

Boekbespreking

Karl Frey: *Theorien des Curriculums*. Verlag Julius Beltz. Weinheim 1971. ISBN 3 407 19002 6.

Dit *Habilitationschrift* handelt niet over leerplanontwikkeling, doch over de theorievorming, die over dit centrale thema in de onderwijskunde is ontstaan. Karl Frey maakte tot voor kort deel uit van de *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* en verrichtte in dat kader onderzoek- en ontwikkelingswerk, dat ook in ons land aandacht heeft getrokken (vgl. het binnenkort verschijnende verslag met papers van de *Workshop on Curriculum Research*, onder auspiciën van SVO te Vierhouten gehouden in december 1970). Momenteel is hij *Direktor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften* aan de Universiteit van Kiel, waar – zoals mij tijdens een CERI-workshop te Kassel (1970) bleek – methodologisch en inhoudelijk interessant ontwikkelingswerk wordt verricht, m.n. constructie en experimentele beproeving van differentiërende onderwijsleerpakketten voor het natuur- en scheikundeonderwijs op voortgezet-onderwijs-niveau, waarbij veel aandacht aan zelfinstructie en verwerking in eigen tempo wordt gegeven. Ik vermeld dit omdat het onderhavige boek een zeer theoretisch gerichte studie is, een omstandigheid die tot het misverstand zou kunnen leiden dat 'ook bij onze burens alles louter theorie' zou zijn. Aandacht voor de wetenschapstheoretische en methodologische aspecten van curriculumtheorieën is noodzakelijk wil het praktische werk niet in traditioneel gedoe verlopen.

De studie van Frey is ingedeeld in vier delen. Het eerste deel (*Das Curriculum als Gegenstand von Theorien*) draagt een zeer abstract karakter. De auteur komt na een uitvoerige beschouwing tot de volgende 'Bezugsdefinition': 'Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konstituenten System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht' (blz. 50). De samenvattende

toelichting op dit leerplanbegrip (blz. 48-52) is wellicht een dienstige inleiding op het boek als geheel. Overigens komt het mij voor dat Frey in deze passage onvoldoende tot uiting brengt dat leerplanontwikkeling continu voortgaande arbeid is en een centrale functie vervult in onderwijsveranderingsprocessen; de definitie is van een ietwat statische signatuur. Dat Frey wel oog heeft voor dit aspect blijkt onder andere uit de bespreking van een *Schema fortlaufender Curriculumreform* ontwikkeld door mej. Knab, tot voor kort verbonden aan het Max Planck Institut für Bildungsforschung te Berlijn (blz. 63 e.v.).

Het komt mij voor dat Frey, als weinig anderen in Europa, zich bijzonder intensief met zowel de Europese als de Amerikaanse literatuur heeft beziggehouden (de literatuuropgave telt plm. 350 titels). Zijn poging tot rubricering van curriculumtheorieën lijkt meer interessant (of merkwaardig) dan nuttig. De auteur doet er zelf verder ook weinig mee in de volgende drie delen van zijn boek. De achtergrond daarvan is wellicht dat Frey het curriculumbegrip nogal verzelfstandigt, zo niet isoleert: de relatie met de concrete schoolwerkelijkheid, met onderwijsorganisatievormen en met de verscheidenheid der leerlingen, voor wie het leerplan uiteindelijk toch bedoeld is, is impliciet wel steeds aanwezig, doch zou waar het gaat om stelselmatige inventarisatie van leerplantheorieën meer expliciet in het geding gebracht kunnen zijn. De werkelijkheidswaarde van de systematiseringspoging zou er door zijn vergroot.

In de drie volgende delen van zijn boek laat Frey een groot aantal leerplantheorieën of bijdragen daartoe de revue passeren. Er is sprake van een samenhangende literatuurbespreking; lezing van dit gedeelte van het boek vooronderstelt toch wel een vrij grote mate van vertrouwdheid met de teksten van de meest vooraanstaande auteurs op het gebied van de leerplanontwikkeling en de theorievorming daaromtrent.

Frey begint met een bespreking van *Struktur- und inhaltorientierte Theorien* (Bruner, Ausubel, Herrick, Robinsohn, Klafki, e.a.) en in dit deel valt de nadruk op een bespreking van de relatie tussen inhoud en methode ('subject matter' versus 'learning experience') bij diverse auteurs. Het daaropvolgende deel is gewijd aan *Prozess- und systemorientierte Theorien*: de totstandkoming van curricula resp. het verloop van leerplanontwikkelingsactiviteiten staat centraal. Het gaat in dit soort theorieën in feite om modelontwikkeling met betrekking tot beslissingsprocessen (bv. t.a.v. de vaststelling van onderwijs- en leerdoelen) en productiestrategieën. De theorievorming op dit gebied is o.a. van belang voor degenen, die zich interesseren voor de samenhang van curriculumontwikkeling en het op gang brengen van innovatieprocessen.

In het uitvoerige vierde deel, tenslotte, bespreekt Frey verschillende *Taxonomische Theorien und Systeme* alsmede de plaats en functie van taxonomieën in het leerplanontwikkelingswerk als totaliteit. Een taxonomie is een ordeningsleer, een classificatietheorie; in feite wordt het begrip dikwijls gebruikt voor

het eindproduct van classificatiewerk. De 'taxonomy of educational objectives' van Bloom en Krathwohl is wel het bekendste voorbeeld. Frey bespreekt voorts o.a. het werk van Gagné (classificatie van de wijzen waarop geleerd wordt) in het kader van de 'psychologische' taxonomieën. Tegenover deze heterogene groep staan de 'thematische' taxonomieën (o.a. Phenix). In theoretisch opzicht doet zich in beide vormen het probleem van de hiërarchische organisatie der 'elementen' gevoelen. De vraag of taxonomieën 'theorieën' danwel 'instrumenten' genoemd moeten worden, beantwoordt Frey genuanceerd (blz. 234) en in het verlengde daarvan volgt een relatief gedetailleerde uiteenzetting over de functies van taxonomieën in leerplantontwikkelingswerk en binnen het curriculum als zodanig, i.c. de leerstofplanning en de meting van leerprestaties. Het komt me voor dat Frey in dit gedeelte van zijn boek wat los komt van de ietwat krampachtige abstractheid, die als totaalindruk achterblijft.

K. Doornbos

Helmut Skowronek, *Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung*, Schroedel, Hannover, 2. Aufl. 1970.

Skowronek, die dit boek als dissertatie bij Heinrich Roth schreef, trekt hierin de lijn door die zijn leermeester voor de didactiek heeft uitgezet. Hij bepleit een oriëntatie van aan de psychologie, de didactiek en tracht in dit boek te schetsen van welke resultaten van het psychologische onderzoek van cognitieve processen een didactiek van de 'Denkerziehung' zou kunnen profiteren. In vijf hoofdstukken, die de rug gegraat van het boek vormen, worden daartoe acht tereenvolgens onderzoekingen besproken over de waarnemen, de taal, het denken (inclusief cognitieve stijlen), de intrinsieke motivatie en de creativiteit. De auteur stelt bij deze thema's telkens die experimenten en theorieën aan de orde die voor zijn doelstelling relevant zijn. Dat hij daarbij getracht heeft een zo breed mogelijk overzicht te geven, bewijst alleen al de omvang van de aan het boek toegevoegde literatuurlijst, die 15 pagina's beslaat.

In het eerste hoofdstuk zet Skowronek uiteen, waarom 'Denkerziehung' bij uitstek 'zeitgemäss' is. Hij wijst daarbij niet alleen op de eisen die de moderne beroepsarbeid stelt, maar vooral ook op de veranderingen die in onze Westerse maatschappij heb-

ben plaatsgevonden, waardoor mensen zich veel meer dan vroeger in hun handelen moeten richten op abstracte, niet direct gegeven samenhangen. De eis tot steeds verdergaande democratisering, die in de Westerse landen gesteld wordt, maakt het noodzakelijk, dat elk lid van de samenleving de grenzen van zijn eigen concrete leefmilieu van individuele mensen en dingen kan overschrijden door denken op abstract-symbolisch niveau.

De schr. die van de bekende door Bruner gemaakte onderscheiding van drie representatieniveaus uitgaat, vat Denkerziehung dus in de eerste plaats op als een vorm van onderwijs die erop gericht is, de leerlingen het abstract-symbolische niveau te doen bereiken: het gaat om het leren omgaan met de abstracties die het door ons geconstrueerde beeld van de wereld bepalen. Evenals Bruner legt hij daarbij tevens de nadruk op het verwerven van denkmethoden c.q. strategieën, en meent hij dat aan deze methoden in het onderwijs de voorrang gegeven moet worden boven het in de moderne wetenschap en techniek gehanteerde begrippenapparaat zelf. Hier schuilt een inconsistente, die Skowronek overigens met zijn

leidsman Bruner deelt.

Niet zozeer inconsistent als wel onduidelijk is de schr. in het inleidende hoofdstuk, waar hij tracht uiteen te zetten hoe volgens hem de relatie tussen didactiek en psychologie eigenlijk hoort te zijn. Hij verdedigt een 'technologische conceptie' volgens welke de didactiek een technologisch systeem zou zijn, dat ontstaat door transformatie van theoretische wetenschappen. Die transformatie zou dan niet alleen op die wetenschap worden toegepast waarvan de inhoud moet worden onderwezen, maar ook op de psychologie, die een formele bijdrage tot de didactiek levert. Skowroneks bewering in dit verband, dat het technologische systeem (lees: de didactiek) daarbij niets nieuws ten opzichte van de theoretische wetenschappen bevat, doet vreemd aan, omdat deze in strijd is met het principe, dat het onderwijzen van een wetenschap een structurering van het materiaal vereist die anders is dan de structuur van de wetenschap zelf.

In het laatste hoofdstuk maakt de schr. de balans op van het voorafgaande. Hier blijkt vooral duidelijk, dat hij zich met name aan Bruner oriënteert. Diens drieslag van representatieniveaus wordt tot basis van het leren denken gemaakt. Daarbij wordt ingegaan op de vraag, in hoeverre het enactieve (handlungs-) en het iconische (aanschouwelijke) niveau steeds opnieuw moeten worden doorlopen bij het verwerven van nieuwe kennis, of dat in latere stadia direct de verbaal-begripsmatige weg kan worden gekozen. Ook het zeer belangrijke probleem, welke activiteiten op een bepaald representatieniveau de overgang naar een hoger niveau bevorderen en welke niet, komt aan de orde. Uiteraard worden hier geen kant-en-klare oplossingen aangeboden, maar wel worden richtingen aangewezen waarin de oplossing van dit soort vragen zou kunnen worden gezocht.

Als dissertatie vormt dit boek ongetwijfeld een respectabele prestatie. De auteur heeft, zoals opgemerkt, een bijzonder grote hoeveelheid literatuur bewerkt. Zijn keuze van onderwerpen die hij behandelt is zeker niet inadequaat te noemen. Natuurlijk zijn bij een dergelijk boek altijd omissies aan te wijzen. Zo wordt bijv. het pionierswerk van zijn eigen landgenoot Selz, die in de dertiger jaren met zijn publikatie over de opvoedbaarheid van de intelligentie veel opzien baarde, door Skowronek niet ge-

noemd. Maar op dit punt gedraagt hij zich overeenkomstig de meeste jongere beoefenaren van de psychologie in de Bondsrepubliek, die zich veel nauwkeuriger op de hoogte plegen te stellen van de Amerikaanse psychologie dan die van hun prenazistische voorgangers. Het onbevredigende van het boek is echter vooral, dat men niet goed ziet voor welke lezerskring het eigenlijk geschreven is. Het is een boek, dat interessant is voor lezers die van de gerefereerde onderzoeken uit de eerste hand op de hoogte zijn. Ik vrees, dat het daarentegen voor lezers die het psychologische werk niet kennen waarover de schr. spreekt, weinig informatief zal zijn, omdat de kort of te abstract wordt gerefereerd, of omdat de schr. het gerefereerde onderzoek al direct in een interpretatief kader plaatst. Waarschijnlijk leent het boek zich het best voor een behandeling in het kader van seminaria of werkcolleges op het terrein van de didactische psychologie.

Twee m.i. vrij ernstige tekorten van het boek moeten nog worden gesignaleerd. Ten eerste is de schr. te kritiekloos tewerk gegaan, waar het de theoretische detekenis betreft die de psychologen zelf aan hun experimentele resultaten hebben toegekend. Nergens gaat de auteur in op de data, die de onderzoekers verkregen hebben, maar overal volgt hij hen in hun interpretaties. Dat de laatste vaak aanvechtbaar zijn, vooral op het onderhavige terrein van het onderzoek van cognitieve processen, is aan elke ingewijde bekend. Een tweede bezwaar is, dat het boek in 1970 ongewijzigd is herdrukt. Daar het werk blijkbaar in 1965 afgesloten werd (nieuwere literatuur wordt nergens genoemd), was een herschrijving ten zeerste gewenst. Hierdoor was het ook mogelijk geweest de vele sedert dat jaar in Duitse (D.D.R.) en in Engelse vertalingen verschenen Russische literatuur in het boek te verwerken. Met name het werk van de school Gal'perin - El'konin, dat zich exact op het door Skowronek behandelde terrein beweegt, had moeten worden behandeld. De confrontatie hiervan met Piaget, Bruner, Berlyne e.a., die nu in het middelpunt staan, had uiterst informatief kunnen zijn. In het boek zoals het nu is herverschenen, wordt alleen op ouder Russisch werk ingegaan.

C. F. van Parreren

W. Kenneth Richmond: *The Literature of Education, A Critical Bibliography 1945-1970*, London 1972, Methuen £ 1.30; 206 p.

Dit werk is een overzicht van belangrijke boeken en officiële rapporten op het gebied van opvoeding en onderwijs die de laatste 25 jaar in de Engelse taal zijn gepubliceerd.

Het is een mappa mundi die niet bedoeld is voor de specialist die op zijn eigen terrein toch de weg wel weet maar voor de minder getrainde wetenschappelijke kaartlezer en diegenen die een algemeen overzicht over het gehele gebied willen hebben. Gekozen is voor de laatste 25 jaar omdat deze periode vooral voor Groot-Brittannië er een is geweest van snelle educatieve groei en uitbreiding.

De bibliografie is verdeeld in tien categorieën: philosophy of education, educational theory, curriculum study, educational psychology, history of education, sociology of education, educational administration, comparative education, economics of education, educational technology.

Behalve door het verzamelen van literatuur op deze gebieden heeft Richmond ons ook aan zich verplicht door een algemene inleiding te schrijven waarin hij de laatste 25 jaar overziet en bovendien elk hoofdstuk te laten voorafgaan door een commentaar op de stand van zaken binnen het betreffende wetenschapsgebied.

Het is duidelijk dat aan een werk als dit grote behoefte bestaat, want: 'The fall-out from the education explosion is apt to throw more dust in his eyes than the innocent reader imagines' (p. 13).

Het is even duidelijk dat dit soort bibliografieën

het risico loopt verouderd te zijn op het moment van publicatie, een risico dat Richmond zich zeer wel bewust is en m.i. terecht onvermijdelijk acht.

Is men bereid dit bezwaar te accepteren dan kan men dit werk als zeer geslaagd kwalificeren. Ik beschouw mij niet competent op alle bovenvermelde terreinen maar de literatuur die vermeld en vaak kort en pittig gekarakteriseerd wordt op de gebieden waar ik wel zicht op heb, behoort tot het beste dat in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten in de laatste 25 jaar verschenen is. Het is een kritische bibliografie in dubbele zin. Diegenen die Richmond uit zijn vele publicaties kennen weten dat hij een auteur is die niet gemakkelijk gebiologeerd wordt door grote namen of gevestigde reputaties; ook in dit boek stelt hij zich zeer onafhankelijk op en komt daardoor vaak tot een verrassende en nieuwe kijk op fenomenen die wij al zo goed dachten te kennen.

Hij is bovendien kritisch in de zin dat hij schift en onderscheidt, al is het jammer dat hij zijn selectiecriteria niet expliciteert.

Als laatste verdienste wil ik vermelden dat zijn schrijftrant levendig, uitdagend, boeiend en geestig is, een verademing na de kille, aseptische doodschrijverij die de moderne pedagogische en onderwijskundige literatuur, misleid door een verkeerd geïnterpreteerd idee van wetenschappelijkheid, dreigt te worden.

J. H. G. I. Giesbers

R. Vandenberghe, *Het Vernieuwd Secundair Onderwijs in België*, Leuven 1971, Uitgeverij Acco, 77 p.
Boekbesprekingen

In deze publicatie heeft Vandenberghe een negental teksten bijeen gebracht ter eerste oriëntering en informering van Belgische aggregaatsstudenten. Debrock, directeur-generaal van het Ministerie van Nationale Opvoeding en Beirnaert, secretaris-generaal van het Pedagogisch Bureau van de NSKO (Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) beschrijven de historische ontwikkeling en de huidige situering van het V.S.O.

Het is een overigens schrale troost om bij laatstgenoemde te lezen dat ook in België een 'diepgaande malaise omtrent het lerarenprofiel, en het uitblijven van een pedagogische en financiële herwaardering

van het lerarenambt' (p. 25) onderwijsvernieuwing zeer negatief beïnvloedt. Een andere hoek van de klaagmuur waar Nederlanders en Belgen elkaar kunnen vinden is waar Vandenberghe het ontbreken van een traditie bij begeleidende onderwijsresearch vermeldt en de radicale wijze van invoeren van het VSO signaleert.

Dit geschrift maakt ons vervolgens wijzer over de observatiegraad van twee jaar, een brug tussen het primair onderwijs enerzijds en de oriëntatiegraad (2j) en determinatiegraad (2j) anderzijds.

De observatiegraad begint met een eenjarige ongedifferentieerde gemeenschappelijke aanvangsklas

met 33 lessen per week. Voor zwakbegaafde en vertraagde leerlingen is er een aanpassingsjaar waar leerlingen direct uit de basisschool heen kunnen of via het in ons land eufemistisch aangeduide systeem van doorstroming uit de gemeenschappelijke brugklas in terecht komen.

Het tweede jaar van de observatiegraad kent nog steeds geen onderscheid tussen A.V.O. en B.O.; naast een gemeenschappelijke basisvorming kunnen de leerlingen nu echter wel een fundamentele en een

complementaire optie kiezen, de eerste aanzetten tot differentiatie naar aanleg en interesse. Om inzicht te geven in de manier waarop een en ander in de praktijk verloopt vinden we ook een aantal initiatieven beschreven die t.a.v. het eerste experimenteerjaar in het Katholiek onderwijs werden genomen.

Deze instructieve publicatie besluit met de wet en structuurschema VSO en een bibliografie.

J. H. G. I. Giesbers

M. Brauneiser (hrsg.), *Attacken auf die Pädagogische Provinz*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970, 104 S.

Attacken auf die Pädagogische Provinz is de verzamelaar voor negen radiolezingen, die door Aebli, Behrendt, Gamm, Mollenhauer, Robinsohn, Rumpf, Schorb en Söntgerath werden gehouden. Geen van deze heren is tevreden met de Duitse school.

Is de lezing ervan voor een niet-Duitser interessant? In Behrendts voordracht over 'Rückständige

Deutschen Schule' vindt hij bekende thema's. Schorb geeft een aardige analyse van de verschijnselen 'Aktualisten' en 'Futuralisten' in de vernieuwingsbeweging. Een boekje, dat wel aardig is als men het tegenkomt, maar het aankoopbedrag kan vermoedelijk beter worden besteed.

N. Deen

Hartmut von Hentig, et al., *Die Bielefelder Laborschule*, Klett, Stuttgart 1971, 133 S.

Wie het werk van Von Hentig kent, met name 'Systemzwang und Selbstbestimmung' vindt in dit boekje de uitwerking van zijn beginselen tot het schoolwerkplan van een experimenteerschool.

Als zodanig voor ieder die naar structuurverande-

ring in het voortgezet onderwijs streeft bepaald de moeite waard. Men moet de grondbeginselen en uitgangspunten echter van elders kennen, want ze worden in dit boekje niet herhaald.

N. Deen

Uit de serie *Auswahl* (Schroedel, Hannover): *Didaktische Analyse*, Reihe A, no. 1, 10e druk 1969, 105 p. *Der Programmierte Unterricht*, Reihe A, no. 5, 3e druk 1969, 116 p. Werner Correll, *Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation*, Reihe B, no. 17, 2e druk 1971, 101 p.

De drie bovengenoemde boekjes werden ter gelegenheid van hun herdruk ter bespreking aangeboden. Reihe A verzamelt artikelen uit het tijdschrift 'Die Deutsche Schule', die rondom een bepaald thema opnieuw worden afgedrukt. Het eerstgenoemde deeltje bevat o.a. Klafki's bekende artikel 'Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung' en Ewald Kley's behandeling van 'Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses'. Geen verbazing over deze 10e druk. Ook de herdruk van het volgende deeltje is niet verbazingwekkend. Het thema houdt actualiteit, en de auteurs (Hochheimer, Hilgard, Schramm en Flechsig) waarborgen kwaliteit.

In Reihe B verschijnen oorspronkelijke bijdragen.

Werner Correll, vooral bekend door zijn werk op het gebied van de geprogrammeerde instructie, schreef een boekje voor de serie, dat reeds na twee jaar is herdrukt. Hoewel de lezing enige vertrouwdheid met de leerpsychologie en de ontwikkelingspsychologie veronderstelt, is het een toegankelijk geschrift. Correll schreef zijn boekje op basis van de moderne gedragspsychologie en de daarbinnen ontwikkelde leertheorieën, en ontwikkelde op deze basis een consistent pleidooi voor het afschaffen van jaarklassen ten gunste van een flexibele schoolorganisatie met variabele groepen. Zoals een gedragspsycholoog past, fundeert hij zijn betoog op empirisch onderzoek. De heer Correll, die zichzelf veelvuldig citeert, verzuimt opmerkelijkerwijs mee te delen dat hij niet de uitvinder

is van de 'operant conditioning'. Enig zoeken brengt uit de literatuuropgave wel de naam van B. F. Skinner te voorschijn, uiteraard als co-auteur van W. Correll. Het zwakste deel van het boekje gaat over leerplanontwikkeling, ook een monocultuur van de schrijver.

Wie over deze geborneerdheden heenstapt, vindt een stimulerend boekje, dat uitnodigt tot verdere kennisname van het experimenteerwerk van de auteur.

N. Deen

J. Simonse, *Belemmerde kansen. Een sociologische schets van de volksbuurt*, 275 pag., f 19,50. Uitgeverij Samsom, Postbus 4, Alphen aan den Rijn, 1971.

De schrijver van deze publikatie is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Stichting Clubhuizen 'De Jeugdhaven' te Rotterdam. Hij heeft dit boek geschreven vanuit een drietal overwegingen:

- informatie te geven over opvattingen, levensstijl en levensomstandigheden van mensen, die de achterbuurten der grote steden bevolken.
- duidelijk te maken dat 'het primaat der algemene voorzieningen' ten nadele van deze mensen werkt.
- maatschappelijke werkers, cultureel werkers, opbouwwerkers, studenten van sociale en pedagogische academies en stedenbouwkundigen, die te maken hebben met sanering en renovatie van oude stadswijken te motiveren zich voor deze mensen in te zetten.

Het boek is ontstaan vanuit eigen waarnemingen en ervaringen van de schrijver en het bestuderen van de literatuur over volksbuurten en zijn bewoners. In de studie worden behandeld:

- het begrip volksbuurt
- de volksbuurt als sociale structuur
- de volksbuurt als cultureel systeem
- sociale veranderingen in de volksbuurt
- sanering, amovering, renovatie
- gedragskenmerken van de volksbuurtbewoner
- het sociale culturele werk in de volksbuurt.

Ten aanzien van een studie als de onderhavige is het niet moeilijk een aantal kritische opmerkingen te maken. Zo lijkt mij de bezorgdheid van hen, die werkzaam zijn in het sociaal-culturele werk, dat zij handlangersdiensten aan het onderwijs moeten verrichten

omdat bijvoorbeeld in het Rotterdamse project Onderwijs en Sociaal Mileu gestreefd wordt naar samenwerking tussen scholen, gezinnen en buurt- en clubhuizen, wat overtrokken (pag. 80).

Voorts is men in deze kringen bevreesd dat 'de werkingssfeer van het onderwijs' in de volksbuurten wordt verbreed en dat dit in de praktijk er toe zal leiden 'dat de hele opvoeding van de volksbuurtkinderen tot schooltaak' zal worden. Vandaar dat Simonse schrijft: 'het is mede de taak van het sociaal-culturele werk in de volksbuurten om dit imperialisme voor de school te bezweren' (pag. 85/86). Persoonlijk geloof ik niet dat de school taken van het sociaal-cultureel werk gaat overnemen of dit werk aan zich zal dienstbaar maken. Scholen en buurt- en clubhuizen dienen, in het belang van kinderen die in volksbuurten opgroeien, op basis van vrijwilligheid en gelijkwaardigheid met elkaar samen te werken zonder elkander te wantrouwen.

Simonse heeft met zijn sociologische schets van de volksbuurt opnieuw de aandacht gevestigd op de problematiek van 'belemmerde kansen' voor kinderen en jeugdigen, die in volksbuurten opgroeien en volwassen worden. De sociaal-pedagogische conclusies, die uit deze studie kunnen worden afgeleid, zijn van niet geringe betekenis voor zeker 30% van onze stedelijke bevolking die onvoldoende profijt heeft gehad van de educatieve voorzieningen die onze maatschappij biedt.

J. H. N. Grandia

Drs. Th. A. J. M. Jonkergouw, *Werk-en-de-jeugd. Een inleiding tot de sociologie van jeugd en arbeid*. 358 pag., f 24,50. Uitgeverij Samsom, Postbus 4, Alphen aan den Rijn, 1971.

De schrijver is als stafdocent verbonden aan de Sociale Academie 'De Horst' in Driebergen.

Met dit boek wordt onder meer beoogd:

- aandacht te vragen voor de problematiek van de jeugd en arbeid

- de problemen van werkende jongeren te halen uit de sfeer van commissierapporten, proefschriften en het vormingswerk
- informatie te verstrekken over de emancipatiestrijd der werkende jongeren

- de problematiek der werkende jongeren te doen bestuderen tegen de achtergrond van de totale samenleving waarvan zij deel uitmaken.

Het boek is niet ontstaan vanuit een door de schrijver verricht sociaal onderzoek. Ook is het niet gebaseerd op buitenlands literatuuronderzoek. Wel geeft het een algemeen overzicht, op basis van een Nederlandse literatuurstudie, van de problematiek der werkende jeugd. Deze problematiek wordt uiteengezet tegen de achtergrond van 'een maatschappij van vergeten groepen' (pag. 5 t/m 9).

De studie omvat zes gedeelten:

1. Mens en maatschappij
2. Werk-en-de-jeugd
3. Mens Ongelijkheid Maatschappij
4. Jeugd Onderwijs Maatschappij
5. Werkende Jeugd
6. Maatschappijkritiek Mensvisie Emancipatie.

De kritiek van Jonkergouw, die socioloog van profesie is, op het onderwijs is niet gering. Hij stelt vast dat de macht, met betrekking tot de school als organisatie, zeer ongelijk is verdeeld. Overheid, schoolbesturen, rectoren en directeuren maken de dienst uit en de onderwijzer of leraar wordt gezien als de vertegenwoordiger van het onderdrukkende schoolsysteem. Met nadruk wordt nog eens herhaald dat 'het schoolsysteem onderdrukkend is' want de kinderen zijn er voor de school en niet omgekeerd (pag. 36). Voorts constateert Jonkergouw dat in het huidige schoolsysteem weinig terecht komt 'van vrijheid, verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, eigen initiatief enz. van de scholier'. (pag. 37).

Verder overweegt de schrijver dat de jeugd een

marginale sociale positie inneemt daar zij nog geen gevestigde belangen in deze maatschappij heeft. Vandaar dat jongeren neen kunnen zeggen 'tegen een samenleving die mensen onmondig houdt door hen te drukken in voorgevormde rollen en te boetsen tot uniforme en aangepaste mensjes' (pag. 122).

De studie van Jonkergouw is boeiend daar hij niet alleen discutabel stelt of wij, met al onze goede voornemens ten opzichte van en genomen maatregelen voor werkende jongeren, wel op weg zijn naar een sociaal paradijs maar zich ook afvraagt of dit beleid er niet op is gericht het bestaande samenlevingspatroon te handhaven (pag. 278 en 280). De maatschappij is in haar voortbestaan afhankelijk van de rolopvattingen der mensen en afwijkend gedrag kan dan ook leiden tot een structuurverandering der maatschappij (pag. 334).

Vandaar dat de schrijver zich kritisch opstelt tegenover het rapport van de Commissie Lievegoed (1969) aangezien dit doortrokken is van de idee dat men, wat de werkende jongeren betreft, te doen heeft met een restgroep, die aan het bestaande samenlevingspatroon moet worden aangepast. In het rapport Lievegoed wordt dan ook de nadruk gelegd op 'het ingroeien in de status quo' (pag. 280).

Vanuit methodologische en sociologische gezichtspunten zullen op deze studie wel kritische opmerkingen zijn te maken. Niettemin is dit boek belangrijk daar het veel informatie verstrekt en de problematiek der werkende jongeren geplaatst wordt tegen de achtergrond van een alternatief mens- en maatschappijbeeld.

J. N. H. Grandia