Kroniek

School en samenleving

Omstreeks 1970 besloot het CERI (Centre for Educational Research and Innovation, een afdeling van de Organisation for Economic Co-operation and Development) als centraal thema aan de orde te stellen de rol en de functie van de school in de huidige samenleving. Om hierop enige greep te krijgen werd voor de eerste fase het onderzoek beperkt tot de relatie tussen school en samenleving (*community*) op voornamelijk plaatselijk niveau in de lidstaten.

Voorbereid door een stuurgroep werd over dit thema van 15 tot 19 oktober 1973 in de nabijheid van Londen een werkconferentie gehouden.* Omdat dit onderwerp, maar dan helaas vaak verengd tot bepaalde vormen van ouderparticipatie, ook in Nederland een zekere populariteit geniet, geef ik hier, als deelnemer aan deze conferentie, enkele persoonlijke indrukken.

De conferentie concentreerde zich op een 5-tal themagebieden. Zoals meestal leidde ook deze conferentie niet tot definitieve uitspraken of vastlegging van standpunten. Doorgaans is dat de taak van werkgroepen, nadat de mist van de verbale rookgordijnen wat is opgetrokken. Wat hierna volgt is dan ook niet meer dan een subjectieve beschrijving van enkele contouren, die ik op ieder van deze themagebieden meende te kunnen ontwaren.

1. *De school als basis voor samenlevingsopbouw*

De gedachte, dat de school meer is dan een onderwijsinstituut voor een bepaalde categorie jeugdigen is in Engeland ouder dan in de rest van West-Europa. Enkele boeiende beschrijvingen van middelbare scholen gaven een duidelijk beeld van wat dit meer kan zijn. Tegelijk echter kwam bij monde van een andere Engelse deelnemer, Robert Ashcroft, de meest fundamentele kritiek op een onderwijsbeleid, dat zich hierop richt. In de eerste plaats was hij van mening, dat de kansen die in de maatschappij gegeven worden, bepalend zijn voor iemands onderwijskansen en niet omgekeerd. Een opvatting, die nauw verwant is aan die van Jencks. Voorts zette hij een groot vraagteken achter de wenselijkheid gemeenschapsvoorzieningen via de school te verschaffen. Is het geven van een cursus lassen of het inrichten van een crèche voor werkende moeders niet sleutelen aan de marge? Ten slotte kritiseerde hij de roep om een sociaal relevant curriculum. Op grond van ervaringen in industriesteden als Liverpool vroeg hij zich af wat dit dan wel niet moet inhouden voor de jeugd, die straks gedoemd is de meest vernederende arbeid te moeten verrichten of zonder werk te blijven en onder de slechtst denkbare woonomstandigheden te moeten leven. Is de heersende klasse werkelijk bereid daar een sociaal relevant curriculum zowel naar de input (kosten) als de output (consequenties) te ondersteunen? Is het veranderen van de samenleving eigenlijk wel een taak voor de school en leidt een dergelijke doelstelling niet tot gevaarlijk sociaal knutselen? Voorlopig zijn hier nogal wat vraagtekens te plaatsen. Redenen ook voor Ashcroft om te verklaren, dat de E.P.A.'s (Educational Priority Areas) geen exportartikel zijn.

2. *Het systematisch gebruik van gemeenschapsvoorzieningen door de school*

Een grote reeks van mogelijkheden is hier denkbaar, variërend van het uitstapje in de omgeving tot de situatie waarin bijna niet meer van een school sprake is, maar het gehele onderwijsgebeuren overgebracht is naar bedrijven, kantoren, instituten enz., waarin de docent-leerling verhouding vervangen is door de meester-gezel relatie. Al deze mogelijkheden roepen vragen op. In het eerste geval bestaat het gevaar van

* De Nederlandse deelnemers aan deze conferentie waren mevr. F. R. Janssen-Vos (Kohnstamm Instituut voor Onderwijsresearch te Amsterdam) en de schrijver van deze Kroniek.

de kunstmatige, niet-geïntegreerde verwerking, in het tweede rijst de vraag naar een zinvolle overdracht van de waardevolle elementen naar de school van nu. Hierop zal bij de bespreking van het vierde thema nog teruggekomen worden.

