



2) **WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO**
Reeks H: Inougurele Redes Nr. 5

3) **NUWE BESKOUINGE OOR DIE OPVOED-
BAARHEID VAN EN DIE INVLOED VAN
LEER OP DIE KIND EN DIE BETEKENIS
DAARVAN VIR OPVOEDING EN
ONDERWYS**

J.J. de Wet

**Potchefstroomse Universiteit vir CHO
1976**

NUWE BESKOUINGE OOR DIE OPVOEDBAARHEID VAN EN DIE INVLOED VAN LEER OP DIE KIND EN DIE BETEKENIS DAARVAN VIR OPVOEDING EN ONDERWYS

In die afgelope dekade en veral in die afgelope vyf jaar het die opvattinge oor die opvoedbaarheid van die kind en die invloed wat leer op hom het, sodanig verander dat dit ons opvoedings- en onderwyspraktyk¹⁾ vanaf die wieg tot in die hoërskool gaan beïnvloed. In die verlede is opvoeding beskou as die kuns om slegs die moontlike te verwerklik. Ons sien opvoeding vandag baie optimistieser. Leerprestasies is moontlik wat slegs 'n dekade gelede nog as buite die bereik van die kind beskou is. Dit is egter nie die eerste keer dat die mens só optimisties is oor die moontlikhede van opvoeding nie.

Daar is gedurig wipplank gery tussen die opvatting dat opvoeding almagtig is en die opvatting dat opvoeding slegs bestaan uit die skepping van die beste groeimoontlikhede.

Plato het geglo dat opleiding en afrigting nutteloos is. Die mens is in die dieptes van die aarde gevorm en versorg en na die lig gestuur as 'n volledig gevormde wese²⁾.

In 1690 skryf Locke dat die verskille wat tussen mense bestaan, aan opvoeding toegeskryf moet word³⁾.

In 1816 laat Francis Place hoor dat kinders oor die algemeen só eenders gebore word dat hulle met die regte leiding ewe slim en goed gemaak kan word⁴⁾.

In 1937 beweer Alport dat oorerwing, en nie die omgewing nie, die belangrikste vormende invloed op die mens het⁵⁾.

Hierdie ingewikkelde en byna onbepaalbare verband tussen oorerwing en milieu word vandag nog nie goed begryp nie, maar die gegewens wat veral oor die afgelope dekade ingesamel is, dui op 'n omgeswaai in die guns van die pedagogiese optimiste. Daarmee het daar ook 'n klemverskuiwing in die probleem ontstaan. Die belangrikste vraag wat beantwoord moet word, is nie meer of oorerwing of die milieu die ontwikkeling van die kind bepaal nie maar hóé die maksimum ontwikkeling verkry kan word.

Ek wil vervolgens aantoon dat ons begrippe van ontwikkeling en gereedheid verander; dat ons die intelligensie van 'n kind nie meer as voorafbepaald en konstant beskou nie; dat die milieu van die kind 'n groter rol in sy ontwikkeling speel as wat ons eers gedink het, en ten slotte wil ek die betekenis daarvan vir opvoeding en onderwys aantoon.

Ek beperk my hoofsaaklik tot die kenlewe van die kind, waarmee ek nie wil ontken dat die religieuse of die gevoels- of wilslewe van die kind van minder

belang is nie of dat ons in 'n sekere situasie net die kenlewe van die kind kan opvoed nie. In die werklike opvoedingsituasie kan ons nie anders as om die kind as totaliteit te betrek nie.

1. OPVOEDBAARHEID IN DIE LIG VAN ENKELE TEORIEË OOR ONTWIKKELING

Die beskouinge oor die relatiewe invloed van ryping en van leer bepaal hoe ons die opvoedbaarheid van die kind sien. Indien ons aan innerlike ryping die oorheersende rol toeken, beteken dit dat ons met ons opvoedingspogings elke stadium van innerlik-gevormde ryping moet afwag en slegs optimale groeitoestande moet voorsien. Indien ons aan leer 'n dominante rol toeken, beteken dit dat ons nie met ons opvoedingspogings ryping moet afwag nie maar dat ons ons opvoedingspoging stelselmatig opeenvolgend moet beplan om die kind se ontwikkeling te vervoeg en te verbreed.

Die predeterministiese faseologiese opvatting van Gesell word vandag nie meer algemeen aanvaar nie maar het voorheen die opvoedings- en onderwys-terrein so beïnvloed dat ons nog nie heeltemal kan ontkom aan die gedagte dat sekere innerlike, rypingspatrone in die groei moet voorkom vóór kinders effektief kan leer nie. Die verstand groei en ontwikkel net soos en saam met die sensustelsel op 'n wetmatige wyse⁶⁾. Opvoeding is dan ook slegs voorligting.

Die uiters invloedryke opvattinge van Piaget, wat vandag die opvoedkundige toneel oorheers, is ook 'n faseologiese opvatting, maar Piaget ken 'n veel groter rol toe aan die invloed van die milieu as wat Gesell dit doen. Sy teorie sluit beide rypings- en milieu-invloede in. Ontwikkeling is vir Piaget die voortgang van laer na hoër stadiums, 'n aanpassing by die omgewing deur die prosesse van assimilasie en akkommodasie.

Piaget onderskei in die ontwikkeling van die kind 'n sensomotoriese periode tot ongeveer op tweejarige leeftyd, 'n periode van voor-begripsmatige intelligensie van twee tot vier jaar, 'n periode van intuitiewe intelligensie van vier tot sewe jaar en die periode van die werklikheidsfanatikus van sewe tot elf jaar. Die kind kan vanaf sy twaalfde jaar eers werklik abstrak dink.

Uit die deeglike en omvangryke werk van Piaget kan ons twee belangrike afleidings maak, wat ook ooreenstem met die beskouinge van baie ander wetenskaplikes.

Eerstens is dit baie duidelik dat leer die ontwikkeling van die kind kumulatief beïnvloed. Voorafgaande leer laat 'n akkumulerende neerslag van algemene vaardighede⁷⁾. Intellektuele ontwikkeling is die opbou van steeds ingewikkelder en wisselwerkende strukture van aangeleerde vaardighede⁸⁾. Wat in 'n

voorafgaande stadium gebeur, is dus van fundamentele belang vir ontwikkeling in die fases wat kom. Wat ons dus as ryping beskou, kan bloot die voltooiing van 'n akkumulatiewe leerproses wees. Alle kinders deurloop die stadiums soos deur Piaget beskryf, maar die milieu kan die snelheid waarmee die stadiums deurloop word, verander.

Die tweede afleiding wat ons uit die werk van Piaget maak, is in ooreenstemming met 'n baie welkome en nodige verandering in die beskouing oor die kind. Die kind, ook die baba, word beskou as 'n aktiewe deelnemer aan die opvoedingsituasie en nie as 'n reaktiewe organisme wat fatalisties op sy omgewing reageer en ontwikkel nie⁹). Die beskouing van Piaget en ander kom in sekere opsigte ooreen met die beskouing van die fenomenistiese pedagogiek wat tereg die kind sien as intensioneel gerig op sy wêreld, wat hy waarnemend-kennend-onderskeidend betree.

Volgens Mussen skep die opvoeder 'n prikkelomgewing vir die kind, maar die kind neem dit op sy eie manier en sinvol en gestruktureerd waar¹⁰).

Volgens Bruner onderskat Piaget die invloed van die omgewing. Die mens word in alle opsigte naak gebore en dan deur die kultuur gevorm¹¹). Die kind stel die wêreld eers deur direkte motoriese handeling voor, dan deur beelde en uiteindelik simbolies. Kognitiewe ontwikkeling kan daarom bevorder word deur die kind te laat handel, deur hom te laat sien en deur hom te laat simboliseer¹²). Die taal bied ongekende moontlikhede om die denke en intelligensie te verbeter en te ontwikkel.

Bruner se pedagogies-didaktiese optimisme spreek duidelik uit die volgende aanhaling, wat besig is om een van die klassieke uitsprake in die geskiedenis van die opvoedkunde te word: „We begin with the hypothesis that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development. It is a bold hypothesis and an essential one in thinking about the nature of a curriculum. No evidence exists to contradict it; considerable evidence is being amassed that supports it”¹³).

Hierdie pedagogies-didaktiese optimisme is reeds 'n geruime tyd 'n kenmerk van die pedagogiek in die *Sowjet-unie*. Daar word eenvoudig aanvaar dat mense met dieselfde gawes en talente gebore is. Die kind ontwikkel nie op 'n vooraf-bepaalde wyse nie maar is gevoelig vir elke vorm van onderrig. Hulle maak dan ook daarop aanspraak dat hulle met beter onderrigmetodes nie net die leerprestasies van leerlinge verhoog nie maar ook meer kennis en begrippe op 'n vroeër leeftyd tuis bring as wat voorheen die geval was. In die Sowjet-unie word algemeen aanvaar dat leer ontwikkeling moet voorafgaan. Ontwikkeling volg op leer soos 'n skadu die voorwerp wat dit veroorsaak¹⁴).

Die onderrigmetodes is gewoonlik op 'n verinnerlikingsproses gerig. Daar word aangesluit by die konkrete ervaring van die kind, en deur middel van hardop te dink en dan weer deur na binne te dink moet die kind leer.

Nes Piaget glo die Sowjet-opvoedkundiges en het hulle aangetoon dat voorafgaande leer uiters belangrik is in die ontwikkeling van die kind¹⁵). Hulle heg egter soveel waarde aan beplande onderrig dat hulle daarvan oortuig is dat baie voorskoolse kinders ingewikkelde logiese denkhandelinge kan verrig wat, volgens Piaget en ander Westerse geleerdes, eers in die adolessente jare geleer kan word. Deur beplande, gerigte formele onderwys word die voorskoolse kind nie net kognitief nie maar ook esteties en sedelik gevorm¹⁶).

Vir ons verdere bespreking hou ons veral die volgende gevolgtrekkings uit die teorieë van Piaget, Bruner en die Sowjet-geleerdes in gedagte:

- (a) Nie oorerwing nie maar die milieu van die kind bepaal hoe hy ontwikkel. Oorerwing is hoogstens 'n beperkende faktor (volgens Bruner en die Sowjet-geleerdes).
- (b) Leer is kumulatief in sy invloed op ontwikkelinge (veral volgens Piaget).
- (c) Die kind betree sy lewewêreld aktief (veral volgens Piaget maar ook volgens ander).
- (d) Beplande, gerigte onderwys kan die kind kognitief, esteties en sedelik beter ontwikkel as spontane maar beplande onderwys (volgens die Sowjet-opvoedkundiges).
- (e) Die term *ontwikkeling* het 'n begripsverandering ondergaan. Dit beteken nie meer innerlike, voorafbepaalde ryping as gevolg van 'n groeiproses nie.

2. GEREEDHEID

Die veranderde opvatting oor ontwikkeling bring ook 'n veranderde opvatting oor leergereedheid mee. Dit is uit die aanhaling van Bruner duidelik dat hy 'n ander opvatting van gereedheid het as Gesell.

Uit die navorsingsresultate en teoretiese standpunte van die afgelope jare blyk dat kinders meer kognitiewe vaardighede op 'n vroeër stadium kan leer as wat in die verlede beweer is¹⁷). Dit beteken nog nie dat 'n kind vroeër skoolryp sal wees nie, omdat skoolrypheid (of liewers skoolgereedheid) veel meer inhou as 'n blote kognitiewe ontwikkelingsstadium.

Ons beperk ons vervolgens tot leesgereedheid om aan te toon dat kinders vaardighede kan aanleer wat as buite die bereik van 'n normale kind op 'n sekere leeftyd beskou word.

Om vroeg te leer lees hou vir die kleuter baie voordele in. Ons wys slegs daarop dat dit die kleuter se algemene ontwikkelingsniveau verhoog, 'n nuwe lewewêreld vir die kind open¹⁸) en dat die voorsprong wat kinders kry deur vroeg te leer lees, behoue bly tot in die sesde klas van die laerskool¹⁹).

Navorsing in die Sowjet-unie het getoon dat vyfjarige en sesjarige kinders kan leer lees indien hulle gerigte onderwys ontvang²⁰). Durkin kom na 'n oorsig

van beskikbare literatuur oor die onderwerp tot die gevolgtrekking dat sommige kinders onder ses jaar in 'n formele skoolsituasie of tuis kan leer lees²¹). Die gebruik van die fonetiese *Initial Training Alphabet*, met sy 44 simbole, het getoon dat vierjarige kinders net so vinnig leer lees as ouers²²). Montessori het Italiaanse agterbuurtkinders op vier- en vyfjarige leeftyd leer lees. Ashton het ook welslae behaal met Maorikinders deur hulle woorde uit hulle eie leefwêreld te laat kies en deur hulle toe te laat om hulle eie leesverhale saam te stel²³).

In die VSA het Moore deur middel van 'n *reagerende situasie* of sprekende tikmasjien kinders van hulle derde verjaarsdag af leer lees en tik. Moore glo in die unisiteit van die lerende kind en het die ingewikkelde samestelling van 'n elektriese tikmasjien, skyfieprojektors, mikrofone, luidsprekers en 'n rekenaar só ontwerp dat die kind byna sonder die hulp of motivering van 'n volwassene en net in die *geselskap* van die *situasie* kon leer lees. Volgens Moore geniet kinders dit om te leer en dien die leerhandeling en leerresultaat self as motivering. Kinders wat op hierdie wyse 'n halfuur per dag vir twee jaar geleer het, toon 'n hoë peil van lees en taalgebruik en het in die laerskool beter vordering getoon as ander leerlinge.

Die geslaagde metodes van Montessori, Moore, Ashton en die gebruik van die ITA is almal gebaseer op die behoefte van die kind om te leer lees, en almal maak gebruik van die kreatiwiteit van die kind deur hom van die begin af sy eie woorde en verhale te laat skryf. Navorsing toon dat kinders beter leer as die leerpoging die gevolg is van die kind se eie vrac en behoeftes as wanneer dit die gevolg is van die ouers se ambisies²⁴).

Die veranderde opvatting oor gereedheid ontken nie die bestaan van sekere kritiese periodes waarin kinders vir 'n besondere leertaak *vatbaarder* is as vir ander leertake nie. Die fases van Piaget kan juis as rigsnoer dien om te bepaal watter leerstof die kind op 'n sekere leeftyd die meeste sal aanspreek.

Volgens Bloom het die milieu van die kind die meeste invloed op 'n bepaalde kenmerk van die kind in die periode waarin hy ten opsigte van dié bepaalde kenmerk die vinnigste ontwikkel. So byvoorbeeld sal 'n hongerdieet die lengte van 'n agtienjarige min beïnvloed, terwyl dit die groei van 'n baba van 1 jaar so ernstig sal vertraag dat die agterstand nooit weer inghaal kan word nie. Die intelligensie van die kind ontwikkel die meeste in die eerste ses jaar. Daarom beskou Bloom hierdie periode as van fundamentele belang in die ontwikkeling van die intelligensie van die kind²⁵).

3. DIE OPVOEDBAARHEID VAN DIE INTELLIGENSIE

Hierdie beskouings oor ontwikkeling, gereedheid en die opvoedbaarheid van die intelligensie vind betreklik maklik inslag in die VSA, omdat die klimaat

daarvoor gunstig is. Die volgende faktore dra daartoe by:

(a) Geen teorie wat nie, optimisties, die kind as die hoop van die toekoms sien nie, sal onder normale omstandighede in die VSA ingang vind nie.

(b) Die groot skrik van 1957, toe die Sowjet-unie Sputnik gelanseer het, het die Amerikaners tot die besef gebring dat hulle onderwys swakker kan wees as dié van die Sowjet. Dit het 'n nuwe belangstelling in die ontwikkeling van die kenlewe van die kind veroorsaak.

(c) Die sosialistiese gelykheidsgedagte het ook tot die opvoedkunde en psigologie deurgedring. Die demokratisering van die onderwys hou méér in as die beskikbaarstel van gelyke geleenthede vir almal vir laer, middelbare en hoër onderwys. Dit moet die omgewing van die milieu-gestremde kind herskep sodat hy met sy maat uit 'n goeie omgewing kan meeding.

Ons moet egter nie die nuwe beskouinge verwerp net omdat dit van Amerikaanse oorsprong is nie. Die nuwe beskouinge oor opvoedbaarheid van die intelligensie is 'n vrug van deeglike navorsing.

Die opvatting dat die intelligensie slegs of hoofsaaklik oorgeërf is en dat dit geleidelik groei op grond van innerlike ryping, is nog tot in die sestigerjare gehandhaaf²⁶). Die kind se intelligensie is by geboorte reeds vas en onveranderlik bepaal, en die milieu kan slegs bepaal of die intelligensie tot volle ontplooiing kom of nie. Weloorwoë stimulering of leiding wat tot intelligensievorming lei, is as sinloos of selfs skadelik in die vroeë kinderjare beskou. Die beperkende invloed van oorerwingsfaktore op die verstandontwikkeling van die kind word nog erken²⁷). Daar word egter nou veel meer klem gelê op die groot rol wat die milieu en in die besonder leer in verstandontwikkeling speel. Hoe 'n kind se verstand ontwikkel, hang af van hoe die kind hom aanpas by die milieu en by watter milieu hy hom aanpas. Die kind se intelligensie is 'n produk van erflikheids- en milieufaktore²⁸). Langeveld het voorheen al daarop gewys dat die intelligensie vir *skoling* vatbaar is, en Selz het aangetoon dat die intelligensieprestasies tot 'n hoër niveau verhef kan word, mits die regte oplossingsmetodes geleer word²⁹). Die milieu en oorerwing is komplementêr in die vorming van die intelligensie van die kind. Die kind is egter nie 'n blote opvangbak van milieu- en oorerwingsinvloede nie maar is aktief, intensioneel op sy wêreld gerig³⁰). Die intelligensie is 'n dinamies-kumulatiewe produk van die informatiewe en intensionele wisselwerking tussen kind en milieu³¹).

Die belangrikste vrae wat vandag beantwoord moet word, is nie of die intelligensie konstant is of nie maar hoe veranderlik die intelligensie is en hoe die intelligensie verander kan word.

