

# DE LEERKRACHTEN EN DE PEDAGOGISCH- DIDACTISCHE VERNIEUWING

Op de ontmoetingsdag van onze Waalse C.V.M.N.O.-collega's te Luik (7 april 1972) hield Prof. Dr. G. De Landsheere (van de Luikse rijksuniversiteit) een opmerkelijke slotrede. De daarin geformuleerde constataties en waarschuwingen lijken de redactie van Doceo zo zinvol, dat ze aan de lezers niet mogen onthouden worden.

## A. PROBLEEMSTELLING

Het probleem van de weerstand tegen de onderwijsvernieuwing — waarvan de zeer zwakke transfer van resultaten van de pedagogische research in de praktijk slechts één aspect is — wordt dikwijls in alle dubbelzinnigheid aangepakt en besproken. Deze dubbelzinnigheid betreft zowel de term **vernieuwing** als het begrip **weerstand**.

Twee opvattingen over de vernieuwing staan daarbij tegenover elkaar. De eerste is logisch, rationeel. Deze opvatting vindt het evident dat elke nieuwigheid, die zich niet in de door doelstellingen vastgelegde perspectieven invoegt, schadelijk is of, wat meer is, tot steriliteit gedoemd is. Alhoewel theoretisch onaanvechtbaar is deze opvatting veel te streng en houdt ze geen rekening met het feit dat een zo cultureel geladen activiteit als de opvoeding niet zo maar aan het wankelen gaat, zich niet van de ene naar de andere dag op grond van een genomen beslissing wijzigt.

Volgens de tweede opvatting kan een diepgaande wijziging van de opvoedingsdoelstellingen veroorzaakt worden door het cumulatief effect van « wilde » vernieuwingen. Eens de doelstellingen veranderd, structureert zich dan het geheel van de vernieuwingen en komen rationeel bepaalde innovaties het geheel aanvullen tot een sluitend geheel.

Samengevat: een — door de gemeenschap aanvaarde — verandering van doelstellingen is de aanzet van een reeks vernieuwingen, die de vertaling van de doelstellingen in de praktijk mogelijk maken; maar omgekeerd kunnen concrete vernieuwingen — b.v. de informatica — een herdenken, een herstructureren van de doelstellingen tot gevolg hebben. De automatisatie vereist meer intelligentie dan lichaamskracht, vandaar dat een betere exploitatie van de intellectuele mogelijkheden heden ten dage tot de opvoedingsdoelstellingen gaat behoren.

Het begrip **vernieuwing** definieert zich als de introductie van iets nieuws, iets nog niet gekends in een bestaande situatie. Een dergelijke definitie geeft geen uitsluitsel over de essentiële of accidentele inhoud van de vernieuwing. Overgaan van een convergente naar een divergente pedagogiek veronderstelt een volledig herdenken van de grondslagen van de pedagogische filosofie zelf. Daarentegen verschilt de diaprojectie in een klas zo weinig van het traditioneel tonen van platen, dat het Engelse woord « gadget » (een woord dat in de moderne talen ingang vindt) het oppervlakkig karakter van een dergelijke vernieuwing zeer goed weergeeft. In het vervolg van deze tekst gebruik ik het woord gadget om daarmee nieuwe mogelijkheden, die geen veranderingen in de onderwijs- en leerprocessen begeleiden, aan te duiden. Elke vernieuwing situeert zich op een continuüm, waarvan de twee polen een filosofische revolutie en het toepassen van een gadget zijn, en waarvan het middendeel inhoudt een oppervlakkig vergulden

door nieuwe methodes van verouderde werkwijzen, die (zoals in een organisme) culturele antilichampjes produceren.

Het woord **weerstand** moet ook nader uitgelegd worden. Zoals het gebruikt wordt in de uitdrukking « weerstand tegen vernieuwing », krijgt het een ongunstige betekenis. De weerstand van het opvoedingswezen wordt dan beschouwd als een zwakte, die overwonnen moet worden, om niet te schrijven: een kwaad, dat in de wortel moet uitgeroeid worden. In het perspectief van onze hedendaagse maatschappij is deze betekenis van het woord slechts gedeeltelijk juist.

Want de weerstand van een organisme is ook de mogelijkheid van dit organisme om zich in stand te houden. De weerstand ontstaat dan vanuit de gezonde aard van het organisme zelf. Het is goed te bedenken dat een goede culturele gezondheid van het onderwijs misschien de oorzaak is van veel weerstanden.

De opvoeding speelt een bewarende, een defensieve rol in de cultuur. De gemeenschappelijke wil, of beter gezegd: het maatschappelijk model waarnaar de burgers leven, tracht zich steeds in leven te houden. Er bestaat geen voorbeeld van een samenleving, waarvan de doelstelling de vrijwillige zelfvernietiging is.

Het is zeker, dat de opvoeding, althans in haar eerste fase, d.w.z. de initiële conditionering van de jonge mensen tot de normen en de kennis van een cultuur, **altijd** conservatief is. Zelfs in de hypothese van een anarchistische cultuur moet de school de anarchie onderwijzen en stelt zij aldus een bewarende act.

In de gewone betekenis van de twee termen moeten dus de opvoeding en vernieuwing elkaar uitsluiten. De opvoeders trachten altijd de opvoedingen te vormen in functie van een impliciet of expliciet model, waaraan zij vasthouden. Zij richten zich op een doel, dat ze kennen of menen te kennen.

De vernieuwing, onafscheidelijk verbonden aan het aanbrengen van onzekerheden in het systeem, wordt gevoeld als een gevaar, niet alleen door de school (die in feite niet veel heeft in te brengen in het debat), maar ook door de gemeenschap, die het opvoedingswezen vastlegt.

Bovenstaande bedenkingen zijn niet nieuw. E. Durkheim en na hem, I.N. Thut en veel anderen hebben erover nagedacht en geschreven.

T. Husén vatte goed het probleem samen: « Hoe meer een instelling stabiel is — en de school is zeker één der meest stabiele instellingen — en hoe meer ze geïntegreerd is in de samenleving, hoe moeilijker ze kan bewogen worden om die samenleving te veranderen. » (1)

In oorsprong doet de cultuur dus een opvoeding met conserverende opdracht ontstaan en deze opdracht conditioneert het opvoedingswezen zodanig, dat het weigert of onbekwaam is zich aan te passen in functie van de evoluerende cultuur.

Als echter de culturele dynamiek voldoende sterk is geworden om de school tot andere doelstellingen te oriënteren, ontstaat een terugslag en wordt de school een element van contestatie.

## B. VERNIEUWING WAARVAN ?

Het Institute of Administrative Research van de Verenigde Staten van Amerika heeft van 1930 tot 1957 honderdvijftig onderzoeken over de vernieuwing in het onderwijs tot een goed eind gebracht. Paul Mort (2) heeft uit dit indrukwekkend geheel volgende tendens afgeleid. (Het spreekt vanzelf dat de hiernavolgende resultaten alleen gelden voor de in volle culturele expansie zijnde industriële landen.)

In het hedendaags patroon verloopt ongeveer een halve eeuw tussen het aanvoelen van de noodzaak tot een vernieuwing en de eerste toepassing — na het experimenteerstadium — in de onderwijspraktijk.

Daarna begint de langzame opname van de vernieuwing in de dagelijkse schoolpraktijk. Vijftien jaar zijn dan nodig opdat 3% van de scholen de vernieuwing aanvaarden.

Eenmaal deze drempel bereikt gaat de evolutie sneller: de meerderheid van de pedagogische wereld geraakt overtuigd en in de twintig volgende jaren verspreidt zich de nieuwigheid als een strovuur. Aan het einde van dit tijdsverloop blijft nog een

(1) Zie A. Schuller, Ed.: *Lehrerrolle im Wandel*, Weinheim, J. Beltz Verlag, 1971, blz. 49.

(2) Paul Mort: *Studies in Educational Innovations*, in M.B. Miles: *Innovation in Education*, New York, Teachers College, 1964. Dit werk omvat een groot aantal studies over vernieuwingspogingen.

kleine minderheid van conservatieve contestanten over. Zij zullen dan wel door de omstandigheden gedwongen worden de nieuwheid eerst of laatst te aanvaarden.

Kort samengevat: zo een vijftientig jaar verlopen tussen het rijp worden van een waardevolle opvatting of een aan te wenden middel en de effectieve toepassing daarvan in de onderwijspraktijk.

Zo is het b.v. gegaan met de opvatting dat het strakke klassikaal systeem moet vervangen worden door de toepassing van soepele specifieke homogene groepen. Deze opvatting is ontworpen door Thorndike en Woodworth rond 1900 en aan het Belgische onderwijs voorgesteld door O. Decroly (3) sedert 1923. Dit systeem wordt nu schuchter ingevoerd door het v.s.o. sedert september 1971.

Een ander voorbeeld toont ons de Zweedse enquête (4) over het onderwijs van de moedertaal in de hoogste klassen van het lager onderwijs. In deze enquête wordt aangetoond dat een lesprogramma van 1918 nu zijn eerste vruchten begint op te leveren.

In Frankrijk, het land van Binet en Simon, is het onderzoek van de schoolvordering door middel van gestandaardiseerde tests nog niet doorgedrongen in het lager en secundair onderwijs.

Tegenover deze voorbeelden is het des te verwonderlijker dat M. Bushnell (5) kan constateren, dat in spoedgevallen de lange vernieuwingsweg kan herleid worden tot één jaar. Hij geeft als voorbeeld de speciale cursus, die in de V.S. werd gecreëerd om jonge mensen na het secundair onderwijs voor te bereiden op het besturen van gevechtsvliegtuigen bij het begin van de tweede wereldoorlog.

De nogal duidelijke tegenstelling tussen dit laatste voorbeeld en de constataties van P. Mort mag niet tot verkeerde interpretaties leiden. Zoals er een vernieuwingscontinuüm (zie boven) is op te maken, bestaan er ook zeer gevarieerde graden van noodzakelijkheid, die door de maatschappij zeer verschillend worden aanvoeld.

Vier extreme gevallen kunnen zich voordoen:

1. Er wordt geen enkele noodzaak tot verandering van de pedagogische filosofie aanvoeld. Er gebeurt dan ook niets, tenzij de occasionele invoering van gadgets.

2. Een dringende noodzaak van verandering der opvoedingsdoelstellingen doet zich voor. De maatschappij en de gebeurtenissen oefenen een forse druk in de gewenste richting uit. Toch zal de verandering in de opvoeding desondanks toch zeer traag gebeuren.

Het is inderdaad zeer moeilijk een algemeen probleem in operationele termen te vertalen en, zelfs als men zich tevreden stelt met voorlopige formuleringen, blijven deze te vaag om een effectieve uitwerking te hebben. Bovendien moeten in dit geval de instellingen én de mensen een gevoelige verandering ondergaan.

Een dergelijk veranderingsproces kan eeuwen duren. Dit was b.v. het geval voor de invoering van de realia in het algemeen vormend secundair onderwijs.

3. Een gadget wordt op de markt geworpen, maar men voelt geen dringende noodzaak om de toepassing ervan aan te pakken. De verspreiding van dergelijke gadgets gebeurt met wisselende snelheid, maar in het algemeen ook zeer traag.

Zo verscheen in 1945 of 1946 de balpen op de Europese markt. Van zodra dit gemakkelijke en goedkope schrijfmiddel in grote series kon worden geproduceerd, werd het overal aangenomen, uitgenomen in de school waar het slechts na vijftien jaar getoleerd werd.

4. Een gadget bestaat of een zeer eenvoudige vernieuwing wordt, zeer goed uitgewerkt, voorgesteld en de maatschappij voelt terzelfdertijd het dringend karakter ervan aan. Dan breekt de vernieuwing zeer snel door.

De boven beschreven observatie van M. Bushnell valt in deze categorie: men bevindt zich in staat van oorlog en het is nodig een reeks lessen te geven zonder zich verder te bekommeren om de methodologische kwaliteiten. Een boodschap moet meegegeven worden. Dat is alles. De beide boven beschreven continuüms kunnen wij in volgend schema samenvatten.

(3) O. Decroly en R. Buyse: **Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation**, Bruxelles, Lamartin, 1923.

(4) A. Schuller: op. cit. supra, blz. 54.

(5) M. Bushnell: Now we are lagging only twenty years in: **School Executive**, 1957, blz. 77, 61-63.

## Continuüm « inhoud van de vernieuwing »

A	_____	Z
vernieuwing van de grondslagen der opvoeding		introductie van « gadget »
* zeer langzame invoering		* het onderwerp is goed gedefinieerd
* vraagt een diepgaande verandering van mensen en instellingen		
* de omtrek van het probleem is vaag aangegeven		

## Continuüm « noodzakelijkheid »

A	_____	Z
geen enkele noodzakelijkheid wordt aanvoeld	vaag gevoel van noodzaak tot verandering	gevoel van dringende noodzakelijkheid: oorlog...

Hernemen we nu het probleem door systematisch de analyse van het vernieuwingsproces te overlopen.

Het opvoedingsproces is te herleiden tot drie componenten: de keuze van de algemene doelstellingen, de toepassing van de middelen om ze te bereiken en de evaluatie van de uitwerking der middelen.

Binnen dit schema kan b.v. uitgelegd worden hoe een politieke macht soms de schijn probeert te redden tegenover de publieke opinie (nationaal of internationaal) door de deur te openen voor alle nieuwigheden, die geen enkele tegenkanting van de regerende meerderheid of minderheid opleveren.

### b. 1 : De doelstellingen

De doelstellingen zijn de uitdrukking van een opvoedingsfilosofie, die noodzakelijk beïnvloed wordt door de cultuur en de heersende sociale krachten.

Deze doelstellingen wijzigen zich dus alleen in het geval dat het geheel van de beschaving veranderingen ondergaat. Dit gegeven legt uit waarom de Westerse wereld een pedagogische stroomversnelling kende, na eeuwen van pedagogisch immobilisme, sedert 1789.

Wij hebben het reeds aangeduid: men kan in principe stellen dat alle vernieuwingen binnen het domein der opvoedingsmiddelen en de evaluatie, als zij ingaan tegen de doelstellingen, zullen verworpen worden of tot steriliteit gedoemd zijn.

De eerste industriële omwenteling met de hegemonie van de kapitalistische burgerij drukte zich uit in de Herbartiaanse pedagogiek, waarvan de structurele starheid perfect overeenkwam met een sociale orde, die door de bezittende minderheid werd opgelegd. Het gezag definieerde zorgvuldig de kenniscomponenten, die aan de kinderen moesten overgedragen worden om hen in het systeem te integreren.

In haar principes geformuleerd vanaf 1806 (6), is de pedagogiek van Herbart voor schoolgebruik gesystematiseerd geworden door T. Ziller, later door W. Rein en diende zij als ondergrond voor het onderwijs, dat zich veralgemeende in de tweede helft van de XIXde eeuw.

Door het feit dat het Herbartiaans schema zich voor de aanvang van elke ideologie leende, weerstond het alle aanvallen tot op vandaag. Herbart is nochtans fundamenteel gecontesteerd geworden vanaf het begin van de XXste eeuw door de opvatting van de « functionele opvoeding », die een op de leerling en niet op de leerstof of de leerkracht gericht onderwijs verlangde: Claparède, Dewey, Decroly en veel anderen deden deze idee triomferen op theoretisch niveau.

Zoals deze voorlopers ze voorstond, is deze functionele opvatting van zulkdanige belangrijkheid, dat zij — terecht — als een copernicaanse revolutie in de opvoeding wordt beschouwd.

Maar de vooruitgang is op het praktische plan zo langzaam dat de waarde van het onderwijs in de meeste scholen van de Westerse wereld niet veel is veranderd in de laatste vijftientig jaar, ten minste als men zeer beperkt vernieuwingen in het domein der middelen uitsluit.

Het zou echter verkeerd en onjuist zijn in de langzame ontwikke-

(6) In **Pédagogie générale**.

ling van het schoolwezen een motief voor veroordeling van de school en de leerkrachten te ontdekken. De problemen, die op het huidige ogenblik moeten opgelost worden, zijn immers van een extreme complexiteit. Om een onderwijs uit te bouwen, dat tegelijk democratisch is, een hoog rendement heeft, het behoud en de uitbouw van de samenleving nastreeft, moet het hele onderwijsgebouw vernieuwd worden: het budget, de programma's, de onderwijsmethodes, de schoolstructuren, de opleiding der leerkrachten, de gebouwen, de uitrusting, de schoolbevolkingsnormen...

Men kan niet alles tegelijk oplossen; men weet zelfs niet altijd wat moet gedaan worden. Zo is het b.v. evident dat de opleiding der leerkrachten fundamentele veranderingen moet ondergaan, maar men is er nog altijd niet in geslaagd het rendement van een leerkracht objectief te meten en bijgevolg kan men ook niet het effect van nieuwe methodes in de pedagogisch-didactische training nagaan.

Naar ons weten, heeft men nog nooit een systematisch prioriteitschema uitgewerkt, dat ons zou toelaten te voorzien in hoeveel tijd de volledige aanpassing van het opvoedkundig systeem aan de huidige noden kan gebeuren. De beste opvoedingsspecialisten zouden moeten proberen deze prognose uit te werken. De resultaten van hun werk zullen een uiterst belangrijke bijdrage voor de opvoedkunde vormen.

In afwachting daarvan verloopt de vernieuwing in verspreide orde, als een puzzel, met alles wat dat aan tijd- en krachtenverlies, alsook aan onrijpe projecten meebrengt.

Het zou van naïviteit getuigen als men meent dat de nodige veranderingen in de opvoeding zich zouden kunnen voltrekken met de systematiek en de precisie van een maanlanding. Het lijkt ons toch echter allernoodzakelijkst, dat een systematische poging om vaardigheid te brengen en, in het bijzonder, om de identiteit van de kritische fasen te onderkennen, ons veel tijd zou kunnen doen winnen.

## b. 2 : De middelen

De middelen zijn :

- de bijzondere doelstellingen, geconcretiseerd in de curricula en de schoolprogramma's;
- de schoolstructuren;
- de onderwijsmethodes;
- de leerkrachten, in het bijzonder het type van hun opleiding;
- de materiële middelen: schoolgebouwen en uitrusting, didactische technieken en materialen;
- het kennen van de leerlingen;
- de theoretische psychologische en pedagogische studies;
- de evaluatie, speciaal de examens.

Op het eerste gezicht kan men van opvatting zijn dat de hierboven vermelde aspecten zich kunnen vernieuwen met zeer verschillende snelheden. Men kan van de ene naar de andere dag een klasuitrusting vervangen, terwijl zelfs in revolutionaire situaties (Franse revolutie, Russische omwenteling, Cuba) de verandering van de doelstellingen zeer langzaam verloopt.

Men mag ook niet vergeten dat men de middelen moet bezitten om de gekozen politiek uit te voeren. Het ontbreken van deze middelen doet meermaals een dramatische situatie ontstaan in de landen, die onlangs de onafhankelijkheid verkregen.

Nochtans leren de feiten ons :

1. dat de traagheid waarmee zich zeer eenvoudige vernieuwingen voordoen dezelfde kan zijn en is geweest als bij complexe hervormingen;
2. dat een gegeven milieu een gelijk niveau van veranderbaarheid blijkt te bezitten: indien het gemakkelijk een verandering in het eng gebied aanvaardt, gebeurt dit ook op dezelfde manier in andere domeinen.

De produktiviteit van een nieuw systeem is echter soms laag, om niet te zeggen onbestaande. Want na de eerste optimistische bedenkingen en begoochelingen bij een vernieuwing, staan de onderwijsdeskundigen al gauw ontwapend, omdat zij niet over een streng en economisch systeem voor de analyse van de interacties tussen leerkracht en leerlingen, over de middelen om objectief het rendement van het onderwijs en van een leerkracht in het bijzonder te meten, beschikken.

Wat meer is: een algemene theorie over het onderwijzen (teaching) en een daaraan verbonden leertheorie (learning) bestaan nog niet. Vandaar de statu quo, spijt de vernieuwingen.

## b. 3 : De oppervlakkige materiële vernieuwingen

In de huidige stand van zaken brengt de schooltelevisie soms een marginale verrijking zonder grote betekenis en zelfs in erge gevallen een werkelijke regressie op pedagogisch gebied.

De marginale effecten van de schooltelevisie kunnen geconstateerd worden in meerdere landen, waar de nationale uitzendingen op vastgestelde uren aan allen in dezelfde tijd «lessen» van een «gemiddelde» moeilijkheidsgraad brengen. Deze lessen worden beschouwd tegemoet te kunnen komen aan de pedagogische noden van een bevolking. Het onverantwoorde en naïeve karakter van een dergelijk systeem is zo evident, dat we er niet langer willen bij stilstaan.

Wij hebben anderzijds een typisch geval van pedagogische regressie kunnen bijwonen in de V.S., waar een cursus in elementaire fysica, die door de leerlingen met eenvoudig en goedkoop materiaal in de klas zelf kon doorgemaakt worden, werd vervangen door de projectie van een magnetoscoopband, die zeer zeker een zeer talentvolle leerkracht vertoonde, maar die de hele klas veroordeelde tot de ergste passiviteit.

Dezelfde fout kleeft ook aan veel audio-visuele technieken, die onder invloed van fabrikanten, welke de markt wensen te veroveren, worden aangeprezen en verspreid. Veel leerkrachten leven inderdaad in de illusie, dat zij zich moeten omringen met een aantal «gadgets» uit de technologische of technetronische wereld. Zij vergeten daarbij dat deze middelen niet veel beter zijn dan de oude vertrouwde didactische platen en het bord.

Uit bovenstaande bedenkingen blijkt eens te meer dat de technieken en de technologie niet volstaan om de opvoeding te vernieuwen. De televisie of de geprogrammeerde instructie kunnen gelijk welke ideologie ondersteunen, kunnen gebruikt worden in eender welke schoolstructuur, kunnen alle pedagogische denkbeelden funderen.

## b. 4 : De specifieke vernieuwingen

Onder specifieke vernieuwing verstaat men een nieuwheid in een bepaalde leerstof of op een bijzonder terrein, zonder dat de axiologische opties worden aangetast.

Het overgaan van de traditionele wiskunde naar de verzamelingenwiskunde behoort tot de categorie der specifieke vernieuwingen. In dergelijke gevallen eist de wetenschap zelf dat er grondige veranderingen gebeuren. De specialisten reorganiseren dan de leerstof, waarna de school zich aanpast omdat in het algemeen de samenleving het eist of omdat, meer prozaisch, de universiteit zich op de nieuwe manier van aanpak baseert.

Het voorbeeld in België, waar G. Papy met het gekende enthousiasme een kruistocht voor de vernieuwing van de wiskunde voert, is rijk aan ervaringen. Gesteund door een belangrijk deel van het academisch personeel, door de politieke macht en de administratie, had Papy, zelf lid van het parlement, blijkbaar alle kansen om te slagen.

Het is echter goed vast te stellen dat de operatie is gestart in 1950. In dat jaar ondernam Papy de strijd voor de vernieuwing van het onderwijs, stichtte hij zijn eerste seminaries voor her-scholing van wiskundeleraars van het secundair onderwijs. In 1970 was de moderne wiskunde ingevoerd in het secundair onderwijs en in 1971 begonnen de eerste experimentele pogingen in het lager onderwijs.

Maar, in 1972 :

— beschikt men nog niet in het Franse (en Nederlandse, n.v. de vertaler) taalgebied over een longitudinaal onderzoek, dat ons de toekomst van leerlingen met moderne wiskundige scholing vanaf de lagere school beschrijft :

— blijven de universiteiten verdeeld over de opportuniteit van de hervorming ;

— moet men minstens nog een generatie wachten om over onderwijzers, die zelf volledig volgens de moderne wiskunde zijn gevormd, te beschikken ;

— schijnt de methodiek van het onderwijs in de moderne wiskunde nog niet rijp te zijn ; wij hebben b.v. kunnen constateren dat bij het begin van het v.s.o. geen enkele plaats werd toegekend aan het divergent denken, zodat geen kansen worden geboden aan de creativiteitscultuur. Er zullen dus nog zeker een twintigtal jaren nodig zijn om de moderne wiskunde een verantwoorde plaats in ons onderwijs te geven.

Er zijn echter specifieke vernieuwingen, die niet zo diepgaand zijn en beter omschreven zijn dan het voorbeeld van de moderne wis-

kunde. Allen (7) constateert b.v. dat autorijlessen in 90 % van de Amerikaanse Senior High Schools in een tijdspanne van 18 jaar zijn ingevoerd. Een belangrijke steun van de publieke opinie, die zeer gemakkelijk voor een dergelijk concreet onderwerp is te bewegen, en de afwezigheid van politieke repercussies verklaren de snelheid van de verbreiding. In dit geval is ook de voorbereiding van de leerkrachten een gemakkelijk te realiseren zaak. Dezelfde Allen constateert daarentegen dat het zestig jaar heeft geduurd eer de studie van het lokaal milieu een plaats vond in het Amerikaans lager onderwijs (zoals ons werkelijkheidsonderrecht trouwens). Het gaat hier echter weer om een vernieuwing, die niet alleen de gangbare pedagogische attitudes omverwerpt, maar ook een vertaling van een algemeen principe in de dagelijkse klaspraktijk vereist.

### C. BESLUIT

Het ware ongetwijfeld interessant hier ook enkele experimentele demonstraties over weerstanden tegen de vernieuwing te beschrijven. In dit korte bestek is dat echter niet mogelijk. Besluitend wil ik een onvoorwaardelijke waarschuwing laten horen.

(7) H.E. Allen : *The Diffusion of Educational Practices in the School Systems of The Metropolitan School Study Council*, New York, 1956 verhandeling geciteerd door Miles (zie boven), blz. 8.

In onze veranderende samenleving, die zich resoluut en snel verwetenschappelijkt, trachten de opvoedingsdeskundigen soms met een onthutsende goede wil, de school in de vernieuwing in te schakelen.

Slecht geïnformeerd, onvoldoende uitgerust met onderzoeksmethodes, slagen zij er niet altijd in een onderscheid te maken tussen de pedagogische mythe en de realiteit, tussen goedkope beweringen en wetenschap.

Het getuigt van een ontzettende naïviteit te geloven dat de pedagogisch-didactische wetenschap op alle vragen kan antwoorden, alle problemen kan oplossen. Maar zo maar zonder meer aanvaarden dat de school verder kan evolueren naar haar echte rol in de maatschappij, zonder de beslissingen te doen steunen op strenge studies of de resultaten van de vernieuwingen te onderwerpen aan objectieve evaluaties, getuigt van een niet minder grote naïviteit.

Ons land heeft een zeer dringende nood aan een net van onderzoekscentra van hoog niveau. Deze centra moeten zowel op gedetacheerde leerkrachten als academisch geschoolden, inspecteurs en administratieve mensen een beroep doen.

Een school in ontwikkeling, deel uitmakend van een samenleving in wording, heeft klaarziende en getrainde geesten nodig. Avonturiers moeten uitgeschakeld worden. G. DE LANDSHEERE.

## OFFICIELE DOCUMENTEN EN MEDEDELINGEN

### ZIEKTE- EN BEVALLINGSVERLOF K.B. 29-5-72

29 mei 1972. — Koninklijk besluit betreffende de dagen bezoldigd ziekte- en bevallingsverlof toegekend aan het tijdelijk aangesteld bestuurs- en onderwijzend personeel, opvoedend hulppersoneel en paramedisch personeel der rijksinrichtingen voor kleuter-, lager, buitengewoon, middelbaar, technisch, kunst- en normaalonderwijs.

**Artikel 1.** Dit besluit is van toepassing op de tijdelijk aangestelde personeelsleden van het bestuurs- en onderwijzend personeel, van het opvoedend hulppersoneel en van het paramedisch personeel der rijksinrichtingen voor kleuter-, lager, buitengewoon, middelbaar, technisch, kunst- en normaalonderwijs.

**Art. 2.** Het in artikel 1 bedoeld personeelslid, dat zijn dienst een eerste maal moet onderbreken wegens ziekte of gebrekkigheid, bekomt een aantal dagen bezoldigd ziekteverlof, berekend naar rata van één dag per reeks van tien dagen werkelijke diensten verstrekt als tijdelijk personeelslid sedert 1 april 1969.

Wanneer het personeelslid zijn dienst opnieuw moet onderbreken wegens ziekte of gebrekkigheid, wordt het aantal dagen bezoldigd ziekteverlof waarop hij aanspraak kan maken, bepaald door het resultaat van de aftrekking met als eerste term het overeenkomstig het vorige lid berekend aantal dagen en als tweede term het aantal dagen bezoldigd ziekteverlof dat hij sedert 1 april 1969 heeft genoten.

**Art. 3.** In afwijking van artikel 2, kan het in artikel 1 bedoeld personeelslid, dat aan-

gesteld werd voor de volledige duur van het schooljaar en dat zijn dienst moet onderbreken wegens ziekte of gebrekkigheid, voor dat jaar aanspraak maken op dertig dagen bezoldigd ziekteverlof indien de toepassing van voornoemd artikel 2 voor hem minder gunstig is.

Indien het betrokken personeelslid echter vrijwillig zijn functie neerlegt vóór het einde van het schooljaar, wordt zijn laatste activiteitswedde verminderd met een bedrag, gelijk aan het verschil tussen de bezoldiging die hij op grond van het eerste lid van dit artikel heeft bekomen en de bezoldiging waarop hij aanspraak zou kunnen maken hebben bij toepassing van artikel 2.

**Art. 4.** Indien de afwezigheid wegens ziekte of gebrekkigheid van een in artikel 1 bedoeld personeelslid langer duurt dan de periode waarvoor hij werd aangesteld, mag de toepassing van de bepalingen van artikel 2 of 3 niet tot gevolg hebben dat de betrokkene bezoldigd wordt gedurende een periode na de datum waarop zijn tijdelijk aanstelling geëindigd is.

**Art. 5.** Het in artikel 1 bedoeld vrouwelijk personeelslid heeft recht, op overlegging van een geneeskundig getuigschrift waarop de vermoedelijke bevallingsdatum voorkomt, op een bezoldigd bevallingsverlof van dertig dagen. Dat verlof kan ten vroegste zes weken vóór de bedoelde datum ingaan.

De overeenkomstig de vorige bepalingen bekomen verloven wegens ziekte of gebrekkigheid hebben geen invloed op het toekennen van het bevallingsverlof. Het verlof wegens ziekte of gebrekkigheid bekomen gedurende de zes weken die de werkelijke bevallingsdatum voorafgaan, wordt echter omgezet in bevallingsverlof.

**Art. 6.** Dit besluit heeft uitwerking op 1 april 1969.

### ARBEIDSONGEVALLEN EN BEROEPSZIEKTEN

Algemene Diensten - Bestuur Personeel -  
0373.6/JDR/Ong. 10 - 9-6-1972

De directeur-generaal M. Knaepen van het Bestuur van het Personeel richtte aan alle scholen volgende omzendbrief :

**Betreft :** Aanduiding van de dienst waarbij de arbeidsongevallen en de beroepsziekten dienen aangegeven te worden.

Ik heb de eer u mede te delen dat, met ingang van 1 juni 1972, de Juridische Dienst van het departement werd aangeduid als de dienst waarbij ieder ongeval, dat als arbeidsongeval of als ongeval op de weg naar en van het werk kan worden beschouwd, moet worden aangegeven.

Bijgevolg verzoek ik u alle aangiften van arbeidsongevallen en beroepsziekten te sturen aan volgend adres :

Ministerie van Nationale Opvoeding  
en Nederlandse Cultuur  
Juridische Dienst  
Koningsstraat 138  
100 Brussel.

De circulaires 0373.6/FD/CT/Ong. 1 van 10 februari 1970 en 0373.6/JDR/Ong. 6 van 25 mei 1971 houdende aanduiding van het Bestuur van de Algemene Diensten van het departement als de dienst waarbij ieder ongeval, dat als arbeidsongeval of als ongeval op de weg naar en van het werk kan worden beschouwd en elke ziekte, die als beroepsziekte kan worden beschouwd, moeten worden aangegeven, worden met ingang van dezelfde datum opgeheven.

JAARGANG 22  
NUMMER 183  
JULI-AUGUSTUS 1972

VERSCHIJNT 10 MAAL PER JAAR

# doceo

Tijdschrift van de Christelijke Centrale van het personeel bij het Vrij Middelbaar en Normaalonderwijs (C.V.M.N.O.), aangesloten bij het A.C.V.

## IN DIT NUMMER LEEST U

- Een belangrijke functie : de syndicale schoolafgevaardigde (Ch. de Graeve) . . . 209
- Syndicale kroniek (G. Trommelmans) . . . . . 211
- De nieuwe weddeschalen op 1-4-1972 . . . . . 213
- Een woord commentaar (G. Trommelmans) . . . . . 225
- De leerkrachten en de pedagogisch-didactische vernieuwing (G. De Landsheere) . . . . . 227
- Officiële documenten en mededelingen . . . . . 230
- Op onze boekentafel . . . . . 232
- Het lidgeld schooljaar 1972-1973 . . . . . 236

De kantoren van de Centrale zijn gesloten van 1 tot 15 augustus. Voor dringende consultatie wil contact opnemen met :

- C. De Graeve, ondervoorzitter, M. van Bourgondiëlaan 50, 8100 Torhout, telefoon 050/210.46
- M. Van den Broeck, Vlaams secretaris, Gebr. de Wachterstraat 32, 2610 Wilrijk, telefoon 03/27.68.97.

## EEN BELANGRIJKE FUNCTIE :

# DE SYNDICALE SCHOOLAFGEVAARDIGDE

In het begin van volgend schooljaar worden de C.V.M.N.O.-schoolafgevaardigden op statutaire wijze herkozen. Deze verkiezing vormt de eerste stap in de reeks van verkiezingen, die het hele democratisch bestuursapparaat van de Centrale zullen vernieuwen.

In zijn bijdrage «De democratie en haar plichten» (Doceo, april-mei, nr. 181, blz. 153) omschreef adjunct - secretaris - generaal J. Daffe als eerste participatieplicht voor de leden : «de DOELBEWUSTE verkiezing van de syndicale schoolafgevaardigde, de basis van het hele democratische systeem. Dit is een hoogst belangrijke taak, die alle aandacht van de leden verdient. Indien inderdaad deze verkiezing niet bewust en verantwoord gebeurt, dan wordt de democratische werking van onze Centrale in haar fundamenteën aangetast...!

### ALLE LEDEN KIEZEN HUN AFGEVAARDIGDE

In elke school vormen alle leden van de Centrale het kiezerskorps. Het gaat hier om een plicht : afwezigheid is ontoelaatbaar.

Het is duidelijk dat deze eerste verkiezing de Centrale van de toekomst voorbereidt.

Het gaat hier inderdaad niet om een abstractie : een syndicale organisatie is een concrete realiteit, opgebouwd door en voortdurend aangepast door de leden. De nieuwe verkozenen zijn de verantwoordelijken van morgen en zullen van de Centrale maken wat de leden van vandaag willen. Elk lid kan zeer zeker een beroep doen op de gewestelijke, provinciale en nationale instanties van de Centrale. Maar de lokale problemen worden uiteraard eerst en vooral op het lokale vlak gesteld. De lokale schoolafgevaardigde moet ze kunnen aanvoelen, er met zijn collega's over spreken en als gemandateerde van zijn collega's bij de directie kunnen optreden. Om met gezag dit mandaat te vervullen zal hij(zij) verkozen worden door AL de leden.

Daarom eist de Centrale een proces-verbaal van verkiezing, omdat zij op onduidelijke wijze wenst te weten wie in de

naam van de leden én van de C.V.M.N.O. in een concrete schoolgemeenschap kan en mag optreden.

### WIE VERKIEST MEN ALS SCHOOLAFGEVAARDIGDE ?

De kandidaat die het vertrouwen van de collega's zal krijgen, moet opgewassen zijn tegen een zware taak.

Het is daarbij goed nog eens duidelijk te stellen dat het nooit in de bedoelingen van de Centrale heeft gelegen van de syndicale afgevaardigde een harde roeper of een bijdragencolporteur of een klaagmuur te maken. Indien in het verleden in een of andere school uitsluitend op grond van deze oppervlakkige normen werd gekozen, dan was dat fout ! Dan moet daar nu de kans aangegrepen worden om op een meer verantwoorde wijze een afgevaardigde te verkiezen.

De Centrale in een school is voor de inrichtende macht en de directie de schoolafgevaardigde. Hij(zij) is dan ook de overtuigde militant(e) van zijn(haar) Centrale.

Zijn(haar) persoonlijke overtuiging en gehechtheid aan de Centrale zijn de hoeksteen van de verdediging der werkelijke belangen van de aangeslotenen en van het onderwijs.

In naam van die Centrale organiseert hij(zij) de solidariteit en neemt hij(zij) verantwoordelijkheden op (organisatie van vergaderingen, directe acties...). Hij(zij) verdedigt de belangen van alle leden, eist in hun naam eerbiediging van de democratisch genomen beslissingen. De schoolafgevaardigde is een tegenstander van anarchie, steriele kritiek, immobilisme, onduidelijkheid.

In dit perspectief moet het ook evident zijn dat die syndicale afgevaardigde de eerstaangewezen moet zijn om te zetelen in de participatieorganen : de directieraden, de regionale coördinatiecommissies... De Centrale zal verder blijven voortvechten om de syndicale afgevaardigde de jure te doen opnemen in deze raden. Als de leden het met deze stelling niet eens zijn, dan rest er maar één besluit : zij hebben hun syndicale afgevaardigde verkeerd gekozen !