

Boekbespreking

Freeman, D., *Margaret Mead and Samoa. The making and unmaking of an anthropological myth*, Penguin Books, Hammondsworth, 1984, 379 pag., £ 3.50, ISBN 0 14 02 2555 2.

In de opvoed- en onderwijskunde is een speurtocht ontstaan naar een adequate 'kwalitatieve' methodologie. Deze methodologie zou pedagogisch onderzoekers uitgangspunten en richtlijnen moeten verschaffen die de leefwereld van de 'proefpersonen' tot haar recht kunnen laten komen en tegelijk praktisch bruikbare resultaten opleveren. De praktische ervaringen met kwalitatief onderzoek voldoen nog niet aan de hooggespannen verwachtingen. Dit is bijvoorbeeld in de bundel van Rink en Rijkeboer (1983) over 'bruikbaar' onderzoek uitvoerig geïllustreerd. Het ligt voor de hand met name cultureel-antropologische geschriften te raadplegen om meer inzicht te krijgen in de mogelijkheden en grenzen van een 'kwalitatieve' benadering. In de culturele antropologie is immers een immense hoeveelheid onderzoek verricht in situaties waarin de gangbare onderzoeksbenadering althans in eerste ronde volstrekt onbruikbaar is. De leefwijze in een vreemde cultuur kan niet beschreven worden zonder toepassing van 'kwalitatieve' methoden zoals het halfgestructureerde interview met informanten en participerende observatie. Tegen deze achtergrond is het onderzoek van Margaret Mead naar het al dan niet bestaan van een 'Sturm und Drang' periode tijdens de adolescentie op Samoa van groot belang. In haar wereldberoemde boek *'Coming of age in Samoa'* (1928) beschrijft Mead het gelukkige leven van Samoa's jeugd, die in haar ogen nauwelijks last heeft van crisisverschijnselen waarmee de Westerse adolescent in de overgangperiode van kindertijd naar volwassenheid te maken krijgt. Promiscuïteit is één van de belangrijkste vormen van ontspanning die de adolescent zich op het idyllische eiland mag veroorloven. Geweldpleging is daarentegen taboe, en komt ook zelden voor, aldus Mead. Zij voerde hiermee belangrijk empirisch bewijsmateriaal aan voor de stelling dat persoonlijkheidsontwikkeling cultuurbepaald en niet genetisch gedetermineerd is. Juist ten tijde van haar onderzoek woedde de strijd tussen (eu-)genetici en aanhangers van het cultureel determinisme op z'n hevigst. De 'nature-nurture' controverse werd gekenmerkt door extreme standpunten (van Pearsons rassen-theorie tot Watsons conditioneringstheorie) en haar leermeester Boas – een cultureel determinist –

had Mead de opdracht gegeven in een vreemde cultuur de ontwikkeling van een quasi genetisch-biologisch gedetermineerd verschijnsel als de 'puberteitscrisis' te traceren. En Meads onderzoek leek inderdaad de lang verwachte 'negatieve casus' voor het genetisch determinisme op te leveren. Zij werd op slag beroemd en haar onderzoek zou tot in de jaren zeventig als bijna onomstreden exemplaar in diverse sociaalwetenschappelijke leerboeken gerapporteerd worden. Ook in de pedagogiek heeft grote belangstelling voor haar ideeën bestaan.

Onlangs echter publiceerde Freeman zijn reconstructie van Meads onderzoek, en de resultaten ervan zijn onthullend. Op grond van een gedegen historisch en empirisch onderzoek komt Freeman tot de conclusie dat Margaret Mead een volkomen onjuiste beschrijving van het leven op Samoa geeft. Op basis van gesprekken met informanten (vanaf de jaren dertig met regelmaat gevoerd), inhoudsanalyses van juridisch en administratief archiefmateriaal, en van observaties ter plekke weet Freeman aannemelijk te maken dat de adolescentie beslist geen onbekommerde levensfase is. Juist op Samoa is (en was) geslachtsverkeer vóór het huwelijk één van de voornaamste taboes. De keerzijde van deze medaille – geweldpleging en verkrachting – is daarentegen een weliswaar verboden maar frequent optredend verschijnsel. Met name de meisjes zijn in de adolescentie daardoor onderhevig aan tal van conflicten, samenhangend met de verplichting als maagd het huwelijksleven binnen te treden.

Hoe heeft Margaret Mead tot haar feitelijk onjuiste verhaal kunnen komen? Freeman vermoedt dat hier geen opzettelijk bedrog in het spel is geweest. Wel is haar onderzoek op aantoonbaar slordige wijze uitgevoerd. Zonder onderzoekservaring en kennis van de taal begon de 23-jarige Mead aan haar Samoa-onderzoek. Ze gaf zichzelf slechts een paar maanden om de complexe Samoa taal te leren, en besteedde ongeveer evenveel tijd aan haar eigenlijke onderzoek onder adolescente meisjes. Zonder in de cultuur zelf te leven en op te gaan, en zonder veel kennis van de maatschappelijke context interviewde zij een 25-tal meisjes van verschillende leeftijd over hun seksuele ervaringen en denkbelden. Daarna besteedde ze nog enkele maanden aan het verkrijgen van een overzicht over de structuur van de samenleving. Bij de verslaggeving van dit alles werd de nature-nurture controverse centraal gesteld.

Haar kwalitatieve benadering kende de volgende tekorten:

- de gebrekkige beheersing van de taal bemoeilijkt de ongedwongen communicatie met de inheemse

bevolking ten zeerste;

- zij gebruikte slechts de methode van het informanten-interview en toetste haar gegevens niet aan de uitkomsten van andere methoden zoals participerende observatie;
- zij maakte gebruik van een zeer selectieve steekproef adolescenten, met name beperkt tot het vrouwelijk geslacht, waardoor een uitermate eenzijdig perspectief ontstond;
- zij was dermate geobsedeerd door haar theoretisch uitgangspunt - de juistheid van het cultureel determinisme - dat zij tegenvoorbeelden over het hoofd zag of bagatelliseerde;
- zij was door gebrek aan voorkennis niet in staat haar eigenlijke onderzoeksobject - de adolescentie - in een bredere maatschappelijke en culturele context te plaatsen;
- haar onderzoek was van een te korte duur om tot werkelijk inzicht in de nuances van de (non-)verbale communicatie op Samoa te komen.

Verschillende van deze tekorten heeft Miedema (1983) onlangs gesignaleerd in zijn reconstructie van een recent pedagogisch handelingsonderzoek. Dit wijst op de noodzaak van methodologische richtlijnen die kwalitatief onderzoek disciplineren en voor kritiek en argumentatie toegankelijk kunnen maken. Hoewel Freeman hierop niet uitgebreid ingaat, ligt in het verlengde van zijn analyses een kwalitatieve methodologie waarin *triangulatie* de hoofdrol speelt. Juist in kwalitatief onderzoek moet geprobeerd worden a) systematisch verschillende methoden te gebruiken en de resultaten ervan tegen elkaar uit te spelen, b) systematisch verschillende groepen in een onderzoeksveld te benaderen zodat verschillende perspectieven tot hun recht kunnen komen en proefpersonen elkaar kunnen 'controleren', c) systematisch meerdere onderzoekers (eventueel van verschillende theoretische oriëntatie) in te schakelen die elkaars werk kritisch kunnen toetsen. De intersubjectieve navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek kan op deze wijze wat beter worden gegarandeerd, en daarmee het wetenschappelijk gehalte van de resultaten. Het is veelbetekend dat in de nature-nurture controverse in beide kampen de poreusheid van essentiële empirische bouwstenen is ontdekt. Het bedrog van Cyril Burt kon met name opgespoord worden omdat zijn berekeningen al te netjes met de theorie klopten. Het falen van Margaret Mead kon pas na een langdurig replicatie- en reconstructie-onderzoek aan de kaak worden gesteld. Dit illustreert de stelling dat we voor opsporing van fouten en bedrog afhankelijk zijn van de mate van intersubjectieve navolgbaarheid van de resultaten. Juist bij 'kwalitatief' onderzoek vereist dit strenge methodologische richtlijnen en bijzonder vakmanschap.

M. H. van IJendoorn

Literatuur

- Miedema, S. *Handelingsonderzoek als uitkomst? Pedagogische Verhandelingen*, 1983, 6, 166-175.
- Rink, J. E. & J. Rijkeboer, *Bruikbaar onderzoek in de hulpverlening*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.

Geld, A. M. C. van der, *Opvoedingshulp in theorie en praktijk*, Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1984, 222 blz., ISBN 90 334 0840 6, f 20,75.

Het is te verwachten dat iemand, die een behoorlijk aantal jaren in de 'opvoedingshulp' in een pedagogisch adviesbureau gewerkt heeft en wiens arbeid daar primair pedagogisch-helptend gericht was, er toe overgaat een boek van deze aard te schrijven. Eveneens is het dan begrijpelijk dat een dergelijk auteur, als bijv. op blz. 97, niet volgzzaam achter een indeling van De Groot aanloopt en alleen 'psychologie' van een bepaald soort toepast, maar dat hij allereerst de pedagogische vooronderstellingen, hun methodologische bepaaldheid en hun methodische vruchtbaarheid op praktisch pedagogisch terrein onderzoekt. Uiteraard zouden bovendien nog andere motieven kunnen voortvloeien uit werken als die van de geniale fysicus Fritjof Capra met zijn betoog in *The turning point. Science, society and the rising culture* (1982). Daarmee zou een 'exacte' (= natuurwetenschappelijk gedomineerde) aanpak, zoals wij die van De Groot uit tot grote pedagogische schade lange jaren opgelegd gekregen hebben, opnieuw ontstaan zijn. Exact was deze methodologie alleen in de betekenis van ex-act (= buiten de handeling staande). Nogmaals dus: Van der Geld probeert 'pedagogisch autochtoon' te werk te gaan en neemt dus de 'exacte' aanpak alleen in alle voorzichtige beperktheid op. En zo richt hij zich (bijv. blz. 137) ook terecht, maar om andere redenen, tegen termen als 'guidance' en 'Beratung'. Geen wonder dat hij in zijn betoog evenmin voorbijgaat aan de communicatie in het gesprek met de opvoeders of de opvoeding zelf. En zo is het anderzijds verheugend, dat de auteur hier de samenwerking van de opvoedkundige en de op leerstoornissen en somatische of sociale defecten gerichte helppers (bijv. blz. 164 of 167 e.v.) aanwijst en bespreekt. Als geheel is het dus een theoretisch zowel als praktisch in velerlei opzichten nuttig boek.

M. J. Langeveld

Freudenthal, H., *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, 1983, f 215,-, 595 pagina's, ISBN 90-277-1535-1.

Telkens als er een nieuw boek van Freudenthal verschijnt, weet je niet zeker of deze publikatie zijn Opus Magnus is of dat de volgende dit zal worden. Ik vermoed dat *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures* sericus aanspraak op deze titel kan maken, al is het inmiddels al weer niet Freudenthals laatste boekwerk.

Waarom in Pedagogische Studiën een recensie van een werk over wiskundige structuren? Freudenthal behandelt wiskundige structuren – ruim opgevat – niet slechts vanuit wiskundig standpunt, maar hij laat tevens zien hoe die structuren (lengte, oppervlakte, hoeken etc.) aan ons mensen kunnen verschijnen en hoe kinderen zich die structuren eigen kunnen maken. Vandaar de titel van het boek: didactische fenomenologie van wiskundige structuren. Deze onderwerpen zijn dan ook het meest interessant (en leesbaar) voor niet-wiskundigen.

In deze boekbespreking wil ik mij beperken tot voornamelijk de didactische fenomenologie. Voor de wiskundige achtergrond – volgens Freudenthal beslist niet altijd lichte kost – verwijs ik naar recensies in de vakbladen voor wiskundigen.

Het boek begint met een kort voorwoord waarna Freudenthal, als voorbeeld, een fenomeen behandelt waarmee iedereen zeer vertrouwd is: lengte. Daarna wordt de methode uiteengezet die in het boek wordt gehanteerd; dit hoofdstuk is een kernhoofdstuk in het boek. Vervolgens gaat Freudenthal met zijn methode aan de slag. Hij behandelt een groot aantal, voor het onderwijs in de wiskunde belangrijke structuren, waarvan ik er enkele noem: verzamelingen, getallen, breuken, verhoudingen en evenredigheid, topologie, meten en meetkunde etc.

Wat verstaat Freudenthal onder fenomenologie? Als 'fenomenologie sec' ziet Freudenthal het kader van begrippen en termen; hier kan de didactische fenomenologie van profiteren. Het gaat in dit geval om de mathematische structuur als cognitieve verworvenheid. De didactische fenomenologie behandelt de leerstof als de cognitieve verwerving binnen leerprocessen. Aan de hand van het voorbeeld 'lengte' wordt Freudenthals werkwijze snel duidelijk. Hij beschrijft hoe 'lengte' aan ons kan verschijnen. De lezer wordt meegenomen op expeditie en ontdekt dat zo'n dagelijks fenomeen als lengte zich op allerlei, vaak onverwachte manieren kan voordoen. Niet in het minst door het eenvoudige, weinig abstracte taalgebruik (onnodige formaliseringen worden zorgvuldig vermeden) kan menig lezer, misschien wel voor het eerst, ervaren dat de wiskunde voortdurend

'om je heen' is, eigenlijk op straat ligt. Zo komt lengte naar voren in congruenties, in vaste lichamen en gelijkvormigheden, in vastheid en flexibiliteit (kinderen ervaren hoe stokjes buigen), in transformaties, lengtematen, afstanden, etc. etc. Deze verschijnselen worden telkens wiskundig doordacht en beschreven. Freudenthal presenteert aldus een terreinverkenning, een (vaak vergeten) voorfase die aan onderzoek en ontwikkeling behoort vooraf te gaan.

Wat wordt in de didactische fenomenologie verstaan onder 'de methode'? Freudenthal hanteert de term fenomenologie niet, zoals men wellicht zou veronderstellen, in navolging van de filosoof en wiskundige Husserl. Hij gaat uit van de tegenstelling (als het er een is) tussen noëmenon ('gedachtending') en phainomenon (verschijnsel). Wiskundige objecten zijn noëmena, maar de wiskunde kan als phainomenon ervaren worden. Wiskundige begrippen, ideeën moeten verschijnselen (uit de concrete wereld) ordenen. Wat is nu fenomenologie van wiskundige begrippen en structuren? Dit is '... dit noëmenon te beschrijven in zijn verhouding tot de phainomena waarvoor het ordeningsmiddel is' (p. 28). In de didactische fenomenologie gaat het om deze verhouding in onderwijsleerprocessen. Zoals gezegd, baseert Freudenthal zich niet op het werk van Husserl of op wie dan ook: 'Op het werk van anderen kan ik hierbij nauwelijks steunen' (p. 29). Inderdaad zocht Husserl niet naar de relatie tussen objecten en verschijnselen. In Husserls fenomenologie wordt uitgegaan van algemene ideeën ('universalia in rebus'; Stegmüller, 1978; 57), die tot uitdrukking kunnen komen in concrete feiten en gebeurtenissen. Bovenal bestreed Husserl, zoals bekend, de opvatting dat de logica en het logisch denken (voorstellingen, oordelen) slechts zouden bestaan uit 'psychische fenomenen', die immers van mens tot mens verschillen. Husserls 'ideeën' en de 'noëmena' van Freudenthal zijn mogelijk enigszins vergelijkbaar, beider visie op de fenomenen is waarschijnlijk fundamenteel verschillend.

Op gespannen voet staat Freudenthal ook vaak met de psychologie. Over de Piagetiaanse conservatieproeven merkt hij op dat het inbouwen van misleidingen algemeen kenmerkend is voor de psychologische (niet: didactische) benadering. In het algemeen is zijn bezwaar tegen psychologische onderzoeken (op het gebied van de wiskunde) dat ze alleen over wiskundige *verworvenheden* handelen waarbij de betrokken mathematische structuur naïef, zonder voorafgaande fenomenologie optreedt. Ze brengen het ontwikkelingsproces, dat vooraf plaatsvindt, niet aan het licht. Het zal niet verwonderen dat leer- en denkprocessen nergens in het boek voorschrijvend, maar altijd beschrijvend gegeven worden. Freudenthal behandelt geen onderwijsleertheorieën, hij beschrijft hoe de ontwikkeling en het proces van het wiskundig denken kan verlopen, of bij o.a. zijn kleinzoon Bastiaan verliep. Toch hoeven prescriptieve (leer)theorieën mijns inziens niet steeds ge-

schuwd te worden, ook niet in het wiskunde-onderwijs, al mogen ze natuurlijk nooit een keurslijf worden. Op basis van empirisch of experimenteel psychologisch onderzoek kan immers blijken dat bepaalde aanpakken de voorkeur verdienen boven andere.

Een centraal uitgangspunt in het boek vormt de gedachte dat men niet abstracties moet onderwijzen door ze te concretiseren, maar omgekeerd: men moet uitgaan van de concrete verschijnselen die vervolgens om zekere ordeningsmiddelen vragen. Dit lijkt mij een voor het wiskunde-onderwijs (en wellicht ook voor onderwijs in algemenere zin) fundamenteel uitgangspunt, hoewel ik me afvraag of kinderen het verschijnsel (bijvoorbeeld) lengte niet in toenemende mate begrijpen mede vanuit een 'theorie' over lengte. Zo zal óók de ontwikkelaar of de onderwijzer vanuit zijn 'theorie' over lengte aan bepaalde verschijnselen aandacht besteden. Theorie (in Freudenthals terminologie: 'mentaal geconstitueerde objecten') speelt dan ook juist in die verschijnselen voortdurend een belangrijke rol. Freudenthal zegt trouwens zelf dat men moet zoeken naar verschijnselen die *noodzaken* het mentaal object te constitueren. Men kan zelfs *criteria* vaststellen waaraan voldaan moet worden, wil men het object (bijv. lengte) als 'mentaal geconstitueerd' beschouwen. Dit betekent m.i. dat men in het onderwijs niet bij toeval bepaalde verschijnselen door de kinderen moet laten onderzoeken, maar verschijnselen die volgens bepaalde criteria ('theorie') gekozen zijn. Hiermee is geenszins gezegd dat Freudenthal niet van een theorie uitgaat. Het lijkt echter soms zo, omdat Freudenthal – wanneer hij stelt dat de eigen kinderlijke activiteit centraal moet staan – de theorie enigszins impliciet laat; elders spreekt hij echter van een ontwikkeling van intentionele naar extentionele begrippen: de 'theorie' moet aansluiten bij wat kinderen in een eerder stadium bedoeld hebben (verg. Vygotskij's spontane en wetenschappelijke begrippen).

Freudenthal hekelt ook misvattingen en modieuze trends in sommige onderwijs-vernieuwingsbewegingen. In het hoofdstuk 'Verzamelingen' bestrijdt hij het soort schoolwiskunde dat verzamelingen heeft gereduceerd tot pure taalverschijnselen of tot onderwerpen waar in de echte wiskunde niet de minste behoefte aan is.

Herhaaldelijk kruist Freudenthal in zijn boek de degens met Piaget. Volgens Piaget zouden topologische begrippen in de kinderlijke ontwikkeling aan euclidische voorafgaan. Dit geldt wellicht, stelt Freudenthal, voor enkele ruimtelijke begrippen, maar deze kunnen wiskundig nauwelijks tot de topologie gerekend worden. Hij illustreert aan de hand van eigen waarnemingen en sprekende voorbeelden hoe nog jonge kinderen kunnen omgaan met congruenties en gelijkvormigheden (euclidische begrippen dus).

Over de opvatting van Piaget dat de ontwikkeling verloopt van zogenaamde armere naar rijkere struc-

turen (de bron van deze opvatting is het werk van Bourbaki), merkt Freudenthal op dat hiervoor geen enkele reden is te bedenken. Wel voor het omgekeerde: de rijkere structuur biedt zich overal en van meet af aan, met aplomb aan.

De Piagetiaanse conservatieproeven beschouwt hij als volstrekt inadequaat om na te gaan of bepaalde begrippen verworven zijn: "Een mentaal object is niet pas geconstitueerd als zijn invariantie verzekerd is bij alle transformaties die men kan verzinnen" (p. 235). Het meest scherp bestrijdt Freudenthal de verengde dogmatische wiskundige opvattingen van Piaget. De theorie over (de ontwikkeling van) het functiebegrip zou men niet vijf maar vijftig keer moeten lezen, meent hij, om erachter te komen wat met die theorie bedoeld wordt. Zo'n dogmatische benadering blijkt vooral uit de experimenten van Piaget. De activiteiten die hij kinderen in 'het vlak' laat verrichten, zijn steevast cartesische coördinaties terwijl lokalisatie met andere middelen meer voor de hand ligt. Piagets ontwikkelingspsychologie is volgens Freudenthal aldus een artefact van zijn eigen onderzoeken die gebaseerd zijn op verkeerde wiskundige opvattingen.

Regelmatig trekt Freudenthal ook van leer tegen het vroegtijdig en verkeerd introduceren van wiskundige onderwerpen in het onderwijs. Zo wordt bijvoorbeeld de topologie vaak ongemotiveerd als schoolvak opgevoerd, terwijl ook de zogenaamde algebrasering van het rekenonderwijs slechts kan leiden tot een saai en zinloos spel met symbolen en letters (zoals in een Utrechts onderzoeksproject ook duidelijk bleek).

Mij lijkt dat *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures* een onontbeerlijk naslagwerk is voor wiskundigen-didactici. Onderwijskundigen, ontwikkelingspsychologen, onderwijspsychologen en onderzoekers worden door Freudenthal geconfronteerd met een uitdagend vertoog, met kritische vragen en stellingnamen, met een écht nieuwe wiskunde (geen New Math dus) en met een eigen kijk op de kinderlijke cognitieve ontwikkeling. Zelfs voor een ruimere kring van belangstellenden is er in het gerecenseerde boek genoeg te genieten, al zal niet voor iedereen de tekst altijd even toegankelijk zijn (binnenkort verschijnt overigens een uitgave in het Nederlands). Een rijk boek kortom, van een eigenzinnig auteur.

J. M. C. Nelissen

Literatuur

Stegmüller, W., *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*. Kröner Verlag, Stuttgart: 1978.

Peters, R. S., *Moral Development and Moral Education*, London, (Unwin Education Books), 1981, 187 pp., ISBN 00 4370 107 8.

In deze bundel heeft de Engelse filosoof Peters een achttal artikelen over morele opvoeding en ontwikkeling bijeengebracht. Zeven van deze artikelen zijn eerder verschenen in Peters' verzamelbundel *Psychology and Ethical Development* (1974) en ongewijzigd herdrukt. Eraan toegevoegd is een artikel uit 1977 over de theorie van Kohlberg.

De acht artikelen vertonen een grote innerlijke samenhang. Drie thema's staan erin centraal. In de eerste plaats wil Peters een nauwkeurige definitie geven van het concept 'moraal'. Uitgaande van deze definitie wil hij vervolgens nagaan welke bijdrage de theorieën van Piaget en Kohlberg en van Freud hebben geleverd aan ons inzicht in het karakter van de morele ontwikkeling. Tenslotte wil hij vanuit het verworven inzicht de paradox van de morele opvoeding oplossen die eruit bestaat dat 'kinderen het paleis van de Rede kunnen en moeten betreden via het erf van Gewoonte en Traditie' (p. 52). Ik zal mij om redenen van de beschikbare ruimte beperken tot een bespreking van de eerste twee thema's.

Peters onderscheidt in de moraal twee elementen: vorm en inhoud. De vorm van de moraal bestaat uit morele principes. Deze principes zijn procedureel: ze verschaffen richtlijnen voor het opstellen van regels en voor het maken van uitzonderingen op de regels. De belangrijkste morele principes zijn voor Peters het principe van het rekening houden met de belangen van alle betrokken partijen en het principe van onpartijdigheid of formele rechtvaardigheid. Het beschikken over morele principes maakt kritiek, beoordeling en ontwikkeling van de inhoud van de moraal mogelijk. Regels vormen het belangrijkste element van de inhoud van de moraal. Ze geven een nadere specificatie van de principes. Ze reguleren het gedrag door de neigingen van mensen om dingen te doen die ten koste van andere mensen gaan, tegen te gaan.

Peters' morele ideaal is de rationele, autonome morele persoon, de persoon die beschikt over (1) het vermogen regels aan principes te toetsen en op grond van de uitkomst van die toetsing tot een eigen moreel standpunt te komen (het wetgevende vermogen); (2) het oordeelsvermogen dat nodig is om vast te stellen of een situatie onder een bepaalde regel valt (het rechterlijk vermogen); en (3) het vermogen om in overeenstemming met de eigen morele code te handelen (het uitvoerend vermogen).

De rationele, autonome morele persoon, is het produkt van een proces van opvoeding en ontwikkeling. Een essentiële bijdrage aan ons inzicht in dat proces is volgens Peters geleverd door Piaget, door

diens introductie van het conceptuele onderscheid tussen 'conventionele moraal' en 'autonome moraal'.

Dit onderscheid is een onderscheid naar vorm. Als iemand over een conventionele moraal beschikt, zal hij de regels volgen omdat anderen dat ook doen of omdat het naleven ervan hem door een autoriteit is opgedragen. Peters wijst erop dat het individu in dit stadium wel een *regelbesef* verwerft: hij ervaart het bindend karakter van de regel aan den lijve; maar hij is niet in staat de geldigheid van regels, d.w.z. de overeenstemming van regels met principes, te beoordelen. Dat is de verworvenheid van het individu in de autonome fase. De conventionele fase gaat volgens Peters *logisch* noodzakelijk aan de autonome fase vooraf: het individu moet beschikken over het concept 'regel' om in staat te zijn regels als object van een beoordeling te nemen en dat concept leert het in de conventionele fase. Hoewel Peters Piaget en Kohlberg in grote lijnen volgt, heeft hij niettemin een *drietal* bezwaren tegen de uitwerking die Kohlberg aan de theorie geeft.

Het eerste bezwaar is dat Kohlberg zich wel bezighoudt met de ontwikkeling van de vorm van de moraal, maar onvoldoende oog heeft voor het belang van de ontwikkeling van de inhoud. Kinderen, aldus Peters, moeten hun morele leven noodzakelijkerwijs beginnen met het aanleren van regels. Het aanleren van regels impliceert het leren hanteren van de concepten waaruit die regels zijn opgebouwd. Daarin speelt de cognitieve stimulering door de ouders, en wel in de vorm van instructie en uitleg, volgens Peters een veel grotere rol dan Kohlberg meent.

Het tweede bezwaar van Peters tegen de theorie van Kohlberg richt zich op het ontbreken van verklaringen in die theorie voor het verschijnsel dat niet iedereen de autonome fase bereikt. Het zijn volgens Peters vooral de stoornissen in de ontwikkeling van de rechterlijke en uitvoerende vermogens die het bereiken van de autonome fase in de weg staan. Het is bij uitstek de theorie van Freud waarin we, zo laat Peters zien, suggesties kunnen vinden voor een verklaring van het optreden van deze stoornissen.

Het derde bezwaar van Peters is dat Kohlberg wel aandacht besteedt aan het verwerven van principes als rationele beoordelingscriteria van regels, maar niet duidelijk maakt waarom iemand gemotiveerd zou zijn de principes toe te passen. Iemand die de pointe van de morele levensvorm begrijpt, d.w.z. inziet welke principes eraan ten grondslag liggen, zal volgens Peters ook intrinsiek gemotiveerd zijn de principes toe te passen.

Ik hoop dat uit deze beknopte schets duidelijk is geworden dat voor pedagogen die zich met de morele opvoeding bezighouden, bestudering van deze bundel de moeite waard is. De lectuur zal de filosofisch niet geschoolde lezer niet altijd gemakkelijk vallen, omdat de artikelen nogal compact geschreven zijn. Het verworven inzicht weegt daar echter ruimschoots tegenop.

J. Bohlmeijer

Verhack, I., *Geen zachte hand. Over gezag en orde in gezin en school*. De Nederlandse Boekhandel, Kapellen, 1983, 184 pp.

Verhack richt zich aangaande gezag en orde in de pedagogie tot alle opvoeders die zich afvragen waar het met de opvoeding naar toe moet. Hij vindt dat in onze tijd, waarin naast een sociale en economische ook een morele crisis waar te nemen is, een nieuw appèl naar moreel engagement moet gemaakt worden. Kenmerkend aan zijn betoog is een profetische tendens. Verhack weet zich een roepende in de woestijn, maar hij is ervan overtuigd dat er juist in deze tijd van verval bij jonge mensen een voedingsbodem is voor positieve alternatieven i.v.m. het beleven van waarden.

In dat verband pleit hij terecht voor een pluralisme als een 'akkoord over het niet-akkoord', waarbij aanhangers van diverse waardepatronen elkaars eigenheid respecteren en juist in de onderlinge tegenstelling de noodzaak ervaren om zich te bezinnen over de eigen identiteit, haar grondslagen en haar actualiteitswaarde.

Als alternatief voor het door hem vastgestelde morele verval stelt Verhack, consequent met zijn uitgangspunt, een welbepaalde levenshouding voor. Hij poncirt een mengeling van ideeën, motieven, houdingen die leven of geleefd hebben in theologie, filosofie, kerk, pedagogie, politiek, psychologie enz. en komt zo tot een o.i. eenzijdige veroordeling van het huidige reilen en zeilen in de pedagogie(k). Als alternatief stelt hij een opvoeding voor die als doel heeft het verwerven van een hogere innerlijkheid, een verhouding tot een transcendentie (de God van de katholieken), het zoeken van de waarheid dat uiteindelijk het verlangen naar God blijkt te zijn. Wij kunnen ons bezwaarlijk van de indruk ontdoen dat Verhack pleit voor een eenzijdige terugkeer naar het verticale mens- en wereldbeeld dat Augustinus (354-430) en Pascal (1623-1662) vanuit hun gelovig zijn en vanuit de reflectie op het mens- en wereldbeeld van Plato hebben gecreëerd.

Zoals Pascal blijkt Verhack 'door een overweldigend gevoel van de zondigheid en de nietigheid van de mens doordrongen' (Störig, H. J., *Geschiedenis van de filosofie*, Utrecht, Het Spectrum, 1972, p. 309). Ook het thema van de schuld, zoals uitgewerkt in Augustinus' predestinatieleer duikt herhaaldelijk op. Als we het gehele boek overzien kunnen we enkel concluderen dat de Jansenistische moraal uit de tijd van reformatie en contrareformatie (ook een periode van verval en herbronning) hier opnieuw aangeprezen wordt. Nieuwe ideeën worden niet aangedragen. Over moderne strekkingen in de filosofie, pedagogiek en theologie wordt niet gerept, tenzij om ze op een onorthodoxe manier af te breken. Dat blijkt

o.a. uit de manier waarop 'de magie van de emancipatie' wordt beoordeeld. Hier ziet men duidelijk dat Verhack, in navolging van Pascal, zeer weinig geloof hecht aan de oorspronkelijke goedheid van de mens, eerder integendeel. Zijn opvatting over opvoeding is derhalve ook maximalistisch, zoals de opvatting van Plato. 'De mens neemt zijn identiteit als geesteswezen niet spontaan voor lief; hij is een gespleten wezen dat zijn eigen waarheid voortdurend miskent en moet zijn eigen vrijheid meestal op zichzelf veroveren. Daartoe heeft hij begeleiders nodig die dit alles voor hem hebben bevroed en doorgemaakt' (Verhack, p. 43).

De schuldmoreel die Verhack naar opvoedelingen toe huldigt, kan hier doorgetrokken worden naar de opvoeders toe. De opvoeder moet a.h.w. een Ueber-Mensch zijn, die niet kan of mag falen, 'alles' ervaren heeft en dat kan doorgeven (zie bijv. p. 170-171). Hij moet opvoedelingen brengen tot een verticaal mens- en wereldbeeld zoals dat van Pascal, dat voor vele christelijke opvoeders nog de basis van hun eigen opvoeding is geweest, maar als dusdanig zijn geloofwaardigheid verloren heeft. Leidt dat niet tot neurotisering van de opvoeder, en daarmee van de opvoeding en de opvoedelingen?

De opvoeding als relationeel proces, waarbij alleen de opvoeding groeit maar ook de opvoeder zich verder kan ontwikkelen, is niet de opvoeding volgens Verhack. Het perspectief dat de ideeën van de existentialisten, Levinas, Buber, de fenomenologie leverden wordt genegeerd.

Een stelling die zeker niet in de mond van Verhack gelegd mag worden is bijvoorbeeld de volgende. 'In een maatschappij in crisis, waar mensen zich vlug onveilig, onzeker voelen is een radicale stellingname die het heil, de redding belooft, voor velen een manier om zich veiliger, zekerder te voelen. Dat verschijnsel doet zich des te meer voor naarmate die mensen gegroepeerd zijn of zich groeperen in instituties zoals bijvoorbeeld scholen'. Deze sociaal-psychologische benadering van het gedrag van mensen in een sociaal-emotionele crisissfeer is uiteraard ook een verengde visie op de werkelijkheid. Wij willen hiermee niet het belang van het verticale mens- en wereldbeeld ontkennen. Wel vinden we dat deze verticale visie moet ingebed zijn in een horizontale visie. Tegen de excessen daarvan trekt Verhack van leer, waarbij hij het kind met het badwater dreigt weg te gooien. Daarmee brengt hij een aantal van zijn stellingnamen, die ook door vele pedagogen worden aangenomen, in discredit: aanvaardbare opstellingen staan temidden van eenzijdige stellingen of te enge redeneringen. Afgezien van deze beoordelingen willen we nog wijzen op de aanwezigheid van o.i. tegenstrijdige stellingnamen. Zo is het bijvoorbeeld niet duidelijk hoe Verhack zijn visie op de geschiedenis, zijn visie op de schuld van de mens en zijn maximalistische visie op opvoeden tesamen rijmt. Men raadplege hier uitspraken op p. 33 en p. 123-125. Een andere, herhaaldelijk opnieuw gemaakte opmerking is dat de in-

terpretaties van maatschappelijke fenomenen vaak voor discussie vatbaar zijn: andere interpretaties zijn even legitiem, soms waarschijnlijker.

In zijn boek tracht Verhack het mens- en wereldbeeld in de opvoeding uit te werken in de verticale dimensie. In feite brengt hij geen nieuwe ideeën, beroept hij zich op het ideeëngoed van Plato, Augustinus en Pascal. Hij meet zich daarbij profetische uitspraken aan, gaat voorbij aan de positieve ontwikkelingen in het hedendaagse opvoedingsgebieden in brede zin. Een breuk met de huidige pedagogische opvattingen – die, toegegeven vaak het 'verticale' negeren – kan moeilijk leiden tot een optimalisering van de opvoeding, temeer omdat het aangereikte alternatief in feite al lang bestond.

J. Moorkens

Capra, Fritjof, *The Turning Point. Science, Society and the Rising Culture*, Fontana Paperbacks, London, 1983, 516 pp.

Kennelijk leven wij in een tijd, waarin een doorbraak zich aan het voltrekken is uit het oude, cartesische materialisme. Dit drukt zich o.a. uit in een romantisch en vaak diletantisch maar enorm populair geaccepteerd boek als dat van Marilyn Ferguson: *De aquarius samenzwering, Persoonlijke en maatschappelijke transformatie in de tachtiger jaren*, dat in 1980 in Amerika, in 1982 in Nederlandse vertaling verscheen. Zeer veel beter is in wijsgerig en wetenschappelijk opzicht dit (tweede) boek van Capra dat in 1982 verscheen in Amerika, in 1983 in Engeland in de voor ons liggende editie. Hoewel het door een fysicus geschreven is, is het doorbreken naar de menswetenschappelijke en antropologisch-filosofische visie in dit boek niet alleen evident maar wetenschappelijk en wijsgerig volop bekwaam en interessant. De pedagoog zal er veel in vinden, dat zijn basisvooronderstellingen betreffende de noodzaak van een doorbreken van het fysicalisme en de mensloze benadering, die een zo dominante positie innemen in de menswetenschappen, ondersteunt en verheldert. De – wat in dit boek genoemd wordt: – 'cartesiaans-newtoniaanse' denktrant wordt hier door een glasheldere fysicus grondig doorbroken. Een entree naar een menswaardige her-formulering in een antropologisch bewust boek toont zich hier duidelijk. De eeuwenlange strijd om het bestaan voor de menswaardige menswetenschappen komt daarmee in een nieuwe fase.

M. J. Langeveld

Ferguson, Marilyn, *De aquarius samenzwering. Persoonlijke en sociale transformatie in de tachtiger jaren*. Uitgeverij Ankh-Hermes, Deventer, 1982 (oorspronkelijke editie 1980), 307 blz., Nederlandse editie vertaler: J. Bosga, met voorwoord van prof. H. van Praag.

Op 'The Aquarian Conspiracy' is in Amerika, evenals hier op de Nederlandse editie zeer algemeen gereageerd. Prof. Van Praag noemt het in zijn Woord Vooraf evenals een Amerikaanse recensent: 'An exciting vision of a truly manmade future'. Het is, zegt hij: 'een opwekking tot *moed* . . . om onszelf te zijn in een wereld, die zich nog aan alle kanten verzet tegen het nieuwe.' Als men het boek gelezen heeft, is er wel naar mijn mening zeer veel onuitgewerkt en argeloos gebleven. Er ligt een opvoedingsopgave vóór ons: voor de hele mensheid. En hoezeer dit ook de welgezinde idealist moge aanspreken – in de realisering liggen onafzienbare, vele vragen die niet aan de orde komen, tenzij in een liefdevolle bespiegelende vorm. Aangezien opvoeding echter concreet zich aan en in mensen voltrekt, – die daarmee niet aan of vóór het begin klaar zijn en zelfs niet aan het einde – ligt er nog zeer veel voor ons. Zeer veel meer dan in het boek duidelijk wordt. Juist zij die *in* de opvoeding deze bespiegelingen moeten gaan omzetten in onmiddellijke realisering staan hier voor een allereerst, zeer vaak uiterst elementair of primitief, soms rommelig maar soms ook oproepend begin. Met de mening van de uitgevers, dat het hier om een 'indrukwekkend en gedegen boek' gaat, 'dat geen probleem onbesproken laat' – stel u even voor! –, kan men het dan ook slechts eens worden . . . als men zeer veel problemen nooit gezien heeft. Het is niet mogelijk dit in een recensie uit te werken: het zou opnieuw een boek worden.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift

9e jaargang, nr. 7, 1984

Het ontwerpen van visuele leermiddelen ten behoeve van onderwijsleersituaties in de Derde Wereld, door K. Epskamp

Schoolleiders als begeleiders van onderwijsvernieuwingen, door W. van de Grift

Van Šul'gin tot Illich. Een vergelijkende studie van het Russisch en westers ontscholingsdenken en zijn utopische draagwijdte, door F. van Moen

Orthopedagogische vraagstellingstypen volgens Kok & Van Oeffelt: maatkostuum of nieuwe kleren van de keizer, door P. L. M. van der Doef

Werkelijkheid en sprookjes, door J. F. W. Kok

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

9e jaargang, nr. 4, 1984

Rasch Scales for Extended Curricula, door H. Verstralen

De Zogenaamde Conservatieve Bias bij Enkele Gangbare Evaluatiedesigns, door J. Scheerens

Studietijden en Studieresultaten bij Eerstejaars Burgerlijk Ingenieur aan de K.U. Leuven, door N. van Deynse, M. Smet, P. Henderiks en H. de Neve

Notities en Commentaren

Een nieuwe correctie voor 'Restriction of Range', door P. G. W. Jansen

Een Positief Verband tussen Studiejaar en Tentamenresultaat, en de Rol van Toenemende Voorkennis, door H. G. Schmidt, M. L. de Volder, W. H. Gijsselaers en L. M. M. Kerkhofs

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

23e jaargang, nr. 7/8, 1984

Thuisblijvende zwakbegaafde jong-volwassenen met emotionele of gedragsproblemen, door C. G. C. Janssen, C. van den Akker en W. Jacob

Ouders zonder kinderen? door S. M. J. van Hekken, K. Kwant en P. M. Popma
Leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het Rotterdamse lager- en buitengewoon onderwijs, door M. Wijnstra
De achterkant van de orthopedagogiek, door R. de Groot

Info

15e jaargang, nr. 3, 1984

Diagnostiserend onderwijzen in handelings-theoretisch perspectief, door J. Kruidenier en J. van Waes

Onderwijsevaluatie in Nederland, een review, door B. P. M. Creemers en C. Terlouw

Ontvangen boeken

Alkema, E. en W. Tjerkstra, *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool*. Van Gorcum, Assen, 1984, f 75,-

Jansen, Th. en A.-R. Wertheim, *Buiten de orde. Dilemma's in de ontwikkeling van projekt-onderwijs*. Socialistische Uitgeverij, Nijmegen, 1984, f 28,50

Vroede, M. de, *Arbeid en onderwijs in België en Nederland in de 19e en 20ste eeuw* (Mededelingen colloquium Leuven, 1981). Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, Gent, 1984, 150 frs.

Wit, J. de & G. van der Veer, *Psychologie van de adolescentie* (9e, herziene druk). Intro. Nijkerk, 1984, f 39,90