3. *Het einde van het formele instituut*
Hoewel de roep om ontscholing niet van de lucht is, weten weinigen een concreet alternatief aan te bieden. Om niet in vaag gebabbel hierover te verzanden richtte deze conferentie de aandacht op het grote aantal kleine scholen met vaak zeer alternatieve onderwijsmethoden in Europa en Noord-Amerika. Depersonalisering en massaficatie doen hun frustrerende werking er het minst gevoelen. Daar staat echter tegenover, dat dergelijke scholen hun leerlingen slechts een beperkte ervaringsbasis kunnen bieden. Bovendien is het aantal mislukkingen van kleine alternatieve scholen vrij hoog. De vorming van federaties van kleine scholen, die bepaalde gemeenschappelijke voorzieningen delen, het *leasen* van schoolgebouwen, zodat men niet tot in lengte van jaren aan een bepaalde omvang of een bepaald model vastzit vanwege de gedane investeringen, vormden hier enkele onderwerpen van discussie.

4. *De relatie tussen school en industrie*
Bovenstaand onderwerp wordt veelal gekoppeld aan kwesties als behoefte aan mankracht en de samenstelling van het opleidingspakket. De conferentie koos deze weg niet. Centraal stond hier welke specifieke vormen van coöperatie met plaatselijke instellingen kunnen bestaan, om welke redenen en met welke resultaten. Buiten de gebruikelijke praktijkstages, die als zodanig buiten de school staan, is de ervaring op dit terrein beperkt. Een Noorse onderzoeker rapporteerde enige gegevens uit een pilotstudy, waarin practische problemen in lokale instellingen onderwerp van studie vormden in een school voor resp. technisch- en handelsonderwijs. De grootste winst van de tot dusver opgedane ervaringen wijst in de richting van een grotere bereidheid bij de docenten tot verandering van de geijkte rol. Een situatie met een open probleemstelling, ook voor de leraar, maakt een onderwijssituatie met groepswerk, afgewisseld met instructie over deelproblemen eerder acceptabel dan een simulatiesituatie, waarin de leraar bij voorbaat geacht wordt over het antwoord op een probleem te beschikken.

5. *De consequenties van participatie*
Participatie van de belanghebbenden in de besluitvorming zelf of bij de aanwijzing van degenen die besluiten moeten nemen is een allerwege actuele kwestie ten nauwste samenhangend met de functionering van een democratisch stelsel. Opvallend was dat op dit punt de gedachten van de deelnemers nogal uiteenliepen. Van West-Europese zijde werd een sterk accent gelegd op participatie op het actieve niveau. Kenmerkend in dit opzicht was een uitlating als 'Policy formation should not become an end in itself and to the extent that participation arrangements require more time and energy to be devoted to matters of policy formation this can only be justified in terms of its effect at the action level'. (Von Moltke) Participatie is in de ogen van velen, ook in Nederland, een pedagogisch middel om de motivatie van leerlingen en leerkrachten te verhogen; met een werkelijke (ver)deling van macht heeft het weinig te maken. Het waren vooral de Amerikanen met de politicoloog Harmon Zeigler voorop, die het laatste benadrukten. Terecht stelden zij zich m.i. op het standpunt, dat participatie een politiek en bestuurlijk probleem is en brachten dit in de keuze van onderzoeksprojecten ook duidelijk tot uitdrukking. Participatie, met als oogmerk de scholen weer responsief te maken voor de wensen van de cliënten moet aan tenminste twee voorwaarden voldoen, aldus Zeigler. In de eerste plaats zal er een mogelijkheid van vrije schoolkeus moeten bestaan voor hen, die niet willen of kunnen participeren. In de tweede plaats zullen de huidige bestuurslichamen, die enkel een legitimerende, authoriserende positie hebben voor datgene wat door de professionele bureaucraten wordt ingebracht, moeten beschikken over een fulltime staf willen zij werkelijk tegenspel bieden. Bepalend voor participatie is z.i. niet de mate waarin een systeem gecentraliseerd dan wel gedecentraliseerd is, maar de rol die de bestuurders kiezen. Blijkens zijn onderzoek staat het bestuurlijke establishment rigider t.o.v. participatorische tendenzen in kleine gemeenschappen dan in stedelijke gebieden.

Aansluitend bij het voorgaande tenslotte enkele persoonlijke indrukken.

Een belangrijke vraag blijft: Wie spreekt voor de gemeenschap? De mystieke gemeenschapsgedachte is zo langzamerhand wel achterhaald. Terwijl in andere sectoren van de samenleving structuren zijn ingebouwd ter oplossing van belangentegenstellingen, is het onderwijs daar bij achter gebleven. Met name deze bestuurlijke 'institutional gap' tracht men op

het ogenblik in de Verenigde Staten en Canada te dichten. Van de oplossingsmethoden noem ik hier het onderzoek van het patroon van verwachtingen t.a.v. de school onder de Mexicaanse bevolking in de randstaten door het National Institute of Education, inspraakprogramma's voor de plattelandsbevolking in het Midden Westen met hulp van gespecialiseerde inspecteurs en het *Oakland Public Schools Master Plan Citizens Committee.*

Wat in deze projecten opvalt is de grote zorg die wordt besteed aan de training van vaak zeer grote groepen van betrokkenen, zodat de inspraak niet slechts een incidentele aangelegenheid is. Garanties voor stabiliteit en continuïteit zijn een eerste vereiste wil men betrokkenen het gevoel geven, dat zij werkelijk participeren.

Hierboven is er al op gewezen dat onze samenleving minder harmonisch is als velen lief is. Participatie in onderwijszaken in deze situatie betekent ook, dat sommige belangengroepen om 'slecht' onderwijs in de ogen van anderen zullen vragen en zullen moeten krijgen. Er is daarom weinig reden participatie te identificeren met innovatie, zoals maar al te vaak gebeurt.

Nog even wil ik terugkomen op de kwestie centralisatie-decentralisatie. Verkorting van de afstand in de beslissingsstructuur, m.a.w. de mate van decentralisatie van een systeem, behoeft zoals boven gezegd nog niet te leiden tot een groter participatie of tot een grotere responsiviteit van het systeem op de behoeften van de afnemers. Bepalend hiervoor zijn het soort macht van de bestuurders, de mate waarin zij zich door onafhankelijke deskundigen kunnen laten adviseren, de wijze waarop zij worden benoemd of verkozen en ook de homogeniteit in de wensen van de afnemers. De laatste factor is vanzelfsprekend mede van invloed op de prioriteit gegeven aan participatie. Vandaar is het wellicht verklaarbaar, dat in de Skandinavische landen, vanwege het vrij eenduidige cultuurpatroon, een centralistisch, weinig participatorisch, maar toch responsief onderwijssysteem kan bestaan. Consensus is de vijand van participatie, merkte een der deelnemers niet ten onrechte op.

Participatie kan men in sociaal-cultureel opzicht mede als de vrucht van een steeds langere scholingsperiode en de daarmee veronderstelde hogere graad van ontwikkeling van de ouders beschouwen. Daarmee wordt de typische kennis van het onderwijsproces steeds minder het exklusieve bezit van de leerkracht.

Anderzijds zijn er wel terdege tendenzen tot professionalisering in de onderwijssector. In Engeland komt dit bijv. tot uitdrukking in de invloed van leerkrachtenorganisaties op de opleidingen en het vaststellen van de grenzen van professioneel gedrag. Toch behoeven naar de mening van de Engelse deelnemers deze tendenties niet tot conflictsituaties te leiden. Nu kan men inderdaad zeggen dat de Britten er altijd redelijk in geslaagd zijn lekenbeslissingen en professionele beslissingen met elkaar in harmonie te brengen. Ik waag te betwijfelen of dit in Nederland op voorhand ook het geval is. Werktijdomschrijving, taakafbakening, kortom de grenzen van professioneel gedrag, zijn bij ons vrij eng omschreven. Het komt mij voor, dat bij een voortgaande tendens tot participatie hier nog wel enige conflictstof ligt opgeslagen.

Participatie, hetzij van de school in de gemeenschap, hetzij omgekeerd, mag niet leiden tot *roldiffusie*, zo was het algemeen gevoelen van een aantal conferentiedeelnemers. Niettemin menen velen, dat die rollen en hun onderlinge relatie aan een herziening toe zijn.

Enkele inleiders wezen nadrukkelijk op de gevaren, die participatie in dit opzicht kan opleveren. De school van nu wordt maatschappelijk erkend als een vrije ruimte, als een situatie waarin kan worden geëxperimenteerd. Beslissingen en handelingen zijn er niet onherroepelijk. Wanneer echter de school een basis voor gemeenschapsontwikkeling wordt (bijv. acties van scholieren in een wijk of stad) dan zal men er ook rekening mee moeten houden, dat die activiteiten niet meer naar hun educatieve waarde voor de leerlingen worden beoordeeld, maar naar hun politieke kleur en waarde. Zoals te verwachten was voor sommigen deze politisering een uiterst aantrekkelijke, voor anderen een vooralsnog te verwerpen gedachte.

Nauw hiermee samenhangend zijn vragen van gezag en verantwoordelijkheid. Reeds bij zeer voorzichtige vormen van participatie bijv. die waarbij gebruik gemaakt wordt van gemeenschapsvoorzieningen buiten de school, doet zich de vraag voor wie verantwoordelijkheid draagt voor de onderwijservaringen, die de leerling opdoet. Niet alleen de kwestie van taakverdeling en verantwoordelijkheid vraagt een oplossing, maar ook die van het *management.* Naar de mening van veel deskundigen zal een nauwere band tussen school en samenleving als ontwikkelingstendens in de komende jaren meer het accent doen leggen op het ontwikkelen van nieuwe organisatievormen en op hergroepering van hulpbronnen dan op het ontwikkelen van nieuwe hulpbronnen.

Tenslotte was het opvallend dat in de gehele conferentie het accent werd gelegd op participatie in het voortgezet onderwijs. De meeste gedelegeerden waren het erover eens, dat participatie op het primaire onderwijsniveau een algemeen aanvaarde en weinig conflictbeladen zaak is. De participatiegedachte zal op het niveau van het secundaire onderwijs zijn houdbaarheid moeten bewijzen.

S. DE WITT

Boekbespreking

Traité des Sciences Pédagogiques. Publié sous la direction de Maurice Debesse et Gaston Mialaret. *Tome 4: Psychologie de l'éducation, par D. Lavenu, J.-F. Le Ny, P. Malrieu, G. Mialaret, M. Reuchlin, J.-Cl. Tabary et R. Zazzo.* Presses Universitaires de France, Paris 1974. – 251 blz.

In dit vierde deel der zevendelige serie (z.bov.) geeft Gaston Mialaret na een voorwoord ook een inleiding over de gebieden der 'psychologie de l'éducation'. In het 5e deel zullen dan speciale studies gewijd worden aan wat in Frankrijk 'psychologie *pédagogique*' genoemd wordt, waarbij met name aan onderwijs-leer-processen gedacht moet worden. Hoewel deze weinig heldere terminologie de redaktie van de serie (zie p. 7) last veroorzaakt heeft, heeft ze maar een wat algemener en een wat specialer deel geschapen. En de lezer wordt dan uitgenodigd 't maar eens te proberen met wat er nu voor hem ligt . . .

In feite: rommelig, maar intelligent. In z'n documentatie uiteraard overwegend Frans en incidenteel Amerikaans. Bij Le Ny: geen, bij Tabary nauwelijks enige documentatie – uiteraard passim diskussietjes met Piaget. Maar: telkens vindt men boeiende stukken, scherpe kritische of positieve opmerkingen. Men krijgt de indruk, dat niemand de tijd gehad heeft, om zijn stuk grondig en rustig voor te bereiden, uit te werken, enz. – Het meest verbaast men zich soms over het ontbreken van in Frankrijk zelf aanwezige bronnen enerzijds en over het volledig ontbreken van enige antropologische relatie in een land dat zulke schitterende en veelzijdige antropologische bijdragen geleverd heeft. – En toch heeft men in diverse stukken met denkers en onderzoekers te maken van grote eruditie, scherpzinnigheid en scholing. Maar het kind is nog buitengewoon vanzelfsprekend een '-ling' waaraan men 'leert', een scholier plotseling . . . vaak intelligent en korrektief doorbroken naar het kind toe ('dat natuurlijk een menselijk kind is . . .' d.w.z.: 'dat-daar wordt echt een mens') maar nergens komt *dit* feit fundamenteel centraal te staan. Zazzo wijdt een 25 blzz. aan l'Evolution de l'enfant et l'adolescent, Malrieu aan de Influences des théories psychologiques sur la pédagogie, Tabary houdt zich met schoolgedrag en . . . gezondheid van de leerling bezig en Le Ny brengt schoolgedrag en leergedrag bij elkaar, terwijl Mialaret een zeer geformaliseerde analyse van de 'situations éducatives' vrijwel geheel naar de informatie-verwerking richt, waar Reuchlin schrijft over 'Problèmes d'évaluation' en daarbij geheel in de school blijft. – Moet ik het ter lezing aanbevelen? Als men tijd en lust heeft om zeer indringend te lezen en zeer veel *zelf* te bedenken, dan: stellig. Want het is een tekst die *dan* zowel door zijn leemten als door zijn scherpzinnige incidenten en argumenten, allerlei bij ons oproept en ons ook oplevert. Maar voor enig gebruik bij universitair onderwijs kan ik het slechts aanbevelen, als de lezer al heel veel zelf onderzocht, ervaren, gelezen en geleerd heeft. Hetgeen niet verlangd of verwacht mag worden.

M. J. Langeveld

V. J. Welten, J. M. S. van Bergen, F. J. van der Linden, W. Stoop: *Jeugd en Emancipatie. Een voorstudie voor een empirisch onderzoek.* Ambo, Bilthoven 1973, 179 blz. ISBN 9026302525.

Het is verheugend, dat het Hoogveld Instituut na vijfentwintig jaren de energie en de inzet gehad heeft om het werk dat het aan het eind van de veertiger jaren verricht had, weer op te nemen. Toen als nu op eigen benen, met een eigen begroting zijn eigen weg gaande. En, belangrijk méér dan in die eerste fase het geval was, zien de medewerkers nu, 'allerwege dat van oudsher geldende overtuigingen, waar-

den, normen en gedragspatronen door de jeugd worden verlaten. Het schijnt dat de continuïteit van de cultuur op het spel staat. In dit kader is een analyse van het socialisatie- en enculturatiebegrip, waarbij ogenschijnlijk de aanpassing centraal staat, noodzakelijk' (p. 17). Voor degenen, die destijds het *niet* tot de Hoogveld-groepering behorende *andere* rapport samenstelden (1952), drukte zich deze zienswijze reeds uit in de toen nog geenszins algemeen geschikte titel van *dat* rapport ('Maatschappelijke verwildering der jeugd'). Het begrip 'emancipatie' komt in wat hier thans voor ons ligt, gelukkig en terecht, niet in sociologische betekenis maar als pedagogisch doelbegrip centraal te staan (17–18 en Hoofdstuk III). Begrijpelijk is, dat men zijn theoretische standpunten nu m.n. in het ontwikkelingsproces en zijn sociaalculturele context ziet en zijn onderzoeksvariabelen in de persoonlijkheidsproduktie en haar vormingsfaktoren en -invloeden zoekt. Daarbij treedt dan in het 6e hoofdstuk de gedragsautonomie op, die wij voor pedagogisch zéér belangrijk hielden en houden (zie in deze publicatie blzz. 139 vlg.). Hier liggen dus, zij het ook in zeer beknopte vorm, tal van verheugende ontwikkelingen in de aanpak en men beseft voor welke moeilijkheden men zich geplaatst heeft, zeker *mede* door de (andere) ideologische situatie waarin wij ons na vijfentwintig jaren bevinden, maar anderzijds ook door een aantal methodologische konsekwenties – b.v. toen als nu de ongrijpbaarheid en tòch onmisbaarheid van individueel-persoonlijke verwerkingsprocessen. Hier komt vooral ook de moeilijkheid van het longitudinale onderzoek terecht naar voren.

In de analyse en de documentatie spelen begrijpelijkerwijs vooral amerikaanse en duitse, recente bronnen een rol. Wat men mist, mag men n.m.m. niet als een 'kritische aanmerking' naar voren brengen. Daarvoor zijn er te verscheiden determinanten bij de zaak betrokken. Maar het valt b.v. op, dat men geen enkele bron van Perquin vermeld ziet of dat men plattelandsproblematiek weinig of niet ziet aangeduid, zoals die b.v. bij Thomine-Desmazures en Mikhalevitch (La décomposition des processus traditionnels de socialisation de l'enfant rural. – in: Paedagogica Europaea 1970–'71, p. 206 vlg.) geheel hier passend te vinden is. Als men dan het longitudinale onderzoek in zijn betekenis ziet, waarom gebruikt men dan niet het werk van Janis, Mahl, Kagan en Holt (Personality dynamics development and assessment, 1969)? Als men – wat n.m.m. onmogelijk is – niet buiten de differentiële psychologie van de puberteit en adolescentie kan, waarom is Bianca Zazzo's Psychologie différentielle de l'adolescence (1966) dan niet verwerkt? Een vraag die te meer gerechtvaardigd is, als men ziet hoe zij het zelfbeeld van de jongen, het beeld dat hij van de volwassene heeft, van het meisje heeft, de dito's bij de meisjes, enz. enz. zeer interessant (en – o ja: kwantitatief ook nog!) geanalyseerd heeft? En zo zou men door kunnen gaan. Is dat alleen toeval of wijst het ook in de richting van 'andere tijden, andere predisposities'? Ik dacht, dat (zie b.v. p. 141 vlg.) men voor deze zaken zeer wel open stond. Welnu: dan mis ik het toch wel.

M. J. Langeveld

Harriet M. Johnson, *Children in 'The Nursery School'*, with an Introductory Essay by Barbara Biber, Agathon, Press/Schocken Books, New York, 1972, *XL II* + 326 pag., £ 7.50, ISBN 0-87856-025-7.

In 1917 stelde het *Bureau of Educational Experiments* te New York een drietal dames in de gelegenheid een onderwijsproject op te zetten voor kinderen in de leeftijd van 14 tot 36 maanden. Het project, dat men beschouwen kan als de eerste echter *nursery* school in de Verenigde Staten en waarschijnlijk als eerste peuterspeelzaal ter wereld, startte in 1919. In 1928 deed de leidster, Harriet Johnson, verslag van de eerste jaren in het boek *Children in the Nursery School*. Met de heruitgave van dit boek heeft de uitgever zeer velen een nuttige dienst bewezen. Juist nu allerwege zaken als de rol van de volwassene in het opvoedingsproces, de relatie (of discontinuïteit) tussen de benadering van het kind in de peuterspeelzaal of crêche enerzijds en kleuterschool anderzijds in discussie zijn, kan dit boek niet alleen verheldering geven maar maant het ook tot bescheidenheid. Daarnaast is het van grote waarde voor de praktikus vanwege de zeer gedetailleerde, met foto's geïllustreerde beschrijving van de opvang van kinderen in groepsverband in deze leeftijdsfase.

Uiteraard mag men van een boek uit 1928 niet verwachten, dat het een antwoord geeft op alle vragen. Toch hebben veel van de gegeven antwoorden een verrassende actuele waarde. Hetgeen begrijpelijk is als men weet, dat het werk gestart is uit verzet tegen tegen het burgerlijk conformisme uit het begin van deze eeuw en in het spoor van Dewey een pleidooi

houdt voor creativiteit en autonomie; het laatste niet op grond van allerlei dogma's, maar op grond van de feiten, verzameld in de omgang met kinderen.

Deze actualiteitswaarde wil ik graag met enkele voorbeelden illustreren. Harriet Johnson beschouwt de opvang van peuters als een '*educational, not custodial care*'. Een opvatting die tot nadenken stemt, als men bedenkt, dat in ons land dit werk geheel in de para-medische en algemene welzijnssfeer wordt gedaan. De lauwheid en ten dele afkeer in het onderwijs zich met deze leeftijdsgroep bezig te houden is daar zeker debet aan. Maar men mag zich langzamerhand wel gaan afvragen of dit nog juist is. De kunstmatige scheiding in gebieden van zorg, die thans bestaat, heeft niet alleen tot gevolg dat het onderwijs een impuls tot vernieuwing wordt onthouden, maar leidt ook tot gevaarlijke, ongecoördineerde wildgroei, die in een periode van schaarste-economie weinig kansen op leven heeft.

Voor degenen die denken dat Piaget een nieuwe ster aan het Amerikaanse firmament is, moet het voorts wel een verrassing zijn te lezen hoe Harriet Johnson reeds Piaget citeert. Zij bewijst daarbij diens opvattingen over taal en denken te hebben verwerkt in de interpretatie van de observatiegegevens en de vormgeving van de onderwijspraktijk. In het hoofdstuk *Language and Rhythm* maakt zij met tal van voorbeelden duidelijk hoe de taal oorspronkelijk niet in zijn betekenisgevende functie wordt gebruikt, maar vanwege de plezierige sensorische en motorische ervaringen, die het gebruik van de spraakorganen oplevert. Zij besteedt zeer veel aandacht aan deze longitudinale beschrijving. Niet alleen op bovengenoemd gebied, maar ook voor wat betreft de waarneming van kleur en vorm, de omgang met materialen en gereedschappen, de sociale ontwikkeling etc.

Hoewel doelstellingendiscussies in 1928 nog niet gevoerd werden zoals nu, geeft Harriet Johnson zich wel rekenschap van het 'waarom' van dit werk. De doeleinden van de opvoeding liggen niet dichtbij of ver weg in de toekomst, maar in het hier en nu. Kinderen leren door hun verblijf in de kleutergroep hun leven productief in te richten, d.w.z. 'they are learning to live happily away from intimate contact with the family whose concerns are most emotionally bound up with theirs; they are establishing control over their own bodies so that they approach the physical environment with readiness and confidence; they are learning to route themselves through a day with the least possible amount of direction and dictation; they are establishing interests which they can explore independently and they are learning to share the life of a social group, to modify their demands upon the world in relation to their fellows, and to appreciate the compensations as well as the restrictions that social living implies with the result that their emotional lives are functioning on a normal level.'

Het werk van Harriet Johnson was dat van een voortrekker. Het zal haar daarin stellig niet aan kritiek hebben ontbroken. Toch noemt ze deze niet expliciet. Wel geeft ze argumenten ter verdediging, die hedendaagse feministische actiegroepen zo overgenomen zouden kunnen hebben. Dat deze argumenten slechts voor bepaalde sociale klassen gelden komt nog niet op. Het laatste mag trouwens als een algemeen bezwaar tegen het boek gelden. De observatiegegevens en de daarop gebaseerde interpretaties gaan typisch uit van kinderen, afkomstig uit hogere sociale milieus. Maar wie weet, is het boek ook daarin nog actueel voor veel hedendaagse praktijkwerkers.

S. de Witt

Mededelingen

Afscheid prof. dr. H. Nieuwenhuis

De lezers van ons tijdschrift zal het zijn opgevallen, dat sedert het vorige nummer een vertrouwde naam van de lijst van leden van de redactieraad is verdwenen. Prof. Nieuwenhuis heeft de wens te kennen gegeven om leeftijdsredenen de redactieraad te willen verlaten.

Ruim 35 jaar is zijn naam aan ons tijdschrift verbonden geweest. In 1938 volgde drs. H. Nieuwenhuis, onderwijzer te Amsterdam, W. H. te Seldam, die P. A. Diels enige tijd had vervangen, als redactiesecretaris op. Van 1954 tot 1958 trad prof. Nieuwenhuis op als voorzitter van de redactie.

Ook in de daarop volgende jaren heeft Nieuwenhuis steeds met grote betrokkenheid aan het werk in de redactie en redactieraad deelgenomen.

Behalve als redactielid heeft Nieuwenhuis zich ook als publicist voor ons tijdschrift verdienstelijk gemaakt. Hierin kenmerkte hij zich het meest door een evenwichtige benadering van de problemen.

In de laatstgehouden vergadering van de redactieraad heeft de voorzitter namens de redactie de werker en de mens Nieuwenhuis bedankt voor zijn bijdragen.

Stichting Uitvoeringsgroep Streekcentra

In een dertiental plaatsen in ons land wordt getracht om eksperimenterenderwijs gestalte te geven aan nieuwe edukatieve voorzieningen voor werkende jongeren. Streekcentrum of Instituut Participatie-Onderwijs zijn de meest bekende benamingen, die aan deze nieuw ontwikkelende tak van onderwijs worden gegeven. Daarnaast is er een groot aantal plaatsen of regio's waar men deze eksperimentele onderwijsvorm aan het voorbereiden is.

Om deze ontwikkelingen te begeleiden is op 1 augustus 1971 een speciaal apparaat gekreëerd, dat sinds maart 1972 als Stichting Uitvoeringsgroep Streekcentra bekend staat.

Na twee jaar funktioneren heeft de Uitvoeringsgroep haar begeleidingsaktiviteiten gereorganiseerd.

Deze reorganisatie heeft geresulteerd in een Landelijk Begeleidingsplan, dat men kan aanvragen bij de Stichting, Postbus 2475 te Utrecht, tel. 030-941041.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Forum
8e jaargang, nr. 3, maart 1974

Recurrent education, door J. Bijl

Nieuwe tendensen in het tekenonderwijs, door J. D. Imelman

Reactie op het artikel van de heer Imelman, door A. M. J. C. M. Gerritse

Van Koetsveld dus toch een pedagoog van hoog niveau, door A. J. Onstenk
Pedagogische kroniek, door W. A. de Bruijn

Persoon en Gemeenschap
26e jaargang, nr. 7, maart 1974

Thematisch nummer i.v.m. 'Groepswerk'

Woord vooraf, door W. Jansen
Groepsdynamica en onderwijspraktijk, door R. van den Eede
Kernmomenten uit de voorbereidingsfase van taakgericht groepswerk, door A. Schrijvers
Groepswerk: naar een concretisering . . ., door R. Peeters
In de marge
Boekbespreking

Alle begin is moeilijk, door T. Christiaens
Een discussiespel: doordenkertjes over 'school', door W. Lotens
Een radiouitzending, door B. Theyssens
Groepswerk in de schoolgeografie, door L. Vancorenland en J. van den Branden
Groepswerk bij de wiskunde in het V.S.O., door René Laumen
Groepswerk in de kleuterschool, door M. Bervoets
Groepswerk, door R. Bobine
Her en der (berichten)
Bibliografie i.v.m. groepswerk, door N. van Cant

Ontvangen boeken

Buelens J. en Wijnen D., *Anti-autoritair opvoeden; analyse en kritiek*, Boom, Meppel, 1974, *f* 9,50.
Mitter W. (Samensteller) *Pädagogik und Schule im Systemvergleich*, Bildungsprobleme moderner Industriegesellschaften in Ost und West, Verlag Herder, Freiburg, 1974, DM. 7,90.
Mustert, Hartog, Kuipers, De Galan en Van der Zwan, *Inkomensnivellering; Verkenning van feiten, wenselijkheden, mogelijkheden en gevolgen*, Nijhoff, 's-Gravenhage, 1973, *f* 24,50.
Piaget J., Resag K. en Fricke A., *Rekenonderwijs en getalbegrip*, Bosch & Keuning N.V., Baarn, 1973, *f* 13,50.
Vegt R. van der, *Opleiden en evalueren; een veldexperimentele studie naar uitkomsten van een bedrijfsopleiding*, Boom, Meppel, 1974, *f* 24,50.
Welten, B. J. M., *Het artistieke creatieproces*, Drukkerij Bergmans B.V., Tilburg, 1974.
Wesley Fr., *Mensenkinderen*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1974, *f* 21,50.
Williams Ph., *Behaviour problems in school*, University of London Press Ltd., London, 1974, £ 1.75.