortreffelijk in een cultuurpolitieke benaderingswijze. Dit geldt ook voor de bijdrage van Lagerweij aan deel 6: het probleem van de 'communale eindtermen' voor het middenschoolonderwijs is, hoe men dit ook keert of wendt, voor het eerst duidelijk verwoord vanuit de in Oost-Europa gangbare cultuurpolitieke benaderingswijze op het gebied van het onderwijsbeleid. Een benaderingswijze welke op een langdurige, cultuurpolitieke – zij het op zeer bepaalde wijze ingevuld – traditie kan bogen. Een traditie waarin juist het eenzijdige leerling-gerichte, reformpedagogisch-georiënteerde onderwijsdenken is afgezworen en gekritiseerd. Het maakt dan ook een wat vreemde indruk dat deze bijdrage van Lagerweij voorafgegaan wordt door een inleidende schets van Van Kemenade waarin in sterke mate wordt uitgegaan van het reformpedagogisch gedachtegoed, zoals dit in de jaren zestig – helaas kritiekloos, maar voor de herontdekkers was het een nieuw gegeven – is herleefd. Maar impliceert de cultuurpolitieke benaderingswijze, zoals deze tot nu toe in de onderwijswetenschap tot ontwikkeling is gekomen, in wezen niet een kritische herwaardering van het optimistische reformpedagogisch geloof in de 'persoonlijke ontplooiing' (pag. 578)?

Tenslotte. In het begin van deze recensie heb ik opgemerkt dat ik dit een moeilijke opgave vind: ik hoop van harte dat ik de lezer heb kunnen duidelijk maken waarom. Als samenvatting daarom de volgende opmerkingen.

Het boek 'Onderwijs: Bestel en beleid' mag niet ontbre-

ken in de verplichte literatuur van op het onderwijs gerichte opleidingen en organisaties in Nederland. De hoeveelheid feitelijke informatie over het functioneren van ons onderwijsbestel – vanuit verschillende invalshoeken bijeengebracht – welke de lezer wordt geboden, wordt door geen andere publikatie hieromtrent geëvenaard. Het boek dient daarom als verplichte kost te worden beschouwd. Deze waardering wil echter niet zeggen dat men – vooral gezien de toch wel ambitieuze presentatie ervan – geen bedenkingen zou dienen te koesteren. Wat deel 5 betreft – het gedeelte van Lagerweij over de veranderbaarheid van het onderwijs – valt het te waarderen dat er gewezen wordt op de mogelijk negatieve kanten in de hedendaagse benadering hierbij (de zgn. 'autonome school'). Het probleem echter blijft dat Lagerweij veeleer een – kritisch – overzicht geeft van innovatiestrategieën dan een, toch noodzakelijke, theorie van innovatiestrategieën. Het gevaar dreigt dan dat de onderwijskundige, die zich hiermee bezighoudt, voortdurend – maar wel kritisch – achter de praktische ontwikkelingen op dit terrein aan blijft lopen. Verder is het opvallend dat, gezien de titel van de studie, er zeer weinig aandacht besteed wordt aan de theorievorming op het terrein van het onderwijsbeleid alsmede het 'constructieve onderwijsbeleid' (Idenburg) zoals dit de afgelopen jaren al dan niet is gevoerd.

Maar mijn hoofdbezwaar is het volgende. 'Onderwijs: Bestel en beleid' wekt bij de weinig vermoedende lezer de indruk dat het een omvattende, interdisciplinaire benadering van het onderwerp biedt (het gaat me hier dus om de theorievorming waarin de meer feitelijke informatie ligt ingekaderd). Bij nadere beschouwing blijkt het voornamelijk vanuit één wetenschappelijke invalshoek te zijn geschreven, een invalshoek waarin de stand van zaken in het denken over 'onderwijs-maatschappelijke ongelijkheid' bovendien nogal kritiseerbaar is. Maar nog meer storend is het gegeven dat de auteurs het aldus – als vanzelfsprekend – doen voorkomen of dit de enig bestaande invalshoek op dit gebied zou zijn. Het zou te betreuren zijn, zeker voor een werkelijk interdisciplinaire onderwijskunde, als dié opvatting evenveel invloed zou krijgen in de Nederlandse onderwijswetenschap als voor de vele andere aspecten van het boek mag worden gehoopt.

J. F. Vos  
vakgroep onderwijskunde  
V.U.-Amsterdam

*Commentaar op de boekbespreking van A. J. Beekman betr. Pedagogische Studiën, 1981, 58, 102-104.*

Met verbazing heb ik kennis genomen van deze bespreking van een boek aan de verschijning waarvan ik een actief aandeel gehad heb. Van dat aandeel wordt nl. in deze recensie een geheel vertekend beeld geschetst, door het debiteren van aperte onjuistheden en door selectief citeren uit wat ik in mijn nawoord heb geschreven. De argeloze lezer wordt wijs gemaakt, dat ik alleen daarom aan het boekje heb meegewerkt omdat ik het gevaarlijk zou vinden,

*Giorgi: Fenomenologische grondslagen van de psychologie, in*

terwijl voorts alle citaten die uit mijn nawoord worden aangehaald zodanig zijn gekozen, dat de indruk ontstaat dat ik ten aanzien van de grondslagen en methodologie van de psychologie een sterk traditionalistisch standpunt inneem. En passant worden mij nog 'klinkklare nonsens' en 'naïef optimisme' in de schoenen geschoven.

De volgende opmerkingen zijn niet bedoeld als een wetenschappelijke discussie over de richting waarin de ver-

nieuwing van de psychologie moet gaan, maar om de lezers van Pedagogische Studiën beter te informeren.

Allereerst dan de ontstaansgeschiedenis van het boekje. Giorgi ontmoette op het NIAS niet alleen De Boer (wat Beekman opmerkt), maar ook Van Parreren (wat Beekman verzuimt te vermelden). En dit drietal kwam samen tot het besluit om een Nederlandse uitgave van Giorgi's toen juist verschenen Amerikaanse tekst voor te bereiden. De samenwerking tussen ons drieën is van het begin tot het eind bijzonder prettig geweest, omdat zowel De Boer als ik de inhoud van Giorgi's tekst waardevol vonden. Zelf vond ik hem inderdaad belangrijk voor alle Nederlandse psychologen en psychologiestudenten, omdat hier een heel ander licht op de psychologie wordt geworpen dan in de gebruikelijke Amerikaanse leerboeken voor dit vak, die aan alle Nederlandse universiteiten worden gebruikt. Aan 'gevaar' dat het boekje in mijn ogen zou opleveren heb ik dan ook nooit gedacht; integendeel, ik vind dat de opleidingssituatie van de Nederlandse psychologen aan gevaar bloot staat, omdat studenten van het begin af en vaak tot het eind toe alleen met eenzijdige Amerikaanse visies en onderzoeksmethodologie worden geconfronteerd.

Ook is mijn nawoord niet als 'waarschuwing' bedoeld, zoals Beekman stelt, maar alleen als bijdrage tot de discussie. Ik heb tegenover de Utrechtse fenomenologie altijd met sympathie gestaan, en het bijv. betreurd, dat een man van het formaat van Linschoten tegen het eind van zijn leven de waardevolle denkbeelden van de fenomenologie m.i. uit het oog verloor, om te kiezen voor een objectivistische psychologie-beoefening. Maar: ik vond ook de ideeën van de fenomenologen te eng en hun werkwijze onvolledig. Waarom, dat heb ik in mijn nawoord bij Giorgi uiteengezet. Dat nawoord af te doen met uit het verband gerukte citaten, volgens welke ik vind dat er in de psychologie 'wel natuurwetenschappelijke begrippen mogen worden gehanteerd', dat ik 'voorspellen het belangrijkste blijf vinden' e.d. betekent een aantoonbare vermindering van mijn betoog. Ik heb bijv. gezegd (in aansluiting op de passage over 'natuurwetenschappelijke begrippen', blz. 133), dat 'in elk psychologisch onderzoek dat op die naam aanspraak wil maken het kernprobleem en de essentiële bestanddelen van de oplossing ervan in psychologische termen moeten worden geformuleerd, dat wil zeggen in termen van betrekkingen tussen gedragingen (in ruime zin) en situatieve gegevens (in termen van de leefwereld van de persoon)'.

Aan een passage over 'hypothetische constructa' (blz. 135) heb ik iets toegevoegd wat Beekman weglaat, nl.: 'al zijn de constructa inhoudelijk van een andere aard dan die van de traditionele psychologie'. En wat schreef ik over het voorspellen? 'Zelfs het vaak als positivistisch vooroordeel afgedane doel gedrag te kunnen voorspellen is een alledaagse vanzelfsprekendheid – om met elkaar om te kunnen gaan, moeten wij er tot op zekere hoogte van op aan

kunnen wat anderen in bepaalde situaties zullen doen en laten, al zal de mate van voorspelbaarheid sterk met het type situatie en de aard van de betrokken persoon wisselen' (blz. 137). Ik heb er alleen maar voor gepleit in de psychologie niet te blijven staan bij de 'verheldering van de zin van menselijk gedrag', maar ook te werken aan de causaal-genetische analyse van het gedrag, het opsporen van de (historische en situatieve)voorwaarden voor het optreden van menselijke gedragingen. Dat onder causaal in dit verband iets anders moet worden verstaan dan de mechanistische causaliteit die in het reflexmodel tot uiting komt, heb ik uiteengezet. Ook heb ik laten zien hoe regelgeleidheid en causaliteit elkaar aanvullende, soms ook met elkaar conflicterende determinanten van het menselijk gedrag zijn. Aan de recensent is die uiteenzetting blijkbaar voorbijgegaan.

Dan mijn 'nonsens' en 'optimisme'. Ik heb beweerd, dat het 'voor iedereen belangrijk is te weten te komen hoe je vlug, goed, plezierig, kortom optimaal leert, en hoe je zulk optimaal leren bevorderen kunt'. Beekman stelt, dat lang niet iedereen wil leren, zeker niet optimaal, en dat onderwijzers dat wel eens bespeuren. Hierbij heeft Beekman alleen gedacht aan het soort leren dat de school van kinderen eist. Hij heeft er niet aangedacht, dat bij alle mogelijke activiteiten – ook zulke die de maatschappij niet apprecieert, of zelfs verbiedt, zoals vandalisme – leren en gauw en goed willen leren te pas komt; denk aan een uitroep van de ene vernier tot de andere als: 'Nee joh, dat moet je zo doen, zo gaat-ie nog veel fijner!' Ook bestrijdt Beekman mijn stelling, dat iedereen zijn eigen leertheorie zou hebben. Hierbij heb ik 'theorie' bedoeld in de zin van 'naïeve theorie', een begrip dat in de wetenschapsfilosofie zo verbreid is, dat ik het zonder toelichting meende te kunnen gebruiken. Zou Beekman die term, uit zijn eigen vakgebied nota bene, niet kennen?

Ten slotte een algemener punt. Beekman spreekt van 'het herleven van de fenomenologie' (in de psychologie). Hij is het ook niet eens met de door alle drie auteurs gedeelde visie op het verval van de Utrechtse fenomenologische school in de psychologie. Ik ben bang, dat hij zich blij maakt met een dode mus. Want ondanks de groep in Pittsburgh herleeft de fenomenologie nauwelijks in de psychologie. Dat is vooral opmerkelijk gezien het wijdverbreide zoeken naar vernieuwing van ons vak. Het zijn momenteel echter andere richtingen dan de fenomenologische waarin men zoekt. Veel meer dan aan Husserl en Merleau-Ponty oriënteert men zich momenteel aan mensen als Vygotskij, Leont'ev en Lewin. Het handelings theoretisch uitgangspunt van deze grote psychologen zou, als de tekenen niet bedriegen, in de komende tijd wel eens het nieuwe paradigma voor de psychologie kunnen worden.

C. F. van Parreren

Maas, A. C., *Schoolwerkplan*. Een praktische Handleiding. H. Nelissen, Bloemendaal, 1980, 160 pag., f 32,50 ISBN 90 244 1080 0.

Het boek van Maas is een omwerking van de publikatie *Handleiding Schoolwerkplan* (Tilburg, 1977). Hoewel dit nergens expliciet wordt vermeld is het boek bedoeld voor het kleuter-, lager en basisonderwijs, alsmede de opleidingen daarvoor en de begeleiding ervan. Overigens is het voor andere schooltypen eveneens te gebruiken als oriëntatie op het fenomeen schoolwerkplan.

In de *Inleiding* (pag. 9-18) wordt de gebruiker gewaarschuwd het samenstellen van een schoolwerkplan niet verkeerd aan te pakken. Maas bespreekt daarbij Watzlawicks visie m.b.t. probleemsimplificatie, utopisering en paradoxeering. Van groot belang acht Maas een structuur voor een schoolwerkplan: een van de onderdelen die in de 'Handleiding' niet voorkwam.

De structuur van het boek sluit nu verder geheel aan bij de door Maas voorgestelde structuur. Daarmee blijven hedendaagse vragen naar de verhouding tussen schoolwerkplan en innovatie van het onderwijs, de ermee samenhangende organisatie-ontwikkeling van een school en het proces van schoolwerkplanontwikkeling onbesproken.

Hoofdstuk 2 (pag. 19-133) behandelt het 'Algemeen gedeelte' van het schoolwerkplan, hoofdstuk 3 (pag. 133-147) het 'Bijzonder gedeelte' ervan en hoofdstuk 4 (pag. 147-155) het 'Plannings- of praktijkgedeelte'. Het boek wordt met een bibliografie besloten. Volgens Maas zal een Algemeen gedeelte van een schoolwerkplan de volgende componenten bevatten: a) doelstelling en doelstellingen-hantering, b) situatie en relatie, c) leergebieden en leerinhouden, d) werkwijzen en werkvormen en e) evaluatie en toetsing. Maas stelt voor dat een schoolteam in het Bijzonder gedeelte schrijft over a) de afstemming van de onderwijsleergebieden, b) de aanpak per leergebied of per vak en in het Plannings- of praktijkdeel over a) communicatie en coördinatie en b) planning ten behoeve van de dagelijkse onderwijspraktijk.

