

Boekbesprekingen

Manfred Hohmann, *Die Pädagogik M. J. Langevelds. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. (Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 14). Bochum 1971.

In het jaar dat Langeveld zijn ambt neerlegt, verschijnt Hohmann's studie. Dit is voor (zover ik weet) de eerst niet al te beknopte (114 p.) uiteenzetting van Langevelds pedagogiek. Het is voor Nederland wellicht een weinig beschamend, dat het een Duitser moest zijn, die de moeite heeft genomen, om een analyse te geven van de belangrijkste werken van de nu emeritus hoogleraar.

Na lezing van Hohmann's boek dringt zich onmiddellijk de vraag op, of hierin 'alles' over Langeveld is gezegd, zodat een nadere studie over hem – althans voorlopig – overbodig zou zijn.

Mijn ontkennend antwoord berust op de volgende argumenten:

A. Hohmann heeft zich uitsluitend beperkt tot die werken van Langeveld, die in het Duits zijn vertaald of geschreven (Diese Auseinandersetzungen gehen ausschliesslich von den deutschsprachigen Schriften Langevelds aus, die jedoch schon rein quantitativ nur einen Bruchteil seiner Veröffentlichungen insgesamt ausmachen.)

B. Men kan Hohmann's studie moeilijk in wetenschappelijke zin een kritische benadering noemen; hij geeft een op zich zelf wel intelligente commentariërende uiteenzetting van Langevelds denken, maar hij voelt zichzelf kennelijk zo zeer aan dit denken verwant, dat het hem moeilijk valt een bepaalde distantie daartoe te nemen.

Hiermede zijn de mogelijkheden en de grenzen van Hohmann's studie aangegeven. Hij geeft bijzonder veel citaten en parafrazen van citaten, wat de lezing nog wel eens vermoeiend maakt. Om het wat onvriendelijk te zeggen: Hohmann doet precies, of wij nog nooit van Langeveld heb-

ben gehoord en nog nooit een letter van hem hebben gelezen; alles wordt toegelicht en uitgelegd. Daarom kan dit boek natuurlijk wel uitstekende diensten bewijzen aan beginnende studenten of m.o.-cursisten; waarbij dan toch weer het gevaar dreigt, dat zij na lezing menen Langeveld 'in hun zak' te hebben. Dit gevaar is niet denkbeeldig, omdat Hohmann hier zelf duidelijk voedsel aan geeft, door te veel keren te zeggen, dat alles wat Langeveld beweert, 'ausdrücklich' beweerd, of 'eindrucksvoll dargestellt' is, of dat het 'ein Verdienst Langevelds' is. En daardoor kan een gezonde kritische benadering afgeremd worden.

Dit alles neemt niet weg, dat ik veel waardering heb voor de wijze, waarop Hohmann zich Langevelds denken eigen heeft gemaakt, waardoor de adaequate weergave slechts aan waarde heeft gewonnen. Dit kan mede blijken uit de indeling van het boek, die van een goed compilatievermogen getuigt. In de Inleiding geeft Hohmann ons een duidelijk beeld van de situatie der Duitse pedagogiek na 1945, een situatie die hij met sombere tinten tekent. Maar: in dieser Situation bot sich in der Person des Utrechter Pädagogen und Psychologen *Langeveld* ein ausländischer Gesprächspartner an, der zur Überwindung der Isolierung der deutschen Pädagogik beitragen konnte.'

Daarna komen de volgende aspecten van Langevelds pedagogiek ter sprake: het menszijn als in-de-wereld-zijn, antropogenese en opvoeding, situatie als antropologische en pedagogische categorie, de analyse van de opvoedingssituatie, en de pedagogiek als wetenschap.

Vooral in dit laatste hoofdstuk vinden wij waardevolle gedachten over de opvoedingssituatie als object der pedagogiek (pedagogiek als situatie-

analytische wetenschap), waarbij deze situatie als oorsprong van het pedagogische denken wordt gesteld, de pedagogiek als praktische en als normatieve wetenschap, de verhouding van antropologie en pedagogiek. Tenslotte doet de auteur een geslaagde poging, om tot een plaatsbepaling van Langeveld te komen. De 'Auswahl' uit Langevelds bibliografie omvat altijd nog 149 titels.

De vraag of met Hohmann's studie het laatste woord over Langeveld gezegd is, heb ik in deze recensie eigenlijk doorlopend pogen te beantwoorden.

Ik hoop, dat dit antwoord duidelijk is; Hohmann noemt zijn werk: *Die Pädagogik Langevelds*. Hij had beter gedaan z'n werk als een inleiding te kwalificeren.

Toch mogen wij hem dankbaar zijn, dat hij de moeite heeft genomen deze studie te schrijven. Al is het slechts om anderen te prikkelen dieper op Langevelds werk in te gaan.

Ik hoop zeer, dat Nederland deze zaak niet aan een buitenlander over zal laten.

J. W. van Hulst

P. H. Hirst and R. S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1970, 1971².

In de serie *The Students Library of Education*, onder redactie van J. W. Tibble, B. Morris, R. Peters, B. Simon en W. Taylor is bovenstaand werk verschenen. De opzet van de publikatie is, studenten op het niveau van hoger beroeps- en universitair onderwijs zowel als leerkrachten en opvoeders in het veld van dienst te zijn.

Het onderhavige boek besteedt aandacht aan analyse van concepten met behulp waarvan men in theorie en praktijk opvoedingsfeiten en -processen beschrijft. Hirst en Peters bewegen zich hiermee in de regio van de analytische filosofie, verwijzen met name ook naar funderende denkers als A. J. Ayer, G. Ryle, J. O. Urmson, P. F. Strawson, en geven – zo doende – een theoretische benadering van de taal der opvoeding. Het gaat om een wijze van beschouwen die men wel omschrijft als 'second order activity', welke in analytische kringen vaak als de enige legitieme vorm van filosoferen gezien wordt (strikt te onderscheiden van metafysika, logika en epistemologie), en waarvan het doel is: verheldering van de taal der 'first order activities' als daar zijn: wetenschappelijke taal en omgangstaal, en de daarin al dan niet juist gehanteerde concepten en de relaties daar tussen.

Door analyse van allerlei uitspraken waarin een zeker begrip gebruikt wordt, krijgt men een kijk op de 'centrale' en 'perifere gevallen' waarin het voorkomt. 'Centrale gevallen' zijn dié, w.i. alle voorwaarden aanwezig zijn om een concept te onderscheiden van verwante noties. Zo komt men niet alleen meer over woorden te weten, maar ook over de structuur van het sociale leven en de vooronderstellingen die er aan ten grondslag liggen, w.o. morele. Het gaat dus tevens om een verheldering van de realiteit – i.c. die van de 'education' –, niet in idealistische zin (in de trant van: er is iets wezenlijks in de natuur der dingen

of instituties), maar in meer praktische zin: men krijgt een juister en omvangrijker inzicht in hoe de concrete zaken zich verhouden.

De schrijvers distancieren zich van de gedateerde controverse tussen 'autoritair' versus 'child-centered' onderwijs. Een analyse van begrippen betreffende 'education' en 'human development' (eerste hoofdstukken) levert voldoende implicaties op voor wat in het vervolg aan de orde wordt gesteld: de inhoud van het leerplan, het onderricht, de relaties met leerlingen, de organisatie van onderwijs- en opvoedingsinstellingen in verhouding tot discipline, straf en autoriteit. Daarbij worden behartenswaardige dingen omtrent democratisering van onderwijsinstellingen opgemerkt (o.m.: op het gebied van een vak is er evidente autoriteit in de vorm van vakbekwaamheid, in zaken van oordelen m.b.t. doelstellingen behoeven de argumenten van de leerkracht niet noodzakelijk juist te zijn dan die van studenten, bestuurder e.a. betrokkenen).

Een willekeurige greep uit de vraagstellingen: in hoeverre is 'education' van analoge structuur als geneeskunst? Gaat het bij 'education' om een ongedifferentieerd concept betreffende wat voor vorm van 'grootbrengen' dan ook, of betekent het 'schooling'? Is er een algemeen opvoedingsdoel? Is er onderscheid te maken tussen de concepten 'needs' (behoeft een kind iets in diagnostische zin; gaat het om wenselijke behoeften; om biologische, psychologische, basis-, functionele behoeften; etc) en 'interests' (belang van het kind, belangstelling van het kind, etc.)? Wanneer en waarom handelt een leerkracht in loco parentis dan wel onderwijst hij? Kan op geestelijk niveau het concept 'ontwikkeling' gehanteerd worden? (Met name wordt hier gerefereerd aan de op J. Piaget gebaseerde opvattingen van L. Kohlberg.) Hoe kunnen

leerplandoelen afgeleid worden van algemene doelstellingen? Wat is de taak van de 'philosophy' bij dit alles?

Evenals in vergelijkbare literatuur op dit terrein wordt de analyse gedaan d.m.v. het verstrekken van tegen-argumenten, het neutraliseren daarvan, het aanhalen van praktijkgevallen, het geven van eenvoudige etymologische benaderingen. Het resultaat is van een concreetheid (die dit boek vóór heeft op sommige andere analytische beschouwingen) welke het m.i.

zowel geschikt doet zijn voor reeds in de opvoedingspraktijk werkzaam als voor studenten die in hun studie al in aanraking zijn gekomen met het 'veld' en zijn problemen. Jammer dat in het Nederlands dergelijke beschouwingen ontbreken.

Pedagogische opleidingen op kandidaatsniveau en opleidingen voor onderwijzers die zich zelf respecteren, kunnen met het boek van Hirst en Peters hun voordeel doen.

J. D. Imelman

J. F. Soltis, *Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1971.

In de serie Sprache und Lernen, onder redactie van W. Loch en G. Priesemann, is – door F. Dorn vertaald – als Band no. 10 verschenen: Soltis' An Introduction to the Analysis of Educational Concepts, Addison-Westly Publishing Company, Reading 1968.

Het gaat om een, met het zojuist besprokene vergelijkbaar, werk: analyse ten behoeve van een beter verstaan van de opvoedingspraktijk. Soltis benadert e.e.a. echter vooral vanuit het gezichtspunt van de (analytische) filosoof, en is daardoor theoretischer; Hirst en Peters hebben een 'praktischer' oog. Zo besteden de laatsten bijvoorbeeld wél aandacht aan verschijnselen als straf, discipline, relaties tussen leerkrachten en leerlingen, enz., terwijl Soltis zich hier minder mee bezighoudt, maar o.m. aandacht besteedt aan het wetenschapskarakter van de pedagogiek (resultierend in 'geen mening'), de 'waarde' in het begrip 'opvoeding' (er is een subjectief en objectief (= waarde-neutraal) kontekstueel gebruik van het begrip), enz. (Hirst en Peters daarentegen werken met een impliciet 'definite moral point of view' in hun benadering.)

Omdat Soltis ook een afzonderlijk hoofdstuk wijdt aan het gebruik en de grenzen van de analyse in het

algemeen, en in een epiloog een grondige, van commentaar voorziene, keuze doet (t.b.v. de lezer) uit algemene werken en studies die handelen over afzonderlijke kwesties als het onderwijzen, het leren, het verklaren en begrijpen, morele opvoeding, enz., kan men in zijn werk een zinvolle aanvulling zien op Hirst en Peters' *The Logic of Education*.

Van de vertaling is te zeggen, dat Dorn – uiteraard – moeite heeft met o.a. 'education'. In de titel komt men 'pädagogisch' tegen, elders vaak 'Bildung', in een enkel geval – terecht –: 'sei (heran-) gebildet (und erzogen) worden' (p. 30) voor 'has been educated' (or. p. 8). Dit soort problemen ligt in het Duits nog moeilijker dan in het Nederlands. Overigens is het vertalen grondig gebeurd, met – waar nodig – in een noot een verantwoording.

Omdat óók in Duitsland tot nu toe weinig aandacht is besteed aan de niet-spekulatieve arbeid der analytische filosofen binnen de regio van de zg. opvoedingswetenschap, neemt de redactie van Sprache und Lernen m.i. een lofwaardig initiatief door straks ook werk van I. Scheffler en R. S. Peters in de serie op te nemen.

J. D. Imelman

James E. Heald, Louis G. Romano en Nicholas P. Georgiady, *Selected Readings on General Supervision*, Macmillan, London-New York, 1970, 442 pg.

Zoals de titel reeds zegt behandelt dit boek vragen, die liggen op het gebied van de leiding en begeleiding die op lokaal niveau aan de onderwijsgeevenden wordt gegeven. Het boek volgt daarbij een brede opzet door deze vragen te plaatsen in de kontekst van gegevens uit de organisatiesociologie en bedrijfspsychologie inzake kenmerken van organisaties en leiderschapskenmerken. In het eerste deel van plm. 80 pagina's zijn onder de titel *Organizations and Their Leadership* stu-

dies opgenomen van o.a. Getzels en Guba, Etzioni, Gibb, Schein en Ott. In het tweede deel, dat ongeveer evenveel pagina's telt, wordt dit onderwerp toegespitst op de school. Bijzonder belangwekkend in dit gedeelte is het artikel van Anderson, *The Authority Structure of the School: System of Social Exchange*. Daarin wordt beschreven hoe de school steeds meer elementen van de bureaucratie in haar organisatie opneemt en hoe daardoor geleidelijk een discrepantie

ontstaat tussen de doelen van de school en het prevalerend patroon van normen en waarden van de subcultuur der jeugdigen. In deel drie (*Supervision within Organizations*) beschrijft o.a. Bridges op heldere wijze de verschillende typen van rolgedrag van de schoolleider. Na deze meer sociologische en psychologische aspecten volgt in deel vier de agogische dimensie: de supervisietechnieken. Uit de keuze van artikelen in dit gedeelte blijkt de voorkeur van de samenstellers van deze bundel uit te gaan naar die vormen van supervisie, die gericht zijn op de taakuitvoering en minder op de persoon, meer op de institutionele rolverwachting dan op de individuele persoonlijkheidsbehoefte.

Tenslotte nog enkele opmerkingen.

Hoewel op meerdere plaatsen de negatieve aspecten van de bureaucratiseringstendens worden gesignaleerd, wordt in geen van de 48 artikelen die de bundel telt, duidelijk ingegaan op de consequenties daarvan voor het supervisie-gedrag. Evenmin treft men modellen of strategieën aan om de schadelijke

effecten van de geconstateerde verschijnselen tegen te gaan.

Over de uitgangspunten van de samenstellers kan de lezer zich een eigen oordeel vormen. Hij wordt daarbij niet gehinderd door de samenstellers zelf, aangezien deze hebben nagelaten een duidelijke inleiding te schrijven. Juist in een bundel als deze, met een zeer groot aantal, doorgaans korte artikelen, was dit toch zeer gewenst geweest, temeer daar de terminologie (ik denk bv. aan het gebruik van de termen *supervision* en *administration*) nogal eens verschilt.

Naarmate ook in de V.S. blijkens dit boek de supervisor meer gezien wordt als schoolleider en minder als controleur, die belast is met de personeelsbeoordeling, wordt de relevantie van de hier geboden stof ook voor de Nederlandse situatie groter. Het boek geeft aan schoolleiders stof tot nadenken over de eigen situatie, maar pasklare oplossingen moet men er niet in zoeken.

S. de Witt

Alan Davies (ed.), *Language Testing Symposium*, London, O.U.P., 2e druk 1970, 214 blz.

In zijn inleiding begint Alan Davies met te constateren dat de principes van taaltoetsing en taalonderwijs noodzakelijkerwijs nauw met elkaar verbonden zijn. De gevolgde methode (al dan niet op een taaltheorie gebaseerd) bepaalt voor een groot gedeelte de inhoud en vorm van de toetsen. Dit wordt geïllustreerd met voorbeelden van toetsingen bij de vertaal-grammatica methode, de Skinneriaanse stimulus-response drill-methode en de meest recente situationaliseringsmethode.

Vervolgens geeft hij een categorisering van soorten tests en het gebruik daarvan (vorderingen-, aanlegtoetsen etc.).

Tenslotte verdeelt hij de volgende hoofdstukken in 4 categorieën:

- artikelen over de basisdisciplines van taaltoetsen nl. evaluatie, linguïstiek en psychologie (hoofdstuk 2, 3 en 4);
- artikelen over doeleinden waarvoor toetsen gebruikt (kunnen) worden en soorten toetsen (vorderingen-, aanlegtoetsen etc.), (hoofdstuk 5, 6, 7 en 8);
- artikelen waarin de invloed van toetsen op het onderwijs wordt behandeld (hoofdstuk 9, 10 en 11);
- een appendix over itemanalytische aspecten.

Pilliner's bijdrage (hfdst. 2) behandelt het onder-

scheid subjectief versus objectief. Met vele anderen definiëert hij objectiviteit slechts als eigenschap van de scoring. Ook de grondconcepten betrouwbaarheid en validiteit worden behandeld, waarbij de validiteit als belangrijker wordt gezien.

D. P. Harris (hfdst. 3) onderkent evenals Davies in zijn voorwoord, het feit dat de principes van toetsing dezelfde zijn als die van het onderwijs. Bij de vertaal-grammatica methode heeft men andere doelstellingen, dus ook andere toetsen. Nu de luistervaardigheid - spreekvaardigheid - leesvaardigheid - schrijfvaardigheid meer aandacht krijgen, komen er ook tests voor die vaardigheden.

Carroll (hfdst. 4), in een psychologische bijdrage, gaat uit van de stelling dat een vereiste voor taaltoetsing is: een analyse van taalgedrag. Hij ontleent aan de transformationeel-generatieve taalbenadering een aantal concepten (competence-performance) en concludeert dat slechts via de performance de competence gemeten kan worden, waarbij dan zoveel mogelijk de variabelen waarvan performance afhangt moeten worden uitgesloten. Vervolgens geeft hij een taxonomie van performance-vormen (mondeling-schriftelijk-fonetisch-syntactisch-semantisch, productief-receptief etc.) die kan dienen als referentiekader voor de toetsconstructeur.

Ingram benadert in haar bijdrage (hfdst. 5) het

belang van goede diagnostische tests o.a. om meer inzicht in leerprocessen te verkrijgen. Het verschil tussen wat zij noemt attainment (=achievement) en diagnostische toetsen komt echter niet duidelijk tot uitdrukking. Ook zij benadrukt het belang van de rol van context voor de betrouwbaarheid en validiteit van taaltoetsen.

Pimsleur (hfdst. 6) behandelt aptitude (aanleg) toetsen. (Zijn eigen Language Aptitude Battery; Davies voegt er een bespreking van de MLAT aan toe). Behalve het praktische nut dat deze toetsen voor het signaleren van 'underachievement' hebben, zijn zij ook theoretisch belangrijk vanwege het inzicht dat zij verschaffen in het geheel van aanleg voor het leren van vreemde talen.

Perren gaat in zijn bijdrage (hfdst. 7) dieper in op validiteitsproblemen van spreek- en luistervaardigheidstoetsen. Hij komt tot de conclusie dat toetsen die een vooronderstelde component van die vaardigheden meten, wel betrouwbaar kunnen zijn maar waarschijnlijk niet valide. Globale spreek- en luistervaardigheidstoetsen zijn op het oog meer valide maar minder betrouwbaar. De oorzaak van dit dilemma ligt uiteraard in het gebrek aan inzicht in die complexe vaardigheden.

Wilkinson benadert (hfdst. 8) het belang van gesproken (moeder!) taaltoetsing ('oracy') en constateert dat de toetsingen van mondelinge taalproductie en/of herkenning tot nog toe niet valide waren, o.a. vanwege de ondoordachte sampling van stimuli en materiaal (ouderwetse schrijftaal e.d.).

D. W. Grieve's artikel (hfdst. 9) toont aan hoe belangrijk de terugslag (wash-back) van de examen-vorm op het onderwijs kan zijn. Met praktische voorbeelden illustreert hij dat een welomschreven syllabus, expliciete doelstellingen en een consequente operationalisering daarvan in de eindtoetsing onontbeerlijk zijn voor efficiënt onderwijs.

Ook de bijdrage van A. Davies (hfdst. 10) beweegt zich op het terrein van de samenhang tussen validiteit van toetsen en doelstellingen, in dit geval via zijn kritiek op een bestaande examentoets in een West-Afrikaanse onderwijssituatie. Zijn vraag is niet: meet deze toets in hoeverre de doelstelling van het onderwijs bereikt is? maar: is de doelstelling die ten grondslag ligt aan deze toets, zinnig? Een van de onderwijskundige problemen in dit verband komt naar voren bij de beoordeling van uitspraak nl. hoever kan men gaan in het tolereren van afwijkingen van de standaard-uitspraak? M.a.w. is het mogelijk een verstaanbaarheidsgrens vast te stellen?

Dit probleem (hfdst. 11) wordt behandeld door K. Brown in het laatste artikel van dit boek. Zijn resultaten weerspreken eerder gevonden resultaten van Strevens (1954).

De appendix van Ingram bevat een eenvoudige handleiding voor itemanalyse.

Het boek wordt besloten met een lijst van referenties en een (magere) lijst van gestandaardiseerde taaltoetsen (voornamelijk in het Engels).

'Language Testing Symposium' geeft een overzicht van de stand van zaken op het gebied van (vreemde-) taaltoetsen. Sinds het verschijnen van Lado's boek over taaltoetsen (1961) was een dergelijk overzicht noodzakelijk gezien de ontwikkelingen in taaltoetsing, linguïstiek en psychologie.

Duidelijk blijkt het inzicht terrein te winnen dat communicatie in de vreemde taal het hoofddoel moet zijn van het moderne vreemde-talenonderwijs en dat dientengevolge taaltoetsen het vermogen om in de vreemde taal receptief en productief te communiceren moeten meten.

Daarnaast wint het inzicht terrein, op grond van steeds meer evidentie, dat talige communicatie meer is dan de som van haar linguïstische delen. De linguïst kan de docent moderne vreemde talen de regels leveren volgens welke de code die hij zijn leerlingen probeert bij te brengen op lexicaal-syntactisch en fonologisch niveau werkt. De didactische procedures noodzakelijk om de leerlingen dat taalgedrag bij te brengen levert hij echter niet. Voor de toetsing betekent dit dat deelttoetsen van alleen de linguïstische component van taalgedrag geen valide metingen kunnen zijn van globale taalvaardigheid. Daarvoor is het noodzakelijk dat ook met globale taalvaardigheidstoetsen, waarin het element context, situatie voldoende verwerkt is, wordt vastgesteld in hoeverre het gegeven onderwijs de gewenste (communicatieve) resultaten heeft opgeleverd. Zolang noch de linguïstiek, noch de psychologie ons een adequate theorie van taalgedrag heeft geleverd, is een analyse van taalvaardigheid in slechts linguïstische componenten een onvoldoende basis voor de constructie van valide taalvaardigheidstoetsen. Tot die tijd is het noodzakelijk om levensechte, authentieke situaties te creëren die het beoogde taalgedrag evoceren.* De mate waarin de leerling in die situaties zich talig adequaat gedraagt, geeft aan in hoeverre hij de (taal)-onderwijs-doelstelling heeft bereikt. De constructie van taaltoetsen op een dergelijke basis is weliswaar tijdrovend maar noodzakelijk voor efficiënt talenonderwijs.

* Voor de toetsing van luistervaardigheid Frans-Duits-Engels op eind h.a.v.o.-v.w.o.-niveau zijn deze theoretische uitgangspunten praktisch uitgewerkt in het 'Project Ontwikkeling Luistertoetsen'.

Hierover is gerapporteerd in het 'Interimrapport Project Ontwikkeling Luistertoetsen', auteur drs. P. J. M. Groot.

P. J. M. Groot

Gundi Gompf, *Englisch in der Grundschule*, Weinheim, Beltz 1969, 396 S.

Dit boek bevat het verslag van een onderzoek dat mevrouw Gompf in 1968-1970 uitvoerde. Het doel van haar onderzoek was een inventaris op te maken van de stand van zaken met betrekking tot het onderricht in het Engels in het derde en vierde leerjaar van de Westduitse basisschool. De behoefte aan een dergelijk inventariserend onderzoek kwam voort uit de omstandigheid dat een toenemend aantal scholen voor basisonderwijs in de B.R.D. er toe overging om Engels in te voeren. De filosofie achter deze 'experimenten' is dat het tijdstip waarop nu in de Duitse Bondsrepubliek het Engels wordt geïntroduceerd te laat is. Met het Engels moet niet begonnen worden in het voortgezet onderwijs (vijfde leerjaar = Sekundarstufe) maar in de basisschool en wel in het derde of vierde leerjaar (= Primarstufe).

Zoals uit Gompf's onderzoek blijkt vinden alle 'schoolexperimenten' tot op heden veelal geïsoleerd plaats. Op sommige scholen wordt Engels gegeven met toestemming van het bevoegd gezag; op andere scholen wordt de cursus illegaal gegeven. Communicatie en coördinatie tussen de verschillende 'experimenterende' scholen is er niet of nauwelijks. Ook ontbreekt vaak de noodzakelijke (wetenschappelijke) begeleiding. Veel 'experimenten' lopen dan ook vast. De belangrijkste oorzaken daarvan zijn volgens Gompf de volgende.

1. Men onderschat de problematiek die samenhangt met de opleiding en begeleiding van de leerkrachten. Indien er onvoldoende zekerheid bestaat dat elke school *permanent* kan beschikken over tenminste een leerkracht die de lessen kan geven, doet men er beter aan geen cursus Engels te organiseren.
2. De leerkrachten die nu Engels geven doen dit op vrijwillige basis. Gezien het feit dat vooral de eerste jaren het organiseren van dit onderwijs veel extra tijd vergt blijken maar weinig leerkrachten bereid dit werk 'pro deo' te doen.
3. De meeste schoolleiders zijn niet gelukkig met de omstandigheid dat er voor het geven van Engels tijd onttrokken moet worden aan de andere

schoolvakken. Als Engels definitief wordt ingevoerd zal longitudinale leerstofplanning nodig zijn. Ruimte voor het geven van Engels zal gecreëerd moeten worden.

4. Voor het organiseren van een verantwoord onderricht in het Engels worden onvoldoende financiële middelen ter beschikking gesteld.
5. Het onderwijs in de basisschool en in het voortgezet onderwijs zijn niet op elkaar afgestemd. 'Je mehr Grundschulklassen Englisch erhalten um so dringlicher wird die Aufgabe, die Fremdsprachenlehrer der Sekundarstufe auf breiter Basis in das Wesen und die Ziele des Englischunterrichts in der Grundschule einzuführen'.
6. Er is nog te weinig leerplanonderzoek verricht en dientengevolge zijn er nog onvoldoende verantwoorde leergangen beschikbaar voor een cursus Engels in de 'Grundschule'.

De veertien belangrijkste 'schoolexperimenten' worden uitvoerig beschreven volgens een door Gompf ontworpen klassifikatieschema. De twee hoofdrubrieken van dit schema zijn: organisatie en didaktiek. Behalve aan de Westduitse experimenten besteedt de auteur ook uitvoerig aandacht aan soortgelijke experimenten in Zweden, Frankrijk en Tsjechoslowakije. Een opsomming van de belangrijkste didactische spelletjes en leermiddelen alsmede een literatuuroppgave completeren het boek.

Alhoewel *English in der Grundschule* primair bedoeld is als een pleidooi voor het invoeren van het Engels vanaf het derde leerjaar bevat het boek ook veel waardevolle informatie voor allen die geïnteresseerd zijn in de problematiek van het onderricht in Engels aan leerlingen van tien of elf jaar. Wij hebben in Gompf's boek veel gevonden dat aansloot bij de ervaringen die wij tot op heden in Utrecht opdeden in het project Engels in het basisonderwijs.

Overtuigd dat we met Engels in de derde of vierde klas moeten beginnen zijn wij echter niet. Zoals in alle publikaties die er tot op heden over dit onderwerp zijn verschenen missen wij ook bij Gompf weer de 'harde' cijfers. In geen van de beschreven 'experi-

menten' is getracht het effect van het onderwijs objectief (bijv. met studietoetsen) te evalueren. Wij zijn pas overtuigd van de wenselijkheid om vóór het vijfde leerjaar te beginnen indien aangetoond kan worden ten eerste dat acht à negenjarigen gemotiveerd kunnen worden en tot en met bijv. het zesde leerjaar gemotiveerd blijven voor het leren van een

vreemde taal en ten tweede dat deze leerlingen in een vierjarige cursus betere leerresultaten behalen dan leerlingen die in het vijfde leerjaar gestart zijn. In binnen- en buitenland zijn nl. tot op heden de leerresultaten van de laatste groep onverdeeld gunstig.

J. A. M. Carpay

H. H. Stern, *Perspectives on second language teaching*, Modern Language Center publications no. 1, The Ontario Institute for Studies in Education 1970, 66 p.p.

In 1968 ontving de bekende Britse linguïst-didacticus H. H. Stern de opdracht een Modern Language Center op te zetten aan het Ontario Institute for Studies in Education. Een van de eerste activiteiten van het nieuwe Centrum o.l.v. Stern was het organiseren van studiedagen, lezingen, symposia e.d. De eerste bundel uit de serie Modern Language Center publications bevat een zestal voordrachten die in 1968/1969 gehouden zijn in het MLC te Ontario. In volgorde van publikatie zijn de onderwerpen:

- *Illusions and Realities* een beschouwing over de stand van zaken met betrekking tot het onderwijs in de moderne vreemde talen, inzonderheid het onderricht in het Frans in Canada
- *Language Centers* een overzicht van de organisatie en activiteiten van diverse Language Centers in Canada, Frankrijk, Duitsland, Engeland, Spanje, De Verenigde Staten en de Sowjet Unie
- *La recherche dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde* een korte uiteenzetting van het object en de methoden van het toegepast taalkundig

onderzoek

- *A Comparative View* een vergelijking van de onderwijskundige context waarin het vreemde-talen-onderwijs wordt gegeven in Engeland, de Verenigde Staten, Canada en het Westeuropese continent
- *Psycholinguistics and Second Language Teaching* een korte bespreking van enige uitkomsten van modern psycholinguïstisch onderzoek en een poging de relevantie van deze onderzoeksresultaten aan te geven voor de didaktiek van het vreemde-talenonderwijs
- *First and Second Language Acquisition* een analyse van de verschillen en overeenkomsten tussen het verwervingsproces van de eerste en de tweede taal.

Alhoewel deze 'reader' geen nieuws bevat, kunnen wij haar toch van harte aanbevelen aan allen die geïnteresseerd zijn in de ontwikkelingen die bezig zijn zich te voltrekken op het gebied van het onderwijs in de moderne vreemde talen.

J. A. M. Carpay