



BOEKBEOORDELINGEN

WOLFGANG LEMPert und HEINRICH EBEL, *Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg*, Verlag Rombach und Co., Rosastrasse 9, Freiburg i.B., 1965, 416 S.

Bij internationale statistische vergelijkingen omtrent de graad van ontwikkeling van het voortgezet onderwijs komt de Duitse Bondsrepubliek steeds slecht voor de dag. In de studie *Targets for education in Europe in 1970*, ter voorbereiding van de O.E.C.D. Conferentie te Washington in het najaar van 1961, vinden wij bijv. van de 100 jongemensen van 15 t/m 19 jaar er in Frankrijk en de Benelux 31 in de school en in Duitsland slechts 17. (Cijfers van omstreeks 1958). Dat komt doordat hier uitsluitend met het volledig dagonderwijs in de school is gerekend en in Duitsland zeer veel kinderen na het lager onderwijs in de leerlingopleiding in het bedrijfsleven terecht komen en daarnaast dan part-time schoolonderwijs genieten. Dat is zo de oude traditie. Onbeantwoord blijft echter de vraag hoe dit onderwijs volgens de leerlingstelsels in vergelijking met volledig dagonderwijs moet worden gewaardeerd. Zou de statisticus dit onderwijs als volwaardig voortgezet onderwijs meerekenen dan zou hij, naar uit dit boek (S. 333) blijkt, nog rond 32 % der 15 t/m 19 jarigen bij de 17, die hierboven werden aangegeven, mogen optellen, zodat Duitsland met 49 % in Europa aan de top zou komen te staan. Wat is evenwel de onderwijskundige waarde van dit stelsel? Dat kan alleen door een uitvoerig onderzoek worden vastgesteld. De betekenis van dit boek is dat het de resultaten van zulk een onderzoek presenteert en tegen gegevens uit andere landen (Zwitserland, Frankrijk en de Verenigde Staten) afweegt. De uitkomsten zijn niet gunstig. Het blijkt dat de leertijd (*Lehrzeit*) in Duitsland in ruime mate een tijd van leegloop (*Leerzeit*) is. Een derde deel van de werkdag wordt voor pedagogisch niet-verantwoorde bezigheden gebruikt. Het is, aldus de auteurs, mogelijk en nodig om de leertijd te intensiveren en er wordt voor verscherpt toezicht van Overheidswege gepleit. Het omvangrijke boek bevat een schat van gegevens op een nog weinig verkend gebied omtrent een materie, die reeds door de grote verscheidenheid der erkende beroepen (533), bijzonder moeilijk te overzien is. De auteurs hebben zich ongemene verdiensten verworven door de helderheid van hun analyse en de zorgvuldigheid, die zij bij de vergelijking met andere landen aan de dag hebben gelegd. Opmerkelijk is dat de kosten van deze studie en enquête voor een klein deel gedragen werden door de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. doch overigens konden worden bestreden uit middelen van de Deutsche Gewerkschaftsbund en de Ford-Foundation. Ze hebben hun geld goed besteed.

B. BRUS, *Een-Minuuu-Test*. Berkhout N.V., z.j. Nijmegen.

Onder deze weinig zeggende naam is onlangs uitgebracht een „schoolvoordringentest voor het lezen”, waarvan een belangrijk kenmerk inderdaad is, dat het afnemen slecht één minuut vergt. De test is bestemd voor kinderen van het tweede tot en met het vijfde leerjaar van het basisonderwijs.

Het testapparaat bestaat uit niet meer dan een geplastificeerd vel carton, waarop 100 woorden in grote letter staan afgedrukt, gerangschikt naar opklimmende leesmoeilijkheid, verdeeld in 4 kolommen van 25. Dit ene vel kan steeds opnieuw worden gebruikt. Voorts heeft de proefleider voor elke te testen leerling een formulier tot zijn beschikking, waarop dezelfde woorden zijn opgenomen en waarop hij de nodige aantekeningen kan maken; bovendien is er ruimte voor de achteraf te berekenen eind-uitslag. De „berekening” is tot de eenvoudigste proporties teruggebracht, doordat de test van een aantal tabellen vergezeld gaat, met behulp waarvan men het aantal woorden, dat de leerling in één minuut correct heeft gelezen, rechtstreeks kan waarderen in een cijfer op een schaal van 0 tot 10. Er zijn verschillende normenreeksen gegeven, gedifferentieerd naar leerjaar (2e tot en met 5e) en naar tijdstip van testen (begin van het schooljaar, Kerstmis, Pasen, resp. eind van het schooljaar). De tabellen zijn, tezamen met een korte instructie voor de proefleider, in een afzonderlijke handleiding opgenomen. Voor een verantwoording van de samenstelling van de test wordt verwezen naar een afzonderlijke publicatie.

Wat de test waard is, kan uiteindelijk slechts blijken bij regelmatig toepassen. Op het eerste gezicht lijkt hij uitstekend bruikbaar. Een enkele uitzondering daargelaten (zoals bijv. „beugelbaan” en „kluitenbreker”) vallen ook de moeilijker woorden niet of niet al te zeer buiten de bekendheidssfeer van het gemiddelde kind. De moeilijkheidsgraad der woorden ligt goed gespreid, zodat de test blijkens de normen op zeer bevredigende wijze differentieert, zowel in het laagste als in het hoogste leerjaar. Ook de keuze van een 11-puntsschaal (0 tot en met 10) valt toe te juichen: niet te grof maar ook niet te veel precisie suggererend.

De instructie is wat al te summier. Wanneer heeft het kind een woord verkeerd gelezen, tot hoe ver wordt bijv. een gebrekkige articulatie of een brabbelen uitspreken geaccepteerd? Mag het een gemaakte fout verbeteren? Als aan de leerling voor elk woord maximaal 5 seconden mag worden toegestaan, lijkt het dienstig een aanwijzing te geven omtrent de manier, waarop de proefleider dit op onopvallende wijze kan controleren.

Op één beperking moet nadrukkelijk worden gewezen. De testconstructeurs hebben alleen een instrument willen leveren, waarmee het niveau van de leesvaardigheid kan worden bepaald. Men krijgt er geen inzicht mee omtrent de aard van eventuele lacunes en de oorzaken daarvan.

Voor het instructieboekje, de testkaart en een blok van 50 testformulieren is de prijs f 12,—. Afzonderlijke bloks van 50 testformulieren kosten f 8,— per stuk.

J. C. SPITZ

*Ontwikkelingspsychologie*

De ijver, die de ontwikkelingspsychologie aan de dag legt om een juist inzicht te verwerven in het bestaan van dit kind, is een teken, dat dit leven niet zo vanzelfsprekend verloopt. We behoeven slechts een blik te slaan in het ruim 600 pagina's tellende „Handbuch der Psychologie” Band 3 „Entwicklungspsychologie (Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe — Göttingen) om een idee te krijgen van de bonte verscheidenheid van meningen inzake de kwestie „Wat is menselijke ontwikkeling”?

In „Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit” (1956, 6) noemt Rempelin ontwikkeling „eine nach immanenten Gesetzen (Bauplan) sich volziehende Differenzierung einander unähnlicher Teile bei zunehmender Strukturierung und Zentralisierung” en Engelmayer leert (1956) „Entwicklung ist der organische Grundprozess der fortschreitenden Entfaltung des Anlagengefüges durch Wachstum und Strukturierung des Funktionsgefüges”. Ontwikkeling is dus volgens deze psychologen essentieel een „loswikkeling” van datgene, wat reeds oorspronkelijk als aanleg aanwezig is geweest. Het nieuwe ontstaat ten gevolge van differentiatie, structurering, centralisatie, van processen dus die aan *immanente wetten* van het organisme gehoorzamen. Volgens deze visie wordt de psychische ontwikkeling van het kind veelvuldig vergeleken met het groeiverloop van knop tot bloem. Deze ontwikkeling geschiedt in overeenstemming met een in een plant aanwezig groei-plan; dank zij dit groei-plan verloopt de groei van knop tot bloem niet chaotisch, maar ordelijk volgens vastgelegde groeiwetten. In de 19de eeuw nam men zonder meer de ontwikkelingswetten uit de biologie over in de psychologie. Met alle nadelige gevolgen van dien. Dit nu is een wetenschappelijke fout. Het is nl. ongetwijfeld mogelijk en dikwijls noodzakelijk, een begrip uit een bepaalde wetenschap te benutten in een andere. Maar dan zal men eerst zeer nauwkeurig moeten vaststellen, hoe de objecten dier wetenschappen zich onderling verhouden. Om met Langeveld te spreken: „Ontlening is mogelijk, maar vereist nadrukkelijke precisering, wanneer het object der leen-gevende wetenschap en dat der leen-nemende in verhouding staan tot elkaar van meer omvattende, grotere algemeenheid tot minder-omvattende, geringere algemeenheid of — wat juister is — specifieke bepaaldheid.

Houden de biologische wetenschappen zich bezig met de levende organismen als zodanig, de psychologie beperkt zich tot deze organismen niet als levende wezens; dit aspect is, als het meer algemene, in de psychologie voorondersteld — maar als levende wezens die *gedrag* vertonen en in zoverre zij dat vertonen. (M. J. Langeveld, *De psychologie en de fysiologie van de mens* T.P. 7. 1945).

Zelfs in onze tijd wordt door sommige psychologen een biologische visie gegeven van de menselijke ontwikkeling. We veroorloven ons een citaat uit „Psychology of Adolescence” (1956): „Op vierjarige leeftijd zal Tom zijn buurmeisje Mary roepen om over de schutting te klauteren en met hem in een zandhoop te spelen. Op zeventienjarige leeftijd zal Tom er waarschijnlijk de voorkeur aan geven te telefoneren in plaats van over de schutting achter het huis te roepen. Deze keer zal hij zijn buurmeisje inviteren voor

een autoritje, voor een etentje en een dans of voor een zwempartijtje in het meer. De drijfveren die hem ertoe brachten over de schutting te roepen om in het zand te komen spelen en die hem ingaven haar telefonisch te vragen mee uit wandelen of rijden te gaan, zijn verschillend: een rijpend organisme heeft andere interesses dan een speels kind. Zo verandert de gedragswijze ongeveer in overeenstemming met de fysiologische veranderingen, die in deze periode ingrijpen". Psychologen en pedagogen, die de biologische visie der menselijke ontwikkeling voorstaan, achten de ontwikkeling van het kind voorspelbaar, mechanistisch verlopend en gedetermineerd. Denkt men de biologische visie consequent door, dan staat het essentieel vast, dat bij het fenotype dat te voorschijn zal komen, wat in het genotype besloten lag.

Naast de ontwikkeling in biologische zin onderscheidt Prof. S. Strasser in zijn nieuwste werk „Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid" (Malmberg — den Bosch 1963), waarin een theoretisch verantwoorde opvoedingsleer *in het algemeen* wordt gegeven, een andere visie en wel een, waarbij meer nadruk gelegd wordt op de vrijheid van de zich ontwikkelende jonge mens en de uiteindelijke onvoorzienbaarheid van zijn ontwikkeling. De kinderlijke ontwikkeling wordt zodoende opgevat als *zelfrealisatie*. Daarbij valt het accent op „zelf". Het „zelf" wordt als een beginsel van volstreckte autonomie beschouwd.

In de eerste visie berust de autonomie bij het ontwikkelingsproces, dat met natuur, noodzakelijke wetmatigheid verloopt, bij de tweede visie bij de autonome vrijheid van het kinderlijke bewustzijn.

Een derde visie is deze: Heeft men eenmaal in het kind de menselijke werkelijkheid ontdekt, dan is men ook op het onherleidbare verschijnsel van de *begrensde vrijheid* gestoten. Zodra het bewustzijn ontwaakt is, is er een keuze van de wereld, een ontwerp van de wereld. „Geboren worden is tegelijkertijd; geboren worden uit de wereld en voor de wereld". Er is dus nimmer sprake van „determinisme", maar evenmin van „volstreckte keuze". De gedachte van de situatie sluit de volstreckte vrijheid uit, waaraan ons kiezend handelen zou ontspringen". Wij kiezen onze wereld en de wereld kiest ons". (Merleau-Ponty: *Phénoménologie de la perception*).

Strasser toont zeer instructief aan, dat de mens tot zich zelf komt dank zij de bemiddeling van iets of iemand die hij niet is. De ervaring van dit *niet* is tevens een ervaring van de eigen beperktheid. Dingen en medemensen hebben hun bepaald zijn en begrenzen reeds daardoor het eigen Ik. Doordat het „Ik" op hen stoot, ervaart het de anderen en tevens zich zelf. Het komt tot het bewustzijn van de anderen en tot het bewustzijn van zich zelf. (Vergel. pag. 51). Deze dialogische-fenomenologische visie houdt dus in, dat de mens — in al zijn denken, handelen en zijn — zijn beperktheid ervaart. Iedere daad, die de mens stelt getuigt voortdurend van zijn beperktheid. Ze put de mogelijkheden van zijn wezen niet uit, maar roept integendeel om nieuwe daden, die wederom hen meer zichzelf zal maken. De mens komt tot betere zelfkennis door zich in contact te stellen met-, zich over te geven aan „het andere", het niet-ik, dat tegenover hem staat en een eigen bestaan leidt.

Aan de objecten om hem heen heeft de mens op een manier deel, die het stempel van zijn persoonlijkheid draagt, het kind ontmoet de „objecten" en verwerkt zijn ervaringen ermee individueel. Dat betreft niet alleen zijn ken-

nen, gevoelen en willen, dat kleurt zijn hele zijn in deze wereld. Ook het lichaam speelt in dezen een zeer belangrijke rol. Het lichaam opent de mens naar de wereld toe. Al ligt dan ook het lichaam aan de zijde van het subject, het is niettemin verwickeld in de wereld. Meestal weet het lichaam meer van de wereld af dan de menszelf. Strasser vat zijn visie op de menselijke ontwikkeling bondig samen met de woorden: „De ontwikkeling van het kind speelt zich af in confrontaties, die normaliter tot toenemende bewustwording van zijn Umwelt en van zich zelf leiden. Communicatie, ontmoeting en tweespraak vormen volgens hem de drie fasen resp. trappen van het evoluerende dialogische leven van het kind. Daarom beschouwt hij het dialogische samenleven van het kind met het andere en de anderen als het alfa en omega van zijn specifiek menselijke ontwikkeling.

De geïnteresseerde lezer(es) zij verwezen naar het genoemde werk van Prof. Strasser en naar het werk van Dr. W. Luyten „Existentiële fenomenologie”.

Steeds meer wordt de mens doordrongen van het feit, dat het menselijke bewustzijn steeds het weten, bemerken of beleven van iets is, dat de mens met zich zelf ergens aantreft en wel in de zinvolle context van de waarneembare, voorgestelde, gedachte, wellicht een verlokkelijke beangstigende of nog anders ontworpen wereld.

TH. L. M. BOUWMAN

HERMANN DIEM und MARTINUS J. LANGEVELD, *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes*. Mit einem Diskussionsbericht von Ingeborg Röbbelen, Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Quelle und Meyer, Heidelberg, 1960, S. 40, DM 4,—.

Deze studie begint met een referaat van Hermann Diem — Professor für systematische Theologie an der Universität Tübingen — over „Was sagt die Theologische Anthropologie dem Erzieher über das Kind?”

Diem constateert in de pedagogiek twee opvattingen, die lijnrecht tegenover elkander staan:

het kind verkeert in een stadium van menselijke onvolkomenheid en de opvoeder kan het kind niet snel genoeg in de mondigheid van de volwassen levensstaat voeren;

de periode van het kind-zijn heeft een eigen zin en waarde, waarmede de opvoeder rekening dient te houden wil de opvoeding kunnen slagen.

Mede naar aanleiding van een opmerking van Langeveld, dat men bij de filosofische anthropologen — of deze nu Christen of Humanist zijn — slechts sporadisch kan constateren, dat zij begrip hebben voor het feit, dat de mens als kind begint, stelt Diem zich de vraag: „Was bedeutet das Kindsein als Modus des Menschseins?”

Hij komt dan tot de volgende beantwoording:

- het kindzijn is geen absolute waarde maar duidt op een relatie
- het is nl. een verhouding tot vader en moeder
- die terug is te brengen tot de verhouding tussen God en de mensen.

Onder de titel „Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen”, geeft Langeveld zijn zienswijze weer. Voor hem vraagt de pedagoog

wezenlijk anders nl. „was heisst es, ein Kind zu sein?“ Deze vraag zo te formuleren houdt in, dat de levensvorm, de bestaanswijze van een kind, een specifieke is. De anthropologie van het kind is voor Langeveld een „situatie-anthropologie“.

Deze situatie wordt gevormd door de opvoeding. Voorts wordt er op gewezen dat het kind enerzijds op opvoeding is aangewezen anderzijds zelf iemand wil worden. De opvoeding is op opvoeders aangewezen en van hen in hoge mate afhankelijk en in hem is de drang aanwezig „de wereld in te gaan“. Verder gaat Langeveld op de vraag in naar de verhouding tussen kind en God, waarvan de aard mede wordt bepaald door de ervaringen, die het kind in zijn jonge leven en met zijn ouders heeft opgedaan.

Deze op een hoog niveau gevoerde discussie, daar het hier om opvoedingsvragen gaat die behandeld worden in verband met de zin van het leven en de wereld, wordt besloten met een knappe samenvatting van Ingeborg Röbbelen.

J. H. N. G.

*Child Psychology. Behavior and Development*, door RONALD C. JOHNSON (University of Hawaii) and GENE R. MEDINNUS (San Jose State College). Uitg.: John Wiley and Sons Ltd., Glen House, Stay, Place, London, S.W. 1, p. 556, price 53,—.

Het boek is uit 5 delen opgebouwd. In het eerste stuk worden de wetenschappelijke methoden behandeld, die voor de kinderpsychologie het meest geëigend zijn. Het tweede gedeelte biedt een overzicht van de factoren, die voor de lichamelijke en psychische ontwikkeling van het kind van betekenis zijn als erfelijkheid, drang naar volwassenheid, leren en motivatie, taal en intelligentie. In het derde deel van het boek wordt de invloed van het gezin, op de ontwikkeling en het volwassen worden van het kind, besproken. In het vierde stuk komen ter sprake de maatschappelijke invloeden op de sociale vorming van het kind. Het vijfde en laatste gedeelte van deze studie bevat een recapitulatie van de verkregen gegevens en wordt ondermeer de betekenis van de ouders voor het volwassen-worden van het kind, daar zij als het ware er model voor staan, toegelicht.

Gezien de aandacht die in dagbladen en voor de televisie wordt besteed aan het boek van Glenn Domans „How to teach your baby to read“, is de volgende uitspraak van de schrijvers — die men vanzelfsprekend niet behoeft te onderschrijven — interessant.

“Attention span is governed primarily by the type of stimulus — in this case, the type of toy — not by age. The results make it clear that the cliché about young children having too short an attention span to tackle a specific task is so much nonsense. If the task can be made challenging and interesting enough, even very young children have extremely long attention spans.

How does attention span apply to reading? It applies both directly and indirectly. In a direct sense teaching a child to read requires continued attention; indirectly attention span is similar to reading readiness, for it purportedly shows a progression of age produced by maturation. Like attention

span, reading readiness seems conditioned more by the amount of interest stimulated by the reading materials than by any development of phylogenetic skills. That is, reading readiness is more a matter of stimulation than naturation" (pag. 79).

Van sociaal-pedagogische betekenis zijn voorts de opmerkingen die worden gemaakt naar aanleiding van de televisie, die een belangrijke plaats in het gezinsleven heeft ingenomen. Enerzijds betekent de televisie veel onrust in het gezinsleven maar anderzijds brengt dit medium nieuwe gedachten in het gezin. Van meer betekenis is evenwel dat de kinderen, die opgroeien in milieus waar slechts een beperkt taalgebruik heerst, door de televisie hun woorden-kennis uitbreiden en leren in meer gevarieerder zinnen te spreken en zich genuanceerder uit te drukken (p. 133). Over het gedrag van de ouders in de omgang met hun kinderen worden eveneens opmerkingen gemaakt, die stimuleren tot kritisch nadenken. Het wezen van de ouder-kind relatie heeft meer betrekking op hoe ouders voelen voor hun kinderen dan wat zij, ten opzichte van hen, doen.

Voor een goed begrip van de relaties tussen ouders en kinderen zijn drie factoren van betekenis: het beeld dat de kinderen zich hebben gevormd van hun ouders, de identificatie en de discipline (p. 297/308).

Gezien het gegeven dat Amerikaanse sociologen, in hun onderzoekingen naar de betekenis van het gezinsmilieu voor de leerprestaties van het kind, hebben vastgesteld, dat kinderen uit sociaal lagere milieus hun opleiding voortijdig afbreken daar zij sterk het gevoel hebben op school niet volledig te worden geaccepteerd, is het niet overbodig dat de schrijvers vaststellen: "Learning occurs best when there is understanding and acceptance between teacher and pupil" (p. 372).

In het boek zijn case-study's verwerkt en het steunt verder op een uitgebreide literatuur kennis. Het is een inspirerend werk, dat stimuleert tot nader onderzoek en verdere studie.

J. H. N. G.

*Care of children in day centres.* Public Health Papers nr. 23. World Health Organisation, Genève. 1964. 189 blz., 10 sh.

De 'day centres' waarover gesproken wordt omvatten in principe ook wel 'opvang-gelegenheid' voor schoolkinderen, maar het boekje betreft toch eigenlijk crèches, instellingen waar kinderen beneden de lagere school-leef-tijd, tot borstkinderen toe, gedurende de werkdag verzorgd worden. Niet de ongenoemde redakteur, maar wel een van de auteurs spreekt uit dat de behoefte aan crèches in verschillende landen en streken sterk uiteenloopt. Men krijgt neiging om aan te vullen: ook de kans om in goede crèches te voorzien moet sterk uiteenlopen. Want wat hier terecht als nodig gesteld wordt voor een goede crèche, waar de kinderen pedagogisch niet tekortkomen en die geen bron van gevaarlijke infecties kan zijn, dat is zó kostbaar, dat het dikwijls toch niet te betalen moet zijn, voor de gemeenschap zo min als voor individuele ouders. Dat valt niet op, omdat alle schrijvers spreken vanuit hun eigen culturele, politieke, sociale en economische achtergrond, en ongehinderd langs elkaar heen praten. Verder worden enige dingen die al bekend waren nog eens uitgesproken: geschoold personeel, niet te grote groepen e.d.

N. F. VAN DER ZEYDE