

Boekbesprekingen

William M. Alexander, Emmett L. Williams, Mary Compton, e.a. *De Amerikaanse middenschool in opkomst*. Vertaling en bewerking F. Bouman. Universitaire Pers, Rotterdam/Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen, 1975, XIV + 189 pag., f 29,90, ISBN 90 237 8018 3.

In de reeks 'Algemene en vergelijkende onderwijskunde' onder redactie van A. de Block en E. Velema, verscheen de vertaling van het uit 1968 daterende werk: *The emergent middle school*. Het werd destijds geschreven voor Amerikaanse studenten die zich voorbereidden voor een (leraars-)taak in de 'middle school' en voor de leerkrachten die reeds in een dergelijke school werkzaam zijn.

In de zestiger jaren is er in de V.S. een beweging op gang gekomen, waarbij men door een reorganisatie van het onderwijssysteem wil proberen de vele problemen rond de 'junior high school' op te lossen. Zeer centraal staan daarbij de ontwikkeling en de behoeften van wat wordt genoemd de 'in-between-ager', leerlingen van ongeveer tien tot veertien jaar. De auteurs zijn van mening, dat voor deze leeftijdsgroep de bestaande schoolstructuur niet voldoet. Het meest voorkomende model in de V.S. is het 6-3-3 model, d.w.z. zes jaar basisschool, drie jaar junior high school en drie jaar senior high school. Op vele plaatsen in Amerika blijken nieuwe modellen te worden ingevoerd, die alle de bezwaren van het 6-3-3 model proberen te ondervangen. Het meest in trek daarbij zijn het 5-3-4 en het 4-4-4 model.

De middenschool van de toekomst is voor de auteurs een school die een programma biedt dat gericht is op de groep kinderen, die tussen de fase van het schoolkind en de puberteit inzitten (de vertaler heeft 'adolescence' niet vertaald in puberteit, maar in adolescentie, daarmee de periode vanaf 14 jaar tot ongeveer 18 jaar bedoelend).

De argumenten voor een herindeling van het schoolwezen zijn velerlei: naast afstemming van het onderwijs op de speciale behoeften van de genoemde leeftijdsgroep, wordt gepleit voor optimale individualisering van het leerplan, voor een ononderbroken schoolloopbaan en optimaal gebruik van mensen en materiaal, alsmede voor vernieuwingen van de leerinhoud en de aanbidding daarvan.

De belangstelling voor een nieuw schooltype lijkt in 1967 reeds vrij groot te zijn en blijkt ook volgens meer recente gegevens nog steeds groeiende. (Men zie bv. Louis C. Romano, Nicolas P. Georgiady, James E. Heald, *The middle school, Selected readings on an*

emergent school program. Nelson Hall Comp., Chicago, 1973).

De opbouw van het boek is nu als volgt. Na een uitvoerige Inleiding wordt in deel II een schets gegeven van ontwikkelingspsychologische gegevens betreffende de 'in-between-ager'.

Op grond daarvan wordt vooral de behoefte tot herprogrammering van het onderwijs voor de bestaande klassen ('grades') vijf tot en met tien gebaseerd. De leerlingen uit deze klassen zouden in het 6-3-3 model zowel op de basisschool als op de junior high school tussen de wal en het schip geraakt zijn. In deel III geven de auteurs dan een beeld van een programma voor de Amerikaanse middenschool. Zij besteden aandacht aan de inhoud en ontwikkeling van het leerplan (uittreksels van drie verschillende programma's worden gegeven), de wijze van onderwijs geven en de opleiding van leraren voor de nieuwe schoolfase. Uitvoerig wordt bovendien ingegaan op problemen betreffende schoolorganisatie en staffuncties in de nieuwe school. In deel IV tenslotte wordt de evaluatie besproken, waarbij echter wel een wat eenzijdig beeld omtrent de complexiteit ervan gegeven wordt. Men pleit voor het ideale geval dat er naast experimentele middenscholen controlescholen moeten zijn. Door het toetsen van hypothesen zou 'eenvoudig' kunnen worden vastgesteld in welke mate het nieuwe schooltype beter is dan de bestaande scholen. Tegen dergelijke vormen van evaluatie zijn nogal wat bezwaren aan te voeren, zoals o.a. moge blijken uit ervaringen in de B.R.D. (Men leze het voortreffelijke boek maar na van J. Raschert, *Gesamtschule - ein gesellschaftliches Experiment*. Stuttgart, 1974).

Men kan zich afvragen of een vertaling van dit inmiddels al negen jaar oude boek voor de Nederlandse en Belgische meningsvorming gerechtvaardigd is. Het is zeker juist, zoals de redactie in een woord vooraf ook stelt, dat onderwijskundige informatie over ontwikkelingen in het buitenland niet kan worden gemist bij de overdenking van onderwijs hervormingen in eigen land.

Het boek maakt de lezer duidelijk dat de doeleinden van de Amerikaanse middenschool verschillen en overeenkomsten vertonen met b.v. de West-Europese ontwikkelingen. Of het nu zal bijdragen aan de ook in ons land gevoerde discussie over voor- en nadelen van de

invoering van een middenschool valt te betwijfelen. Daarvoor wijkt het hier gepresenteerde toch wel erg af van b.v. de Nederlandse situatie. Voor wie niet graag het origineel ter hand wil nemen is er dan nu deze vertaling om verschillen met het Amerikaanse denken op het

terrein van middenschool-ontwikkelingen op te sporen.

Het boek is in een vlotte stijl geschreven en laat zich, ondanks een niet overal even vloeiende vertaling, gemakkelijk lezen.

Nijs Lagerweij

Jan Buelens en Denise Wijnen, *Anti-autoritair opvoeden*. Analyse en kritiek, Boom, Meppel, 1974, 85 pag. f 9,50, ISBN 90 6009 123x

Het boekje bestaat uit drie opstellen. De eerste twee handelen over praktijk en theorie van de anti-autoritaire opvoeding in West-Duitsland (Buelens) en Nederland en Vlaanderen (Wijnen), het laatste geeft een kritiek en evaluatie (Buelens). Doel van het geschrift is: te komen tot een omschrijving van en een kritiek op de anti-autoritaire opvoeding (p. 7, 23). Waar pedagogische activiteiten gericht zijn op vrije lustbeleving binnen een beschermd milieu, en pas in tweede instantie inwijding in sociale verhoudingen beoogd wordt, is sprake van anti-autoritaire opvoeding. Dit, aldus Buelens, in tegenstelling tot socialistische en proletarische opvoeding, waar het zou gaan om bewustmaking van maatschappelijke tegenstellingen met het oog op omverwerping van de desbetreffende maatschappij (p. 31). Met name Buelens karakteriseert steeds, en tracht te komen tot het opstellen van criteria waarmee men anti-autoritaire zowel als socialistische opvoeding van elkaar zou kunnen onderscheiden (p. 39 en elders). Zo wordt, de anti-autoritaire opvoeding door hem gekwalificeerd als elitair, sociaal conservatief, de autonomie van het individu benadrukkend. Uit de onmacht om tot een zekere eensgezindheid in pedagogicis te komen, blijkt z.i. de theoretische en pedagogische onmondigheid van de ouders die met dit soort opvoeding 'experimenteren'. Die onmondigheid blijkt ook uit de foutieve interpretatie van psycho-analytische en soms marxistische ideeën, aldus Buelens. Een aantal van zijn beweringen vormt het aardigste van het boek.

De bijdrage van Denise Wijnen omvat niet meer dan een oppervlakkige verslaggeving van een aantal po-

gingen tot anti-autoritaire opvoeding. Het boekje is een voorbeeld van niet-wetenschappelijk redeneren; iets wat overigens door de schrijvers ook uitdrukkelijk gezegd wordt. Verwarrend is wel eens dat Buelens niet steeds even duidelijk aangeeft waar hij namens zich zelf en waar hij namens anti-autoritaire pamfletten spreekt (p. 32, 58, 60). Van enkele simplificaties is e.e.a. ook niet vrij te pleiten. (Zo zou elke subsidiërende overheid, en zelfs de in Frankfurt met anti-autoritaire opvoeding experimenterende overheid, zonder meer repressief tolerant en daarmee tegen anti-autoritaire opvoeding zijn; verlaging van de leerlingennorm in het onderwijs zou een handige manoeuvre zijn om de anti-autoritaire opvoeding de das om te doen (p. 60) enz.). Soms wordt er meer gesuggereerd dan er waar gemaakt kan worden (zo zou positief zijn dat de 'experimenterende' ouders méér bij de schoolse opvoeding betrokken waren dan ooit (p. 61), terwijl bekend is dat de meeste van dergelijke opvoedingsvernieuwingen de vóórschoolse leeftijd betreffen).

Als men de publikatie inderdaad ziet zoals de schrijvers haar zelf zien, d.w.z. als niet volledig en niet-wetenschappelijk verantwoord, is het voor beginnelingen op het terrein van pedagogische en andragogische kennis misschien een bruikbare inleiding, ook omdat er aan de opstellen een beknopt literatuurlijstje is toegevoegd. Onder een zeker voorbehoud dus iets voor studenten aan pedagogische en sociale academies en eerstejaars ped- en andragogen.

J. D. Imelman

Buter, E. M., *Onderwijstechnologie 2, van chaos naar toegepaste onderwijskunde*, Samsom, Alphen aan de Rijn, 1974, 339 pag., f 29,50, ISBN 90 14 02130 5.

Reeds in de ondertitel van Buter's *Onderwijstechnologie 1, inleiding tot ontwikkeling en gebruik van onderwijs-situaties en leermiddelen*, komt tot uiting, wat B. ziet als de focus van de onderwijstechnologie: niet de media maar de totale dynamische situatie, en wat hij ziet als de belangrijkste bezigheid van de onderwijstechnoloog: ontwerp en ontwikkeling ondersteunen. Beide thema's komen in dit tweede boek uitvoerig terug; de componenten en determinanten van de situatie worden besproken; en gedemonstreerd wordt, dat ontwerpen grotendeels bestaat uit het nemen van beslissingen omtrent die componenten.

Je zou B.'s werkwijze concentrisch kunnen noemen. In het eerste deel van het boek worden begrippen, vraag-

stukken en thema's kort en in samenhang gepresenteerd. In de volgende delen komt alles uitvoerig terug: de produktaspecten, de procesaspecten en de systeemaspecten van onderwijzen en leren. Ook binnen de hoofdstukken vindt men dat concentrische terug. Een dergelijke concentrische aanpak kan zijn verdienste hebben. De lezer moet in dit geval echter twee obstakels nemen: ten eerste leidt de schrijfstijl van B. tot een fragmentarische, schijnbaar van de hak op de tak springende presentatie, met soms prettig alledaagse, soms onduidelijk en slordig geformuleerde taal; ten tweede is de vormgeving van het boek en de lay-out bepaald hinderlijk. Er is een veelheid van vormen (al of niet inspringende marges, al of niet kursief, al of niet onder-

streep), tekst en figuur + onderschrift zijn niet gescheiden, interpuncties waaraan je eerst nog moet wennen, en een inhoudsopgave die niet consequent de titels van paragrafen en subparagrafen in de tekst volgt. Excuserende opmerkingen op de achterflap: "... de opvattingen van de auteur hebben zich in die tijd vaak ingrijpend veranderd ... Dit boek is dan ook geen gladgestreken routinetekst ... zijn wel eerlijk maar niet afdoende.

Die werkwijze en vormgeving leggen o.i. ook drastische beperkingen op aan de doelgroep. Als inleiding is het boek te moeilijk, een beginnend student zal met teveel vraagtekens blijven zitten en de draad verliezen. Voor praktischerende leerkrachten is het te abstrakt en te theoretisch, ondanks de vele voorbeelden. Gevorderde studenten, onderwijskundigen en (pedagogiek/didactiek-) docenten aan de opleidingen zullen er echter veel aan kunnen hebben.

Wat zij in dit boek vinden is niet in de eerste plaats een weergave van curriculumstroming zus of onderwijspsychologie zo. B. presenteert, zijn eigen gedachten volgend, een uitgebreid scala van problematieken, die liggen op het gebied van vormgeving aan onderwijs. Hij biedt meer een scherpe en gedetailleerde analyse van die problemen, dan een oplossing ervoor. (Te gemakkelijk soms ziet hij daarbij een analyse aan voor een reeds beschikbare designtechniek.) Wanneer je wilt weten wat er zoal komt kijken bij het in elkaar steken van onderwijs, dan kom je in dit boek aan je trekken B.'s analyses zijn wel voornamelijk betrokken op het mikronivo, al stipt hij ook consequenties aan voor meso- en makro-aspecten (schoolorganisatie, middelenvoorziening en -productie, opleiding, economie, landelijk onderwijsbeleid e.d.). Het meest productief is hij - ook kwantitatief - bij het beschrijven van de procesaspecten. Bepaald gelukkig waren wij er mee, dat de

omvattende, veelzinnige, typisch didactische term 'methode', al valt dat woord niet vaak in dit boek, hier feitelijke inhoud krijgt, doordat produkt-, systeem- en procesaspecten met elkaar in relatie worden gebracht. Buter trekt niet alleen een pijl tussen bijvoorbeeld beginsituatie van de leerling en groepsvorm, maar vult die pijl ook op; iets wat lang niet van alle didactiek-schrijvers kan worden gezegd.

De rode draad is het I-S-R-C, Informatie-Stimulus-Respons-Controle. Dit cybernetische beginsel is natuurlijk niet nieuw, maar B. voorziet het van veelzijdig en uitvoerig commentaar, en werkt het naar vele richtingen uit. I, S en C kunnen in Buters visie van de docent afkomstig zijn, dan wel, en in toenemende mate, van de student. I, S, R en C en de daarvoor nodige ondersteunende maatregelen vragen om rationele beslissingen, op diverse niveaus. B. betoogt dat docenten altijd beslissingen nemen, maar dat zij dit niet altijd doelgericht en rationeel doen. Hij dringt steeds aan op nauwgezette en gedetailleerde beslissingen. Dat blijken er erg veel te zijn, en bovendien zijn zij onderling afhankelijk.

Hierin ligt een andere reden waarom theoretisch minder geschoolden en vooral praktijkmensen voor dit boek zullen terugschrikken. Zij zullen liever, of noodzakelijkerwijs, intuïtief en - vlg. Buter - chaotisch blijven werken. Dat 'het traditionele', 'ouderwetse' onderwijs 'van vroeger' daarom van Buter in de hoek moet staan, komt ons overdreven voor; menigeen zal zich tekort gedaan voelen. Dat de onderwijstechnologie 'van nu' een rationeel onderwijs zal bewerkstelligen zou eveneens een nogal pretentieuze bewering zijn. De weg 'van chaos naar toegepaste onderwijskunde' is nog niet afgelegd; Buters boek kan daartoe wel een bijdrage leveren.

A. Jaspers

Dr. Lea Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden* als historisch verschijnsel, Boom, Meppel, 1975, 132 pag., f 16,50, ISBN 90 6009 190 6

De schrijfster meent dat kinderen in de Europees-Amerikaanse cultuurkring vroeger, voor 1750, werden gezien als grote mensen in zakformaat. Met het midden van de 18e eeuw begon dit te veranderen en ontstond het zonnige jeugdland, een 'rijk' waarin de kinderen een eigen bestaan kregen, waarin ze zonder zorg en beslommingen opgroeiden. Ze kregen hun eigen boeken en tijdschriften, hun eigen didactische behandeling op school, hun eigen kinderrecht. Dit bracht tevens mee dat dit jeugdland 'van spel, verzorgd worden en onmondigheid' in toenemende mate gescheiden werd van de wereld der volwassenen (die 'van arbeid, onderhouds-zorgen en verantwoordelijkheid'). Op deze wijze werd het kind geïsoleerd van de maatschappij, geïsoleerd van verantwoordelijkheid, geïsoleerd van de sexualiteit. D.w.z. het werd niet volwassen. Methode en resultaat van van dit jeugdland zijn kort samen te vatten: het was een 'grootbrengen door kleinhouden'. Behalve deze twee werelden zien we nog een andere polariteit: die van de welge-

stelde kinderen binnen jeugdland en die van de arme proletariërs die voorlopig buiten zouden blijven - en dus veel volwassener opgroeiden, zou men zeggen. Dasberg meent dat dit jeugdland zijn tijd heeft gehad en dat we mogelijk staan voor een tweede pedagogische revolutie. Helaas gaat men, meent ze, 'in de theorie van de opvoedkunde' nog steeds van de jeugdlandconstructie uit, zodat er 'een knarsende frictie ontstaat tussen theorie en praktijk' (p. 16). Op welke theorieën of personen dit slaat wordt niet meegedeeld. Bovengenoemd jeugdlandconcept zouden we te danken hebben aan Rousseau en aan de 'Pädagogische Provinz' uit Wilhelm Meister van Goethe. Nu laat ik in het midden of Rousseau en Goethe terecht tot auteurs worden benoemd (Goethe b.v. beweert in zijn 'Provinz' ongeveer het tegengestelde van wat schrijfster hem aanwrijft¹) en ook bij Rousseau zie ik het niet), de beste kenners van Rousseau's werk menen dat hij, wat ons land aangaat, 'noch theoretisch, noch praktisch een diepgaande invloed heeft uitgeoef-

fend²). Van de Pädagogische Provinz geldt dit, alweer volgens specialisten, nog in versterkte mate³). Daar komt deze conceptie dus niet vandaan. Waar vandaan dan wel? Dat blijkt niet.

De schrijfster toont trouwens nergens aan dat jeugdland gefungeerd heeft. Ze stelt het wel, maar ze weet niet in concreto aan te geven bij wie, hoe en wanneer het heeft bestaan. Ze weet evenmin haar stelling van de twee gescheiden werelden waar te maken. Begrijpelijk trouwens, want een blik in de 19e eeuwse pedagogische literatuur, in de tijdschriften en studie van de vie quotidiene van lagere maar ook van hogere standen doet vrijwel niets ontdekken dat Dasbergs hypothesen algemeen geldig zou maken. Willen we toch naar een dergelijk jeugdland concept zoeken, dan is er misschien iets (!) te vinden in Kierkegaards schildering van het esthetisch-impressionistische type, met de varianten bij bepaalde vormen van jeugdbeweging, door Spranger gekenmerkt met de term 'Selbstreservierung'. Verder bepaalde kunstbeschouwingen van Hartlaub en Feld ('Der Genius im Kinde') of naturalistische opvattingen als van Key ('Lasst uns die Kinder leben lassen'). Of ook dit een jeugdland en twee gescheiden werelden heeft opgeleverd, zodat men de typering 'grootbrengen door kleinhouden' kan gebruiken, is de vraag. Overigens heeft dit alles met de 'theorie der opvoedkunde' niets te maken, noch met een frictie tussen theorie en praktijk. Wat verstaat Dasberg onder groot en klein, onder volwassen en niet volwassen, kind en jongere? Bij het beantwoorden dezer vraag distantieert ze zich geheel van wat door pedagogen en psychologen over deze materie is gezegd. Ze stelt een eigen criterium op, dat ze historisch meetbaar acht: We noemen iemand (d.i. kind, jeugdige, jongere) volwassen, wanneer hij het 'beschermde milieu' (ouderlijk huis of school) verlaten heeft. Dit eigenwillige woordgebruik gaat voorbij aan het feit dat de term beschermd milieu een zekere gebruikswaarde heeft gekregen als typering van een bepaald gezin of school, gekenmerkt door o.a. een te gesloten stijl. Dat sticht dus verwarring. Bovendien is het geen gelukkige vondst, want het rekent alle agrarische en andere 'thuiswerkers' in een 3-generatiegezin met personeel tot de niet-volwassenen en de troepen rondzwervende kinderen in het 18e eeuwse Frankrijk tot de volwassenen. Verder wordt door dit criterium alle onderscheid tussen kinderen, pubers en adolescenten weggewerkt en verliezen we ook het zicht op moderne jeugdproblemen als dat van een kind van 12 jaar met een 3 voor rekenen dat al vrijt

(p. 87). Dat is toch geen probleem van het al dan niet verlaten hebben van gezin of school? Of is hier geen probleem? De seksualiteit, door jeugdland verwijderd, is hier toch weer terug en het infantiliseringsproces in dit opzicht ongedaan gemaakt? Dat vindt Dasberg natuurlijk niet: ze spreekt van volwassen ervaringen, maar een kinderlijke verwerking daarvan (p. 93). Daarmee constateren we dat termen als beschermd milieu of 'grootgroeien' onvoldoende karakteriserend zijn en komen we toch terecht bij wat pedagogen en psychologen over volwassenheid en mondigheid en de gang erheen gezegd hebben.

Het boek is goed, zij het niet altijd helder geschreven, maar het wordt ontsierd door talrijke fouten en slordigheden. We geven een kleine bloemlezing. Het 'tweede deel' van de Camera Obscura van 1839 (p. 14). Niet Wilhelm was in de Pädagogische Provinz het opgroeiende kind (p. 19, 78), maar zijn zoon. Butzbach was niet 6 jaar maar ongeveer 20 toen hij te Deventer aankwam (p. 40). Slordig is het te spreken van de *onsterfelijke* ziel als Comenius het heeft over de anima vegetativa, sensitiva en rationalis. Waarom wordt Orbis Pictus vertaald met 'bonte wereld', terwijl Comenius zelf het woord zichtbaar gebruikt? (p. 41). Dasberg gaat soms wel erg vrij met haar bronnen om; zo laat ze Jezus in de tempel 'het interieur kort en klein' slaan (p. 68). Post schrijft ze verontwaardiging toe, terwijl er niets is in zijn tekst dat hierop wijst (p. 43). Wat ze op p. 42 meedeelt over 16e en 17e eeuwse leesboekjes is er volkomen naast. Wie kan haar volgen als ze stelt: vóór Rousseau 'was er eigenlijk niet opgevoed' (in de zin van 'het bewust maken van de mens') maar alleen 'geconformeerd'? (p. 48). Dat is gewoon onzin. Het is vevelend over dit werk van een auteur die blijkens haar dissertatie werk van goed historisch gehalte kan leveren een negatief oordeel te moeten vellen, echter: amica Dasberg, sed magis amica veritas.

1. vgl. H. P. G. Quacks typering van de Päd. Prov.: geen kroegen, geen leesbibliotheken, geen Joden, maar mensen van de klok en een krachtige politie. De Socialisten III, 824, 41911.
2. I. van der Velde, Jean-Jacques Rousseau, 1967. Paedagogica Historica, Rousseaunummer, II, 3, 1962.
3. Het geldt ook voor Duitsland. J. H. Scholte Goethe und Holland, 1932.
J. E. van der Laan, Goethe in de Nederlandse Letterkunde, 1933.

N. F. Noordam

H. de Jager, *Mensbeelden en maatschappijmodellen*, Kernproblemen der Sociale Wetenschappen, Stenfert Kroese B.V., Leiden, 1975, 265 pag., f 28,50, ISBN 90.207.0526.1.

In het voorwoord vermeldt De Jager dat dit boek een uitwerking is van enige jaren kollegestof en dat het boek materiaal aanbiedt dat kan bijdragen tot beter begrip voor de verschillende standpunten, denkwijzen en benaderingswijzen binnen de sociologie.

De opzet is, hoewel veel historisch materiaal is gebruikt, thematisch (p. 7). Dat het hier gaat om een

uitwerking van kollegestof wordt de lezer snel duidelijk: het boek barst bijna uit zijn band van de veelheid aan interessante informatie, maar er is geen interne consistentie in de informatie-stroom te ontdekken. Wie, gelet op de titel van dit werk, denkt geconfronteerd te worden met een systematische studie over de relatie tussen mensbeeld-maatschappijmodel en sociale wetenschap-

pen, zal enigszins teleurgesteld worden. De verhandeling over 'Wat is een mensbeeld?' (p. 23) en 'Maatschappijmodellen' is, vanuit wijsgerig- antropologisch gezichtspunt gezien, wat summier en oppervlakkig.

Dit blijkt o.a. uit de door De Jager weergegeven 'Typologie van mensbeelden' (p. 28), die uitsluitend betrekking heeft op de al dan niet aanwezige neiging tot samenleven: er is een sociaal, een anti-sociaal, een a-sociaal en een 'gemengd' type mensbeeld. (Van laatstgenoemd type blijkt De Jager zelf voorstander te zijn; p. 243.)

In de hoofdstukken II en III geeft de auteur een heldere uiteenzetting over mensbeeld en maatschappijmodel in de 17e, 18e en 19e eeuw, waarbij achtereenvolgens Hobbes, Rousseau, de 'Schotse Moralisten', Spencer, Comte en Marx aan de orde komen. Hierbij valt op dat De Jager er in slaagt bepaalde stereotype opvattingen over het werk van bijv. Comte te doorbreken. Hoofdstuk IV is, wat informatie betreft, lezenswaardig, maar slecht te integreren in de lijn van het betoog in de voorafgaande hoofdstukken. Achtereenvolgens worden behandeld: nominalisme en realisme, atomisme en holisme, individualisme en kollektivisme. Als alternatieven voor atomisme en holisme wordt o.a. het Symbolisch Interaktionisme besproken (p. 144-147). Dit laatste bevreemdt mij enigszins, omdat men juist in dit werk een uitvoeriger verhandeling over het mensbeeld

van het S.I. mag verwachten.

Dat dit geen toeval is blijkt ook uit het feit dat de auteur slechts enkele pagina's wijdt aan het 'mensbeeld in de huidige sociologie' (p. 180-183). Aangezien de ondertitel van dit werk luidt 'Kernproblemen der sociale wetenschappen', mag het ontbreken in dit boek van een systematische verhandeling over mensbeelden, maatschappijmodellen en sociale wetenschappen, de auteur aangerekend worden.

Waar De Jager ons dan toch iets uit de doeken doet over het mensbeeld van een contemporain denker, in dit geval Popper, kan men zich afvragen of er sprake is van een relevante typering van het mensbeeld van een kritisch *rationalist*. Popper, aldus onze scribe op pag. 168, blijkt uit te gaan van iets, dat op een mensbeeld lijkt: 'in zijn verklaring van wat wetten in nominalistisch zin zijn, valt hij terug op de naar zijn mening aangeboren *neiging* van mensen 'to look out for regularities''. Deze passage komt overigens voor in hoofdstuk V (Wetten en wetmatigheden in de sociologie), waarvan de inhoud (Deductie en inductie; wat met wetten te doen?) onvoldoende betrokken is op de vraagstelling van mensbeeld en maatschappijmodel. Samenvattend kan men stellen dat het dit informatierijke document schort aan voldoende reflectie op de vraagstellingen, waartoe de informatie verzameld wilde zijn.

Ben Spiecker

Carlo L. Lastrucci, *De wetenschappelijke aanpak*. Grondprincipes van de wetenschappelijke methode, H. D. Tjeenk Willink bv, Groningen, 1973 X + 241 pag., f 25,—, ISBN 90 01 53000 1.

Met de onbekommerdheid van iemand die optimistisch meent dat de sociale wetenschappen ooit nog wel eens *echte* wetenschappen van de subjectieve verschijnselen kunnen worden (p. 9), houdt Lastrucci zich in dit boek bezig met 'de wezenlijke kenmerken van de wetenschappelijke benaderingswijze' (p. VI) (curs. Im). Het boek wil geen professionele inleiding zijn, reden waarom er nauwelijks verwijzingen gegeven worden; de schrijver meent dat het nalaten daarvan de leesbaarheid bevordert. In het boek wordt steeds apart enige aandacht besteed aan het sociaal-wetenschappelijk bedrijf - misschien is het daarom een sociaal-wetenschappelijk tijdschrift ter bespreking aangeboden. Wellicht vormt het publiek dat Lastrucci wil bereiken - belangstellende leken - mee de reden voor een bepaald soort 'populaire' wijze van uitdrukken - gelijkend op met stemverheffing uitgesproken commentaren die men wel in Amerikaanse, educatief bedoelde, films aantreft. Een zin als: de houding van de wetenschapper is 'een verweer tegen intellectuele zelfgenoegzaamheid en dogmatisme, (waaruit) een fundamenteel bewustzijn (sprekt) van het feit dat zelfs de briljantste geesten zich kunnen laten verleiden tot geestelijke luiheid' (p. 9); en zo gaat dat nog even door; of de vaderlijke vermaningen in: 'Er zijn ook voorbeelden van beginnende onderzoekers, die helemaal onder de indruk kwamen van hun eigen inventiviteit en genialiteit in het ontwerpen van bepaalde technieken en instrumenten, om later genadeloos be-

kritiseerd te worden vanwege hun naïveteit . . .' (p. 136) mogen hier als illustratie van die stijl dienen.

Het bepalende lidwoord in de titel (het gaat om *The Scientific Approach*) wekt verwachtingen die inderdaad bevestigd worden. Voor Lastrucci is er 'maar één wetenschappelijke methode'; het verschil is slechts gelegen in de onderscheiden onderzoekstechnieken, 'alle geleerden van naam volgen dezelfde grondregels in hun bewijsvoeringen en redeneringen om conclusies valide te maken' (p. 11). Wetenschappelijke kennis is betrouwbaar in de zin van: geschikt voor goede voorstellingen; ze is cumulatief, enz.: alle kenmerken van een positieve wetenschap passeren de rol.

Het boek is niet steeds even helder. Lastrucci geeft bijvoorbeeld bijna elke alinea een nummer; dat suggereert een soort gelijkwaardigheid in per nummer aan de orde gestelde onderwerpen - wat echter niet zo is. Een bewering dat in het boek in zijn geheel een operationele definitie van de wetenschappelijke methode wordt gegeven, blijft ook onduidelijk. Tussen term en begrip wordt geen onderscheid gemaakt (kan dat aan de vertaling liggen? Mij is het origineel onbekend); enz.

In een paragraaf 'observatie' wordt gesteld dat een fundamenteel postulaat van de wetenschappelijke methode is dat alle gegevens afkomstig zijn van zintuigelijke indrukken. Denken wordt daarna gedefinieerd als: mentale manipulatie van zintuigelijke indrukken. Aan de hand van een beknopte fysiologie der zintuigen wordt

ten slotte geconcludeerd dat wetenschap in wezen een proces is van a. ontvangen van stimuli, b. verwerken van indrukken van stimuli, c. het combineren van deze indrukken met reeds in het geheugen aanwezige indrukken en d. het deduceren hieruit (p. 141/2). Eenvoudiger kan het al niet gesteld worden; maar: zelden zijn er ook meer kennistheoretische problemen opgeroepen en onbeantwoord gebleven in zo'n kort bestek.

De verwachtingen worden ook teleurgesteld wanneer de belangrijke verhouding tussen theorie en feit aan de orde wordt gesteld. E.e.a. wordt onder meer verduidelijkt (!) met de opmerking dat eenzelfde feit in verschillende klassen ondergebracht kan worden. Als voorbeeld dient dan: 'Een mens kan bijvoorbeeld ingedeeld worden naar zijn uiterlijk, zijn politieke mening, zijn godsdienst, zijn opleiding, zijn beroep, enz.' (p. 104). Is 'een mens' een wetenschappelijk feit? De gehele uiteenzetting over de relatie theorie: feit doet vermoeden dat het naïef-empirisme in bepaalde kringen nog levend is.

Uiteraard valt de geschiedwetenschap, evenals bijna het geheel der sociale wetenschappen, zo ongeveer uit de boot der wetenschap: aan de eis van wetenschappelijke validiteit door consistentie bij de reproductie van het onderzoek is uiteraard niet te voldoen; van validiteit zou dus slechts sprake zijn door overeenstemming tussen autoriteiten (p. 121) (reproductie in de eerste plaats, en overeenstemming in de tweede plaats, zijn volgens Lastrucci dé validiteitscriteria om van wetenschap te

kunnen spreken). En die 'overeenstemming' is maar een dubieuze vorm van validiteit – wat natuurlijk zo is. Maar over het valide zijn van gegevens binnen de geschiedwetenschap is wel meer te zeggen. Dat gebeurt ook wel, maar voornamelijk impliciet (in het deel over de wetenschappelijke analyse).

Van tegenwoordige kwesties in de sociale wetenschappen die te maken hebben met 'action research' en/of de 'interesse'-problematiek, zal men bij Lastrucci niets vinden; over fenomenologie wordt eveneens nergens gesproken. Voor verschillende wetenschapstheoretisch geïnteresseerden zal het boek door dit alles soms een nogal ontmoedigende lectuur vormen. De vertaler, mevrouw A. M. Panhuysen-van Staal, heeft, geheel in de lijn van de schrijver, de keurig samengestelde en beknopt geannoteerde bibliografie aangevuld met enkele na 1963/4 (datum publicatie origineel) verschenen werken. Dat Strasser's methodologisch hoofdwerk ontbreekt, en De Groot bijvoorbeeld wel is opgenomen, is in dit verband begrijpelijk. Is het ook typerend dat het uit 1958 daterende *The Idea of a Social Science* van Winch ontbreekt? Wel maakt dit alles Lastrucci's boek m.i. eigenlijk pas zinvol náast wetenschapstheoretische lectuur met een wat ruimere opzet (ook 'Frankfurter' en fenomenologische probleemstellingen bevattend bijvoorbeeld). Dan kan het voor pré-kandidaten in de sociale wetenschappen zin hebben het hier besproken boek te bestuderen.

J. D. Imelman

G. H. L. Schouten, *Education Permanente* (deel 12 uit de serie Vormingswerk, theorie en praktijk), H. D. Tjeenk Willink bv, Groningen, 1975, f 22,50, ISBN 90 01918417, 240 pag.

Doel is: toelichting van de betekenis van het begrip 'education permanente'. Hoofdstuk I is dan getiteld: *De term 'Education Permanente'*, hoofdstuk II: *De ontwikkeling van het begrip, internationaal en nationaal*. De ook maar enigszins met de philosophy of education op de hoogte zijnde lezer verwacht nu zorgvuldige formuleringen waarin bijv. het onderscheid tussen woord en begrip gehanteerd wordt. Als men dan ook nog leest dat met zorg geprobeerd zal worden tot een omschrijving te komen van het begrip education permanente (in het vervolg e.p.), raken de verwachtingen gespannen. De teleurstelling is groot. Vóór twintig pagina's gelezen zijn, beseft men dat Schouten niet weet wat voor taal hij spreekt. Op een binnen vormingsliteratuur veel voorkomende nonchalante en weinig exacte manier van spreken wordt een definitie opgesteld die tegelijkertijd programmatisch en onzinnig is. E.p. blijkt niet een werkelijkheid maar een *principe*, dus een beginsel te zijn. En wel een bijzonder, namelijk één dat een fundering moet vormen voor een zekere voorwaardenstructuur die het mogelijk maakt dat ieder mens zijn sociale en culturele behoeften (wat zijn dat?) kan bevredigen. Hier wordt dus beweerd dat e.p. = het principe op grond waarvan een aantal educatieve voorzieningen (moeten) worden geordend (p. 7). Op p. 18 wordt dan een Engelse definitie gegeven van Adult Education, formeel in orde,

gesteld in procestermen. Schouten zegt dan dat Adult Education een *onderdeel* van de e.p. zou zijn. Wat nu: een *werkelijk* proces onderdeel van een *principe* dat ten grondslag ligt aan een voorwaardenstructuur?

'Leren', 'kennis verwerven' en 'informatie krijgen' betekend nu weer eens hetzelfde, dan weer iets verschillends (vgl. bijv. p. 13 en 16). 'Niet zonder reden', zo is op p. 16 te lezen, 'zijn de Fransen de mening toegedaan dat zij de eersten zijn die de term 'education permanente' gebruikt hebben . . .' Schouten waagt hier dus voorzichtig de veronderstelling dat de Fransen misschien wel het eerst een zeker Frans woord (in casu 'e.p.') zouden kunnen hebben gebruikt!

Recurrent Education wordt gedefinieerd als een strategie (p. 32). Is het dus niet een geheel van handelingen of iets dergelijks? Eén zin verder is deze vorm van educatie ineens een 'structurele conceptie' – en dus zelfs geen strategie meer. Ook komt men het in andragogische kringen veelvuldig verkeerd gebruikte 'motivatie' tegen (o.a. op p. 6): een leerpsychologisch begrip dat met 'ge- of te geven redenen' weinig van doen heeft.

Het korte derde hoofdstuk over de vraag of volwassenen nog kunnen leren, of het leervermogen erfelijk is en over de milieufactoren is zonder meer onder de maat. 'Verstandelijke vermogens' is binnen twee opeenvolgende zinnen niet en wél hetzelfde als 'intellect', terwijl 'in-

tellekt' ook hetzelfde is als 'verstandelijk proces'. In de twintigste jaren, aldus Schouten, deed de mening opgeld dat men na 23 jaar niets meer kon leren (p. 35). Welke ontwikkelingspsychologen en andere ter zake kundigen heeft de schrijver dan op het oog? Hij weet slechts 'een markante aanhanger van deze theorie' te noemen: ene heer Van Wijk. Gelukkig dacht men er in de negende eeuw v. Chr. (!!) in Sparta anders over, aldus Schouten. Daarna leest men dat I.Q.-tests *mentale* capaciteiten en ontwikkelingen meten (p. 36). Op p. 38 wordt gezegd dat men *als regel aannam* dat *het (?) leerproces* begon als het kind naar school ging. Wie is wel die 'men'? Recentere onderzoekingen hebben echter aangetoond dat de basis van de culturele ontwikkeling reeds wordt gelegd als het (kind) twee jaar is . . .; recente? kom nou!

Vaag blijft in het vierde hoofdstuk het onderscheid tussen vorming en ontwikkeling. Het schijnt wel te bestaan, gezien een titel boven een paragraaf 'Van ontwikkelingswerk naar vormingswerk', welke paragraaf echter niets verduidelijkt. Nieuwenhuis' *Algemene inleiding*, Groningen 1964³ is verhelderder. Voorts geeft dit hoofdstuk inlichtingen over de verhouding tussen vormingswerk en bibliotheken, omroep, enz. Ook in het volgende hoofdstuk wordt de lezer in kennis gebracht met de samenvattingen van vormingswerk-publicisten en rapporten van conferenties. Dit keer gaat het om de relatie met andere educatieve sectoren, te weten: het onderwijs (onderwerpen: leerstof, beroeps- onderwijs, democratiseringsprocessen, bijscholing, e.d.) beroepsvorming (ondernemingsraden, harmonie- en conflictmodel, vrouw en werk, enz.), en vrije tijd. Zo'n hoofdstuk heeft het vermoeiende van het al te algemene en abstracte, doordat steeds in zeer kort bestek de omvangrijkste problemen aan de orde gesteld worden.

K. Swinnen en I. Celis: *Het kind met leesmoelijkheden*, Infoboek, Meerhout; Zwijzen b.v., Tilburg, 1975, 161 pag., ISBN 90.276.0993.4.

Het kind met lees-taalmoeilijkheden heeft over belangstelling niet te klagen; ook in ons taalgebied neemt het aantal publikaties op dit gebied regelmatig toe. Een wat aparte plaats binnen deze omvangrijke literatuur neemt de categorie 'praktische aanwijzingen voor de behandeling' in. Meestal wordt in deze handleidingen weinig aandacht besteed aan de theoretische achtergronden van de behandeling die men presenteert: vragen betreffende de etiologie en de klassificatie van lees-spelingsmoeilijkheden, de (differentiaal)diagnostische nivo's van behandeling etc. worden betrekkelijk snel beantwoord.

Een tweede kenmerk is, dat de beschreven behandeling meestal niet zozeer een geheel uitgewerkte, aangepaste lees-taalmethode omvat, maar ofwel bestaat uit een opsomming van allerlei hulpmiddelen en deel-technieken, dan wel enkele, in de gewone leesdidaktiek meestal verwaarloosde, uitgangspunten nader uitwerkt. Bovendien ontbreekt vrijwel altijd onderzoek naar de effectiviteit van de beschreven middelen.

Het is duidelijk, dat de bedoeling van dergelijke hand-

In hoofdstuk 6 *Beleid en structuren in perspectief* wordt verslag gedaan van ontwikkelingen in de laatste jaren. Het ontbreken van daadwerkelijke interesse van het ministerie van o. en w. wordt betreurd, de crm-politiek van minister Klompé geprezen, van staatssecretaris Vonhoff gelaakt. Een stukje verslaggeving van conferenties, werkgroepen en 'experimenten' in vogelvlucht.

De verwachtingen van de verdedigers van de e.p. - welke de schrijver kennelijk onderstreept - worden op p. 122 uitdrukkelijk verwoord als: een door de overheid te garanderen recht op e.p. dat materieel gezien over vijf à tien jaar zou moeten uitmonden in 500 PEC's en 60 REC's, 50 SAD's en internaatsvoorzieningen (p. 123). (PEC = plaatselijk educatief centrum, REC = regionaal educatief centrum, SAD is de door Im. geïntroduceerde afkorting voor studie- en adviesdienst.) Werkverschaffing in verband met een teveel aan andragogen? Schouten vindt het voorsnogen een onbestaanbare zaak (p. 128). Hij komt met een minder duur voorstel, waarin aan PEVO's het aanschijn wordt gegeven (p. 130; PEVO = plaatselijke eenheid voor vormings- en ontwikkelingswerk).

Het laatste hoofdstuk geeft een leerzaam overzicht van de e.p.-praktijk in enkele Europese landen.

Al met al een rhapsodisch boek dat om zijn encyclopedisch-algemene inlichtingen over de huidige stand van zaken m.b.t. de e.p. waarschijnlijk wel van nut kan zijn in andragogische en misschien onderwijskundige opleidingen - mits men in dat geval aan helderheid, innerlijke logica en consistentie van de verhandeling niet te grote eisen stelt.

J. D. Imelman

leidingen is, direkt hulp te bieden aan degenen die het kind met lees-taalmoeilijkheden verder willen helpen: onderwijzers, remedial teachers, etc.

Het ontbreken van uitvoerige theoretische beschouwingen en het direkt presenteren van een aantal methoden en technieken voor de behandeling heeft uiteraard het voordeel, dat de praktikus het gevoel krijgt, dat hij materiaal in handen krijgt, waar hij wat mee aan kan.

De bezwaren, die men tegen dit soort publikaties kan aanvoeren, liggen, vanuit het perspectief van theorievorming en onderzoek bezien, ook voor de hand: er wordt te weinig rekening gehouden met de gecompliceerdheid en gedifferentieerdheid ten aanzien van het ontstaan en de verschijningswijze van de lees-taalmoeilijkheden. Persoonlijk acht ik het ontbreken van onderzoek naar de effectiviteit van de aangeboden methoden en technieken - onderzoek waarin vooral de vraag beantwoord moet worden binnen welke context een bepaald hulpmiddel resultaten afwerpt - het grootste bezwaar. Bepaalde middelen (b.v. flash-cards, gebruik van schuurpapier en letters, etc.) worden vanaf de

dertiger jaren als zinvol genoemd, zonder dat duidelijk is aan welke beperkingen het gebruik ervan onderhevig is.

Deze lange inleiding heeft ten doel duidelijk te maken dat men vanuit onderzoek en theorievorming betreffende het kind met leesmoeilijkheden het boek van Swinnen en Celis enigszins ambivalent beoordeelt.

Aan de ene kant is er waardering voor de vele suggesties voor behandeling, die in het boek zijn opgenomen. Swinnen en Celis stippen heel kort enkele uitgangspunten voor de behandeling aan en gaan direkt over tot het bieden van een arsenaal van middelen en technieken voor de behandeling van leesmoeilijkheden. Opvallend daarbij is, dat ze veel aandacht besteden aan de behandeling van moeilijkheden op het gebied van het begrijpend lezen; in veel teksten op dit gebied treft men daar weinig over aan, vervolgens komen de technische aspecten van het lezen aan bod. Ook hier is weer een duidelijke gerichtheid aanwezig om in de behandeling centraal te stellen, dat lezen dient om informatie op te doen. Saaie, louter mechanisch-technische

drill wordt vermeden.

Ongetwijfeld biedt dit boek voor de praktikus een groot aantal aanknopingspunten om oefeningen voor de behandeling samen te stellen.

Aan de andere kant blijft het al in de inleiding gesignaleerde tekort aan empirische fundering: wat de gepresenteerde middelen nu precies waard zijn, in welke context ze wel en niet gebruikt kunnen worden, wanneer het een en wanneer het ander te prevaleren valt, blijft open.

Een zinvolle beoordeling van een boek als dit zou feitelijk pas mogelijk zijn op grond van de ervaringen van een groep gebruikers; dat zou ook de mogelijkheid bieden informatie te verzamelen op grond waarvan nuanceringen, uitbreidingen of beperkingen aangebracht kunnen worden.

Hopelijk kunnen Swinnen en Celis iets dergelijks entameren; hun werk biedt er zeker aanknopingspunten voor.

J. Rispens

D. Ullmann, *Aggression und Schule*. Mit Beiträgen unter Mitarbeit von Gerhard Brinkmann, Manfred Jander, Gerhard Kaindl), Kösel-Verlag, München 1974, DM 15,—, 136 pag., ISBN 3-466-30053-3.

Dit boek is verschenen in een serie Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung. De bedoeling is dat er psychologisch-pedagogische en didactische kennis ten behoeve van het irenische onderwijs wordt gegeven; welke kennis tot nu toe ontbrak. Daartoe gaat Brinkmann eerst verschillende theorieën over het ontstaan van agressie analyseren. In al haar beknoptheid is zijn bijdrage bijzonder lezenswaard. Naast het in dit nummer van Ped. Studiën eveneens besproken werk van Schouten is het een verademing iets helders over problemen bij het definiëren van een begrip, i.c. van agressie, te lezen. Terecht wijst Brinkmann er op dat men niet kan spreken over pedagogische mogelijkheden om agressief handelen te verhinderen of te vervangen door andere handelingen zonder de theoretische afkomst van een agressie-theorie in ogenschouw te nemen. Hij bespreekt daarna de drift- en instincttheorie ter verklaring van agressie (Freud, Lorenz, Mitscherlich); de frustratie-agressie-hypothesen (Dollard), waarbij juist gezien is dat deze zich met name gemakkelijk in de drifttheorie laten opnemen; en het leertheoretische model. Daarin onderscheidt hij op gezag van Belschner en McLaughlin het leren van agressie: a. dankzij 'operant conditioneren' (leren door succes) en b. door imitatie. Beide leerprincipes vullen elkaar aan. Vooral A. Bandura heeft waardevolle gegevens over het imitatief leren verstrekt (sociaal leren; identificatieprocessen). Brinkmann wijst op vele voorbeelden binnen de opvoeding welke een illustratie vormen van de geldigheid van de these dat agressie geleerd wordt. O.m. wijst hij in dit verband op de agressie-bevorderende werking van toegediende straf: het kind ervaart 'aan eigen lijf' hoe effectief een agressieve handeling kan zijn. Vanzelfsprekend zijn de leertheoretische verklaringsmodellen pedagogisch het meest relevant. Met deze conclusie

is de basis gelegd voor de volgende twee hoofdstukken.

Het probleem der agressie is het onderwerp van een leergang van twaalf les-uren voor kinderen van 14-16 jaar. Het gaat Ullmann, de schrijver van dit hoofdstuk, er niet om door middel van deze, op een didactische analyse gebaseerde, planning van onderwijsleersituaties een harmoniemodel te propageren. Eerder wil hij spreken van een 'politische Idee von Erziehung', waarin aanvaard wordt dat conflicten van politieke aard zijn omdat het steeds gaat om het strijdig zijn van interesses en macht in de sociale werkelijkheid ('politiek' is hier uiteraard een omvangrijker begrip dan 'partijpolitiek'). Op m.i. verantwoorde wijze geeft hij pedagogische en politieke overwegingen weer die funderend zouden zijn voor algemene leerdoelen. Hij probeert voortdurend leerlingen zich bewust te laten worden van de samenhang tussen individuele agressie en maatschappelijke verschijnselen. In de leergang worden zo o.a. groepsdynamische en socio-culturele aspecten van agressie aan de orde gesteld, evenals de door Brinkmann besproken wetenschappelijke verklaringsmogelijkheden, alles geïllustreerd aan vóórgelopen gebeurtenissen (ontleend aan kranteverslagen, enz.). Uiteraard ontbreekt ook de kwestie van de invloed van pers (Springer!), film en t.v. niet; een invloed die, zo is de laatste tijd immers zelfs experimenteel bewezen, toch weer groter is dan men een tijdlang wellicht heeft gedacht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de weergave van in de lessen te gebruiken 'papers', compleet met vragenlijsten - welke mij door de bank genomen van goede kwaliteit lijken.

Het derde hoofdstuk, *Aggression und Schule* (Jander, Kaindl, Ullmann) begint met een van citaten aan elkaar hangend betoog over het 'verborgen leerplan', 'struc-

tureel geweld', enz. Toch wel leesbaar, en verhelderend voor hen die met deze 'kritische' wijze van denken nog niet op de hoogte zijn. Wederom wordt daarna een op een didactische analyse gebaseerde leergang gegeven. Men richt zich op het vijfde en zesde schooljaar, meent echter ook dat de middelklassen van gymnasium en Realschule, door middel van verzwaarde stof, zinvol aan het geboden programma zouden kunnen deelnemen. Gezien de onderwerpen (waarbij o.a. sprake is van het feit dat leerlingen verschillende leerkrachten hebben) heeft dié Nederlandse leerkracht er het meest aan die met de brugklas en direct daaropvolgende jaren te maken heeft.

Doordat vooral de eigen situatie in het verloop van de cyclus onderwerp is, namelijk de tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten vóórkommende agressie, loopt men m.i. een gevaar dat typerend is voor dit soort gezamenlijke 'zelf-onderzoeken': sommige 'confrontaties' kunnen uit de hand lopen en er kunnen dingen 'geleerd' worden die het omgekeerde zijn van wat men heeft beoogd. Neem bijv. de aan het eind van de 'zesde stap' door leerkracht en leerlingen gezamenlijk getrokken conclusie: soms zijn we minder agressief

dan op andere momenten; leraren zijn vaak onrechtvaardig en straffen streng. Deze gevolgtrekkingen worden op het bord geschreven en door de leerlingen in hun cahiers overgenomen. Men moet, denk ik, dan toch wel op zijn minst een knap pedagoog zijn geweest, één die in staat is op pedagogisch bezonnen wijze het hoofd te bieden aan de ongetwijfeld loskomende emoties en agressies (!) die gespeeld moeten hebben vóór men die conclusies kon trekken. Juist dit laatste hoofdstuk is daardoor teleurstellend, omdat op deze gevaren niet gereflecteerd wordt. Het zwakste opstel heeft daarmee de titel geleverd aan een boek dat voor tweederde een algemenere strekking heeft dan 'agressie en school' suggereert, zeer leesbaar is, en voor vele (aanstaande) leerkrachten en hun opleiders vol belangwekkende kennis en adviezen zit. Warm aanbevolen, wat dat betreft. Het derde hoofdstuk is jammer genoeg soms van het ondoordachte, wat 'ideologische' niveau, dat men wel vaker in de 'kritische' literatuur aantreft – zij het dat er wel sprake lijkt te zijn van pedagogische betrokkenheid.

J. D. Imelman

Werkverband van Plaatselijke en Regionale Schoolbegeleidingsdiensten

Onlangs is opgericht en ter inschrijving opengesteld een WPRO-werkgroep die zich nadrukkelijk zal gaan bezighouden met begeleiding van het voortgezet (sekundair) onderwijs. In eerste instantie wordt gedacht een zogenaamde externe begeleiding, geboden door personen en diensten buiten de school.

Aanmeldingen kunnen schriftelijk geschieden bij de secretaris, drs. J. Schouwenaar, Mierloseweg 8, Helmond, met een korte vermelding van het organisatorisch kader, waarin men zijn werkzaamheden voor het voortgezet onderwijs verricht.

Inhoud andere tijdschriften

Persoon en Gemeenschap

28e jaargang, nr. 1, september 1975

Het Nederlandse Contourenplan (1), door J. Wellens
Onderwijs: een politieke zaak, door E. van Rentergem
De Zweedse voorschool

In-service forming, door L. Martens

Ervaring als domper, door W. Jansen

Moderne wiskunde, door T. de Groot

De toegang tot de universiteit, door R. van Geen

Her en der (berichten)

Omroep en onderwijs

Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

14e jaargang, nr. 9, september 1975

Introductie, door R. de Groot

Een onderzoek naar achtergronden van leerstoornissen

binnen de Groninger school, door R. van der Kooij

Zicht, inzicht en het zien, door R. de Groot

Visueel-ruimtelijke drie-term series: orthodidactisch behandelingsmateriaal, door K. P. van den Bos

Ontvangen boeken

Bijl J., *Opvoeding en evolutie. Een kritische literatuurstudie*, Boom, Meppel, 1975, f 19,90

Eson M. E. en Wilkinson H. J., *Studies for replication of child development*, Holt, Rinehart & Winston Inc., New-York, 1975, £ 2,90

Fennis J., *Het vuile schort*, Van Gorcum, Assen, 1975, f 16,50

Griend P. C. van de, *In het perspectief van de angst*, Tjeenk Willink, Groningen, 1975, f 19,50

Hansma H. M. en Wilde T. W. de, *Basisonderwijs: kleuterschool en lagere school ineen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1975, f 8,90

Hauwermeiren P. van, *Het leesbaarheidsonderzoek*, Tjeenk Willink, Groningen, 1975, f 36,—

Hoksbergen R. A. C., *Ons handels(avond)onderwijs 1875-1975*, Tjeenk Willink, Groningen, 1975, f 13,50

Stengel I., *Spraakmoeilijkheden bij kinderen*, Callenbach, Nijkerk, 1975, f 17,50

Jansen Th., *Ideologische aanpassing in het basisonderwijs - observaties in vier scholen*, Socialistiese Uitgeverij, Nijmegen, 1975, f 10,—

Jensen J. P., *Menspsychologieën*, Boom, Meppel, 1975

Jourard S. M., *Zelfkennis als kracht* (Disclosing man to himself, 1968), Lemniscaat, Rotterdam, 1975, f 25,—

Lange A. en Hart O. van der, *Gedragsverandering in gezinnen*, Tjeenk Willink, Groningen, 1975

Langeveld W., *Vorming tot participatie* (Serie: Onderwijs, maatschappij, politiek), Tjeenk Willink, Groningen 1975

Marx E. C. H., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, (serie: Onderwijskunde, deel 2), Tjeenk Willink, Groningen, 1975, f 45,—

Morgan K. J. (Red.), *Hedendaagse psychologie; een leer- en werkboek voor individueel gebruik en voor gebruik in groepen*, VUGA Boekerij, 's-Gravenhage, f 49,—

Nijkerk K. J. (Red.), *Training in tussenmenselijke verhoudingen* (Sociale en culturele reeks), Samson, Alphen aan de Rijn, 1975

Peeters H. F. M., *Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd*, Boom, Meppel, 1966, 1975, f 24,50

Royl W., *Die Orientierungsstufe. Didaktische Planung und Organisation*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1975, DM. 14,—

Ruijgh A. T. en Niemöller-Commijs C., *Gespreks-groepen van ouders. Verslag van een begeleidingsproject*

aan scholen voor buitengewoon onderwijs, Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1975

Segers J. H. G., *Sociologische onderzoeksmethoden*, Van Gorcum, Assen, 1975, f 24,90

Storr A., *De creatieve mensen. Motivatie en kunstenaarschap* (The dynamics of creation, 1972), Lemniscaat, Rotterdam, 1975, f 28,50

**INSTITUUT VOOR LERARENOPLEIDING
VRIJE LEERGANGEN-VRIJE UNIVERSITEIT
AMSTERDAM**

GEVRAAGD een

ONDERWIJSKUNDIGE in een volledige betrekking.

Taakomschrijving:

Het begeleiden van de studenten biologie bij hun onderwijskundige vorming gedurende hun opleiding tot leraar biologie;

In concreto omvat deze begeleiding de volgende werkzaamheden:

- a. het geven van colleges onderwijskunde aan eerste- en derdejaarsstudenten,
- b. het in samenwerking met de vakdidacticus verzorgen van het instituutsparticum voor de tweedejaarsstudenten;

bovendien het geven van een specialisatie aan een heterogene groep vierdejaarsstudenten.

Instemming met grondslag en doelstelling van het Instituut V.L. - V.U. is noodzakelijk.

Ervaring bij het voortgezet onderwijs vereist.

Inlichtingen bij Dr. R. Turksma; tel. 020-72 68 01 (instituut) of 02502-80 32 (thuis)

Sollicitaties te richten aan Dr. O. Kooi, Marquette 8, Amsterdam-Buitenveldert.

Bij ons verscheen een voor Nederland en België unieke uitgave,
nl. het:

Onderwijskundig woordenboek

Drs. A. van Meerten / prof. dr. H. Vandaele /
drs. A. M. H. C. Schellekens

Onder redactie van prof. dr. A. de Block en prof. dr. E. Velema

Een boek bestemd voor allen die door studie en beroep of op andere wijze
met het onderwijs te maken hebben.

Bij de opzet is ernaar gestreefd de meest gebruikte onderwijskundige termen
op het terrein van didactiek, onderwijsstructuren, wetgeving, enz. kort en
bondig te verklaren, waarbij zo nodig naar andere trefwoorden wordt ver-
wezen. Daar de onderwijskunde zich ontwikkelt tot een interdisciplinaire
wetenschap, worden ook enige begrippen verklaard uit aanverwante dis-
ciplines.

Prijs: f 37,50

Bestelbiljet

verzenden in een niet-gesloten ongefrankeerde envelop onder vermelding
van antwoordnummer 1001, Rotterdam.

Ondergetekende: _____

Adres: _____

Woonplaats: _____

Wenst te ontvangen: _____ ex. Onderwijskundig woordenboek via
uitgever _____
boekhandel _____

Datum en handtekening: _____

Heemraadssingel 112, Postbus 1474, Rotterdam