

Boekbesprekingen

Herbert Osieka (Hrsg.), *Probleme, Prioritäten, Perspektiven des fremdsprachlichen Unterrichts* (Informationen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung). Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main/Berlin/München 1972, 318 blz. DM 28,—.

In deze tijd van toenemende activiteit op het gebied van leerplanontwikkeling en her- en bijscholing manifesteert zich algemeen een groeiende behoefte aan informatie. Deze 'reader' heeft ten doel discussiestof aan te dragen met name voor leraren vreemde talen die deelnemen aan de 'Lehrerfortbildung'.

De bijdragen van de diverse auteurs zijn geordend naar drie thema's: (I) doelstellingen, (II) onderwijsleersituaties, (III) evaluatie. Het boek is voorzien van een bibliografie (blz. 263-273) met aanbevolen literatuur (IV) en voorts van een glossarium met onderwijskundige en didactisch-methodische begrippen (V).

In het eerste deel worden aan de hand van het Engels als vreemde taal de doelstellingen voor de diverse leeftijdscategorieën (!) aan de orde gesteld. Hellwig houdt zich bezig met het onderricht aan 8- tot 10-jarigen in de 'Grundschule'. Stein en Piepho behandelen de problemen rond het onderwijzen van het Engels in de onderbouw van het (algemeen vormend) voortgezet onderwijs. Decker en Rühl doen hetzelfde voor de bovenbouw van het VWO (Duits: Gymnasialstufe). Deel een wordt besloten met twee bijdragen van resp. Barrera-Vidal en Conrad over de doelstellingen van het Frans en het Russisch als tweede of derde vreemde taal.

Het tweede deel bevat tien artikelen die alle betrekking hebben op een bepaald aspect van de orga-

nisatie van onderwijs-leerprocessen in het moderne vreemde talenonderricht: didactische modellen (Piepho), sturing van onderwijs-leerprocessen (Spáleny), de theoretische grondslagen van 'short term' cursussen voor specialisten (Halbauer), auditieve media (Freudenstein), uitgangspunten van de audio-visuele methode (Schiffler), film bij het onderrichten van Frans (Strack), Duitse uitgaven van audio-visuele en audio-linguale talencursussen (Schrand), schrijf-onderricht (Stein), differentiatie (Brodde), 'brugperiode' en 'remedial teaching' (Hillert).

Het derde deel is gewijd aan het thema: evaluatie en analyse van onderwijs- en leerresultaten. Over dit onderwerp handelen drie bijdragen van resp. Arndt, Kröpelin en van Heuser & Messelken.

Alhoewel deze publikatie is bedoeld voor geïnteresseerden in de Duitse Bondsrepubliek kan zij o.i. zeer wel dienen als uitgangspunt voor discussies en reflexie over het vreemde talenonderwijs ten onzent. Voor leraren en onderwijskundigen kunnen we dit boek dan ook aanbevelen; maar voor gebruik in de opleiding van onderwijskundigen, leraren en onderwijzers lijkt ons slechts een deel van de artikelen in deze 'reader' bruikbaar.

Rest nog te melden dat alle bijdragen zijn geschreven in het Duits.

J. A. M. Carpay

Marshall-Hales, *Essentials of testing*, Addison-Wesley Publ. Comp., Reading (Mass.), 1972, 162 pag., \$ 4.80, ISBN 045-08.

Dit is een van de vele praktische handboekjes voor niet technisch georiënteerde lezers op het terrein van de schoolvorderingen toetsen, waaraan de Ame-

rikaanse literatuur zo rijk en de Nederlandse zo arm is. Het is primair geschreven voor onderwijzers en behandelt eigenlijk uitsluitend de zogenaamde

'class room test'. Slechts zijdelings wordt iets gezegd over de genormeerde en geijkte vorderingentoetsen zoals bijvoorbeeld ETS die in Amerika en het CITO die in ons land produceert.

Als verschillende fasen bij het maken en gebruiken van een toets worden achtereenvolgens behandeld: Planning, constructie, itemanalyse, resultatenbewerking en interpretatie. Bij de constructie wordt aandacht geschonken aan de essaytest, de aanvullingsvorm, de veelkeuzevorm en de tweekeuze (true-false) vorm.

De behandeling van de materie is populair, speels, vol met voorbeelden en lijstjes met 'do's en dont's'. Toch zien de schrijvers kans de meeste belangrijke problemen in verband met de toetsconstructie en -interpretatie de revue te laten passe-

ren zonder de essentie, die vaak toch niet eenvoudig is, geweld aan te doen. Uit dit oogpunt bekeken een knap boekje.

Zoals gezegd, het is voornamelijk geschreven voor de docent, die voor de taak staat zelf toetsen te maken. Natuurlijk is het ook geschikt voor hen die zich beroepshalve met deze materie moeten bezig houden, zonder de technische achtergronden te hoeven uitspitten. Pedagogogen, leraren pedagogische akademies, onderwijskundigen en didaktici, voor wie deze stof niet deel uitmaakt van hun dagelijkse bezigheden, maar die toch in een nutshell hiervan een overzicht wensen, vinden in dit boekje een nuttige handreiking.

P. J. D. Drenth

C. F. van Parreren en J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen aan het woord (Leerpsychologie en onderwijs 2)*, Wolters Noordhoff, Groningen 1972, 400 pag., ISBN 90 01 42115 6.

Vertalingen uit het Russisch door J. A. M. Carpay en M. C. Schouten-Van Parreren.

Voor begrip van de betekenis van het boek 'Sovjetpsychologen aan het woord' is het nodig enige woorden te wijden aan het kader waarin de in dit boek behandelde problematiek geplaatst moet worden. Systematisch onderzoek naar de wetmatigheden van het specifiek menselijke leren is in de psychologie van recente datum. Het is waar dat het menselijk leren reeds sedert 1885 onderzocht is, nl. sedert het tijdstip waarop Ebbinghaus in zijn werk 'Über das Gedächtnis' de eerste empirische studies over dit onderwerp heeft gepubliceerd. De nadruk echter bij het onderzoek van het leren in de eerste helft van de 20e eeuw is gelegd op het leren van het dier. Men beschouwde het namelijk als prematuur de functies van het menselijke leren (verbaal leren, geheugen, leren van begripsgedrag) te bestuderen. Ook al was men dikwijls van mening dat dit het laatste doel was, men meende eerst de wetmatigheden te moeten onderzoeken van eenvoudiger situaties en eenvoudiger organismen. Het menselijke leren werd in de regel gezien als een complicatie van leervormen die beter eerst in simpele gedaante bestudeerd moesten worden. Uitgaande van die gedachte is het begrijpelijk dat inleidingen in de leerpsychologie gewoonlijk uitgingen en ten dele nog steeds uitgaan van conditioneringsprocessen, uitvoerig bij dieren bestudeerd.

Ook menselijke leervormen als taalontwikkeling werden en worden (Skinner) verklaard vanuit een-

voudige conditioneringsprincipes. Zozeer is men in de U.S.A. geneigd het leren van kinderen als een complicatie van het dierlijk leren te beschouwen, dat men én de termen ('reinforcing', 'behavior' etc.) én de technieken die als bruikbaar worden beschouwd bij het bestuderen van lagere organismen, toepast bij het onderwijs. Travers vermeldt in zijn *Educational Psychology*, zonder dit bijzonder exceptioneel te vinden, een waarneming in een schoolklas 'in which the teacher's aide was seen to move among the children and pass out miniature marshmallows to those whom she thought were 'attending' to the teacher. She said she was reinforcing attending behavior on the part of the pupils, but what did she consider this to be? When asked this question, her answer was that a child was attending if he was watching the teacher, not talking to other children, sitting quietly, and doing what he was told.' Uit dit voorbeeld moge overigens tevens blijken dat er ook binnen de U.S.A. kritische geluiden te beluisteren zijn tegen deze traditionele opvattingen, die samengevat kunnen worden onder de term 'unitaristisch' standpunt.

In tegenstelling tot dit unitaristisch standpunt staat het pluralistisch standpunt, in Westeuropa met name ontwikkeld door Van Parreren, volgens hetwelk het althans voorlopig noodzakelijk is verschillende vormen van leren te onderscheiden. Volgens dit gezichtspunt is het nodig een theorie te ontwerpen die spe-

cifiek is voor het menselijk leren. Aangezien gebleken is dat men in de Sovjetunie reeds ver gevorderd is met de ontwikkeling van leertheoretische modellen, betrekking hebbende op praktische onderwijssituaties, verdient reeds hierom het boek 'Sovjetpsychologen aan het woord' de aandacht van allen die zich bezighouden met de problematiek van leren en onderwijzen. Het boek bestaat uit twee delen. Van Parreren en Carpay geven als hoofdschotel van het eerste deel - na een beknopte beschouwing over de plaats - en tijdbepaalde historische achtergrond van de Sovjet-russische leerpsychologie - een uiteenzetting van de leertheorie van Gal'perin. Het grondprincipe van deze theorie houdt o.a. in dat alle mentale handelingen (in de psychologische betekenis van het woord, dus omvattende denkoperaties als lezen, rekenen, schrijven, schaken, begripsvorming, alsmede het zich met aandacht en concentratie kunnen wijden aan een taak) opgevat kunnen worden als eindresultaat van een trapsgewijs verlopende procedure. Het vaststellen van de vorming van mentale handelingen in de loop van enige successief verlopende fasen (o.a. geleide oriëntering, handelen met materiaal, hardop spreken, interiorisatie, etc.) betekent tegelijkertijd dat men greep kan krijgen op de opbouw van het gewenste eindresultaat. Men kan dan ook constateren dat dankzij een effectieve samenwerking tussen psychologen, pedagogen-didactici en docenten (de russische term overbrugt onze onnodige onderscheiding tussen onderwijzers en leraren) op een groot aantal scholen met spectaculaire resultaten gebruik is gemaakt van voorafgegaan experimenteel onderzoek: De lezers die Psychologie van het leren I en II kennen, zullen zich niet verbazen dat ook in 'Sovjetpsychologen' een ruime plaats is gegeven aan de weergave van feitelijk gedane experimenten, die de theorie steunen en de betekenis ervan verduidelijken; in de Sovjetunie is het uiteraard méér dan in het Westen mogelijk experimenteel beproefde methoden ook in reële schoolsituaties te toetsen en bij gunstige resultaten toe te passen. Dit betekent dat naast weergave van Gal'perins theorie tevens een overzicht wordt gegeven van het werk van een aantal medewerkers en leerlingen van Gal'perin op verschillende gebieden van het leerplanonderzoek, nl. op het gebied van het onderwijs in de moedertaal, schrijven, rekenen en wiskunde. Leerplannen voor het secundaire onderwijs zijn nog niet geheel gereed; het onderzoek, gecoördineerd door de Academie van Pedagogische Wetenschappen, heeft tot nu toe vooral het basis-onderwijs als werkterrein. Niet alleen Gal'perin c.s.,

ook Landa en andere onderzoekers op het gebied van leeralgoritmen (systematische oplossingsprocedures die gegarandeerd tot een goed resultaat leiden) worden in het eerste deel besproken, echter beknopter, daar het werk van Landa in het Westen reeds enige bekendheid heeft gekregen (o.a. Ped. Studiën 1970).

Het is een goede gedachte dat zij die geïnteresseerd zijn in de onderwijskundige vernieuwingen in de Sovjetunie niet alleen door middel van het hiervoor besproken overzicht kennis kunnen maken met de daar plaatsvindende ontwikkelingen, maar ook rechtstreeks van een aantal deelonderzoeken kennis kunnen nemen. Het tweede deel van Sovjetpsychologen omvat nl. acht bijdragen van onderzoekers op het gebied van de eerder vermelde onderwerpen: Davydov, Pantina, Ajdarova, Landa, Sechter, Talyzina, Jakovlev en Karpova. Ook hier dient opgemerkt te worden dat karakteristiek is: de nauwe band tussen experimenteel onderzoek en didactisch-onderwijskundige toepassing. Het feit dat naast de theorieën plaats is ingeruimd voor de weergave der experimenten, inclusief de protocollen, vergroot niet alleen de mogelijkheid tot goed begrip der onderhavige problemen, maar dient ook naar onze mening opgevat te worden als een impuls voor verder onderzoek in ons land. Het is een goede zaak dat in het onderwijskundige denken in Nederland de vraag naar wegen ter optimalisering van de leerpotenties van zoveel mogelijk kinderen, dat is de vraag naar verbetering van de kindzwakke school in plaats van verbetering van het schoolzwakke kind, in het centrum van de aandacht staat. Deze vraag kan niet zinvol besproken worden als men geen kennis neemt van de oplossingen of pogingen tot oplossing in het buitenland, niet alleen in de U.S.A. en Zweden, maar ook in de Sovjetunie. Als een der nevenconclusies moge hier nog terloops worden gewezen op het feit dat er aanwijzingen zijn dat de weg naar wezenlijke onderwijs-vernieuwingen niet direct leidt naar talenpractica, computers en teaching machines, maar voorlopig althans naar een arbeidsintensieve fase van interdisciplinair verrichte analyse der onderwijs-leerprocessen.

Ten aanzien van het tweede deel dient tenslotte nog te worden opgemerkt dat men hier geconfronteerd wordt met het gelukkige resultaat van het werk van twee vertalers bij wie slavistische en psychologische deskundigheid hand in hand gaan.

R. Eikeboom

David Warwick (Ed.), *Integrated Studies in the Secondary School*. University of London Press Ltd., 1973, pag. 115, £ 1.70.

Het onderhavige, al na eerste gebruik uit de verstevigd papieren band liggende boekje is te weinig omvangrijk (122 pgs octavo) om de verwachtingen die de titel wekt erg hoog te spannen.

Al in het inleidende door Warwick geschreven hoofdstuk ervaart de lezer een zekere teleurstelling, dat niet fundamenteeler op de problematiek wordt ingegaan. Alleen de constatering dat hiermee fundamentele vragen gemoeid zijn als die van de aard van de kennis, het doel van het leren en de functie van de school, hoe juist ook, diept de problematiek uiteraard niet uit.

Het boekje moet duidelijk als een eerste kennismaking dienen met verschillende vormen van een geïntegreerd curriculum: 1. 'interdisciplinary enquiry' (I.D.E.), een geheel leerling-gecentreerde, door exploratief leren gekenmerkte vorm van project-onderwijs, dat zelfs geen vakgrenzen ziet (Ch. Rolph); 2. thematisch onderwijs rondom een kernthema als b.v. Lucht, Water en Weer (A. Boydell); 3. 'faculty teaching' (A. B. Rollings), een onderwijsvorm die uitgaat van een combinatie van leergebieden ('Humanities: English, History, Religious Education') of van vakken ('Social Studies: History, Geography, Religious Education'); 4. studie van een onderwerp vanuit verwante vakken (K. Tancock), zoals die in een aantal Engelse scholen, veelal 'secondary modern schools' zijn beproefd.

Maar de vraag mag gesteld worden of naast zulk een wat pragmatische benadering een fundamentele bezinning in een inleidend werkje mag ontbreken.

Het zijn ook voornamelijk de praktische voordelen van geïntegreerd onderwijs: het leren samenwerken van docenten, het betrekken van docenten bij het schoolwerkplan, de grotere motivatie van de leerlingen, die overigens niet in alle actie-onderzoekjes wordt bevestigd, welke breed worden uitgemeten door Warwick.

De constatering dat verschillende indelingsprincipes gehanteerd kunnen worden die betrekkelijk willekeurig zijn, zodat het bij 'faculty teaching' mogelijk is het 'vak' van Warwick, godsdienstige opvoeding, te verbinden met 'humanities' of met 'aesthetics' (kunstonderricht, toneel, muziek, moedertaal) of met 'science' en dat religieuze opvoeding dan steeds een andere inhoud heeft, doet zien hoezeer nog gedacht wordt vanuit bestaande vakken en hoe weinig nog

vanuit een bezinning op de doelstellingen van het secundair onderwijs. Anders geformuleerd: hier blijkt weer eens dat alle vernieuwingen binnen de bestaande situatie in feite lapwerk blijven van goed bedoelende, didactisch geïnteresseerde leraren.

Een uitzondering valt wellicht te maken voor de bijdragen van W. F. Clarke in diens slothoofdstuk over integratie van het totale curriculum dat beproefd wordt op het eiland Jersey, waarvan het onderwijs niet schijnt te vallen onder vigeur van de Education Act van 1944. Hier wordt ten minste gestart vanuit een fundamentele 'philosophy of a school' die wellicht het best met een moderne, ook door minister Van Kemenade graag gebezigde term als 'sociale bewustwording' is aan te duiden. Daarin is de mens in zijn omgeving het centrale concept, waar rondomheen de leergebieden: mens- en maatschappijenadering (Humanities), expressie en communicatie, natuurwetenschap en wiskunde, ontwerp-gecentreerde vakken (tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, etc.) en recreatieve activiteiten gegroepeerd zijn. Het gebied der Humanities houdt dan b.v. in, dat de mens in zijn sociale omgeving vanuit elkaar meer malen overlappende ethische, religieuze, politieke, antropologische, historische, geografische, sociologische en economische gezichtspunten is gezien rondom bepaalde kernthema's: survival, conflict, vrijheid en gezag, verandering, waarin dan een progressie zich moet manifesteren door de verschillende, in dit geval vijf schooljaren heen.

Het is wat spijtig dat het hier een papieren plan betreft en dat geen onderzoeksgegevens beschikbaar schijnen, wat het eerste enthousiasme weer wat doet luwen. Toch is het in het bijzonder deze bijdrage die het boekje lezenswaardig maakt voor degenen die met de problematiek van geïntegreerd onderwijs worstelen. Met name onderwijzers in het basisonderwijs en hun opleiders, geïnteresseerden in middenschoolexperimenten, docenten en studenten van de nieuwe lerarenopleidingen kunnen er wellicht bruikbare ideeën opdoen. Meer dan dat zal men niet moeten verwachten. Welk een beperkte gezichtskring de lezers wordt toegedacht, blijkt ook uit de bibliografie die onder 21 titels niet meer dan één boek van een uitgever buiten Engeland, nl. een Amerikaanse herbergt.

A. M. P. Knoers

A. J. Eysenring, *Godsdienstpedagogische opgaven in de pre-puberteit (Invloeden van godsdienstpedagogische activiteiten op de ontwikkeling van gevoelens van vertrouwen en zekerheid in de overgangsfase tot de puberteit)* diss. V.U., Meinema B.V., Delft, 1971.

Het onderwerp van de studie, die leidde tot het schrijven van het academisch proefschrift, betrof 'de waarde, die godsdienstige opvoeding heeft of zou kunnen hebben voor kinderen in de ontwikkelingsfase voorafgaande aan de puberteit en haar invloed op kinderen in dit ontwikkelingsstadium' (pag. 23). In zijn gehele boek blijkt de auteur zijn hoofdinteresse te richten op deze ruime doelstelling: godsdienstige opvoeding heeft waarde, wanneer deze in belangrijke mate bijdraagt tot de ontwikkeling, versterking en ondersteuning van de basisgevoelens (de gevoelens van 'basic trust' en 'basic security') en daardoor tot de totale persoonlijkheidsvorming (pag. 22). Als orthopedagoog voerde hij echter een veel beperkter 'verbandzoekend exploratief onderzoek' uit, dat hij in hoofdstuk VII (pag. 73-87) beschrijft en waarvan hij op pag. 22 zegt: '... door ons is gezocht naar de onderlinge betrekking tussen godsdienstige betrokkenheid enerzijds, en onaangepastheid van de kinderen in de pre-puberteit anderzijds, alsmede naar de samenhang tussen godsdienstige betrokkenheid en het voorkomen van gedragsstoornissen bij dezelfde categorie kinderen'. (idem pag. 67).

De geïnteresseerde lezer kan weliswaar Eysenrings boek met profijt bestuderen, maar ontkomt niet aan de indruk van tweeslachtigheid. Enerzijds leest hij beschouwingen over de waarde van godsdienstpedagogische opgaven in de pre-puberteit, anderzijds blijken deze beschouwingen de auteur te worden ingegeven als gevolg van de resultaten van een specifiek onderzoek van beperkte aard en niet algemeen-godsdienstpedagogisch, maar orthopedagogisch gericht. Men hoeft het verband niet te loochenen om toch van een onduidelijk uitgangspunt te spreken.

Dit blijkt m.i. ook, wanneer de auteur op pag. 79 het resultaat van zijn onderzoek vermeldt: 'Religieuze betrokkenheid blijkt geen enkele samenhang te vertonen met onaangepastheid van kinderen in de pre-puberteit, zoals gemeten met behulp van de Amsterdamse Biografische Vragenlijst voor Kinderen, noch met het voorkomen van gedragsstoornissen zoals gemeten met de Bristol Social Adjustment Guide (beide in bijlagen opgenomen, pag. 155 en pag. 159, v.R.)'. Dit past bij het op pag. 22 en 67 genoemde onderzoeksdoel. Maar in 8 regels is de lezer weer bij de ruime doelstelling van pag. 23 'Nadelige componenten voor een gezond psychisch functioneren

van het individu, i.c. het kind zijn kennelijk even sterk aanwezig in de sfeer van de religieuze als in die van de niet-religieuze opvoeding. Het feit, dat het kind godsdienstig wordt opgevoed zegt dus niets over psychisch gezond functioneren, met andere woorden voor psychische gezondheid is godsdienstige opvoeding niet noodzakelijk. De konklusie lijkt gerechtvaardigd, dat godsdienstige opvoeding althans in haar huidige verschijningsvormen inzonderheid met betrekking tot het godsdienstonderwijs (d.w.z. op de bij het onderzoek betrokken basisscholen! v.R.) niet bijdraagt tot de ondersteuning van de basisgevoelens.' De woorden 'kennelijk', 'dus', 'konklusie' en 'lijkt' vragen m.i. om verduidelijking. De auteur blijkt zich bij de konklusie niet neer te leggen en terecht m.i. zegt hij: 'Dientengevolge zullen wij in de toekomst dienen na te gaan op welke manier godsdienstige opvoeding met inbegrip van godsdienstonderwijs ter hand moet worden genomen. Er zal dan moeten worden gezocht naar zodanige vormen, dat het kind zijn positieve gevoelens van 'basic trust' en 'basic security' wel kan ontleen aan godsdienstige betrokkenheid'. (pag. 79 v.)

Naar mijn mening is juist aan het zoeken naar goede godsdienstige opvoeding incl. godsdienstonderwijs Eysenring alles gelegen. Wie zijn boek als pleidooi daarvoor leest, doet hem geen onrecht. Wie de godsdienstige opvoeding ter harte gaat, zal veel met instemming lezen. Omdat godsdienstpedagogische studies schaars zijn, verdient de auteur dank voor zijn bijdrage. Ik denk aan zijn onderscheiding tussen godsdienstige en geloofs-opvoeding (pag. 26), zijn waarschuwing tegen accumulatie van schuldgevoelens door overaksentuering van het schuldvraagstuk in godsdienstige zin (pag. 103 v.), zijn steekproef op een protestants-christelijke onderwijzersopleiding m.b.t. de visie der studenten op de noodzaak van godsdienstige opvoeding (pag. 88-100). Men zou overigens met de auteur over vele dingen van gedachten kunnen wisselen. Mijn exemplaar van zijn boek staat vol marginalia, uitroepetekens en vraagtekens.

Ik ga daar niet verder op in, maar richt mijn aandacht tenslotte op een voor het onderzoek van Eysenring fundamentele kwestie. Het gaat om de vraag, of hij terecht de godsdienstige betrokkenheid meet i.v.m. de bepaling van de waarde van de godsdienstige opvoeding. Is godsdienstige betrokkenheid de 'out-

put' van de godsdienstige opvoeding? Als dat zo zou zijn, moet men dan niet de 'input' kennen om de 'output' te kunnen evalueren? Van deze 'input' vermeldt Eysenring zeer weinig. Het wordt de lezer ook niet goed duidelijk, wat die 'godsdienstige betrokkenheid' is. De gehanteerde vragenlijst (pag. 77-79) en de wijze waarop de antwoorden gescored werden, roepen meer vragen op dan ze beantwoorden. De items 1, 4, 6, 7 en 8 vragen niet naar wat het kind voelt of vindt, de overige 7 items doen dat wel. De genoemde 5 items tellen allen mee bij de berekening, van de overige 7 slechts twee! Waarom? Wat weet je van de religieuze betrokkenheid van het kind door cognitieve items met keuze uit 4 tot 8 antwoorden? Koos het kind bepaalde antwoorden, dan werden die als 'ja' gekwalificeerd.

Voorbeeld: 1. Wie is God? Gekozen antwoord: Schepper van hemel en aarde en (of?) Vader van alle mensen = ja.

Antwoorden: Almachtig Opperwezen, Bestaat niet, Weet ik niet = nee. Mijn vraag: waarom is Almachtig Opperwezen in deze context niet ook als 'ja' te kwalificeren? Bij de 'scorende' items 2, 3 en 8 heb ik dergelijke reserves.

Als de twijfel aan de juistheid van het invoeren van de factor 'religieuze betrokkenheid' en aan de wijze van meten ervan - indien deze factor überhaupt

meetbaar is - terecht bestaat, ontstaat daardoor ook twijfel aan de juistheid van het onderzoeksresultaat. Vergeleken bij dit gewichtige punt is de vraag, of het wel juist is om 3 protestants-christelijke naast 24 openbare basisscholen (totaal 597 leerlingen) in het onderzoek te betrekken, m.a.w. is de steekproef representatief te noemen, van kleiner belang.

De kritische toon overheerst in deze recensie. De toegemeten ruimte is gering en legt de beperking op van kritisch onderzoek van een fundamentele methodologische zaak. Graag betuig ik de auteur mijn respect voor zijn bijdrage, die m.i. heel belangrijk is voor de godsdienstpedagogiek en voor het godsdienstonderwijs (bepaling van doelstelling, leerstofplanning!).

Nog één citaat, dat mijn instemming heeft en tevens het oordeel over het proefschrift relativeert: 'We hebben moeten constateren dat het uitermate moeilijk is om een duidelijk inzicht te verkrijgen in de gekompliceerde belevings- en persoonlijkheidsstructuur van het kind.' (pag. 76).

J. J. van Ravenzwaaij

P.S. Graag vestig ik de aandacht op de uitvoeriger en deskundige bespreking van deze studie door dr. P. Roest in het maandblad Ministerium (6e jaargang no. 2).

Mededelingen

Periodiekenparade

Op initiatief van het Sociaal-Wetenschappelijk Informatie- en Documentatiecentrum en verzorgd door Boom Meppel is onder de naam 'Periodiekenparade' een maandoverzicht verschenen van de inhoudspagina's van een groot aantal Nederlandse sociaal-wetenschappelijke en daaraan verwante tijdschriften.

Met het doorbladeren van dit ca. 40 pagina's tellende blad heeft men elke maand een goed overzicht van wat er in Nederland op dit gebied aan tijdschriftartikelen verschijnt; een overzicht dat men zonder dit blad alleen kan verkrijgen door regelmatig op meerdere bibliotheken alle laatst verschenen afleveringen van ca. 80 tijdschriften te bekijken. Dit zal maar door weinigen opgebracht worden en

de kans is dus groot dat men artikelen zal missen die men eigenlijk wel gezien zou willen of moeten hebben.

In samenwerking met de betrokken redacties en uitgevers worden voor dit blad de inhoudspagina's fotografisch overgenomen waardoor elk blad zijn signatuur behoudt en het geheel bijzonder aan leesbaarheid wint.

Een jaar abonnement dat 12 nummers omvat gaat vanaf 1 januari 1974 f 18.50 kosten. In de aanloopperiode daarvoor verschijnen twee nummers waarvoor het abonnement ter kennismaking f 2,— zal bedragen. U kunt een en ander bestellen bij Boom Meppel, Gasgracht 10, Meppel, tel. 05220-5 13 41 en voor de betaling de stortingskaart afwachten.

International Federation of Learning Disabilities

Van 4-7 januari 1974 organiseert de International Federation of Learning Disabilities in het R.A.I.-congrescentrum te Amsterdam een internationale conferentie. Het congres zal, naar verwachting, ongeveer driehonderd deelnemers tellen, deels afkomstig uit de U.S.A., deels uit de Europese landen. Als organiserend comité in Nederland treden op: Prof. Dr. J. J. Dumont en E. C. van der Kleij.

Tijdens de conferentie zal een Europese afdeling van de I.F.L.D. worden opgericht. De doelstelling van deze afdeling zal zijn: het bevorderen van de uit-

wisseling van informatie tussen deskundigen op het terrein van de leermoeilijkheden, door het organiseren van jaarlijkse conferenties in Europa en driejaarlijkse internationale conferenties, waarvan Amsterdam de eerste is. Tevens zal de I. F. L. D. een tijdschrift uit gaan geven, n.l. the International Journal of Learning Disabilities.

De prijs van de conferentie voor Nederlandse deelnemers bedraagt f 120,—, voor studenten f 60,—, exclusief verblijfskosten. *Aanmeldingen* aan het secretariaat: Willem Tellstraat 17, Epe.

Ontvangen boeken

Bartelmans J. Chr., *Expressie in het kwadraat* Nr. 54 van de Onderwijskundige Brochurenreeks, Zwijssen B.V., Tilburg, 1973.

Faber H., *Kiezen of delen*, Boom, Meppel, 1973 f 10,90.

Hentig H. von, *Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revisited*, Kösel Verlag, München, DM. 14,—.

Jonkergouw Th., *Participatie-onderwijs in opbouw*, Samson N.V., Alphen a/d Rijn, 1973, f 18,90.

Maas R. J. G., *De ervaring van gedrag MOSZ 8*,
Rijksuniversiteit Utrecht, 1973.
Mok A. L., *Beroepen in actie*, Bijdrage tot een beroepsociologie, Boom Meppel 1973, f 12,50.
Noue G. R. La en Smith Br. L. R., *The politics of*

school decentralization, D. C. Heath & Comp.,
Lexington (Mass.) 1973.
C.P.S.-Commissie Nederlands, *Taaldidactische Documentatie 73*, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken.