

Boekbespreking

Sieneke Goorhuis-Brouwer, *De ontwikkeling van het praten*. Kooyker Wetenschappelijke Uitgeverij, Rotterdam, 1978, 90 p., f 15.-.

Een leuk uitziend boekje, niet te dik en niet te duur, met een titel die waarschijnlijk heel wat lezers zal aantrekken: immers het (leren) praten door jonge kinderen is bijzonder boeiend én belangrijk zowel voor ouders als voor werkers in uiteenlopende vakgebieden: logopedisten, leerkrachten in het gewoon en in het buitengewoon kleuter- en basisonderwijs, (ortho)pedagogen, artsen, e.a.

De ontwikkeling van de taal is om verschillende redenen van belang voor de totale ontwikkeling van het kind. Men denke bv. aan de relatie tussen de ontwikkeling van de taalvaardigheid en die van het denkvermogen: sommigen menen dat taalontwikkeling een voorwaarde is voor de ontwikkeling van het denken (Bereiter & Englemann, 1966), anderen dat het denken zich aanvankelijk los van de taal, in de sensomotoriek ontwikkelt (Piaget, 1969) maar er later parallel mee verder evolueert (Vygotsky, 1962); zeker is echter wel dat taal en denken op zeer complexe wijze nauw met elkaar verweven zijn. Taalontwikkeling speelt ook een belangrijke rol in het socialisatieproces van het kind: een kind van anderhalf of twee jaar, dat nog alleen verstaanbaar is voor zijn ouders en een paar andere direct betrokkenen, heeft alleen daardoor al een veel beperktere sociale 'kring' dan een vierjarig kind die al (een soort) 'volwassenentaal' spreekt en begrijpt, daarom ook naar school kan, boodschappen in de buurt kan doen, vriendjes kan maken enz. Daarnaast is de ontwikkeling van de taal een onmisbare voorwaarde voor de culturele ontwikkeling van het kind, m.a.w. voor deelname aan de cultuur van zijn omgeving: via de taal maakt het kind kennis met eerst de rijmpjes en liedjes, dan de sprookjes en verhalen, geschiedenis- en geloofsopvattingen die zijn omgeving mede kleur en diepgang verlenen.

Ook op zichzelf beschouwd vormt de ontwikkeling van de taal echter een fascinerend gebeuren: hoe is het eigenlijk mogelijk dat een zo klein kind, met nog maar zeer beperkte cognitieve vermogens, een ongevoelend geheugen en geringe levenservaring, in staat is zich in enkele jaren tijds een bijzonder ingewikkeld symbolensysteem eigen te maken? Ieder die dit proces wel eens van dichtbij heeft meegemaakt, weet hoe ontroerend het is wanneer een eenjarige ineens niet meer zwijgend zijn handjes naar zijn eten uitstrekt, maar 'Ete!' of 'Pap!' erbij zegt, en 'pappa' begint te roepen wanneer hij de voordeur hoort opengaan. Later komen de kleine zinnestels die inzicht geven in de eigen

denk- en gevoelswereld van het kleine kind, waarin autootjes en tandenborstels mee naar bed moeten omdat ze ook willen 'lapen', waarin de vloer pijn heeft als jij erop valt, enz.

Gezien in dit licht is het verwonderlijk dat er in Nederland maar zo weinig over kindertaal gepubliceerd is. Al zestig jaar geleden verscheen een merkwaardig boek van Van Ginneken, *De roman van een kleuter* (1917), nog steeds een boeiend en zeer leesbaar verslag over de eerste drie taal-jaren van één kind, Keesje. Maar hoewel door de enorme opbloei van de taalwetenschap sinds ongeveer 1960 steeds meer bekend is geworden over kindertaal, bestond er nog geen samenvattend overzicht van de taalontwikkeling van Nederlandse kinderen. Een uitzondering vormt de studie van Schaerlaekens (1977), die echter voor de geïnteresseerde leek wat minder toegankelijk is.

Het boekje van Goorhuis-Brouwer vervult dan ook zeer duidelijk een leemte, temeer daar de auteur op een eenvoudige en beknopte manier de verschillende fasen van de taalontwikkeling voor een breder publiek in volgorde zet. Toch blijft de lezer met een gevoel van teleurstelling achter. Het is niet alleen dat het boekje wel érg beknopt is: nauwelijks 75 kleine bladzijden tekst, waarvan nog vele (gedeeltelijk) besteed aan niet altijd even duidelijke voorbeelden. Er blijven ook nogal wat zaken onduidelijk door een slordige of te globale manier van formuleren. Op p.20 bv. stelt de auteur: 'De manier waarop ouders en kinderen met elkaar omgaan, kan stimulerend of niet-stimulerend werken op de ontwikkeling van het denken en het praten en kan positief of negatief uitwerken op het gevoelsleven', hetgeen in zijn algemeenheid zeker niet onjuist is, maar weinig zinvol zolang niet gezegd wordt welke manier van omgang dan positief, en welke negatief zal uitwerken, en waarom dat zo is. Over het gebruik van voorzetsels wordt niet veel meer gezegd dan 'naarmate de kinderen ouder worden, leren ze meer voorzetsels kennen' (p. 64), een mededeling die weinig informatiewaarde bezit.

Onduidelijk blijft ook voor welke groep lezers het boek geschreven is. In het voorwoord stelt de auteur dat het boekje 'geen theoretische beschouwing (is) maar een beschrijving van de ontwikkeling zoals die door ouders en verzorgers kan worden waargenomen' (p. 9). Het ontbreken van enige systematische theoretische achtergrond maakt het boek minder geschikt voor studenten aan HBO

of Universiteit. Door het ontbreken van een goed Nederlandstalig handboek over taalverwerving echter, bestaat het gevaar dat het boekje toch in verschillende opleidingen gaat functioneren. Om die reden zijn we in het onderstaande vooral op de tekortkomingen van het boek wat dieper ingegaan dan voor een populairwetenschappelijk boek gerechtvaardigd zou zijn. Onze kritische opmerkingen doen echter niets af aan onze lof voor het initiatief dat met dit boekje genomen is.

Hoewel er zoals gezegd geen taaltheorie expliciet als uitgangspunt genoemd wordt, blijkt de auteur toch van veronderstellingen over taal en taalverwerving uit te gaan die in de moderne taalwetenschap niet (meer) centraal staan. Taalontwikkeling wordt tegenwoordig beschouwd als onlosmakelijk verbonden met de totale ontwikkeling van het kind, vooral met de sociale en cognitieve ontwikkeling, maar ook met die van de motoriek. Goorhuis-Brouwer geeft daarvan een zeer onvolledig en onvoldoende toegelicht schema voor de eerste achttien maanden (p. 23), terwijl ze in hoofdstuk 2 als taalontwikkelingsvoorwaarden alleen nog maar brabbelen, luisteren en imiteren noemt: de sociaal-cognitieve ontwikkeling als voorwaarde is daarmee weggevallen en komt ook in latere hoofdstukken nauwelijks meer aan de orde. Haar beschrijving van de taalontwikkeling is verder steeds sterk syntactisch gericht. Zo beschrijft ze bijvoorbeeld de ontwikkeling van het werkwoordsgebruik (p. 59-62) uitsluitend in termen van vormen en vormelijke fouten, waarbij overigens ook enkele onjuistheden worden vermeld: 'Het eerst verschijnt het gebruik van de onvoltooid tegenwoordige tijd in de eerste en derde persoon enkelvoud' (p. 59): hieraan vooraf gaat immers al het gebruik van de infinitief (*eten, slapen*, enz.) en soms dat van het voltooid deelwoord, eventueel nog zonder *ge-* (*(ge)valt, (ge)slaapt*). Eén voorbeeldzin, *Ik heb een mooie toren gemaakt*, figureert hier zowel voor de o.t.t. als voor de v.t.t. (p. 60-61). Gezegd wordt dat het hulpwerkwoord niet altijd op de juiste plaats in de zin staat, maar in de voorbeeldzinnen is dat altijd wel het geval (p. 61). Belangrijker bezwaar echter is dat Goorhuis-Brouwer hier in het geheel niet ingaat op de cognitieve ontwikkeling van het tijdsbegrip, de oriëntatie in ruimte en tijd, waardoor deze paragraaf een stuk interessanter geworden zou zijn. De auteur gaat slechts een enkele keer, en dan nog summier, in op de inhoudelijke aspecten van taal: 'Wat kinderen zich bij een woord voorstellen, is meer dan wat volwassenen zich daarbij voorstellen' (p. 37). Dit komt inderdaad voor (*Hond* gebruikt voor alle viervoeters), maar het omgekeerde komt evenzeer voor (*Hond* alleen voor kleine, bruine, kortharige honden met flaporen), terwijl de 'voorstelling' die kinderen zich maken bij een woord, uiteraard ook nog in andere dan kwantitatieve opzichten van die van volwassenen kan verschillen. Enige informatie over de manieren waarop de eigen, kinderlijke woordbetekenissen zich ontwikkelen in de richting van de volwassenentaal, zou hier toch wel op zijn plaats zijn geweest (Tough, 1977).

Vrijwel nergens in het boek komt aan de orde de invloed van omgevingsfactoren en interactionele aspecten op de taalverwerving, zoals bv. het taalaanbod door de moeder, het belang van de emotionele band tussen moeder en taal-

verwervend kind, invloed van het taalgebruik van broertjes en zusjes, enz. Juist op dit laatste gebied is de laatste jaren veel gepubliceerd (Snow & Ferguson, 1977; Bloom & Lahey, 1978). In het boekje is gekozen voor een model dat de taalontwikkeling beschrijft in termen van woordsoorten en zinstypen ontleend aan het volwassen taalsysteem. Mede hierdoor komt sterk de nadruk te liggen op imitatie als belangrijkste taalverwervingsstrategie (p. 29 e.v., p. 52) en wordt onvoldoende aandacht besteed aan de creativiteit van het taalerend kind: taalverwerving is o.a. een - grotendeels onbewust - proces van taalregels 'uitvinden' en deze toepassen in nieuwe situaties en met nieuwe woorden. 'Fouten' van kinderen ontstaan dan ook niet zozeer omdat kinderen de regels niet kennen maar omdat ze de nieuw ontdekte regels vaak te consequent toepassen (*hantelen* naar analogie van *voeten* bv.). Creativiteit komt bij Goorhuis-Brouwer niet aan de orde in verband met het hanteren van taalregels, maar alleen bij 'zelfbedachte woorden' (p. 39) en 'verbaal spel' (p. 53).

