



BOEKBEOORDELINGEN

HARGREAVES, DAVID H., *Social relations in a secondary school*,
Routledge and Kegan Paul, London, 1967.

De vluchtige eerste indruk van het boek: een sociometries onderzoek op één enkele school voor voortgezet onderwijs met nogal veel gezwam er omheen. Na lezing blijkt het toch om iets anders te gaan: een verslag van een partisiperende observatie-studie, aangevuld door gegevens en situaties uit gesprekken met leerlingen en ondersteund door kwantificeerbare test- en interviewresultaten. Hierbij heeft de auteur zozeer het materiaal en de leerlingen „laten spreken”, dat het boek ongemeen boeiend is zonder aan empiries wetenschappelijke normen af te doen. Bovendien is het eenvoudig geschreven en maakt de uitleg van begrippen als norm, groepsstructuur, status, duidelijk dat het boek niet in de laatste plaats bestemd is voor leraren en kwekelingen.

De auteur heeft als leraar-observator-onderzoeker gewerkt op „the Lumley secondary modern school for boys” (een school voor zoiets als Mavo en Lavo) in een industrieplaats in Noordengeland. De school bevindt zich in een „problem area”, een grauwe volksbuurt omsloten door industrie-komplexen, en betreft het overgrote deel van zijn 450 leerlingen uit dit stadsdeel. Vrijwel alle kinderen komen uit handarbeidersmilieu, bijna de helft uit on- of halfgeschoold arbeidersmilieu. De 26 leraren wonen voor het grootste deel buiten de stad en kunnen gerekend worden tot „middle class” milieu. De school telt 4 leerjaren en past „streaming” toe. Dit laatste betekent dat de leerlingen van elk leerjaar zijn verdeeld in 5 „stromen” (A t/m E) volgens begaafdheid en vooral prestatienivo. In de A-stroom zitten de uitblinkers, de C- en D-stromen bevatten „slechte” leerlingen, terwijl in de E-stroom zo sterk achtergebleven leerlingen zitten dat deze stroom apart van de andere stromen een soort buitengewoon onderwijs ontvangt. Ook de A, B, C en D-stromen krijgen de meeste lessen apart, zodat interactie tussen de leerlingen van één leerjaar voor het grootste deel plaats vindt binnen de eigen stroom. Het is deze voorgegeven organisatie-structuur van de school die, zoals zal blijken, een sterke invloed uitoefent op de sociale relaties tussen leraren en leerlingen en tussen de leerlingen onderling.

Hargreaves heeft zijn onderzoek uitgevoerd in de A tot en met D-stroom van het 4e leerjaar; het gaat hier om een honderdtal jongens in hun laatste schooljaar. Via een minutieus sociometries onderzoek naar de vriendschapsrelaties en de informele statusstructuur binnen elk van de 4 onderzochte stromen, gesprekken met de leerlingen over de criteria die ze hanteren bij hun vriendschaps- en leiderschapskeuzen en een kwantitatief onderzoek naar de verschillen tussen de 4 stromen wat betreft schoolbinding van de leerlingen (gegevens over schoolverzuim, gedragsbeoordeling door leraren, zin of tegenzin in de school e.d.) en de gerichtheid van de leerlingen op door de school gewenste normen, komt de

auteur tot de volgende konklusie:

„the higher the stream, the greater the extent of pupil commitment to school, satisfaction with school life, and conformity tot the expectations of the teachers. Boys in low streams tend to be the reverse of high stream pupils in these respects. Secondly, our analysis of normative differences *within* streams has geen broadly substantiated: the higher the stream, the greater is the tendency for high status to be associated with attitudes, values and behaviour expected by the school; in low streams, high status is negatively associated with conformity to school expectations.”