Al deze componenten worden in het boek toegelicht. Zo bestaat de component doelstellingen en -hantering uit de visie op mens, kind en opvoeding; de visie van de school op de maatschappij; uit de algemene doelstellingen voor het basisonderwijs, en taken van de basisschool. Maar daar blijft het niet bij. Maas probeert ook een handreiking te geven aan schoolteams bijvoorbeeld die doelstellingen hanterbaar te maken. Uitgebreid wordt ingegaan op een 'wetenschappelijke manier van doelen stellen' en een 'meer praktische' (pag. 41). Ook geeft hij een aantal regels voor een gesprek op school over doelstellingen (pag. 44). Voorts zijn sommige passages bedoeld als een overzicht van bepaalde opvattingen over bijvoorbeeld de relatie school - maatschappij, waarbij dan discussievragen zijn geformuleerd. Zo'n overzicht is ook aan de orde bij de leergebieden en leerinhouden. Hoewel al deze beschrijvingen summier blijven en in een (te) klein lettertype zijn gezet krijgt het boek hierdoor wel het karakter van een praktische handleiding. De ondertitel dekt de lading dus zeker.

Toch kan men op het boek kritiek uitoefenen. In de

eerste plaats wekt de auteur door de presentatie van de gegevens de indruk als zou het samenstellen van een schoolwerkplan verlopen van algemeen naar bijzonder. Kenmerkend daarvoor is het hoofdstuk over doelstellingen-formulering: 'Uitgaande van een inhoudelijk zo goed mogelijk omschreven algemene doelstelling van het onderwijs moet men afdalen naar een geheel binnen een les' (pag. 42). De evaluatie van de experimentele cursus schoolwerkplanonwikkeling (Van Bergenhenegouwen, *Eindverslag*, Amsterdam 1980) leert echter dat schoolteams hiermee vast kunnen lopen. Het is ook bekend dat de procedureplanning voor organisatie-ontwikkeling in het kader van het Activeringsproces basisschool juist vanuit de praktijk werkt (projectgroep Communicatie Netwerk (CIO), *Activeringsproces*, Amsterdam, z.j.). De omissie in het boek is duidelijk: er is geen aandacht voor het proces van schoolwerkplanonwikkeling in relatie tot de verandering van het onderwijs. In deze tijd van veranderingen in het primair onderwijs kan dat toch wel als een groot gemis worden beschouwd. Zou Maas hebben aangegeven dat een schoolwerkplan wordt gezien als middel de door een school generaliseerde veranderingen (of de huidige situatie waarover men tevreden is) te beschrijven (en dan kunnen in zo'n schoolwerkplan ook de nodige verbeteringen beschreven worden), dan had het boek aan duidelijkheid veel gewonnen. Nu blijft het fenomeen schoolwerkplan toch nog te veel een heet hangijzer (Van Vilsteren in: *Innovatie als opdracht*, Zeist 1980). Van daaruit is een formulering te verklaren als: 'de school dient in het kader van de schoolwerkplanonwikkeling uit te maken welke wereldoriënterende thema's aan de orde moeten zijn' (pag. 67). Onderwijsverandering en het maken van een schoolwerkplan worden hier verward.

Tevens ontstaat voor de aandachtige lezer enige verwarring tussen schoolwerkplanonwikkeling en leerstofontwikkeling (pag. 73 e.v. en 138). Men kan namelijk de curriculumdeskundigheid (m.b.t. leergangconstructie op microniveau, zie M. de Kok-Damave (red.), *De Curvostrategie*, IPAW, Utrecht 1979) niet zonder meer extrapoleren naar de schoolwerkplanonwikkeling (mesoniveau).

Door het gebruik van de vele citaten en bronnen dreigen de eigen opvattingen van de auteur op de achtergrond te geraken. Zo komen zijn pleidooi tegen integratie van kleuter- en lager onderwijs, zijn bezwaren tegen individualisering (pag. 58) en de bespreking van 'kindgericht' versus 'leerstofgericht' denken (pag. 134) te weinig tot hun recht. Deze thema's zijn boeiend genoeg om uitgewerkt te worden. Juist daarin kunnen veel betrokkenen aanknopingspunten vinden voor het samenstellen van een schoolwerkplan.

Ook kan worden geconstateerd dat de structurering van met name het Algemeen gedeelte van het schoolwerkplan (deel 2) kan worden verbeterd. Maas geeft nl. niet aan waarom nu bijvoorbeeld het gebruik van onderwijsleermiddelen onder 'werkwijzen en werkvormen' moet worden

gerekend. De lijst met criteria voor de keuze van onderwijsleermateriaal (pag. 105 e.v.) zou dan ook niet alleen op een aparte plaats in het Algemeen gedeelte van een schoolwerkplan kunnen worden opgenomen; die criteria zullen toegespitst in elk beschreven leergebied terug moeten keren.

Al met al heeft Maas een bronnenboek gepubliceerd dat met name ten dienste kan zijn van de meer projectmatige benadering van het fenomeen schoolwerkplan. Daartoe

biedt het boeiende informatie, die in de kleine letters nog wel voor verbeteringen vatbaar is. Zo worden over het algemeen opleidingssscholen niet tot de verzorgingsstructuur gerekend en de SLO niet tot de lokale of regionale instellingen (pag. 56). Op deze schoonheidsfoutjes zou het gehele boek eens moeten worden bekeken.

R. J. Gorter

Peeters, Th., *Over Autisme gesproken*. Dekker & Van de Vegt, Nijmegen 1980, 165 pag., f 24,50, ISBN 902559922

Peeters heeft in 1978 een serie vraaggesprekken met een aantal Engelse deskundigen op het gebied van autisme gevoerd. Deze gesprekken zijn door de B.R.T. uitgezonden en in een verwerkte versie schriftelijk vastgelegd onder de titel 'Over Autisme gesproken'.

De auteur voorziet de bundel van een inleiding, waarin hij in het kort de door Rutter weergegeven vier kenmerken van autisme vermeldt, het aantal autistische kinderen in Vlaanderen en Nederland naar schatting aangeeft en tenslotte op het belang van aangepaste voorzieningen wijst. De acht interviews richten zich overwegend op de problemen die zich in de taalontwikkeling van autistische kinderen voordoen.

In het eerste gesprek is Lorna Wing aan het woord. T.a.v. de oorzaak spreekt zij het vermoeden uit dat organische factoren aan het gedrag van autistische kinderen ten grondslag liggen. Als een belangrijk kenmerk ziet zij het geringe betekenisbesef dat autistische kinderen hebben. Ze zijn in staat gebeurtenissen in hun geheugen te registreren zonder de eigenlijke betekenis te vatten. Het is derhalve van belang dat autistische kinderen met behulp van hun ouders de betekenis van woorden en situaties leren begrijpen. Zij wil dit door middel van taalprogramma's realiseren.

Patricia Howlin gaat hier dieper op in. De taalprogramma's maken gebruik van operationele technieken en moeten door de ouders worden uitgevoerd. Zij meent dat je – in tegenstelling tot de opvatting van de meeste ethologen – moet trachten door te dringen in de wereld van het autistische kind.

In het derde interview, gehouden met Ricks, wordt op de pre-verbale uitingen ingegaan. Ricks' onderzoek richt zich op de allervroegste vormen van communicatie in de taalontwikkeling van het kind. Hij vermeldt dat zelfs het gebrabbel van autistische kinderen al verschilt van dat van normale kinderen. Het is eentonig en mist iedere vorm van spontane klankvorming.

Pauline Griffiths behandelt de verschijnselen van afasie, met name de receptieve afasie, daar deze aandoening dikwijls met de taalontwikkeling van autistische kinderen wordt vergeleken. Zij stelt dat het om twee aparte syndromen gaat, ook al constateert zij een ontwikkelingstrend van autisme naar receptieve afasie.

Het gesprek met John Lea sluit op het voorafgaande aan. Hij beschrijft de werkwijze van de 'Moor House School', een school voor afatische kinderen, waar overigens geen

autistische kinderen worden toegelaten.

Roy McConkey en Phil Conn benadrukken in hun taal- en speltherapie bij contactgestoorde kinderen de eigen initiatieven die het kind ontplooit. Zij waarschuwen tegen taalprogramma's die te veel gestructureerd zouden zijn, daar deze veelal resulteren in het aanleren van taalrituelen zonder de communicatie daadwerkelijk te bevorderen. Het spontane gedrag behoeft meer aandacht.

Het volgende artikel valt mijns inziens buiten de serie. Het betreft een vraaggesprek met John Corbett en Janet Carr over zelfverminkingsgedrag. Zij gaan uit van een groep ernstig mentaal geretardeerde kinderen, waaronder een aantal autistische kinderen. De laatste verminken zich, aldus Corbett en Carr, terwille van de sensatie, van de aandacht die ze op deze manier krijgen en tenslotte om de prikkels van de buitenwereld niet tot zich door te laten dringen. Het zelfverminkingsgedrag wordt via gedragsmodificaties onder controle gebracht. Er wordt echter niet aangegeven hoe dat geschiedt.

Het laatste vraaggesprek vindt men B. Hermelin plaats. Zij stelt dat autistische kinderen intellectueel gehandicapt zijn. Zij missen niet alleen woorden, maar ook innerlijke taal en innerlijke beelden. Zij hebben een tekort aan mentale beweeglijkheid in het verwerken van informatie waardoor het lijkt alsof ze doof en/of blind zijn. Ze moeten immers steeds opnieuw gebruik maken van de zintuiglijke indrukken van het ogenblik.

De serie vraaggesprekken wordt afgesloten met een artikel van de hand van Peeters zelf. Na een kort historisch overzicht over de opvattingen over autisme geeft hij aan hoe belangrijk het is om de ouders zo vroeg mogelijk bij de behandeling van hun kind te betrekken. Hij gaat hier echter niet meer in op de urgentie van aangepaste voorzieningen, zoals hij in de inleiding aangeeft.

Het boek is een goede verwerking van een aantal interessante vraaggesprekken. Peeters heeft getracht de taalstoornis van autistische kinderen een centrale plaats in het geheel toe te kennen. Uitgezonderd het gesprek betreffende zelfverminkingsgedrag – waarin een opvatting wordt weergegeven die mijns inziens de nodige vraagtekens oproept – is hij hier goed in geslaagd. Het is echter jammer dat in de twee artikelen over afasie de autistische kinderen nauwelijks aan bod komen, met name in het gesprek met John Lea. Een aantal titels van de verschillende hoofdstukken doet vermoeden dat er in de eigenlijke interviews veel meer

aan de orde is geweest dan in de schriftelijke weergave. Desondanks geeft de bundel een aardig overzicht over de verschillende visies en werkwijzen die een aantal vooraanstaande Engelse autisme-deskundigen voorstaan.

Peeters voorziet het boek van een register waarin een aantal gebruikte vaktermen worden verklaard. Deze lijst mag mijns inziens uitgebreid worden met o.a. retrolenticulaire fibroplasia en fibroplasia en neuromusculair (blz. 134).

Degraeve, M., A. Grijsdonck, C. A. van Houten, R. C. Kwant, J. Latinne, L. Verhagen, L. Woestenburg, *Het educatieve boek*, Heidelberg N.V., Hasselt, 1979, 155 pag., B. frs. 495,-, ISBN 90 6440 001 6.

Deze uitgave omvat 7 bijdragen van een in 1979 te Diepenbeek gehouden symposium over het educatieve boek.

De eerste bijdrage van de hand van Grijsdonck geeft informatie over de situatie van het educatieve boek. Er zijn waarneembare problemen t.a.v. het schoolboek, een leermiddel dat vooral de laatste jaren niet zonder kritiek is gebleven t.a.v. de produktie, inhoud, gebruik en kosten. De auteur stelt dat het leerboek een statisch systeem is, een onderdeel van het dynamisch systeem onderwijsverstreking. Onderwijsbeleid, leerling (gezin en school) en leraar (school) zijn geheel of gedeeltelijk subsystemen van het dynamisch systeem onderwijs, dat op zijn beurt subsysteem is van de maatschappij. Maatschappelijke toelevering door financiële middelen: studie en onderzoek en privé-economische toelevering: leermiddelen, dragen zorg voor dit subsysteem. De auteur buigt zich over een aantal spanningsvelden en stelt dat terecht of onterecht ongenoegen, miskenning en veroordeling bestaat rond het educatieve boek. Een juiste en verantwoorde inbreng vanuit het onderwijssysteem zelf, het boekenbedrijf, gezin en overheid kunnen bijdragen tot een verantwoorde opbouw van het 'systeem educatief boek'.

Teneinde verwarring rond de term educatief boek te voorkomen, start Degraeve in 'De onderwijsvereisten voor het educatieve boek' met een begripsomschrijving. De term educatief boek heeft een ruime betekenis doch in dit kader zal de focus zich uitsluitend richten op het school- of leerboek. De auteur kent aan het schoolboek, dat niet één boek maar een didactisch onderwijsleerpakket moet zijn (hand- en leerboek voor leerlingen, werkboek voor docenten en aanvullende remedial-teaching units en extra-units), gezien de verschuiving van vak- en cultuurgericht onderwijs naar leerlingen gericht onderwijs, op dit moment een belangrijke taak toe. Hij pleit voor professionalisering van het ontwerpen van didactische onderwijsleerpakketten. Alhoewel een aantal leerpsychologische onderzoekingen een aantal didactische principes of leervoorwaarden ondersteunen en richtinggevend kunnen zijn voor de vormgeving van onderwijsleerpakketten, zal de geschiktheid van elke concrete vormgeving steeds opnieuw in de praktijk moeten worden getest.

Degraeve besluit zijn bijdrage met het aangeven van een aantal principes (aanschouwelijkheidsprincipe; activiteitsprincipe; belangstellingsprincipe; integratieprincipe; herhalingsprincipe; individualisatie- of differentiatieprincipe; be-

Samenvattend kan gezegd worden dat de bundel een goed leesbaar geheel is dat vooral inzicht biedt in de taalproblemen bij autistische kinderen. Het door Peeters toegevoegde hoofdstuk 'Ouders aan de macht' is een waardevolle aanvulling. Het is lezers, die nog weinig van autisme afweten, aan te raden eerst dit gedeelte door te nemen, alvorens de vraaggesprekken te lezen.

I. A. van Berckelaer-Onnes

perkingsprincipe en geleidelijkheidsprincipe), waarin bruikbare basisvragen zijn opgenomen teneinde het educatieve boek op zijn merites te kunnen beoordelen.

Van Houten richt zijn aandacht op Vlaamse educatieve uitgeverij en de produktontwikkeling. Hij komt tot een produkt-marktanalyse model dat gericht is op leer- en ontwikkelingsfasen. Het model presenteert ons naast de fasen van ontwikkeling: oriëntatiefase; planfase; ontwikkelingsfase; exploitatiefase en evaluatiefase, tevens de output behorende bij deze fasen. Het onderwijs, aldus Van Houten, komt gedurende deze gehele ontwikkelingscyclus een belangrijke rol toe.

Speciaal op de problemen van de educatieve uitgever, richt zich Woestenburg. Hij vestigt de aandacht op 'nieuwsoortige' leerpakketten in Vlaanderen waarin behalve boeken of gedrukte produkten ook andere informatiedragers kunnen worden opgenomen.

Latinne vraagt aandacht voor 'het Vlaamse gezin en het educatieve boek'. Hij stelt dat binnen het schoolse systeem een 'tekort aan begeleiding school-ouders, school-leerlingen, ouders-kinderen en leerkrachten onderling is'. Als causaliteit noemt de auteur 'een onnodige binding van het opvoedingssysteem met een consumptief-productief ingestelde maatschappij, hetgeen zijn neerslag vindt in schoolboeken'. Gepleit wordt voor betere informatie over het educatief systeem en meer duidelijkheid over de coherentie binnen de verschillende vakken. 'Het schoolboek zal meer kans geboden moeten worden nl. het moet inhoudelijk opvoeden tot betere mensen, voorbereiden op het leven, veeleer dan voorbereiden op een vak', aldus Latinne.

In 'Wijsgerige bezinning over het educatieve boek' gaat Kwant tenslotte in op het ontstaan en de ontwikkeling van educatieve literatuur en op de gevaren van educatieve geschriften. In grote lijnen beschrijft Kwant de lange weg van het primitieve educatieve spreken naar de onoverzichtelijke wereld van de educatieve literatuur van vandaag. Educatieve literatuur is noodzakelijk geworden. Het moderne kennen en kunnen hebben zich zodanig ontwikkeld dat de moderne cultuur veelzijdiger en onoverzichtelijk is geworden. Een en ander resulteert hierin dat men behoefte heeft aan partiële educatieve literatuur. Hiermede komt Kwant tot het formuleren van zijn 'bedenklijke aspecten van onze educatieve literatuur' en wijst op het gevaar van geheelblindheid: elk educatief geschrift beweegt zich op 'n beperkt terrein. Hij wijst op het gevaar van misplaatste zekerheids-



indruk: in onze educatieve literatuur wordt in hoge mate een feitelijke weg tot norm verheven, men zou kunnen spreken van een praktisch rationalisme. Kwant spreekt ook over 'misleidende eenduidigheid van educatieve literatuur' en wijst op multiple choice vragen, waarbij bij een verschillend verstaan van een opgave, verschillend antwoord mogelijk is. Maar dit 'mag niet'. Men moet de vraag verstaan binnen de vaststaande lijn van het leerboek. Als laatste bedenking geeft Kwant aan de opdringerigheid van ons educatieve systeem.

Met een forumgesprek over het educatieve boek, een slotwoord uitgesproken door Prof. Dr. R. Verhagen, voorzitter van het symposium; personalia van medewerkers en deelnemers en gesprekken gehouden door medewerkers en deelnemers voor de Belgische Radio en Televisie wordt deze uitgave besloten.

R. Bauer-van Wechem

# Mededelingen

## Symposium postacademisch en post hoger beroepsonderwijs

Op 18 en 19 november a.s. wordt in congrescentrum De Leeuwenhorst te Noordwijkerhout onder auspiciën van het Studiecentrum OTO een symposium georganiseerd over postacademisch en post-hoger beroepsonderwijs onder de titel: 'De vormgeving van na-ervaringsonderwijs'. Tijdens dit symposium zullen de inhoudelijke, technische en onderwijskundige aspecten van dit type onderwijs, dat zich primair richt op afgestudeerden van het wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs, centraal staan.

De kosten bedragen f 220,- p.p., inclusief maaltijden, overnachtingen en informatiemap.

Folders met alle nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: Studiecentrum OTO, Postbus 16759, 2500 BT 's-Gravenhage, tel.: 070-82 43 21.

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*  
6e jaargang, 1981, nr. 5

Gelijkwaardigheid? De betekenis van E. Levinas voor de pedagogiek, door M. Hellemans

Orthopedagogische werkbegeleiding en behandelingsplanning; twee aspecten van één proces, door M. Klomp en P. W. H. M. van Oeffelt

Macht en onmacht van het woord, door F. W. Prins

Opleiding en beroepsbeelden van afgestudeerde Leuvense sociaal-pedagogen, door W. Leirman en B. Alders

De ontwikkeling van de eenheidsschool in Noorwegen, door J. de Reus

Sociologie van de kennis als bindmiddel in de pedagogiek, door D. Huizinga

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
6e jaargang, 1981, nr. 3

Ervaringen van het PLATO proefproject Amsterdam, door B. Camstra

Konkretiserende laboraties en tekstbestudering, door

L. Wouters en P. Kop

*Notities en Commentaren*

Enige ervaringen met PLATO bij het prekandidaatsonderwijs wiskunde en statistiek, door J. J. Hox en Th. Soeteman

Het voorspellen van onderzoeksresultaten, door W. P. van den Brink

Het voorspellen van de eigen studieprestaties; repliek, door J. Hoogstraten en H. C. M. Vorst

Het voorspellen van onderzoeksresultaten; nogmaals, door W. P. van den Brink

Het voorspellen van de eigen studieprestaties; dupliek, door J. Hoogstraten en H. C. M. Vorst

Boekbesprekingen

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

20e jaargang, 1981, nr. 5

Van testresultaat tot zelfonderzoek, door H. J. M. Hermans

Vertraagde taalontwikkeling bij dove kinderen tengevolge van een gebrek aan empathisch leven, door J. van Dijk

Kinderpsychiatrische diagnostiek en klassificatie, door G. van Goor-Lambo

Mogelijkheden tot verbetering van diagnostische oordelen, door D. B. Baarda

De vroegtijdige onderkenning van neuromotorische handicaps bij kinderen: algemene beschouwing, door J. M. H. de Moor en A. H. Schaars

Kommentaar

## Ontvangen boeken

Bell, G. H. *Developing teacher education in the European Community: a case study (2nd ed.)*, Department of Educational Studies, Teesside Polytechnic, Middlesbrough, 1980, £ 4,75

Bell, G. H. en R. C. Pennington, *Network of European Teacher Educators: Antwerp 1979, Proceedings of an Inaugural Conference*, Department of Educational Studies, Teesside Polytechnic, Middlesbrough, 1980, £ 4,75

Bijsterbosch, H. en A. C. Duifhuizen, *Grammatical Paspoort 1*, Educaboek B. V., Culemborg, 1981, f 14,75

Bois-Reymond, M. du, en A. Wesselingh (Red.), *School en*

maatschappij, *Sociologen over onderwijs en opvoeding*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 29,50

Braun, W. (Hrsg.), *Die ältere Generation*, Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM. 19,90

Bruyn, E. E. J. De (Red.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1979, f 54,60

Corte, E. de, C. T. Geerligts, N. A. J. Lagerweij, J. J. Peters en R. Vandenbergh, *Beknopte didaxologie*, 5e, herziene druk, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 58,-

Creemers, B. P. M. (Red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Een bundel artikelen over de ontwikkeling in de onderwijskunde bij het afscheid van L. van Gelder als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Groningen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 45,-

Creemers, M. K. P., *Microcomputertechniek*, Educaboek B. V., Culemborg, 1981, f 47,50

Freud, S., *Uit de geschiedenis van een kinderneurose* ('De Wolfenman') (Ziektegeschiedenissen 3), Boom, Meppel, 1981, f 36,50

Hamann, B., *Sozialisationstheorie auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme und Kritik in pädagogischer Perspektive*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM. 13,40

Leist, M., *Kinderen en de ervaring van de dood* (vertaling), Patmos, Antwerpen/Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1981, f 27,50

Nederhof, A. J., *Beter onderzoek. Bestrijding van foutenbronnen in sociaalwetenschappelijk onderzoek*, Vuga B. V., 's-Gravenhage, 1981, f 27,50

Opaschowski, H. W. *Methoden der Animation. Praxisbeispiele*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM. 19,80

Vos, J., *Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas*, Muusses, Purmerend, 1981, f 35,-

Rapaille, G. C., P. Breugnot en B. Bouthier, *Waarom luister je nooit naar me?* (oorspr. titel: Si vous écoutez vos enfants? 1978), De Toorts, Haarlem, 1981, f 35,-

Rijswijk-Clerkx, L. E. van, *Moeders, kinderen en kinderopvang*, SUN, Nijmegen, 1981, f 37,50

Toebes, J. G., *Geschiedenis: een vak apart?* Krips Repro, Meppel, 1981 (dissertatie)

Weeda, P., *Aspecten van leerplanevaluatie*, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1981, f 35,-

Westhoff, G., *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemdetalenonderwijs*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 39,50

## Ontvangen rapporten

*Aansluitingsproblemen tussen lager en voortgezet onderwijs*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Amsterdam

*Jaarverslag 1980*, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede