

2nd International Congress on Mathematical Education (I.C.M.E.)

Van 29 augustus-2 september 1972 organiseerde het International Committee on Mathematical Instruction (I.C.M.I.) zijn tweede kongres over het wiskundeonderwijs. Het eerste kongres werd in 1969 in Lyon gehouden, het tweede in Exeter, Engeland. De bedoeling is dat in de toekomst deze konferentie iedere vier jaar plaats vindt. Voor 1976 is de derde conferentie gepland in Japan.

Ongeveer 1500 deelnemers uit 70 landen bezochten de conferentie. Daaronder was Nederland met \pm 47 deelnemers ruim vertegenwoordigd. Naast een aantal plenaire lezingen van o.a. de Russische professor Sobolev (die professor Kolmogorov verving) en de Nederlandse hoogleraar Freudenthal waren een groot aantal werkgroepen (cirka 40) georganiseerd. Met enig passen en meten was het nog net mogelijk aan meerdere werkgroepen tegelijk mee te doen, maar niettemin blijven mijn indrukken van de conferentie beperkt tot ervaringen in een klein aantal groepen, natuurlijk aangevuld met gesprekken in de wandelgangen en de bussen, die het vervoer verzorgden van conferentiezalen naar de eetzaal en slaapplaatsen.

Gebaseerd op indrukken van de werkgroepen 'Pre School and Primary Mathematics', 'The Psychology of Learning Mathematics' en 'Research in the Teaching of Mathematics' vielen mij de volgende punten op: (Een goed initiatief van Het Instituut voor de Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs te Utrecht zou zijn met alle belangstellende Nederlandse kongresdeelnemers eens een follow up-vergadering van de conferentie te organiseren. Op zo'n vergadering kunnen n.a.v. de conferentie bv. belangrijke trends in het wiskundeonderwijs worden gesignaleerd en besproken.)

1. 'Learning' tegenover 'teaching'; 'development' tegenover 'learning'

Over het algemeen kende men in de werkgroepen veel waarde toe aan het door de leerlingen zelf laten ontdekken van principes en regels, zonder dat een dogmatische ontdek-persé-hetzelf-filosofie werd aangehangen. De standpunten in de discussies kenmerkten zich door een grote mate van redelijkheid.

Opvallend was de afwezigheid van behavioristisch georiënteerde psychologen of wiskundedocenten. In enkele pas gestarte Amerikaanse curriculumprojecten (bv. het Comprehensive School Mathematics Program) koos men bewust niet voor de procedure om vóóraf de wiskunde-onderwijsdoelstellingen à la Mager te formuleren. Het bezwaar tegen deze werkwijze is dat de 'in gedragstermen geformuleerde leerdoelen' de wiskunde zo sterk in stukken breken, dat van de wiskunde zelf niet veel overblijft.

In een typisch Amerikaans getinte analogie-rede-nering zegt het C.S.M.P.-project: 'The current behavioral objectivists can only be compared to a meat grinder, that indifferently cuts meat, bone, gristle and fat into tiny indistinguishable chunks of hamburger meat. The original cow (i.e. mathematics) may all be there, but it is no longer possible to recognize it.' (The C.S.M.P. Approach to curriculum improvement, pag. 28).

De Engelse 'open classroom' filosofie, waarvan het inmiddels afgesloten Nuffieldproject een duidelijke eksponent is, kreeg op het kongres meer waardering dan wiskundeonderwijs via geprogrammeerde instructie, of dat nu via tapes, computer of leerboeken plaats vindt. Maar tegen de Engelse aanpak van ongestructureerd onderwijs via de exploratie van de eigen ervaringen van de leerlingen werd het bezwaar geuit dat het vak wiskunde daarbij te weinig uit de

verf komt. Deze discussies doen enigszins denken aan de Nederlandse controverse tussen de geschiedenisdocenten en het Groninger Ledo-project.

In samenhang met een herbezinning op de wiskundige inhoud van het leerplan wordt veel aandacht besteed aan ontwikkelingspsychologische gegevens. Met de nodige nuances kan men stellen, dat er een trend op de conferentie was om 'teaching' ondergeschikt te maken aan 'learning' en 'learning' te baseren op 'development'.

2. Piaget's invloed

Met name in de werkgroepen 'Pre-school and Primary Mathematics' en 'The psychology of learning mathematics' werd Piaget telkens aangehaald als de grote autoriteit over het leren van wiskunde. Piaget zelf was door ziekte verhinderd de conferentie bij te wonen, maar had wel een artikel over het wiskundeonderwijs beschikbaar gesteld. Daarin zette hij opnieuw zijn stadiatheorie uiteen, maar liet nieuwe informatie over het leren van wiskunde achterwege.

Typerend was dat in onderlinge gesprekken van de konferentiedeelnemers wel getwijfeld werd aan de houdbaarheid van verschillende aspecten van Piaget's theorie, maar dat van dergelijke twijfels in de officiële lezingen, papers en boeken maar weinig is terug te vinden. In verhouding tot de vaak lange uiteenzettingen over Piaget's stadia-theorie, bleven de praktische uitwerkingen van zijn theorie voor het wiskundeonderwijs meestal beperkt. Een uitzondering vormde de lezing van Thomas C. O'Brien, Edwardsville, Illinois, U.S.A. Hij meende dat kennis van de Piagetiaanse theorie over de ontwikkeling van het denken, kan leiden tot het benadrukken van nieuwe doelen voor het wiskundeonderwijs. Wel waarschuwde O'Brien voor het gevaar, dat via de traditionele onderwijsprocedures allerlei Piagetiaanse taken worden 'aangeleerd'. In dat geval leren de leerlingen mogelijk wel bepaalde foefjes, maar wordt de 'onderliggende cognitieve structuur' niet beïnvloed.

Vooral nu in Nederland de belangstelling voor

Piaget in de onderwijswereld steeds groter wordt, lijken de opmerkingen van O'Brien van belang.

3. Wiskunde als toepassing

Vooral in de openingsrede van de Engelsman Sir James Lighthill sprak de opvatting, dat het wiskundeonderwijs gericht moest zijn op het leren toepassen van de wiskunde. In de lijn van de Engelse traditie van empirisme en pragmatisme is deze opvatting wel te verklaren, wat niet wil zeggen dat men algemeen met professor Lighthill's these instemde. Niettemin kleurt een dergelijke openingsrede min of meer toch het programma van de conferentie.

4. Kloof research-praktijk

In de groep 'Research in Mathematics' is vooral gesproken over de kloof tussen de research en theorie over het wiskundeonderwijs en de praktijk van dat wiskundeonderwijs. Van de kant van de docenten is de klacht: Wat schieten we op met de verkregen onderzoekresultaten voor ons onderwijs. Wat hebben wij aan onderzoek, dat niet onmiddellijk voor ons lesgeven relevant is. Aan de andere kant zijn de research-mensen weinig gelukkig met de uiterst gebrekkige wijze, waarop de communicatie tussen onderzoekers en praktijkwerkers verloopt. Verschillende oplossingen om de kloof research-praktijk te overbruggen werden gesuggereerd:

- a. onderzoekers en mensen in de praktijk moeten meer overleg voeren over de keuze van research-projecten.
- b. institutionalisering van de relatie tussen onderzoekers en mensen in het veld moet worden voorkomen: een goede manier om de kloof te overbruggen zou zijn om met een groep vrijwilligers, docenten en ouders zowel als onderzoekers, bepaalde problemen ter hand te nemen.
- c. het communicatieprobleem research-praktijk is grotendeels op te lossen via de produktie van leerboeken met uitvoerige handleidingen.

K. Koster

Boekbesprekingen

Het *Pleeggezinnen-onderzoek*, uitgevoerd door de afdeling Sociale Pedagogiek van de R.U. te Utrecht. Projectleider Dr. O. C. Wit. Publikaties:

1. *Enige resultaten van het voorbereidend onderzoek*, Utrecht (R.U.), 1968.
2. *Pleeggezin-onderzoek*, Band 1 t/m 5 met: I verslag van het onderzoek; II Bijlagen, III en methodologische verantwoording; IV een drietal kwalitatieve facetstudies en V een nadere beschouwing van enige onderzoeksinstrumenten.
3. Brochure: *100 Pleeggezinnen onder de loep*, een uitgave van de Nationale Federatie voor kindbescherming 1971.

Inleidend willen wij opmerken dat dit zeer uitvoerige onderzoek zich op verschillende wijzen laat bespreken. Zo menen wij dat de weging van de resultaten binnen het totaal van kindbeschermingsproblematiek heel nuttig is, in welk verband dan ook de theoretische studie van O. C. Wit (Utrecht 1970) betrokken moet worden. In deze bespreking willen wij ons echter beperken tot de meer onderzoekstechnische aspecten. Wij menen dat ook dat van belang is omdat het hier een bijna modelmatig opgezet toetsingsonderzoek betreft dat als zodanig nogal uniek is binnen de Nederlandse sociaal-pedagogische wereld. Dankzij de met grote openheid geleverde rapportage is een dergelijke bespreking mogelijk.

De auteurs stellen (o.a. in het voorwoord van de brochure) dat de onderzoeksresultaten vooral voor de praktijkwerkers van belang moeten zijn. Voor pedagogisch onderzoek lijkt ons dat een juist criterium. De bespreking van dit onderzoek willen wij dan ook primair doen vanuit dat perspectief.

Het feitelijke onderzoek richtte zich op een 100 'permanent-vervangende pleeggezinnen'. *De probleemstelling* welke aanzet tot het toetsingsonderzoek was, formuleerde men dan als volgt: 'Het pleeggezin verkeert in een bijzondere situatie; nagegaan zal worden, welke betekenis een aantal factoren in deze bijzondere situatie heeft voor de opvoeding van het kind in een pleeggezin, waarbij als centraal gezichtspunt fungeert het feit, dat het pleegkind twee paar ouders heeft' (Band I, p. 3).

Op grond nu van literatuurstudie (in hoofdzaak 'praktijk-theoretische literatuur') en hearings (ge-

sprekken met deskundigen) werden hypothesen en vraagstellingen geformuleerd. Hier ligt ons eerste bezwaar ten aanzien van de gevolgde procedure. Wij hebben de indruk dat de onderzoekers zich bij de keuze van de probleemstelling te veel hebben laten leiden door de wens om 'hoe dan ook' tot een toetsingsopzet te komen. Met andere woorden vragen wij ons af of de theorie zoals die in de literatuur gevonden werd, (en welke de probleemformulering mee heeft bepaald) wel voldoende grond geeft om tot een toetsingsonderzoek te besluiten.

De onderzoekers hebben een zestal *hypothesen* geformuleerd, ontleend aan een viertal theorieën, die feitelijk praktijk-theorieën zijn. Dat wil zeggen: niet voldoende gewicht hebbend om te verwachten dat er voor de theorie-vorming zelf vruchtbare uitspraken mogelijk zouden zijn. Daar komt bij dat deze 'praktijktheorieën' over het algemeen geen pedagogische theorieën zijn, want deze ontbreken vrijwel geheel voor wat betreft het terrein van de gezinsverpleging (zie Band III, p. 5). Waarom dan geen algemene theorieën gehanteerd om vervolgens te zien of de nu gebruikte theorieën daar een plaats binnen kunnen vinden? Had men dat gedaan dan had naar onze mening ook voorkomen kunnen worden dat men 'hoe dan ook' een toetsingsonderzoek zou opzetten dat noodzakelijkerwijs zich op nogal (ook theoretisch) geïsoleerde variabelen moet concentreren. Behalve uit de literatuurstudie destilleerde men ook uit de hearings hypothesen, in dit onderzoek 'vraagstellingen' genoemd. Men stelt (o.a. Band III, p. 4) dat deze vraagstellingen minder wetenschappelijke ze-

kerheid bieden dan de hypothesen. Op zich lijkt dit een functioneel onderscheid. Waarbij wij als belangrijkste bedenking hebben dat, voor zover ons bekend, het wetenschappelijk taalgebruik voor deze onderscheiding andere begrippen gebruikt n.l. deductieve en inductieve hypothesen (Gadourek, 1967). Gelet op het geringe gewicht dat de theorie, waaruit de (deductieve) hypothesen zijn afgeleid, heeft, vragen we ons af of het onderscheid wel werkelijk functioneel is: zouden de hypothesen ook niet beter vraagstellingen (of inductieve hypothesen) genoemd kunnen worden?

Wat betreft het *onderzoeksobject* kwam men tot de volgende omschrijving:

- a. de *staat van het kind*, aangegeven door zijn *gevoel van veiligheid* en door zijn *'ruimte ervaren'* in zijn feitelijk leefmilieu;
- b. de *pedagogische instelling van zijn pleegouders ten opzichte van hem*, aangegeven door hun *akseptatie van hem* en door hun *stimuleren van zijn zelfstandigheid*.

(zie Band 1, p. 19 en ook p. 30, cursivering van onderzoekers).

Hierin zijn althans de pedagogische variabelen en hun eerste operationalisering gegeven. In het toetsingsonderzoek ging het er nu om voorspelde verbanden tussen één van de beide pedagogische variabelen (staat van het kind en pedagogische attitude pleegouders) en niet-pedagogische variabelen te toetsen. Deze niet-pedagogische variabelen worden afgeleid uit de hypothesen en vraagstellingen.

En daarmee komen we terug op het al eerder genoemde bezwaar dat de beperkte probleemstelling leidt tot beperkte hypothesen en dat uiteindelijk de bepaling van de variabelen ook arbitrair is.

Ten aanzien van de te onderzoeken verbanden merken de onderzoekers op dat het hier niet gaat om kausale of konditionele verbanden die 'bewezen' moeten worden. Dat kan waar zijn, maar daarmee is niet gezegd – zoals men wel suggereert o.a. in Band III, p. 5 – dat er geen kausale verbanden worden verondersteld en dat dat een zeer bepaalde opvatting ten aanzien van de werkelijkheid impliceert.

Met een grote variëteit aan instrumenten (zie ook Band II) werd vervolgens aan verschillende bronnen de hypothesen en vraagstellingen getoetst. Door een uiterst zorgvuldige beoordelingsprocedure, zowel tijdens als na het onderzoek, hebben de onderzoekers en andere beoordelaars deze instrumenten en ook de variabelen aan, soms zelfs 'vernietigende' kritiek onderworpen.

Deze kritische benadering heeft er uiteindelijk toe geleid dat de onderzoekers moesten konkluderen dat over bijna alle veronderstelde verbanden geen significante uitspraken mogelijk waren.

Dit betekent ook, dat de 'theoretische relevantie' van dit onderzoek gering is. Blijft staan evenwel dat het onderzoek wel veel '*praktijk-relevant*' materiaal heeft opgeleverd.

Terecht wijzen de onderzoekers (in Band III, p. 2) op de discussie die momenteel gaande is 'in hoeverre het hiergenoemde methodologische onderscheid tussen toetsing en exploratie/deskriptie ook van belang is voor de *konklusies voor beleid en praktijk*, die men op grond van onderzoekresultaten kan trekken'.

Ook wij menen, met de onderzoekers en de door hen aangehaalde A. D. de Groot, dat toetsingsonderzoek wel degelijk materiaal kan aanbieden aan de beleidsman. Maar er kan niet zonder meer op grond van empirisch onderzoek besloten worden tot beleidsadviezen. Daarvoor is meer nodig. Voor alles wel dat de praktijkwerker de situatie van het onderzoek als reëel kan herkennen. Hoe 'analytischer' men in het onderzoek te werk gaat, hoe moeilijker het met die herkenning zal verlopen. Wij menen dat ook dit toetsingsonderzoek op dit punt mank gaat. Een voorbeeld vinden we als we kijken naar het feit dat ten aanzien van de pedagogische variabele 'staat van het kind' geen verbanden te constateren zijn. De onderzoekers merken zelf op dat dit mogelijk komt omdat de aard van de variabelen waartussen verbanden voorspeld zijn, ongelijk is (basale gevoelens en situationele gegevens). Dat had ons inziens voorkomen kunnen worden als men de te onderzoeken situatie vanuit een meer omvattende pedagogische theorie had benaderd. Een brede exploratie van het onderzoeksobject, het aangeven van zoveel mogelijk (belangrijke) verbanden tussen de 'centrale' en de andere variabelen zal een beeld kunnen geven dat de praktijkwerker kan herkennen. En dan is ons inziens de kloof tussen De Groot (1961) en Van Schilfgaarde (1970) te overbruggen. Een kritische benadering van de aard van de verbanden zal nog wel nodig zijn: heeft de praktijkwerker wel met deterministisch bepaalde verbanden te maken?

Zo niet, mogen in een onderzoekssituatie dan zulke verbanden worden aangenomen? (Strasser 1971).

Samenvattend willen wij opmerken dat de verschillende kritische kanttekeningen bij dit onderzoek mogelijk doen vermoeden dat de afwijzing sterker is dan de waardering. Niets is minder waar. Wij menen

dat dit onderzoek – ook dank zij de ‘mislukkingen’ – een leerzame ervaring is voor de (Nederlandse) sociaal-pedagogische wereld.

De kritische kanttekeningen moeten dan ook gezien worden als een weergave van die leerervaringen. Ook aan feitelijke inzichten is, dank zij de openheid voor een exploratieve benadering, veel gewonnen. Daarnaast moet waardering worden opgebracht voor de zorgvuldigheid en de eerlijkheid van de onderzoekers en de beoordelaars.

Literatuur

1. Alle hier genoemde Banden zijn verkrijgbaar bij:

- IPA, afd. Sociale Pedagogiek, Keistraat 6b te Utrecht.
- O. C. Wit, *Recht en Billijkheid*, Utrecht, 1970.
- I. Gadourek: *Sociologische onderzoekstechnieken*, Arnhem, 1967, pp. 28–32.
- A. D. de Groot: *Methodologie*, s'-Gravenhage, 1966.
- P. van Schilfgaarde: *Het kennisbegrip in wetenschap en beroep*, Alphen a.d. Rijn, 1970.
- S. Strasser: Het probleem van een praktische wetenschap en de opvoedkunde, in *Pedagogische Studiën*, 1971, december.

J. de Vries

R. D. Laing: *The politics of the family and other essays*. Tavistock Publications, London 1971, 133 blz.

Laing heeft als doorbreker van een te eenzijdig biologisch en mechanisch beeld van de psychopathologie en psychiatrie de laatste jaren in Engeland en daarbuiten nogal van zich doen horen. Uiteraard kwam hij daarbij o.a. in een voortgedachte lijn van het freudianisme terecht. Hij schreef veel, zoekende met fenomenologisch aandoende allure, sterk intuïtief, anthropologisch haastig, begaafd, improviserend tegen een achtergrond van psychiatrische ervaringen met meestal extreme gevallen. Een begaafde, vaak wat dóórschietende, snel te algemeen en te vluchtig denkende, geïnspireerd springende, humane persoonlijkheid. Uiteraard wekte hij geïrriteerde reacties bij de ‘mannen van de praktijk’, maar zijn inspirerende inventiviteit vol boeiende passages past zeer wel in onze neoromantische tijd.

Het onderhavige boek is voor de opvoedingswetenschappelijk geschoolde lezer een verzameling te incidentele ideeën, die hem op allerlei punten aan het denken zetten maar tevens verwijzen naar ervaringsgebieden als b.v. de klinische pedagogiek of de gezinssociologie, die Laing niet kent. Niettemin zal hij in Laing de grote persoonlijke bewogenheid en de ernstige, begaafde inzet waarderen, hem graag leren kennen . . . om dan op tal van punten eigen wegen te gaan. Alleen dan wordt dit boekje pedagogisch relevant en meer dan incidenteel, zelfs een beetje wild, soms improviserend. Een boekje dus voor gedachtewisseling, voor een interessante opwekking, maar van iemand die op pedagogisch terrein in wezen vreemd is.

M. J. Langeveld

Psychologie in Selbstdarstellungen, hrg. von L. J. Pongratz, W. Traxel, E. G. Wehner. Huber, Bern-Stuttgart-Wenen 1972, 388 blz.

Een informatieve verzameling van een dertiental autobiografische overzichten van zeer uiteenlopende, Duits-talige psychologen. Uiteenlopend in arbeidsgebied, denkrichting, levensgeschiedenis. De waarde der stukken, die zonder uitzondering serieus van opzet zijn, varieert uiteraard met de waarde van het

levenswerk. Om enkele namen te noemen: Charlotte Bühler (1893), Hans Kunz (1904), Metzger (1899), Rohrachter (1903), Wellek (1904). Elke auteur geeft bovendien een bibliografie. Als geheel een goed bruikbare bron.

M. J. Langeveld

Hans Zulliger: *Die Pubertät der Mädchen*, Huber, Bern-Stuttgart-Wien 1972, 181 blz.

‘Was ich über die Pubertät habe sagen können, gilt für unsere Landesverhältnisse und im allgemeinen für die europäischen überhaupt’ (p. 175). Zelfs de

laatste generalisatie (‘im allgemeinen für die europäischen überhaupt’) blijkt louter het biologische ontwikkelings tempo te betreffen. Het boek is volledig

ongedocumenteerd en duidelijk voor de niet-geschoolde, een algemene, traditioneel psycho-analytische indruk zoekende lezer. Als men daaronder – gelijk de omslag zegt – ook de 'Erziehungsberater' rekent, weet men niet waarover men praat. Er zijn ook vijf (= 5) bladzijden, die samenvatting, 'Ausblicke' en 'einige pädagogische Hinweise' bieden. Voor het recenserende tijdschrift derhalve: geen lektuur om

zich verder mee bezig te houden. Voor degenen die een stuk persoonlijke ervaring met en kijk op puberterende meisjes uit de burgerstand wil leren kennen met vaak op z'n zachtst gesproken merkwaardige interpretaties, kan in dit boekje zijn gading vinden. We zijn er een goede dertig tot vijftig jaren terug op allerlei punten.

M. J. Langeveld

Realistische Erziehungswissenschaft. Beiträge zu einer Konzeption. Heinrich Roth zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Dietrich Hoffmann u. Hans Tütken, Schroedel, Hannover 1972, 453 blz.

Als eenmaal de politiek vaststaat, en als eenmaal de geïnstitutionaliseerde vormen van 'opvoeding' en onderwijs vaststaan, dan is de opvoedingswetenschap belast met het scheppen van het executieve receptenboek. Op de omslag kan men dan eventueel 'kritisch' schrijven of ook 'praktisch' ofwel 'realistisch'. Noemt men zijn taak nu bovendien nog de 'ont-ideologiseren' der pedagogiek, dan wordt het duidelijk dat men . . . met een ideologie te doen heeft. Vgl. Dietrich Hoffmann p. 230 vlg. in deze feestbundel en zie Roth zelf (Die realistische Wendung i.d. päd. Forschung, 1962 en: Erzieh. wisch., Erz. feld u. Lehrbildung 1967). Toch ligt dit alles eerder in de schiefsgetrokken wankritiek (b.v. van Brezinka) dan in wat Roth werkelijk bedoelt. De voor ons liggende bundel trekt daarom op bepaalde punten Roth welwillend door naar waar *hij* in ieder geval niet staat (b.v. Hoffmann blz. 239). Evenwel, is dit de taak van een dgl. geschrift: *bewust* en uitgesproken (vgl. p. 7 vlg.) naar hun eigen *andere* plaats de arbeid van Roth door te trekken? Is dan de zekerheid wel gegeven, dat men ook auteurs uitnodigt, die op geheel andere wijze het denken van Roth hebben doorgetrokken? Is dit wel een 'realistische Wendung der Erziehungswissenschaft?' Alles, zeggen de redacteuren, is hier nog in discussie en daarmee is . . . nog niets realistisch vastgelegd, zou men zeggen. Kortom: de bundel eist een uitermate kritische, realistische, scherp waakzame lezer, die bij bepaalde artikelen zelfs zeer goed met de problemen en de betreffende feitelikheden vertrouwd moet zijn. Is dit vooropge-

steld dan kan men de 21 artikelen genuanceerd beoordelen. Zo is b.v. Walter Schultze's artikel 'Der Beitrag pädagogischer Forschung zur Reform der Sekundarstufe' een uitstekend zakelijk en goed gefundeerd stuk werk. Zo is Hausmann's stuk over 'Europäische Zukunftsaspekte der Erwachsenenbildung' eveneens zakelijk maar te beknopt uitgevallen. Een sympathieke polemiek van Von Hentig (Erbliche Umwelt – ook: Begabung zwischen Wissenschaft und Politik) richt zich tegen Jensen's IQ-theorieën. Dagmar Friedrich geeft een zakelijk overzicht van wat er in de Bondsrepubliek gaande is op het gebied der Bildungsforschung. Interessant is Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung (van: Flechsig en vijf medewerkers). Interessant als vrijwel volledige theoretisch-analytische zweefvlucht, die op de begane grond der realisering vnl. in kritische discussie, niet in realistische opbouw aanlandt. Organisatorisch-praktisch is Hellmut Becker's artikel gericht (Bildungsforschung und Praxis). Zo is er, met alle reserve die auteurs als Hoffmann, Mollenhauer, Nyssen, oproepen, niettemin een bundel ontstaan die onze aandacht waard is.

Voor Roth kan men zich niettemin m.i. een andere bundel denken, die hem meer tot zijn recht laat komen en waar een aantal auteurs niet zó met hun eigen denkerijen bezet zijn.

M. J. Langeveld

R. F. Campbell a.o., *Introduction to educational administration*, 4th ed., Allyn and Bacon, Inc., 470 Atlantic Avenue, Boston (U.S.A.), 1971, 461 pag.

De theorie van het onderwijsbestuur verkeert nog in het eerste stadium van haar ontwikkeling. Wie een van de, vooral in de Verenigde Staten talrijke, publi-

caties op dit gebied ter hand neemt, moet daarom niet verwachten te worden geconfronteerd met een reeks, aanstonds toepasbare, leefregels, die hij uiter-

aard met inachtneming van de verschillen in de onderwijssystemen in Nederland zou kunnen toepassen.

Hetgeen men, alweer vooral in de Verenigde Staten, wél geleerd heeft, is systematisch over de problemen van het onderwijsbestuur te denken. En dat is een grote verdienste. Het terrein is in kaart gebracht. Zijn aspecten worden gesignaleerd, zijn vraagpunten geordend. Van dit proces van bewustmaking kunnen ook bestuurders, die educatief gezien in andere werelden verkeren, profijt trekken. Zo kan hun het boek, dat Campbell en vier anderen schreven, van nut zijn. Het heeft onvermijdelijke hoofdstukken over de administratieve structuur van het Amerikaanse schoolwezen. Leerzaam maar allerm minst uniek. Maar hoofdzakelijk houdt het zich bezig met de bestuurskunde van het onderwijs mede gezien in haar relatie tot de onderwijspolitiek. Want: 'contrary to what may have written (and perhaps more have wished), public education is squarely within the

political realm'. (p. 328). Didactisch zit het werk goed in elkaar. Het benadert de stof veelal van praktische problemen uit en weet vanuit de theorie telkens de weg naar de praktijk te vinden. Ik vind de 'suggested activities' aan het eind van elk hoofdstuk nuttige stimulantia tot begrijpend lezen en leren toepassen van nieuw verworven kennis. Men treft ze vaak in Amerikaanse leerboeken aan en ze lijken mij in casu bepaald niet beneden 's lezers waardigheid.

Dit boek zou een goed uitgangspunt kunnen zijn voor degenen, die ten onzent zouden willen beginnen met de analyse van het onderwijsbestuur. Dat de aandacht dan vooral gericht wordt op de problemen in het locale en regionale vlak en minder op die van het opperbestuur van het schoolwezen, lijkt mij een voordeel. Want daar, in het rechtstreeks contact met de werkers in en de gebruikers van de school, klopt het leven.

Ph. J. Idenburg