Dergelijke verschillen tussen de A-groep tegenover de C en D-groepen (de B-groep hangt er een beetje tussenin) komen in volgende hoofdstukken steeds weer terug. Zo blijken de leerlingen van de A-stroom en de D-stroom over en weer sterk negatieve stereotiepiën te hebben ontwikkeld. Deze vijandigheid tussen de stromen heeft onder meer tot gevolg dat leerlingen in de lagere stromen geen prijs meer stellen op bevordering naar een hogere stroom. Ook de verhouding tussen leraren en leerlingen is slechter naarmate de stroom lager is. In de lagere stromen bestaat een sfeer van wederzijds wantrouwen. Het orde-probleem overheerst hier en leraren passen zich aan op twee wijzen: door een *laissez-faire* houding, het discipline probleem wordt vermeden door het te ontkennen, of door het handhaven van een strenge tucht. De stroom-indeling wordt op deze wijze versterkt: de leerlingen met geringe prestaties, de C- en D-leerlingen, krijgen het slechtst les, worden het negatiefst beoordeeld, ontwikkelen een negatief zelfbeeld en worden nog lastiger dan ze al zijn.

Een soort kollektief verzet tegen het schoolsiesteem en de waarden die dit vertegenwoordigt is de vorm van zelfhandhaving die deze jongens overblijft. Deze veronderstelling vindt steun in gegevens over het gedrag van de leerlingen buiten de school, in het bijzonder onwettig gedrag. De dominerende klikjes in de klassen 4C en 4D blijken samen één vriendengroep te vormen die zich kenmerkt door „misdadig” gedrag als winkeldiefstallen en vernielingen. Verder blijken jongens uit de lagere stromen minder tijd thuis door te brengen, minder tijd aan huiswerk te besteden, minder te lezen en naar de televisie te kijken, minder deel te nemen aan activiteiten van jeugd- of sportverenigingen en een voorkeur te hebben voor „long-haired popgroups”, The Rolling Stones vooraan.

Op grond van deze gegevens en van de vriendschapskeuzen tussen de 4 stromen komt de auteur tot de stelling dat er binnen de school een negatieve polariteit van subkulturen bestaat tussen de hogere (A en B) en de lagere (C en D) stromen, en wel: een „academic” (schoolse) subcultuur, met waarden die gericht zijn op school en leraren, en een „delinquent” (het best te benaderen met het woord „nozem”) subcultuur, waarin een omkering van waarden plaats vindt.

De schoolse subcultuur ziet Hargreaves duidelijk gevormd naar het model van de heersende „middle-class” of burgerlijke cultuur met zijn hoge waardering voor ambitie, individuele verantwoordelijkheid en prestaties, hard werken, uitstel van directe bevrediging van behoeften, nette manieren en een net uiterlijk, het beheersen van lichamelijke agressie, geor-

ganiseerde vrijetijds besteding („gezonde” rekreatie) en ontzag voor bezit.

De verschillen tussen de A-stroom en de C/D-stromen blijken steeds te bestaan in een aanvaarden tegenover een afwijzen van deze burgerlijke waarden. Vergeleken met de A-leerlingen worden C/D-leerlingen gekenmerkt door het ontbreken van beroepsaspiraties en ambities, het meer belang hechten aan gezamenlijke aktie dan aan individuele verantwoordelijkheid, weezin tegen schoolwerk, de opvatting dat plezier gaat voor schoolpresteren (in A-groep andersom), een soort kultiveren van onbeschaafdheid en grofheid, het op school dragen van door de leraren verafschuwde spijkerbroeken en lang haar i.p.v. de stropdassen en blazers van de A-leerlingen, weezin tegen hobbies en rekreatie in klupverband en voorkeur voor de informele vriendengroep, en een heilzaam ontbreken van respect voor bezit (veel diefstal en vernieling).

Lichamelijke agressie neemt een bijzondere plaats in. In de hogere stromen heeft de informele status van de leerlingen vooral te maken met schoolprestaties en niets met vechtkapasiteit, vechtgedrag wordt hier als afwijkend beschouwd. In de lagere stromen daarentegen is juist vechtkapasiteit de belangrijkste prestigie verlenende faktor. Toch is de houding tegenover geweld dubbelzinnig, degene die het teveel gebruikt verspeelt daarmee simpatie. Enkele jongens zien dan ook bewust af van het gebruik van hun kracht omdat ze meer prijs stellen op vriendschap dan op angst.

De stelling van Hargreaves is dat de negatieve polarisatie van beide subkulturen voor een groot deel voortkomt uit de wijze waarop het stroomsysteem in de school funktioneert. De school met vrijwel uitsluitend kinderen uit handarbeidersmilieu, kan hierbij worden gezien als middelbaar van burgerlijke waarden. Dit lukt het best bij de leerlingen die tenslotte in de A-stroom terecht komen, terwijl de leerlingen in de lagere stromen zich in toenemende mate tegen deze waarden verzetten. Deze negatieve polarisatie is een proces dat zich in de tijd afspeelt: De „kulturele” verschillen tussen de vier stromen blijken in het 2e leerjaar veel geringer te zijn dan in het 4e leerjaar.

Als factoren die de polarisatie bevorderen kunnen nog genoemd worden:

- de verdeling van de leerlingen over de stromen die steeds minder op begaafdheid en steeds meer op gedrag en mentaliteit is gebaseerd; de spreiding van IQ's binnen elke stroom blijkt in het 4e leerjaar beduidend groter dan in het 2e leerjaar; ook zelfselectie komt voor: enkele intelligente jongens zijn gaan onderpresteren om in een lagere stroom te komen,
- de toenemende invloed van de „peer-groep” als gevolg van het „puber-syndroom”; hierdoor wordt een homogenisering van normen binnen elke stroom bevorderd.

Volgens de auteur zouden de twee doelen van het onderwijs moeten zijn: de school zo te organiseren dat *alle* leerlingen onderwijs krijgen dat leidt tot volledige ontplooiing van hun mogelijkheden en de leerlingen zo te integreren in het sociale leven van de school dat zich goede samenwer-

kingsrelaties ontwikkelen tussen leerlingen en leraren en tussen leerlingen van verschillende stromen onderling. Het is duidelijk dat geen van beide doeleinden in deze school worden bereikt: de jongens in de lagere stromen raken tegen het 4e leerjaar onnodig versneld achterop en hun relaties met zowel leraren als jongens uit de hogere stromen zijn vijandig. Hargreaves vermoedt dat deze situatie zich ook op andere schol envoor voortgezet onderwijs voordoet en acht verder onderzoek nodig om dit te toetsen. Verder doet hij enkele aanbevelingen voor een aanpak van de beschreven problemen.

Intussen zijn bij mij een paar vragen opgekomen:

- In het hele boek komt niet alleen binnen maar ook buiten de school het vrouwelijk geslacht niet voor. Een beetje raadselachtig, het onderzoek betreft immers jongens in hun puberteit. Of verraadt zich hier bij Hargreaves zelf een burgerlijk victoriaans trekje (werk gaat voor het meisje)?
- Gegeven het feit dat ook in ons land het voortgezet onderwijs nog grotendeels wordt beheerst door de hierboven besproken burgerlijke waarden, kan men zich afvragen of dit ook in ons l.t.o. en m.u.l.o. leidt tot een polarisatie van subkulturen.
- Nu de omgekeerde waarden in steeds heftiger mate zelfs onze universiteiten schijnen binnen te dringen, wordt het wellicht tijd voor een totale herziening van de impliciete waarden die aan ons onderwijsstelsel ten grondslag liggen. Maar deze vraag valt al te duidelijk buiten het bestek van het hier besproken boek.

amsterdam

SIBE SOUTENDIJK

DRS. S. J. C. FREUDENTHAL-LUTTER: *Naar de school van morgen*. Nautareeks. N. Samsom N.V. Alphen aan den Rijn 1968. Paperback f 9,90. 247 blz.

„*Naar de school van morgen*” begint, zegt de omslag, „met een ongewoon exposé van schoolwerkelijkheid en idealen rond 1800 en besluit met een duidelijk perspectief op nieuwe mogelijkheden voor de toekomst”. Met deze beide constatering is de inhoud van het boek voor een groot gedeelte weergegeven. Mevrouw Freudenthal schrijft uitvoerig over „het brongebied van de huidige lagere school”, over de pedagogische en didactische denkers van die tijd, over de vormen die het onderwijs aan „de tedere Bataafse jeugd” in onze oudste onderwijswetten aangemeten kreeg. In het voorlaatste hoofdstuk volgt dan een uiteenzetting van „Het Jena-plan – een conceptueel schoolmodel”, waarop hierboven reeds werd gezinspeeld. Het slothoofdstuk „Jeroesjalajim” is geïnspireerd door een rede van Idenburg.

De schrijfster heeft zich met vrucht verdiept in de literatuur betreffende ons onderwijs rond 1800. Vele bekende, maar ook vele minder bekende gegevens heeft zij in haar boek bijeengebracht en geordend tot een betoog dat de grondslag moet vormen voor haar grondthema. Haar boek heeft n.l. een zeer persoonlijke tendentie, die zij meer dan eens onder

onze aandacht brengt. Zo op blz. 156: „Ik wilde (veeleer) de pedagogen van vroeger, aan wie onze school van nu verantwoording schuldig is, zelf in de discussie omtrent De school van morgen laten meespreken.”

Welke pedagogen betreft zij in de discussie?

Van de Nederlanders o.a. Wester, Nieuwold, Visser, Brugsma; van de lateren vooral Lighthart; van de buitenlanders o.a. Von Rochow, Denzel, Herbart. Natuurlijk vindt men bij deze auteurs denkbeelden, pedagogisch en didactisch, die voor „de school van morgen” betekenis hebben en waarvan sommige in „de school van morgen” naar het model Petersen ook een plaats hebben gevonden. De historie is nu eenmaal tot op zekere hoogte leermeesters van heden en toekomst. De grote grief van de schrijfster is echter, als wij haar goed verstaan, dat de Nederlandse twintigste-eeuwse basisschool zich niet de denkbeelden der negentiende-eeuwse voortrekkers heeft eigen gemaakt. Concreter: dat zij een klassikale school is geworden terwijl bij de auteurs die zij bespreekt, reeds mogelijkheden tot individualisering aanwezig waren: „Zaten er in de onderwijsvernieuwing van 1801 structureel beschouwd dus ongekende, maar op de duur ook ongegrepen kansen, ook pedagogisch was er veel waarop de huidige lagere school jaloers zou mogen zijn.” (blz. 64).

Naar onze mening heeft Mevr. Freudenthal deze „ongekende kansen”, op blz. 60 spreekt zij van „potentiële krachten”, toch wel zeer overschat.

Theoretisch kan men ze, uitgaande van midden-twintigste-eeuwse visie, aantonen en hier en daar exempelen van gegrepen kansen aanwijzen. Maar — nationaal gezien — praktisch volstrekt onuitvoerbaar. Het hoofdstuk „In het brongebied” levert daarvoor bewijzen te over. Landelijk „individualiseren” — met deze onderwijzers, met deze pedagogisch-didactische opvattingen, met deze leermiddelen, met deze ouderlijke milieus, in deze „schoolgebouwen”? Zij stelt een onmogelijke eis. Het komt ons voor dat klassikaal onderwijs voor dié tijd de enige mogelijkheid was iets van het onderwijs te maken. Waren andere mogelijkheden reëel aanwezig geweest, zouden er dan onder de toenmalige schoolopziensers die zo „geploeterd” hebben (blz. 60), die hebben „gezwogd als paarden” (blz. 108) die andere, ook voor ons persoonlijk, betere wegen niet voor zichzelf hebben ontdekt en aan de onderwijzers hebben gewezen? Deze erudiete figuren hebben de „profeten” die zij noemt toch ook gekend? Met alle waardering voor de arbeid die Mevrouw Freudenthal zich getroost heeft en voor het exposé dat zij ons voorlegt, in haar grondthema onderschat zij de kracht der begrenzingen die de realiteit stelt. De begrenzingen der realiteit maken realisering zoals de „profeten” zich die denken, illusoir.

Dat moet deze priesteres der profeten toch zelf constateren: „Is Petersen in feite niet een roepende in de woestijn gebleven?” (blz. 83). En geldt hetzelfde — helaas — in ruimer verband niet voor de twintigste-eeuwse onderwijsvernieuwing: „Het is welhaast tragisch te noemen, dat na de reeds bijna zestigjarige periode van het streven naar vernieuwing van het onderwijs, onze scholen in grote meerderheid nog een traditionalistisch karakter vertonen”. (Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen, blz. 89).

Tot slot nog twee kritische opmerkingen.

1. Er is o.i. dus weinig grond voor de banbliksems waarmee de schrijfter nogal kwistig rondzwaait. Blz. 163 b.v. is niet vrij van grofheid ten aanzien van een figuur als Kohnstamm.

2. De geschiedschrijving zoals de W.V.O.- en internationaal de N.E.F. - die toepast, is in hoge mate eenzijdig. We wezen op deze eenzijdigheid reeds in onze beoordeling van William Boyd and Wyatt Rawson: *The Story of the New Education* (Paed. St. 1965, blz. 523). De geschiedenis van de New Education bleek de geschiedenis van de N.E.F. te zijn. Ditzelfde bezwaar geldt het boek van Mevrouw Freudenthal. Naast de W.V.O. is er weinig. Op blz. 149 (een enkel voorbeeld) memoreert zij de W.V.O. conferentie op Rhederoord (1945). Zij zou, als zij deze bijeenkomst het vermelden waard acht, o.a. ook hebben kunnen wijzen op het grote Groninger Vernieuwingscongres van voorjaar 1946, waar ongeveer 1800 Noordnederlandse docenten van kleuteronderwijs tot v.h.m.o. bijeenkwamen. Zij vindt het verslag in Paed. St. 1946, blz. 112 e.v.

Summa summarum: Mevrouw Freudenthal heeft een waardevol, instructief boek geschreven, maar men hantere het met waakzame voorzichtigheid.

VAN DER V.

JEAN CAPELLE, *Tomorrow's Education, The French Experience*, Pergamon Press Ltd. 1967, 229 p.

Dit boek heeft dubbele waarde. Het is een bron van informatie aangaande de ontwikkeling van het Franse onderwijs sinds de Tweede Wereldoorlog, een ontwikkeling, die in grote lijnen kan worden gezien als de verwerkelijking van het aanvankelijk door velen verguisde rapport Langevin-Wallon (1947). Het is anderzijds een beschouwing over de gang van het schoolwezen in een tijd, die gekenmerkt wordt door een explosie van kennis en een indrukwekkende toeneming van het aantal jeugdigen, dat voortgezet en hoger onderwijs geniet. Ook daarover kan deze vroegere directeur-generaal aan het Franse Ministerie van Onderwijs met gezag schrijven. Ik vermeld uit talrijke opmerkingen over de noodzakelijke onderwijsvernieuwing er een met een vraagteken, terwijl ik bij een andere ten bewijze van mijn instemming een uitroepteken plaats. De auteur bespreekt drie factoren, die voor het evenwicht in het schoolwezen van wezenlijk belang zijn: a. de „natuurlijke” verdeling der bekwaamheden der leerlingen, b. de verdeling van de kwaliteitsniveaus, waarom de maatschappij vraagt, en c. de verdeling van de ambities, welke ouders ten aanzien van hun kinderen koesteren. Ik plaats bij a. „natuurlyke” tussen aanhalingstekens, omdat ik minder dan de auteur in een door de natuur gegeven bekwaamheidsverdeling geloof: de milieu-factor speelt hier een gewichtige rol. De gedachtengang is nu dat in 1940 vele talenten (a) ongebruikt bleven en b. en c. in overeenstemming waren wyl de ambities der ouders de maatschappelijke behoeften niet overtroffen. In 1975 daarentegen zullen de ongebruikte talenten (a) ten volle geëxploiteerd en de maatschappelijke kwaliteitsbehoeften (b) daarmee in overeenstem-

ming zijn, maar de ambities der ouders zullen de mogelijkheden van a. en b. verre te boven gaan. Prof. Capelle ziet deze aandrift met zorg. Toch lijkt mij het grote probleem van de toekomst dat de ontwikkeling der talenten niet gegarandeerd op de maatschappelijke behoeften zal passen. De harmonie tussen a. en b. is niet providentieel gegeven. In Zweden, Sovjet Rusland en Japan is men voor dit probleem geplaagd: er zijn meer mensen opgeleid dan de maatschappij op het door hen bereikte niveau kan gebruiken. Terwijl ik dit schrijf zijn de Franse studenten in opstand waarschijnlijk mede vanwege partiële disharmoniën tussen a. en b. en daaruit voortkomende frustratiegevoelens. Op dit punt twijfel ik dus enigszins aan de analyse van de auteur.

Met volledige instemming daarentegen constateer ik dat Prof. Capelle het peil van de onderwijzersopleiding aanzienlijk wil verhogen en de leraren beter voor hun taak wil opleiden. Raak lijkt mij zijn beschouwing over de positie van de leraren: „Our educational establishments do not welcome teachers sufficiently. Thus they do not feel in any way at home after their teaching stint is over and when the classroom, which for a moment has been their own domain, must be handed over to a colleague. The idea of a staff common room cannot constitute a satisfactory solution to this problem, at least, from the maturity phase onwards. The lycée teacher, like the teacher in higher education, should have a study in which to work, to interview his pupils and if necessary, their parents; the material services necessary for the carrying out of his work and for attending to mail and publications should be made available to him.

If these conditions are one day fulfilled, then the teachers will be fully integrated into the school community and will be able more effectively to exercise their role as mentor to their pupils and if necessary, to their assistants, in a sphere where tape recorders and teaching machines cannot compete. There is no question of subjecting teachers to the time clock, but of making them at ease in a place where they should feel themselves fully at home, with a social status which guarantees their standard of living and the independence of their judgements.” (p. 160). Dr. W. D. Halls, die zelf een goed boek over het Franse onderwijs heeft geschreven, vertaalde en anoteerde dit werk. Hij schreef er een heldere inleiding bij.

PH. J. I.

HERBERT PASSIN, *Society and Education in Japan*, Teachers College, Columbia University, New York 1965, 347 p.

Het gaat bij de vergelijkende opvoedkunde niet om het verzamelen van wetenswaardigheden omtrent buitenlandse onderwijssystemen zonder meer. Zelfs het vergelijken van die systemen is geen bezigheid, die haar doel in zichzelf draagt. Plaatst men deze discipline in het kader van de studie van de ontwikkeling van de landen en de culturen, die zich daarin manifesteren, dan verwerft zij daarmee evenwel ongekende actualiteit en wezenlijke relevantie. Het is de verdienste van dit boek van Herbert Passin, dat het op deze wijze Japan benadert, het enige niet-Westerse onderontwik-

kelde land, dat zich met beslistheid aan zijn modernisering heeft gewijd en in dit streven is geslaagd. De auteur is een bezadigd man: nergens beveelt hij het Japanese voorbeeld als model voor andere landen aan. Japan is reeds aanstonds van een heel ander uitgangspunt vertrokken dan die andere landen. Aan het onderwijs in het Japan van de Tokugawa-heersers wordt terecht veel aandacht besteed. De ontwikkeling van het onderwijs in het moderne Japan wordt daarna in grote lijnen beschreven. Daarbij kan het niet anders of het eigenaardige dualisme in het beleid komt telkens weer naar voren: dat tussen het verlangen naar Westers ewetenschap en techniek ener- en de wens tot het behoud van traditionele zedelijke waarden anderzijds. Japan is een van de koplopers wat de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs en het aantal studenten aangaat. De auteur laat niet na om de maatschappelijke problemen, die een onevenwichtige groei van het schoolwezen in zijn secundaire en tertiaire vertakkingen met zich mee kan brengen, in het licht te stellen. Het boek presenteert een aantal documenten uit de geschiedenis van het Japanese onderwijs, die men elders niet of moeilijk kan vinden. Het bevat schema's van de pedagogische structuur van het schoolwezen vóór en na de Tweede Wereldoorlog, het geeft een bibliografie en een woordenlijst en is van een goed register voorzien. Een voorbeeldig, boeiend werk.

PH. J. I.

AAN DE LEZERS VAN PEDAGOGISCHE STUDIEN.

In één van haar vergaderingen in 1967 heeft de redactie, n.a.v. een nota van haar lid Dr. K. Rijdsorp, besloten om dit jaar een thematisch nummer uit te geven over het onderwerp „Recreatie en Educatie”. Ten gevolge van niet voorziene moeilijkheden is de omvang van dit nummer beperkter dan aanvankelijk de bedoeling is geweest. Niettemin bieden de hierbij aangeboden artikelen, geschreven door terzake deskundigen, naar onze mening instructieve gedachten die in het bijzonder van betekenis kunnen zijn voor hen, die op het gebied van de recreatie en educatie werkzaam zijn.

De eerste bijdrage is van Dr. K. Rijdsorp, rector van de Academie voor lichamelijke opvoeding in Den Haag, waarin onder andere de vraag wordt gesteld en beantwoord of recreatie een probleem is. Vervolgens wordt nagegaan de verhouding tussen recreatie en educatie en hij eindigt met een beschouwing over schoolrecreatie.

De tweede bijdrage is van Drs. de Haas, wetenschappelijk medewerker van de Moderne Jeugdraad te Amsterdam, die onder meer constateert dat de paedagogiek is achtergebleven bij de sociologische reflectie op de snelle veranderingen die in de tweede helft van de vijftiger jaren in het jeugdgedrag zijn opgetreden. Voorts wordt in dit artikel het jeugdgedrag geplaatst tegen de achtergrond van de maatschappelijke en ideologische problematiek van deze tijd. Een boeiende confrontatie.

De derde bijdrage is geschreven door H. Cammaer en L. Buyck. De eerste is drs. in de psychologie en filosofie en werkzaam als docent aan het hoger instituut voor maatschappelijk werk te Antwerpen. De tweede auteur is psychologisch assistente en als zodanig verbonden aan het Interuniversitair Centrum voor Jeugdproblematiek te Leuven. Beide auteurs geven in het bijzonder een overzicht van de mogelijkheden voor de besteding van de vrije tijd, die Vlaamse onderwijsinstellingen aan hun leerlingen bieden. Critische opmerkingen worden gemaakt ten aanzien van de wijze, waarop deze activiteiten worden verricht.

De vierde en laatste bijdrage is van Herman Wouters, doctor in de rechten en als bestuursdirecteur werkzaam bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur te Brussel. In zijn artikel wordt een boeiend en instructief overzicht geboden van de schoolclubs in België.

Het ligt in het voornemen van de redactie van Paedagogische Studien in het komende jaar nog enige artikelen, over enkele andere aspecten van deze materie, in haar tijdschrift te publiceren.

De Redactiesecretaris.