

Boekbesprekingen

J. D. Imelman (red.), *Filosofie van opvoeding en onderwijs. Recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek*, Wolters-Noordhoff b.v., Groningen, 1979, IX + 298 pag., f 35,- ISBN 90 01 42052 4.

De theoretische pedagogiek is mannenwerk. Deze konklusie dringt zich bij het doorbladeren van de bundel 'Filosofie van opvoeding en onderwijs' onmiddellijk aan de lezer(es) op. Ernstig ogende mannen van gevorderde leeftijd staren hem/haar vanaf pagina-grote foto's bij aanvang van ieder hoofdstuk aan. Eén van de weinige vrouwen die haar sporen op het terrein van de theoretische pedagogiek heeft verdiend, Stellwag, wordt in de inleiding door Imelman (vluchtig) gewogen en te licht bevonden. Een pedagogisch gezien weinig interessante en relatief onbekende filosoof als Maritain, wiens naam volgens de schrijver van het betreffende artikel in de nederlandstalige pedagogische literatuur niet voorkomt (p. 133) wordt echter wel belangrijk genoeg gevonden om in de portretgalerij van vooraanstaande theoretische-pedagogen van de tweede helft van deze eeuw te worden opgenomen.

Hiermee is de vinger gelegd op een zwakke plek in de opbouw van een overigens over het geheel genomen zeer nuttige inleiding in de theoretische pedagogiek. Wat wil de samensteller van dit boek over 'recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek' – zoals de ondertitel luidt – bereiken? Het is zijn belangrijkste oogmerk, studenten van pedagogische academies en lerarenopleidingen alsmede jongerejaars pedagogiek-studenten op een overzichtelijke manier in te leiden in wijsgerig-pedagogische vraagstukken zoals deze sinds 1945 in vnl. Noordwest-Europa aan de orde zijn gesteld. Daarbij gaat het Imelman allereerst om een voorlopige kennismaking van de lezer met het denken van de voornaamste 'schoolmakers' binnen de theoretische pedagogiek. Het boek moet de functie van 'appetizer' vervullen en de lezer motiveren zich m.b.v. de in de verschillende artikelen opgenomen bibliografieën verder te oriënteren op de betreffende theorieën. Zonder twijfel een zeer loffelijk streven. Immers, een discipline als de pedagogiek ontleent mede haar bestaansrecht en identiteit aan haar historie en in het bijzonder aan de pogingen van enkele vooraanstaande wijsgerig-pedagogen een theoretisch fundament voor een aparte pedagogische discipline, los van de filosofie, psychologie en sociologie te leggen. Daarnaast zou kennisname van de (recente) geschiedenis van het wijsgerig-pedagogisch denken hedendaagse pedagogen voor gemaakte fouten kunnen behoeden. Zo blijkt uit de artikelen over de geesteswetenschappelijke pedagogiek

dat in het verleden erg veel nagedacht is over de pedagogiek als *praktische* wetenschap zonder dat men zich uitvoerig met praktische mogelijkheden tot overbrugging van de theorie-praxis kloof bezighield (p. 15). Empirisch-pedagogisch onderzoek werd eerder als een verderfelijke empiristische deviatie beschouwd dan als een mogelijke 'trait d'union' tussen theorie en praxis. Tegen deze achtergrond is het geen wonder dat in de meest recente ontwikkelingen op wijsgerig-pedagogisch vlak hetzij het bestaansrecht van de pedagogiek als aparte discipline ontkend wordt (bijv. in de analytische filosofie door m.n. Peters) hetzij de focus gericht wordt op een metatheoretische fundering van empirisch-pedagogisch onderzoek in de zin van handelings- of actie-onderzoek (bijv. Klafki), in empirisch-analytische zin (bijv. Brezinka), of in fenomenologische zin (bijv. Beekman).

De structuur van de bundel weerspiegelt Imelmans eigenaardige opvatting over de bestaande stromingen in de pedagogiek. De pedagogiek wordt doorgaans als een driestromenland beschouwd. Zo onderscheiden pedagogen als Klafki, Wulf, König, Reich, Lempert, e.a. de geesteswetenschappelijke, de kritische, en de empirisch-analytische richting. Imelman daarentegen beschouwt de kritische pedagogiek als een onderdeel van de geesteswetenschappelijke regio, en hij onderscheidt daarnaast nog de empirisch-analytische en taalanalytische richtingen. Hij stelt in zijn inleiding tot de bundel nadrukkelijk dat hij de kritische pedagogiek beschouwt als een nieuwe loot aan een oude stam, onder meer vanwege haar verwantschap met het kritische karakter van de geesteswetenschappelijke richting en de directe geesteswetenschappelijke afkomst van vele kritisch pedagogen. Klafki, Mollenhauer en Blankertz hebben bijv. bij Weniger gestudeerd. Toch lijkt dit een wat magere argumentatie te zijn voor een zo ongewone en voor de opbouw van de bundel zo belangrijke indeling, zeker als Miedema in zijn artikel in dezelfde bundel van de 'klassieke' indeling uitgaat, en deze inkonsistentie door geen van de auteurs nader wordt becommentarieerd (vgl. p. 6 met p. 249). De noodzaak van een uitgebreidere discussie over de afwijkende indeling van Imelman dient zich des te nadrukkelijker aan omdat in andere artikelen in de hier besproken bundel de toch al magere argumentatie impliciet wordt ondergraven. Met name wordt op verschillende plaatsen het door Imelman gepostuleerde kritische karakter van de geestesweten-

schappelijke pedagogiek beargumenteerd in twijfel getrokken. Zo wordt in het artikel over Nohl gewag gemaakt van diens theorie over de ontwikkeling van de 'Duitse Geest'. Daarbij wordt opgemerkt dat deze theorie een denkklimaat gekreëerd zou kunnen hebben waarin het nationaal-socialisme welig kon tieren (p. 32). Tevens wordt in het artikel over Weniger – die tot een 'soldaat in hart en nieren' bestempeld wordt – gerefereerd aan zijn idee van de apolitieke 'Erziehungsstaat' (p. 74; p. 80), waarmee hij de pedagogische provincie zoveel mogelijk wilde afschermen van de verderfelijke invloeden vanuit de maatschappij. In de kritische pedagogiek wordt onder 'kritiek' toch wel wat anders verstaan dan de nostalgische en romantische kultuurkritiek waartoe sommige geesteswetenschappers zich lieten verleiden. Binnen de kritische richting probeert men o.a. de invloed van historisch-maatschappelijke ontwikkelingen op pedagogische instituties en fenomenen te onderzoeken, vanuit de veronderstelling dat deze ontwikkelingen opvoedings- en onderwijsprocessen wel bepalen, maar niet determineren. Hieruit wordt niet de konklusie getrokken dat de opvoeding en het onderwijs van de maatschappij zouden moeten worden afgeschermd, maar wordt integendeel gepoogd de mogelijkheden tot een vernieuwende invloed vanuit de opvoeding en het onderwijs op de maatschappij te verruimen, zoals blijkt uit de in de bundel opgenomen artikelen over de kritische pedagogiek. Het is duidelijk dat ook geesteswetenschappers zich op maatschappijtheoretisch vlak hebben begeven (in het bijzonder Litt en Derbolav), maar het lijkt te ver te gaan deze formele overeenkomst met de kritische richting als argument te gebruiken voor de stelling dat laatstgenoemde stroming binnen de geesteswetenschappelijke regio zou thuishoren. Tenslotte wekt het tegen deze achtergrond bevreemding dat Meyer in dezelfde bundel m.b.t. de taalanalytische filosofie tot de slotsom moet komen dat slechts Hirst van de door hem besproken taalanalytici voorstander is van een aparte theorie van opvoeding en onderwijs: de overige taalanalytische filosofen zouden het bestaansrecht van een zelfstandige opvoedingswetenschappelijke discipline ontkennen. De analytische filosofie dan toch één van de drie belangrijkste stromingen in de pedagogiek noemen zou de studenten voor wie deze inleiding allereerst bedoeld is, weleens al te zeer in verwarring kunnen brengen. Taalanalyse lijkt overigens eerder als een 'bruikbaar middel' (p. 9) bij theorievorming dan als een aparte stroming binnen de pedagogiek opgevat te moeten worden.

In een eerste artikel 'Beknopte kenschets van de geesteswetenschappelijke pedagogiek' geeft Imelman inderdaad in een zeer kort bestek de achtergronden van de geesteswetenschappelijke richting weer. Hij maakt duidelijk dat deze richting zich afzette tegen een levensbeschouwelijke en normatieve pedagogiek (Herbart), tegen de visie dat pedagogiek uitsluitend een empirische wetenschap behoorde te zijn (Lay, Meumann) en tenslotte tegen de idee dat de pedagogiek op waarde vrij deskriptief-fenomenologische wijze beoefend diende te worden (A. Fischer). Begrippen als 'begrijpend inleven' 'Verstehen', en 'hermeneutische cirkel' passeren de revue: de

geesteswetenschapper zou uiteindelijk tot een 'beter verstaan' van bepaalde cultuurproducten zoals opvoedingsinstituties moeten komen dan de dragers ervan zelf zouden kunnen bereiken. Imelman merkt echter wel op dat de weg naar dit 'beter verstaan', d.w.z. de methodologie van het 'Verstehen', grotendeels in het duister gehuld is gebleven. Men richtte zich binnen de geesteswetenschappelijke pedagogiek bijna uitsluitend op interpretatie van historische teksten, voor een duiding van opvoedingsverschijnselen, i.c. voor empirisch-pedagogisch onderzoek bleef men huiverig. Na deze introductie wordt in afzonderlijke artikelen aandacht besteed aan de wegbereiders van de geesteswetenschappelijke pedagogiek, te weten Nohl, Litt en Weniger. In het artikel 'Beleven en geschiedenis: de pedagogiek van Herman Nohl' schetst Hintjes het antinomische karakter van het werk van Nohl, die enerzijds de opvoeding als historisch gegroeid cultuurverschijnsel wilde bestuderen en anderzijds als fenomeen dat men dagelijks kan ervaren en beleven. Hintjes beschrijft terecht uitgebreid de zg. 'Duitse Beweging' als culturele achtergrond van de theorie van Nohl. Deze anti-rationalistische beweging was gericht op 'de ontwikkeling van een hoger geestelijk Duits mensdom' (p. 31). Het is jammer dat de sociaal-ekonomische komponent van de geschiedenis van de Duitse Beweging nauwelijks voor het voetlicht wordt gebracht. Deze geringe aandacht voor sociaal-ekonomische achtergronden van de pedagogische ideeëngeschiedenis is overigens kenmerkend voor de meeste artikelen in de bundel, hoewel Imelman in zijn inleiding tot de bundel zelf het maatschappelijk bepaalde karakter van opvoedingstheorieën en -praktijken stipuleert. Nohls belangrijkste en meest actuele bijdrage tot de pedagogiek lijkt zijn begrip 'pedagogische relatie' te zijn, waaraan hij een instinktieve, affektieve en intentionele dimensie heeft onderscheiden en die volgens hem nooit tot een technologische beïnvloedingsrelatie gereduceerd zou kunnen worden. Men zou in dit begrip de regeltheoretische term 'attachment' kunnen herkennen, op basis waarvan de door Klafki gevraagde toetsing van de theorie rond de 'pedagogische relatie' concreet gestalte gegeven zou kunnen worden. Het artikel over Litt van de hand van Bijl en Levering vormt een goed leesbare en grondige inleiding in het denken van deze belangrijke wegbereider voor een geesteswetenschappelijke pedagogiek. Men mag aannemen dat pedagogiek-studenten met Litts boekje 'Führen oder Wachsenlassen' ook zonder de hier besproken bundel wel in aanraking zullen komen. In het hoofdstuk over Litt wordt echter ruime aandacht geschonken aan de theoretische kontekst waarbinnen dit werk kon ontstaan. Evenals in het artikel over Nohl wordt ook hier terecht de nadruk gelegd op een bijzonder belangrijke dimensie van de geesteswetenschappelijke richting, nl. haar anti-technologise karakter. In het artikel over de Clausewitz onder de pedagogen, Erich Weniger worden door Riddersma vooral onderwijskundige aspecten van diens werk belicht. Wenigers vormingsbegrip en zijn opvattingen over didaktiek worden tegen de achtergrond van zijn streven naar maatschappelijke en theoretische autonomie van resp. pedagogie en pedagogiek geplaatst.

De artikelen over de personalisten onder de geesteswe-

tenschappers, te weten Flitner, Langeveld, Maritain, Bollnow, Ballauf en Schaller worden kort ingeleid door Imelman die het begrip persoon in zijn vele betekenissen nader analyseert en de lezer zo een goed interpretatiekader verschaft om de los van elkaar besproken theoretisch-pedagogen onderling te vergelijken. Bijl beschrijft in zijn artikel over *Flitner* de antropologische vooronderstellingen van diens pedagogisch werk en besteed aandacht aan de grondbegrippen van zijn opvoedingstheorie: de opvoedingsgemeenschap, opvoedbaarheid, het 'zakelijke' aspect van de opvoeding, het vormingsbegrip, en het vormingsproces. De wetenschapstheoretische en methodologische opvattingen van Flitner worden slechts beknopt geschetst. Het artikel van Imelman en Rispen over *Langeveld* bevat een heldere uiteenzetting van de twee belangrijkste facetten van deze buitengewoon produktieve 'éminence grise' van de Nederlandse pedagogiek, nl. zijn pedagogische antropologie op fenomenologische grondslag en zijn klinische werk. Zeker voor studenten met een overwegend praktische belangstelling biedt juist dit artikel de mogelijkheid zelf de veelgevraagde verbinding te leggen tussen abstrakte theorievorming en concreet pedagogisch handelen. Met name Langevelds antropologisch gefundeerde opvattingen over de 'opvoedbaarheid' van de intelligentie zullen in de toekomst hun uitwerking op de praktijk van de pedagogische diagnostiek en therapie niet missen, mede gezien het feit dat door anderen inmiddels gepoogd wordt deze opvattingen empirisch te verharderen (vgl. Guthke's 'Lerntest'). Het belang van het door Bos besproken werk van *Maritain* is hiervoor reeds in twijfel getrokken. Deze thomist streefde volgens Bos naar een herchristianisering van de samenleving. Men hoeft geen atheïst te zijn om de volgende pretentieuze beoordeling van Bos met gemengde gevoelens te lezen: 'Hij (d.w.z. Maritain, v. IJ.) volbracht de opdracht die de mens gegeven is door zijn Schepper: de waarheid te zoeken in het tijdelijke en eeuwige, en de wijsheid te veroveren die tijdelijke inzichten te boven gaat . . .' (p. 122). Eén van de omvangrijkste artikelen in de bundel is gewijd aan het werk van *Bollnow* die in wetenschapstheoretisch en methodologisch opzicht wellicht de belangrijkste hedendaagse geesteswetenschapper genoemd kan worden. Steutel beschrijft hierin het opzettelijk dualistische karakter van het werk van Bollnow, die sterk door 'optimistisch' levensfilosofische alsook meer 'pessimistisch' existentialistische denkbeelden beïnvloed is. Fenomenologie en ideologiekritiek zijn op methodologisch niveau de tegenhangers van voornoemde filosofische polen: beide onthullen een dimensie van het 'Doppelgesicht der Wahrheit', de één een 'troostrijke', de ander een 'gruwelijke' dimensie. Binnen deze spanningsverhouding tussen fenomenologie en ideologiekritiek heeft empirisch onderzoek een belangrijke plaats: empirisch onderzoek vertrekt vanuit een 'Vorverständnis' dat is ontstaan op basis van theoretisch (fenomenologisch en ideologiekritisch) onderzoek naar een werkelijkheidsgebied en verzamelt materiaal waarmee dit Vorverständnis opnieuw geïnterpreteerd en bijgesteld kan worden. Steutels artikel vormt zonder meer een hoogtepunt in de hier besproken bundel. Faber en

Imelman bespreken tenslotte de personalisten *Ballauf* en *Schaller*. Ballaufs 'pedagogiek van de dienst' en zijn skeptische didaktiek worden terecht van de nodige kritische kanttekeningen voorzien. Schallers kommunikatieve didaktiek wordt slechts kort belicht, maar wel wordt duidelijk dat de opvoeder of leerkracht van deze didaktiek geen concrete richtlijnen voor het praktisch handelen mag verwachten.

In het artikel 'De pedagogiek in Bonn na Litt' bediscussieert Imelman de theoretisch-pedagogische denkbeelden van *Derbolav* en de relatief onbekende Franz *Fischer* die als assistent van Derbolav naar men aanneemt grote invloed op zijn denken heeft uitgeoefend. Derbolav heeft vooral aan de fundering van een didaktiek en een leerplan voor het onderwijs gewerkt. Hij heeft zich o.a. met het exemplarische als didaktisch principe beziggehouden en een praxeologie, d.w.z. een systematiek van de menselijke handelingspraktijk ontworpen, van waaruit een nieuw leerplan zou kunnen worden afgeleid. Aan Fischer ontleent Derbolav het inzicht dat de pedagoog in dialoog met de opvoedeling een bemiddelende rol vervult in zijn 'zinvolle' ontmoeting met het andere (de leerstof) of de ander. Imelmans idee van de triadische i.p.v. dyadische structuur van de opvoeding vindt men hier terug.

Met de bespreking van het werk van *Klafki* door Westerhof, Wardekker en Bruins verlaat de lezer(es) de geesteswetenschappelijke regio (althans in de 'klassieke' betekenis van dit begrip) en treedt hij/zij het gebied van de kritische (-konstruktieve) pedagogiek binnen. Helaas wordt het betreffende artikel grotendeels gevuld met een weergave van de onderwijskundige ideeën van Klafki. Het is jammer dat de schrijvers in een veelbelovende aanzet tot een discussie over zijn interessante wetenschapstheoretische denkbeelden blijven steken. Evenals Lempert pleit Klafki nl. voor een integratie van geesteswetenschappelijk en empirisch-analytisch onderzoek binnen een ideologiekritisch kader. Bij hem krijgt het empirisch onderzoek de specifieke vorm van handelings- of actie-onderzoek. De auteurs stellen echter terecht dat Klafki's onderzoeksprogramma zich nog in statu nascendi bevindt.

De *kritische pedagogiek* wordt verder nog in een tweetal cluster-artikelen behandeld. Het eerste artikel van Buelens en Carlier betreft de inhoudelijke facetten van een opvoedingstheorie op kritisch-emancipatorische grondslag. Uiteraard staat hierin het programmatische en omstreden begrip 'emancipatie' centraal. De schrijvers maken duidelijk dat de term (neo-)marxistische pedagogiek geen adequate etikettering voor de diversiteit van kritisch-pedagogische stromingen vormt. Miedema behandelt in een tweede opstel de kritische pedagogiek vanuit wetenschapstheoretisch perspectief. Hij laat zien dat de kritische pedagogiek metatheoretisch eerder op de kritische theorie van Horkheimer, Adorno en Habermas teruggevoerd moet worden dan op geesteswetenschappers als Dilthey, Nohl of Weniger. Op heldere wijze zet de schrijver de theorie van de kennisbelangen uiteen en refereert hij aan de praktische en theoretische 'Diskurs' als 'toetsingsinstrument' voor resp. normatieve en deskriptieve uitspraken. Een uitgebreidere behandeling van Habermas' 'Wahrheitstheorie' zou dit instrument wellicht

wat meer geprofileerd hebben.

De *Angelsaksische analytische filosofie* van opvoeding en onderwijs wordt door Meyer in een cluster-artikel besproken. Hij schetst deze filosofie als een activiteit van de tweede orde, nl. als analyse, verheldering en zuivering van theorieën over de opvoeding. De werkwijze van de analytische filosofie wordt geïllustreerd aan de hand van analyses van begrippen als edukatie, leren en onderwijzen. Veel aandacht wordt ook besteed aan de polemiek tussen Hirst en O'Connor, resp. voor- en tegenstander van een zelfstandige opvoedingswetenschappelijke discipline.

Het laatste artikel van de bundel is gewijd aan *Brezinka's* opvattingen over de pedagogiek. Ook deze bijdrage staat op naam van Meyer, maar is duidelijk wat magerder uitgevallen. Zo zoekt men vergeefs naar een konfrontatie van Brezinka's empirisch-analytische wetenschapstheorie met inzichten die op basis van wetenschapshistorisch (Kuhn, Lakatos) en technologiefilosofisch onderzoek (Drerup/Terhart) tot stand zijn gekomen. Overigens

maken de 10 pagina's die aan de empirisch-analytische richting worden besteed wel een wat merkwaardige indruk in vergelijking tot bijv. de ongeveer 200 pagina's die de discussie over de geesteswetenschappelijke pedagogiek in beslag neemt. Datzelfde geldt tevens voor de ongeveer 55 pagina's waarin de kritische pedagogiek aan de orde komt.

Afsluitend kan opgemerkt worden dat de hier besproken bundel zonder twijfel een zinvolle functie in het opleidingspakket voor pedagogen zal vervullen en ook voor de opleiders zelf een nuttig naslagwerk zal blijken te zijn. Men mag daarbij de hoop uitspreken dat in een volgende druk wat meer aandacht wordt besteed aan 'grote' pedagogen die niet in Noordwest-Europa werkzaam zijn (geweest), zoals Suchodolsky en Grulich voor wat betreft de Oosteuropese regio, en bijv. Freire voor wat betreft de Zuidamerikaanse regio.

M. H. van IJzendoorn

Dijk, W. F. C. van, *Spiegels spreken. Het zelfbeeld in opvoeding en onderwijs*. Dekker & Van der Vegt, Nijmegen, 1978, 129 blz., f 19,50, ISBN 90 255 9889 7.

Bedoeld is hier niet het 'zelfbeeld' van de leerkracht maar van de leerling. Daarbij staat bij de auteur de vraag naar het negatieve zelfbeeld en zijn uitwerking op schoolprestaties voorop. De leerlingen aan wie meer nadrukkelijk aandacht besteed wordt in dit onderzoek, zijn die van HAVO en VWO. Daarbij speelt uiteraard het feit een grote rol, dat sedert de uitvoering van de Mammoetwet in 1968 veel moeilijkheden geschapen werden door schooltypes en niveau's, die zeer onduidelijk omschreven zijn in de toenmalige wetten en hun toelichting. Een aanpassing van de docerestijl aan de differentiatie van individuele leerlingen of meer specifiek gekozen groepen bevordert uiteraard de schoolkansen. Voor het zelfvertrouwen van het kind is het uiteraard van groot belang dat het primair beoordeeld wordt op zijn studie- en leerprocedure en pas secundair op zijn leerresultaten, het produkt van het

proces. De schr. meent (p. 127) of stelt althans ter discussie, dat produktgerichte opvoeding eerder aanzet tot specifieke hulp dan procesgerichte opvoeding. Te veel ligt de nadruk in het voortgezette onderwijs op het produkt en te weinig op het proces. De motivatie daalt als het produkt te primair bevoegd wordt.

Uiteraard zijn hier nog vele specifieke vragen mogelijk, waarin de persoonlijke vormgeving van zijn hulp door de leerkracht nader bekeken zou kunnen worden, terwijl ook de individuele varianten per kind geanalyseerd zouden dienen te worden. Als geheel een instructief boekje voor wie onderzoek op dit gebied wil voortzetten. De scholen zelf kunnen er ook opgaven in vinden.

M. J. Langeveld

Haas, G. C. de, *De vaders zijn niet meer. De sociale en religieuze identiteitsproblematiek in onze vaderloze cultuur*. Ten Have, Baarn, 1978, 114 blz., f 14,50, ISBN 90 259 4135 4.

Misschien staat voor velen, voor positieve zowel als voor negatieve beoordelaars de belangrijkste zin in dit leerzame, behulpzame, stimulerende en het denken leidinggevende boekje, wel helemaal aan het slot op blz. 109: 'De religieuze beleving hoort net zo goed bij de normale menselijke beleving als deze laatste voortdurend een religieuze dimensie vertoont'.

De schrijver ziet de voortzetting, de 're-incarnatie', voor de crisis der latere zestiger-jaren, vooral als een complete identiteitscrisis. In het nu voor ons liggende boekje komen

artikelen bijeen die de auteur op verschillende plaatsen en over verschillende speciale aspecten van deze crisis van 1977 af gepubliceerd had. Een veelzijdige, ernstige zaak komt in haar volle omvang, zij het uiteraard beknopt, aan de orde. Het boekje acht ik een waardevolle basis voor studie en voor onderlinge bespreking tussen onderwijsmensen, tussen ouders, tussen personen met allerlei, o.a. kerkelijke, opvoedingstaken.

M. J. Langeveld

Hansjörg Seybold, *Opzet en strategie van op de praktijk gerichte leerplanontwikkeling*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1978, 202 pag., f 31,-, ISBN 90 01 66926 3.

Dit boek van Seybold is in de serie 'Onderwijzen nu en morgen' verschenen, een serie die zich ten doel stelt te voorzien in de leemte aan goed vertaalde literatuur over de praktijk van het onderwijs t.b.v. (a.s.) leerkrachten. De Nederlandse vertaling van P. Berghout kreeg de titel 'Opzet en strategie van op de praktijk gerichte leerplanontwikkeling' mee. Jammer dat in die titel niet tot uitdrukking komt, zoals in de Duitse, dat leerplanontwikkeling plaats vindt op basis van een scholingsconcept (Duitse titel 'Konzeption').

Het boek verscheen als proefschrift en draagt daar alle sporen van. Het is uit drie delen opgebouwd. In het eerste deel, de theoretische onderbouwing van leerplanontwikkeling, wordt op te weinig pagina's teveel informatie voorgeschoteld. Het tweede deel geeft eveneens theoretische achtergrondinformatie en de inhoud wordt keurig gedekt door de titel: 'Milieubescherming, een probleemgebied in het leren op school'. In het derde deel wordt de eerste fase van de praktijkgerichte strategie voor leerplanontwikkeling uitgewerkt aan de hand van de milieuproblematiek van het Bodenmeer.

Leerplanontwikkeling vond tot op heden meestal plaats volgens het vier fasen model: onderzoek, ontwikkeling, verbreiding en toepassing. De school werd de rol van afnemer van kant- en klaar-pakketten toebedeeld. Deze isolering van leerplanontwikkeling van het onderwijs aan de basis wreekt zich: leerkrachten en leerlingen zijn niet langer bereid louter als uitvoerders van geformaliseerde, gesloten leerplanontwikkelingsproducten te fungeren. Leerplanontwikkeling behoeft per se de deelname van de bij het leergebeuren betrokkenen. Werken 'wetenschap' en 'praktijk' samen dan spreken we van praktijkgerichte leerplanontwikkeling. De resultaten van praktijkgerichte leerplanontwikkeling zijn over het algemeen open leerplannen. Een open leerplan is een 'onderwijsmodel' dat het onderwijsveld constitueert, zodat een leerproces kan plaats vinden. Het open leerplan wordt o.a. gekenmerkt door 'expressive objectives' i.p.v. gedragsdoelen. Een 'expressive objective' specificeert geen eindgedrag maar een 'onderwijskundige ontmoeting', het nodigt uit tot het ontdekken van situaties.

Om het onderwijsmodel 'Milieubescherming' te kunnen ontwikkelen, moet volgens Seybold conform de volgende strategie gewerkt worden:

- a) Leerkrachten, leerlingen en deskundigen maken één concretisering van het thema, rekening houdend met onderwijspolitieke en vakdidactische belangen. De concretisering wordt geëvalueerd en 'geeft daarmee een toelichting op het ontstaan en de bedoeling van het gebruik van deze materialen'.
- b) De materialen worden verder ontwikkeld in verschillende experimentele onderwijssituaties. Het leerplanontwerp wordt vervolmaakt en veralgemeend, zonder dat de openheid van het ontwerp wordt aangetast.
- c) Fase b wordt eventueel herhaald.

Zo kristalliseert zich langzamerhand het onderwijsmodel

uit. Praktijkgerichte leerplanontwikkeling wordt tenslotte versmald tot het door de leerkracht aanpassen van het open leerplan aan de specifieke behoeften van zijn onderwijssituatie. Daarmee neemt Seybold duidelijk een positie in in de discussie over de taak en functie van de leerkracht in leerplanontwikkeling.

Milieubescherming is een multi-disciplinair en maatschappelijk relevant probleemgebied. De leerplanontwikkeling en het onderwijs m.b.t. dit probleemgebied moeten erop gericht zijn dat leerlingen kennis, vaardigheden en opvattingen verwerven, die het hen mogelijk maken 'in de dagelijkse confrontatie met problemen van milieuvervuiling zowel privé als ook op het openbare vlak de oorzaken daarvan te onderkennen, hun eigen belangen tot uitdrukking te brengen en door het analyseren van de maatschappelijke gebondenheid van deze problemen uitgangspunten te vinden, om deze belangen te verdedigen'. Leerplanontwikkelingsprojecten op het gebied van de milieubescherming zijn in Europa nog schaars. In de VS maakt het aantal projecten een gestadige groei door. De raamleerplannen voor de vakken biologie, aardrijkskunde en maatschappijleer bieden voldoende aanknopingspunten en wettelijke mogelijkheden om vakdoorbrekend aan de gang te gaan met het thema milieubescherming (in de BRD).

Bij de eerste concretisering van het onderwijsmodel milieubescherming (fase a van de strategie) wordt de volgende weg afgelegd:

1. De ontwikkeling van doelen voor het probleemgebied, waarbij wordt uitgegaan van de doelen voor biologie-onderwijs, maatschappijleer en aardrijkskunde.
2. De keuze van de leerinhouden. Eerst wordt het themagebied afgegrensd, waar bij de didactische aspecten van de drie reeds genoemde disciplines een belangrijke rol spelen. Vervolgens moeten inhoudelijke differentiaties van het themagebied worden aangebracht, zodat leraren en leerlingen tot een door hun situatie bepaalde en door hun belangstellingssfeer geleide keuze kunnen komen.
3. Het opstellen van hypothesen over geschikte onderwijsprocessen en de beïnvloeding van die processen door leerkrachten en leerlingen. Het gaat hier om mogelijke onderwijsorganisatorische maatregelen. Een strakke traditionele onderwijsplanning wordt afgewezen. De beste onderwijsvorm die aan de eerder genoemde algemene doelstelling van het probleemgebied milieubescherming voldoet is projectonderwijs. Projectonderwijs biedt de leerlingen een optimale mogelijkheid om het thema en de vormgeving van het onderwijs mede te bepalen; stelt hen in staat methoden te leren voor de analyse van de economische en politieke situatie; leert hen technieken (bronnenmateriaal verzamelen, interpreteren enz.) te beoefenen; houdt rekening met de multi-disciplinaire geaardheid van probleemgebieden en verschaft leergroepen de mogelijkheid tot gezamenlijk onderzoek ook buiten de school. Projectonderwijs incorporeert probleemoplossend werken en onderzoekend leren. Deze twee methodieken zijn

noodzakelijk bij de bestudering van het themagebied milieubescherming aan het Bodenmeer. De volgende werkwijze wordt daarbij gehanteerd: herkennen van het probleem vervuiling, het plannen van de aan deze problematiek aangepaste analyse van vervuilingvormen, oorzaken van vervuiling en maatregelen om de problemen op te lossen, onderzoek van de problematiek en het toetsen en beoordelen van de onderzoeksresultaten.

4. Het ontwikkelen van het leer materiaal.
5. De uitvoering c.q. concretisering van het leer materiaal.
6. Het vaststellen van de evaluatiestrategie en het uitvoeren van de evaluatie. Het is de taak van de evaluatie na te gaan of het gebruik van de materialen heeft plaats gevonden binnen het kader van de voorwaarden die er in het project aan zijn gesteld. Het gaat niet om 'uitproberen' in klassieke zin, teneinde algemene conclusies te kunnen trekken ten aanzien van de bruikbaarheid op grote schaal. De te gebruiken instrumenten moeten zo variabel zijn dat ze aan de pluriformiteit in de uitvoering van het materiaal beantwoorden. Gekozen werd voor een evaluatiestrategie die de processen die in het onderwijs plaats vinden en de randvoorwaarden daarvan hoofdzakelijk descriptief vast legt. De gelijkenis met de

evaluatiestrategie van S.V.O.-project 0 343: 'Wereldoriëntatie' dringt zich op.

Het wat door mij 'eerste en tweede deel' van het boek werd genoemd is te compact en teveel in hoofdpunten geschreven om een duidelijke inleiding te geven op praktijkgerichte leerplanontwikkeling en het probleemgebied milieubescherming.

Er worden wel veel publicaties genoemd, die de geïnteresseerde lezer verder kunnen helpen bij het theoretisch doordenken van de planning van een op de praktijk gericht leerplanontwikkelingsexperiment. De verwijzingen zijn echter bijna zonder uitzondering naar Duitstalige literatuur. Eigenlijk zou een vertaling als deze moeten worden voorzien van een lijst met Nederlandstalige literatuur, zowel vertalingen als oorspronkelijk Nederlands werk.

Het 'derde deel' biedt veel bruikbare informatie voor leerkrachten die bezig zijn met of een start willen maken met vakkenintegratie en/of projectwerk. Of de informatie voldoende zal zijn om zonder de hulp van leerplandkundigen zelf curricula te gaan ontwikkelen is echter de vraag. Daar is dit boek m.i. niet voor geschreven.

J. N. Streumer

F. W. Prins, *'Een blokje om' in 1939*, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1979, 49 pag., ISBN 90 208 2653 3.

Dit kleine boekje bevat een verslag van een onderwijs-'experiment', dat een schoolmeester (Prins) met twee joodse jongens (vluchtelingen) ondernam in 1939. Uit een oud schrift kwam de discussie te voorschijn, waarvan de ondertitel van het boekje: 'Over geëngageerd leren n.a.v. het Palestina-vraagstuk' de inhoud weergeeft (een actuele inhoud!).

De vragen, die Prins ons stelt naar aanleiding van deze discussie zijn van groot belang voor de toekomst van ons

onderwijs. Ze zouden zowel door wetenschappers (onderwijskundigen) als door practici (leraren) samen besproken moeten worden. Maar ook voor anderen, die de toekomst van ons onderwijs ter harte gaat, is dit boekje een aansporing tot 'innovatie' van eigen activiteiten.

Het is een goed voorbeeld van 'exemplarisch' onderwijs.

J. Koning

Pulles, C. G. J., *Helpend spel. Therapie voor kinderen, theorie en voorbeelden*. H. Nelissen, Bloemendaal, 1978, 124 blz., f 18,50, ISBN 90 244 1049 5.

In de serie 'Proces-Materiaal' verscheen bovengenoemd boekje, dat eerder verschenen is onder de titel: Door Test en Poppenkast. Speltherapie voor moeilijke kinderen. Mevrouw Pulles publiceert deze artikelen uit haar vroegere, thans meer op volwassenen gerichte praktijk.

Het boekje is voor hen die op dit gebied werkzaam willen zijn en een begin-opleiding doormaken instructief en aan te bevelen. Voor intelligente ouders met onzekerheden over

de aannemelijkheid of gewenstheid van therapeutische behandeling van hun kind kan dit boekje verhelderend en in vele gevallen dus ook aanmoedigend zijn. De opzet is geheel praktisch gericht en geeft geen wetenschappelijke of theoretische commentaren. Het geheel is zeer leesbaar en geeft een goed beeld van zinvolle speltherapeutische behandeling.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Info

11e jaargang (1980) nrs. 1/2

De invloed van actie-onderzoek op de ontwikkeling van het schoolafstandelijk gesloten curriculummodel naar het schoolnabije open curriculummodel, door G. Noordenbos
Ouderparticipatie: een innovatie? Een onderzoek naar de relatie ouders-school op basisscholen: samenvatting, door J. J. Peters
De wetenschapswinkel voor het onderwijs, door M. Rijzinga

Pedagogisch Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde
5e jaargang, 1980, nr. 1

Bewegingsonderwijs als boodschap, door K. Rijdsdorp
Differentiëren of niet? door W. J. Nijhof
De opvoeding van het kind in de Sovjetunie, door C. De Maegd-Soep
Het toelatingsvraagstuk tot het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs, door A. R. Haakmat
Didactische Modellen in der Unterrichtsvorbereitung. Verslag, door H. Tillema
Kroniek en documentatie
Boekbespreking

Ontvangen boeken

Aken, M. E. van, J. E. Rink en J. K. Kinkhaan, *Onderwijzen - overleggen. Naar overleg op de basis-school*, Uitgeverij Nelissen, Bloemendaal, 1979, f 22,90

Boes, A. W., *Jenaplan. Historie en actualiteit*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, f 15,50.

Broeders, J. N., *Met het oog op hun toekomst. Omgaan*

met blinde en slechthziende kinderen, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1980, f 19,50

Comte, A., *Het positieve denken* (vertaling van Discours sur l'esprit positif, 1844), Boom, Meppel, 1979, f 22,50 paperback, f 32,50 gebonden

Crouchs, R. W. M., *Het kind in gezin en samenleving*, Uitgeverij Wever, Franeker, 1979, f 35,-

Dockrell, W. B. en D. Hamilton (Eds.), *Rethinking educational research*, Hodder & Stoughton, Sevenoaks, 1980, £ 9.95

Gross, E., *Zur Soziologie und Psychoanalyse der Schule*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1979, DM 21,40

Have, T. T. ten, *Groei naar volwaardig mens-zijn*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, f 37,50

Keck, R. W. en U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulleben konkret. Zur Praxis einer Erziehung durch Erfahrung*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1979, DM 28,80

Maier, K. E. (Hrsg.), *Kind und Jugendlicher als Leser*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1980, DM 19,80

Nijhof, W. J. en J. van Hout (Red.), *Differentiatie in het onderwijs. Uitgangspunten en onderzoek*. Bijdragen tot de O.R.D. 1979 (SVO-reeks 23), Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1979

Peschar, J. L. (Red.), *Van achteren naar voren. Achterstandssituaties in het onderwijs*. Bijdragen tot de O.R.D. 1979 (SVO-Reeks 22) Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1979

Rost, D. H. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1980, DM 19,90

Slot, N., *Tobben, tobben, tobben. Zeven opstellen over een aantal pertinente problemen in het doen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1979, f 18,75

Stavenga, A., *Muziektherapie. Een inventarisatie van theorieën en werkwijzen*, Dijkstra, Zeist, 1979