

Boekbesprekingen

Elizabeth Halsall, *The Comprehensive School. Guidelines for the Reorganization of Secondary Education*. Pergamon Press, Oxford, etc. 1973.

Het zal veel geïnteresseerden in algemene en vergelijkende onderwijskunde wel vergaan zoals mij, dat speciaal de ondertitel van dit boek hun aandacht trekt. Maar het is uiteraard de hoofdtitel die aangeeft in welke richting men zich de door E. Halsall bedoelde reorganisatie denken moet. Dat schrijfster, thans verbonden aan het Instituut voor Onderwijskunde van de universiteit van Hull, maar eertijds lerares en organisatrice in een comprehensive school, zodat zij naar eigen oordeel de problemen ook van binnenuit kent, niet blijft staan bij louter schoolorganisatorische problemen, blijkt uit de eerste vijf van de tien hoofdstukken, die een veel breder veld bestrijken dan dat van de 'comprehensive movement' alleen.

Het boek begint met een korte historische beschouwing over het ontstaan en de ontwikkeling van genoemde beweging, uitmondend in een op grond van het wel wat schaarse materiaal wellicht wat voorbarige conclusie, dat alle beschikbare gegevens in een zelfde richting wijzen, nl. dat leerlingen in niet-selectieve systemen even hoge prestatieniveaus bereiken als in selectieve systemen. Zij voegt daar relativerend aan toe, dat de comprehensive school toch niet het laatste woord is, aangezien kinderen uit de middenklassen van de maatschappij daar meer van profiteren dan cultureel gedepriveerde kinderen.

Na die beschouwing volgen boeiende hoofdstukken over homogene groepsvorming naar niveau (streaming) en heterogene groepering (non-streaming), het cultureel gedepriveerde kind en over schoolbegeleidingsproblemen (guidance and counselling).

Hoewel schrijfster heterogene groepsvorming preferabel acht op grond van de sociale gevolgen daarvan, plaatst het de leraar voor grote problemen i.v.m. de daardoor noodzakelijke individualisering en differentiëring, zodat herscholing van leraren noodzakelijk wordt.

M.b.t. de problematiek van het cultureel gedepriveerde

veerde kind kiest zij in een goed geargumenteed hoofdstuk, waarin de meest recente literatuur is verwerkt, meer voor het dynamische standpunt van Bloom dat de plasticiteit van de cognitieve processen in de eerste drie levensjaren beklemtoont dan voor het nogal starre van Jensen volgens wie 70% van de variantie in intellectuele prestaties genetisch verklaard kan worden. Zij legt derhalve nogal wat nadruk op de betrokkenheid van de ouders bij de educatieve processen en beschrijft hoe zij zelf door zachte dwang ouders tot die betrokkenheid bij het schoolgebeuren wist te brengen. Zij wijst ook op de invloed van onderwijzer en leraar die aanzienlijk groter is dan die van de school. Dat past kennelijk bij haar dynamische opvatting van de ontwikkeling van schoolkind, puber en adolescent. Mogelijk in het voetspoor van de overigens niet vermelde Havighurst wijst zij de tiener vier belangrijke ontwikkelings-taken toe op seksueel, sociaal en levensbeschouwelijk gebied alsmede t.a.v. beroepsoriëntatie (Wall), waaraan zij zelf in een later hoofdstuk een taak op creatief en esthetisch terrein toevoegt.

Ook in het hoofdstuk over Guidance en Counseling doet zij verslag van de nieuwste ontwikkelingen. Kenmerkend voor haar standpunt van (oud-)werker in het veld is haar voorkeur voor de schooldecaan als counsellor, behalve in gevallen van 'crisis counselling', waarvoor zij een beroep wil doen op professionele hulp van buiten. Even typerend voor haar praktische instelling is haar waarschuwing dat een schooldecaan zonder grondige speciale bijscholing niet optimaal kan functioneren. Met klem van argumenten ontleend aan de researchliteratuur toont zij in dit hoofdstuk aan dat een definitieve beroepskeuze voor het zeventiende jaar onverantwoord en fataal is, reden waarom zij tevens een pleidooi houdt voor meer geïntegreerd onderwijs met niveaudifferentiatie per vak ('setting') en mogelijk-

heden van keuzepakketten.

In de laatste vijf hoofdstukken is het werk meer toegespitst op problemen van het Engelse onderwijs, zodat deze de beoefenaar van de vergelijkende onderwijskunde meer zullen boeien dan de algemeen onderwijskundig geïnteresseerde lezer. Van algemeen belang is wel haar bespreking van de voor- en nadelen van de grote en kleine comprehensive school, te meer daar zij op goede gronden het veel voorkomende misverstand dat de comprehensive beweging tot grote scholen beperkt zou zijn van de hand wijst. Interessant is ook haar op een indringende analyse gebaseerde conclusie, dat aan geen enkel type comprehensive school op grond van de leerresultaten de voorkeur gegeven kan worden, maar dat een voordeel van de middenschool o.m. is, dat jonge tieners in de gelegenheid worden gesteld hun basisonderwijs uit te breiden en dat de nadelige gevolgen van het

huidige 11+ examen worden voorkomen.

Hoe goed geïnformeerd schrijfster is, blijkt uit de uitgebreide in het boek verwerkte literatuur, waarin ook Engelstalige publikaties, o.m. van Zweedse en Nederlandse origine een plaats innemen. Wat de Nederlandse literatuur over schoolorganisatie betreft wordt o.a. werk vermeld van Van Gelder, Grandia, G. Linker, Roggema en Rupp. Te betreuren valt dat zij zich kennelijk tot Engelstalige publikaties heeft moeten beperken, waardoor belangrijke bijdragen over de Gesamtschule als die van Hentig, Pöggeler, Sander e.a. niet in de beschouwing zijn betrokken. Al is het misschien mede daardoor toch wel een zeer Engels boek geworden, het mag door geïnteresseerden in de organisatorische problemen van het secundair onderwijs niet ongelezen worden gelaten.

A. M. P. Knoers

Philip E. Vernon, *Intelligence and cultural environment*, Methuen, London, 1972.

De laatste tientallen jaren is er een duidelijke toename merkbaar in de belangstelling voor het probleem van 'kultuur en testprestaties'. Dit heeft natuurlijk als praktische oorzaak de groeiende interesse in en behoefte aan tests in de ontwikkelingslanden zelf, maar ook zijn er duidelijke invloeden vanuit de theorie op deze ontwikkeling. De directe vraag naar vergelijking tussen aard en ontwikkeling van intelligentie (-structuren), de vraag naar de condities waaronder cross-kulturele vergelijkbaarheid mogelijk wordt in verschillende cultuurpatronen, de vraag of het in het westen ontwikkelde begrippenapparaat überhaupt toereikend is om het gedrag van mensen in niet-westerse kulturen te begrijpen zijn voorbeelden van dergelijke theoretische kwesties. Bovendien blijkt een groot deel van de resultaten van het denk- en onderzoekwerk op het terrein van interkulturele intelligentievergelijking ook toepasbaar op vraagstellingen binnen één bepaalde cultuur. Vele konklusies en implicaties van het cross-kulturele onderzoek zijn zonder meer van toepassing op intrakulturele vraagstellingen en groeperingen: stad versus platteland, sexeverschillen, minoriteitsgroepen, leeftijdsverschillen, scholingsverschillen, etc.

Het gebied in kwestie zit overigens vol voetangels en klemmen zowel op het onderzoekstechnische vlak als op het gebied van de interpretatie en theorie. Men moet wel bijzonder thuis zijn op het terrein van de intelligentietheorie en de intelligentiemeting en bovendien de researchmethodologie van het cross-kul-

turele onderzoek goed beheersen wil men niet ergens in een van de valkuilen of klemmen terechtkomen.

Naar mijn overtuiging geeft Vernon in dit boek blijk van zijn eruditie en niveau op beide genoemde terreinen. De schrijver was reeds bekend door zijn vele goede publikaties op het gebied van de meting van intelligentie en persoonlijkheid (de bekendste: 'The structure of human abilities' en 'Personality assessment'), maar hij heeft met dit boek de psychologie verrijkt met zonder meer een monumentale monografie, die goede kans maakt een klassieker te worden. Vernon schrijft helder en begrijpelijk, zijn denktrant is gedisciplineerd en kritisch. Hij durft hypothesen te noemen en interpretaties te geven, maar nergens verliest hij zijn empirische data uit het oog. Het is een bijzonder wetenschappelijk boek.

In het eerste deel bespreekt hij kritisch enkele basisbegrippen uit de testtheorie. Hierin noemt hij o.a. de waardevolle onderscheiding Intelligentie A (genotypisch, aangeboren capaciteit, kan nooit direct worden geobserveerd, laat staan gemeten), Intelligentie B (fenotypisch, produkt van genetische aanleg en omgevingsinvloeden) en Intelligentie C (dat wat in bepaalde tests is geoperationaliseerd). Verder worden besproken in het licht van de cross-kulturele context; de kognitieve groei (hij sluit zich aan bij Bruners indeling: enactive - iconic - symbollic), de faktoriële kompositie van tests, en het begrip potentialiteit (zijn originele en tegelijk erg praktische definitie van onderachievement: 'de situatie waarin

de psycholoog waarschijnlijke oorzakelijke factoren voor een te geringe prestatie kan aanwijzen en verbeteringen kan teweegbrengen door deze factoren te neutraliseren of te verbeteren').

In het tweede deel geeft hij een overzicht van de factoren die de mentale ontwikkeling van kinderen beïnvloeden, en vat daarbij samen wat met name in het onderzoek in minder ontwikkelde landen aan kennis en ervaring beschikbaar is. In deel drie worden de principes besproken van het toepassen van westerse tests in non-westerse culturen. De rationale om bestaande intelligentietests ('intelligentie is een westerse middle class uitvinding') toe te passen op non-westerse groepen ligt in de voorwaarde dat culturen toch met behulp van deze westerse intelligentie zullen (moeten) trachten vooruitgang te boeken. Dat dit natuurlijk een duidelijke beperking betekent voor wat betreft het gebied van de 'human abilities' wordt volmondig erkend.

In deel 4 en 5 worden dan de eigen onderzoekingen

op diverse groepen zowel in Engeland als in verschillende gebieden van de wereld (Jamaica, Oost Afrika, Indianen, Eskimo's) weergegeven. Het grondstramen is steeds dat zoveel mogelijk 'vergelijkbare' groepen uit de populatie worden genomen, die met zoveel mogelijk 'vergelijkbare' tests worden onderzocht. De gegevens worden omzichtig geïnterpreteerd in het licht van mogelijke verschillen en overeenkomsten.

Het aantal interessante onderzoeksresultaten en interpretaties is, zoals gezegd groot. Het boek levert een belangrijke bijdrage aan het inzicht in het gebied van de intelligentie in zijn volle verscheidenheid. Wij hopen dat het zijn weg zal vinden, niet alleen bij degene die zich richt op intercultureel onderzoek, maar ook bij hen die zich interesseren in het onderzoek van verschillen in intelligentie, structuur en groei tussen groepen binnen één en dezelfde cultuur. Het lezen loont beslist de moeite.

P. J. D. Drenth

J. J. Dumont, *Leerstoornissen, oorzaken en behandelingsmethoden*. 2e druk. Lemniscaat. Rotterdam, 1972.

Er bestaat dringend behoefte aan een oriënterende inleiding over de oorzaken en de orthopedagogische behandeling van leerstoornissen – niet die het gevolg zijn van zintuigdefecten of die berusten op een algemene intellectuele achterstand, maar die welke ten onrechte wel als partiële defecten worden aangeduid. Dat de schrijver er zich toe gezet heeft zo een voorlichting te geven is des te meer te waarderen omdat de leerkrachten, ook die bij het Lom-onderwijs, in den regel geen inzicht hebben in de diepere oorzaken, de psychologie van zulke leerstoornissen, zoals hij verschillende malen opmerkt. Dat brengt mee dat er dan didactisch min of meer op de bonnetooi moet worden gewerkt, vaak met zelf opgezette programma's en richtlijnen, die dan dreigen inefficiënt te zijn. Wel hebben sommige leerkrachten een feeling voor de didactische aanpak van een of meer van zulke stoornissen, maar systeem, een rationele aanpak is er dan toch meestal niet veel. Als de orthodidactische spijker misgeslagen wordt raakt de hamer het arme hoofd van de leerling!

Diagnostiek alvorens didactisch met deze kinderen aan het werk te gaan is dan ook gewenst, maar dan een veelzijdige diagnostiek: neuro-psychiatrisch, neurologisch en vooral ook pedagogisch. Schrijvers opmerking dat de neuropsychiater de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor pedagogisch-didactische

maatregelen *niet* heeft (pag. 140) is dan ook volkomen juist. Immers de arts, ook de jeugdpsychiater is nu eenmaal geen pedagoog, en men kan rustig volhouden dat hij van pedagogie, laat staan van orthopedagogie, niets afweet. Hij is een didactische leek. Het leren en het doceren van de schoolvakken zijn dan ook geen medische taken. Moeilijk is weliswaar dat er in de meeste Lom-scholen geen speciale hulp aanwezig is van apart opgeleide deskundige hulpkrachten (pag. 181), maar dat maakt de arts nog niet tot die deskundige didacticus.

Zo is er ook gebrek aan samenhang tussen de psychodiagnostiek door de psycholoog bij leerstoorte kinderen en de orthopedagogische maatregelen. Niet alleen is de communicatie slecht, niet soepel, maar de richtlijnen van de didacticus van het Lomkind moeten zo mogelijk uit de gevonden data worden afgeleid, als deze uit de vondsten van de psycholoog te halen zijn: de leerkracht zal die richtlijnen moeten trekken en dus de psychologische data moeten kunnen verstaan, interpreteren. Dit wordt telkenmale door de schrijver onderstreept.

In de tweede helft van het boek worden talloze orthodidactische methodieken voor de orthodidactiek van lees-, spel-, reken- en andere leerstoornissen opgesomd en vaak weergegeven. Terecht is herhaaldelijk onderstreept dat de leerkrachten goed moeten

onderscheiden (en differentiëren) tussen vertraagde ontwikkeling, d.w.z. het laat op gang komen van de mogelijkheden of voorwaarden bij een kind om een techniek zoals van lezen, spellen, enz. te gaan beheersen en anderzijds principiële, fundamentele tekorten in die mogelijkheden.

Wordt de taak, en het oordeel van de didacticus herhaaldelijk naar voren geschoven, opvallend is het dat de schrijver zoveel belang hecht aan schoolvorderingstests (pag. 157 e.v.). M.i. wordt de leerkracht hiermee miskend. De ervaren schoolmeester kan vlot, zonder enige schoolvorderingstest beoordelen op welk niveau een kind staat, bijv. lezen op het peil van de eerste helft van de derde klas. Hij kan daarbij rekening houden met de methode volgens welke een kind heeft leren lezen, en is daardoor heel wat deskundiger dan de psycholoog met zijn test, die zulke factoren niet in aanmerking kan nemen en niet mag nemen ook. Zo onbenullig is de schoolmeester gerust niet: zijn 'klinische' beoordeling is meer waard dan de schoolvreemde en dus werkelijkheidsvreemde 'meting' door de psycholoog met zijn testconstructies. In dit opzicht doet de schrijver m.i. de schoolmensen tekort.

Wat nu de uiteenzettingen over theorie, onderzoek en orthodidactiek betreft, het boek is moeilijk door vele drukfouten, maar ook doordat de stijl te wensen overlaat, en vooral doordat inzichten vaak oppervlakkig worden weergegeven. Zo is de uiteenzetting van het Gestalt-principe (overigens een volgens velen verouderde visie) niet fraai. Moeilijk te verteren is dat tegenover de vele Amerikaanse auteurs (men kan ze gerust niet allen als onderzoekers bestempelen) die worden geciteerd, de afwezigheid van vele prominente Europese deskundigen opvalt. Vooraanstaande onderzoekers zoals Claparède, Ajuriaguerra, Rey, Vermeylen, Zazzo, Stambak, Vigotski, Mme Girolamo, en talloze anderen zal men vergeefs zoeken, terwijl daartegenover aanvechtbare Amerikaanse publicisten zoals Myklebust uitvoerig aan het woord komen. Diens opvattingen over achterstand in taalontwikkeling bij kinderen worden uitvoerig gerefereerd, hoewel ze onjuist zijn en al verscheidene jaren geleden op een congres van de ASHA, de Amerikaanse vereniging der vaklieden op het gebied van 'Speech and Hearing'-stoornissen, vrijwel unaniem zijn verworpen (kenners als Eisen-son, Brown, enz. waren daarbij). Zo krijgt de lezer een volslagen verkeerde voorstelling van afasie en vooral het verkeerde idee dat de taal- en leerstoornissen van Lom-kinderen iets met afasie(en)

te maken zouden hebben. Nog erger is het als fantasieën zoals die van Delacato (ook al is schr. het vaak niet met hem eens) gerefereerd worden. Waarom ook moeten aanvechtbare methodieken uit ons land, zoals die van A. Heymans, voor de correctie van leesachterstand, methodieken die door deskundigen zoals de hoogleraren Vliegthart en Van Gelder verworpen worden, nu juist aangehaald, ja aanbevolen worden? Of de eenzijdige benaderingen van Krabbe over het leeszwakke kind als beelddenker – een zeer zeldzaam type onder de kinderen met leesleermoeilijkheden.

Om kort te gaan, het boek is juist als inleiding niet kritisch genoeg en soms zelfs een onjuiste gids. Dat moeilijkheden met leren rekenen op taalmoeilijkheden zouden berusten is zonder meer een ongeoorloofde simplificatie te noemen. Moeilijkheden met lezen-leren zijn géén eenheid; ze berusten niet op een uniform ontwikkelingsdefect, een bewering in het boek die elders dan ook niet volgehouden wordt.

Vaak wordt een buitenlandse methode als 'nieuwigheid' genoemd, zoals bijv. Ebersolets tekenmethode, terwijl zij sterk overeenkomt met de teken- en plakspelletjes van Daan Hoeksema in Nederland, vóór de tweede wereldoorlog, spelletjes wier didactisch nut nooit bewezen was.

Vele zogenaamd didactische adviezen voor ruimtelijke en andere training zijn in het geheel niet *orthodidactisch*. Zo zijn vele van Frostig's speciale spelletjes in het geheel niets speciaals, maar gewone kinderspelletjes. Allerlei oefenen van gestoorde kinderen is wat ieder kind thuis leert of behoort te leren. Of behoort niet ieder kind zich zelf te leren aan- en uitkleden, leert niet ieder kind hinkelen, enz. Vele technieken zijn anderzijds orthopedagogisch in de loop der decennia onvruchtbaar gebleken, zoals die van gekleurde lintjes om de polsen bij lateralisatiemoeilijkheden. Daarbij kan men eventueel verbalisaties benutten, volgens de principes van de school van Luria, welke niet vermeld zijn.

Over intelligentie'meting', 'verwachtingsleeftijd', localisatie niet alleen van hersenfuncties, maar zelfs van taal (sic; pag. 55) de identificatie van taal met woord (pag. 62), de psychologie en de didactische psychologie van rekenen en getal (pag. 83) zou nog heel wat op en aan te merken zijn. Het is jammer dat door dergelijke te oppervlakkige of populaire voorstellingen aan degenen voor wie het boek speciaal bestemd is, namelijk de docenten bij het Lom-onderwijs, onvoldoende wordt verduidelijkt welke neuropsychologische en psychologische problemen,

neen oorzaken bij leerstoornissen in het spel kunnen zijn en welke orthodidactische consequenties daaruit kunnen worden afgeleid; en omgekeerd waarom zoals Bladergroen al tientallen jaren geleden betoogde, men vaak terug moet gaan tot jeugdiger stadia van ontwikkeling op bepaalde gebieden, van de gestoorde kinderen; zodat ook het inzicht niet gewekt wordt wat daarmee bedoeld wordt.

Persoonlijk betreur ik dit des te meer omdat de schrijver het eens is met de opvatting die ik sinds jaar en dag beleden heb en die binnen de kring der b.o.-opvoeders steeds meer aanvaard wordt, namelijk dat deze docenten onvoldoende voorbereid zijn, psychologisch en orthodidactisch – bepaalde takken van het blo, zoals doven-, slechthorenden en blinden-onderwijs uitgezonderd. De breed gedocumenteerde

studie die de schrijver van dit boek brengt zal meehelpen, zulke inzichten als vitterij of betweterij te doodverven, te overwinnen. Zij zal bovendien er voor zorgen dat de Lom-leerkracht tegenover onderwijskundige leken zoals artsen en psychologen, sterker staat, namelijk als de vakman die hij is of zal zijn. Daarom hoop ik op een grondige revisie in een volgende druk, stilistisch zowel als psycho-pedagogisch.

En vooral ook als een kritische benadering van allerlei problemen.

De redactie van de orthoreeks waartoe dit boek behoort, verdient in elk geval waardering voor het uitbrengen van zulk een publikatie.

F. Grewel

Alfred Benjamin, *Het helpende gesprek*, uitgeverij de Toorts, Haarlem, 1972, 175 p.

Benjamin is een in Israel wonende Amerikaan en geeft volgens informatie op de flap gespreksvoering aan de universiteiten van Haifa en Tel-Aviv. In de eerste twee hoofdstukken vertelt Benjamin dat het belangrijk is niet gestoord te worden tijdens het gesprek, dat het gesprek een begin, een middenstuk, en een afsluiting heeft en dat de kamer niet te lawaaiig moet zijn. In het 3e hoofdstuk komt de rogeriaanse filosofie ter sprake waarin op het belang gewezen wordt van respect tonen, begrijpen, aanvaarden en luisteren. Het vervelende echter is dat er geen mens is, behalve een psychopaat, die nee zal zeggen tegen het belang van empathie en aanvaarding etc. Wat van belang is en dat komt bij Benjamin niet ter sprake: Hoe doe je dat, echt zijn, empathisch zijn. Dat is de duizend-gulden-vraag. Abstracte symbolische begrippen als echtheid, aanvaarding, warmte moeten vertaald worden in concreet gedrag willen ze bruikbaar zijn in een gespreksituatie en juist deze vertaling in concrete voorbeelden van aanvaarding en niet-aanvaarding etc. ontbreken, waardoor de gebruikte concepten geen handen en voeten krijgen en daarmee onbruikbaar worden voor de dagelijkse praktijk. Hiermee mist Benjamin de didactische boot en negeert hij de interessante ontwikkelingen op het gebied van de training in gespreksvoering zoals die door Ivey, Eisenberg en Delaney worden gepropageerd, waarin getracht wordt juist tot operationalisering van rogeriaanse principes te

komen.

Het meest interessante hoofdstuk is het vijfde, dat gaat over de vraag als reaktiewijze. Hier wordt de auteur specifieker en komt pratend over bijvoorbeeld de 'waarom-vraag' tot rake opmerkingen.

In het laatste hoofdstuk presenteert de auteur het hele continuum van non-direktieve tot direktieve reaktiewijzen. Het is wel grappig om het hele skala van reacties van het non-direktieve Hm-Hm tot het direktieve ultimatum op een rijtje te zien staan. Alleen blijft de vraag bestaan: Wat moet de lezer ermee?

Benjamin geeft nergens de beperkingen en onmogelijkheden van de rogeriaanse methode aan. Het is langzamerhand duidelijk geworden dat de rogeriaanse benadering hoge eisen stelt aan de cliënt wat intelligentie, verbalisatie mogelijkheden, jeugd en financiële draagkracht betreft. Dit niet onderkennen van de grenzen en beperkingen bestempelt Benjamin tot een sektariër.

Het boekje is geschreven op een wat 'warme' toon met religieuze boventonen als de lezer in 'Afscheid' opgeroepen wordt tot ware menselijkheid. We zullen dit maar schuiven op de beroepsdeformatie van de rogeriaan.

Het is de vraag of Benjamin met 'Het helpende gesprek' de lezer geholpen heeft.

A. Vrolijk

Annette Kuhn, Gisela Haffmanns, Angela Genger *Historisch-Politische Friedenserziehung*, Kösel, München, 1972.

Het bovenstaande boek hoort tot die werken met een doelstelling waartegen men onmogelijk bezwaar kan hebben: ieder is toch voor vredesopvoeding? Wat de pedagogische maatregelen betreft gaan de schrijfsters met de mode mee: er wordt geen beroep meer gedaan op christelijke, humanistische of andere waarden (die hebben immers niets geholpen!) maar op verandering van de maatschappelijke structuren. Een derde deel van het boek is dan ook gewijd aan 'Krieg und Frieden in der Sicht von Karl Marx'. Hun grondhypothese is dat de mens subject is van zijn geschiedenis en dat hij als 'aufgeklärt' wezen (en hiervoor zorgt de opvoeding) *dus* (curs. van N.) vredelievend is. Een uitvoerige behandeling van de eerste wereldoorlog moet tot deze Aufklärung bijdra-

gen. Nu, alles wat de schrijfsters over deze oorlog te berde brengen was voor 1939 al bekend en toch is de tweede gekomen. Tegenover hun grondhypothese zetten we de mening van de historici in de woorden van Golo Mann: 'Dass der Mensch frei ist, dass er seine Freiheit zum Guten gebrauchen kann, aber recht oft zum Bösen gebraucht, weil dieses ihm Spass macht, ist alte christliche Erkenntnis'. En naar aanleiding van juli 1914: 'Die Völker gelüstete nach dem grossen Abenteuer'. Mogelijk is een hernieuwde bezinning op wat Paulus, Freud of Baschwitz geschreven hebben minder overbodig dan de schrijfsters menen.

N. F. Noordam

Dr. K. Rijdsdorp, *Gymnologie*, Aula, 1971.

Bij het samenstellen van deze inleiding in de wetenschap van 'de motorische actie in het kader van opvoeding en vorming' heeft de schrijver het accent vooral gelegd op de menselijke beweging en de pedagogische aspecten. Bij deze laatste gaat hij uit van moderne antropologische inzichten. Zijn boek behandelt fundamentele problemen, bewegingsleer en didactische thema's, ook met betrekking tot het afwijkende kind. De geschiedenis van het vak krijgt ook een plaats, maar dit stuk hoort niet tot het beste deel van het boek. Er staan nogal wat fouten in: dat de ephobie in Athene na 100 jaar verdween, dat de sofisten betekenis hadden voor de lichamelijke opvoeding en derg. Erger is dat de Middeleeuwen

geheel ontbreken en dat met hun ridder- en volksspelen! Ook ontbreken in de bibliografie en kent, gezien het bovenstaande, de schrijver ook niet de belangrijke werken van J. Ulmann *La nature et l'éducation*, 1964 en vooral *De la gymnastique aux sports modernes*, 1965. Overigens is het historische deel niet het belangrijkste van dit boek en betreft deze kritiek dus een onderdeel. Alles bijeen is het een aardige, instructieve inleiding die als geheel prettig leesbaar is en die naar het oordeel van de recensent-pedagoog die niet gymnoloog is, geslaagd mag heten en aanbevolen wordt aan alle leraren gymnastiek en opvoedkunde.

N. F. Noordam

Wolfgang Bäuerle, *Theorie der Elternbildung*, Beltz, Weinheim und Basel, 1972².

De schrijver meent met Brezinka, dat het probleem hoe de ouders te helpen betere opvoeders te worden belangrijker is dan de schoolproblemen. Hij geeft eerst een overzicht van de verschillende theorieën over het gezin: functieverlies of niet, de andere verhouding tussen de leden, de andere plaats van de moeder en de vader, generatiemoeilijkheden en maatschappelijke oriënteringsproblemen. Hij meent dat de gemiddelde ouder tussen de 20 en 30 jaar niet voldoende toegerust is om deze problemen op te lossen. De meeste ouders houden enerzijds hun kinderen klein door te veel bemoeienis, anderzijds

belasten zij hun kinderen emotioneel te veel door ze met volwassen problemen op te schepen. De kinderen zijn ook te veel 'verspeeld', ze kennen te weinig taakbewustzijn en bezitten te weinig zelfstandigheid. Dus: guidance, counseling and therapy van de ouders. Dit wordt uitgewerkt, o.m. door een overzicht van gebruikte technieken en doelstellingen. Ook al heeft men enige kritiek en tilt men aan het zgn. functieverlies niet zo zwaar, dan kan men toch met dit boek zijn voordeel doen.

N. F. Noordam

de Dreef

WAPENVELD (Gld.)

- houdt zich bezig met plm. 60 jongens tussen de 14 en 21 jaar die zeer ernstig *onmaatschappelijk gedrag* vertonen en die dikwijls reeds jarenlang binnen de justitiële of psychiatrische ambulante of residentiële zorg onderweg zijn geweest, doch veelal niet gemotiveerd en behandelbaar in engere zin bleken.
- we pogen een zo *open mogelijk leefmilieu*, zowel voor hen die er werken als de jongeren die zijn opgenomen, een op continue aandacht en gedifferentieerde zorg ingestelde sfeer te creëren, welke de basis dient te zijn voor al het verdere handelen.
- voor de begeleiding van twee units (samen ongeveer 24 jongens en 12 groepsleiders(-sters) zoeken we

een (ortho) pedagoog of psycholoog

met gedragstherapeutische ervaring.

- zijn (haar) taak zal voornamelijk bestaan uit het begeleiden van de groepsleiders(-sters)teams, het doen van individuele- en groepstherapieën en het mee willen denken aan de ontwikkeling en realisatie van een *besloten setting* ingesteld op *crisis interventie* en *behandeling*.
- het kunnen werken in teamverband wordt als voorwaarde gesteld.
- We willen diegenen, die belangstelling hebben graag met ons werk laten kennismaken en informeren. U kunt daartoe telefonisch (05782 - 1888 — alleen gedurende de werkuren) een afspraak maken (met Drs. M. v. Eeten of de heer J. A. Karrenbeld).
- Sollicitaties worden gaarne verwacht, gericht aan het Bestuur van de Dr. W. L. Slot Stichting „de Dreef“, Groteweg 5-13 te Wapenveld (Gld.).