Het gekozen beschrijvingsmodel lijkt ook daarom niet zo zinvol, omdat het sterk kwantitatief is en gemakkelijk leidt tot triviale uitspraken van het type 'in deze periode begint ook woordsoort X voor te komen en binnen die woordsoort komen er steeds meer verschillende woorden voor' (vergelijk de reeds geciteerde opmerking over voorzetsels (p. 64), en bv. ook de passage over samengestelde zinnen en voegwoorden (p. 78)). Veel interessanter is om uit te gaan van het *gebruik* dat kinderen van bepaalde woorden maken, en bv. in te delen naar referentiële vs. sociale woorden, of naar inhouds- vs. functiewoorden. De gehanteerde terminologie is bovendien niet altijd duidelijk: wat wordt bedoeld met 'het stadium van de aanduidingen' (p. 45)?

De taalverwerving wordt herhaaldelijk beschreven als bewust leerproces (bv. p. 31, 73). Echter, niet zozeer *inzicht* en besef dat 'alles een naam heeft' is voorwaarde om tot praten te komen: er is veeleer sprake van een zeer geleidelijk, grotendeels onbewust proces waarin het jonge kind maandenlang ervaring opdoet met de betekenis van woorden en andere symbolen voordat hij deze ook actief, in het spreken, begint te hanteren. De relaties tussen het begrijpen van taal en het spreken, die juist in de taalverwervingsperiode van groot belang zijn, komen in dit boekje nauwelijks aan de orde. Zo wordt ook het onderscheid tussen spraak en taal wel genoemd (p. 13), maar niet uitgewerkt. Tot slot nog één algemene opmerking: het is jammer dat geen rekening is gehouden met de mogelijke beweegredenen van ouders om een boek als dit te kopen: veel ouders worden geconfronteerd met vragen als: 'is mijn kind achter in zijn taalontwikkeling', of: 'zodanig achter dat er iets aan gedaan moet worden?' 'Wát kan en moet er gedaan worden, en door wie, door de ouders, of door deskundigen?' 'Op welke leeftijd is het niet meer normaal als een kind onverstaanbaar spreekt?' 'Wat betekent het voor een kind om in een tweetalige situatie op te groeien?' Natuurlijk zijn er tussen 'normaal' en 'abnormaal' geen absolute grenzen te trekken, maar er valt wel degelijk relevante informatie over te geven. Dit klemmt des te meer omdat waarschijnlijk juist veel ouders die zich al dan niet terecht zorgen maken over de taalontwikkeling

van hun kind, naar dit boekje zullen grijpen, dat immers geschreven is door een dubbelzijdig deskundige (logopediste en orthopedagoge).

Nogmaals, met dit boekje is een goed initiatief genomen. We hopen dat het het begin zal zijn van een lange reeks publicaties over kindertaal. Met onze opmerkingen bedoelen we dan ook vooral de lezers van *De ontwikkeling van het praten* te stimuleren zich op eigen kracht verder te verdiepen in dit voor het opgroeiende kind en zijn begeleiders zo belangrijke onderwerp.

Literatuur

C. Bereiter & S. Englemann, *Teaching disadvantaged children in the preschool*, Englewood Cliffs N. J., Prentice-Hall, 1966.

L. Bloom & M. Lahey, *Language development and lan-*

R. Parmentier, *De psychologie van het denken*. Algemene, voor Psychologie, Mededelingen en werkdocumenten 8,

Het boek is bedoeld als inleidend overzicht van de actuele stand van zaken in de denkpsychologie. Het is opgebouwd uit vijf hoofdstukken waarin achtereenvolgens aan de orde komen: een algemene karakterisering van het denken en zijn functies, theoretische benaderingswijzen in de hedendaagse denkpsychologie, onderzoeksmethoden en variabelen, de ontwikkeling van het denken en tot slot: 'Hoe kan men het denken van volwassenen trainen?'

De schrijver is er op deze manier in geslaagd om een grote hoeveelheid interessante informatie overzichtelijk bij elkaar te plaatsen. Met name zijn bespreking (in het derde hoofdstuk) van de belangrijkste factoren die van invloed zijn op het denkgedrag (zoals: probleemtype, instructie, training, motivatie, cognitieve stijl) en zijn bespreking van het onderzoek met die factoren zijn erg informatief. Prettig is daarbij dat de schrijver niet nalaat om een oordeel te geven over de waarde van sommige van die variabelen voor het begrijpen van het 'levensechte' denken. Interessant is voorts het vierde hoofdstuk, over de ontwikkeling van het denken, waarin de auteur naast de uiteenzetting van de ontwikkelingstheorie van Piaget een overzicht geeft van een aantal belangrijke experimentele kritieken op die theorie. Daarbij bespreekt hij onderzoek van o.a. Botson, Bruner, Bryant, Gelman, Kohnstamm, Luria, Vygotsky. Het is verder onder meer een verdienste van dit boek dat het aan het in Nederland vrijwel onbekende, maar niettemin interessante werk van de Belgische onderzoekster Botson t.a.v. de theorie van Piaget wat meer bekendheid geeft.

Het zijn vooral deze hoofdstukken (3 en 4) die het boek de moeite van het lezen waard maken. De overige hoofdstukken zijn aardig (de hoofdstukken 1 en 2; men vindt deze informatie trouwens in elke 'Psychologie van het denken') of summier (hoofdstuk 5). Voorts moet gezegd worden, dat het sociale aspect van het denken (dat ook in de titel wordt genoemd) zeer weinig aandacht krijgt.

guage disorders, New York, John Wiley and Sons, 1978.

J. van Ginneken, *De roman van een kleuter*, 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1917.

Jean Piaget, *Zes psychologische studies*, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1969.

A. M. Schaerlaekens, *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977.

C. Snow & C. Ferguson (eds.), *Talking to children: language input and acquisition*, London, Cambridge University Press, 1977.

J. Tough, *The development of meaning*, Londen, Allen & Unwin, 1977.

L. S. Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1962.

E. Wagenaar, namens de werkgroep kindertaal- Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam.

genetische, differentiële en sociale aspecten. Laboratorium Gent, 1978, 163 pag.

Het wordt eigenlijk alleen expliciet besproken als 'denken in groepsverband'. De sociale aspecten van de ontwikkeling van het denken worden niet apart behandeld, maar komen slechts terloops en tussen de regels door aan de orde bij de bespreking van onderzoek m.b.t. de ontwikkeling van het denken. Op dit laatste punt zou de auteur nog veel kunnen leren van de Russische psychologen, maar dat is niet het terrein waar hij erg goed van op de hoogte is. Dit blijkt uit het feit, dat in zijn overzicht van de actuele stand van zaken in de denkpsychologie de Oost-Europese denkpsychologie (men denke aan Kuljtskin, Landa, Tichomirov) volledig afwezig is. Dit zou nog te vergoelijken zijn (met kan immers in beperkt bestek niet alles behandelen), ware het niet dat de schrijver wél uitspraken doet m.b.t. de Russische psychologie, en wel zulke, dat men twijfels krijgt over zijn kennis op dit terrein. Zo beweert de schrijver dat Vygotsky, evenals Piaget, t.a.v. de begripsontwikkeling, een niet-beïnvloedbare ontwikkelingsgang voorstelt (p. 133). Kernthema uit Vygotsky's werk is daarentegen juist het principe van de onderwijsbaarheid, de mogelijkheid tot beïnvloeding van de cognitieve ontwikkeling van kinderen door het onderwijs. De pointe van Vygotsky's theorie heeft de auteur blijkbaar volledig gemist.

Ter evaluatie wil ik tot slot dan het volgende zeggen. De schrijver is er m.i. aardig in geslaagd om de grote rijkdom aan theorieën en de geringe hoeveelheid algemeen aanvaardbare bevindingen (zoals hij dat zelf uitdrukt) tot een overzicht samen te voegen, maar dit overzicht is, zoals uit mijn commentaar mag blijken, beperkt. De publicatie had dan ook beter 'Overzicht van de hedendaagse Westerse denkpsychologie' kunnen heten. Wie dit boek zo leest, zal er wellicht geen spijt van krijgen het gelezen te hebben.

H. J. M. van Oers

Pijning, H. F., *Motoriek en leren*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978, 113 pag. f 18,25, ISBN 9001.42116.4

In de gymnologie (de wetenschap van de menselijke beweging in agogisch kader) staat naast de bewegingskunde de problematiek van het leren-bewegen uiteraard centraal in de belangstelling. De vakliteratuur vertoont in dit opzicht een grote verscheidenheid van uitgangspunten: van trial-and-error tot het cybernetische kringproces; van een (veelal op biomechanische feiten berustende) formele stappen-aanpak tot een interactie-model.

Het werk van Pijning gaat uit van een leerpsychologisch vertrekpunt. Men herkent er de invloed van leerpsychologen als Gal'perin en Van Parreren duidelijk in. Daarbij gaat hij voor dit specifieke leerprobleem van eigen onderzoek uit. Daarom reeds verdient deze Nederlandse bijdrage tot de kennis omtrent het leren bewegen de aandacht van de vakwereld. Maar niet alleen de vakwereld in engere zin is gebaat bij de kennisneming van dit boek. Allen, die zich met leerproblemen bezig houden, zullen in dit boek iets terugvinden van de eigen problemenkring, en zullen tot de ontdekking komen dat het leren *bewegen* toch ook een specifiek vragengamma heeft. Bovendien behandelt de schrijver in het laatste hoofdstuk ook de rol die de motorische ontwikkeling in de cognitieve ontwikkeling speelt. Hij brengt daarbij duidelijk onderscheidingen aan. Het leggen van al te rechtstreekse verbanden tussen het ene en het andere gebied van ontwikkeling is wel eens aanleiding geweest voor al te simpele en stoutmoedige verwachtingen. Gezien de uitgangspunten van Pijning wekt het geen verwondering, dat hij op dit punt veel waarde hecht aan het verbale moment in de motorische onderwijsituatie. Het onder woorden (onder formule?) brengen van wat men doet is lange tijd in discrediet geweest in de wereld van de lichamelijke opvoeding. Pijning neemt duidelijk stelling, in het bijzonder met betrekking tot de relatie motorische en cognitieve ontwikkeling. Ik denk, dat Pijning's standpunt ook aanknopingspunten tot overweging geeft voor degenen, die zich bezighouden met kinderen met leerproblemen.

Wat het leren bewegen als zodanig betreft, zijn er drie essentiële punten, waar schrijver aandacht aan besteedt:

- het aanpakgedrag van de leerling;
- de cognitieve ontwikkeling van de handelingsstructuur;
- de doelgecentreerde en gedragsgecentreerde instructiewijze.

Zijn onderzoek richt zich op deze zaken. De aanpak van het leerproces (de wijze dus waarop de leerling de te leren taak tegemoet treedt) kan zo zijn dat de leerling duidelijk gericht is op het ogenblikkelijke resultaat van wat hij doet, zonder acht te slaan op de fouten die hij maakt (moment aanpak). De aanpak kan ook fouten-analyserend zijn. Laatstgenoemde aanpak blijkt in het onderzoek leereffectiever te zijn. De categorisering van de leerlingen in strikte moment-aanpakkers en fouten-analyserende-aanpakkers is overigens niet eenvoudig.

De kwalitatieve ontwikkeling van handelingsstructuren bij het leren van motorische vaardigheden kan een ontwikkeling zijn van modelschema naar automatisme. De instructiewijze blijkt overigens wel van invloed te zijn op de ontwikkeling van de handelingsstructuur, evenals trouwens op het aanpakgedrag. De vraag kan ook nog rijzen of exploratieve handelingsreeksen, bijv. het dribbelen bij voetbal, onder gelijke leercondities vallen als een explosieve acyclische handeling als bijv. de opslag bij volleybal of tennis.

Uit een en ander moge blijken, dat dit boek een uitermate interessante materie behandelt. Zij, die zich op enige wijze met het probleem motoriek en leren bezig houden, doen er goed aan het te lezen. Het is helder geschreven, en ook lezers zonder bewegingskundige achtergrond maar met belangstelling voor leerprocessen zullen er door worden aangesproken. Bovendien geeft schrijver ten slotte nog een aantal voorzichtige suggesties voor de praktijk.

K. Rijdsdorp

Wit, H. F. de, *Onderwijspsychologische taalsystemen; een VI + 385 pag., S.V.O.-reeks nr. 7, ISBN 90 12 01635 5.*

Deze dissertatie van de Universiteit van Amsterdam (promotoren: prof. dr. A. D. de Groot en prof. dr. W. A. T. Meeuwese) is de neerslag van een door de S.V.O. gesubsidieerd onderzoek naar de semantische kwaliteit van psychologische taalsystemen die op de onderwijswerkelijkheid betrekking hebben. De kritische bespreking van bestaande taalsystemen vormt overigens slechts een deel van de inhoud. Meer dan de helft wordt in beslag genomen door een lange reeks nieuwe definities van onderwijskundige termen zoals leerproces, leertaak, motivatie, schoolrijpheid, selectie enz. Een opvallende karakteristiek van deze definities is de ruime mate waarin van logische symbolen gebruik wordt gemaakt. Ter voorbereiding hierop vindt men aan het begin van het boek een beknopte uiteenzetting van de symbolische logica, in het bijzonder van de semantiek van de modale logica. De auteur acht de modale

betekenisanalyse, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1977

logica onontbeerlijk om de betekenis (semantiek) van fundamentele termen uit de sociale wetenschappen vast te leggen. Een afsluitend hoofdstuk is gewijd aan de zogenaamde propositionele methodologie. Hiermee zou op objectieve wijze maar zonder gebruikmaking van statistische inferentie-methoden onderzoek mogelijk zijn naar 'mentale' objecten die de structuur hebben van modaliteiten.

Naar de mening van de auteur is de veelheid van wedijverende, weinig cumulativiteit vertonende psychologische theorieën vooral te wijten aan de snelle verandering van het aan de psychologische werkelijkheid refererende taalsysteem. De nauwe aansluiting die de taal van de sociale wetenschappen geneigd is te zoeken bij de sterk veranderlijke omgangstaal is in zijn visie dan ook verwerpelijk. Voor de opbouw van een vruchtbare psychologische theorie is daarentegen vereist dat het verschil tussen de we-

tenschappelijke taal en de omgangstaal, "de roezemoezige, elkaar in de wielen rijdende pelotontaal van de 'sensus communis' (p. 7), groot is. Psycho-analyse en behaviorisme worden als voorbeelden aangehaald om de funeste invloed van de omgangstaal te demonstrenen. Beide worden beschouwd als uitbreekpogingen uit de omgangstaal, die later echter weer teniet werden gedaan en tot een verdere (en snellere) verandering leidden van de omgangstaal. In de plaats van de dictatuur van de omgangstaal bepleit de auteur het gebruik van de exacte methoden van de semantiek, ook in de onderwijskundige psychologie die al evenzeer door vaagheid van terminologie gekenmerkt wordt.

Vermelding verdienen in dit kader de pogingen die de auteur onderneemt – als fel tegenstander van de dichotomie 'gedragwetenschap en exactheid versus geesteswetenschap en vaagheid' – om termen en begrippen uit de geesteswetenschap te definiëren met behulp van de exacte semantiek. Met geesteswetenschap doelt hij op het geheel van existentiële, Daseins-, fenomenologische en humanistische psychologie. Voor degenen die zich tegen de zin van de auteur inderdaad bewust of onbewust door de genoemde dichotomie laten leiden, is het minstens curieus om begrippen als 'intentionaliteit', 'subject', 'object', 'absurditeit', 'vrijheid van ontwerp', 'regelstructuur van het transcendentale ego' enz. in logische symbolen vertaald te zien. Dat daarbij de semantiek van modale begrippen ('Het is mogelijk, dat . . .', 'Het is noodzakelijk, dat . . .'), in het bijzonder van propositionele attitudes ('Jan gelooft, dat . . .', 'Jan weet, dat . . .') te hulp wordt geroepen, is op zich niet verwonderlijk. Een typisch verwijt van fenomenologen, humanistisch psychologen enz. aan het adres van de gedragwetenschap is immers, dat haar werkelijkheidsbegrip veel te eng is. Nu blijken semantische systemen voor de modale logica niet te kunnen volstaan met de aanname van één gegeven wereld. Zoals o.a. door Hintikka werd aangetoond, vereist het vaststellen van de waarheidswaarden van modale uitspraken de toelating van mogelijke alternatieve werelden. Het lijkt daarom op zich een goede gedachte om uitgaande van dit ruimere modale werkelijkheidsbegrip te trachten geesteswetenschappelijke uitspraken in exacte modale uitspraken te vertalen, na te gaan welke geesteswetenschappelijke conclusies na deze vertaling in modale termen overeind blijven en te onderzoeken, tot welke nieuwe inzichten men via deze vertaling kan komen.

Wat het laatste betreft stelt de dissertatie teleur. Wel worden een groot aantal exacte definities gegeven waarbij sterk wordt afgeweken zowel van de omgangstaal als van het wetenschappelijk taalgebruik van de gemiddelde onderwijskundig onderzoeker. Men vindt echter weinig of geen concrete toepassingen van deze ontoegankelijke definities in onderwijskundig onderzoek en theorievorming die tot nieuwe kennis leiden. Dat zijn aanpak nog niet tot praktisch bruikbare resultaten heeft geleid, laat de auteur ook zelf doorschemeren: 'Onze analyse van het fenomenologisch en geesteswetenschappelijk betekenisbegrip laat zien in welke zin niet-behavioristische theorieën exact zouden kunnen worden opgebouwd en in welke zin de methodologie van deze 'zachte' wetenschapsvorm ana-

loog is aan de methode van het exacte betekenisonderzoek' (p. 134). Toch zullen enige duidelijke resultaten getoond moeten worden om het bepaald niet geringe aantal eerder empirisch-statistisch dan geesteswetenschappelijk georiënteerde onderzoekers in de onderwijskunde te overtuigen. Definities, hoe exact ook geformuleerd, zijn op zich uiteraard niet voldoende.

Weinig overtuigend is in het bijzonder de wijze waarop bij herhaling het gebruik van statistische methoden wordt afgewezen. Zo bijvoorbeeld: 'Bovendien maken wij in deze methodologie geen gebruik van statistische inferentie-methoden; daarentegen worden *deductieve inferentie-methoden* gebruikt, die, zoals bekend, het grote voordeel hebben dat zij *van toepassing zijn op steekproeven met $n=1$* ' (p. 301). Alsof deductieve inferentie-methoden geen rol zouden spelen in de statistiek en de statistiek niet bij $n=1$ -onderzoeken! In feite hebben $n=1$ -onderzoeken of tijdserie-experimenten aanleiding gegeven tot een stroom statistische literatuur, met name rond het probleem van de statistische afhankelijkheid die in de data van dergelijke onderzoeken typisch wordt aangetroffen. Opvallend is ook hoe wordt beargumenteerd met voorbijgaan aan de mogelijkheden die de statistiek biedt, dat de analyse van termen als leervermogen, intelligentie, attitude enz. moet plaatsvinden volgens de geesteswetenschappelijk-modale aanpak. Twee niet tot elkaar te herleiden theoriesoorten worden onderscheiden: enerzijds theorieën naar natuurwetenschappelijk model zoals de behavioristische die de leersituatie zien als een configuratie van louter observeerbare data en anderzijds geesteswetenschappelijke theorieën. Aangezien een analyse uitsluitend in termen van observeerbare eigenschappen inadequaat wordt geacht, blijft de geesteswetenschappelijke benadering als aangewezen mogelijkheid over. De auteur schijnt zich niet bewust te zijn van het bestaan van statistische theorieën met betrekking tot mentale eigenschappen of latente trekken (zie bijvoorbeeld de bekende handboeken van Gulliksen, Lord and Novick), waarvan het uitgangspunt noch behavioristisch noch geesteswetenschappelijk is. Deze theorieën combineren de aanname van mentale eigenschappen met de mogelijkheid om ze volgens exacte procedures aan de hand van empirische data te meten. Interessant is nog wat Hintikka zelf in verband met de aanname van mogelijke werelden over de statistiek heeft op te merken en waaruit mag worden geconcludeerd dat de statistische benadering meer met modaliteiten te maken heeft dan men in eerste instantie zou denken: 'An ontological standard which (...) tries to exorcise possible worlds from our conceptual system is likely to make shambles of statistics and applied probability theory' (The semantics of modal notions, in: Synthese, 21, 1970, p. 422).

Evenals de rest van het boek roept ook het laatste hoofdstuk, waarin de auteur zijn propositionele methodologie uiteenzet, nogal wat vragen op. Deze methodologie zou in tegenstelling tot de klassieke observerende methodologie nuttig zijn met betrekking tot 'meer persistente (dieper gaande, fundamentele) attitudes van de persoonlijkheid en van de culturele gemeenschap' (p. 326). Het ontbreken van concrete onderzoeksvoorbeelden, waarin de regels van de propositionele methodologie worden toe-

gepast, maakt het echter moeilijk de precieze bedoelingen van de auteur te achterhalen. Ook moet het computerprogramma nog worden ontwikkeld voor het analyseren van gegevens uit propositioneel onderzoek. Duidelijk wordt in ieder geval, dat de propositionele methodologie pretendeert deductief theorieën te construeren uit attitude-data van een gegeven populatie (c.q. steekproef) personen over een gegeven onderwerp en dat de objectiviteit zou moeten garanderen, dat bij toepassing verschillende onderzoekers tot dezelfde theorie komen. Na alles wat er in de wetenschapsfilosofie over theorie-constructie, in het bijzonder over de hypothetisch-deductieve methode is opgemerkt,

moeten deze pretenties echter als uiterst twijfelachtig worden aangemerkt.

Tot slot nog een opmerking over de wijze waarop de uitgave door de S.V.O. is verzorgd. Het boek is zodanig gebonden, dat het na eerste lezing onherroepelijk in losse pagina's uiteenvalt. Het bevat een onleesbaar klein en dun lettertype en een literatuurlijst met een storend aantal slordigheden. Alles bijeen maakt het de bestudering van dit allerminst eenvoudige werk tot een erg onplezierige bezigheid. De vraag is, of de S.V.O. op die manier de wetenschap, de auteur en zichzelf een dienst bewijst.

J. H. L. Oud

Mededelingen

IWAPP-Festival 1980

De Interuniversity Workinggroup for Audiovisual Programmes on Psychology in the Netherlands (IWAPP) zal van 8 t/m 11 januari 1980 in het gebouw van de Vrije Universiteit te Amsterdam een 'Audiovisual Programmes on Psychology'-festival houden. Dit festival staat onder de auspiciën van de International Scientific Film Association (ISFA). Aanmelding dient te geschieden vóór 30 oktober 1979.

Voor nadere inlichtingen wende men zich tot de Stichting Film en Wetenschap, Postbus 9550, 3506 GN Utrecht (tel.: 030-71 68 16).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde
4e jaargang, nr. 8, oktober 1979

De pedagogische relatie (II), door B. Spiecker
Opvoeding en emotionaliteit, door H. Angenent
Gedragsbeoordeling en onbepaaldheid in de opvoedingsrelatie, door M. J. Langeveld

De interne vormgeving van de Belgische lagere school tussen 1830 en 1879, door M. Depaepe
V.S.O.-coördinatie, door het Pedagogisch Bureau van het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
Kroniek en documentatie

Persoon en Gemeenschap
32e jaargang, nr. 1, september 1979

Maatschappijleer in Nederland. Ontwikkelingen rond een nieuw vak, door W. Langeveld

Bij wijze van proef: de B.L.I.O. in het B.L.O. (II), door R. Dujardin en Ch. Pardon

De opvoedkunde: een wetenschap, een techniek? door K. Cuypers

Vernieuwing in het basisonderwijs in Nederland, door E. Velema

Kennismaking met psychologie II. Een praktijkverslag van een groepsdynamische aanpak, door R. Bobine, J. Janssens en B. Theyskens

Hoeven slechte opvoeders zich niet al te zeer door hun mislukkingen te laten beklemmen? door K. Cuypers

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
4e jaargang, nr. 4, juli 1979

Optimal number of choices in parallel item tests, door R. F. van Naersen

Het optimale aantal alternatieven per item, door W. P. van den Brink

Het simultaan schatten van regressievergelijkingen van m groepen, door M. G. H. Jansen

Het verzamelen van onderwijskundige literatuur in Nederland, door A. E. den Engelse

ATI; perhaps not such a good idea after all, door H. F. M. Crombag

The new three R's in person-environment interaction: Responsiveness, reciprocity and reflexivity, door D. E. Hunt

Notities en commentaren:

ATI, perhaps a good idea after all, door L. F. W. de Klerk

Opmerkingen naar aanleiding van Crombag's artikel 'ATI: perhaps not such a good idea after all', door A. F. M. Verhoeven

Scoringssystemen en ethiek, door T. G. Borgesius

Dupliek, door R. F. van Naerssen

Boekbesprekingen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
18e jaargang, nr. 7/8, juli/augustus 1979

De 30ste verjaardag van het LOM, door R. de Groot en J. van Weelden

Na 30 jaar, door K. Doornbos

Inventarisatie, door J. J. van der Sluis

Enige facetten van een therapie van leerproblemen, door J. Bus

Leerstoornissen en emotionele problematiek, door J. van Weelden

De verwijzingen naar LOM en ML-onderwijs in de praktijk, door A. van der Wissel

Integratie ML/LOM-GLO: Wat denkt het GLO ervan? door H. Kort

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
18e jaargang, nr. 9, september 1979

Redactioneel, door R. de Groot

Leerstoornissen: definitie en kritiek, door J. J. Dumont

Niveaoverschillen op niet-genormeerde Nederlandse versies van de intelligentietests HAWIK en WISC-R, door E. E. J. de Bruyn, W. Heinrichs en H. Oosterbaan 'Niet vergelijken', door F. H. J. Sohl en J. H. Emck

Ontvangen boeken

Baacke D., *Van 13 tot 18. Jongeren en de mogelijkheden van pedagogische begeleiding* (Oorspr. titel: Die 13- bis 18 jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters, 1976), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, Nederlandse Bibliotheek voor Onderwijskunde, Nr. 13, f 27,50

Ban A. W. van den, *Inleiding tot de voorlichtingskunde*, 4e herziene druk, Boom, Meppel, 1979, f 35,-

Berns E., IJsseling S., Moyaert P., *Denken in Parijs*, Taal en Lacan, Foucault, Althusser, Derrida, Samson, Alphen aan de Rijn, 1979, Reeks Moderne Filosofie, f 35,-

Hekster E., *Spelend leren spreken*, Methode voor het spreekonderwijs 3, Wolters-Noordhoff, Groningen

Husén T., *The school in question. A comparative study of the school and its future in Western Society*, Oxford University Press, Oxford, 1979, £ 7.50

Koops W. en Werff J. J. van der (Red.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, f 79,-

Mager R. F., *Toetsvragen...hoe maak je die?* (Oorspr. titel: Measuring instructional intent, 1973), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, f 22,50

Molen IJ. van der, *Opvoedingstheorie en opvoedingspraktijk - een oriëntatie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, f 34,-

Nijhof W. (Red.), *Aspecten van curriculumontwikkeling*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, f 37,50

Palazzoli M. S. (Red.), *Paradox en tegenparadox. Een nieuwe vorm van gezinsbehandeling*, (Oorspr. titel: Paradosso e controparadosso, 1975), Samson, Alphen aan de Rijn, 1979, f 26,50

Pinkerton Ph., *Het emotioneel gestoorde kind* (Oorspr. titel: Childhood disorder, a psychosomatic approach, 1974), Samson, Alphen aan de Rijn, 1979, f 32,50

Wit J. de, en Veer G. van der, *Psychologie van de adolescentie*, 4e herziene druk, Callenbach, Nijkerk, f 37,50

Zee H. van der, *Het vraaggesprek als instrument bij praktijkonderzoek. Leren door te vragen: hoe doe je dat?* Boom, Meppel, 1979, f 14,-

Zundert J. van, *Bladeren vegen in de lente. Elf jaar kinderbescherming: lijnen en beelden*, Nelissen, Overveen, f 14,95

Ontvangen rapporten

RION, *Jaarverslag over 1978*, Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren

Welten V. J. en Bergen J. M. S. van, *W.S.W.-Jongeren in het Vormingswerk. Samenvattend eindverslag, conclusies en aanbevelingen*, Hoogveld Instituut, Nijmegen