

Belgisch-Nederlands-Duitse conferentie over onderzoek van onderwijsleerprocessen

Te Aken (B.R.D.) vond eind september een tweedaagse conferentie plaats over het thema onderzoek van onderwijsleerprocessen, waaraan een dertigtal onderzoekers uit de Bondsrepubliek, Nederland en België deelnamen. Voorts behoorde Prof. Flammer uit Zwitserland tot de deelnemers. Uit België was Prof. De Corte met een groep collega's en medewerkers van de Kath. Universiteit Leuven aanwezig, uit Nederland Prof. Van Parreren met een aantal medewerkers van de sectie Leren en Onderwijsproceseunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

De conferentie was voortreffelijk georganiseerd door Prof. Klauer van het Institut für Erziehungswissenschaft van de Technische Hochschule te Aken, en werd gehouden in het onlangs geopende nieuwe gebouw van het Institut. Dit is in de oude stad Aken gelegen, wat een bijzonder prettige en sfeervolle omgeving voor de conferentie opleverde.

Na de opening door Klauer opende Van Parreren de rij van inleiders, en wel over het thema: de handeling als het middelpunt van het onderzoek van de Utrechtse groep. Aan de hand van recent Sovjet-onderzoek en van eigen onderzoek van leden van de sectie werd de vruchtbaarheid van een handelingsmodel voor het onderzoek van leer- en onderwijsprocessen toegelicht. Er volgde een levendige discussie, waarin met name op de onderscheiding tussen oriënterend en uitvoerend handelen werd ingegaan. In het algemeen was er steeds voldoende ruimte in het tijdschema voor discussie gehouden.

De tweede voordracht was van Van Damme (Leuven). Hij sprak over eigen onderzoek waarin hij het ATI-procédé heeft verruimd door de kwalitatieve analyse van studeeractiviteiten en toetsprestaties erin op te nemen. In dit onderzoek, uitgevoerd met studenten, in een reële onderwijsleersituatie (het ging om onderwijs, resp. bestudering van het thema Validiteit en Betrouwbaarheid uit de testleer) werd dus door onderzoek van de door de lerende studenten voltrokken handelingen getracht, meer zicht te krijgen op de verbanden waarom het in het ATI-onderzoek gaat, maar die in de traditionele opzet van dat onderzoek, doordat men zich daarbij tot

prestatie meting beperkt, veelal onvoldoende duidelijk tot uiting komen.

Klauer (Aken) hield zich bezig met de organisatie van onderwijs gericht op het bereiken van cognitieve leerresultaten, met name op verhoging van het cognitieve ontwikkelingsniveau. Hierbij zocht hij aansluiting aan Gagné's leerhiërarchieën, zonder kritiekloos in diens voetspoor te treden. In de discussie werd ingegaan op mogelijkheden, om het overwegend logische karakter van zulke leerhiërarchieën te boven te komen, en deze een psychologisch zinvolle inhoud te geven. Dat hierbij vooral ook met ontwikkelingspsychologische gegevens rekening moet worden gehouden, werd door spr. erkend.

Flammer (Fribourg, Zwitserland) behandelde een thema dat betrekking had op individuele verschillen in het werkgeheugen van studenten. Hij had dit geconcretiseerd in een studie over het wel of niet aantekeningen maken tijdens colleges. Hoewel de voordracht ten aanzien van het hoofdthema allerlei waardevolle informatie bevatte, werd in de discussie als bezwaar tegen het uitgevoerde onderzoek aangevoerd, dat F. niet was ingegaan op de aard van de cognitieve activiteiten tijdens het luisteren-zonder-aantekeningen-maken, en op de bedoeling en de aard van de gemaakte aantekeningen door de andere proefgroep.

De volgende dag kwam Lowyck (Leuven) aan het woord over het onderzoek waarover hij onlangs zijn proefschrift verdedigde. Dit is een zeer originele studie van het onderwijzersgedrag tijdens het voorbereiden en het geven van een tweetal lessen over opgegeven thema's. Lowyck nam de lessen op op video, en ontwikkelde een onderzoeks- en bewerkingsprocedure voor het videomateriaal en voor de protocollen van de gehouden interviews. In de discussie werd o.a. gesproken over de representativiteit van het verkregen materiaal voor 'normaal' onderwijzen en over de mogelijkheid of onmogelijkheid, het gebeuren als het voorbereiden en het uitvoeren van een plan te beschouwen.

Schott (Giessen) zette een door hem ontwikkeld procéde van leerstofanalyse uiteen en legde de aanwezigen een grote serie vragen voor die naar aanleiding daarvan bij

het onderzoeksteam waren gerezen. De discussie greep vooral aan op de relatie tussen leerstof enerzijds en leerdoel, c.q. leerhandelingen anderzijds. Schott schijnt de in leerboeken aangetroffen leerstof primair te stellen, en hier secundair leerdoelen 'bij te zoeken', wat bij verschillende discussiedeelneemers kritiek uitlokte.

Ten slotte sprak mv. Quadvlieg (Utrecht) over haar onderzoek over de ontwikkeling van het woord-begrip bij kleuterschoolleerlingen. Haar experimenten leverden vragen op over de waarde van haar trainingmethoden voor het leesonderwijs, waarbij ze vooral op het motiverende effect voor beginnende lezertjes wees. Naar de mening van Klauer gaf deze voordracht een concreet beeld van de wijze waarop in het Utrechtse onderzoek onderwijs en cognitieve ontwikkeling in hun onderlinge relatie worden onderzocht.

In hun dank- en slotwoorden spraken de hoogleraren De Corte, Klauer en Van Parreren de wens uit, tot een traditie voor dit soort conferenties te komen. Vooral ook van Duitse zijde werd contact met de Nederlandstalige collega's op prijs gesteld, gezien de relatieve achterstand

die het empirische onderzoek van onderwijsleerprocessen in de Bondsrepubliek ten opzichte van Nederland en België heeft. Zoals de Belgisch-Nederlandse Neerpeltconferenties al hadden geleerd, zijn bijeenkomsten met een beperkt aantal deelnemers bijzonder geschikt, om over grondslagen en methoden van dit soort onderzoek te discussiëren, als dit aan de hand van concreet lopend onderzoek gebeurt. Een bezwaar voor verschillende Nederlandstalige deelnemers aan een drielandenconferentie als de onderhavige is, dat de voertaal Duits moet zijn, omdat onze Duitse collega's onze taal niet verstaan. Er zou veel gewonnen zijn, als ieder zijn eigen taal kon gebruiken, en men elkaar verstond. Zover is het helaas niet... Mocht het tot regelmatige drielandenconferenties over het gegeven thema komen, dan zouden deze bij toerbeurt in Aken, Utrecht en Leuven kunnen worden gehouden. Verbreding van de Nederlands-Belgische deelneming tot andere onderzoekcentra, zoals dit ook op de laatste Neerpeltconferentie al is gebeurd, ligt dan voor de hand.

C. F. van Parreren

Professor Leont'ev overleden

Op 21 januari j.l. overleed te Moskou A. N. Leont'ev, de voorzitter van de faculteit der psychologie van de Moskouse Staatsuniversiteit. Behalve deze functie vervulde Leont'ev nog verscheidene andere belangrijke functies in de psychologie in de Sovjetunie, en ook internationaal: hij was jarenlang lid van het presidium van de internationale unie van psychologen. Hij speelde echter niet alleen in organisatorisch opzicht een vooraanstaande rol, maar was ook als onderzoeker en theoreticus produktief. Zijn invloed op de psychologiebeoefening in de Sovjetunie is moeilijk te overschatten. Zijn eigen werk getuigt van een grote liefde voor de psychologie, van een bijzondere kundigheid zowel op het terrein van het empirische onderzoek als van de theorievorming, en van een intense behoefte problemen tot op de grond te onderzoeken.

Aleksej Nikolaevič Leont'ev werd in 1903 te Moskou geboren, studeerde aan de universiteit aldaar sociale wetenschappen en werkte vervolgens, o.a. samen met Lurija onder leiding van Vygotskij, in de tijd waarin diens cultuur-historische theorie van de psychologische ontwikkeling vorm kreeg. Van 1931 tot '34 werkte hij te Char'kov, en keerde daarna weer naar Moskou terug, waar hij, terwijl hij werkzaam was aan het Instituut voor psychologie (thans het instituut voor algemene en pedagogische psychologie van de A.P.N.), zijn doctorsdissertatie voltooide, die aan de psychische ontwikkeling was gewijd. In de oorlogsjaren, toen het instituut naar achter het front werd geëvacueerd, hield hij zich bezig met revalidatie van oorlogsgewonden. Hieruit kwam het door hem samen met Zaporozec gepubliceerde werk over het remediëren van de functie van de hand voort, dat ook in het Engels werd vertaald.

Na de oorlog vond hij zijn voornaamste werkzaamheid aan de Moskouse universiteit. Een zeer belangrijk gevolg van zijn actieve bemoeienis was de oprichting van een faculteit voor psychologie aan deze en andere Sovjetuniversiteiten. Leont'ev werd de eerste dekaan van de Moskouse faculteit, een functie die hij tot zijn overlijden vervulde. Ook de oprichting van een psychologisch instituut aan de academie van wetenschappen (wel te onderscheiden van de academie van pedagogische wetenschappen, de APN) was voor een belangrijk deel zijn werk. Daarmee kreeg de psychologie erkenning als een van de fundamentele wetenschappen in de Sovjetunie.

Hoewel Leont'ev een goed experimentator was, lag zijn voornaamste betekenis toch wel op theoretisch gebied. Hierover schreef hij verscheidene artikelen en twee belangrijke boeken, nl. 'Problemy razvitija psichiki' (Pro-

blemen van de ontwikkeling van het psychische) en 'Dejatel'nost' - soznanie - ličnost' (Activiteit - bewustzijn - persoonlijkheid). Van beide boeken verschenen Duitse vertalingen, van het tweede ook een Engelse. Het eerste boek, dat door de schrijver twee keer opnieuw werd bewerkt, geeft een breed opgezette theorie van de genese van het psychische waarin evolutionistisch-biologische, maatschappelijk-historische en individueel-genetische gezichtspunten worden samengebracht. Het tweede boek geeft Leont'evs laatste visies op drie grondcategorieën van de psychologie, het handelen, het bewustzijn en de persoonlijkheid.

Steeds tracht Leont'ev in deze werken duidelijk te maken, dat alleen vanuit het marxisme-leninisme een oplossing te vinden is voor de grondproblemen van de psychologie. Als zodanig is hij de voortzetter van het door Vygotskij begonnen werk. Evenmin als bij zijn voorganger leidt dit echter tot een eng, dogmatisch standpunt. Integendeel, Leont'ev tracht als uitstekend kenner ook van de westerse psychologische literatuur, zoveel mogelijk aan de psychologie als autonome wetenschap recht te doen. Natuurlijk heeft hij kritiek op bepaalde vormen van psychologiebeoefening, maar het is karakteristiek voor zijn wil tot objectiviteit, dat hij niet alleen in het westen, maar ook in zijn eigen land wijzen van beoefening van de psychologie ziet, die aan die kritiek bloot staan.

Juist het feit, dat ook in de Sovjetunie psychologen empirisch onderzoek doen - vooral in de laatste tijd - waarin de fundamentele theoretische uitgangspunten onhelder blijven, was voor hem de aanleiding om zijn laatste boek te publiceren. Ook al meende hij zelf niet klaar te zijn met de analyse van de grondbegrippen van de psychologie - en hij was ook stellig niet klaar hiermee - toch achtte hij publikatie noodzakelijk om het toenemende pragmatisme in de psychologiebeoefening een halt toe te roepen.

Als wij dit laatste boek lezen, dan valt ons het volgende op. Leont'evs analyse van het handelen (*dejatel'nost'*, letterlijk: activiteit) is als geheel een voorbeeldige bijdrage tot de psychologiebeoefening op basis van een handelingsmodel. Hij stelt zich hiermee op zowel tegenover de negentiende-eeuwse bewustzijnspsychologie als tegenover het behaviorisme met zijn op het S-R-schema gebaseerde gedragsbegrip. Het valt op, hoezeer Leont'ev de autonomie van de psychologie ter harte gaat: van reductie tot de fysiologie wil hij niets weten, wat te meer aan overtuigingskracht wint, als wij weten hoezeer in de Sovjetpsychologie aandacht aan de betekenis van fysiologische processen wordt besteed. Deze staan echter in dienst

van de handelende mens, en vormen niet de verklaring van diens handelen in zijn totaliteit.

De uiteenzetting van de problematiek van het bewustzijn is minder overtuigend, en ook minder goed te volgen. Dit hangt er echter mee samen, dat Leont'ev zich hier een herculische taak stelt. Enerzijds wil hij alle recht doen aan de subjectiviteit van het bewustzijn. Hij bespreekt uitvoerig het karakter van de bewuste aanschouwing, waarvan – zoals hij ook aan de hand van bevindingen met oorlogsverminkten laat zien – de functie vooral het beleven van de realiteit als zodanig is. Hij gaat ook vooral in op het feit, dat de psychologie te maken heeft niet met de objecten en objectieve betekenissen van de objecten zoals die voor de mens als maatschappelijk wezen bestaan, maar met de subjectieve zin die die objectieve gegevens voor hem of haar aannemen. M.a.w. de persoonlijke belevingen mogen door de psychologie niet verwaarloosd of ontkend worden, op straffe van het verlies van het karakter van het onderzoek als psychologisch onderzoek. Met deze beklemtoning van het persoonlijke, het subjectieve als object van de psychologie, als kern van het psychische, wordt het uiteraard moeilijk om de stelling te handhaven dat de handelende persoon zich ontwikkelt op grond van de objectieve maatschappelijke betrekkingen waarin hij opgroeit. Ongetwijfeld heeft Leont'ev de grenzen van wat zijn marxistische uitgangspunten toelaten dicht benaderd, of zelfs overschreden.

Voor de lezers van Pedagogische Studiën is uit het ge-

noemde boek misschien juist het laatste hoofdstuk het meest interessant. Dit is een afdruk van een artikel, dat Leont'ev in 1947 publiceerde over het thema: bewustheid in het leren. Zoals hij zelf schrijft lag dit opstel hem na aan het hart, al vond hij zelf ook een deel van de inhoud verouderd. Maar, zoals hij terecht opmerkt, het bevat visies op de functie en betekenis van het bewustzijn, die in de rest van het boek niet aan de orde komen. In deze bijdrage zien wij een stuk Sovjetpsychologie in wording: men herkent al allerlei, dat later veel gedetailleerder is uitgewerkt. Het voordeel is, dat wij in de nog veel simpeler vorm waarin deze ideeën door Leont'ev werden gelanceerd – dit geldt bijv. voor de grondgedachten van de theorie van Gal'perin, die er duidelijk in worden geanticipeerd – de kern gemakkelijker herkennen. In hetzelfde opstel is voorts opvallend, hoeveel belang Leont'ev in het onderwijs aan de leermotivatie hecht, een thema dat tegenwoordig veel minder aandacht krijgt.

Hoe men ook over Leont'evs geschriften denkt, of men het wel of niet eens is met zijn uitgangspunt, dat het marxisme-leninisme het enige vruchtbare uitgangspunt is voor de psychologie, ieder psycholoog die wil nadenken over de grondslagen van zijn wetenschap en over de problemen waarin die wetenschap verwickeld is, kan er veel uit leren, en zal er zeker door gestimuleerd worden er verder op door te denken.

C. F. van Parreren

Boekbesprekingen

Huub Angenent, *Opvoeding en persoonlijkheidsontwikkeling*. Callenbach, Nijkerk 1976, 136 blz., f 16,50, ISBN 90 26 6 1603 1.

Een boekje dat niet bestemd is voor leken maar voor lezers, die over een stuk pedagogisch, vakkundig denken beschikken, zij het in nog niet al te diep doorgewerkte aard. De docent zal met hen door vele beweringen heen het in wezen nadere analyse behoevende theoretische systeemdenken van de auteur moeten verhelderen. Een tekst van waaruit een dgl. docent bij velerlei problematiek met zijn leerlingen kan aankomen. Principiële positie-bepalingen (b.v. 'het open gezin is meer 'vermaatschappelijk' in die zin dat er een grote interactie tussen maatschappij en gezin bestaat') roepen uiteraard vele problemen op (b.v. op welk niveau van sensitieve en cognitieve gevormdheid functioneren de ouders? Met welke co- of contra-invloeden in hun gezin worden zij geconfronteerd? Welke primaire reactie,

secundaire verwerking voor zichzelf en welke omzetting in personale houding en pedagogische instelling verwerken zij dit? Over welke levensperiode van het kind en van de ouders gaat het? Treedt vormgeving, resp. vormverlies op en zo ja in welke vormen bij persoon en bij gezin, - zo nee welke ontvorming, welke destructie treedt op personaal in individu en gezin? enz.). Het boekje is een aannemelijk begin van een analyse, discussie, vormgeving en opbouw, die nog velen over een geruime tijd en in gevarieerde gevoels- en denkstructuren en handelingsvormen en uitwerkingsbeoordelingen (, enz.) zal moeten bezighouden.

M. J. Langeveld

B. J. J. Ansink, *Neuropedagogiek. Neurologische facetten van de orthopedagogiek*, Boom, Meppel 1976, 296 blz., f 39,50, ISBN 90 6009 232 5.

Het is bijzonder verheugend, dat er aan de G.U. te Amsterdam een bijzonder hoogleraarschap geschapen is door het Orthopedagogisch Centrum Noord-Holland en dat de auteur van dit boek op die plaats benoemd werd. Zijn boek is - na de werken van Vroon - het eerste, dat de niet-medische lezer inleidt in pedagogische zeer nuttige grondinformatie. Daarnaast zal hij behoefte hebben aan endokrinologische informatie, die hier niet aan de orde is. Het boek is helder en overzichtelijk door een neuroloog

geschreven, die zijn gerichtheid op de niet-medische geschoolde lezer zorgvuldig volgt. De anatomie en fysiologie van het zenuwstelsel worden verbonden met de stoornissen en defekten, waarmee vooral de orthopedagogen, schoolpedagogen te maken hebben. Een aantal illustraties draagt zeer bij tot de leesbaarheid. In de opleiding van de b.l.o.-leerkrachten zal hieruit eveneens ruimschoots geput kunnen worden door de docenten.

M. J. Langeveld

G. E. Becker, B. Dietrich & E. Kaier, *Konfliktbewältigung im Unterricht - Situationsbeschreibungen und Trainingsunterlagen -*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1976, 142 pag., DM 12,80, ISBN 3 7815 0283 X

De auteurs stellen in hun inleiding dat er aan de verschillende opleidingsinstituten veel te weinig aandacht wordt besteed aan de voorbereiding van aankomende leraren op 'conflictbeheersing'. In deze lacune willen zij met hun boekje trachten te voorzien: 'Das Buch möchte eine Ausbildungslücke schliessen helfen und auf zwei Lehrqualifikationen vorbereiten:

1. die Fähigkeit, auch unter Zeit- und Handlungsdruck überlegt zu entscheiden und situationsgerechte Massnahmen zu treffen und
2. die Fähigkeit, ohne Zeit- und Handlungsdruck Strategie

der Konfliktbewältigung zu erarbeiten.' Zij richten zich daarbij op verschillende groepen lezers: '...an Studenten der Erziehungswissenschaft, an praktizierende Lehrer, Dozenten, Seminarleiter und an alle jene Leser, die sich für den Versuch der Konfliktbewältigung im Unterricht interessieren.'

Het boekje bestaat uit vijf delen. In het eerste deel 'Einführung in die Konfliktbewältigung' beschrijven de auteurs onder andere een zinvolle strategie ter ontwikkeling van een 'Handlungstheorie der Konfliktbewältigung', waarbinnen hun eigen activiteiten kunnen worden ge-

plaatst. Als eerste stap onderscheiden zij een inventarisatie van problemen die in het onderwijsveld leven. De tweede stap van hun strategie omvat een situatie-analyse: welke relevante en werkzame factoren kunnen we bij een conflict onderscheiden? De derde stap is de ontwikkeling van een trainingsgrondslag voor studenten en leerkrachten, waarna als vierde stap de praktische relevantie van de theorie moet worden aangetoond.

In het tweede deel 'Darstellung verschiedener Konfliktbereiche' schetsen de auteurs vele concrete conflictsituaties die tussen leerkrachten en scholieren, scholieren onderling, leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en ouders kunnen voorkomen. Zij geven een uitvoerige inventarisatie, waarmee zij aan de eerste stap van hun zojuist beschreven strategie voldoen.

In het derde deel 'Entscheidungstraining' worden de doelstellingen en handleiding van een training voor leerkrachten beschreven. Binnen de training krijgen de cursisten een aantal conflictbeschrijvingen aangeboden, waarna zij uit een aantal gedragsalternatieven dienen te kiezen. Men doet geen uitspraak over de waarde van de verschillende alternatieven; het gaat er voornamelijk om dat men leert kordaat te beslissen. De auteurs hebben in dit deel getracht de derde stap van hun strategie gestalte te geven.

In deel vier 'Entscheidungstraining - Eine empirische Studie' trachten de auteurs de vierde stap van hun strategie uit te voeren: wat is de praktische relevantie van de training? Het beschreven onderzoek gaat echter vrijwel uitsluitend over de subjectieve waardering van de diverse conflicten door leerkrachten en scholieren.

In deel vijf 'Erste Ergebnisse und offene Frage' wordt tenslotte beknopt de balans van dit boekje opgemaakt.

De aanpak van de auteurs geeft aanleiding tot een aantal opmerkingen:

1. De auteurs signaleren een belangrijke lacune in de opleiding van leerkrachten met betrekking tot 'conflict-beheersing'. Zo bleek bijvoorbeeld uit een enquête onder 117 leerkrachten van projectscholen van het project Onderwijs en Sociaal Milieu, dat ruim 80% van de leerkrachten prijs zou stellen op hulp of advies inzake probleemgedragingen van leerlingen (Constandse & Magito, 1978). Kortom, op dit gebied is er nog een belangrijke taak weggelegd voor de opleidingsinstituten.
2. De 'Entscheidungstraining' is een uitsluitend verbale training; men leert op papier te beslissen wat men in een bepaalde conflictsituatie zou doen. Een dergelijke training geeft echter geen enkele waarborg voor een praktische toepassing van het geleerde; er is een groot verschil tussen kennen en kunnen, tussen weten en doen. De trainingsopzet zou zeker moeten worden aangevuld met vormen van directe gedragstraining, zoals rollenspelen en praktijk-opdrachten. Door de uitsluitend verbale trainingsopzet hebben de auteurs de derde stap van hun ontwikkelings-strategie niet voldoende uitgewerkt.
3. De empirische ondersteuning die men in het vierde deel van het boekje aan de training tracht te geven, is nogal

mager: men heeft geen enkele poging tot effect-evaluatie ondernomen. Terwijl we toch juist nieuwsgierig zijn naar de effecten, als we de praktische relevantie van een theorie en een training willen toetsen! Al-met-al hebben de auteurs ook de vierde stap van hun strategie niet voldoende uitgewerkt.

4. De auteurs veronachtzamen volledig de gedragsmodificatie, terwijl juist op grond van deze theorie veel empirisch feitenmateriaal is verzameld ten aanzien van de preventie en de aanpak van conflictsituaties in de klas (zie o.a. O'Leary & O'Leary, 1972; Becker, 1971). Juist vanuit de gedragsmodificatie kan leerkrachten een concreet kader worden aangeboden op grond waarvan zij hun gedrag kunnen evalueren en bepalen bij conflictsituaties (Ruijgh et al., 1977; Hendriks & Verstegen, 1975; Magito & Constandse, 1978; Sulzer & Mayer, 1972; Sloane, 1976; Becker, Engelman & Thomas, 1971). Een dergelijk kader bieden de auteurs hun lezers en cursisten nu niet; men leert kordaat te beslissen, maar niet welke effecten bepaalde gedragingen kunnen hebben en hoe men deze effecten kan vaststellen en evalueren.

De algemene conclusie is, dat de auteurs een belangrijke lacune signaleren in de opleidingen van leerkrachten. Om deze lacune op te vullen hebben zij een sympathieke doch ontoereikende poging ondernomen. In feite hebben zij de door henzelf voorgeschreven ontwikkelings-strategie niet au serieux genomen. Hun boekje maakt het aankomende leerkrachten zeker mogelijk om zich te oriënteren op mogelijke conflictsituaties, en dat is een belangrijk punt. Maar helaas biedt het boekje deze leerkrachten te weinig houvast om de conflicten ook het hoofd te kunnen bieden. En daar gaat het toch om.

T. Magito

Literatuur

- Becker, W. (ed.), *An empirical basis for change in education*, Chicago, Science Research Associates, 1971.
- Becker, W., Engelman, S. & Thomas, D., *Teaching: a course in applied psychology*, Chicago, Science Research Associates, 1971.
- Constandse, J. & Magito, T.A.A.M., *Probleemgedrag op school, een enquête onder 117 leerkrachten*, Rotterdam, project Onderwijs en Sociaal Milieu, 1978.
- Hendriks, A. & Verstegen, R., *Gedragsproblemen in de klas*, Nijmegen, Dekker & v. Vegt, 1975.
- Magito, T.A.A.M. & Constandse, J., *Operante gedragsmodificatie op de school en in het gezin*, in: Slavenburg, J. (eindred.), *Project Onderwijs en Sociaal Milieu*, Tilburg, Zwijssen, 1978.
- O'Leary, K. & O'Leary, S., *Classroom management*, New York, Pergamon, 1972.
- Ruijgh, A.T. et al., *Wat doet gedragstherapie voor schoolkinderen?*, Orthovisies 4, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977.
- Sloane, H., *Classroom management, remediation and prevention*, New York, John Wiley & Sons, 1976.
- Sulzer, B. & Mayer, G., *Behavior modification procedures for school personnel*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972.

J. H. van den Berg, *De dingen. Vier metabletische overpeinzingen*, G. F. Callenbach b.v., Nijkerk 1974, ISBN 90266 00011, 100 p., f. 14,50.

Deze bespreking van de vierde druk van de vier gebundelde verhandelingen over *de dingen*, te beschouwen als een prélude op de omvangrijke studie *Metabletica van de materie*, is eerder te zien als een aankondiging dan als een kritische beschouwing.

Over Van den Berg's 'eigenzinnig' theoretiseren – waar ook dit boekje een voorbeeld van is – is al vaak genoeg geschreven. Door middel van de onderhavige notitie willen we studenten in de sociale wetenschappen 'tippen' die wél al ingelezen zijn in beschouwingen over de 'wereld van het vanzelfsprekende', over 'taalspel' en 'levensvorm', over 'leefwereld' en het in de historie steeds veranderende grootbrengen en groot worden van kinderen. O.i. zou men Van den Berg moeten lezen als een oorspronkelijke aanvulling op opvattingen binnen zekere tradities van 'Wittgenstein II', de 'verstehende' sociale wetenschappen en de fenomenologie.

Daarom het volgende ter oriëntatie: op suggestieve manier probeert de auteur de stelling te onderbouwen dat de dingen zelf veranderen op elk moment dat ze, in het blikveld van de waarnemer, van positie veranderen. Elke poging van ons 'traditionele' denken om de dingen vaste eigenschappen van maat, getal, vorm, tijd en structuur toe te kennen, kwalificeert Van den Berg als ondeugdelijk: de steen wordt langer of korter als je hem recht op zet of neerlegt, de weg wordt langer als elke voetstap van de uiterst vermoeide en dorstige wandelaar 'een taak is'; de weg die niemand bewandelt, is er niet.

In de *Eerste overpeinzing* voert de auteur o.a. begrippen in als 'de eerste' en 'de tweede structuur van de materie' om duidelijk te maken dat het 'allegaagse waarnemen' wezenlijk andere dingen laat zien dan het met behulp van theoretische concepties en wetenschappelijk verfijnde hulpmiddelen (als microscoop, vaste maten, enz.) waarnemen der dingen. Zijn op het eerste gezicht gezochte argumentaties laten onverlet dat er (bijv. in de vorm van wetmatige regels over de afmetingen der dingen op verschillende afstanden en in verschillende posities) conclusies getrokken worden die plausibel maken waarom bijv. een kundig architect de hoogste vensters in de toren langer moet maken om de hoogte van de toren niet te 'verlagen'; en waarom de zon hoog aan de hemel zoveel kleiner is dan laag bij de horizon – in weerwil van de ogenschijnlijke, maar alras door de auteur ontcrachte,

tegenspraak van de twee foto's die de zon zowel hoog als laag als even groot weergeven. Dezelfde verschijnselen die de Gestaltpsycholoog zus en de (weer andere theoretische modellen hanterende) waarnemingspsycholoog zó verklaart als eigenschappen van het menselijk waarnemen (door het subject), worden in het spookachtige 'zoeklicht' van Van den Berg's metabletica (leer van de veranderingen) begrepen als veranderende eigenschappen van de dingen zelf. En ook heeft hij in die eerste overpeinzing al aangeduid wat in de volgende nog nader aan de orde komt: het verband dat er bestaat tussen de dingen en het menselijk handelen; dank zij dat laatste zijn de dingen zelf veranderd.

We spraken hierboven van een spookachtig zoeklicht, refererend aan Popper's zoeklichttheorie. Waarschijnlijk echter zal Van den Berg ons verwijten dat we zojuist ten aanzien van zijn overpeinzingen ten onrechte suggereerden dat ze te persén zouden zijn binnen de kennistheorie die zegt dat alle feiten theorie-afhankelijk zijn (inclusief de feiten die in *De dingen* worden beschreven). Ook de term 'spookachtig' is als waarde-oordeel (bedoeld om het gevoel van vervreemding en verrassing uit te drukken dat menige onbevooroordeelde lezer zal bevangen) voor de auteur vast niet aanvaardbaar.

Van den Berg zou vermoedelijk eerder vinden dat in zijn overpeinzingen pas goed recht gedaan wordt aan het wonder van de dingen en het wonder van het bestaan ervan. Gevonden heeft hij o.a. dat er 'verband bestaat tussen de uiteenlopende zaken als natuurwetenschappen en geloof, waardoor oude kosmologische opvattingen niet met een handwuiw kunnen worden afgedaan en bescheidenheid ontstaat ten aanzien van het eigen wereldbeeld'. Op voorwaarde dat we onze 'doors of perception' maar voldoende wijd wilden openzetten zonder daarvoor mescaline te gebruiken...!

Behalve voor de in de aanhef genoemde categorie lezers vormt Van den Berg's boekje voor de poëten onder ons vermoedelijk ook aantrekkelijke kost. Omdat we voorts het vermoeden hebben dat vele moderne 'anarchisten' óf Van den Berg niet kennen óf er met een zeker *dédain* over spreken, bevelen we dit beknopte boekje ook van harte aan aan hen die zich wel eens terzijde van de begane wegen van de traditionele kennisopvattingen willen begeven.

J. D. Imelman

Walter Braun & Brigitte Naudascher, *Für eine menschenfreundliche Schule. Erfahrungen im amerikanischen Schulwesen*, Ehrenwirth, München, 1978, 184 pag.

Een interessant en veelzijdig boek, dat de lezer naar veel essentiële aspecten van de schoolproblematiek toeleidt en in zijn gedachtengang veelzijdig terzijde staat. Waar problemen onopgelost blijken te blijven, zijn de auteurs onagressief zonder de kwesties weg te moffelen. Eerlijk komen bijv. de implicaties van het werk van Bloom en

Krathwohl te voorschijn, 'die die Lösung des ganzen Problems nicht leichter machen' (p. 36). Zo komt geheel expliciet ook de 'Anthropologie der Schule' op een aantal plaatsen aan de orde. De historische, sociale en culturele achtergronden van het Amerikaanse schoolpedagogische en pedagogische denken zijn voor vele Europeanen vaak

zowel in positieve als in negatieve zin instructief, verhelderend ter sprake gebracht. De feitelijke functionering van de Amerikaanse school wordt tevens voor de Europees geïnformeerden of eventueel voor hen, wier ervaring tot een Europese school beperkt bleef, in belangrijke opzichten zeer verhelderend. Uiteraard is de primair Europese achtergrond de Duitse, gegeven het feit dat het om Duitse auteurs gaat (Men zie bijv. de interpretatie van het 'accountability'-begrip op blz. 46

e.v.). Evenwel mag dit boek als veelzijdig georiënteerd gekwalificeerd worden, al ligt de nadruk op Amerikaanse en in Amerika bekende bronnen (bijv. Piaget). Deze gerichtheid drukt zich in de ondertitel duidelijk uit. Als algemeen informatie- en oriëntatie-boek voor de Amerikaanse school- en onderwijsontwikkeling in de huidige tijd (in wat men de 'open' school noemt) kan ik het boek dan ook zeker aanbevelen.

M.J. Langeveld

P. C. Claeys, *Ouderparticipatie*, Zwijssen B.V., Tilburg, 1977, 101 pag., f 17,50.

Claeys start zijn boekje met de beschrijving van een heel scala van contactvormen die er in de praktijk bestaan tussen ouders en school. Tegelijkertijd wordt in het eerste hoofdstuk duidelijk dat sommige vormen van oudercontact meer geschikt zijn, indien we letten op de vraag op welke manier de contacten tussen school en ouders ertoe kunnen bijdragen dat de school een beter begrip krijgt van de ouders en omgekeerd.

Waarom dat wederzijdse begrip tussen school en ouders zo belangrijk is, komt in het tweede hoofdstuk aan de orde. Hierin relateert Claeys de ouderparticipatie aan een gemeenschappelijke algemene doelstelling die het onderwijs samen met de ouders heeft: de behartiging van de belangen van de opvoeding en het onderwijs van het kind.

Vast staat, stelt Claeys, dat het opvoedingspatroon in de eerste levensjaren in hoge mate de ontwikkeling en vandaar de school- en maatschappijweerbaarheid van het kind beïnvloedt. Daarom is het van groot belang dat de ouders weten hoe zij het beste met hun kinderen kunnen omgaan en dat de school weet in welke gezinsomstandigheden het kind opgroeit.

Immers, de school werkt niet in het luchtledige. Het schoolsucces van het kind wordt zeer duidelijk mede bepaald door de invloed van het milieu van herkomst, zodat een goed samenspel tussen school en gezin ter bevordering van het schoolsucces van groot belang is.

Met behulp van handzame schema's wordt aangeduid op welke nivo's deze betrokkenheid van ouders met het onderwijs van hun kinderen kan plaatsvinden en welke de vorm en inhoud kunnen zijn die bij betreffende contactnivo's passen. Daarmee wordt ook duidelijk dat de doelen die men met ouderparticipatie wil nastreven, variëren met de keuze van nivo, vorm en inhoud. De stelregel voor de school is dan ook dat zij voor zichzelf dient vast te stellen wat zij op korte en op lange termijn met ouderparticipatie wil bereiken.

Dat er uiteraard een aantal belemmerende factoren zijn

voor het welslagen van het doel van ouderparticipatie onderkent Claeys in zijn derde hoofdstuk. De belemmeringen liggen met name op het contactnivo terwijl ook het cultuur- en waardenpatroon van de school aanzienlijk kan verschillen van dat van de ouders. Het is in belangrijke mate de taak van de school om die kloof te overbruggen, waarbij de mogelijkheid van actieve ouders die op hun beurt weer andere ouders activeren niet over het hoofd wordt gezien.

Uitgangspunt voor de leerkracht moet zijn: eensgezindheid, geloof in de mogelijkheid van een eigen taak voor de ouders in de school, vertrouwen met het taalgebruik en de culturele, sociale en materiële omstandigheden waarin ouders zich bevinden. Ook tijd, vindingrijkheid en organisatietalent zijn belangrijke zaken. Het hoofdstuk mondt uit in een algemene strategie voor ouderparticipatie, hetgeen een uiterst nuttig handvat is voor de gedachtenbepaling hoe men de zich gestelde doelstellingen kan realiseren.

In het laatste hoofdstuk wordt opnieuw de bestaande discrepantie tussen school en ouders uiteengezet, zij het dan nu op het algemeen maatschappelijk nivo. Er worden een aantal kanttekeningen gemaakt bij compensatieprogramma's en activeringsprogramma's.

Met deze praktijkhandleiding heeft Claeys een plezierig leesbaar boekje geschreven, dat er op gericht is om zo goed mogelijk de door de school gekozen vorm van ouderparticipatie te realiseren. De ondertoon van het boekje is dat een oriëntatie op het begrip ouderparticipatie een van de vereisten is om in de praktijk tot succes te geraken.

De leerkracht voor wie dit boekje geschreven is kan een grote hoeveelheid praktische tips uit dit boekje halen. De discussievragen, geformuleerd aan het einde van ieder hoofdstuk kunnen hem verder helpen in het systematiseren van ideeën, het ontwikkelen van zijn strategie en het nagaan van de mogelijkheden in zijn eigen school.

L. van Tilborg

Combe A. en Petzold H. J.; *Bildungsökonomie. Eine Einführung*, Verlag Kiepenheuer en Witsch, Köln, 1977, 132 blz.

In deze pocket wordt op overzichtelijke wijze een inleiding gegeven in de onderwijsökonomie. Het accent is onmiskenbaar (neo-)marxistisch. Als tegenwicht zou de geïnteresseerde lezer kunnen overwegen om het volgende neo-klassiek getinte boekwerkje door te nemen: Machlup F.; *Inleiding tot de onderwijsökonomie*, Universitaire Pers

Rotterdam, 1971, 59 blz.

Combe en Petzold, resp. hoogleraar sociale wetenschappen en medewerker van het Institut für Wirtschaftspädagogik der universiteit te Frankfurt/Main, hebben aan hun tekst een lijst met verklarende noten, een literatuurlijstje en een beknopt persoons- en zaakregister toegevoegd.

In een woord vooraf wijzen de auteurs erop, dat basiskennis van de onderwijsekonomie en -politiek steeds meer noodzakelijk wordt voor het begrijpen en duiden van verschijnselen als: jeugdwerkloosheid, 'Lehrstellenverknappung', werkloosheid van onderwijsgeevenden en studentstops. De onderhavige publikatie beoogt enig inzicht te geven in het complexe economische, sociale en politieke 'Bildungsgefüge' der onderwijspolitiek en is geschreven voor allen die iets van doen hebben met (de gevolgen van) het onderwijsbeleid. Er wordt dus op een wel zeer brede doelgroep gemikt.

Het boek is opgebouwd uit zeven hoofdstukken. Het middelste 'Theoriestücke einer marxistischen Bildungsökonomie' neemt – ook qua strekking – een centrale plaats in. Het wordt voorafgegaan door: 'Orientierungsdaten: Geschichte der Bildungsökonomie und Bildungspolitik', 'Theoretische Grundannahmen der Bildungsökonomie' en 'Praktische Planungsansätze der Bildungsökonomie'. Er volgen nog eens drie hoofdstukken: 'Ökonomische Determinanten der Staatstätigkeit im Bildungssektor', 'Wirtschaftskrise und Krise der Staatsfinanzen' en 'Offene Fragen'.

In het eerste hoofdstuk schetsen de schrijvers 'als eerste oriënteringshulp' zeer globaal de na-oorlogse discussie over de hervorming van het onderwijs, zoals deze in de B.R.D. heeft plaatsgevonden (de lezer kan zelf een vergelijking met Nederland inbrengen; geldt ook voor een enkel hoofdstuk in het laatste gedeelte van het boek). Ze onderscheiden drie fasen: 'Wirtschaftswunder' en restauratie van het schoolwezen, expansie van het schoolwezen als economische noodzaak? (1960-1969) en: het mislukken van de structurele algehele hervorming van het onderwijs. In de volgende twee hoofdstukken wordt met name gewezen op de wel zeer snelle wending van de theorie der onderwijsekonomie naar de concrete onderwijsplanning (blz. 27 en 32) en de politieke advisering. De centrale pretentie van de onderwijsekonomie, nl. het verklaren en kwantitatief meten van de bijdrage van het onderwijs aan de economische groei blijkt geenszins te zijn waargemaakt. Wel zijn de onderwijsekonomische benaderingen en modellen volgens de schrijvers gebruikt ter legitimering van onderwijshervormingen. Enkele methodische en theoretische zwakke plekken van het onderzoek worden blootgelegd. De sociale demand en de manpower benadering worden besproken, ook de meer ontwikkelde versies.

O. D. Duintjer, *Rondom regels. Wijsgerige gedachten omtrent regel-geleid gedrag*, Boom, Meppel 1977, 144 blz. f 19,50, ISBN 90 10 01 01836, 9.

Het wil mij voorkomen, dat de schrijver van dit boekje de lezer eigenlijk verwijst naar zijn volgende, nog niet geschreven boek.

Overeenkomstig 'regel-geleid gedrag' heeft de auteur nl. hier een 'boek' gemaakt, – 'geschreven' in de 'Nederlandse taal'. Wij proberen hem in die regels te volgen om het boek te begrijpen – hetgeen ook weer een regel-geleid gedrag is. Al lezende pogen wij niet in de 'kooi' te geraken en aangezien onze maatschappij ons nog toestaat en soms leert 'afstand te nemen', pogen wij overeenkomstig

Vervolgens gaan de schrijvers nader in op een marxistische onderwijsekonomie in wording en leveren vanuit die denkrichting kritiek op de burgerlijke onderwijsekonomie en -planning. Een manco van deze richting is volgens hen vooral, dat geen onderscheid gemaakt kan worden tussen het kwalificatie-bepalende arbeidsproces en het winstgeoriënteerde 'Verwertungsprozess'. Er wordt speciaal aandacht besteed aan de samenhang tussen technologische verandering, kwalificatie-behoefte en de functies van het schoolwezen onder de kapitalistische productieverhouding. Middels enkele stellingen komen in dit verband de grenzen, mogelijkheden en noodzakelijkheden van onderwijshervormingen ter sprake. In het eerste gedeelte van dit vierde hoofdstuk zijn reeds een aantal marxistische kernbegrippen behandeld.

Vanuit (neo-)marxistische visie wordt vervolgens gekeken naar de rol van de staat. Aan de hand van het voorbeeld der beroepsopleiding illustreren de schrijvers de theoretische verhandeling over de speelruimte van het overheidsbeleid. Ook wordt ingegaan op de relatie tussen economische crisis en de crisis der overheidsfinanciën (en de daarmee samenhangende financieringsproblemen in de sector onderwijs). In het laatste hoofdstuk worden een aantal vragen gesteld, die tesamen tegelijkertijd een enigszins afrondend en samenvattend karakter hebben.

Opvallend is, dat de reader van een geestverwant als Tohidipur niet vermeld wordt. Ook de 'radicals' uit de U.S.A. ontbreken op het literatuurlijstje, evenals trouwens engelstalige literatuur überhaupt. Dit betekent onder meer, dat geen aandacht besteed wordt aan de – zeker in linkse kringen vrij populaire – 'dual labourmarket' theorieën. Ook blijft de argumentatie soms wat globaal en schematisch, is de keuze van de illustrerende voorbeelden beslist niet altijd even gelukkig en wordt het gevaar van immunisering niet steeds vermeden. Ondanks deze kanttekeningen blijft ons oordeel over de inleiding positief. Er wordt onder meer in kort bestek veel informatie geboden, substantiële bijdragen van een 'tegenstander' als Hegelheimer genieten enige waardering, ook worden verschillen van inzicht in het eigen kamp niet verzwegen. Kennisnemen van onderwijsekonomische aanzetten van (neo-)marxistische snit kan ons inziens de blik op het actuele gebeuren, ook als men weinig affiniteit met die denkrichting heeft, ietwat verbreden en verdiepen.

M. Santema

'gevestigde regelpatronen' te begrijpen wat hij zegt of zeggen wil. De kooi is nu nog niet zo een - twee - drie een 'nis' in 'een vrije tempel' maar ook niet de gesloten muziekent met de automatische blazers en ingeconitioneerde deunen. Daartoe is een efficiënt productie- en distributie-systeem nodig, benevens dit systeem dat 'zowel uitdrukking is van, – als bevorderlijk voor de grootst mogelijke onderlinge solidariteit' en tenslotte: dit systeem dat wel het nodige doet op productie-gebied en aan consumptie maar niet alsmaar

alleen maar produktie wil. Aangezien het (ons) echter 'begonnen is om de vrijwording van de mens' moeten wij distantie kunnen nemen. Kunnen en mogen nemen. Een sociaal-economisch patroon moet nu bedacht worden en experimenten moeten gewaagd worden. 'Zonder intussen de genoemde 'spirituele' voorwaarden te vergeten'.

Het boekje is een bijgewerkte versie van een hoorcollege, bestemd 'voor een publiek met wijsgerige belangstelling', zoals de schrijver deze problemen – uiteraard – in een bepaalde fase van zijn ontwikkelingsgang zag (1971). Op ontdekkingen die de auteur inmiddels deed, vestigt hij echter reeds in het Voorwoord de aandacht: in de overheersende huidige levensvorm zijn wij niet alleen

vervreemd van de spirituele sfeer maar ook van ons lijf en onze gevoelens. Hij spreekt dan uit dat een doorbraak naar de 'open dimensie rondom de regels' naar de kosmische ruimte van de geest der oorspronkelijke creativiteit zal moeten gaan en naar ons lijf zoals het van binnen uit ervaren en gevoeld kan worden; zegt de auteur. Dit deed mij zoëven zeggen, dat wij nu eigenlijk naar het volgende boek verwezen worden dat nog komen moet. Wil men zich daarop echter voorbereiden dan lijkt mij de lektuur van het huidige boekje niet dwingend: eerst wil ik het volgende zien. Ik zal 't graag lezen.

M. J. Langeveld

J. van Heerden, *Tussen psychologie en filosofie*, Boom, Meppel/Amsterdam 1977, 132 pag., f 19,50, ISBN 90 6009 274 0.

Het boek bevat 10 essays waarvan 8 eerder verschenen – in de jaren '70 t.e.m. '77 – in het Algemeen Handelsblad, NRC/Handelsblad, De Psycholoog, Hollands Maandblad, Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en Intermediair. Sommige zijn aangevuld, bewerkt of herschreven.

Van Heerden (v.H.) voert in 'Het beeld van de filosofie' een door hem zelf gecreëerde buitenstaander in, die een beeld zou hebben van de filosofie. Mijn eigen ervaring zegt me dat een buitenstaander die een beeld heeft van de filosofie geen buitenstaander is, maar zelf filosoof. Echter ter wille van de paradox kan men ook volhouden dat filosofie bedreven wordt door buitenstaanders. De filosofen van enige importantie hebben immers eerst een *echt* vak geleerd; met de kennis van dat echte vak hebben ze zich buiten hun vak geplaatst. Door hun vroegere vakgenoten veracht of 'vreemd' gevonden zijn ze gedwongen hun vakkennis te populariseren (vulgariseren) voor andere buitenstaanders, die – deels door gemakzucht, domheid en gebrek aan tijd of geld en combinaties daarvan – de filosofie als apart vak in stand houden.

In 'Kan de psychologie een nieuw gevoel ontdekken?' is volgens v. H. 'menige buitenstaander' verrast door de 'systematische verwaarlozing van het gevoelsleven terwille van een systematische verfijning van de experimentele bewerkingstechnieken' (p. 19). De schrijver vraagt zich af of de psychologie over een criterium wat onder een gevoel moet worden verstaan beschikt. Als psychologen over zo'n criterium beschikken, kunnen ze nieuwe gevoelens ontdekken en in principe ook aangeven hoeveel gevoelens er al zijn. Het probleem van het opsporen en benoemen van gevoelens is al minstens zo oud als de geschiedenis van de academische psychologie. Wundt en z'n Brits-Amerikaanse leerling Titchener hebben serieus gezocht naar een periodiek systeem van bewustzijns-elementen. Wundt suggereerde dat een gevoel zoiets is als een reëel getal. Reële getallen zijn helaas niet te tellen, hoewel sommige wel naar hun ontdekkers worden genoemd.

Het derde essay gaat over het Oedipus-complex, de projectie en de ouderlijke agressiviteit. v.H. denkt dat projectie een 'algemeen erkend fenomeen' is. Hij heeft blijkbaar een ander 'beeld' van de psychologie dan ik. In mijn beeld wordt projectie ook lang niet altijd in de psycho-

logische testleer verondersteld ter verklaring van gedrag. Projectie-tests vormen slechts een deelverzameling van de totale verzameling tests en zijn kwalitatief zeker niet de beste. Het Oedipus-complex is volgens v. H. een projectie van de ouderlijke agressieve gevoelens en erotische wensen op het kind. Hij baseert zich op een *andere* interpretatie van dezelfde Oedipus-mythe, die Freud in 'zijn' Oedipus-complex tot uitgangspunt koos. Hoewel v.H.'s interpretatie me niet minder plausibel voorkomt dan die van Freud, kunnen beide interpretaties beide tegelijkertijd geldig zijn. Immers in de interpretatie van v. H. wordt de infantiele sexualiteit niet ontkend. Het samengaan van het kinderlijke Oedipus-complex en de ouderlijke projectie verhoogt in ieder geval de betrokkenheid van beide partijen. Of beide interpretaties de psychologie van het kind ook maar één stap verder brengen, vraag ik me – net als v. H. – maar niet af.

Elke wetenschap die iets wil bewijzen (wiskunde) of aantonen (emp. wet.) moet operaties invoeren op grond waarvan de bewijsvoeringen en onderzoeksresultaten tot stand komen. Operationalisme is een *noodzakelijke* voorwaarde voor elke wetenschap, maar helaas geen *voldoende*. Operationalisme zonder visie, grote ideeën, intelligentie of creativiteit is blind, 'trial and error'. Het levert slechts in zeer weinig gevallen iets op, aangezien operaties niet vanzelf convergeren naar één begrip of theorie toe. Dit is in mijn eigen woorden – naar mijn eigen mening – de strekking van het essay 'Convergerend operationalisme'. Van Heerden onderscheidt 2 vormen van convergerend operationalisme (c.o.). In de eerste vorm zit er tussen de mogelijke operationalisering van een begrip meestal wel een die meer valide of betrouwbaarder is dan de andere, hoewel ze in *principe* gelijkwaardig zijn. Bij de tweede vorm van c.o. geven de operaties samen pas een bepaald gewenst eindresultaat. Dit resultaat komt niet tot stand indien men een van de operaties achterwege laat.

Als wij v. H. mogen geloven dan zou John Langshaw Austin – een 'ordinary language' filosoof – het in de pedagogiek niet ver gebracht hebben. Ik citeer: 'Vergeleken met Heidegger, Delfgaauw, Foucault of Marcuse lijkt Austin een frivool persoon met weinig scholing in de stilistische vaardigheid om een eenvoudige gedachte door middel van

omslachtige reïteraties tot een zekere importantie te verheffen' (p. 68). Austin behoort tot de groep van geleerden, die hun status ontlenen aan hun kleine oeuvre. Bij Austin is dit waarschijnlijk het gevolg van zijn minitieuze werkwijze en zijn preoccupatie met begripsnuancerings. Zijn sterke punten: zijn gevoel voor begripsnuancerings, zijn scherpe en polemische pen en zijn afkeer van verbale filosofische humbug hebben hem niet tot veelschrijverij gebracht. Aan zijn onderzoek naar de performatief dankt Austin zijn bekendheid. Een performatief is een uitspraak waarmee een handeling wordt voltrokken. Voorbeelden: 'Ik laat deze interpretatie voor Uw rekening.' 'Ik stem hier volledig mee in.' De laatste zin beschrijft niet mijn instemming als ik deze uitspraak doe. De laatste uitspraak is mijn instemming. De vraag rijst natuurlijk bij U met welke zin ik mijn instemming moet beschrijven. Dat kan blijkbaar alleen de buitenstaander: 'Jan stemt hier volledig mee in.' Van Heerden geeft duidelijk de problemen aan die het onderscheid van Austin met zich mee brengt.

Gilbert Ryle, evenals Austin een classicus van opleiding, was de naaste collega van laatstgenoemde in Oxford. Austin recenseerde het boek 'The Concept of Mind' dat Ryle beroemd maakte. Ryle noemde Austin een 'stamp-collector of idioms' (p. 72), terwijl Austin van Ryle zei: 'le style, c'est Ryle' (p. 86). De draad die door Ryle's verzameld werk loopt – en heel rood wordt in diens 'The Concept of Mind' – is de strijd tegen de 'ghost in the machine'. Wie vindt dat lichaam en geest (lichamelijk en psychische verschijnselen) twee gescheiden werelden vormen, zou na een rondleiding door de gebouwen van de universiteit nog de vraag moeten stellen waar nu wel de universiteit zetelde. Lichamelijke verschijnselen kunnen direkt worden waargenomen, de meeste psychische verschijnselen zijn alleen voor de betrokkenen toegankelijk. Ryle houdt zich vooral bezig met die psychische verschijnselen die ook een uiterlijk waarneembare component hebben. 'Ryle is een scherpzinnig filosoof en een groot literair talent. Je leest zijn kennistheoretische uiteenzettingen zoals anderen de case-histories uit de psychoanalyse' (p. 87).

Met schaamte las ik het hoofdstuk 'Het vreemde in de

blik van Jean Paul Sartre'. Schaamte doordat een scherpzinnig filosoof en groot literair talent als Sartre – via een scherpzinnig psycholoog als Kouwer – me ooit in zijn ban heeft weten te houden. Blijkbaar heeft v. H. nooit last gehad van een bevangenheid door Sartre. v.H. heeft moeite met Sartre's 'fenomenologisch patois' (p. 90), zijn 'onberedeneerde voorkeur voor metaforen', zijn 'willekeurige selectie aan verschijnselen'.

Jammer dat v. H. de filosofieën van Austin, Ryle en Sartre niet op elkaar loslaat. Is Ryle's strijd tegen de geest in de machine een strijd tegen een metaforische windmolen? Is Sartre's filosofie misschien het omschrijven van die geest in de machine? Waardoor worden performatieven slechts door mensen gebruikt en niet door 'een alerte Parijse zwerfkat' (p. 97) die bij het betreden van een plantsoen nooit zegt: 'Ik betreed nu het plantsoen'.

Uit het laatste essay 'Wetenschap en Maatschappij' zou ik graag 2 citaten weergeven waarmee ik het hartgrondig eens ben. 'In de wetenschap is het van geen belang hoe iemand aan zijn theorieën komt, door welke motieven hij gedreven wordt en uit welke klasse hij afkomstig is' (p. 122). 'Er is dan ook geen behoefte aan een nieuwe wetenschapsethiek of aan een ideologisering van de wetenschap, die speciaal zou gelden voor technici en geleerden. Een academicus heeft niet meer verantwoordelijkheid dan welke andere burger en het maakt geen wezenlijk verschil dat hij toevallig over een bepaald onderwerp meer weet' (p. 127).

Van Heerden heeft een lezenswaardig boek bij elkaar geschreven op een wijze die duidelijk aansluit bij filosofen als Austin en Ryle. Hoewel ik van mening ben dat een scherpe afbakening tussen psychologie en filosofie veel interessanter en vruchtbaarder is dan het vertroebelen van de grenzen, moet ik toegeven dat Van Heerden de kunst verstaat om over vage onderwerpen heldere gedachten te formuleren, zodat de lezer het gevoel krijgt, dat sommige vage onderwerpen via een echt vak behandeld kunnen worden.

J. Pieters

Rolf Krenzer, *Spelen met gehandikte kinderen*, G.F. Callenbach b.v., Nijkerk, 1977, 110 pag., f 16,90, ISBN 90 266 1629 5. De oorspronkelijke uitgave verscheen onder de titel: *Spiele mit behinderten Kindern*, 4e herziene druk 1975, bij Kemper Verlag.

Zoals de achterkant van dit boekje vermeldt, wordt het aanbevolen voor inrichtingswerk, opleidingen, dagverblijven, vrijwilligerswerk en ouders. Het handelt over in de praktijk getoetste spelen en speelmogelijkheden voor verstandelijk en lichamelijk gehandikte kinderen (en volwassenen). Door middel van een codering wordt bij ieder spel aangegeven of het voor geestelijk en/of lichamelijk gehandikte kinderen geschikt is, waarbij 3 nivo's van ernst van de aandoening onderscheiden worden. Tevens wordt vermeld voor hoeveel spelers het geschikt en wat de duur is. De spelletjes zijn ingedeeld in een vijftal rubrieken: spelen met materiaal, balspelen, zintuiglijk spel, spelen

met muziek, toneelspel. Hieraan gaat een inleiding op het thema vooraf, alsook een hoofdstukje over spel materiaal voor gehandikte kinderen en over spelprentenboekjes. Het sluit af met uitleg over de bedoeling van spel-o-theken en een adressenlijst hiervan.

Zoals uit dit overzicht duidelijk moge zijn betreft het hier geen 'leesboek', maar meer een handboek waaruit men ideeën kan opdoen, vooral voor spelen met meerdere kinderen. Over de bruikbaarheid ervan kan eigenlijk alleen bij gebruik geoordeeld worden. Dat de oorspronkelijke uitgave aan een 4e druk toe is lijkt een aanwijzing dat het in een behoefte voorziet.

Toch een paar opmerkingen na lezing: de beschrijving

van de spelletjes is duidelijk, of de codering een steun is betwifel ik: het aangeven welke spelletjes ook voor geestelijk gehandikte volwassenen geschikt zijn is wel zinvol, maar overigens ontbreekt iedere verwijzing naar een ontwikkelings- of kalenderleeftijd, de codering naar ernst van de aandoening alleen lijkt mij onvoldoende steun. Vermoedelijk kan de gebruiker afgaande op de beschrijving van het spel wel bekijken of het voor zijn kinderen geschikt is.

Het hoofdstuk over speelgoedassortiment pretendeert niet volledig te zijn, het gaat ook niet om specifiek speelgoed voor gehandikte kinderen. Dat is ook niet persé nodig, met een juiste keuze uit het gewone aanbod komt men gewoonlijk al zeer ver. Hierbij zal een goede speelgoedzaak en voor de Nederlandse situatie spel-otheken, kleuterscholen en voorzieningen voor gehandikte kinderen, voor ouders een betere wegwijzer zijn dan dit hoofdstukje. De indeling van het speelgoed in groepen naar drie graden van ernst van de aandoening geeft nl. weinig houvast. 'Aan het einde van dit overzicht moet erop gewezen worden dat de spelleider er bij de keuze op moet letten wat de geestelijke en lichamelijke capaciteiten zijn van het kind dat met dit gekozen speelgoed moet spelen', waarom dan de voorafgaande pretenties vraagt men zich af. Dat een zeer ernstig geestelijk gehandikte jongen van 12 jaar misschien door het spel ertoe komt een zaklantaarn goed te gebruiken en dat een geestelijk normaal maar lichamenlijk gehandikt kind, beslist veel spel materiaal van groep III (minder ernstig gehandikt) kan hanteren, maar voor zijn lichamenlijke ontwikkeling de zachte stoffen bal van groep I (zeer ernstig gehandikt) dringend nodig heeft zijn losse opmerkingen zonder enig verder commentaar, die haast grotesk aandoen.

Zoals eerder gezegd: dit is geen leesboek. Ouders of opvoeders die op de titel afgaande menen iets over problemen van spelen met gehandikte kinderen te lezen zoals: stereotyp, herhalend spelen, van het een naar het ander vliegen, apathie, gemis aan ideeën, niet tegen verlies kunnen etc., komen bedrogen uit. Ook komen bv. zintuigelijk gehandikte kinderen niet aan de orde. Dat is op zichzelf niet erg, al is het jammer dat dit niet uit de titel

blijkt, wat mij echter echt stoort zijn de pretenties die uitgaan boven het beschrijven van spelletjes. Dit is het sterkst het geval in de inleiding. De 'boodschap' hiervan is ongeveer dat spelen voor mensen belangrijk is en in de spelsituatie veel pedagogische mogelijkheden liggen. Dit wordt in een warboel van losse uitspraken over dit thema en in een onheldere bombastische stijl uitgedrukt. Wat moet men met uitspraken als: 'Het motorisch gestoorde kind zal de handelingen ten uitvoer brengen waartoe het in staat is. Omdat het echter deze vaardigheden in het spel inzet, zal het - bewust of onbewust - van zichzelf het uiterste vragen. Het geestelijk gehandikte kind zal zich met plezier op het spel werpen. Het zal automatisch zijn best doen de spelregels zo te zien en het spel zodanig te beleven dat zijn vreugde aan het spel zo groot mogelijk is'. (pag. 10). Als het over het belang van spel in het leven van iedere volwassene gaat worden lotto, toto, alsook bepaalde beleefdheidsvormen en rituelen zonder verdere onderscheiding te berde gebracht (pag. 15). Nog kwalijker vind ik het tegenover elkaar stellen van de gehandikte (volstrekt generaliserend) en de gewone mens (sic). Van de eerste wordt dan o.a. gezegd dat hij mist of niet in voldoende mate bezit wat wij (sic) als vanzelfsprekend beschouwen. Bij de 5 punten die dan als enige voorbeelden hiervan genoemd worden leest men o.a.: 'een evenwichtig gevoelsleven is dikwijls slechts in primitieve vorm aanwezig' en 'een gevoel van eigenwaarde is bij de gehandikten zelden ontwikkeld' (pag. 15). Na een opmerking dat alle de auteur bekende spelen op gewone mensen (sic) zijn afgestemd volgt: 'zelfs aan kansspelen kan een gehandikte niet meedoen want wie bezorgt hem bv. een totoformulier om in te vullen, terwijl toch de getallencombinatie van intellectuelen helemaal geen juiste resultaten garanderen'. (Het staat er heus zo op pag. 16).

Kortom, de hele inleiding is misschien voor opleidingen geschikt om kritisch te leren lezen, niet om er inhoudelijk iets uit te leren. Voor wie op zoek is naar spelideeën, is het aan te raden het gedeelte over de spelletjes door te bladeren, het is dan niet moeilijk om te beoordelen of men er in de eigen situatie iets aan zou kunnen hebben.

M.G.D. von der Dunk

Prof. Dr. K. Kuijpers (red.), *Encyclopedie van de filosofie*. Elsevier, Amsterdam-Brussel 1977, 759 blz., f 39,50, ISBN 90 10 0124 9.

Deze één-delige encyclopedie is ontstaan op basis van de Winkler Prins Encyclopedieën, maar is duidelijk gerenoveerd en gericht op de wijsgerige informatie-zoekende lezer. De student in de psychologie, pedagogiek, enz. zal hier dus niet op zijn eigen gebied voorlichting moeten zoeken. Daarmee is echter tevens bedoeld te zeggen: 'maar wel op wijsgerig gebied'. Een omvangrijke groep van zeer goed gekozen medewerkende auteurs maakt deze

'encyclopedie van de filosofie' een bijzonder bruikbaar en bekwaam samengesteld wijsgerig woordenboek.

Het boek geeft ook een overzicht van Arabische, Joodse, Indiase en Chinese filosofie door speciale deskundigen samengesteld en is ook in dit opzicht dus veelzijdig georiënteerd.

M. J. Langeveld

Arthur H. Moehlman, *Theorien der demokratischen Erziehung und Bildung*, dl. XVIII, 1 uit de serie Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens, Schroedel Verlag, Hannover, 1978, 252 p., DM. 39,80.

De schrijver tracht de Amerikaans-Europese beschaving als een geheel op te vatten onder de titel 'atlantische cultuur'. Een op het eerste gezicht aantrekkelijke wijze van behandeling, te meer daar de schrijver, hoogleraar aan de universiteit van Texas, de Europese bijdrage goed kent. Hij heeft n.l. in Zwitserland gestudeerd en is enige tijd cultureel attaché geweest bij het Amerikaans gezantschap in Bonn. Europese klassieken als Spranger en Litt, Burckhardt, Dilthey en Henri Berr waren zijn leermeesters. Moehlman laat de geschiedenis van de atlantische pedagogiek in 1500 beginnen, haar ontplooiing vangt met de 19e eeuw aan en de 20e zal haar tot ongeëvenaarde bloei brengen: op het tijdvak van de stoom en daarna dat van de (benzine)motoren volgt dat van de electronica en de computers.

De schrijver is overtuigd van de superioriteit van de dragers dezer cultuur, met name van die der Amerikanen. Voor geestelijke voorouders als de indianen heeft hij weinig waardering en hiermee rekent hij af met iemand als Jefferson, die zoals bekend een geheel andere mening

huldigde. Het machtigste wapen in de strijd om de cultuur is het onderwijs, d.w.z. het Amerikaanse onderwijs, want het Europese is te elitair gericht en verspilt daardoor een aanzienlijk deel van het begaafdheidspotentieel. Een onbewezen stelling overigens. Het boek is uitermate optimistisch en doordrenkt van het geloof in de 'American Dream'. Helaas is de schrijver nogal vluchtig te werk gegaan. Enerzijds vermeldt hij talloze onbekende namen, anderzijds vinden we opmerkelijke omissies. Al. Fischer en Kerschensteiner ontbreken, evenals Kilpatrick, terwijl Dewey oppervlakkig wordt behandeld. Dat de emigratie van Europese geleerden na 1933 de Amerikaanse cultuur positief heeft beïnvloed schijnt hem ontgaan te zijn. Dat is niet te verwonderen, want zijn toekomstideaal en daarmee pedagogisch voorbeeld is Buckminster Fuller, de ontwerper van de geodesische koepels en de 'Equal Area World Maps', enz. Wie gelooft als hij, zij de lezing van Burckhardt's uiteenzetting over 'historische Grösse' warm aanbevelen.

N. F. Noordam

N. F. Noordam. *Het Mensbeeld in de opvoeding*. Groningen 1978, 200 pag., f 25,-. ISBN 90.01.95934

Voor sommige boeken heeft men tijd nodig om er vertrouwd mee te raken. Als men begint te lezen lijkt het taalgebruik van de auteur ondoorzichtig, zijn bedoelingen vreemd of onherkenbaar en zijn manier van werken ver verwijderd van wat men zelf tracht toe te passen. Na verloop van tijd echter wordt dit alles helder en ervaart men de zorgvuldige lezing als een verrijking. Met andere boeken is het precies andersom. Ze spreken aan omdat ze gaan over zaken die men belangrijk vindt. Men leest over de zaken die bekend voorkomen en tevreden denkt men thuis te zijn. Maar na verloop van tijd merkt men dat er geen geordende kennis wordt toegevoegd aan wat men al wist, dat de schrijver je lastig valt met eigen meningen die hij nergens zó verantwoordt dat men er verweer tegen kan hebben en dat er geen systeem blijkt te zitten in zijn manier van werken. Het boek van Noordam gaf mij de zeldzame ervaring met beide soort boeken tegelijk te maken te hebben. Na vele malen lezing weet ik nog niet in welke categorie ik het nu definitief zou willen indelen. Is het een boek dat onhelder lijkt maar dat wel degelijk steunt op diepgaand wetenschappelijk inzicht en dit ook overdraagt of is het een ogenschijnlijk populair-wetenschappelijk boek dat feitelijk niet alleen niets nieuws maar vooral ook niets ordelijks te leren heeft?

'Het Mensbeeld in de opvoeding' is een bundeling van drie sinds 1969 verschenen boekjes en een nieuw geschreven vierde deel. Alle oudere delen zijn grondig herzien. Het verscheen in een serie 'opgezet met het doel een breed publiek van onderwijsgeevenden - in opleiding of reeds in de praktijk werkzaam - te voorzien van belangrijke literatuur en resultaten van recent onderzoek,

betrekking hebbend op opvoeding en onderwijs'. Men moet dan ook dunkt mij dit boek beoordelen als een populair-wetenschappelijk werk, populair in die zin dat het kennis verschaft aan een brede groep belangstellenden, wetenschappelijk in die zin dat het dat doet op basis van recente wetenschappelijke ervaringen. De vier delen heten achtereenvolgens 'Inleiding in de Anthropologie', 'Inleiding in de Anthropologie van het Kind en de jonge Mens', 'Models of Man' en 'De Utopie'. De opbouw van ieder deeltje is gelijk. Kort wordt een algemeen overzicht en een inleiding in de problematiek geboden, de gebruikte terminologie wordt besproken en na een bespreking van de hoofdthema's volgen een korte samenvatting en conclusies. Zo op het eerste gezicht dus is ieder deeltje ordelijk gecomponeerd en kan de lezer zich zeer snel op de hoogte stellen van de zaken die hem interesseren. Dat valt echter bij nader inzien tegen. Wat de auteur een algemeen overzicht noemt en een inleiding in de problematiek is allerminst, zoals men uit de titel zou denken te kunnen afleiden, een overzicht van wat er ten aanzien van de behandelde problematiek tot nu toe werd geschreven of een helder omschreven probleemstelling. Men verneemt b.v. in het eerste deel dat de auteur 'de pluriformiteit' als beginsel aanvaardt, dat dit echter niet inhoudt dat alles zonder uitzondering bruikbaar of aanvaardbaar is en dat er 'vormen, stelsels en opvoedingsdoelen' bestaan, 'die te kort doen aan het mens-zijn'. Pedagogische anthropologie heeft tot taak 'deze vormen te bestuderen, ze te toetsen op hun bruikbaarheid en ze eventueel af te wijzen'. Op het eerste gezicht voel je je het bos ingestuurd met een dergelijke onduidelijkheid. Je denkt dan het komt wel

goed. Ik moet wennen aan de manier van werken van de auteur, die waarachtig wel zal weten hoe je een populair-wetenschappelijk boekje componeert. Maar onder het kopje 'De gebruikte terminologie' wordt helemaal niet een omschrijving gegeven van de belangrijkste begrippen en termen die in de volgende hoofdstukken voorkomen. De auteur geeft alleen wat willekeurig aandoende historische beschouwingen over anthropologie en aan de hand van Flitner volgt er een zeer globale indeling van de anthropologie. Men zou dit alles nog kunnen vergeven als het daarna goed gaat. Maar onder de kop 'de ontdekking van de mens', zadelt de schrijver de lezer op met een aantal mededelingen waartegen de lezer volkomen weerloos is. 'De Grieken trachten de mens te begrijpen vanuit de mens zelf'. 'Het beeld dat de Grieken ons van de mens tekenen is heel wat minder opgewekt dan we bij veel moderne schrijvers als Dewey tegenkomen'. De Romeinen maken weinig voortgang, 'terwijl de middeleeuwen zich in het geheel niet voor anthropologische vraagstukken interesseerden'. Ik voel mij altijd ongelukkig als ik lees van 'veel moderne schrijvers als Dewey' omdat ik dan niet weet waarom juist Dewey hier genoemd wordt, maar ik wordt opstandig als ik zo'n algemene uitspraak lees over de middeleeuwen terwijl zelfs een kind uit het middelbaar onderwijs al kan weten dat b.v. Augustinus en Thomas van Aquino wel iets meer gezegd hebben ten aanzien van mensopvattingen dan in enkele woorden is uit te leggen. Het kan zijn dat dat niet de anthropologie is die Noordam zich voorstelt, hij kan het onbehandeld laten, hij mag echter niet terloops even doen alsof er tien eeuwen lang niets gebeurde met de opvattingen over mensen.

Geleidelijk aan rijst bij lezing van dit boek de zekerheid dat de auteur inderdaad nogal specifieke opvattingen heeft over wat er in de geschiedenis met mensen en hun opvattingen over henzelf is gebeurd. Hij heeft dit blijkbaar voor zichzelf ook geordend. 'De mens' is zich bewust geworden van zichzelf. 'De mens' wordt geholpen door grote denkers. 'De romantiek' brengt een reactie op het denken van 'de Renaissance', enz. enz. Daarbij heeft de auteur allerlei opvattingen over juist en niet-juist, over goede auteurs en minder goede auteurs en hij steekt deze opvattingen niet onder stoelen of banken. Maar falisificeerbaar of gemakkelijk controleerbaar zijn zijn opmerkingen niet. Wat men uit het boekje leert zijn summere aanduidingen van 'opvattingen die ten aanzien van het mens-zijn bestaan'. Dat is dan blijkbaar anthropologie. Pedagogiek en pedagogische anthropologie zijn volgens Noordam een leer, waar tegenover 'een andere overtuiging' kan staan. De leer van de schrijver bestaat in het geloof in een zekere, overigens niet rechtlijnige, voortgang in het waarheidsgehalte. Als je een aantal hoofdstukken gelezen hebt merk je dan ook dat je dit boek niet moet lezen als een systematische inleiding of als een historisch overzicht, het is veel meer een weinig systematische verlaggeving van opvattingen van Noordam.

Ik denk dat het boek voor veel mensen veel bevat waarmee zij het eens zouden kunnen zijn. Ik denk dat het veel minder bruikbaar is als een inleiding in de (pedagogische) anthropologie. Daarvoor zijn de probleemstellingen te onhelder, de uitwerking op ieder onderdeel te summier en ondoorzichtig en de gebruikte literatuur te oud.

H. C. de Wolf

Martin H. Schmidt, *Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz*, Huber, Bern-Stuttgart-Wien 1977, 175 blz., Zw. fr. 29,-, ISBN 3 456 80386 9.

Onder 'hoge intelligentie' wordt hier een intelligentie-testresultaat verstaan van boven de 119. – Het tweede uitgangspunt ligt in de gekozen probleem-groep uit deze kinderen en jongeren: die nl. van psychiatrische patiënten of in die richting gaande gevallen. De proefpersonen kwamen uit Keulen en Frankfort. Op blz. 69 vinden wij dan de stelling, dat bij toenemende begaafdheid (... also bij zunehmenden Umfang der realisierten intellektuellen Anlagen!), toenemende gedragsopvallendheid aan te nemen is. De intelligentie van de auteur zal zeker boven de 120 liggen en als gedragsopvallendheid zou men dan een dgl. werkhypothese kunnen aanwijzen. Maar: zou de hele formulering van de werkhypothese veel zin hebben? Er doorheen loopt de moeilijkheid, dat de sociaal-ekonomische en sociaal-kulturele factoren als noodzakelijke, zij het ook niet voldoende vooronderstelling der hogere intelligentie-ontwikkeling gezien worden, terwijl

'Begabung' al te vanzelfsprekend geïdentificeerd wordt met een hoog I.Q. en de I.Q.-'intelligentie' met 'de' intelligentie. – Verder overwegen het aantal jongens, de invloed van vaak oude ouders, het grotere aantal eerstgeborenen, de moederzorg voor haar 'zeer intelligente' kind, enz. En zo komen er dan allerlei symptomen te voorschijn (kontakt-gestoordheid, enuresis, psychosomatische aandoeningen, enz.), terwijl de relatie tot de sociale condities, de ouders, enz. eveneens tot een complex beeld leiden. De daaruit voortkomende complexe overweging van maatregelen (b.v. blz. 152 vlg.) ter voorkoming, vragen tenslotte onze aandacht. – De tekst is in een bijzonder ingewikkeld Duits geschreven, maar zou door hen die op dit gebied onderzoek willen doen, wel ontcijferd moeten worden.

M. J. Langeveld

Joan M. Whitehead (ed.), *Personality and Learning I. A reader prepared by the personality and learning course team at The Open University*, Hodder & Stoughton, London 1975, 407 blz., £ 3,75, ISBN 0 340 20472 9.

Dit volledig Engels gedachte boek is een verzameling van artikelen bijeengebracht voor de 'open university'-student, die dus ook van de begeleiding per radio en t.v. gebruik kan maken, geboden door die soort van 'university extension' in dat land en die taal. Het enige buitenland is Amerika. De aan de lezer gestelde eisen liggen op een behoorlijk ingewerkt en behoorlijk eisen stellend niveau. De instelling van de gebruiker moet die zijn van een conscientieuze harde werker met een intense belangstelling. Zijn voorkeur moet dan bovendien uitgaan naar een natuurwetenschappelijk denkpatroon. Als geheel een

studieboek voor studenten die begeleiding ter beschikking krijgen. Na een inleiding volgt een stuk over 'Personality theories and dimensions', dat nogal beperkt psychoanalytisch en Eysenck-gericht blijft, het volgende stuk over 'Motivation and Learning' brengt o.a. Piaget aan het woord. Daarna volgt een stuk over cognitieve styles en een slot over 'creativity and intelligence'. – Eigenlijk is dit alles voor de reeds een eindweegs ingewerkte en geschoolde lezer, die behoorlijke begeleiding heeft – en: in Engeland zijn achtergrond en toekomst heeft.

M. J. Langeveld

Millicent Whyte, *A short history of education in Jamaica*, Hodder & Sloughton, London 1977, 129 blz., £ 1,90,-, ISBN 0 340 22 477 0.

Wie zich voor het onderwijs in Jamaica interesseert, kan een eerste, historisch opgezet zeer beknopt overzicht in dit boekje vinden. De schrijfster heeft als lezers bewust gedacht aan inheemse 'kweekscholieren'. De sociale achtergrond wordt bekend verondersteld. De recensent die toevallig Jamaica en de school- en opvoedingsproblemen van het land goed kent uit herhaalde eigen

waarneming en bestudering ter plaatse, kan de Nederlandse lezer slechts raden, zich door dit boekje niet in voldoende mate voorgelicht te achten. Andere lectuur wordt echter in het boekje niet aangegeven. Met alle waardering moet men daarom alle voorzichtigheid verbinden in oordeel en informatie-beoordeling.

M. J. Langeveld

Internationaal Montessori Congres

De Association Montessori Internationale (A.M.I.) organiseert in samenwerking met de Nederlandse Montessori Vereniging (N.M.V.) van 9-13 april 1979 het 19e Internationale Montessori Congres dat gehouden wordt in het Koninklijk Instituut voor de Tropen te Amsterdam.

Een groot aantal deskundigen zal d.m.v. lezingen, workshops en discussies de Montessori-gedachten en werkwijzen belichten m.b.t. het motto 'Help the child to shape man's future'.

Elke dag staat een andere leeftijdsgroep centraal en komen verschillende aspecten van opvoeding en onderwijs ter sprake zoals: het belang van de ontwikkeling in de eerste levensjaren voor de rest van het leven, kind en ziekenhuis, kind en criminaliteit, het begaafde kind, het voortgezet onderwijs etc.

De voertalen zijn Engels en Nederlands.

Programma en inschrijfformulieren kunnen worden aangevraagd bij:

19e Internationale Montessori Congres
p/a Congresdienst Gemeente Amsterdam,
O.Z. Achterburgwal 199,
1012 DK Amsterdam.
Tel. 020-52 34 58.

Heeft de dieptepsychologie afgedaan?

Op zaterdag 28 en zondag 29 april zal in de Internationale School voor Wijsbegeerte te Leusden (U) een conferentie worden gehouden over de vraag of en in hoeverre de dieptepsychologie heeft afgedaan.

Sprekers zullen zijn: Prof. Dr. J. H. van den Berg (Utrecht/Leiden) en Dr. C. Aalders (Den Haag).

Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij de administratie van de Internationale School voor Wijsbegeerte, Dodeweg 8, 3832 RD Leusden. Tel. 033-15020.

Symposium 'Denken over de sociale werkelijkheid: ontwikkeling en stimulering'.

Op 17 en 18 mei 1979 zal aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen het symposium 'Denken over de sociale werke-

lijkheid: ontwikkeling en stimulering' plaatsvinden.

Initiatiefnemer tot dit symposium is de landelijke werkgroep 'Sociale Ontwikkeling' van de Associatie van Ontwikkelingspsychologische Onderzoekers. Middels dit symposium worden een drietal doelen nagestreefd:

1. peiling van de stand van zaken m.b.t. onderzoek naar sociaal-cognitieve ontwikkeling in Nederland en inventarisatie van gebieden waarop toekomstig onderzoek zich zal dienen te richten;
2. kennisuitwisseling m.b.t. de resultaten van lopend c.q. recent afgesloten Nederlands onderzoek naar de ontwikkeling en stimulering van sociale cognitie;
3. discussie met (potentiële) gebruikers van de resultaten van onderzoek naar sociaal-cognitieve ontwikkeling over gewenste kennis.

Deelname aan dit symposium staat open voor alle belangstellenden op het terrein van de sociaal-cognitieve ontwikkeling, zowel voor onderzoekers als voor (potentiële) gebruikers uit diverse werkvelden. In verband met de toezending van benodigde documentatie worden deelnemers verzocht in te schrijven vóór 21 april 1979 bij het symposium-secretariaat: Drs. P. Heymans en Drs. P. Roeders, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie K.U., Erasmuslaan 16, 6500 HE Nijmegen. Tel.: 080-51 25 29 en 51 25 30. Nadere informatie is tevens te krijgen op dit adres.

Vierde Onderwijssociologische Conferentie over het thema: Onderwijs - Kwalificatie - Arbeidsmarkt, op 11 en 12 juni 1979.

Bij het secretariaat van de voorbereidingscommissie kunnen thans een folder met verdere gegevens en een inschrijvingsformulier voor deze conferentie, waarover reeds in ons nummer van oktober 1978 werd bericht, worden aangevraagd. De deelnemersprijs bedraagt f 180,-; voor studenten f 100,-. Inschrijving is mogelijk tot 1 mei 1979. Adres secretariaat: G. Beekenkamp, SISWO, Oude Zijds Achterburgwal 128, 1012 DT Amsterdam, tel.: 020-24 00 75.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift / *Forum voor Opvoedkunde*
4e jaargang, nr. 1, 1979

De geschiedenis van het volksonderwijs, vanuit onderwijs-sociologisch gezichtspunt bekeken. Een onderzoeksvorstel, door M. du Bois-Reymond.

Africanization of a university in Africa. A response to a need, door L. Missinne.

Op zoek naar de geloofwaardigheid van de lerarenopleiding, door H. Coonen.

Technocratie en onderwijs, door J. Griffioen.

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

18e jaargang, nr. 1, januari 1979

Redactioneel, door R. de Groot

Schrijfstoornissen en schrijfbewegingstherapie, door C. G.

Haenen-van der Hout

Raad maar raak, door R. van Houte en J. van Weelden

Toepassing en gebruik van de BRIAAC

De Briaac - een repliek - door P. H. Wiegersma, c.s.

Boekbesprekingen

Bericht

Weetwinkel

Regionale studie-bijeenkomsten voorjaar 1979

Ontvangen boeken

Benjamin A., *Helpen in de groep* (oorspronkelijke titel: Behavior in small groups, 1978), De Toorts, Haarlem, 1978, f 22,-

Blaauw J., *Mens, cultuur en maatschappij*, Lotgevallen van een denktraditie, Callenbach, Nijkerk, 1978, f 14,50

Brentjes H. J. H., *Visies op jeugd*. Een systematische vergelijking van theorieën over jeugd en maatschappij, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1978, f 32,50

Dittmar N., *Handboek van de sociolinguïstiek* (oorspronkelijke titel: Soziolinguistik, 1973), Het Spectrum, Utrecht, 1978, paperback f 39,50, gebonden f 49,50

Innovatiecommissie Participatie-Onderwijs, *Participierend leren: een andere leerweg* (discussienota), Deel 1: Analyse en vergelijking van zes projecten; deel 2, 3 en 4: Buitenlandse projecten; Deel 5, 6 en 7: Nederlandse projecten, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1978, resp. f 10,-, f 9,- en f 13,50

Nijk A. J., *De mythe van de zelfontplooiing en andere wijsgerig-andragologische opstellen*, Boom, Meppel, 1978, f 28,50

Parmentier R., *De psychologie van het denken*. Algemene, genetische, differentieële en sociale aspecten, Drukkerij Erasmus, Gent/Ledeberg

Parreren C. F. van, Bend J. G. van der (Red.), *Psychologie*

en mensbeeld, Ambo, Baarn, f 16,50

Rademaker L. (Red.), *Sociale problemen 2: Sociale nood en afwijkend gedrag*, Het Spectrum, Utrecht, 1978, f 9,75

Rademaker L. (Red.), *Hoofdfiguren uit de sociologie 3: Modernen -2*, Het Spectrum, Utrecht, 1978, f 9,75

Zeeuw J. de, *Psychodiagnostiek II, Testtheorie*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1978, f 110,-.

Ontvangen rapporten

Innovatiecommissie Participatie-Onderwijs, Zeist, *Analyse en vergelijking van zes projecten*

Instituut voor Toegepast Sociaal Wetenschappelijk Onderzoek van de V.U., Amsterdam, *ABL: een (on)voldoende? De evaluatie van de multimediaal opgezette cursus 'Aanvullende Beroepsopleiding van Leraren'*, door W. A. Torsius

Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, Centrale Bibliotheek, Brussel, *Het voorschoolse kind, Onderwijs en opvoeding*. Werken door de Centrale Bibliotheek sinds 1965 verworven

Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, Nijmegen, *Aspekten van docerestijlen*, een evaluatie van het docerestijlen-onderzoek 1968-1972, door A. F. M. Verhoeven

Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, Nijmegen, *Aspekten van organisatorisch lesgedrag*. De eerste fase van de ontwikkeling van vragenlijsten voor de meting van enige aspecten van organisatorisch lesgedrag van docenten (OGD), door A. F. M. Verhoeven, G. A. M. Biesterbos en H. J. Dragstra-Jansen

Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, Nijmegen, *Angstmeting in onderwijssituaties*. Inventarisatie van angsttests en de eerste ontwikkelingsfase van de Angst Vragenlijst NIVOR AVN (tests A, B, C en D), door P. M. M. Bonke en A. F. M. Verhoeven

Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, Nijmegen, *Testklapper 0256, Tests en Vragenlijsten*, deel 1 en 2, door C. G. J. Michels en A. F. M. Verhoeven

N.O.S., Hilversum, *Edukatieve televisie voor volwassenen*, door T. H. A. van der Voort en F. Beekenkamp

Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren, *Meerjarenplan 1979*, Deel I, Beleidsplan

Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Motivatie in het onderwijs*. Een symposium over theorievorming en onderzoek met betrekking tot het thema 'motivatie in het onderwijs'

Studiecentrum NCVO, Amersfoort, Cahier nr. 9, *Stakers en voortzitters in het avondonderwijs*

Vereniging der Samenwerkende Landelijke Pedagogische

Centra, Amsterdam, *Verslag van een studiereis naar Canada van 2 tot 18 december 1978*, door J. J. M. Kok, Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch