

Boekbesprekingen

I. Bernth, *Stimulatie en binding*. Een studie over kinderen in pleeggezinnen, inrichtingen, tehuizen, ziekenhuizen, de kibboets, het onvolledige gezin en andere van het gezin afwijkende opvoedingssituaties, serie: Nederlandse bibliotheek voor onderwijskunde, deel 3, Leiden, 1974.

Vertaald uit het Deens door W. van Wilkerdon Jr., 199 pag., f 27,50, ISBN 90 6014 103 2.

De Deense ontwikkelingspsychologe Ingar Bernth biedt ons in 'Stimulatie en binding' een in verschillende opzichten merkwaardig boek aan.

In de eerste drie hoofdstukken wordt het beeld geschetst van kinderen die aan zeer vroegtijdige emotionele verwaarlozing zouden blootstaan. Dit geschiedt voornamelijk aan de hand van literatuurbespreking.

Naast bekende namen als Spitz, Bowlby en Anna Freud komen ook een aantal, wat willekeurig gekozen, minder bekende auteurs aan bod.

Het vierde hoofdstuk haalt de lezer plotseling uit het verleden en plaatst hem in een moderner stukje theorieontwikkeling: ecologische visies en vondsten ter verklaring van menselijk gedrag, i.c. bindingsgedrag en exploratiedrang. Vervolgens worden de positieve en negatieve resultaten van cognitieve ontwikkelingsstimulering besproken.

Dan worden in het volgende hoofdstuk voorbeelden gegeven van het ontstaan van problemen bij opname in ziekenhuizen, bij het ontbreken van volwassenen bij jonge kinderen en bij de overgang van huis naar kleuterschool. De resultaten van de kibboetsopvoeding worden kritisch getoetst. De werkwijzen van kindertehuizen in Zwitserland, Engeland, Canada en Rusland worden in een zesde hoofdstuk aan de orde gesteld.

Het boek wordt besloten met een hoofdstuk van zes pagina's over wat er in de inrichting gedaan kan worden.

De sub-titel van het boek is wat misleidend. De auteur vertelt in hoofdzaak over het kunnen ontstaan van een bepaald soort stoornis bij het zeer jonge kind: de (ernstige) emotionele verwaarlozing. Andere afwijkingstypen die in diezelfde ontwikkelingsfase of later kunnen voorkomen worden buiten beschouwing gelaten. Deze kritische opmerking wordt niet geplaatst om onvolledigheid te signaleren. Integendeel, een goede uitwerking noopt tot beperking qua typen. Maar waar het over handelt moet wel duidelijk zijn, om brokken te voorkomen. Dit voor de vakman minder interessante werkje is immers bedoeld voor de beginner en de geïnteresseerde

leek. Juist voor hen is onderscheid bitter hard nodig om teleurstelling en onjuiste behandeling van anderszins gestoorde kinderen te vermijden. Het is spijtig dat, juist nu er over het algemeen in ons land in breder kring wat gedifferentieerder kennis ontstaat, de veertiger en vijftiger jaren dreigen terug te keren.

Abstraheren we van dit gevaar, het door de titel verrassend oproepen, dan moet gesteld worden dat, ondanks de verwondering die de schrijfster opriep ('moet dat nu nog eens allemaal ter tafel komen'), de lezer sympathie voor haar krijgt. Mevrouw Bernth weet goed te vertellen en doorspekt haar verhaal met verhelderende casuïstiek. Beide kwaliteiten zijn van groot belang, als het boek dan toch, zoals ook de redakteur wil, bestemd is voor een groter publiek.

De auteur zelf stelde zich als doel iets duidelijk te maken over het opvoeden van - jonge - kinderen en m.n. inrichtingspersoneel van dienst te zijn. Wat het eerste betreft, pedagogisch inzicht in het algemeen, is zij ten dele geslaagd. Weliswaar zouden de psychologische inzichten een startpunt kunnen zijn voor een voorkomen van ernstige opvoedingsfouten en het vinden van compensaties in a-pedagogische situaties. Vanzelfsprekend is dat niet. En de praktijk wijst uit dat een attent gemaakt zijn op de gevaren, zonder juist naar het opvoedend handelen enige concrete hulp te krijgen, nog al eens verwarring, onzekerheid en angsten oproept. Dat men daardoor verkrampd en de fout in gaat is een alledaags ervaringsfeit in de klinische praktijk.

De poging een bijdrage te leveren voor de groepsopvoeders in orthopedagogische behandelingsinternaten moet o.i. als mislukt worden beschouwd. Niet alleen wordt er bijna niets over gezegd, wat door het boek heen en aan het eind aan de orde komt is gezien de Nederlandse situatie toch wel verouderd.

Al met al een merkwaardig boek. Voor bepaalde werkers, zoals in ziekenhuizen, wellicht toch een steun, ook al door de goede leesbaarheid en de gezellige verteltrant.

J. Kok

Bartelsman, J. Chr., *Expressie in het kwadraat*, Zwijsen B.V., Tilburg, 1973, 94 pag.

Aanleiding tot deze publikatie was de ervaring van de auteur (als docent dramatische expressie) dat de vooronderstelling: 'jongere kinderen zijn spontaner en wezenlijker expressief dan leerlingen van het voortgezet onderwijs' voor hem niet opging. Bij een poging tot verklaring daarvan stootte hij op een gebrek aan doelomschrijving van het hele expressie-onderwijs, inclusief de dramatische vorming.

'Expressie in het kwadraat' behandelt nu de vraag: is het mogelijk de dramatische expressie te laten functioneren in de opvoeding van het individu? Bartelsman beantwoordt die vraag bevestigend, zij het onder de voorwaarde dat die dramatische expressie gericht wordt op de emotionele vorming en men er rekening mee houdt dat die functie ervan vóór de puberteit enigszins ambivalent is en erná meer gericht kan zijn.

Expressie wordt door Bartelsman – refererend aan de expressietheorie van Merleau-Ponty – omschreven als een innerlijke beweging, een Zijnsontulling, een overgangsproces van het voorbewuste naar het bewuste stadium. Daarbinnen zijn twee aspecten te onderscheiden: een eerste visualisering voor de persoon zelf ('en soi') en een tweede visualisering, een uitdrukking naar buiten van die eerste visualisering ('pour soi'). Voor de eerste visualisering reserveert de schrijver de term 'expressie', voor de tweede de term 'vormgeving'. Zijns inziens heeft een verwarring van deze twee aspecten geleid tot de uitspraak dat kinderen expressiever zijn dan volwassenen. Vóór de puberteit is er vooral sprake van expressie, daarna ook van vormgeving.

De specifieke taak van de dramatische expressievormgeving in onderwijs en vormingswerk is het minder intuïtief en meer cognitief maken van waarde-oordelen, een agogische functie (naast de minder van belang zijnde therapeutische en theatrale functies).

In het basisonderwijs neigen de kinderen bij hun dramatische expressie tot stereotypen, die de leerkracht moet kunnen onderscheiden van wezenlijke expressievormen. Van die wezenlijke expressie kan buiten de expressie-uren, inclusief de op emotionaliteit gerichte taal- of leesles, geen sprake zijn volgens de auteur. Daarom kan de dramatische vorming geen geschikt didactisch hulpmiddel zijn voor andere lessen.

In het voortgezet onderwijs kan het agogische vormgevingsproces uitlopen op een theatrale prestatie, de waarneembare resultante van het werken aan een emotioneel bewustzijn. De maatschappelijke waarde van de dramatische expressie is hier dat alleen een emotioneel

gevormd mens sociaal optimaal kan functioneren. Eenzelfde redenering geldt in grote trekken het vormingswerk.

Tot zover het betoog van Bartelsman in hoofdlijnen, een betoog parallel aan de 'etnocentrische' redeneringen van de meeste kunstzinnige vormers: de betrokkenheid met hun eigen vak wordt gelegitimeerd met een algemeen doel (in dit geval 'emotionele vorming') zonder dat men zich afvraagt welke middelen daarvoor het meest geschikt zijn en hoe hun eigen bijdrage zich daartoe verhoudt.

De lezer van 'Expressie in het kwadraat' krijgt daardoor enerzijds de indruk een propaganderend betoog onder ogen te hebben, anderzijds wijst de ambitieuze ondertitel 'Een onderzoek naar de grondslagen van gebruik van 'drama' in onderwijs en opvoeding met oriënterend uitzicht op de praktijk' hem in de richting van een wetenschappelijk betoog met praktische gevolgtrekkingen.

Al lezende heb ik mij afgevraagd voor welk publiek dit boekje is uitgegeven. Wetenschappelijk gezien is de opzet te zeer beperkt, voor de praktijk heeft het weinig waarde. Eerstens vanwege het wijldopige theoretische betoog over expressie en in de tweede plaats doordat nergens wordt ingehaakt op vernieuwingen in het onderwijs (in het b.o. komt bijvoorbeeld nergens de wereldoriëntatie ter sprake, die toch interessante aangrijpingspunten biedt voor de emotionele vorming via dramatische ingangen) of op ontwikkelingen in het vormingstheater.

De sociale functie, die in de bovenbouw van het v.o. uiteindelijk als maatschappelijk argument wordt ingevoegd, moet in de kontekst gezien worden van informatie over toneelgeschiedenis, stijl, vorm, repertoiregeschiedenis is én de maatschappijgerichte vakken. De praktische problemen daarvan nog buiten beschouwing latend geloof ik dat de musische mens waarover Bartelsman schrijft geen reële basis biedt voor een 'sociale' samenleving. Het is een personalistische illusie dat het ontwikkelde, zichzelf kennende en beheersende, emotioneel gevormde individu uiteindelijk ook sociaal en maatschappelijk gericht zal blijken te zijn.

Er zijn zeker steekhoudende argumenten om de dramatische expressie (of de dramatische vormgeving) te beschouwen als één van de middelen, die kunnen bijdragen aan de emotionele en sociale vorming van mensen. In dit boek worden die helaas niet geleverd.

V. Asselbergs-Neesse

J. Fennis, *Bedenkingen over zwakzinnigenzorg*, Dekker en Van de Vegt, Nijmegen, 1975, 80 pag. f 16,50, ISBN 90 255 98277.

Na een schets van de onwaarachtigheden in het spreken over en handelen met zwakzinnigen bespreekt de auteur het taboe rondom de zwakzinnigheid: het taboe dat niet werkelijk doorbroken werd. Hij legt ons de personele organisatie en bemanning, m.n. die aan de top van de

inrichting, voor als camouflage die de schijndoorkreking van het taboe ondersteunt. Vervolgens schildert de schrijver ons de verschillende werelden, waarin zwakzinnigen kunnen leven; werelden die in ieder geval niet onze wantrouwende wereld zijn. Aan de hand van enkele

automutulerende kinderen en de chromosomenafwijking van het mongooltje betoogt hij het volledig anders-zijn van de zwakzinnige. Tenslotte pleit hij voor het gaan van afzonderlijke wegen door research m.b.t. zwakzinnigen en zwakzinnigenzorg.

Fennis kan schrijven. De kritische lezer, die de bedenkingen van deze schrijver met bedenkingen benadert, raakt geboeid. Fennis heeft zeker ook iets te zeggen, al is hij zich onvoldoende bewust van wat hij zegt, door het niet te zeggen. Zo zal de door hem bewonderde zuster blijven zitten met de vraag, of ze nog iets doen mag, iets 'leren' mag aan het kind, dat in de beangstigende, de verstarde, de vijandige, de tegenstribbelende wereld leeft. Dit is, naast het zeer waardevolle dat de auteur ons voorschotelt over de leugen van het verdwenen zijn van het taboe, de genoemde camouflagetechnieken en het anders-zijn, niet de enige vraag die blijft. Leeft Fennis, die onder de titel 'Toen zag God de Heer alles wat hij had gedaan' spreekt van een visie die bij hem is gegroeid na vele jaren (p. 9), niet wat in een verleden wereld? Ook niet in de subjektieve wereld van de wanhoop en de frustratie? Heiligt het overigens zeer belangrijke doel dat hij zich stelt het middel van een zekere onrechtvaardigheid t.o.v. hen die reeds andere wegen gingen?

Jammer is het tenslotte dat de pedagoog Fennis bij het summier aanduiden van een oplossing juist de verzorgsters in de wereld van de kou laat staan, alleen met hun vuile schort aan. Een pedagoog is meer dan een aanreiker van technieken.

GEDURFD LIJKEN DE UITSPRAKEN OVER HET 'NIET VAN ONS', 'GEEN KIND VAN ONS VOLK ZIJN' m.b.t. diep-zwakzinnigen. De bedoeling is duidelijk: houd op met de simplificerende leugen. Toch vraagt men zich af, of als auteur voldoende bekend zou zijn met gedrag van normalen en afwijkenden, anders dan zwakzinnigen, hij tot zulke uitspraken zou komen. Het fenomeen van het door Sinterklaascamouflage heen kijken zal hij bij alle jonge peuters aantreffen. Het is een gradueel anders-zijn, een nog niet bedot kunnen worden omdat zintuiglijke indrukken nog te weinig geïntegreerd verwerkt worden. En hoe 'van ons' is de biochemisch afwijkende kriminele psychopaat?

Bovenstaande kritische opmerkingen mogen een hulp zijn om het boekje op zijn juiste waarde te schatten. Met deze inperkingen voor ogen levert het zeker een bijdrage aan ons denken over de zwakzinnige-toch-medemens. Ter lezing van harte aanbevolen.

J. Kok

Willem K. B. Hofstee, *Psychologische uitspraken over personen*, Van Loghum Slaterus, Deventer 1974, 172 pag. f 21,50, ISBN 90 6001 285 2.

Vanwege de beperkte ruimte zal ik in m'n bespreking vooral de aandacht richten op deel I van het boek. Deze beperking lijkt me gerechtvaardigd omdat de strekking van dit deel ook van belang is voor de pedagogiek. Deel II gaat over meer technische zaken, die je ook in andere boeken – uitvoeriger en beter – behandeld kunt vinden, terwijl de inhoud van deel I tamelijk uniek is voor een empirisch ingestelde psycholoog, i.c. Hofstee. Deel I behandelt dat wat ik de Kouweriaanse – inmiddels Groninger – wending aan de psychologie zou willen noemen: een wending die door veel leerlingen van Kouwer au sérieux werd (wordt) genomen, maar waarmee weinigen empirisch raad wisten (weten), bovendien een wending die vaak niet overkomt. Vandaar mijn poging om deel I zo rechtlijnig mogelijk weer te geven, en niet alle (on)mogelijke (zij)paden bewandelend.

Hofstee stelt dat uitspraken over mensen noodzakelijk en onmogelijk zijn. In de klassieke wetenschappelijke psychologie wordt deze stelling niet au sérieux genomen: 'onmogelijk' wordt hier gelijk gesteld met 'praktisch feilbaar'. Volgens Hofstee is de onmogelijkheid van een uitspraak die voor 95% waar is – d.w.z. in 95 van de 100 gevallen opgaat – niet geringer dan die van een uitspraak die voor 5% waar is. De onmogelijkheid die Hofstee op het oog heeft is van principiële aard en is het gevolg van het 'rare' object van de psychologie, raar doordat het object kan praten met de onderzoeker over zijn object-zijn. In de natuurwetenschappelijke kenhouding van de klassieke psychologie zijn mensen objecten 'waarover' iets gezegd kan worden. Dat er 'tegen' dit object gepraat kan worden, wordt niet ontkend, het

wordt echter niet belangrijk genoeg geacht om het ook in de psychologie op te nemen. De dialektische zienswijze die Hofstee ontleent aan Kouwer's existentiële psychologie (cf. B. J. Kouwer, *Existentiële Psychologie*, Boom, Meppel 1973) probeert zo konsekvent mogelijk erkenning te houden met de dubbelrol die het object van de psychologie noodzakelijkerwijs speelt. Zowel voor de zuivere als toegepaste psychologie heeft deze visie gevolgen. Het object van onderzoek en de cliënt zijn niet alleen 'plantjes die water nodig hebben' (nat. wet. houding) maar tevens 'plantjes die weten dat ze water nodig hebben' (dialektische houding). De psychologie met heel zijn hebben en houden levert slechts beweringen over de mens als object, en principieel niet over de mens als gesprekspartner, als 'weethebber van'. Door het laatste is de psychologie een onmogelijke wetenschap, daardoor moeten de psychologie en haar publiek op een zwevende manier met elkaar praten. (J.P.: zwevend doordat noch psychologie noch publiek een definitief houvast hebben in hun gesprek. In de klassieke psychologie is dit definitieve houvast de empirisch gefundeerde verzameling van psychologische uitspraken, lees 'de menselijke natuur').

Als je het object van onderzoek als gesprekspartner erkent, heeft dit tot gevolg dat de voorspellingen die je doet m.b.t. het gedrag van het object principieel terechtkomen bij dit object, waardoor het iets met deze voorspelling kan doen. De mens als gesprekspartner brengt een onzekere factor in de positieve kennis over de mens. Men kan deze onzekere factor op verschillende manieren proberen uit te schakelen. Een voor de hand liggende

methode: houd de mensen dom, vertel hun niet wat de psychologie over hen weet. Hofstee wijst deze af omdat – volgens hem – ieder wetenschappelijk handelen, toegepast of theoretisch, gebeurt ten overstaan van het publiek, mensheid of samenleving. Een andere manier om de onzekere faktor weg te werken, wordt m.n. door veel onderzoekers nog steeds toegepast: vertel de proefpersonen niet de ware opzet van het onderzoek. In feite is deze benadering een bevestiging van wat men als irrelevant beschouwt: de mens als vrije gesprekspartner, die tot op zekere hoogte kan doen en laten wat hij wil met de bedoelingen van de onderzoeker.

In het hoofdstuk over advies en selectie werkt Hofstee de konkrete gevolgen van de dialektische visie uit. Een psycholoog die op grond van systematisch onderzoek een student adviseert 'u moet in staat worden geacht binnen een redelijke termijn het doktoraal-diploma psychologie te behalen', voegt een variabele toe aan de factoren die een invloed hebben op het studiesukces, nl. de variabele 'weet hebben van het feit dat men op grond van onderzoek heeft vastgesteld dat je een grote kans hebt om te slagen'. Voor de klassieke psychologen is deze variabele van dezelfde orde als de variabelen leeftijd, geslacht, schoolcijfers, vooropleiding, etc. In de dialektische visie is de implicatie van het advies: 'Jij zult wel een psychologiestudie kunnen volgen', met nog een veel belangrijkere implicatie: 'We weten echter niet precies wat er gebeurt als we tegen de studenten zeggen dat ze een bepaalde kans hebben om te slagen'.

Een psycholoog die zich in de geest van de laatste implicatie uitlaat tegenover zijn cliënt erkent de dubbelzinnigheid van het advies-gesprek. Wie deze ambiguïteit bewust ontkent, en dus het advies in objectieve termen verstrekt, manipuleert (met) zijn gesprekspartner, die hierdoor een pseudo-partner wordt.

Hofstee legt m.i. zeer duidelijk de vinger op de grote zere plek, die de psychologie tot een kwasi-positieve wetenschap maakt. Hij trekt hieruit niet de konklusie om voortaan maar zweverige empirische kennis te gaan verzamelen. Hij laat geen spaan heel van de mythe van de-voor-alles-opstaande klinische blik. Hij benadrukt

zeer sterk dat er ondanks een onzekere zwevingsfaktor genoeg overblijft voor hard onderzoek.

In deel II behandelt hij in een aantal hoofdstukken de klassieke topics van de testtheorie. De beste hoofdstukken vind ik die over scoring en validiteit; die lijken me ook het best leesbaar over de ontwikkelde leken. Dat over betrouwbaarheid is niet zo goed; het begin is rommelig en inkonsekvent, soms ook onjuist. Hofstee is veel platonischer dan hij voorgeeft, door verzwijging van vooronderstellingen kan hij volhouden pragmatisch te werk te gaan.

In het slothoofdstuk wordt nogmaals beklemtoond waarom de psychologen voorzichtig moeten zijn met uitspraken over personen. Ten eerste (deel I) vanwege de rare aard van het objekt en ten tweede (deel II) door de vooronderstellingen waar ook elk empirisch onderzoek van uitgaat. Het gesprek tussen psycholoog en cliënt wordt nu door Hofstee gezien als een gesprek waarbij vier instanties betrokken zijn, nl. de psycholoog, de cliënt, de referentiegroep van testpersonen en de professionele groepering. In de advies-fase staan de instanties psycholoog en cliënt op de voorgrond, in de research-fase de testkonstrukteur (professionele groepering) en de referentiegroep, echter op de achtergrond blijven de andere instanties reëel aanwezig. Laat men een van de achtergrond-instanties weg, dan degenerereert het gesprek. Bijvoorbeeld in het adviesgesprek: laat de psycholoog het wetenschappelijk forum weg dan degenereren zijn uitspraken tot alledaagse uitspraken over personen; laat hij de referentiegroep weg dan wordt de cliënt een 'uniek' persoon, d.w.z. een psychologisch monstrem.

Hofstee heeft een inspirerend boek geschreven, voor leken meestal te moeilijk, en voor ontwikkelde leken lang niet altijd gemakkelijk door de verrassende, associatieve stijl waarin hij schrijft. Het boek lijkt me een must voor iedere (ouderejaars) student in de sociale wetenschappen, wel moet deze eerst enigszins op de hoogte zijn van de gangbare (z.g. klassieke) psychologie.

J. Pieters

Th. Jansen, *Ideologische aanpassing in het basisonderwijs*. Observaties in vier scholen, Werkuitgave SUN/Socialistische Uitgeverij Nijmegen 1975, 164 pag., f 10,—, ISBN 90 6168 759 4.

Van harte aanbevolen aan (a.s.) onderwijzers, onderwijzeressen en andere leerkrachten. Ook al valt de kritiek soms nogal negatief uit.

'Kulturele oriëntatie' is een centraal begrip in Jansen's verhandeling. Er wordt mee bedoeld: het totaal van sociale waarden, denkbeelden, houdingen en gevoelens die onverbreekelijk verbonden zijn met het aanleren van schoolse kennis en vaardigheden (p. 13). De schrijver wil duidelijk maken dat er binnen het onderwijs relatief autonome processen van dergelijke culturele oriënteringen te vinden zijn en dat deze voornamelijk samenhangen met gevoelens van onmacht. Hij spreekt dan van *dominante* oriëntaties. Daartoe gaat hij na in hoeverre er

in vier onderzochte basisscholen van dergelijke dominanties is te spreken op het terrein van *waarden en houdingen* die kinderen bezitten *ten opzichte van zichzelf* (1), *hun klasgenoten* (2), *hun leren* (dat Jansen 'arbeid' noemt; mij lijkt dit woord in dit geval één der 'idola fori' of drogbeelden van de – marxistische – markt) (3), *de leerkracht* (als autoriteit in een hiërarchische organisatie) (4) en *de denkbeelden over maatschappelijke verhoudingen en verschijnselen* (5) (pag. 20).

Naast de dominante oriëntaties zijn er ook *contrapuntische* mogelijk, dat zijn dié welke samenhangen met emancipatorische tendensen. Dominante en contrapuntische culturele oriëntaties – voor een muzikkenner geen juiste beeldspraak – zijn niet met elkaar in even-

wicht; daarvoor zouden de maatschappelijke machtsverhoudingen moeten verschuiven in de richting van gelijke spreiding. En dat zou dan eerst kunnen via de strijd om de beheersing van de produktiemiddelen (pag. 163).

Centraal staat de vraag in welke mate de leerlingen in de onderzochte scholen met dominante en/of contrapunt-oriëntaties geconfronteerd worden. De verwachtingen van Jansen (en van de lezer) worden bevestigd: al is er sprake van onderlinge verschillen in de verhouding 'dominante: contrapuntische culturele oriëntaties', tóch moet de school op dit ogenblik vooral gezien worden als maatschappij-bevestigend. In zes hoofdstukken wordt de versluiering van de persoonlijkheid (1) en (2), de verhouding 'leerkracht: leerling' (4), het 'waarom' van het leren (3) en de samenhang, pluriformiteit en betrekkelijkheid van de maatschappij (5) aan de orde gesteld. De verslaggeving gebeurt in de vorm van het weergeven van feiten en waarderende conclusies, steeds geïllustreerd met een enkel weloverwogen voorbeeld. Dat voorbeeld is dan gekozen uit tal van observaties die de schrijver en drie studenten in de culturele antropologie (M.-A. ter Berg, W. Gielen en B. van Meijl) hebben verricht. Tabelletjes met statistische gegevens en heldere verklaringen voltooien steeds elk verslag.

Uitdrukkelijk brengt Jansen de didactische problemen niét in het geding: het gaat hem om het herkennen en analyseren van onbewuste, verborgen ideologieën in de onderwijsleersituaties. Misschien is dat ook de reden dat men bijna tevergeefs zoekt naar pedagogisch-didactische referenties. Een paar keer stoort het belachelijke van een citaat, zoals wanneer hij Mao op p. 115 (en 133) een volstrekt lege diepzinnigheid te beste laat geven om te bewijzen dat de ontwikkeling van het sociale leven tegenstellingen en verscheidenheid in zich bergt. Ook Engels en Freire lijken er zo soms zonder enige noodzaak 'ingestopt' te zijn. En natuurlijk zijn er de 'wervende', reclame-achtige containerbegrippen als 'autoritair'. Vraagtekens zet ik bij Jansen's uiteenzetting wanneer hij onuitsproken voorbij schijnt te gaan aan het leervermogen en de antropologie van het kind (hk. 5 en 6) – al zegt hij eens dat je met de leeftijd van het kind rekening moet houden; en bij de passage waar *juist* 'onze' cultuur wordt gekwalificeerd als één van de *zeer* weinige waar het uiten van emoties (hullen, schreeuwen, ruziemaken, vrijen) systematisch wordt belemmerd (in vergelijking met welke andere culturen dan? Hoe staat het met dergelijke 'regelgeleide gedragingen' elders? Me dunkt . . .);

en bij zijn van tijd tot tijd opduikende ('negatief-')simplistische economisch-culturele 'verklaringen' (vooral in de *Konklusies* achteraan elk hoofdstuk); enz.

Zowel in deze *Konklusies* als in de waarderende opmerkingen naar aanleiding van de gevonden gegevens is voorts het idool van de rationalistische mens te ontdekken: geef een kind kennis, en hij zal in staat zijn maatschappelijke structuren te herkennen en emancipatorisch te behandelen. En aangezien de school in dit boek wordt gezien als de grote onbewusthouder terwijl ze de grote bewustmaker *zou kunnen zijn* (zie 'Wat te doen' aan het slot), kunnen we ook een tweede idool aanwijzen: de macht van de school. In neo-marxistische opvattingen kan de *praktijk* van de zg. techno-economische machten *veranderd* worden door het rationele bewustzijn; mensen kunnen 'geactiveerd worden tot een veranderende praktijk' (p. 162; geen fraaie zin in een overigens goed geschreven betoog). De school kan daarbij een rol spelen – zij het niet geïsoleerd van de sociale werkelijkheid. Het beeld van de ideale school en van de ideale mens in dit boek behoren daarmee tot de 'idola theatri': het zijn toneelmatige drogbeelden die geconstrueerd zijn op grond van wijsgerige en theologische beschouwingen (in dit geval: marxistische). Tot deze mening werd ik op een associatieve wijze gebracht, doordat Jansen op p. 111 Linschoten's *Idolen van de psycholoog* citeert, en wel uit het hoofdstuk dat onder meer Bacons indeling behandelt van drogbeelden die de menselijke geest blokkeren.

Al deze kritiek laat echter onverlet dat het boek zéér de moeite waard is. Vooral voor (a.s.) basisschoolleerkrachten – al kunnen ook de 'arbeiders' bij het voortgezet, het voorbereidend wetenschappelijk, het wetenschappelijk en het beroepsonderwijs er hun voordeel mee doen. *Het ware te wensen dat men op alle pedagogische academies dit boek tot verplichte overdenking en discussiestof maakte.* Want wát voor bewuste en onbewuste interesse-gebonden en -overstijgende kritiek men ook kan hebben: de observaties, de verklarende tabellen en conclusies, de vele aardige definities van gebruikte begrippen, de heldere stijl, enz. maken het boek voor elke didacticus meer dan de moeite waard. De op bewustmaking gerichte hoofdstukken wijzen inderdaad op het maar al te vaak verdekt-ideologische karakter van didactisch handelen. Eigenlijk dus een 'must'!

J. D. Imelman

A. Lange en O. van der Hart, *Gedragsverandering in gezinnen*, H. D. Tjeenk Willink bv, Groningen 1975, XIV + 228 pag., f 24,50, ISBN 90 01 014739

De achterflap zal voor vele lezers iets vertrouwenwekkends hebben: Lange heet namelijk Alfred, wordt ook wel Freddy genoemd, en is – evenals Van der Hart – getrouwd; daarbij heeft hij op zijn co-auteur vóór dat hij twee kinderen heeft. De aangewezen mannen dus om ons in te lichten omtrent gezinsproblemen. Het feit dat ze als sociaal-psycholoog en gezinstherapeut werkzaam

zijn (zoals de flaptekst zegt), is kennelijk geen voldoende garantie voor hun bekwaamheden. Dat dan echter impliciet een *anonieme* vrouw en expliciet het *bezit* van kinderen als extra statusverheffend gegeven vermeld wordt, geldt voor de gepolitiseerde lezer als een waarschuwing: wat voor 'burgerlijke autoriteiten' zullen Lange en Van der Hart zijn? Wel: goede.

Hun boek is gecomponeerd in drie delen met als toevoeging een vragenlijst die voorgelegd kan worden aan cliënten die om hulp verzocht hebben. In Deel I doen ze theoretische achtergronden uit de doeken. Daarin worden, steeds geïllustreerd aan voorbeelden, vooral systeemtheoretische (w.o. met name Bateson's, Jackson's en Haley's communicatieve wetmatigheden), maar ook gestalttherapeutische (Perls, Kempler) en leertheoretische opvattingen beschreven. In het algemeen staan de schrijvers tegenover extreme meningen binnen de laatstgenoemde richting nogal neutraal. Zo wordt in een volgend Deel een enkele keer, in overigens voorzichtige bewoordingen, het m.i. droevige werk van een behaviorist als G. R. Patterson slechts een marginale betekenis toegekend (p. 118). Huns inziens lijkt het voor de relatietherapie (i.t.t. de individuele gedragstherapie) ook 'moeilijker om zinvolle, direkt turfbare categorieën op te stellen' (p. 206). Met Bandura kunnen ze vanzelfsprekend soms beter uit de voeten (zie Deel II 'modeling'). Het eerste deel wordt afgesloten met een schema van een behandelingsmodel, waarin behandelingswijzen van verschillende theoretische oorsprong 'geïntegreerd' zijn.

De *praktijk* komt meer expliciet in het tweede deel ter sprake: hoe komen gezinnen in relatietherapie, hk. 3; welke technieken kunnen aan bod komen, hk. 5; enz. – alles voorzien van uitgebreide en zeer ter zake zijnde gevalsbeschrijvingen en analyses.

Deel III brengt de lezer in contact met verschillende geïnstitutionaliseerde vormen van hulpverlening, benevens met kwesties als evaluatie en training (in het desbetreffende hoofdstuk voorzien van een uitgekend schema van leervormen voor gezinstherapie en van een

cursusbeschrijving).

Het lijkt me voorstelbaar dat vooral zij die in opleiding dan wel reeds praktisch werkzaam zijn op dit grensgebied van de ped- en andragogie veel aan het boek kunnen hebben. De overvloed van alternatieve behandelingsmogelijkheden in de gezinstherapie zijn voor een praktijkwerker belangwekkende kennis, welke hier helder uit de doeken wordt gedaan. Voor de daarin geïnteresseerde lezer zijn de theoretische achtergronden vrijwel steeds te herkennen. Dat de gezinstherapeut toch ook grotendeels afhankelijk is van zijn 'sociale intelligentie', en het 'Fingerspitzengefühl' van een begenadigd verstaander moet hebben, wordt door Lange en Van der Hart ongewild duidelijk geïllustreerd. (Hoe lang zal een doorsnee-therapeut overigen in en buiten zijn of haar professionele omgang met cliënten in staat blijven ongecompliceerd éigen in plaats van 'bedacht' (rol)gedrag te vertonen? Het spel van de 'persoonlijke dubbelzinnigheden' (Kouwer 1963) levert bij de meeste mensen die géén therapeut zijn al comédie genoeg op. En stel dat een béétje intelligente cliënt uit de middle class (de verzameling van potentiële cliënten bij uitstek!) zijn agogische hulpverlener onverhoopt eens – als de Rups aan Alice (en Kouwer aan zijn lezer) – zou vragen: 'En wie ben jij?').

Om uit de overvloed van mogelijke therapeutische handelingen adequaat te kunnen kiezen, moet men een boek als dit stukgelezen hebben. Een aan te bevelen en lezenswaardige publikatie dus, een verrijking van de voor de praktijk belangrijke literatuur (welke in agologisch Nederland nog steeds een schaars artikel is).

J. D. Imelman,

G. van Leeuwen, *Om mens te zijn*, motieven en perspectieven in de verhouding tussen christelijk geloof en opvoeding
Patmos, Antwerpen-Amsterdam, 1975, 211 pag., f 26,90 ISBN 90 292 98693.

De auteur heeft de praktijk van de opvoeding in grote gevarieerdheid leren kennen als jeugd- en studentenpredikant en als directeur van een orthopedagogische inrichting. Het boek is opgedragen aan zijn vrouw en kinderen, omdat ook zij indirect hun aandeel aan de inhoud van dit boek leverden. Van Leeuwen is nu hoogleraar aan de protestantse theologische faculteit te Brussel met name voor de vakken dogmatiek en ethiek.

De auteur beschrijft in dit boek een aantal theologische noties over de mens, waarbij hij zich telkens afvraagt wat deze voor de opvoeding zouden kunnen betekenen.

In het eerste deel van het boek geeft Van Leeuwen bijbelse lijnen over opvoeding, gezag, tolerantie en mens-zijn aan. Hij beschrijft woorden en grondgedachten die in de bijbel over deze onderwerpen te vinden zijn. Van Leeuwen komt tot boeiende uitspraken. Zo zegt hij bijv. dat opvoeding en gezag een wederzijdse ondergeschiktheid vraagt. Verder pleit hij voor tolerantie omdat de God van het Verbond, die zijn uniciteit kenbaar maakt, aan de andere kant aan de mens ruimte geeft om zichzelf te zijn. In de paragraaf over het mens-zijn laat

Van Leeuwen zien dat het mens-zijn *geschiedt*.

In het tweede deel van het boek wordt dit nader uitgewerkt. De mens is beelddrager Gods (zie o.a. Gen. 1:28) dit houdt onder meer in dat hij geschapen is om met de ander te zijn. Van Leeuwen bespreekt dit met betrekking tot de opvoeding van het doofstomme kind, met het oog op de opvoeding van de jongen en het meisje tot man- en vrouwzijn enz. Bij mens-zijn in de gemeenschap vraagt Van Leeuwen aandacht voor het dichtbij en wereldwijde van de gemeenschap van de kerk en trekt lijnen door naar de opvoeding.

Sprekend over de uniciteit van de mens roept de auteur op om het geheim van de ander geen geweld aan te doen. Op boeiende wijze wordt de creatieve, de spelende en de feestende mens beschreven. Als aan deze facetten in de opvoeding aandacht geschonken wordt, kan men een bijdrage tot het geluk van de mens leveren.

Van Leeuwen wil geen theoretisch betoog geven over bijv. de verhouding van theologie en pedagogiek want hij wil schrijven voor mensen die in de praktijk van het opvoeden staan. Dit komt m.i. in het tweede deel het beste tot uitdrukking. Hierbij is te denken aan ouders,

leraren, aan mensen die in orthopedagogische situaties zich afvragen wat het christen-zijn in de opvoeding betekent. Overwegingen in dit deel zouden te betrekken zijn in de discussies op de scholen over de identiteit van de school en de bijdrage tot het mens-zijn van de leerling, enz. Van Leeuwen beperkt zich tot een bespreking van bijbelse noties. Hij verbindt daar steeds een vraag aan de pedagoog aan. Zo geeft hij een goed overzicht van gezichtspunten aan, die vaak verspreid over allerlei literatuur te vinden zijn.

De vraag ten aanzien van het eerste deel van het boek is of Van Leeuwen door uit te gaan van bijbelse lijnen of grondgedachten wel voldoende materiaal aandraagt om te spreken over bijbelse lijnen ten aanzien van

gezag, tolerantie enz.

Bij het tweede deel kan men zich afvragen of het gesprek met de pedagoog als 'de sociale wetenschapper' niet een grotere plaats moet krijgen om dan de theologische bijdrage in een bredere opzet op te nemen. Met het oog op de opvoeders in de praktijk heeft de auteur hiervan afgezien. Hier liggen echter een aantal vragen die in een wetenschappelijke verhandeling als een vervolg op dit boek nader besproken zouden kunnen worden.

Het valt te betreuren dat de uitgever dit lezenswaardige boek met een achtpuntsletter en een vrije regelval heeft laten verschijnen.

G. H. Plantinga

J. L. Peschar, *Milieu-school-beroep*. Een achteraf-experiment over de periode 1958-1973 naar de invloed van het sociaal milieu op school- en beroepsloopbaan, H. D. Tjeenk Willink bv Groningen 1975, f 29,50, ISBN 90 01 70716 5.

Het verslag van Peschar's onderzoek naar de samenhang tussen sociaal milieu enerzijds en school- en beroepsloopbaan anderzijds is een schoolvoorbeeld van empirisch-analytisch onderzoek van maatschappelijke relevantie. In navolging van Verduynstroom accepteert de schrijver het bestaansrecht van de sociologie slechts voorzover deze wetenschap problemen kan herkennen die betrekking hebben op belemmeringen van persoonlijke en maatschappelijke ontwikkelingen. In zijn boek wordt een stuk van het sociale leven 'geproblematiseerd' - zo zou men de 'kritische' sociale wetenschappers kunnen nazeggen. Wat daarna te doen? Daarop blijft Peschar het antwoord schuldig, in die zin dat hij wel aangeeft dat dat meer een politieke dan een wetenschappelijke zaak is. Hij geeft de politici nog een extra inlichting aan het slot van zijn (als proefschrift te Groningen verdedigde) onderzoeksverslag: ook in de komende tien jaren zullen evenals voorheen grote verschillen in opleidingsniveau tussen kinderen uit 'hoge' en 'lage' sociale milieus blijven bestaan (hk. 8). Men kan zich afvragen of de politici zich dit sombere perspectief zullen (kunnen) aantrekken, zelfs met zo'n deskundige aan het hoofd van het onderwijsbedrijf als Van Kemenade. Laatstgenoemde kent zéker de door Peschar aangesneden problematiek, wat onder meer uit zijn kritiek op Van Heek's meetmethoden in het 'talentenproject' blijkt. Het feit dat Peschar zijn onderzoek *probleemgeoriënteerd* vindt (ter onderscheiding van *objectgeoriënteerde* onderzoeken vanuit een meer theoretische belangstelling; p. 31) brengt natuurlijk de *oplossing* van problemen niet dichterbij. In de context t.a.p. wordt in het voorbijgaan gesteld dat *verschillende* theoretische (*objectgeoriënteerde*) sociale wetenschappen kunnen bijdragen tot verklaringen van verschijnselen. Uit het vervolg is dan te lezen dat het theoretisch kader voor de onderwijssociologie *als deel van de onderwijskunde* sterk interdisciplinair zou moeten zijn. Gelukkig blijft Peschar nauwelijks stilstaan bij dit soort vage filosofieën over allerlei bedachte harmonische samenhangen en onderscheidingen in theoretische kaders, maar slaat hij grondig aan het werk.

Na de overzichtelijke Inleiding volgt in een notedop de onderzoeksopzet en een verslag van de gehanteerde literatuur - welke publikaties hem hypothesen en variabelen aan de hand doen. Als afhankelijke variabelen neemt hij A de *school- en beroepsloopbaan* en B een aantal *houdingen en meningen* van kinderen uit resp. een 'hoog' en een 'laag' sociaal milieu. De mate van tevredenheid, anomie (als maatstaf voor desoriëntatie; Bering), neuroticisme en sociaal-economische progressiviteit worden gezien als belevingsaspect van de bereikte positie in het beroep. In de desbetreffende hypothesen stelt hij dan dat kinderen uit lage sociale milieus 'progressiever', 'gedesoriënteerder', 'ontevredener' en 'geneuroticeerder' zijn dan die uit hogere sociale milieus. Alleen de laatste hypothese wordt niet bevestigd. Of 'progressiviteit' een juist woord is voor 'de mate waarin men ontevreden is over de maatschappelijke situatie' (p. 42), en of dat dan voldoende getoetst wordt door de partijpolitieke voorkeuren te inventariseren en de proefpersonen tevens op een aantal van Van Delden's items uit diens *Oriëntatie op werk en vrije tijd* (Groningen 1970) te laten scoren (p. 81 e.v.), is discutabel - al is dit uiteraard slechts een kanttekening.

Het onderscheid tussen 'lage' en 'hoge' sociale milieus is vanzelfsprekend ook aangehouden in onderzoek A. Toetsing van de desbetreffende hypothesen vormt het hoofdthema van de studie. Zijn bevindingen zijn (zoals te verwachten is): kinderen uit een hoog sociaal milieu bereiken een hoger school- en opleidingsniveau en een hoger beroepsniveau dan die uit lagere sociale kringen (al is er nauwelijks verschil in inkomen geconstateerd). De voorspelling dat verschillen in opleidings- en beroepsniveau tussen meisjes uit beide milieus groter zouden zijn dan de verschillen tussen jongens, werd niet bevestigd, evenmin als een hypothese omtrent grote verschillen tussen het IQ onderling.

De toetsing gebeurde steeds door paren die 'gematcht' zijn op de controlevariabelen IQ, sexe en leeftijd; de selectie-variabele waarop het experiment is gericht - zo is uit het bovenstaande al te lezen - is het sociale milieu. Tot de (volgens Althausen en Rubin, 1970 onderschei-

den) derde groep van onafhankelijke (zg. extreme) variabelen rekent Peschar om verschillende redenen de waarde-oriëntaties der ouders, de gezinsgrootte, de positie van het kind in het gezin en het opleidingsniveau van de ouders. In hk. 6 worden deze onderzocht, naast mogelijk storende factoren als (gezins-)omstandigheden tijdens de school- en beroepsloopbaan en naast de invloed van het 'ruwe' van de gelijkshakelijking op leeftijd (namelijk: in jaren) (p. 90 e.v.). Omdat er ondanks eenzelfde uitgangspositie van de gevolgde personen (op 12-jarige leeftijd in de zesde klas met gelijke intellectuele capaciteiten) verschillen in de voortgezette studie en in beroepsposities optreden, is het wat onbevredigend dat Peschar er nauwelijks in slaagde milieufactoren die daarin een oorzakelijke rol zouden kunnen spelen, te discrimineren (zie vooral par. 6.5 omtrent waarden-oriëntaties van de ouders; daaromtrent weet hij eigenlijk niets te concluderen).

Waarschijnlijk moet men hem gelijk geven in de ver-

sombering van zijn conclusies: het ging bij zijn 'proefpersonen' om een gunstige selectie. Hij is immers uitgegaan van een relatief ideale situatie: gelijke intellectuele capaciteiten in de twee milieugroepen (p. 135 is in dezen van belang, waar hij het over de kans op een ongelijke opbouw van het IQ heeft) en kinderen uit de zesde klassen van een grote stad. Landelijk zal het er vermoedelijk slechter uitzien. Pedagogisch belangwekkend zijn z'n tot voorzichtigheid manende opmerkingen omtrent het overschatte nut van betrekkelijk geïsoleerde compensatieprogramma's (p. 136, 144).

Afgezien van het feit dat Peschar de onderwijsverantwoordelijken nog eens met de neus op de feiten drukt via dit door hem zorgvuldig beschreven probleem, kan zijn studie ook gelden als een schoolvoorbeeld van een beknopt empirisch onderzoek. In dat verband is het m.i. dan ook minstens didactisch zinvol te gebruiken in het sociaal-wetenschappelijk methodologie-onderwijs.

J. D. Imelman

Jan Tinbergen; *Income distribution (Analysis and policies)*, North-Holland publishing company, Amsterdam, 1975, 167 pag.

Recentelijk verscheen van de hand van de vermaarde ekonoom en sociaal-demokraat Tinbergen (door iemand eens een nieuwe Marx genoemd) een voor zowel wetenschap als beleid belangwekkende studie over het actuele onderwerp inkomensverdeling. Over de inhoud ervan is halverwege 1975 al iets naar buiten gekomen via een V.P.R.O.-interview (!) en een artikel n.a.v. de nota inkomensbeleid (in Vrij Nederland d.d. 17-5-'75) met als ondertitel: 'Nieuwe socialistische elementen voor een rechtvaardige verdeling'. Nu ligt dan de gehele studie voor ons; zij is veelomvattend, zeer compact, helder, afgewogen en . . . uitdagend. Als sociale wetenschapper met enige-belangstelling-voor-ekonomie valt ons met name op, dat Tinbergen in zijn boek op diverse plaatsen bewust de eng-ekonomische vakgrens overschrijdt. Met dit ook-open-willen-staan-voor-een-meer-interdisciplinaire-benadering, alsmede met het zo beleidsrelevant mogelijk bezig willen zijn, hangt samen dat hij ernaar streeft de gehele studie (ook de meer ekonometrische gedeelten) in principe niet alleen toegankelijk te laten zijn voor ekonomen. Hierin is de auteur ons inziens behoorlijk geslaagd. Om een globale indruk te krijgen van de inhoud kan men ook volstaan met het lezen van de samenvatting en de inleiding, desgewenst selectief aangevuld met bepaalde gedeelten uit de overige tekst.

Tinbergen probeert in zijn studie enige van de belangrijkste ekonomische theorieën betreffende inkomensverdeling-in-westerse-ontwikkelde-landen te integreren. Drie vragen staan hierbij centraal: Hoe is de inkomensongelijkheid in dergelijke landen te verklaren? Hoe is deze te reduceren? En in welke mate? Hij laat onder meer zien, dat de inkomensverschillen-na-belasting in toeneemende mate het gevolg zijn van verschillen in 'human capital' (vandaar mede dat hij aan inkomen uit kapitaal slechts geringe aandacht schenkt). In dit verband verwijft hij aan het slot (blz. 157) de traditionele en 'neo'-marxis-

ten, dat ze veelal te weinig oog hebben voor de zich snel uitbreidende élite van universitair afgestudeerden (daaraan voorafgaand heeft hij de traditionele belangengroepen voor de voeten geworpen, dat groepsmonopolies van goed-betaalde categorieën arbeid ethisch niet verdedigd kunnen worden en tevens in strijd zijn met de regels van de liberale ekonomie). Tinbergen formuleert een nieuwe kwantitatieve vraag- en aanbodtheorie over de inkomensverdeling, die de twee belangrijkste denkscholen in het recente werk over inkomensverdeling integreert, te weten: de 'human capital school' die zich hoofdzakelijk bezighoudt met het aanbod van de faktor arbeid op de verschillende onderwijsniveaus en de 'educational planning school' die het accent legt op de vraag naar de verschillende soorten arbeid. Hij noemt drie voordelen van een gekombineerde vraag- en aanbodbenadering. Ten eerste herinnert deze eraan, dat voor het gelijkmaken van inkomens alle individuen niet noodzakelijk gelijke bekwaamheden behoeven te bezitten, maar dat veeleer gelijkheid wat betreft de vraag naar, en het aanbod van verschillende soorten produktiefactoren – vooral arbeid – een voorwaarde is. In de tweede plaats herinnert een vraag- en aanbodtheorie eraan, dat belangrijke veranderingen in de inkomensverhoudingen door de geprivilegeerden niet bepaald met gejuich zullen worden begroet. In de derde plaats helpt een dergelijke theorie ons (vraag- en aanbod-)factoren achter de arbeidsmarkt te vinden, waarvan sommige mogelijk bewust kunnen worden aangewend om de inkomensverdeling te veranderen. Tinbergen noemt in dit verband met name de belastingen, het onderwijs en de technologische ontwikkeling.

Volgens Tinbergen reduceert in de ontwikkelde westerse landen groei de inkomensongelijkheid niet automatisch, maar is een dergelijke reductie alleen mogelijk, wanneer de uitbreiding van het onderwijs de uitbreiding

overtreft welke geëist wordt door de technologische ontwikkeling. Als centraal thema in de verklaring van veranderende inkomensongelijkheden ziet hij namelijk de race tussen onderwijs (aanbod) en technologische ontwikkeling (vraag) waarbij het onderwijs de ongelijkheid verkleint en de technologische ontwikkeling deze vergroot. De ontwikkeling in de U.S.A. en ons land van 1900-1990 overziend, is Tinbergen vrij optimistisch gestemd. Ook acht hij de begrippen surplus of tekort aan afgestudeerden voor de lange termijn irrelevant, vertrouwend op de 'geklausuleerde' werking van het prijsmechanisme: er bestaat geen vooraf voorgeschreven loonverhouding tussen soorten arbeid, bijv. (hoog-) geschoolde en ongeschoolde!

Voor Nederland biedt de auteur een volledig semi-makro model aan, dat ons in staat stelt om enige kenmerken van de kwantitatieve inkomensverdeling te 'verklaren' en variatie- en optimaliseringsoefeningen te demonstreren. Evenzeer verdient de onorthodoxe poging om met 'gemeten nut' (of 'welfare') te werken nadrukkelijk de aandacht, evenals trouwens nog tal van andere zaken uit deze stimulerende studie. We noemen er enkele: de definitie van inkomen (inkomen per verbruiker na aftrek van belasting en onder bijtelling van ontvangen diensten); de begrippen billijkheid, rechtvaardig inkomen, en niet-aanvaardbare inkomensverschillen (o.a. tengevolge van aangeboren grotere begaafdheid en/of betere opleiding door anderen betaald); het dilem-

ma tussen vergroten van het totale welzijn en een zo rechtvaardig mogelijke verdeling. Ter bestrijding van dit dilemma, beveelt Tinbergen naast bestaande instrumenten ook enkele nieuwe aan. Ook zijn voorzichtige suggestie-voor-de-wat-langere-termijn om de mogelijkheden voor het invoeren van een bekwaamheidsbelasting eens grondig te bekijken (bruikbare psycho-technische tests proberen te ontwikkelen!), verdient ons inziens niet zonder meer met de opmerking te 'brave-new-world-achtig' te worden afgedaan.

Tot slot, het lijkt wenselijk dat in ons land - in navolging van de O.E.C.D. - binnen de overheid en binnen het hoger onderwijs over fundamentele zaken als 'gelijkwaardiger levenskansen' een interdisciplinaire discussie op gang komt (liefst zo snel mogelijk met enige handjes-en-voetjes). Met betrekking tot het onderwijs (het vakgebied dat we enigszins kunnen overzien: denk bijv. aan de brede inhoud van de Contourennota) zijn vormen van geïnstitutionaliseerd interdisciplinair en interdepartementaal overleg ons inziens zelfs dringend geboden. Ook de studie van Tinbergen kan als een wenk in deze richting worden opgevat. Zelf draagt deze al tal van gesprekspunten aan. Naast reeds aangeduide en andere onderwerpen zouden tevens de vele gemaakte veronderstellingen (veelal nauwgezet geëxpliciteerd) eens onder de loupe kunnen worden genomen.

M. Santema

Reactie op boekbespreking 'Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel',

Pedagogische Studiën, 52, 11, pag. 465.

In Pedagogische Studiën van november 1975 (jrg. 52, 11) heeft Noordam een recensie van Lea Dasbergs: 'Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel' (Meppel 1975), geschreven. Daaruit blijkt een groot verschil in benadering van de historische pedagogiek tussen Noordam en Dasberg. Als afdeling Historische Pedagogiek van de subfakulteit Opvoedkunde van de Universiteit van Amsterdam stellen wij er prijs op te reageren op deze recensie van Noordam, nu de discussie over aard en betekenis van de historische opvoedkunde, o.a. door de oprichting onlangs van de 'Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs', weer op gang komt.

De twee richtingen, waarvan de boven genoemde auteurs markante vertegenwoordigers zijn, kunnen als volgt kort worden samengevat. Bij Noordam ligt in de historische pedagogiek de nadruk op de geschiedenis van het opvoedkundig denken, zoals bv. blijkt uit zijn bekende 'Inleiding'. Stromingen in de ideeëngeschiedenis, in het bijzonder de geschiedenis van de filosofie, worden weergegeven met een uiteenzetting van de gevolgen voor het denken en handelen op het gebied van de opvoedkunde. De sociale geschiedenis van het kind, waarbij men niet de ideeën en bedoelingen bij opvoeding en onderwijs tracht te achterhalen, maar de ervaringswereld van het kind, krijgt vanzelfsprekend ook bij Noordam aandacht, maar dient meer ter illustratie, als achtergrond van de zich ontvouwende pedagogiek, dan als zelfstandig onderwerp van historisch onderzoek.

Bij Dasberg ligt het zwaartepunt juist omgekeerd; zij heeft het in de allereerste plaats over de geschiedenis van het kind, waarbij ze speciaal moeite doet zich los te maken van de exclusieve aandacht, die daarbij altijd aan het rijke kind is besteed. Zelfs van die rijke kinderen is slechts een zeer klein gedeelte in aanraking gekomen met 'pedagogiek'. Het denken over opvoeding komt dan ook bij Dasberg alleen ter sprake om voorbeelden te geven van de maatschappelijke ontwikkeling van het kind en de houding t.o.v. kinderen.

Een voorbeeld van het misverstand, dat ontstaat wanneer Noordam vanuit zijn opvatting het boekje van Dasberg beoordeelt, biedt zijn afdoen van het centrale concept uit 'Grootbrengen door kleinhouden': jeugd-

land. Noordam stelt vast, dat Dasberg dit concept zou ontleen aan Goethe en Rousseau, terwijl Dasberg deze auteurs alleen opvoert omdat ze toevallig ideeën hebben geformuleerd over de opvoeding, die in overeenstemming zijn met de door haar geconstateerde verandering in de opvoedingspraktijk (zij het voorlopig alleen in een kleine bovenlaag). Nadat Noordam de geringe invloed van Rousseau in Nederland in herinnering heeft geroepen, vraagt hij zich af waar de conceptie van jeugdland dan wel vandaan kwam; na een apodictische vaststelling dat Dasberg niet aangetoond heeft, dat jeugdland bestaan heeft, gaat hij verder op zoek naar schrijvers, bij wie iets van ideeën over jeugdland te vinden zou zijn. Maar daar gaat 'Grootbrengen door kleinhouden' niet over; om het 40 bladzijden lange hoofdstuk, waarin Dasberg de ontwikkeling van jeugdland beschrijft af te doen als alléén stelling gaat al te makkelijk heen langs het materiaal, dat in dit hoofdstuk verwerkt is. De hierop volgende kritiek op de naar Noordams mening onvoldoende definiëring van de grens tussen volwassen en niet-volwassen opent een discussie, die in de opvoedkunde een rijk terrein van theorievorming is geworden, maar die historisch, waar het over het verschuiven van die grenzen gaat, zonder schade met een aantal 'common sense'-criteria kan en zelfs dient te worden gevoerd.

Over de waarde van de door Dasberg gekozen criteria kan men van mening verschillen, evenals over de bruikbaarheid van het concept jeugdland. Met name de wijze waarop de afbraak van jeugdland in de laatste 35 jaar door Dasberg verondersteld wordt te hebben plaatsgevonden, doet aan als een wat geforceerde constructie, waar de geschiedenis gedwongen wordt enige lessen op te leveren. Dat doet niets af aan de grote prestatie die Dasberg geleverd heeft door in een beknopt, uitstekend geschreven betoog een visie op de geschiedenis van het kind te leveren, die voor de ontwikkeling van de historische opvoedkunde ons inziens van bijzondere betekenis zal zijn. Aan die prestatie heeft Noordam in zijn recensie geen recht gedaan, vandaar deze reactie.

H. Q. Röling
P. de Rooy
H. C. de Wolf

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Persoon en Gemeenschap

28ste jaargang, nr. 5, januari 1976

Beschouwingen over de evolutie van de onderwijsuitgaven, door J. Strubbe
Is de toekomst van de V.U.B. bedreigd? door W. Debrock
Rapport over de opleiding van de leerkrachten, door R. van de Veen, J. Humblet en M. De Jonghe
Basisonderwijs, ook in Afrika, door H. Van Daele
Wiskunde en de basisschool (II), door P. Melis
Her en der (berichten)
Het congres van de 'History of Education Society'
Uit andere tijdschriften
Boekbesprekingen

Pedagogische Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde

1e jaargang, nr. 3, maart 1976

Onwetendheid – een educatieve uitdaging, door F. W. Prins
Verslag van een onderwijskundige studiereis naar de Verenigde Staten, door E. De Corte
Het creatieve proces, het denkproces en het onderwijs, door B. J. Wolters
De flexibiliteit van het onderwijsrecht (II), door W. J. G. M. Gielen
Onderwijsopbouwwerk
Kroniek en documentatie
Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

15e jaargang, nr. 3, maart 1976

De contourennota en speciaal onderwijs, door R. de Groot
Het buitengewoon onderwijs in de contourennota, door A. J. Wilmerk
Speciaal onderwijs en de specialisten, door J. J. Dumont
Antwoord geven op de contourennota, door G. Ludeker
Integratie – geen simpele zaak, door W. E. Vliegenthart
Het speciaal onderwijs in de contourennota, door D. M. A. van der Giessen
Berichten

Ontvangen boeken

Glogauer W. (Hrs.), *Neue Konzeptionen für individualisierendes Lehren und Lernen*, Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, Heilbrunn, 1976, DM. 18,—

Hall C. S., *De psychologie van Freud. Een inleiding.* (vertaling van: A Primer of Freudian Psychology, 1954), Kooyker bv., Rotterdam, 1975, f 14,50

Kozdon B., *Das Leistungsprinzip in Gesellschaft und Schule*, Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, Heilbrunn, 1976, DM. 16,—

Macmillan D. L., *Verhaltensmodifikation; eine Einführung für Lehrer und Erzieher*, (vertaling van: Behavior Modification in Education, 1973), Kösel-Verlag, München, 1975, DM. 24,—

Madsen K. B., *De ontwikkeling van de psychologie.* Van speculatieve filosofie tot experimentele wetenschap (vertaling van: Psychologiens Udvikling, 1970) Kooyker bv., Rotterdam, 1975, f 22,50

Mortensen K. V., *De kindertekening. Ontwikkeling en uiting* (vertaling van: Børnetegning Udvikling og Udtryk, 1971), Kooyker bv., Rotterdam, 1975, f 17,50

Pietersen L. *Taalsociologie, minderheden, tweetaligheid, taalachterstand*, Tjeenk Willink bv., Groningen, 1976, f 19,50

Schlyter Br., *Kinderspel en speelgoed*, (vertaling van: Lek och Leksaker, 1951) Kooyker bv., Rotterdam, 1975, f 18,50

Tawney D. (Ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, McMillan Education Ltd., London, 1975 £ 4.95

Uhle R., *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft*, Kösel-Verlag, München, 1976, DM. 19,80

Zedler H. P., *Zur Logik von Legitimationsproblemen. Möglichkeiten der Begründung von Normen*, Kösel-Verlag, München, 1976, DM. 28,—

Ontvangen rapporten

Scholen-omscholen III. 3e Interim-rapport Integratieproject MAVO-LBO Franeker, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken