

De nieuwe basiswet op het onderwijs in de Sovjet-Unie (1)

Historische achtergronden

De onderwijsexplosie in de Sovjet-Unie is in kracht toegenomen. Op 19 juli kwamen de beide Kamers van de Opperste Sovjet bijeen en keurden een nieuwe Basiswet voor het Onderwijs goed. Deze wet zal op 1 januari 1974 in het gehele land rechtskracht krijgen. Het Project voor deze wet was reeds op 5 april in alle belangrijke vakbladen en publiciteitsmedia verschenen en stond eigenlijk al meer dan zes jaar in het gehele land ter discussie, hetgeen het korte tijdsverloop tussen de publicatie en de definitieve wetsafkondiging verklaart.

Deze 'Basiswet ...' is de eerste geïntegreerde onderwijswet sinds het ontstaan van de Sovjet-Unie in 1917. Tot nog toe bestonden er slechts allerlei deelwetten en regeringsdecreten. Zoals bijvoorbeeld het Regeringsdecreet van de Russische Socialistische Federatieve Sovjet Republiek (R.S.F.S.R.) van 26 juni 1918, het Besluit omtrent de Organisatie van het Onderwijs in de R.S.F.S.R. van 16 oktober 1918 en het belangrijke stuk wetgeving voor de onderwijsvernieuwing van 16 oktober 1918 (zie Vos 1970).

Voorts moeten nog genoemd worden het Reglement betr. de eenheidsarbeidsschool, afgekondigd door de regering van de R.S.F.S.R. op 18 december 1923 en de eerste aanzet tot codificatie van onderwijswetten in 1922 in de Oekraïense Unierepubliek.

Panačín, vice-minister van Onderwijs, wijst erop dat een alomvattende federale onderwijswetgeving gelijke tred moest houden met de ontwikkeling van het onderwijs zelf en met de maatschappelijk-technische vooruitgang in de verschillende delen van de USSR. Hij herinnert eraan, hoe gedurende vele jaren de deelrepublieken de dienst uitmaakten in het onderwijs — een direct gevolg van de door Lenin en Stalin gevoerde nationaliteitenpolitiek.

Daarbij moest de geestelijke inspirator van het beleid — de Communistische Partij — nu weer eens strijd voeren tegen burgerlijk nationalisme en het chauvinisme van de grote deelstaten (lees de Russische Unierepubliek), dan weer tegen desintegrerende beleidsbeslissingen van de afzonderlijke Unie-Republieken. Beide verschijnselen, aldus Panačín, deden afbreuk aan het federale burgerschap en aan de eenheid van de sovjetschool.

De wetgeving van de deelstaten prevaleerde o.a. in het onderwijs omdat bij het ontstaan van de Sovjet-Unie was bepaald, dat de Volkscommissarissen van onderwijs, cultuur, binnenlandse zaken, landbouw, gezondheidszorg en sociale zaken direct onder de resp. deelstaten zouden ressorteren. Het federale Ministerie van Onderwijs dateert pas van 1967.

De vele jaren van wetgevende praxis van de deelstaten op het terrein van het onderwijs en het gemeenschappelijke ideologische referentiekader vormden een solide uitgangspunt voor de nu tot stand gekomen federale onderwijswetgeving.

Al eerder had men overwogen om een dergelijke federale kaderwet te ontwerpen. Dit was het geval op het vierde al-Unie Congres van de Volkscommissariaten van Onderwijs in 1923, toen een soortgelijk project werd ingediend. Volgens Panačín was dit project evenwel weinig doordacht en onsamenhangend en kreeg derhalve weinig bijval noch van het centrale gezag, noch van de kant van de deelstaten. Waarschijnlijk verkeerde het onderwijs in de verschillende delen van de Sovjet-Unie toen nog in een te pril ontwikkelingsstadium voor het doen slagen van een dergelijke globale wetgeving.

Gaan we in sneltreinvaart nog eens even de ontwikkeling van het onderwijs in de Sovjet-Unie na: het eerste doel na het slagen van de Oktoberrevolutie was het afschaffen van het analfabetisme — een uit-

gebrede agitatorische actie, waarbij er naar werd gestreefd om elke sovjetburger het lezen en schrijven bij te brengen. Dit speelde zich af in de jaren twintig. Men kan spreken van een geforceerd eenvoudig onderwijs aan jongeren en volwassenen. Na een periode van intensieve industrialisatie – 'leuze: communisme = elektrificatie van het land' – een periode van geforceerde investeringen in de zware industrie (af 1936) en na de volledige verwoesting van het industrieel potentieel in Europees Rusland (Fascisme), volgde een periode van snelle wederopbouw plus een streven naar machtsevenwicht met de Verenigde Staten, die vanuit Russisch oogpunt op gevaarlijke wijze omsprong met haar atoombommonopolie (Hiroshima, Nagasaki). Dit betekende opnieuw grote aandacht voor zware industrie, technologische ontwikkeling en militarisatie. Veel armslag voor onderwijshervormingen is er dan ook in de periode vanaf 1936–1960 niet geweest. Het onderwijs moest voldoen aan prioriteiten welke door de centraal geleide planhuishouding werden gesteld in het licht van de gevaarlijke internationale situatie. In 1954 was de ontwikkeling zo ver gevorderd, dat men drie soorten scholen kende – een vierjarige basisschool, waar alleen de onderbouw werd opgevangen (nachal'naja skola), een achtjarige basisschool en een elfjarige basis/middenschool. In 1958 besloot men om deze achtjarige basisschool (vos'miletka) voor het gehele land tot standaardtype te maken.

In 1966, tijdens het 23ste Partijkongres, besloten de opvolgers van Chruščov om in de gehele Sovjet-Unie een tienjarige basis/middenschool in te voeren. Dit besluit werd bij het volgende Partijkongres in 1971 bekrachtigd. Toen reeds werd gesteld, dat deze invoering vóór het einde van 1975 moest zijn voltrokken. Met de invoering van dit schooltype is men dus in feite reeds sinds 1966 bezig. Inmiddels zijn er ook grote veranderingen in het inhoudelijk werk van de basisscholen ingetreden: enige jaren geleden bijvoorbeeld werd als uitvloeisel van de onderwijskundige research besloten om de onderbouw tot drie jaar te reduceren. Ook werden er op grote schaal geheel nieuwe leermiddelen ontwikkeld en op de scholen ingevoerd*, in overeenstemming met het

* Zie als voorbeeld van een doordachte methodenontwikkeling: 'Hoe men in Smolensk een leermiddel ontwikkelde – een didactisch onderzoek in de UdSSR', door A. I. Vlassenkov, uitgave Afdeling Informatie en Documentatie L.P.C., Amsterdam 1973.

longitudinale karakter van het onderwijs.

Volgens M. A. Prokofiev, minister van Onderwijs, is in de laatste jaren het aantal jongeren dat een volledige, tienjarige middenschool bezocht, aanzienlijk toegenomen. In 1972 volgden ca. 5 miljoen leerlingen een achtjarige basisopleiding. Acht jaar geleden doorliep 92% deze onderwijsvorm op tijd. Ook het netwerk van middenscholen is sterk uitgebreid. In de afgelopen jaren kwamen er 15.000 eenheden bij, zodat er nu in totaal 46.700 van deze complete middenscholen bestaan. Men verwacht, dat in de loop van 1973 ca. 3.700.000 jongeren de tienjarige middenschool zullen voltooien. Meer dan 75% van hen voltooien nu deze opleiding voordat zij in het arbeidsproces worden opgenomen, terwijl ca. een miljoen leerlingen een middenschoolopleiding volgen tijdens hun werk*. Na de oorlog zou men kunnen spreken van trapsgewijze hogere doelstellingen.

- primo het verschaffen van een solide theoretische ondergrond aan alle leerlingen; zij moeten deel kunnen hebben aan het culturele aanbod dat de samenleving hen biedt. Ook de oudere mensen krijgen daarbij grotere praktische mogelijkheden tot voortgezette studie, bijv. het complementeren van hun kennis met het programma van de tienjarige basis/middenschool. Zij worden op allerlei manieren gestimuleerd om van deze kansen gebruik te maken, terwijl ook jongeren later als volwassenen van deze permanente educatie gebruik kunnen maken.
- secundo het opleiden van arbeiders en technici voor een samenleving, die zich in een proces van snelle technische verandering bevindt. Men gebruikt in de Sovjet-Unie daarvoor veelvuldig de term 'technisch-wetenschappelijke revolutie'.
- tertio slechts zoveel jongeren tot diverse hogere opleidingen toelaten als strookt met de behoefte van de maatschappij. Het hoger onderwijs en zelfs het middelbaar beroepstechnisch onderwijs kent overal een strenge numerus fixus. De wijze waarop dit functioneert varieert nogal en is vaak onbevredigend.

In 1958 werd een systeem ingevoerd, waarbij 80 procent van de studieplaatsen in het hoger onderwijs moest worden gereserveerd voor studenten die al in de productie werkzaam waren geweest. Slechts 20 procent stond ter beschikking voor hen die direct uit het tienjarige basisonderwijs kwamen.

Dit systeem is inmiddels weer afgeschaft; het quotum van direct uit de basis-middenschool afkomstige leerlingen werd aanzienlijk vergroot. Allen moeten nu een toelatingsexamen afleggen, waarbij zij die hun dienstplicht reeds hebben vervuld of in de produktie werkzaam waren, extra punten krijgen.

Door deze procedure wilde men voorkomen dat te grote aantallen jongeren, ondanks hun tamelijk slechte studieprognose, toch verder gingen studeren.

Dit betekent ook dat het hoger onderwijs niet als een soort consumptieartikel kan worden gebruikt; het is in principe sterk doelgericht en de gehele studie is nauwgezet geregeld.

Maar in de praktijk functioneert dit sturings-systeem niet altijd even vlekkeloos. Voor elke geblokkeerde plaats zijn er minstens twee tot vier aanvragers en dit aantal wordt groter naarmate het betreffende instituut een groter prestige geniet. Wanneer de aanvragen groter zijn dan het aanbod, zoeken de mensen naar allerlei sluiptwegen. Zo werden bijvoorbeeld de plaatsen bij een nogal verafgelegen hogere landbouwschool ingenomen door allerlei leerlingen uit de stad, die helemaal niet van plan waren om ooit in de landbouw te gaan werken. Het examen dat op deze school werd afgelegd gaf evenwel een aantal punten, waarmee verder kon worden gestudeerd in de eigenlijk gewenste studierichting.

De Sovjet basisschool van vandaag bestaat uit acht of tien klassen, waarvan de eerste acht sterk heterogeen zijn, met een uniform programma voor elke leerling. Na klas acht verandert er nogal wat. Zij die verder willen studeren en een theoretische weg kiezen, moeten dan naar een school met tien klassen (des'atiletka), hetgeen vooral op het platteland en de afgelegen gebieden vaak een verhuizing betekent.

De leerlingen die na de achtjarige school direct de praktijk in willen, kunnen twee wegen kiezen: zij kunnen naar een beroepsopleidingsinstituut (PTU) of technikum, waarmee een soort lagere ingenieursgraad kan worden behaald. Het aantal plaatsen — enige jaren geleden 50.000 — beantwoordt bij lange na niet aan de vraag; volgens het plan moeten dit er eind 1975 300.000 worden.

Ook de beroepsscholen kennen een numerus fixus; slechts een gering percentage van de leerlingenpopulatie komt direct uit de basisschool, de

meeste leerlingen moeten in het produktieproces eerst de noodzakelijke punten behalen.

De tweede vorm van praktische opleiding vindt formeel nog steeds onder het dak van de tienjarige school plaats, maar in feite door middel van puur praktisch werk in de produktie zonder voortgezet theoretisch basisonderwijs.

De leerplicht begint bij de leeftijd van zeven jaar, m.a.w. een leering die de achtjarige school heeft voltooid is dan 15 of 16 jaar. De fabrieken, die deze jongeren als leerlingen aanstellen, moeten er op toe zien, dat ze hun theoretisch onderwijs op avondscholen voortzetten, maar ook hier wordt vaak de hand mee gelicht. Hier bestaat nog een levensgroot drop-out probleem.

De recente schoolhervormingen streven er naar dit probleem op te lossen. De praktische tweedeling tussen theoretici en practici, zoals tot dusver na het achtste schooljaar plaats vond, zal aanzienlijk worden afgezwakt. Het zal dan niet meer mogelijk zijn om zonder compleet middenschoolprogramma een sluiptweg naar het bedrijfsleven te vinden. Ook zij die het beroepsonderwijs volgen zullen dan tot en met het niveau van klas 10 verder moeten studeren.

Daarmee stijgt het beroepsonderwijs in status en wordt breder van opzet. Leerlingen worden niet reeds op 15- of 16-jarige leeftijd in een vakje geschoven. Het onderwijs zal dan niet langer plaats vinden op de werkplaatsen, maar de bedrijven zullen er gezamenlijk voor zorgen, dat er rationeel opgezette, maatschappelijk georiënteerde beroepsscholen komen, waar de leerplichtige jeugd in verschillende beroepen kan worden getraind, waar ze adviezen kunnen krijgen en een eerste elementaire opleiding in het beroep van hun keuze.

Men beschouwt in de Sovjet-Unie een rechtstreekse band met de bedrijven ook niet als een tegenstelling — in theorie staan ze immers onder de controle van de bevolking — en men komt er openlijk voor uit, dat deze met de fabrieken verbonden beroepsscholen ook aan de personeelsrecrutering ten goede zullen komen.

Tijdens hun tweejarige beroepsopleiding ontvangen de leerlingen wettelijk vastgestelde lonen en hoeven zij slechts part-time te werken; de rest van de tijd brengen zij op school door.

De bedoeling hiervan is driedelig:

Alle burgers ontvangen een enigszins gelijkwaardige theoretische basisopleiding. Dat is een eis van sociale rechtvaardigheid, ook wanneer jongeren die

* M. A. Prokofiev in Uch. Gaz. dd 18.7.73.

Een Russisch commentaar op de nieuwe Basiswet

Het technisch-wetenschappelijke ontwikkelingsproces van vooruitgang wordt door het marxisme-leninisme gezien in nauwe samenhang met de sociale vooruitgang. De concrete inhoud van de technisch-wetenschappelijke vooruitgang wordt in laatste instantie bepaald door het karakter van de wisselwerking van de produktiekrachten en de produktieverhoudingen op elk niveau van hun ontwikkeling.

De huidige wetenschappelijk-technische revolutie schept enorme mogelijkheden voor een snelle groei van de produktie. Maar onder de voorwaarden van het monopolie-kapitalistische stelsel bevinden zich deze mogelijkheden in lijnrechte tegenstelling tot de bestaande produktieverhoudingen, die de resultaten van de wetenschappelijk-technische vooruitgang ondergeschikt maken aan de groei van de winsten van de monopolies en de veiligstelling van hun macht. Ten gevolge hiervan zien we in de kapitalistische landen een groei van de werkloosheid, een ongelofelijke uitbuiting van de arbeidskracht van de werkers, de uitschakeling van de kleine producenten en andere verschijnselen van tegenstellingen die aan het kapitalisme inherent zijn. Alleen onder de voorwaarden van het socialisme ontwikkelt

zich de wetenschappelijk-technische revolutie gestaag en garandeert een voortdurende toename van het materiële welzijn en van het culturele niveau van de werkers en wordt tot een machtige factor voor de sociaal-economische ontwikkeling van de maatschappij.

Deze voordelen van het socialisme manifesteren zich ook op het gebied van het onderwijs en in de uitgangsprincipes ervan, zoals deze in de nieuwe Basiswet tot uitdrukking komen.

Dat is nl. de gelijkheid van alle burgers ten aanzien van het recht op onderwijs, de leerplicht voor alle kinderen en jongeren, de vrijheid van onderwijstaal, het gratis onderwijs, de eenheid van het volksonderwijs enz.

Een dergelijk democratisch en humanistisch systeem is onmogelijk onder de voorwaarden van het kapitalisme. Het is dan ook niet toevallig, dat ondanks het verklaarde principe van algemeen onderwijs, niet één kapitalistisch land er in geslaagd is om dit feitelijk te verwezenlijken.

E. Monoszon,
medewerker aan de Academie van Pedagogische Wetenschappen USSR.

bron: Učitel'skaja Gazeta 18.10.73

genoeg hebben van de studie dit niet altijd zelf inzien.

De mensen in het produktieproces krijgen een hoger theoretisch onderwijsniveau en kunnen daarom in de toekomst, althans voor wat betreft het theoretische deel, gemakkelijker worden omschoold.

De praktische beroepsopleiding zal aantrekkelijker worden en iets meer prestige krijgen. De vraag naar leerlingen vanuit het produktieproces is immers groter dan vanuit het tertiair onderwijs.

In de eerste jaren na de Oktoberrevolutie kwamen bijna alle scholieren met een middelbare schoolopleiding op een universiteit terecht. Deze idyllische balans is, net als in West-Europa, sedert lang voorbij. Later volgde een stadium waarbij het hoger onderwijs

krachtig expandeerde – de samenleving had een snel groeiende behoefte aan geschoolde mensen. Weliswaar kwam men na de schoolbanken niet meer automatisch bij een universiteit of een hogere onderwijsinstelling terecht, maar op grond van de sterk vergrote opnamecapaciteit was er toch sprake van een grote sociale mobiliteit. Enerzijds bestond een systeem, dat ervoor zorgde dat er voldoende jongeren uit ondergeprivilegieerde sociale lagen werden toegelaten, anderzijds bestond er een zo sterke behoefte aan geschoolden dat er plaats was voor alle categorieën. Dit systeem waarbij de kinderen van de intelligentsia enigszins werden gehandicapt speelt vandaag een geringere rol. Het aantal plaatsen bij het hoger onderwijs voldoet nu onge-

veer aan de behoefte. De stormachtige expansie op universitair niveau is afgesloten. Er bestaat nu het nieuwe sociale fenomeen van het steeds groter aantal families met een hogere opleiding – een aantal dat zichzelf reproduceert en dat leidt tot steeds langere wachtlijsten van kandidaten voor universitaire studie.

J. de Reus.

Noot

1. Voor belangstellenden is er nog een beperkt aantal exemplaren van de vertaling van deze Basiswet te verkrijgen. Aan te vragen bij de afdeling

Informatie en Documentatie van de Landelijke Pedagogische Centra, postbus 7888 – Amsterdam.

Literatuur

1. Anweiler, O.: *Geschiede der Schule und Pädagogik in Russland*, Berlijn 1964.
2. Grant, N.: *Onderwijs en Opvoeding in Rusland*, Spectrum 1972.
3. Panačín, F. G.: *Rechtsnormen van het onderwijs (ru.) Učitel'skaja Gazeta* 14.8.73.
4. Vos, J. F.: *De 1918 onderwijswet in de USSR; een kort hoofdstuk uit de vrijwording van het onderwijs*. INFO 1 (1970) 4.

Boekbespreking

Dr. P. Roest: *Pedagogisch Werkboek - Sociale en Culturele reeks - Samsom Uitgeverij. - Alphen a.d. Rijn 1973*

Na de vele reeksen soortgelijke verzamelingen van fragmenten, die voor studiedoeleinden bijeengebracht worden - Kamp's 'Blaue', 'Rote' en 'Grüne' Reihe, Klinkhardts Pädagogische Abrisse, Ehrenwirth's Ausgangspunkte wissenschaftlichen Denkens, Piper's Erziehung in Wissenschaft und Praxis, de Repertorien zum Hochschulstudium van het Leibniz-Verlag, de Schriftenreihen van het Jugenddienst-Verlag, de Akademische Reihe van de Akademische Verlagsgesellschaft, enz. usw. etc. - kan men zich er niet over verbazen, dat ook het hierboven genoemde boekje in Nederland verschijnt. Als bij al dgl. bloemlezingen kan men van mening verschillen over de vraag of passend voor het onderwerp, het 'beste' gekozen is. Gedeeltelijk valt dan een dgl. kritiek weer terug op de bronnen. Bekijkt men

de 41 boeken waaruit hier gekozen is, dan kan men daarover inderdaad van waardering verschillen. Maar men kan ook twisten of het 'ontbrekende' wel ontbreken mocht. En dit kan bij elk dergelijk verzamelboek. De waarde ervan hangt sterk af van de hiervan onafhankelijk geïnformeerde docent en van de gebruikswijze. De samensteller ziet - naar uit zijn inleiding blijkt - een aantal van deze moeilijkheden. In het geheel van een zo voor velerlei dubium toegankelijke context, heeft dit boekje zeker een stel positieve bijdragen te leveren voor gebruik op een eenvoudig maar goed en bekwaam en geschoold geleid niveau. Men verwarre dit niet met een discussie van ongeschoolden onder elkaar. -

M. J. Langeveld

Prof. Dr. Ir. P. C. van de Griend: *Leiderschapsvormen in de schoolklas. Enkele aspecten van de verhouding tussen leraar en leerling.* Wolters-Noordhoff, Groningen 1971.

Door toevallige en onopzettelijke omstandigheden ontving ik pas in oktober '73 dit boek, dat in '71 gepubliceerd was. Het is een tweede, *ongewijzigde* druk van het proefschrift van een voormalige doctorandus, die inmiddels hoogleraar is geworden.

Het eerste maakt een bespreking wellicht voor velen tot een nabetrachting, het suggereert de mogelijkheid, dat tussen recensent en auteur een verhouding zou kunnen bestaan, die met de wenselijke distantie van een recensie gemakkelijk in strijd geraakt. Evenwel, dit laatste is toevallig hier niet het geval: de promovendus zowel als zijn in volgende incarnatie optredende auteur van het voorwoord toont een eenvoudige, zakelijke rechtstreeksheid, die recensent en lezer beiden kunnen waarderen. Maar niettemin: wat is er actueel in deze tweede druk, dat dit niet was in de eerste? - Ik meen:

primair het voorwoord. Verder behield het boek de waarde en betekenis die het had. Belangrijk zijn in die betekenis de bescheidenheid en duidelijkheid. Het pretendeert niet over de leerling 'per' leerling iets te zeggen (p. 90 vlg.), het pretendeert wel 'inzicht' te verschaffen 'omtrent de relatie tussen docent en klas, omtrent het klaslimaat' (p. 91). Eén van zijn grote moeilijkheden ligt dan in de vergelijking van individuele scores van docenten met gemiddelde scores van leerlingen. Dit is temeer bezwaarlijk, omdat de grotere differentiatie van de informatie der leerlingen verloren dreigt te gaan, terwijl ze juist significant is (p. 62). Er ontstaat dan een reeks van interessante gezichtspunten op grond van wat de schr. een descriptief onderzoek acht, niet leidende tot conclusies die een theorie opleveren, welke door toetsing van voorafgaande hypothesen

ontstaat. Als hoofddimensie in het onderzoek gold de variabele 'autoritair-democratisch', gezien overwegend vanuit hetgeen door de leerlingen aangevoeld werd als preferabel, door de docent overwegend intuïtief gerealiseerd wordt. De auteur zegt ook hier bescheidenlijk 'niet te weten in hoeverre docenten bewust gestreefd hebben naar de beoefening van de leiderschapsvorm die door hun leerlingen werd gezien (p. 101). De complexiteit van de lessituatie wordt - begrijpelijkerwijs - in tal van opzichten zoveel mogelijk beperkt. Een stuk bewustmaking van gedrags- en beoordelingscategorieën treedt evenwel stellig op in het stuk eigen onderzoek. Uit dit onderzoek en de case-study resulteert een op zichzelf aannemelijk gemaakte reserve tegen de gedachte, dat de leiderschapsvorm van de docent geheel bepaald zou zijn voor zijn persoonlijkheid.

Zo komen wij tot een konklusie, die het 'gezonde verstand' van 'de praktijk' niet licht ontkennen zou. Dit te minder, omdat men die konklusie a priori gauw kan zien zitten. Is daarmee het boek tot futu- liteit gereduceerd? In tegendeel. N.m.m. is het nuttig te zien, dat men óók langs deze wegen tot een aan de praktijk geenszins vreemde konklusie geraken kan. Evenwel: mits de auteur - zoals de onderhavige - zich in tal van opzichten van veiligheidsgaranties voorziet, die op logisch, ontisch, axiologisch, empirisch- pedagogisch terrein liggen en uiteraard slechts in zeer beperkte mate anders dan op grond van evi- dent geachte inzichten en betekenisverleningen in het betoog geïntroduceerd worden. Pretentieloos als 'gezond verstand' beschouwd, of als 'dat is nogal wiesdes'. - Ik waardeer het boek dus in menig opzicht, o.a. als schakel in een denkontwikkeling.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Contactorgaan voor de Innovatie van het Onderwijs (C.I.O.)

De Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (L.P.C.) en de Vereniging Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsadviescentra (W.P.R.O.) hebben besloten tot een nauwe samenwerking op het terrein van de onderwijsvernieuwing.

In de Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra hebben de drie landelijke pedagogische centra het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (A.P.S.), het Christelijke Pedagogisch Studiecentrum (C.P.S.) en het Katholiek Pedagogisch Centrum (K.P.C.) hun samenwerking gebundeld. Het werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsadviescentra is de Vereniging waarin de plaatselijke en regionale onderwijsadviescentra hun belangen op landelijk niveau hebben ondergebracht.

Het besluit tot een nauwe samenwerking heeft in concreto vorm gekregen in het *Contactorgaan voor de Innovatie van het Onderwijs* (C.I.O.). In dit orgaan participeren beide Verenigingen als gelijkwaardige complementaire partners en werken zij samen t.a.v. al die zaken die door een der participanten worden ingebracht en die op grond van gemeenschappelijk overleg worden geacht voor samenwerking in aanmerking te komen. Een van de belangrijkste doelstellingen hierbij is, te komen tot een goede wederzijdse afstemming van de activiteiten van de landelijke pedagogische centra enerzijds en de plaatselijke en regionale onderwijsadviescentra anderzijds en tot een zo groot mogelijke samenwerking bij de uitvoering van deze activiteiten.

Een ander doel is te komen tot een gezamenlijke, eenduidige en duidelijke participatie vanuit de innovatie-organen in het Nederlandse Innovatiebeleid. De beide participanten beogen door hun samen-

werking te komen tot een verbetering van de dienstverlening aan het onderwijs in de scholen.

Het secretariaat van het Contactorgaan voor de Innovatie van het Onderwijs is gevestigd bij het algemeen secretariaat van de L.P.C., met name bij het Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482 te 's-Hertogenbosch, tel.: 04100-25411.

Onderwijsresearchdag 1974

Op *vrijdag 29 maart* wordt in Amsterdam de eerste Nederlandse Onderwijsresearchdag gehouden. Doel van de researchdag is: onderwijsresearchers in de gelegenheid te stellen, (a) zich op de hoogte te houden van recent onderzoek, (b) hun onderzoek bekend te maken, (c) met vakgenoten van gedachten te wisselen over hun onderzoek. Zowel voor sprekers als andere deelnemers bestaat gelegenheid tot informeel contact. In het Verslag dat mei 1974 verschijnt, worden samenvattingen van alle voordrachten opgenomen. De deelname aan de researchdag staat open voor onderwijsresearchers. De kosten voor deelname inclusief lunch, koffie, thee en Onderwijsresearchdagverslag bedragen f 15,—.

Aanmelding kan tot 10 maart plaats vinden door overmaken van f 15,— op postgirorekening 13.500 van het Gemeentegirokantoor Amsterdam t.g.v. rek. nr. R-5560 van R.I.T.P., met vermelding van het woord "onderwijsresearchdag".

VON - konferentie 1974

Ook dit jaar zal de VON (de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands) een konferentie houden, namelijk van 6 t/m 9 april in de Leeuwenhorst te Noordwijkerhout.

Het programma omvat 8 zgn. 'stromen': School, buurt, maatschappij; Geen moedertaalonderwijs,

zonder taalbeschouwing; Integratie kleuter-/basis-
onderwijs; Middenschool; Didactische werkvormen;
Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands;
Film en verhaal; Dramatische werkvormen.

Deelneming is niet slechts voorbehouden aan leden
maar staat ook open voor onderwijzenden van on-
verschillig welk schooltype en in welk vak dan ook,
die geen lid zijn. Gezien het beperkt aantal plaatsen
(320) betekent inschrijving helaas niet dat deel-
neming automatisch is verzekerd.

De conferentie begint op zaterdag 6 april om 2 uur
en duurt tot 9 april 2 uur.

De kosten bedragen maximaal f 60,— per persoon,
afhankelijk van het inkomen van de deelnemers.
Reiskosten worden vergoed tot ten hoogste f 29,—,
afhankelijk van de af te leggen afstand.

Folder met inschrijvingskaarten verkrijgbaar bij Ad-
ministratie VON-konferentie, Oude Kamp 12,
Utrecht. Tel. 030 - 31 8968.

Inhoud andere tijdschriften

Teneinde onze lezers een overzicht te geven van het-
geen er in Nederlandstalige „zusterbladen” wordt
gepubliceerd, is met de redacties van Pedagogisch
Forum, Persoon en Gemeenschap en het Tijdschrift
voor Opvoedkunde en haar grensgebieden overeen-
gekomen om met ingang van januari 1974 de inhoud
van het laatstverschenen, eventueel eerstvolgende
nummer van deze tijdschriften in deze rubriek op
te nemen.

Pedagogisch Forum

8e jaargang, nr. 1, januari 1974

Leraarsopleiding, depressies of opklaringen, door
C. Stellinga

De pedagogische aspecten van de naamgeving, door
J. W. van Hulst

Nieuwe tendensen in het tekenonderwijs 4 (slot) door
A. M. J. C. M. Gerritse

Pedagogische Kroniek

Boekbespreking

Persoon en Gemeenschap

26e jaargang, nr. 5, januari 1974

Bij het volgende artikel, door J. Janssens

Een zakelijke reactie op sluipmoord op de spelling,
door I. van der Velde

De 'Middle Schools' in het Engelse onderwijssysteem,
door R. Fremaut

Vijftienvintig jaar Psycho-Medisch Sociale Centra,
door M. Blommaert

Wat is die leerling waard?, door B. Theysens
Structuur van de open gemeenschapsschool (1),
door B. Raes

Permanente revolutie, door R. Bobine

Pedagogie als fictie, door L. van Swinderen

Onderwijsoppositie in Nederland en Vlaanderen,
door W. de Herdt, W. Lotens en L. Zonneveld

Her en der (berichten)

Boekbespreking

Tijdschrift voor Opvoedkunde en haar grensgebieden

19e jaargang 1973-'74, nr. 1

Prof. dr. Walter Asmus: 35 jaar Herbart-studie.
Terugblik bij een emeritaat, door C. Martens

Selectie op basis van geschiktheid. Implicaties voor
het Hoger Onderwijs, door P. J. Janssen

Micro-teaching - an overview, door D. J. Grand-
genett en S. L. Wakefield

De Breznjev-doctrine en de onderwijspolitiek in de
Sovjet-Unie, door J. Cardon

De psychopedagogiek als wetenschap en haar toe-
passelijkheid op gedragsgestoorden, door M. J.
Langeveld

Kroniek voor Comparatieve Pedagogiek:

Nieuw Nederlandstalig studiegenootschap, door
A. M. L. van Wieringen en J. Lowijck

Het zesde tweejaarlijkse congres van de 'Comparative
Education Society in Europe' te Frascati-Grotta-
ferrata (Rome), door W. Wielemans

Ontvangen boeken

Adriaans P. en Duker P., *Behandeling van probleem-
gedrag bij zwakzinnigen*, Lemniscaat, Rotterdam,
1973, f 10,—.

Geld A. M. C. van der, *Begeleiding van opvoeders
en kinderen*, Samsom, Alphen aan de Rijn, 1973,
f 34,50.

Hettema P. J., *Doceerstijlen*, Nijmeegs Instituut voor
Onderwijsresearch, Nijmegen, 1973.

Jurgens H. J. P., (Samensteller) *Samen of apart*,
(Rono-nota), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1973,
f 8,10.

- Kephart N. C., *Hekkesluiters I*, Senso-motorische ontwikkeling van moeizaam lerende kinderen, Lemniscaat, Rotterdam, 1973, f 24,50.
- Kephart N. C., Chaney en Ebersole, *Hekkesluiters II*, Programma voor ontwikkelingsbevordering, Lemniscaat, Rotterdam, 1973, f 21,50.
- Kephart N. C., Roach en Chaney, *Hekkesluiters III*, Observatie van de senso-motoriek, Lemniscaat, Rotterdam, 1973, f 21,50.
- Knoers A. M. P., *Leren en ontwikkeling*, Van Gorcum & Comp., Assen, 1973, f 15,50.
- Laan H. van der, *Leren lezen, schrijven en rekenen*, Empirische studies over onderwijs, no. 15, Tjeenk Willink, Groningen, 1973, f 24,50.
- Ligteringen J. H., *Bij U, over U ... met U*, Kanttekeningen bij interne democratisering van het onderwijs, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken, 1973.
- Lawton D., *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, University of London Press Ltd., Londen, 1973, £ 1.25.
- Levy R. B., *Nu kan ik je voelen*, De Toorts, Haarlem, 1973, f 17,50.
- McIntosh D. M., *Statistiek voor onderwijsgeevenden*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1973, f 13,50.
- Tyler R. W., *Theoretische grondslagen van het curriculum*, Universitaire Pers, Rotterdam, 1973, f 29,50.
- Weber, L., *The English Infant School and Informal Education*, Prentice Hall, Londen, 1972, £ 2.60.
- Wilmink A. J., *25 jaar Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut*, Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut, Amsterdam, 1973.
- Wit J. de (Red.), *Kinderpsychologische opstellen 3*, (Serie: Psychologen over het kind), Tjeenk Willink, Groningen, 1973, f 29,50.
- Groep Onderwijsresearch THE, *Tien jaar onderwijsresearch aan de Technische Hogeschool Eindhoven*, Centrale Reproductiedienst THE, Eindhoven, 1973.

Zojuist is verschenen deel 15 in de reeks *Empirische Studies over Onderwijs*

Leren lezen, schrijven en rekenen

Een onderzoek naar de ontwikkelingsvoorwaarden op zes- en zevenjarige leeftijd

Dr. H. van der Laan

XVIII + 165 pag., ing. f 24,50 ISBN 90 01 51990 3

In dit onderzoek analyseert de auteur de leerprocessen lezen van woorden, lezen van zinnen, het woorddictee en het rekenen.

Doel van de analyse is na te gaan aan welke ontwikkelingsvoorwaarden kinderen op zes- en zevenjarige leeftijd moeten voldoen om de vier genoemde leerprocessen aan te kunnen.

Het onderzoek is verricht met behulp van een groot aantal geselecteerde didactische (specifieke) en psychologische tests.

Ook verkrijgbaar
bij de boekhandel.

Een van de conclusies is dat het rekenen niet zoals het lezen en het zuiver schrijven tot een associatieve, een reflexieve en perceptieve basis kan worden teruggebracht. Het rekenen dat geworteld is in de lagere cognitieve structuren, is tevens afhankelijk van de hogere structuren van de intelligentie.



H. D. Tjeenk Willink Groningen

2119 1 74

Afscheidsbundel
Prof. dr. Ph. J. Idenburg

Vormgeving van beleid in onderwijs en cultuur

Onder redactie van *Dr. N. Deen* en *Drs. S.J.C. van Eyndhoven*
VII + 81 pag., ing. f 20,50. ISBN 90 01 20123 7

Deze bundel is een gelegenheidsboek in twee betekenissen.

Aan de ene kant geschiedt de uitgave rond het vertrek van Prof. dr. Ph.J. Idenburg als hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam. Aan de andere kant geeft deze bundel gelegenheid aan een aantal mensen om hun gedachten over beleidsvorming neer te schrijven.

De redactie wilde daarmee bereiken, dat de bezigheden van Prof. Idenburg op een aantal werkterreinen evaluerend zouden worden beschreven. De bundel geeft daarom een beschrijving van de vormgeving van het beleid op drie gebieden:

Kunst, Onderwijs en Onderwijsresearch door J. Kassies, E. Velema en J.A. van Kemenade; alsmede een beschrijving van de rol die Prof. Idenburg daarbij speelde door J. van Riemsdijk, C.J.M.H. Souren en N. Deen.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever.



H. D. Tjeenk Willink Groningen

1554 5 73