

Boekbesprekingen

N. Beets, *Verstandhouding en Onderscheid. Een onderzoek naar de verhouding van medisch en pedagogisch denken*. Boom, Meppel 1975, 2e druk. 104 blz., f 12,90. ISBN 90-6009-206-6.

Dit boek verscheen in zijn eerste druk in 1952 en in zijn voorwoord tot deze herdruk vraagt Dr. A. J. Beekman zich dan ook af, of dit boek niet verouderd is. Ik ben het met hem eens, dat wij met deze herdruk blij mogen zijn. Er is over medisch denken en over pedagogisch denken allerlei gepubliceerd maar over hun overeenstemming en verschil weinig. Ook sedert de eerste druk zouden wij eigenlijk alleen de aandacht kunnen vestigen op het werk van het echtpaar Voorhorst-Smeenk, dat vanuit de problematiek van het allergische kind arts en pedagoog samen aan het werk heeft gezien en dat deze samenwerking zo belangwekkend te boek heeft gesteld.

Beets, van eerste opleiding en praktijk: arts, - van tweede opleiding en praktijk: klinisch pedagoog, brengt praktisch, systematisch-analytisch en theoretisch die

twee arbeidsgebieden bijeen. Een duidelijke casuïstiek geeft bovendien gelegenheid de zin van deze coöperatie, die vaak zelfs een eenheid wordt, duidelijk ervaarbaar te maken.

Uiteraard rijzen hier vragen als die naar wat nu 'psychotherapie' of 'diagnose' in de geneeskunde zijn en wat in het 'primair paedagogisch denken' uitgangspunt, situatie, enz. wezenlijk betekenen. Zelden zien wij zo wezenlijk deze twee arbeidsgebieden in één handlingsveld reële gestalte aannemen.

Zowel voor de kinderarts en de arts die veel met kinderen en hun ouders te maken heeft, als voor de klinische pedagoog die bovendien nog veel met de arts te maken heeft, blijft dit een boekje van primaire waarde.

M. J. Langeveld

Th. Ellwein, H. H. Groothoff, H. Rauschenberger und H. Roth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Viertes Band: Pädagogik als Wissenschaft, Theorien und Methoden*, Rembrandt Verlag, Berlin, 1975, 372 p., ISBN 3-7925-0219-4, DM 64,—.

Dit vierde deel van het *Erziehungswissenschaftliches Handbuch* bestaat uit zes uitvoerige opstellen. In het eerste worden door Hans Scheuerl de problemen van de systematische pedagogiek uit de doeken gedaan. Naast korte omschrijvingen van begrippen als 'opvoedingsleer' en 'opvoedingswetenschap', schetst Scheuerl ons enige historisch-pedagogische systemen (Comenius, Rousseau, Schleiermacher), waarbij opvalt dat de beknoptheid de begrijpelijkheid van het betoog schaadt.

Schmied-Kowarzik is de auteur van het hoofdstuk 'Dialektische Pädagogik', dat zeer lezenswaardig is. De auteur wijst er o.a. op dat de dialectische pedagogiek de dialectische zelfbegrenzing van de opvoedingswetenschap t.o.v. de opvoedingspraktijk is: 'Theorien, die das menschliche Handeln gegenüber dem Menschen orientieren wollen, müssen sich von vornherein durch ihre wissenschaftstheoretische Selbstbestimmung so konstituieren, dass sie weder glauben, Praxis in ihrer Vollzugswirklichkeit durch Erkenntnis einholen, noch versuchen, Praxis in ihrer Motivation durch Anweisungen vorbestimmen zu können' (p. 92). Op p. 104 wordt Litt's 'Führen oder Wachsen lassen' getypeerd als een poging 'eine solche dialektische Problemabsteckung zur Selbstfindung des Erziehers in seiner erzieherischen Auf-

gabe zu leisten'. (curs. Sp.)

Schmied-Kowarzik behandelt achtereenvolgens de dialectische vraagstelling bij Schleiermacher, Makarenko, Litt, Derbolav, Adorno en Habermas. Met name de hoofdstukken over de dialectiek van vorming en maatschappij (Adorno) en de dialectische wetenschapstheorie (Habermas) zijn zeer informatief.

De 'pragmatische pedagogiek' wordt behandeld door Wilhelm. Hoewel er sprake is van een 'Pragmatismus-Renaissance' signaleert Wilhelm nog steeds veel weerstand tegen deze denkrichting, hetgeen volgens hem o.a. te wijten is aan het 'geesteswetenschappelijke denkklimaat': 'Die idealistische Verschiebung der pragmatischen Theorie des Denkens ist der Hauptgrund, warum man in Deutschland nach einer breiten Auswirkung der amerikanischen Projekt-Pädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vergebens sucht' (p. 164). Na beschouwingen over 'Hermeneutik als deutsche Ideologie' en 'Kerschensteiner's Verdeutschung' behandelt Wilhelm enige kernthema's uit het pragmatisme ('situation', 'role-taking', 'experience and education'). Wat we helaas in dit opstel missen is een overzicht van de invloed van de 'Pragmatismus-Renaissance' op het methodologische denken en de aktualiteit daarvan voor de opvoedings-

wetenschap. Kort maar zeer helder is het artikel van Groothoff over de 'Phänomenologie der Erziehung'. Niet alleen geeft Groothoff veel aandacht aan de in Nederland ontwikkelde pogingen om te komen tot een fenomenologische pedagogiek (Langeveld, Strasser), hij motiveert tevens, in aansluiting op een bespreking van Bollnows 'Die pädagogische Atmosphäre' en Langevelds 'Die Schule als Weg des Kindes', het belang van een fenomenologie van de opvoeding: 'Auf eine Phänomenologie der Erziehung kann immer weniger verzichtet werden, und das schon deshalb, weil wir in der Gefahr stehen, Erziehung von vornherein einerseits im Sinne der empirischen Sozialforschung anzusprechen und wenigstens vage zu operationalisieren, andererseits im Sinne einer kritischen Politökonomie kritisch zu behandeln' (p. 213).

Het meest diepgaand is het artikel over de hermeneutische pedagogiek van Renata Broecken. De auteur geeft een overzicht van de geschiedenis van de hermeneutiek, waarbij tevens ingegaan wordt op de discussie tussen Gadamer en Habermas (p. 234).

De verschuiving in de hermeneutiek van bewustzijnsproblematiek naar taalproblematiek wordt wel genoemd, maar onvoldoende uitgewerkt.

Opmerkelijk is dat de auteur in het hoofdstukje over de geschiedenis van de pedagogiek als hermeneutische

discipline Bollnow ervan beschuldigt de oorspronkelijke aanzetten tot een geesteswetenschappelijke pedagogiek in diskrediet gebracht te hebben, door deze aanzetten te 'vermengen' met existentie-filosofische gedachten: 'Damit erfährt die Diltheysche Auffassung des Verstehens eine Verengung, die Subjektivismus und Irrationalismus zur Folge hat (. . .). Bei Bollnow hat die Verbindung von Lebens- und Existenzphilosophie dazu geführt, dass Allgemeingültigkeit für die Geisteswissenschaften ganz aufgegeben wird zugunsten einer Objektivität als Sachangemessenheit, die möglicherweise nur dem einzelnen zugänglich und für die dessen wesentliche Subjektivität konstitutiv ist'. (p. 243).

Het zesde en laatste opstel van Horst Ruprecht tenslotte handelt over de moderne empirische methoden en de pedagogiek. Wie verwacht, gegeven de teneur van de andere opstellen, beschouwingen over wetenschapsfilosofische problemen van kritisch rationalisme, konstruktivisme enz. tegen te komen, komt bedrogen uit. Ruprecht bespreekt eerst denkers als Meumann, Lay, Dewey, Aloys Fischer, Rudolf Lochner enz., om vervolgens waarneming, test, interview en experiment te behandelen. Deze leeswaardige bundel zou niets aan kwaliteit verloren hebben, indien men de laatste 80 pagina's weggelaten had.

B. Spiecker

Walter Hammel: *Aspekte sittlicher Erziehung*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976, 124 blz., DM. 12,60. ISBN 3-7815-0279-1.

Een boekje dat zich als 'aspecten' der morele opvoeding aanduidt, kan men nauwelijks in gebreke stellen. Het zegt wat over de socialisering als voorwaarde der morele opvoeding, over de overdracht van 'vorgegebene' waarden. Die blijken door traditie, geloof en navolging tot 'verzedelijking' van het mensenleven te leiden. Op blz. 73 treedt de mogelijkheid op, de morele opvoeding 'vorrangig als Erziehung zur Gewissenhaftigkeit' op te vatten. Het Über-Ich treedt op als instantie, waarmee men zich persoonlijk zowel kan identificeren als zich er mee in de strijd begeven. De duistere term 'Seinsgerechtigkeit' treedt op, o.a. in een zin als: 'Sittlichkeit kann nicht mehr als ein Habitus angeeignet werden; denn sie ist der sich einstellende schlichte Reflex der Seinsgerechtigkeit' (blz. 114). Waarna ruim één - zegge en schrijfve:

én - bladzijde hoofdstuk V vormt, gewijd aan 'Übergänge der Vollzugsweisen sittlicher Erziehung'.

Volledig ontbreekt werk als dat van Norman J. Bull: *Moral judgment from childhood to adolescence*. (Routledge & Kegan Paul, Londen 1969) of zijn daar nog vóór gepubliceerde: *Moral Education*. - Ik noem dgl. titels om duidelijk te maken, dat wij in een filosofisch geschrift beland zijn en noch een behoorlijke fenomenologische, noch een psychologische, noch een pedagogische vooranalyse of uitwerking aangeboden krijgen. Het boekje is een kapittel filosofie, dat een onderdeel van een belangrijk omvangrijker geheel zou moeten vormen.

M. J. Langeveld

Maskus, R., *Unterricht als Prozess*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 1976, 224 pag.; DM 19,80, ISBN 3-7815-0274-0.

Het doel van dit werk is tweeledig: het geven van een overzicht van het onderwijs-theoretisch onderzoek en het ontwikkelen van een nieuw onderwijsconcept in de vorm van het dynamisch-integratieve structuurmodel. Het overzicht heeft bovendien de functie van springplank vanuit hetgeen over onderwijs getheoretiseerd is naar het door Maskus ontwikkelde model. De paginaverhouding tussen beide is: overzicht 115 en modelbeschrijving 86 pagina's. Het boek is bestemd voor (a.s.)

leerkrachten.

In het overzicht wordt aandacht besteed aan de Reformpädagogische en de bildungstheoretische ideeën, aan de enigszins moderne denkbeelden over curriculumontwikkeling en aan structuuranalytische en dynamische modellen van het onderwijsproces. Maskus probeert in zijn model de bruikbare onderdelen uit al deze denkbeelden te integreren.

Zijn beschrijving van de moderne ideeën over curri-

culumontwikkeling is volstrekt incompleet. Hij beperkt zich hoofdzakelijk tot de driedeling 'situatie - kwalificatie - leerinhoud' van Robinsohn en dat is wel erg weinig. Er is veel meer en voor zijn model veel bruikbaarere informatie uit de theorieën over curriculumontwikkeling te halen. De overzichten van de andere door Maskus besproken denkrichtingen zijn adequater samengesteld. Ik kan niet overzien of Duitse (a.s.) leerkrachten met deze overzichten gebaat zijn. Voor Nederlandse (a.s.) leerkrachten lijken zij me niet zinvol; zij zijn incompleet en bovendien op een uiterst complexe manier opgeschreven, zowel semantisch als syntactisch (uitgebreide training in de hermeneutiek zou aan de bestudering van een dergelijk boek vooraf dienen te gaan).

Het tweede deel van het boek gebruikt Maskus om zijn ideeën over onderwijsgeven in een model onder te brengen (overigens is dat model van hem eerder een stroomdiagram dan een model met functionele relatering van variabelen). Hij gebruikt daarbij enigszins de gegevens die hij in zijn overzicht van het onderwijstheoretisch onderzoek vermeld heeft. Maar de meeste daarvan gebruikt hij niet.

Het dynamisch-integratieve structuurmodel is een model voor het geven van onderwijs. Globaal zijn er een viertal fasen te onderscheiden:

- een voorbereidingsfase;
- een fase waarin onderwijs gegeven wordt dat tot begrip moet leiden;
- een fase waarin kritische toepassing van het begrepen moet plaatsvinden;
- een fase waarin resultatencontrole plaatsvindt en waarin tevens aanzetten gegeven worden voor het dieper ingaan op hetgeen reeds geleerd en begrepen is.

In de planningsfase wordt een leerinhoud gekozen en geoperationaliseerd en wordt het niveau van het beginndrag empirisch vastgesteld. In de fase waarin het on-

derwijs wordt gegeven dienen activiteiten (klassegesprekken, gebruik van audio-visuele media e.d.) gedaan te worden die leiden tot begrip van de leerinhoud bij de leerlingen; subfasen hierbinnen zijn aanbieden van de leerinhoud, analyse van de leerinhoud en synthese van de leerinhoud. In de fase van de kritische toepassing worden toepassingsmogelijkheden van de inmiddels begrepen leerinhoud gezocht, kritisch overdacht en eventueel gerealiseerd, waarna terugkoppeling plaatsvindt (daarbij schijnt met name zelfkritiek een belangrijke, maar voor mij duistere, rol te spelen). De laatste fase wordt gebruikt voor controle van de resultaten en mededeling daarvan aan de leerlingen (die een eventueel tekort in resultaten dienen aan te vullen). Maskus tekent hierbij aan (blz. 204): 'Wichtige Formen dieser Mitteilung der Kontrollergebnisse sind die mündliche Erörterung oder die schriftliche Darlegung'. De bestudeerde leerinhouden dienen in de laatste fase bovendien aanleiding te geven voor een verdere verdieping.

Het door Maskus opgestelde model is betrekkelijk simpel (voorbereiden, begrijpen, toepassen, controleren en verdiepen). Het houdt alleen in de voorbereidingsfase rekening met curriculumtheoretische ideeën. Hiermee is tevens de voornaamste kritiek aangeduid: op grond waarvan heeft Maskus zijn model in elkaar gezet? Nauwelijks op grond van de 115 pagina's literatuurstudie. Al evenmin op grond van door hemzelf verricht empirisch onderzoek. Hij geeft zegge en schrijve een door hem zelf uitgeprobeerde toepassing van het model: een klasgesprek van 90 minuten.

Samenvattend meen ik te mogen stellen, dat het overzicht van het onderwijstheoretisch onderzoek incompleet is en zeker niet bruikbaar voor Nederlandse leerkrachten en dat het model voor het geven van onderwijs zo goed als niet empirisch is onderbouwd.

Jan H. Slavenburg

Q. L. Th. v.d. Meer en H. A. Bergman, *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*, Intermediair/Wolters-Noordhoff, Amsterdam/Groningen 1975, XV + 283 pag., f 15,50, ISBN 90 01 95879 6.

Jan Lighthart als lijstaanvoerder van een groep onderwijskundigen: je hoort 'm brommen! Uitgerekend een man die zijn afkeer van de wetenschappelijke pedagogiek nooit onder stoelen of banken stak, opent de stoet van wetenschappers (en practici) die door de redactie allemaal maar tot onderwijskundigen zijn gebombardeerd. Van der Meer definieert een onderwijskundige als iemand die onderwijs/leerprocessen onderzoekt en/of ontwikkelt.

Nu kan vermoedelijk niemand zich iets voorstellen bij: het ontwikkelen van onderwijsleerprocessen (je neemt er aan deel of je ontwikkelt er gedachten over, Im.) Misschien ligt in dit 'te kort' van de definitie wel de mogelijkheid tot de even onvoorstelbare rechtvaardiging van het als onderwijskundigen ten tonele voeren van Lighthart en anderen (Boeke, Steiner, enz.). Bovengenoemd redactielid legt wel meer blindgangers, zoals: 'onderzoekers verwerven eenduidige, zekere, volledige kennis' (p. VIII), en: 'ontwikkelaars . . . zijn ingenieurs,

die in proefsituaties of in praktijksituaties hun uitvindingen en hun constructies uitproberen'. Nu is een ontwikkelaar een oplossing waarin belicht lichtgevoelig materiaal ontwikkeld kan worden (Van Dale) en een ingenieur een aan een hogeschool gevormd technicus (etc.; Van Dale). Bovendien, als we dat ingenieursbeeld even vasthouden, zijn onderwijskundigen dan 'makers'? Elders in het boek gebruikt D. B. P. Kallen hetzelfde woord; dan wordt echter duidelijk aangegeven dat het om beeldspraak gaat en staat het in een veel zinniger context.

De Inleiding van Van der Meer bevat meer voorbeelden van slecht definiëren en gaat voorts mank aan een onlogische en onsamenhangende categorisering van onderwijsleeractiviteiten. E. Warries kan, in zijn bijdrage over Bruner, zijn redacteur wel op het oog gehad hebben als hij schrijft dat vele onderwijskundigen (i.t.t. Bruner) onzorgvuldig formuleren en maar al te snel geneigd zijn 'nieuwe gebrippen te hanteren zonder deze goed te be-

schrijven' (p. 204/205).

De Inleiding beloofde dus weinig goeds voor de rest van het boek. Dat valt echter mee. Tal van bijdragen voldoen aan de eis van: zoveel mogelijk overzichtelijk gerangschikte kennis omtrent levensloop en pedagogische betekenis van de desbetreffende 'onderwijskundige' in een zo beknopt mogelijk bestek. Het boek had iets gewonnen als alle schrijvers in principe hetzelfde schema aangaande de referenties hadden gehanteerd. Enkelen wilden (of konden?) aan een verzoek daartoe niet voldoen; althans: zo lijkt het, als de meerderheid van het 'schrijverscollectief' literatuur *van* en *over* de door hun besproken pedagoog/onderwijskundige vermelden, en enkelen dat nalaten en soms wel zéér summier zijn in het geven van verwijzingen (bij onderwijskundigen als Husén en Goodlad etc. is van 'literatuur óver' vanzelfsprekend nog nauwelijks sprake). Eigenlijk is dit soort bundels gebaat bij opstellen van kenners die ten opzichte van 'hun' pedagoog en diens prestaties net voldoende distantie kunnen opbrengen om voors en tegens te vermelden en die zich net voldoende kunnen vereenzelvigen met de besproken persoon om nog enthousiast te zijn. In dat licht kan men o.a. de opstellen van Noordam, Steffens, Buter, Warries over respectievelijk Dewey, Kerschensteiner, Skinner en Bruner positief beoordelen. Een àl te onkritische benadering geeft D. H. Crum van Steiner – zoiets zal in het algemeen wel vaak voorkomen bij sectarische mens-, maatschappijen en wereldbeelden. Aan de andere kant treffen we de wat norske en bijna onkritisch 'kritische' uiteenzetting van De Wolf over Decroly aan. Hij wordt niet moe te zeggen dat Decroly's 'reputatie niet zo opmerkelijk' was; dat zijn 'originaliteit betrekkelijk was'; dat nauwelijks valt aan te geven in hoeverre zijn ideeën verspreiding vonden; dat er weinig reden is Decroly opnieuw te gaan lezen; dat hij het belang van de maatschappelijke structuren voor het onderwijs niet herkende; enz. Welke *redenen* heeft De Wolf om zo te *oordelen*? Is het iemand in alle betrekkelijkheid niet toegestaan origineel te zijn op het specifieke terrein van didactische vernieuwingen? Kent De Wolf huidige aanvankelijke leesmethoden niet die zich deels nog steeds baseren op Decroly's deglobaliseringsprincipes? Enz. Zoiets staat nogal in contrast met bijvoorbeeld de rijk met feiten gelardeerde, goed beargumenteerde en zo op het oog degelijk geannoteerde verhandeling van Vos over Vygotsky — al zal zich bij menige lezer een gevoel van machteloosheid voordoen aangaande het door hem of haar niet controleerbare van de Russische bronnen. *Waarom echter was de redac-*

tie niet in staat meer Russen op te nemen? Dat de bundel geen aanspraak maakt op volledigheid kan in dit geval toch geen voldoende reden zijn (p. III).

In Mattijssen's bespreking mis ik node aandacht voor het zwevende taal- en begripsgebruik van Petersen. Diens publikaties zouden langzamerhand wel eens gebaat kunnen zijn met een kritische analyse welke o.a. aan het licht zou moeten brengen waaraan het ligt dat Petersen zich zowel in zekere zin kon 'bekennen tot' het nazistisch antropologisch idioom als – na W.O. II – tot het idioom van de verontrusten aangaande verworpen menselijkheid (de 'satanische mens'). Ook geen woord van kritiek op Petersen's zogenaamde *realisme*; een begrip dat m.i. meer van doen heeft met een specifiek soort Duits idealisme en naturalisme dan met het sinds Aristoteles veel rationalistischer *realisme*. Aan 'rationalisme' had Petersen een broertje dood. De onderliggende filosofie van het Jenaplanonderwijs is naar mijn gevoel nog steeds onaf voorzover ze impliciet en nogal kritiekloos van Petersen's vage en dubieuze antropologische noties blijft uitgaan.

Tot de opstellen waarvan men misschien het minste iets 'meeneemt', behoort dat van Kallen over Husén. Bij de bespreking van zo'n reus op publicistisch terrein wreekt zich vermoedelijk de nauwe begrenzing van een artikel dat 'binnen de perken' geschreven moet worden.

Naast de bovengenoemde opstellen treft men er aan over: Montessori (E. M. Schoo), Kohnstamm (M. J. Langeveld), Parkhurst (E. Hölscher e.a.), Boeke (F. de Jong Edz.), Glaser (A. D. Wolff-Albers), Goodlad (T. W. de de Wilde), Freire (M. Hammen-Poldermans e.a.) en Illich (Q. L. Th. v.d. Meer). Vanzelfsprekend schreef H. Nieuwenhuis het aardige verhaal over Ligt-hart.

Eindoordeel: het betreft hier een bundel met beschouwingen van middelmatige tot soms goede kwaliteit, meer en minder vlot geschreven, voor een publiek dat in pedagogische opleiding is. Het nadeel dat aan alle beknopte inleidingen kleeft, is dat één en ander voor vele lezers toch verbalisme oplevert. De kracht van dergelijke verzamelbundels ligt m.i. dan ook niét in het 'naslagwerk-karakter', doch meer in het wekken van belangstelling voor deze en gene pedagoog en onderwijskundige. Dat laatste verplicht de schrijvers dan ook tot het geven van adequate literatuurverwijzingen. In de onderhavige bundel wordt zowel aan de ene als aan de andere 'eis' in meerderheid voldaan.

J. D. Imelman

Möller, B., *Von der Schulanstalt zur Schulunternehmung, oder Wer soll die Bildungsreform bezahlen?* (Eine Einführung in die Mikroökonomie der emanzipierten Schule), Ernst Reinhardt Verlag München/Basel, 1972, 93 blz.

In dit boek wordt een relatie gelegd tussen de pedagogiek/onderwijskunde en de economie, en wel door iemand die van professie pedagoog/onderwijskundige is. Het blijkt dat dit zowel een voordeel als een nadeel kan zijn.

De auteur Bernhard Möller zal voor vele pedagogen/

onderwijskundigen een bekende zijn; dit geldt ook voor Christine Möller. We noemen van beiden een standaardwerk als illustratie van het soort werk waaruit in de betere gedeelten van dit boek vrij frequent geput wordt: 'Analytische Unterrichtsmodelle. Ergebnisse und Probleme der Lernorganisation' (Bernard M.) en 'Technik

der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung' (Christine M.). Möller kiest voor een tamelijk *éénzijdige*, konservatief-liberale belichting van de structuur en het functioneren van het onderwijs. Sensationeel is zijn voorstel om de ondernemingsvorm van een N.V. voor het schoolbedrijf te kiezen, waarbij het merendeel van de aandelen krachtens wet in het bezit blijft van de staat. De uitwerking van deze idee, hoewel op bepaalde punten (nog) vrij vaag en onvolledig (dit betreft vooral de sociale, economische en financiële aspecten), is in zijn algemeenheid en zeker op bepaalde onderdelen desalniettemin boeiend en verhelderend.

Het boek is ons inziens ten dele ook een reactie op de door de auteur als traumatisch ervaren periode der studenten-woelingen na 1968. Vooral aan het slot klinkt dit door, waar de auteur eindigt met een ordinaire scheldpartij tegen kollega Blankertz c.s., dewelken hij onder andere bestempelt als onderwijspathologen en beschuldigt van 'Rufmord' en intellectueel verraad; zelfs dreigt hij met de rechter. Het Nederlandse klimaat is gelukkig het Duitse niet! Dit slot moge een waarschuwing zijn voor degenen, die in deze periode van enige restauratie en relatieve bezuiniging in eerste instantie al te zeer door de algehele conceptie van het boek dreigen te worden gecharmeerd.

We gaan thans wat nader in op de opzet en de inhoud van het boek. Volgens Möller is de school als overheidsinstelling in onze productie-maatschappij een semi-parasitair Fremdkörper. Zij is een produkt van de autoriteiten-maatschappij en past zijns inziens niet bij de huidige democratische prestatie-maatschappij. Hij somt een zestal negatieve kenmerken van het huidige onderwijs op: planning van het leren op het verleden gericht; organisatie van het leren nauwelijks rationeel georganiseerd; controle van het leren weinig konstant en nauwelijks valide; schoolwezen georganiseerd volgens het klassiek-centralistische bureaucratie-model (belemmert pedagogische vernieuwingen); pedagogisch/onderwijskundig onderzoek overwegend historisch gericht ('research and development' zwak); school sterk in zichzelf besloten. Het parasitaire karakter van de school is volgens Möller gedeeltelijk of geheel te elimineren door resp. rationele organisatie-opbouw en -verloop, en omzetting van de 'Schulanstalt' in een 'Schulunternehmung'. Begrippen als productie-factoren en bedrijfseconomische groundbegrippen als produktiviteit, efficiëntie en rentabiliteit worden mutatis mutandis van toepassing geacht op de school (moeilijkheden worden wel gesignaleerd, bijv. het kwantitatief uitdrukken van het leerdoel wordt als een hoofdprobleem ervaren). Comenius en... Taylor (!) worden als voorbeelden aangehaald. De school-als-zelfstandige-onderneming wordt uitvoerig aangeprezen (o.a. middels een vrij grondige vergelijking van de huidige onderwijsorganisatie met een betrekkelijk jonge, zich ook internationaal oriënterende N.V.). De

school als onderneming kan tegelijkertijd het financieringsvraagstuk van de onderwijshervorming oplossen: de school betaalt deze zelf (het bedrijfsleven en de arbeiders-leerlingen/studenten die allen studietoelagen ontvangen, betalen in deze gedachtegang). De uitgebreide analytische beschrijving van de bedrijfsopbouw rond, en het organisatie-verloop van, het onderwijsproductieproces in een toekomstige schoolonderneming achten we het meest waardevolle gedeelte uit het boek. Hier – op eigen vakterrein – is de 'technokraat' Möller op zijn best. Interessant is onder meer zijn kijk op de positie van de leerling/student en de taak van de onderwijsgevende. Vermeldenswaardig is ook, dat hij de schoolpedagogiek als een interdisciplinair takengebied ziet. Aan het slot tracht hij de verwachte bezwaren van onderwijs-pathologische en economische zijde te ontkrachten. Hierin slaagt hij ons inziens maar ten dele.

Möllers éénzijdig-gekleurde, wat zwart-wit-achtige benadering is op zich boeiend. Zij is ook inspirerend voor de aanpak van diverse huidige onderwijsproblemen. Te denken valt bijv. aan: de vaak geringe vrijheid van schoolkeuze (toenemende schoolgrenzenproblematiek in het funderend onderwijs); de kleine vrij op zichzelf staande onderwijsseenheden in onder meer het hoger beroeps onderwijs (volledig georganiseerde school-productie afdelingen in Möllers terminologie); weinig internationale samenwerking; de in het huidige onderwijs in het algemeen zwakke verzorging van afzet, productontwerp en werkvoorbereiding. In Möllers voorstel(len) zou onder andere werken met onderwijsleerpakketten, invoering van een vouchez-systeem alsmede 'accountability' bevorderd (kunnen) worden, echter ons inziens wel op een manier die ook nadelen inhoudt. Nog enkele zwakke plekken zijn naar onze mening in de onderhavige studie: het al bij voorbaat loskoppelen van het buitengewoon onderwijs van het 'gewone' onderwijs; een te ongenueanceerd optimisme over de relatie van het bedrijfsleven (dat in de visie van M. de belangrijkste financier van het onderwijs wordt) met het onderwijs; de behandeling van het affectieve domein van het leren; idem van het vraagstuk centralisatie-decentralisatie; idem van het vraagstuk 'Einheitlichkeit und Differenzierung' (komen bijv. de sociaal zwakkeren in de praktijk wel voldoende aan hun trekken?); het geheel ontbreken van literatuur over de human capital discussie; een grafiek (pag. 26) die het 'Chinese gevaar' wel erg sterk accentueert.

Getuige het provocerend woordgebruik (b.v. 'parasitair', interne en externe 'emancipatie') en het verdienstelijk gepresenteerde alternatief, is Möller – van zijn standpunt uit terecht – niet van zins het denken over structurele onderwijsvernieuwing 'enkel aan de modagrillen van de zg. onderwijspathologen' van links over te laten.

M. Santema

Karen Vibeke Mortensen: *De Kindertekening. Ontwikkeling en uiting*, Kooyker, Rotterdam 1975, 120 blz., f 17,50. ISBN 90 6212 003 2.

Dit rijk en gedeeltelijk ook in kleur geïllustreerde boekje geeft een overzicht van de ontwikkeling van het tekenen in de westerse wereld bij kinderen tot omstreeks 17 jaar. Evenzeer beknopt komt de tekening als 'intelligentietest' en als 'projekttest' aan de orde evenals de tekening van zwakbegaafden en de geslachtsverschillen in de tekening. Als populair oriënterend boekje is het geschikt voor de weinig geschoolde lezer. Een literatuuroverzicht

helpt de lezer wat verder bij zelfstudie. De formulering is – wellicht mede door de vertaling – vaak eveneens nogal elementair. Als geheel dus een boekje dat niet voor de studie der problematiek in aanmerking komt, wel voor de eenvoudige oriëntatie van de op het terrein nieuwe lezer.

M. J. Langeveld

F. J. Pizzat, *Behavior modification in residential treatment for children*, Behavioral Publications, New York, 1973, 98 pag., \$ 7.95, ISBN 0-87705-097-X.

Het boek is geschreven, aldus de auteur, voor mensen die werken in een residentiële setting met emotioneel gestoorde kinderen. Pizzat begint het boekje met een zeer beknopte uiteenzetting van de leerprincipes. Vervolgens geeft hij in het kort weer in welke setting hij gewerkt heeft. Daarna beschrijft hij hoe in twee leefgroepen een gedragsmodificatie-programma werd opgezet en uitgevoerd, samen met de leiding. In een laatste hoofdstuk behandelt hij uiterst summier onderwerpen als het evalueren van het programma, de nazorg van de kinderen en de training van de leiding. Een aardige suggestie is om de maatschappelijk werkers bij deze staf-trainingen te betrekken, opdat dezen de leerprincipes, in het kader van de nazorg, aan de ouders van de kinderen over kunnen dragen.

Uit zijn hele manier van werken blijkt Pizzat een zeer pragmatische instelling te bezitten. Wellicht vanuit deze instelling heeft hij naar mijn mening teveel in zo'n klein boekje willen stoppen. Zijn verslaggeving van eigen bevindingen en ervaringen met een dergelijke aanpak in een residentiële instelling doorkruist te zeer het instructieve karakter dat Pizzat dit boekje in het

voorwoord meegeeft. Als 'instructie-boekje' om de leiding in een residentiële setting (voor wie gedragsmodificatie iets nieuws is) te leren hoe een soortelijk programma opgezet en uitgevoerd kan worden is de auteur m.i. zijn doel voorbij geschoten. Hij geeft daarvoor een té beknopte weergave van de principes, waarmee gewerkt wordt. Het leren opzetten en uitvoeren van programma's gaat teveel verloren in het beschrijven van specifieke ervaringen in de eigen setting. Bovendien is het jammer dat hij een enkele keer een eigen terminologie hanteert, zoals bv. 'artificiële' versterkers i.p.v. materiële versterkers.

Als verslag, op een andere manier beschreven, voor een gedrags-therapeutisch geschoolde staf in een residentiële setting zou dit boekje wellicht geslaagder zijn geweest.

Pizzat geeft nl. een goed beeld van het instituut waar het programma werd uitgevoerd. Bovendien geeft hij leuke ideeën om methoden en werkwijzen, enigszins aan eigen werksituaties aangepast, eveneens toe te passen.

J. D. Bosch

R. Standaert, *Doelstellingen in de didactische praktijk*, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen/Asterdam, 1974, 117 pag., f 17,50, ISBN 90 20 128134.

Dit boekje kan gezien worden als een handleiding voor onderwijsgeevenden om hun onderwijsdoelstellingen zo concreet mogelijk te (leren) formuleren. Het uitgangspunt wordt door de auteur aldus gesteld: 'De school kan tot een rationalisatie van haar opdracht komen als men, serieuzer dan dit tot nu toe het geval was, het probleem van de doelstellingen aanpakt. Op dit punt heeft ons onderwijs inderdaad een niveau van verbijsterende vaagheid bereikt. Het is niet ondenkbaar dat het vrij lage rendement van ons onderwijs grotendeels samenhangt met het onvermogen om onderwijsdoelen per schooltype, per leerjaar en per vak te omschrijven en te classificeren.' (p. 14)

Het boekje is ontstaan naar aanleiding van een lessen-cyclus 'doelstellingen in de didactische praktijk' van het Centrum voor Didactische Vernieuwing te Antwer-

pen.

De opzet van het boekje is als volgt: In het eerste hoofdstuk wordt gesproken over het formuleren van cognitieve en motorische doelstellingen. In het tweede hoofdstuk wordt een aantal problemen aangeraakt die rijzen bij het formuleren van operationele doelstellingen. In het derde hoofdstuk wordt het onderwerp affectieve doelstellingen aangesneden en in het vierde hoofdstuk komt het 'klasseren' van doelstellingen aan de orde. Wanneer men als onderwijsgevende inderdaad van mening is dat de doelstellingen voor de eigen lessen concreter geformuleerd dienen te worden dan kan bestudering van dit boekje nuttige aanwijzingen geven. Het boekje zou met name nut kunnen hebben als studiemateriaal voor de studenten van de Pedagogische Academie omdat het enerzijds voldoende concrete aanwij-

zingen geeft en anderzijds niet om de problematiek in het onderwijsleerproces wat betreft 'vorming' en 'meting' heen loopt. Zo komen in het tweede hoofdstuk onder meer aan de orde: doelstellingen en levens-

beschouwing, argumenten pro en contra operationele doelstellingen e.d.

H. P. Stroomberg

Straumann, P. R.; *Neue Konzepte der Bildungsplanung* (Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors). Mit einem Materialienanhang, Hamburg, 1974, 365 pag.

In dit boek geeft Straumann zijn visie op de ontwikkelingen die zich de laatste tien jaar op het nog betrekkelijk jonge wetenschapsterrein der onderwijsplanning en onderwijsekonomie hebben voltrokken. Hij verschaft niet alleen een vrij uitvoerig inhoudelijk overzicht, doch probeert daarenboven de aan de feitelijke ontwikkelingen ten grondslag liggende heersende theorie in historisch perspectief te zien. Dit laatste achten wij de grootste verdienste van dit boek, temeer daar dit tamelijk 'genuanceerd' gebeurt. Het bij ons meer bekende vrij 'markteconomisch' georiënteerde denken binnen het forum rond de O.E.C.D. wordt daarenboven op zeer actuele wijze aangevuld met een meer 'planekonomisch' gerichte benadering. Het boek valt uiteen in twee gedeelten.

Het eerste gedeelte bevat de eigen bijdrage van de auteur. In zijn analyse toont hij aan, dat de principiële vraagstellingen van de burgerlijke onderwijsekonomie weliswaar niet veranderd zijn, doch dat bij de theoretisch-methodische beschouwing van opleidingsprocessen *andere resp. uitgebreidere* gezichtspunten in de beschouwing worden betrokken en dat dit nauw samenhangt met het verander-(en-)de sociaal-politieke klimaat. Dit brengt mee, dat de onderwijsekonomie zich verbreedt; ze gaat steeds meer raakvlakken vertonen met de sociale wetenschappen, waarmee ze als het ware meer en meer samensmelt. De in het boek ontvouwde visie werpt af en toe een verhelderend licht op bepaalde aspecten van de in ons land aanvangende algehele herstructurering en herprogrammering van het nog overwegend vertikaal gelaagde onderwijsstelsel.

Straumanns analyse levert uiteindelijk het uitgangspunt op voor een kwalitatieve, nieuwe soort beoordeling van de realiseringkansen van modellen der onderwijsplanning. Het thans in het westen het meest adequate en gangbaar wordende planningsvoorstel acht hij het relativeringsconcept, dat verschillende planningsaan-zetten probeert te verenigen. De kern ervan vormt de

'sozio-ökonomische Kausalanalyse', die zich richt op de relatie tussen de sociaal-ekonomische indicatoren en de structuur en omvang van het potentieel aan gekwalificeerde arbeidskrachten. Deze op zich reeds uitgebreide planningsbenadering probeert het concept der relativering met nog een aantal investeringskriteria aan te vullen die ontleend worden aan resp. een internationale vergelijkende analyse, een analyse van de flexibiliteit der opleiding-en-tewerkstelling en een analyse van het regionale verzorgings- en voorzieningenniveau. Het zal duidelijk zijn, dat het nemen van beslissingen er niet eënduidiger en gemakkelijker op wordt.

In het tweede gedeelte van het boek worden de door de auteur in het afgelopen decennium op het terrein der onderwijsplanning en -ekonomie onderscheiden ontwikkelingsstappen geïllustreerd middels een zevental reeds eerder gepubliceerde 'typerende' artikelen. Aldus wordt de lezer in de gelegenheid gesteld ook zelfstandig wat meer zicht te verwerven op de actuele stand van de discussie. Het blijkt dat de ekonomisch-theoretische en methodische grote mate van stelligheid uit de beginfase aanzienlijk is geslonken.

Het nader konkretiseren van planningsvoorstellen veroorzaakte een onderwijspolitieke controverse; 'social demand'-achtige aspecten namen in gewicht toe. Wel worden tijdens het ontwikkelingsproces enkele belangrijke ontdeckingen gedaan. Zo werd b.v. de relatie tussen planning(-smethoden) en het institutionele karakter van het onderwijsstelsel verduidelijkt.

Maatschappij-kritische reflexie (o.a. van marxistische zijde), nieuwe voorstellen voor onderwijsplanning zoals met name het relativeringsconcept en een aan betekenis schijnend te winnen flexibiliteitsonderzoek bieden naar het zich laat aanzien bruikbare elementen voor een verdere ontwikkeling van het maatschappelijk erg relevante wetenschapsterrein der onderwijsplanning en -ekonomie.

M. Santema

Tawney, D. (ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, Schools Council Research Studies, Macmillan Education, L.T.D., London, 1976, VIII + 174 pag., £ 4.95, SBN 333 197437.

Het doel van deze reader is informatie te geven over recente ontwikkelingen op het gebied van de curriculum-evaluatie (vanaf 1970 tot heden). De reader is bestemd voor collega-evaluators, leerkrachten (in het bijzonder voor leerkrachten die participeren in curriculumontwikkelingsprojecten) en medewerkers aan onderwijsbeleid-bepalende instituties. De auteurs die bijdragen hebben

geleverd, zijn medewerkers van de Britse 'School Council' en hebben vrijwel allemaal zelf aan curriculumontwikkelings- en evaluatieprojecten meegewerkt. Zij hebben een zevental artikelen geschreven die niet duidelijk met elkaar in verband staan en waarin vrijwel geen discussie gevoerd wordt over de inhoud van elkaars bijdragen. Verder zijn in een bijlage enkele evaluatie-instrumenten

voor procesevaluatie opgenomen.

De inhoud van een viertal artikelen is niet zo bijster interessant, omdat daarin vrijwel geen nieuwe gezichtspunten naar voren komen. Cooper definieert in zijn bijdrage 'curriculumevaluatie' als het verzamelen en beschikbaar stellen van informatie op basis waarvan beslissingen genomen kunnen worden over de uitvoerbaarheid, effectiviteit en opvoedende waarden van curricula; Steadman bespreekt een aantal bekende technieken voor het verzamelen van informatie ten behoeve van het nemen van beslissingen in het kader van de curriculumontwikkeling; Evant bespreekt een aantal evaluaties van curricula met als criteria: (a) hoe heeft de implementatie plaatsgevonden, (b) de overeenkomst in bedoelde en gerealiseerde effecten en (c) de vraag of deze effecten grotere waarden hebben dan de effecten van alternatieve curricula; MacDonald tenslotte wijst erop dat er een nauwe relatie bestaat tussen politieke waarden en de soort van informatie die een evaluator verzamelt als hij behulpzaam wil zijn bij het nemen van beslissingen over curricula. Al met al, geen nieuwe gezichtspunten.

Op enkele uitzonderingen na zijn nieuwe gezichtspunten evenmin te vinden in de overige drie artikelen. Ik wil daarop toch dieper ingaan, omdat in alle drie de klassieke proefopzetten voor curriculumevaluatie verworden worden.

Tawney bespreekt een eenvoudig model voor curriculumontwikkeling en -evaluatie en relateert daaraan verschillende vormen van evaluatie, al naar gelang de beslissingen die in een bepaalde modelfase genomen moeten worden. Hij onderscheidt een planningsfase, een uitproberen/herzien-fase, een verspreidingsfase en een adoptiefase. In elke fase moeten anderssoortige beslissingen genomen worden en moet de evaluator met daartoe geschikte technieken informatie aandragen. Tawney zet zich af tegen de klassieke evaluatiemodellen (de proefopzetten met een experimentele- en een controle-groep en die met voor- en natoetsing).

Deze tendens vinden wij ook terug bij Harlen (die overigens pretendeert een historisch overzicht van wijzigingen in evaluatiestrategieën te geven). Hij noemt o.a. als problemen van de klassieke modellen: de onmo-

gelijkheid zowel als de zinloosheid (in verband met de externe validiteit) van het onder controle houden van alle relevante variabelen; het Hawthorne-effect, de bevoordeling van één van de twee groepen doordat de toetsconstructie nooit leidt tot voor beide groepen valide toetsen en de geringe aandacht voor de procesvariabelen. Hij stelt als oplossing voor: een gescheiden, maar wel gelijktijdig plaatsvindende proces- en produktevaluatie.

Een rigoreuzere oplossing komt van Parlett en Hamilton; zij verwerpen de klassieke modellen eveneens en stellen daarvoor de zogenaamde illuminatieve evaluatie in de plaats. Zo'n evaluatie houdt vooral rekening met de procesvariabelen. Deze groep van variabelen wordt in tweeën gesplitst: de variabelen met betrekking tot de verschillen in interpretatie van het curriculum (i.c. de verschillen in uitvoering in de klassensituatie) en de variabelen met betrekking tot de sociaal-psychologische en materiële situatie waarin het curriculum functioneert. Al deze variabelen moeten bij de evaluatie worden betrokken.

Na de verzameling van de gegevens over de waarden van deze variabelen, moeten deze worden 'geïnterpreteerd' door de evaluator. Een kruiscontrole op deze evaluatie kan bestaan uit een interpretatie door andere deskundigen die de rol van 'advocaat van de duivel' moeten spelen. De beide auteurs vragen zichzelf al af of dit nog wel 'scientific' is. Mij lijkt het dat in geen geval; bovendien voorzie ik een praktisch probleem: hoe kan een eenvoudige evaluator met de gegevens over al die variabelen tegelijkertijd rekening houden (zonder bijvoorbeeld van multivariate statistische technieken gebruik te maken)?

Als ik intuïtief naga of de auteurs erin geslaagd zijn hun doelen met betrekking tot de potentiële groepen van lezers te bereiken, dan vermoed ik dat collega-evaluators weinig nieuws in hun artikelen zullen vinden, hoewel hetgeen erin staat wel ongeveer de ontwikkelingen sinds 1970, zij het met enig gebrek aan onderlinge samenhang, beschrijft; dat leerkrachten en beleidsmedewerkers te weinig informatie geboden wordt om zich een duidelijk beeld van deze ontwikkelingen te vormen.

Jan H. Slavenburg

Reinhard Uhle: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft*. Kösel, München 1976, 203 blz.

De Duitse geesteswetenschapper-filosoof-theoreticus kan ons in zijn door alle realiteit afgeschrikte, buitenwereldse o-zo-'kritische' geweldigheid terugvoeren naar de gruwelijke irrealiteiten van superieure waanbeelden, die veertig jaar geleden een manisch politieke bezetene deed ontstaan en een wereld van ellende schiep. D.w.z.: tegenwoordig is men in Duitsland zwaar 'kritisch', vroeger hebben wij dat zien verlopen in de irrealiteit . . . en: nu? Als ze 's kritisch werden, ontstond er misschien kans op een menselijk gesprek. Toen ik op de bladzijden 10 en 11 tienmaal het woord 'kritisch' had moeten slikken in simpele en in samengestelde termen, werd ik kritisch. - Helaas is deze ziekte thans vrij al-

gemeen.

Maar nu dan: de inhoud. Centraal uitgaand van Wilhelm Flitner's hermeneutisch-pragmatische opvoedings-theorie wordt een confrontatie aangeboden met de hermeneutiek van Gadamer en Habermas enerzijds en met die van Adorno en Horkheimer anderzijds. Men moet daarin wel thuis zijn om uit de opstapeling van lange woorden wijs te worden. De schrijver wil ons dan vooral laten zien, dat de pedagogiek waarde-oordelen moet funderen. Hetgeen uiteraard niets nieuws is. Daaraan zit de consequentie vast, meent Uhle, dat wij een 'über sie ausreichendes Einverständnis erzielen können'. En om dat met-elkaar-eens-zijn - dat boven de waarde-

oordelen moet 'uitreiken' – te bereiken, kunnen we dan niet zonder 'ideologie- und gesellschaftskritische Fragestellungen'. Hij bedoelt: niet zonder het antwoord op die vraagstellingen. Aan het eind keren we dan de redenering om en beslissen de 'ideologische' en de 'maatschappelijke' antwoorden op – hoe gestelde? – vraagstellingen, over alles wat er op volgen gaat. Nu loopt het bij Uhle zelf niet op deze finale ommezwaai uit. – O.a. doordat hij de 'wirkungsgeschichtliche Vorurteile einer Interpretationsgemeinschaft 'toch niet dominant stelt over de 'Handlungsorientierung', die 'an die Privatheit der Erfahrung — gebunden bleibt —'.

Des te meer missen wij in deze opzet een – o.a. bij Wilhelm Flitner wel al aangeduide – analyse van de

handelingswereld der opvoeding. En nog sterker missen wij, om dezelfde reden, een fenomenologische analyse van het pedagogische gebeuren. Het wordt als 'een' praktisch veld wel genoemd, maar wij komen er niet in terecht. Wij beginnen er niet – en zo komen wij o.a. in interpretatie-theorie, in de tekst-hermeneutica terecht, – wij eindigen er niet en komen zo niet verder dan een hermeneutisch-pragmatische bevestiging van Wilhelm Flitner's visie met Mollenhauer's (= Apel + Habermas) verbinding van normatieve met taal-situatieve vooronderstellingen. Verder dan Wilhelm Flitner's begin en Mollenhauer's (beperkte) verrijking komen wij niet met Uhle's zeer zwaarwichtige betoog.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Derde Onderwijssociologische Conferentie

Het thema van deze conferentie, die op 17 en 18 maart 1977 gehouden zal worden, luidt: 'vrijheid van onderwijs'. Het doel van de conferentie is de huidige discussie over vrijheid van onderwijs vanuit een sociologisch perspectief te ontwarren en te verdiepen.

De voorbereidingscommissie vraagt allen, die een bijdrage zouden willen leveren aan de conferentie met haar in contact te treden (J. Dronkers of J. de Mulder, SISWO-bureau, Oude Zijds Achterburgwal 128, tel. 020-24 00 75). Een praatpapier over nadere uitwerking van de opzet van de conferentie en over de mogelijkheden voor bijdragen is beschikbaar en wordt gaarne toegezonden.

Magdalene Benden: Mündigkeit, Recht und Verpflichtung für alle oder Privileg für eine Elite? Das Erziehungsziel Mündigkeit unter dem pädagogisch-anthropologischen Aspekt bei Langeveld und dem soziologisch-philosophischen bei Adorno.

De redactie ontving bovengenoemd artikel enige tijd geleden van mevrouw Benden voor opname in *Pedagogische Studiën*. Daar het artikel in *Pädagogische Rundschau* opgenomen zou worden en een vertaling moeilijk te realiseren was, hebben wij besloten onze lezers op het artikel in *Pädagogische Rundschau* te attenderen. (*Pädagogische Rundschau*, 1976/6, p. 353-381).

Inhoud andere tijdschriften

Info

7e jaargang, nr. 4, maart 1976

Interne differentiatie en leergang constructie, door G. van der Werff

Info

7e jaargang, nr. 5, mei 1976

Onderzoeksterreinen in de scholenbouw, door H. R. Bontekoe

De vraag naar de relevantie van de wetenschappelijke probleemstelling, door G. Noordenbos

De ontwikkeling en produktie van onderwijs- en leermiddelen: feiten, meningen, kritiek en alternatieven, door H. J. Stobbe

Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde 1e jaargang, nr. 6, juni 1976

Negen grondpatronen voor onderwijsleersituaties, door W. M. Hopman

Vorming van schooldirecteurs in Frankrijk, door W. Wielemans

Een systematische analyse van leesmethoden voor het basisonderwijs, door R. M. van den Berg en R. H. M. Brouwer

Onderzoek naar het effect van structurering in het tweede-taal-onderricht op de basisschool, door W. Jansen

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

Ingekomen boeken

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

15e jaargang, nr. 6, juni 1976

Van de redactietafel, door R. de Groot

Rekenstoornissen, door J. W. M. Borghouts-van Erp
Het buitengewoon onderwijs als anthropologisch krachtenveld, door J. A. van Weelden

Van der Ploeg: Isolement, angst en agressie en de recensie van Bras, door M. C. van Oers

Boekbesprekingen

Berichten

Regionale trainingsbijeenkomsten 1976

Ontvangen boeken

Becker G. E., Dietrich B., Kaier E., *Konfliktbewältigung im Unterricht*, Situationsbeschreibung und Trainingsunterlagen, Klinkhardt, Heilbrunn, 1976, DM 12,80

Buikhuisen W., Drost T. R., Schilt T. R. E., *Het gezicht van de onverdraagzaamheid*, Van Gorcum, Assen, 1976, f 19,50

Dalhuisen L. G., Geurts P. A. M., Toebes J. G. (Red.), *Geschiedenis op school*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976, f 30,—

Dulk C. den, Goor R. van, *Inleiding in de orthodidactiek en in de remedial teaching van het dyslectische kind*, Callenbach, Nijkerk, 1976, f 24,90

