

Boekbesprekingen

Harold Bessell, Uvaldo Palomares & Geraldine Ball, bewerking o.l.v. J. J. Dumont, *Het kringgesprek* Emotionele en sociale opvoeding op school, Lemniscaat, Rotterdam, 1977,
Deel 1 – Basisboek, 176 pag., f 21,50, ISBN 90 6069 268 3, deel 2 – Kleuterklas, 194 pag., f 25,50, ISBN 90 6069 334 5,
deel 3 – Klas 1-3, 221 pag., f 25,50, ISBN 90 6069 335 3, deel 4 – Klas 4-6, 179 pag., f 25,50, ISBN 90 6069 336 1.

Deze delen zijn een bewerking van het Amerikaanse programma 'Human Development Program', uitgegeven door het Human Development Training Institute te La Mesa in Californië, U.S.A.

Het basisboek geeft de uitgangspunten en basisideeën van het programma weer; in de drie praktijkboeken, bestemd voor de kleuterschool, klas 1-3 en klas 4-6, worden pedagogische aanwijzingen voor kringgesprekken gegeven.

De titel van het programma suggereert een enigszins andere inhoud. Feitelijk is het programma erop gericht om meer gestalte te geven aan de emotionele en sociale opvoeding – een aspekt dat in de nieuwe basisschool meer aksent zal gaan krijgen – en daarvoor wordt als middel het kringgesprek gehanteerd. Het grondidee is daarbij dat de communicatie tussen leerkracht en leerlingen verbeterd moet worden. Het algemene doel van het programma is de kinderen te leren emotionele ervaringen van zichzelf en die van anderen te hanteren.

In het eerste deel van Basisboek wordt ingegaan op de problematiek van het kringgesprek voeren en op zaken zoals de opbouw van de kring, de communicatie in de kring en het leiden van de kring. Het ligt in de bedoeling met kleine groepen iedere dag gedurende 20-30 minuten een kringgesprek te voeren en geleidelijk aan met behulp van dubbele kringen ('praatkring' en 'luisterkring') de groep uit te breiden. De leerkracht neemt bij de opstelling van de kring (cf. schema pag. 44) o.i. een ietwat te centrale plaats in. Essentieel voor het kringgesprek is de tolerante, verdraagzame houding ten opzichte van elkaar en de aanvaarding en bevestiging van de ander. Het is daarom van groot belang dat er een goede sfeer hangt, iedereen aan de beurt komt, eenieder naar elkaar luistert en er niet gemoraliseerd wordt. Om de kinderen te laten merken dat de leerkracht goed naar hen luistert en hun gevoelens aksepteert, wordt er gebruik gemaakt van het 'spiegelen', d.w.z. het letterlijk herhalen of in grote lijnen weergeven van de woorden van het kind. In de tweede klas en de hogere leerjaren wordt tevens aandacht besteed aan de overdracht van de leidersrol aan de kinderen, enerzijds om hen de betreffende vaardigheden aan te leren en anderzijds om de communicatie tussen de kinderen onderling te bevorderen.

In het tweede deel van het Basisboek wordt ingegaan op de drie hoofdthema's van het programma, nl. bewustwording – weten wat je gedachten, gevoelens en daden werkelijk inhouden –, zelfvertrouwen (zelfbeheersing) – weten wat je mogelijkheden zijn – en sociale interactie – de ander(en) begrijpen –. De hoofdthema's worden in de praktijkboeken uitgewerkt in gespreksonderwerpen, waarbij steeds per onderwerp is aangegeven op welke wijze het onderwerp te introduceren, waar de leerkracht op moet letten en hoe het gesprek af te ronden. Het programma wil preventief te werk gaan en draagt een therapeutisch karakter. De keuze voor de drie vermelde hoofdthema's is in verband hiermee gebaseerd op de stelling van Karen Horney dat neurotische kinderen en volwassenen zich weinig bewust zijn van zichzelf, zelfvertrouwen missen en dat aanvaarding en akseptatie door anderen in hun ogen ontbreekt. Het programma is echter niet bedoeld voor ernstig emotioneel gestoorde kinderen.

Bij elk van de hoofdthema's krijgt de leerkracht pedagogische suggesties aangereikt hoe hij/zij kan bijdragen aan de bevordering van bewustwording en zelfvertrouwen alsook aan een effectieve sociale interactie. Ook wanneer het kind allerlei afweermechanismen hanteert (zoals projectie, liegen, wraak) wordt aangegeven hoe de leerkracht op een konstruktieve wijze op dit soort verschijnselen kan reageren. Deze aanwijzingen zijn echter vooral gericht op kinderen met gedragsproblemen.

Ten aanzien van de kringgesprekken voor de bovenbouw wordt in het Basisboek geen verantwoording gegeven, terwijl dat wel het geval is voor de kleuterschool en de eerste drie leerjaren van de lagere school. Dit is mogelijk toe te schrijven aan het feit dat de tweede helft van het betreffende deel is geschreven door een andere auteur.

De ontwikkeling van de bewustwording wordt nogal gechargeerd beschreven. Kan een kleuter nog open staan voor informatie, een kind van 10 jaar zou geen geheel meer zijn, 'het kind is defensief, teruggetrokken, sluw en scheidt zichzelf van de rest af' (pag. 81, deel 1). Kortom: het is neurotisch. Ook elders in het programma wordt over de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind en het pedagogisch klimaat in de klas in weinig genuanceerde

woorden geschreven.

Tijdens de kringzittingen krijgen de kleuters ter bevordering van een positief zelfbeeld de gelegenheid te tonen waartoe zij allemaal in staat zijn. Dit komt erg kunstmatig over. Wij betwijfelen overigens of hiervoor het kringgesprek moet worden gehanteerd. Zou het niet veel zinvoller zijn het kind en de ander(en) te wijzen op de capaciteiten tijdens het verrichten van een activiteit?

In het kader van sociale interactie wordt uitvoerig aandacht besteed aan het geven en ontvangen van aandacht, aan aanvaarding, goedkeuring en genegenheid enerzijds en anderzijds het onderkennen van agressieve neigingen. Daarbij wordt evenals bij de vorige onderdelen nogal wat therapeutische kwaliteiten verondersteld bij de leerkracht. In Amerika is een speciaal trainings- en begeleidingsprogramma ten behoeve van leerkrachten ontwikkeld, dat verzorgd wordt door hiervoor opgeleide en getrainde medewerkers zoals klinisch psychologen, onderwijspsychologen, schoolbegeleiders en leerkrachten. Wij vragen ons af of het verantwoord is het programma zomaar op de markt te brengen, zonder dat in de Nederlandse situatie in dit opzicht voor een inservice-training wordt gezorgd.

Brands, J.; Egas, G.; Karsten, S. en Wendrich, E.; *Andere wijs over onderwijs* (naar een materialistische onderwijssociologie), Link, Nijmegen, 1977, 301 blz. ISBN, f 18,50

Door middel van deze publikatie wordt een alternatieve benadering van het onderwijs, namelijk de materialistische, voor een breder Nederlands publiek meer toegankelijk gemaakt. Bij onze oosterburen loopt de discussie tussen de 'burgerlijke' en (neo-)marxistische onderwijskenners al enige tijd. Bekende namen zijn: Baethge, Alvater, Huiskens, Offe, Maier, Naschold, e.a. Alyater/Huiskens, Hegelheimer, Straumann en Tohidipur publiceerden verzamelbundels. Met hun - naar we aannemen vrij snel tot boekvorm omgewerkte syllabus onderwijssociologie - voorzien de auteurs ongetwijfeld in een behoefte.

In een zevental hoofdstukken wordt veel informatie aangereikt. De auteurs zien de hoofdstukken vier t/m zes, te weten: 'Politieke economie van het onderwijs', 'Socialisatie' en 'De organisatie van het onderwijs' als de kernpunten van hun benaderingswijze. Daaraan vooraf gaan hoofdstukken over 'Onderwijs en onderwijssociologie', 'Thema's uit de geschiedenis van het onderwijs en een historisch overzicht van de 'Onderwijssociologie'. Aan het slot volgt een hoofdstuk over 'Onderzoek van onderwijsbasisgroepen'. Het geheel wordt gepresenteerd als een verslag van een Leidse ontwikkeling die nog niet is afgesloten. 'Het ligt in de bedoeling het hier geformuleerde theoretische kader verder uit te werken en met name in de vorm van empirisch onderzoek nader te konkretiseren' (vanuit Amsterdam?). Zo wordt in hoofdstuk vijf bijv. geconstateerd, dat een voldoende uitgewerkte maatschappelijk gefundeerde socialisatietheorie nog ontbreekt (wel aanzetten aanwezig: bij onder meer Vygotsky, Séve en Holzkamp).

Het programma is weinig wetenschappelijk gefundeerd. Zo wordt onder meer de ordening, klassifikatie en evaluatie van de doelstellingen nergens 'hardgemaakt'. In het Basisboek wordt gesproken over een observatie-instrument, dat kan leiden tot een ontwikkelingsprofiel van de leerling; er worden echter nergens empirische gegevens vermeld betreffende de betrouwbaarheid en validiteit van dit evaluatie-instrument. Ook wordt er geen verslag gedaan van een empirisch evaluatie-onderzoek. Er wordt alleen gesproken over vermindering van disciplineproblemen en verzuim, toename in persoonlijke betrokkenheid, motivatie en zelfvertrouwen en meer constructief gedrag, waarbij niet aangegeven is op welke wijze men deze resultaten verkegen heeft. Verder rijst de vraag in hoeverre een dergelijk Amerikaans programma zonder meer toepasbaar is in de Nederlandse situatie.

Het is te betreuren dat het programma onvoldoende theoretisch is onderbouwd, temeer daar het programma in praktische zin nogal wat pedagogische suggesties voor de leerkracht bevat om aan de sociaal-emotionele opvoeding van het kind meer vorm te geven.

Els Wentink

De hier volgende kritische kanttekeningen worden (vooral) gemaakt naar aanleiding van hoofdstuk vier 'Politieke economie van het onderwijs', ons inziens één van de betere gedeeltes.

Nauwkeurige verwijzing naar de literatuur blijft veelal achterwege. De inhoud lijkt vrij sterk geïnspireerd door Tohidipur; er is nog geen gebruik gemaakt van de reader van Hegelheimer. Ook de ideeën van Riese betreffende een dynamische onderwijspolitiek ontbreken, evenals de meningsverschillen in het (neo-)marxistische kamp over het reductieprobleem. Egas oriënteert zich terecht sterk op literatuur uit de bondsrepubliek. Wellicht had toch enige aandacht besteed kunnen worden aan een enkele 'radical' uit de U.S.A. en de theorie van de dubbele arbeidsmarkt. Het tweede gedeelte van de bijdrage van Karsten in hoofdstuk vier acht ik in deze vorm minder gelukkig, met name blz. 164 t/m 167. Het geheel doet voorts nog wat schematisch en abstract aan, vooral ook wat betreft de relaties naar de structuur en inhoud van het onderwijs (dit wordt op bepaalde plaatsen ook wel besef). De opstelling ten opzichte van (het beleid van) de toenmalige sociaal-democratische minister van O. en W., Van Kemenade, doet hier en daar (gezien vanuit het gehanteerd referentiekader) wat (respektvol?) ambivalent aan.

De door Egas geschetste 'politieke economie van het onderwijs' biedt een kijk op het onderwijs, die ook verfrissend kan zijn voor degenen die meer pro markt dan pro plan zijn. Door de (neo-)marxisten worden we vooral gewezen op: de betekenis van de kwalificatiestructuur van de faktor arbeid en de in omvang en intensiteit toenemende

aktiviteiten van de overheid met betrekking tot de infrastructuur (inclusief onderwijs, gezondheidszorg en milieu). Deze 'eerste poging' in ons land om een materialistische onderwijssociologie te ontwikkelen moet ons inziens de ruimte worden geboden voor een vervolgvorm. We mogen verwachten, dat bij het uitdiepen nuance-

verschillen zullen ontstaan (sub-varianten). Ook ligt een discussie met welvaart- en welzijnsekonomen plus institutionele economen, als Tinbergen en Galbraith, voor de hand.

M. Santema

Ben Spiecker (redactie), *Meedoen en Zeker Weten*. Pedagogisch-antropologische opstellen, Boom, Meppel, 1977, 100 pag., f 14,90, ISBN 90 6009 289 9

'Meedoen en Zeker Weten' bevat vier eerder gepubliceerde artikelen. Zij vormen geen geheel en worden ook niet in een inleiding aan elkaar gepaard. Hun belang zit hierin dat zij zich alle vier bewegen op het terrein van de pedagogische antropologie en daarmee een bijdrage willen zijn aan de wijsgerige of theoretische pedagogiek. Dit vak heeft eens oit een centrale plaats gehad in de agogische wetenschappen in Nederland. Op dit moment zijn het andere, meer empirisch gerichte differentiaties die vooral het gezicht van de opvoedkunde bepalen. De wijsgerige of theoretische pedagogiek is aan heroriëntatie toe. De schrijvers in dit bundeltje zijn daar blijkbaar druk mee bezig.

Het eerste opstel 'Een praktische antropologie' is van Ton Beekman. Het past in een door de auteur en anderen langer gevoerde discussie. Beekman wil uitnodigen om het gesprek op een bepaalde manier te voeren. Hij doet derhalve 'voorstellen tot een gesprekskader' (9). Hij legt uit wat hij bedoelt als hij antropologie betitelt als een verzameling waarderende uitspraken over de mens. Die uitspraken worden in de antropologie systematisch en reflexief geordend. Beekman wil dat de antropologie kritisch is en naar alternatieven zoekt voor de toekomst. Daarbij speelt de verbeelding een grote rol en zal de discussie veelal tot stand komen door vergelijking. In een summier historisch overzicht schetst hij hoe de antropologie sinds de Grieken een ontwikkeling heeft doorgemaakt van onderdeel van een omvattende leer over de gang der wereld tot zelfstandige wetenschap waarin toch meestal nog gezocht werd naar 'de rationele eenheid van het bestaan en van de menselijke zingeving aan dat bestaan' (27). Hij behandelt vervolgens hoe de algemene antropologie een problematisch karakter heeft gekregen en signaleert bijvoorbeeld hoe Brezinka de discussie over de zingeving dan maar buiten de sociale wetenschap wil houden. Er kunnen volgens Beekman wel degelijk waarderende uitspraken met beperkte geldigheid gedaan worden. Iedere wetenschapper moet daartoe zijn eigen uitgangspunt zo duidelijk mogelijk maken 'zo concreet mogelijk voor zijn actuele gesprekspartners aangeven wat zijn positiekeuze in het dagelijks leven betekent' (30). Voortdurend moet hem voor ogen staan, wat de concrete betekenis van zijn wetenschap is voor concrete mensen. Een totaalvisie is onmogelijk en ongewenst, omdat zij altijd aanleiding zal zijn tot terreur. Pedagogische antropologie kan niet anders zijn dan 'een analyse en systematische reflexie van de waarde-momenten in de opvoedingswetenschap en haar vakgebied: de opvoeding' (37). Die

reflexie moet dus steunen op stelselmatig onderzoek naar ordeningen van de opvoedingsleefwereld, geplaatst in een culturele, historische context, gericht op een zo breed mogelijke toepassingsmogelijkheid, altijd vragend of de waardering die zich uit in gedrag ook gewild wordt. Op die wijze is er nog een aantal taken voor een algemene antropologie. Beekman onderscheidt een tolk-opdracht, een verhelderingsopdracht en een tucht-opdracht. Daarmee wordt ruimte geschapen voor 'realistische discussies' en kan bijvoorbeeld de pedagogisch antropoloog beschouwingen ontwikkelen over concreet opvoedingsgebeurtenissen.

Het lijkt mij dat bij de werfkracht die van Beekmans benadering uitgaat aan zijn opstel twee niet geringe bezwaren kleven. Ten eerste refereert hij voortdurend aan eerder gevoerde wijsgerige discussies. Hij spreekt daarover oordelen uit en gebruikt die oordelen in de compositie van zijn verhaal. Zeker de niet-geschoolde lezer moet maar raden in hoeverre Beekmans oordeel steunt op een verdedigbare interpretatie. Men wordt ook niet geholpen door een zin als: 'Ik zie mezelf als staande in een bepaalde traditie, zo van Plato tot Langeveld; ...' (p. 10). Een tweede bezwaar lijkt mij Beekmans wijze van omgang met de taal. Als hij uitlegt wat hij bedoelt met mensen of de mens, schrijft hij: 'We bedoelen gewoon: onze tijdgenoten (inclusief de schrijver zelf), soms ook onze voorouders, c.q. onze nakomelingen.' (p. 11). Hij blijft daarbij onduidelijk over naar wie met 'onze' verwezen wordt. Een zin als 'Rationeel heet dat moment van onze ervaring, waar deze ervaring precies als ordening gezien wordt.', lijkt mij taalkundig en logisch gebrekkig.

Leendert Groenendijk en Ben Spiecker schreven het tweede opstel 'Opvoeding en Socialisatie'. Zij stellen vast dat het verschijnsel opvoeding op nogal wat manieren wordt benaderd. Zij beschrijven vervolgens hoe in die benaderingswijze voor een goed deel wordt bepaald hoe men vindt dat over mensen en kinderen dient te worden gesproken, met andere woorden een reeks waarderungen schuilgaat die consequenties heeft voor de omgang. Pedagogiek en socialisatie-onderzoek zijn voortgekomen uit verschillende wetenschappelijke tradities, gaan uit van verschillende kennisdoelen en impliceren twee verschillende mensontwerpen. Groenendijk en Spiecker spitsen dit betoog toe op de Duits-Nederlandse pedagogiek aan de ene kant en de in een Amerikaanse, vooral psychologische, sociologische en cultureel-antropologische traditie wortelende, socialisatietheorieën aan de andere kant. Materialistische socialisatietheorieën van maatschappij-

kritische huize worden door hen onbesproken gelaten. 'De analyse van de vooronderstellingen van pedagogiek en socialisatieonderzoek én het inzicht in de invloed van wetenschap op onze leefwereld tonen ons het belang van een "pedagogische traditie".' (p. 63).

Het artikel is eenvoudig van opzet, helder geschreven en biedt, het genoemde tekort aan informatie over linkse socialisatietheorieën in aanmerking genomen, een goede eerste kennismaking met een problematiek die op andere wijze in de twee volgende artikelen nog ter sprake komt.

Het derde opstel 'Meedoen en zeker weten als pedagogische categorie' is van Ben Spiecker. Daarin gaat hij na 'in hoeverre het hanteren van algemene begrippen en de daarmee samenhangende tegenstellingen, binnen het pedagogisch denken gerechtvaardigd is en of vanuit een dergelijk ontworpen theoretisch-pedagogisch begrippenkader genoeg zicht verkregen wordt op het opvoedkundig denken en handelen van verantwoordelijke opvoeders.' (p.65). Hij komt tot zijn betoog 'vanuit de opvatting dat de betekenis van begrippen afhankelijk is van hun gebruikscontext'. Dat betekent dat 'algemene termen geen betekenis hebben die los staat van de specifieke taal of het taalspel waarin zij functioneren'. Met dit op Wittgenstein gebaseerde uitgangspunt wendt Spiecker zich tot een oude discussie over functionalisme en activisme, over opzettelijke en niet-opzettelijke pedagogische beïnvloeding, en naar de tegenstelling tussen opvoeden en socialiseren. Daarmee samenhangende tegenstellingen probeert hij te doorbreken door te stellen dat de betekenis van de term 'opvoeding' afhangt van de gebruikscontext, en dus in een theoretisch-pedagogisch kader een andere kan zijn dan in de dagelijkse omgang. 'De vraag die wij ons nu stellen is of er een theoretisch kader denkbaar is van waaruit de opvatting van veel ouders dat zeer jonge kinderen (ook al) opgevoed worden, ondersteund kan worden'. Met steun van het werk van Wittgenstein 'Ueber Gewissheit' wil hij die vraag beantwoorden. Na de hoofdmomenten uit dit werk kort uiteengezet te hebben, komt hij tenslotte tot de conclusie dat 'Meedoen en ("leren") zeker weten' pedagogisch kan zijn 'omdat binnen ons (of beter: mijn) Vor-Wissen zekerheden bestaan met betrekking tot kinderen'.

Spieckers taalgebruik is op het eerste gezicht helder en zijn betoogtrant strak. Toch levert lezing van zijn artikel problemen op. Hij intervenueert in nogal wat discussies van wijsgerige aard en laat de lezer niet zien in hoeverre hij die discussies recht doet. Bovendien spreekt hij niet uit waartegen hij zich richt of waarom hij bepleit wat hij bepleit. Voor niet weinigen zal dit artikel dan ook wel leesbaar, maar weinig verhelderend zijn, omdat de plaatsbepaling van de aan de orde zijnde problematiek zowel wijsgerig als naar de pedagogische kant ontbreekt.

Het vierde en laatste opstel 'Opvoeding en Ontwikke-

ling' is opnieuw van Ben Spiecker. Hij kiest zijn uitgangspunt in de stelling 'dat elke theorie van de opvoeding ... uitgaat van een bepaalde opvatting over kinderlijke ontwikkeling, terwijl omgekeerd elke theorie van de psychische ontwikkeling een bepaalde opvatting over opvoeding in zich draagt.' (p. 83). Hij stelt aan de orde 'de samenhang tussen opvoeding, onderwijs en ontwikkeling en de daarbij behorende vooronderstellingen'. Hij doet dit in aansluiting op de dialectisch-materialistische beschouwingen van de Russische onderwijskundige, Vygotsky. Het belang van zijn verhandeling ziet hij zelf hierin, dat het hanteren van bepaalde verklaringsmodellen in belangrijke mate bepalend is voor opvoeding en onderwijs aan kinderen, omdat interpretaties gevolgen hebben voor optreden. Zij zijn dan ook niet ethisch neutraal. Dat geldt ook en met name voor de door Spiecker kort besproken organismische en mechanistische ontwikkelingsmodellen. Ook wat Vygotsky en Langeveld zeggen over ontwikkeling en opvoeding heeft consequenties naar de pedagogische omgang. Bij Langeveld is het zelfs zo dat hij ons voorschrijft hoe we de samenhang tussen opvoeding en ontwikkeling behoren te zien. Volgens Spiecker horen pedagogisch-antropologische uitspraken ook normatief te zijn. 'Pedagogisch-antropologische beschrijvingen zijn dan ook geen wezensbeschrijvingen, maar uitspraken vanuit een levensovertuiging. Het gaat hierbij niet om zijnsbegrippen, maar om verhoudingsbegrippen, dat wil zeggen begrippen die voorschrijven hoe onze verhouding tot onvolwassenen behoort te zijn. De normatieve lading die de begrippen opvoeding en ontwikkeling krijgen bij organismische, mechanistische of sociologistische benaderingswijzen is te beperkt.' (p. 96).

Ook dit artikel is op het eerste gezicht helder. Bij nadere bezinning blijft echter de lezer opnieuw zitten met een groot aantal vragen, die voortkomen uit het feit, dat Spiecker teveel discussies als bekend en afgedaan beschouwd en te weinig overwegingen achter zijn eigen positiekeuze duidelijk maakt.

In zijn totaal moet, dunkt mij, het bundeltje dan ook vanuit minstens twee gezichtspunten beoordeeld worden. Het lijkt mij goed dat theoretisch-pedagogen regelmatig in publikaties verslag doen van waar zij zich mee bezig houden en in welke richting zij hun vak ontwikkelen. Het boekje demonstreert eens te meer dat er een en ander aan het gebeuren is, dat zich belangrijke wendingen aan het voltrekken zijn die onder meer leiden tot het opnieuw formuleren van de pretenties en mogelijkheden van het vak. De auteurs maken het echter de lezer niet gemakkelijk om zich een oordeel te vormen over hun werk, een oordeel dat eventueel leidt tot een meedenken vanuit gezamenlijke vragen.

H. C. de Wolf

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift | Forum voor Opvoedkunde
3e jaargang, nr. 5, mei 1978

Een nieuwe vorm van samenwerking: van hardopdenkende leerlingen naar hardopdenkende leraren, door F. W. Prins.
De opvoeder in een orthopedagogische organisatie, door J. F. W. Kok
Normbeleving en gedrag t.a.v. premaritale coïtus, door A. Geeraert
Kroniek en documentatie
Boekbespreking
Ingekomen boeken
Uit andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift | Forum voor Opvoedkunde
3e jaargang, nr. 6, juni 1978

Betekenis van de vraag naar een 'praktijkgerichte' beroepsvervolmaking, door R. Vandenbergh
De UTANT-taaltest bij Nederlandse en Belgische kinderen: een vergelijking van enkele proefgroepen, door G. A. Kohnstamm en F. Sanavro
Russische visie op onderwijshervormingen in kapitalistische landen
Kroniek en documentatie
Boekbespreking
Ingekomen boeken

Persoon en Gemeenschap
30e jaargang, nr 8, april 1978

Het type 8 van het buitengewoon onderwijs: gewenste en ongewenste ontwikkeling, door R. Dujardin
Mogelijkheden tot quasi onmiddellijke bijsturing van verbaal didactisch gedrag m.b.v. geluidsbandopname: inschakeling van een FM-microfoon-zender bij de praktijk-activiteiten in de H.P.I., door B. van Dobben de Bruijn
Uit de congreszaal. Hervorming van het pedagogisch hoger onderwijs, door D. Sfingopoulos
Differentiëren ook via motiveren en aanbieden, door R. Laumen

Transcendente meditatie voor leraar en leerling, door A. Comhaire
Evaluatie der beroepsbekwaamheid en tewerkstelling van gehandicapten, door R. Vrijdags
De schlager als leermiddel bij de moraallessen, door K. Cuypers
Her en der (berichten)
Boekbesprekingen – Ter recensie ontvangen

Persoon en Gemeenschap
30e jaargang, nr. 9, mei 1978

Recurrente geschiedenis in het voortgezet onderwijs, door A. De Decker
Sommige bedenkingen i.v.m. de rechtsbescherming n.a.v. het zogenaamd statuut voor de leerkrachten van het katholiek onderwijs, door L. Neels
Studiedag i.v.m. internationale educatie. Uit de congreszaal I, door W. Jansen
Uit de congreszaal II. Commissie van de Europese Gemeenschappen. Engeland-Harrogate: 14-18 november 1977, door J. Prové, L. Scheirs en C. Crab
Evalueren in de hulpverlening. Een apart vak, door A. Chr. I. Brand
Her en der (berichten)
Boekbesprekingen/ Ter recensie ontvangen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
17e jaargang, nr. 5, mei 1978

Van de redactietafel
Vijf en zeventig jaar 'O. en A.', door H. G. Antema
De invloed van dr. Johan Conrad Amman op de ontwikkeling van het onderwijs aan doven, door J. M. van der Stelt
Diabetes Mellitus bij kinderen, door Th. Donkers-Raymakers en J. ten Berg-Vinke
Video als hulpmiddel bij de aanpak van probleemgedrag bij zwakzinnigen, door J. C. H. Heykoop.
De mutual storytelling technique of de techniek van het wederzijds verhalen vertellen, door R. A. Gardner en J. Bemelmans
Boekbesprekingen
Berichten
Een stem uit het veld
Weetwinkel

Ontvangen boeken

Boonstra H. H., *Voordelen van alternatief beoordelen*, Callenbach, Nijkerk, 1978, f 12,90

Bos J. M., *Het gezin met een hartekind*. Een sociaal wetenschappelijk onderzoek in gezinnen met een kind met een aangeboren hartafwijking, Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1977, f 24,50

Buis P., *Het functioneren van terugkoppeling in het wetenschappelijk onderwijs. Twee voorafgaande voorwaarden*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1978, f 30,-

Haver W. van, *De Begijnhofschaal*. Een interpersoonlijke observatieschaal voor kinderen van zes tot twaalf jaar gebaseerd op de interactietheorie van T. Leary, Acco, Leuven/De Tijdstroom, Lochem, 1977, f 17,-

Janssen R. (Red.), *Maatschappelijke achterstelling. Praktijkervaringen van welzijnswerkers*, Samsom, Alphen a/d Rijn, 1978, f 32,50

Moehlman A., *Theorien der demokratischen Erziehung und Bildung*, Schroedel Verlag, Hannover, 1978, DM. 39,80

Nauwelaerts M. A., *Opvoeding en onderwijs in het*

verleden. Teksten en documenten, deel 1 en 2, Acco, Leuven/De Tijdstroom, Lochem, f 21,- resp. f 35,-

Schaffer H. R., *De sociale groei van het kind*, (vertaling van *The growth of sociability*, 1976), Callenbach, Nijkerk, 1978, f 24,50

Toren H., e.a., *Niet alle kinderen gaan naar de basisschool*, deel A uit de serie: Speciaal Onderwijs, Callenbach, Nijkerk, 1978, f 23,50

Verbeek Th., *Inleiding tot de geschiedenis van de psychologie*, Het Spectrum, Utrecht, 1977, f 9,50

Kaufman B. N., *Verbroken stilte*, (vertaling van: *Son Rise*, 1976), Van Holkema & Warendorf, Amsterdam, 1978, f 17,90

Verslagboek Interuniversitaire Conferentie Onderwijskunde, Leuven 1975, *Onderwijsvernieuwing: een interdisciplinair onderwijskundig probleem*, Acco, Leuven/De Tijdstroom, Lochem, 1977, f 25,-

Ontvangen rapporten

Leren Begeleiden 1976-1977, Leraarsopleiding, Universiteit van Amsterdam