Oor die vraag hóé veranderlik die intelligensie is, bestaan daar geen eenstemmigheid nie behalwe dat dit veranderliker is as die kind klein is en dat dit later baie stabiel word. Volgens Bloom is daar 'n korrelasie van ,90 tussen intelligensietoetsresultate wat na agtjarige leeftyd bepaal word, en 'n korrelasie

sie van ,70 tussen die I.K. op vier- of vyfjarige leeftyd en dié op sewentien³²⁾. Bereiter en Engelman het aangetoon dat die I.K. van kinders uit 'n swak omgewing met gemiddeld 17 punte verhoog kan word. Bereiter en Engelman het op 'n byna militêre wyse die kinders sinne en wiskunde twee uur lank per dag laat uitskreeu vandat hulle vier jaar oud was tot hulle sesde verjaardag³³⁾. Die gemiddelde I.K. van die kinders het later weer gedaal, wat Bereiter en Engelman aan swak laer onderwys toegeskryf het³⁴⁾.

4. DIE INVLOED VAN DIE MILIEU

Oor die antwoord op die vraag hoe die intelligensie verbeter kan word, is daar groot eenstemmigheid. Die eenvoudige en logiese antwoord is: Verbeter die leeromgewing van die kind, die kleuter en veral die baba.

Navorsing het dan ook aangetoon dat 'n *goeie* milieu die intelligensie en ander aspekte van die kenlewe positief beïnvloed³⁵⁾ 'n Gunstige leeromgewing kan volgens Bloom die I.K. met 20 verhoog;³⁶⁾ Hunt beweer dat toekomstige geslagte tot selfs 30 I.K.-punte intelligenter kan wees as die huidige geslag indien die milieu stimulerend genoeg is vir die ontwikkeling van elke kind³⁷⁾.

Ander ondersoeke dui daarop dat kinders die stadiums soos deur Piaget beskryf vinniger deurloop as die milieu gunstig is³⁸⁾ en dat 'n verrykingsprogram bestaande uit intensiewe aandag van 'n twintig minute per dag deur 'n opgeleide verpleegster in 'n stimulerende omgewing die ontwikkeling van babas baie versnel³⁹⁾. Babas van ouers in die hoër sosio-ekonomiese groepe vokaliseer al gedurende die eerste lewensjaar beter as babas uit die laer sosio-ekonomiese groepe⁴⁰⁾.

Die *swak* milieu oefen uiteraard weer 'n remmende invloed uit op die kognitiewe ontwikkeling van die kind. Ek noem slegs enkele voorbeelde uit 'n groot aantal ondersoeke.

Die vermoë om verskillende soorte visuele strukture te differensieer ontwikkel baie stadiger by weeskinders wat in 'n wiegie geplaas word waarvandaan hulle altyd net die wit plafon kan sien⁴¹⁾. Daar is by baie van hierdie kinders geen aansporing aanwesig wat tot herhaalde, ingespanne pogings moet lei om die wêreld te betree soos die geval met normale kinders is nie⁴²⁾.

'n Arm en ongelukkige omgewing vertraag die ontwikkeling van verbale intelligensie. Die skade is afhanklik van die ouderdom waarop die tekort aan 'n goeie omgewing voorgekom het, en die omvang van die tekort⁴³⁾. In gemeenskappe waar kinders nie konstruksiewerkies uitvoer of met meganiese speelgoed speel nie, ontwikkel meganiese en ruimtebegrippe baie stadiger⁴⁴⁾.

Dit is selfs moontlik dat die milieu 'n invloed op die fisiologie van die brein van die mens uitoefen. Krech en sy medewerkers het vasgestel dat die gemid-

delde gewig van die brein van muise wat in 'n stimulerende omgewing met baie muisspeelgoed, probleemoplossingsituasies en doolhowe opgroei, groter is as die gewig van die brein van muise uit 'n geïsoleerde, swak omgewing⁴⁵). Chemiese middels kan die geheue van diere positief beïnvloed. McGaugh het daarin geslaag om die *intelligensiepeil* van honderde muise in die VSA te verhoog deur hulle met metrazol in te spuit⁴⁶).

Dit is baie duidelik dat die milieu van die kind 'n geweldige invloed op die vorming van die intelligensie uitoefen. Die vraag is nou wat met 'n *goeie* of *swak* milieu bedoel word en hoe ons só 'n milieu kan skep. Ons kan die babas en kleuters tog nie met metrazol behandel nie. Die klein kind kan ook nie self sy milieu skep of bepaal nie. Dit is die taak van die opvoeder, wat die plig het om ook die kenlewe van die kind na behore te ontwikkel of steun te gee aan die ontwikkeling.

Ons kennis van die *goeie* milieu wat die kognitiewe ontwikkeling sal stimuleer, of van onderrigmetodes vir babas en kleuters is baie beperk, omdat ons altyd aanvaar het dat die kind soos 'n plant of vrug eers moet *ryp* word.

Ons kan die baba bombardeer met stimuli. Sy wiegie kan behang word met springende krale en kleurvolle stukkies hout of gekleurde linte. Ons kan hom laat speel met krakende, fluitende en ratelende speelgoed wat ten duurste aan ambisieuse breinbouende ouers verkoop word. Ons kan meganiese speelgoed uitdeel. Bied al hierdie dinge egter net 'n verrykte milieu, of stimuleer dit werklik die kognitiewe ontwikkeling van die kind?

Ons weet nog baie min van die metodes wat effektief gebruik kan word in die vorming van die intelligensie⁴⁶). Dis nie noodwendig dat alle verrykende aspekte werklik die intelligensie verhoog nie. Krech het byvoorbeeld vasgestel dat van al die verrykende aspekte in die leeromgewing slegs die vryheid om te beweeg en die oplossing van doolhofprobleme die gewig van die brein van die muise beïnvloed het⁴⁷).

Ons kan ten opsigte van die metodes om die kenlewe van die baba en kleuters op te voed die volgende behoudende stellings poneer:

- (a) Eerstens behoort die opvoedingsweë wat gebruik word, uit te gaan van die totaliteit van die kind en van die opvoedingsituasie. Kognitiewe ontwikkeling kan en behoort nie sonder die vorming van die hele persoonlikheid van die kind te geskied nie.
- (b) Die metodes wat gebruik word, sal gebaseer moet wees op die spel van die kind en sal al die behoeftes van die kind in aanmerking moet neem.
- (c) Volgens Palmer kan die kleuter in 'n intensiewe onderrigperiode van 2 uur per dag baie leer. Dit is egter nie so belangrik *wat* hy leer nie. Die *toestand* waaronder hy leer, is baie belangriker, veral die verhouding tussen ouer en kind⁴⁸).
- (d) Die opvoeder moet die kind in 'n stimulerende omgewing plaas. Wat met

stimulerende omgewing bedoel word, sal nog bepaal moet word.

(e) Die invloed van die gesin en die taal op die vorming van die intelligensie is baie groot.

Ons bespreek hierdie aspekte vervolgens breedvoeriger.

4.1 Taal en die ontwikkeling van die intelligensie

Krech beskou die gebruik van die taal as die beste middel om die intelligensie te vorm. Die taal is nie net die draer van die denke nie maar vorm ook die denke van die klein kind⁴⁹). Die kognitiewe ontwikkeling van die kind is in 'n groot mate afhanklik van die vroeë verbale kommunikasie tussen moeder en kind⁵⁰). Freeberg en Payne beweer dat die verskil in intelligensie tussen kinders uit verskillende sosio-ekonomiese groepe grootliks aan die verskil in taalgebruik van die ouers toegeskryf kan word⁵¹).

'n Kind leer 'n taal veral deur te luister na mense en deur te reageer op wat hulle sê. Die groot rol wat die milieu en in besonder die gesin op taalvorming speel, is duidelik. So is daar vasgestel dat televisie die taalgebruik van kinders veral uit die laer sosio-ekonomiese groepe verbeter⁵²), en dat dit die uitbreiding van die woordeskat bevorder⁵³).

Dis bekend dat kinders van minder ontwikkelde ouers hulle taal swakker beheer en gebruik as wat ander kinders dit doen.

Hoe vroeër 'n kind na geselskap luister, hoe beter bemeester hy die taalstruktuur⁵⁴). Kinders gebruik ook langer sinne en meer gevorderde taalpatrone as hulle met volwassenes praat as wanneer hulle met mekaar praat⁵⁵). Cazden het aangetoon dat kinders uit 'n swak omgewing beter vaar in taaltoets op die ouderdom van twintig maande as daar elke dag 10 minute lank 'n verhaal aan hulle voorgelees word⁵⁶). 'n Kind leer ook gouer lees as van kleins af verhale aan hom voorgelees word⁵⁷).

4.2 Die ouers as opvoeders van die intelligensie

Die invloed van ouers op die hele wording van die kind is goed bekend. Die enigste effektiewe leeromgewing vir die kind onder drie jaar is dan ook die huis, waar die kind kan leer sonder dat die primêre sosiale verhoudings versteur word⁵⁸).

Afgesien van die direkte, intensionele pogings wat die ouer kan aanwend om die ontwikkeling van die intelligensie te beïnvloed, en afgesien van die invloed van die taal van die ouer op die kind word die wording van die intelligensie ten goede beïnvloed deur 'n hartlike, positiewe gesinsatmosfeer⁵⁹). Die kind kan sy moontlikhede alleen verwerklik as hy in 'n gelukkige sfeer opgroei⁶⁰).

Die navorsing van Kagan in die VSA toon dat die wisselwerking tussen moeder

en kind in die laer inkomstegroepe nie van dieselfde gehalte is as wat die geval in die middelinkomstegroepe is nie. Die moeders in die laer inkomstegroepe glimlag en speel minder met hulle kinders. Die afwesigheid hiervan vertraag die verstandontwikkeling van die kind en lei tot 'n laer effektiewe intelligensie⁶¹).

Die opvoedingspraktyk in die gesin is waarskynlik die belangrikste enkele bydraende miliefaktor in die bepaling van die intelligensie van die kind.

4.3 Die herontdekking van die baba, peuter en kleuter

Die nuwe beskouing oor die rol van die milieu van die kind in sy kognitiewe ontwikkeling het weer aan die gesin sy regmatige plek as die sentrale en belangrikste opvoedingsinstelling gegee.

Die belangrikheid van onderrig aan kinders onder ses jaar is in die verlede al deur opvoedkundiges soos Comenius, Peotalozzi, Froebel en Montessori erken. Wetenskaplike bydraes gedurende die sestigerjare het die opvoedbaarheid van die intelligensie van die kind egter bo alle twyfel gestel⁶²). Die populêre gesegde: „Buig die boompie terwyl hy jonk is”, het 'n wetenskaplike waarheid geword. Wetenskaplikes begin glo dat babas in die eerste maande van hulle lewe veel meer kan onderskei en doen as wat selfs die trotsste moeders van hulle kinders beweer.

Indien ons nie van die voorskoolse periode gebruik maak om die kind doelbewus intellektueel te ontwikkel nie, verspeel ons van die mooiste opvoeding-geleentehede in sy lewe.

4.4 Gevolgtrekkings

Die vooruitgang van ons kennis van die kind het ons ten minste tot die besef gebring dat kinders spesifieke vaardighede *kan* leer lank voor dit gewoonlik van hom verwag is. Dit het ons tot die besef gebring dat die opvoeder die effektiewe intelligensie *kan* verhoog deur die denke te stimuleer en te oefen. Die milieu van die kind is veral in die baba-, peuter- en kleuterstadiums baie belangrik, en die ouers en die taalgelykheid van die kind speel 'n groot rol in die ontwikkeling van die intelligensie.

Kinders kan baie meer en beter leer as wat ons gedink het. Is dit egter nodig?

Die vraag is of ons die kinders vroeër as wat nou die geval is, *vaardighede* soos lees *moet* aanleer. Kinders is nie miniatuurvolwassenes nie. Die enigste veilige antwoord op hierdie stadium is dat dit van die behoeftes en belangstelling van die kind self afhang of hy gesteun sal word om sekere vaardighede te leer. Ons behoort egter die nodige motivering en ook die geleentehede daarvoor te verskaf.

Daar bestaan min twyfel oor die wenslikheid om die *intelligensie* te verhoog. In die beskikbare literatuur word relatief min kritiek uitgeoefen op die nuwe benadering. 'n Mens vind eerder 'n oordrewe, selfs onrealistiese optimisme oor die moontlikhede van opvoeding. Opvoeders is egter nie net breinbouers nie. Ons moet ons dus ook besin oor veral die emosionele gevolge van doelbewuste intellektuele vorming van die voorskoolse kind. Ons moet bepaal watter invloed dit op die persoonlikheid en die religieuse lewe van die kind uitoefen. Ons sal daarteen moet waak dat die kind nie die slagoffer word van sy ouers se ambisies nie. Ons sal moet waak teen die gebruik van sensasionele, goed geadverteerde *opvoedkundige* speelgoed wat nie werklik *opvoedend* is nie. Ons sal versigtig moet wees om nie die kind eenvoudig onder hoë druk intellektueel gaar te stoom nie.

Tog glo ek, op grond van 'n versigtige pedagogiese optimisme, dat hierdie nuwe beskouinge ons hele opvoedingspoging in die sewentigerjare gaan beïnvloed.

Ek gaan vir u slegs enkele moontlike gevolge van hierdie beskouinge vir opvoeding en onderwys aantoon.

5. DIE BETEKENIS VIR OPVOEDING EN ONDERWYS

5.1 Voorskoolse opvoeding

Die ouer het 'n uiters belangrike taak in die kognitiewe ontwikkeling van die voorskoolse kind. Die omvang en belangrikheid van hierdie taak is in die verlede heeltemal onderskat. Ons het gedink dat ons taak as ouers afgehandel is as ons vir die regte hoeveelheid Spock en vitamies gesorg het en as ons die kind liefdevol versorg het. Ons het ons kinders byna almal intellektueel ondervoed deur hulle nie doelbewus, planmatig en weldeurdag kognitief op te voed nie. Met *planmatig* bedoel ek nie forserend nie. Die welslae van die meeste pogings wat tot dusver aangewend is, is gebaseer op 'n erkenning van die individualiteit van elke kind en die unieke wyse waarop kinders leer.

Ouers beseft nie die invloed van dit wat hulle doen of nalaat om te doen, op die kognitiewe ontwikkeling van die kind nie. 'n Moeder wat werk en nie die tyd het om genoeg aandag aan haar baba of peuter te gee nie, berokken waarskynlik onberekenbare skade aan die kognitiewe ontwikkeling van die kind. Terwyl sy werk, glip opvoedingsgeleenthede verby wat nooit weer herhaal word nie. Ek noem nie eers die gevolge op die emosionele of wilslewe van die kind nie. Die taalontwikkeling van kinders wat deur bediendes grootgemaak of versorg word, is waarskynlik ook swakker as dié van ander kinders.

Pedagogies verwaarloosde kinders word ook pedagogies gestremde kinders, want die aanvanklik onbevredigende verloop van die kind se ontwikkeling

strem die opvoeding wat later volg. Die kind uit 'n swak buurt is baiekeer pedagogies gestrem omdat hy pedagogies verwaarloos is, maar dit kan ook wees dat ouers uit die hoër sosio-ekonomiese groepe vir pedagogiese verwaarlosing en pedagogiese gestremtheid verantwoordelik is.

Die opvoeding van die klein kind is só belangrik dat in die toekoms voorsiening gemaak sal word vir:

- (a) die voorligting aan ouers deur middel van die radio, televisie, die pers en in kursusse vir opvoeding van volwassenes;
- (b) die vorming en beïnvloeding van veral ouers wat in 'n swak buurt woon om die belangrikheid en die metodes van voorskoolse opvoeding onder hulle aandag te bring;
- (c) klinieke wat ouers voorligting gee en waarin die baba of peuter 'n halfuur of meer per dag deur opgeleide personeel onderrig kan word;
- (d) elementêre voorskoolse opvoedkunde as 'n deel van die huishoudkundesyllabus in die hoërskool;
- (e) beter kleuterskoolvoorsiening as wat tans die geval is.

5.2 Die kleuterskool

Ek bedoel nie dat die kleuterskool die taak van die gesin moet oorneem nie maar dat dit slegs as aanvulling moet dien, soos die geval nou ook is. Die kleuterskool het egter 'n kompennerende taak in die lig van wat ons nou weet, ten opsigte van kinders wat pedagogies verwaarloos is of wat pedagogies verwaarloos word. Die kleuterskool het dus 'n kompennerende taak in woongebiede waar kinders nie in 'n *goeie* omgewing grootword nie of waar moeders werk. Die aantal werkende moeders sal nie verminder nie. As die staat dus nie vir meer kleuterskole en vir dagverblyf vir babas, peuters en kleuters voorsiening maak nie, word hierdie kinders ook *kognitief* deur bediendes *opgevoed*.

Algemene en vry kleuterskoolonderrig vir alle kinders van 3 tot 6 jaar sal moontlik een van die belangrikste nuwe ontwikkelinge in die onderwys van hierdie dekade wees. In Nederland besoek ongeveer 90 persent van die kinders in die ouderdomsgroep 4 tot 6 jaar reeds 'n kleuterskool.

In Suid-Afrika staan die kleuterskool ook voor groot ontwikkelinge, soos blyk uit 'n verslag van 'n oorsese sending in verband met kleuteronderwys van die Transvaalse Onderwysdepartement. Uit 'n psigologiese beskouing oor die kleuter en uit die aanbevole opvoedingsprogram van die verslag is dit duidelik dat die sending nog nie met die nuwe beskouinge saamstem nie of nie daarvan kennis geneem het nie. In die verslag word byvoorbeeld gemeld dat die opvoedingsprogram saamgestel moet wees onder andere uit aktiwiteite en spel om die intellektuele vermoë te ontwikkel en dat dit veral vir die *ouer* groepe van belang is⁶³). Onses insiens is die ontwikkeling van die intelligensie veral vir die *jonger* kind van belang.

Dit is duidelik dat ons *benadering* van kleuteropvoeding sal verander. Dit sal in die eerste plek *meer* doelbewuste, selfs formele onderwys insluit. Baie kinders sal in die kleuterskool leer lees en reken. Tweedens sal die kleuterskool waarskynlik meer op die kognitiewe ontwikkeling van die kind gerig wees as wat die geval nou is. Derdens sal die uniekheid van die kind in elke opvoedingsmoment gehandhaaf word, soos die geval ook nou is.

5.3 Die milieuvertraagde kind

Die milieuvertraagde kind is nie noodwendig pedagogies verwaarloos nie maar groei in 'n omgewing op wat nie tot maksimale of volle ontwikkeling lei nie. Die intellektuele minderwaardigheid van kinders van laer sosio-ekonomiese of laer kultuurgroepe is in die verlede as die onveranderlike resultaat van genetiese faktore beskou. Die kind uit 'n swak omgewing toon 'n swak verbale vaardigheid, 'n beperkte taal met minder ingewikkelde sinne, beperkter woordgebruik, swak konsentrasievermoë, swak onderskeidingsvermoë, swak motivering en 'n lae vlak van kognitiewe ontwikkeling. Die verskille word met ouerwording vergroot, want hoe meer 'n kind sien en hoor, hoe meer wil hy sien en hoor. Die milieuvertraagde kind se wegspring in die spiraalvormige kognitiewe wordingsproses is swak, terwyl die verloop van sy reeks leerhandelinge vertraag is.

Dit is veral hierdie kinders wat baat vind by kleuterskoolonderwys. Kleuterskoolonderwys behoort vry te wees, anders benadeel ons die kind wat dit die meeste nodig het. Kleuterskole is in Houghton nie so nodig as wat dit in Vrededorp is nie.

Dit is nie die eerste keer dat 'n pleidooi vir vry kleuteronderwys in swak omgewings gelewer word nie. Froebel in Berlyn en Montessori in Rome het dekades gelede al probeer om die pedagogiese gemors van agterbuurtes op te ruim — en merkwaardig daarin geslaag!

In die VSA is die *Head Start*-projek in 1965 gelanseer om kinders uit swak buurte in die agt weke in die somervakansie voor hulle vir die eerste keer skool toe moes gaan, intensief vir die laerskool voor te berei. Die kinders het baie voordeel daaruit getrek, maar geen werklike verandering in begrip, taalbeheersing of leervermoë van die kind kon vasgestel word nie⁶⁴). Die agt weke was waarskynlik te kort, en die onderwys het té laat in die lewe van die kind gekom.

Dit is ook duidelik dat ons in die opheffing van onderontwikkelde volke veel meer aandag aan voorskoolse opvoeding moet gee en dat ons met ons opvoedingspoging baie meer kan bereik indien ons dit vroeg in die lewe van die kind doen. Opvoeding van volwassenes in onderontwikkelde lande is bloot lapwerk.

5.4 Laer en middelbare onderwys

Die oorgang tussen kleuteronderwys of die huis en die laerskool sal deur 'n beter voorsiening van kleuteronderwys verbeter word. Die toelatingsouderdom van kinders kan moontlik verander word of 'n skool wat die oudste kinders van die kleuterskool en die eerste twee klasse van die laerskool bevat, kan die huidige stelsel vervang.

Die invloed van die veranderde opvatting van intelligensie beïnvloed ook ons beskouing van die kind in die laer- en hoërskool. Die dom kind is nie so seer *dom* nie, maar hy is dikwels veral in sy baba- en peuterjare pedagogies verwaarloos.

Laerskool- en hoërskoolleerlinge is reeds besig om leerstof te leer wat voorheen as buite die bereik van die kind op 'n sekere ontwikkelingsstadium beskou is. Volgens Bruner is die grondliggende beginsels in enige skoolvak so eenvoudig dat enige kind dit kan leer, mits die leerlinge reg gemotiveer is en mits die kind abstrakte begrippe eers intuïtief en konkreet sy eie maak voor dit formeel aangeleer word⁶⁵).

Volgens Bruner hoef die onderrig van selfs natuurwetenskaplike idees nie die ontwikkelingsgang van die kind slaafs te volg nie. Die onderrig moet so wees dat dit die kind geleentheid gee om in sy ontwikkeling vooruit te beur. Hy moet as't ware uitgelok word om in die volgende ontwikkelingsstadium in te beweeg⁶⁶).

Die nuwe benadering beklemtoon die waarde van voorafgaande leer en ervaring vir die vorming van latere begrippe.

5.5 Die betekenis vir die Empiriese Opvoedkunde

Met die verwerping van die dogmas dat die intelligensie onveranderbaar is en dat ontwikkeling niks meer as innerlike groei is nie, het 'n nuwe bedeling in die studie van sekere aspekte van die Empiriese Opvoedkunde ingetree. Navorsing in verband met die invloed van die milieu en die plastisiteit van kinderontwikkeling het aktueel geword. Die invloed wat ontwikkeling in die voorskoolse jare op latere kognitiewe ontwikkeling van die kind het, is die impuls vir nuwe ondersoekinge⁶⁷). Dit is veral die kognitiewe ontwikkeling van die baba wat onder die soeklig kom. Dit lyk of die wetenskap die baba ontdek het. Daarmee het 'n baie nodige en welkome rigtingverandering, wat vir die Empiriese Opvoedkunde van groot betekenis is, plaasgevind. Die ontwikkelingspsigologie en die leerpsigologie wend hulle nou meer tot die direkte waarneming van die baba en kind as wat in die verlede die geval was⁶⁸).

Die klem het verskuif van 'n ontwikkelende kind na 'n meer of beter opvoedbare kind. Daarmee het die taak van die Empiriese Opvoedkunde as weten-

skap ook groter geword. Verskillende didaktiese vraagstukke sal opgelos moet word. Verskillende vrae is nog onbeantwoord. Watter aspekte is van die geboorte af onveranderbaar vasgelê en watter nie? Watter kleinkinderlike indrukke is later nog korrigeerbaar? Wat is die invloed van kognitiewe leer op die persoonlikheid van die kind, op sy religieuse lewe, sy emosionele lewe, sy sosiale lewe en so meer?

6. ONS TAAK

In 1952 het prof. J. Chr. Coetzee geskryf dat die mens geskape is met wonderlike en uitnemende gawes. Deur die genade van God is die mens nog wonderlik opvoedbaar ten spyte van die sondeval. Die mens kan leer ken en dien, leer regeer en dien en leer liefhê en dien⁶⁹).

Na aanleiding van wat ons nou na byna twintig jaar geleer het, kan ons sê dat die mens nog wonderliker opvoedbaar is as wat ons gedink het.

Hierdie kennis bring 'n verpligting mee.

As ouers, onderwysers en opvoeders het ons die taak om die kind te vorm, geskik te maak en te berei om *al* sy talente en gawes te bestee tot eer van God en tot heil van sy naaste. As opvoeders het ons dus 'n groot taak maar ook een waarmee ons meer kan bereik as wat ons gedink het.

VERWYSINGS

1. Ons beskou onderwys ook as opvoeding maar noem beide onderwys én opvoeding, omdat die nuwe opvattinge ook op die onderwys betrekking het.
2. RICHMOND, W.K. 1968. *Readings in education*. London, Methuen. p. 57.
3. Ibid.
4. Ibid.
5. MUSSEN, P.H. e.a. 1969. *Child development and personality*. New York, Harper. p. 34.
6. GESELL, A. & ILG, F.L. 1948. *Infant and child in the culture of today*. New York, Harper. p. 18.
7. WHITE, S.H. 1963. *Learning*. (*In National Society for the Study of Education. Child Psychology*. Chicago, University of Chicago Press. p. 221).
8. GAGNE, R.M. 1968. *Learning in human development. Psychological Review*, 75:177-91.

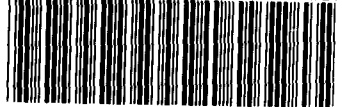
9. (a) DOWLEY, E.M. 1969. Early childhood education. (*In* Ebel, R.L. *red.* Encyclopedia of educational research. London, Macmillan. p. 317).
- (b) GORDON, I.J. 1969. The beginnings of the self; the problem of the nurturing environment. *Phi Delta Kappan*, 50:375-8.
- (c) LAYCOCK, S.R. & MUNRO, B.C. 1966. Educational psychology. London, Pitman. p. 47.
10. MUSSEN, P.H. 1969. Child development and personality. New York, Harper. p. 23.
11. PINES, M. 1969. Kinderen kunnen méér, bewerk deur Kohnstamm, G.A. Wageningen, Zomer en Keuning. p. 41.
12. GAGNE, op. cit., p. 181.
13. BRUNER, J.S. 1963. The process of education. New York, Knopf. p. 33.
14. DE WET, J.J. 1970. Die betekenis van enkele nuwe ontwikkelinge in die Sowjet-psigologie vir die didaktiek I. *Onderwysblad*, 77:4-10.
15. KOSTIUK, G.S. 1968. Educational psychology. *Soviet Education*, 10:34-42.
16. ZAPOROZHETS, A.P. e.a. 1968. Fifty years of Soviet preschool pedagogy. *Soviet Education*, 10:3-14.
17. TYLER, F.T. Readiness. (*In* Ebel, R.L., *red.* Encyclopedia of educational research. London, Macmillan. p. 1062-1069).
- ZAPOROZHETS, op. cit., p. 3-14.
18. PINES, op. cit., p. 149.
19. DURKIN, D. 1966. Children who read early. New York, Teachers College Press. p. 133.
20. ZAPOROZHETS, op. cit., p. 3-14.
21. DURKIN, op. cit., p. 12.
22. PINES, op. cit., p. 135.
23. PINES, op. cit., p. 156, 157.
24. DURKIN, op. cit., p. 135.
25. PINES, op. cit., p. 32.
26. SONNEKUS, M.C.H. 1967. Intelligensie-implementering en evaluering van intelligensieprestaties: 'n pedagogiese perspektief. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, 1(1): 45-55.
27. JENSEN, A.R. 1969. How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Education Review*, 39(1):1-123.

28. HUNT, J.M. 1964. How children develop intellectually. *Children*, 11(3):83-91.
29. JENSEN, op. cit., p. 17.
30. SONNEKUS, op. cit., p. 45-55.
31. Ibid.
32. HUNT, J.M. 1969. Has compensatory education failed? Has it been attempted? *Harvard Education Review*, 39(2):278-300.
33. BLOOM, B.S. 1964. Stability and change in human characteristics. New York, Wiley.
34. Aangehaal deur JENSEN, op. cit., p. 18.
35. PINES, op. cit., p. 59.
36. KOHNSTAMM, G.A. Slotwoord van die bewerker. (In Pines, op. cit., p. 169-178).
37. DOWNING, J.A. 1962. Early problem-solving, learning to read and the development of intelligence. *International Review of Education*, 8:318-327.
38. GETZELS, J.W. & ELKINS, K. 1964. Perceptual and cognitive development. *Review of Educational Research*, 34(5):559-573.
39. PINES, op. cit., p. 42.
40. DOWNING, ibid.
41. PINES, op. cit., p. 126-7.
42. KAGAN, J.S. 1969. Inadequate evidence and illogical conclusions. *Harvard Educational Review*, 39(2):274-8.
43. MEIERHENRY, W.C. & STEPP, R.E. 1969. Media and early childhood education. *Phi Delta Kappan*, 50(7):409-11.
44. PINES, op. cit., p. 125.
45. DOWNING, op. cit., p. 319.
46. BEARD, R.M. 1969. An outline of Piaget's developmental psychology. London, Routledge. p. 38.
47. KRECH, D. 1969. Psychoneurobiochemeduction. *Phi Delta Kappan*, 50(7):469-75.
48. FREEBERG, E. & PAYNE, D.T. 1967. Parental influence on cognitive development in early childhood: a review. *Child development*, 38(1):65-87.
49. KRECH, ibid.
50. PALMER, F.H. 1969. Learning at two. *Children*, 16(2):57-59.
51. KRECH, ibid.

50. PINES, op. cit., p. 50.
51. FREEBERG, op. cit., p. 81.
52. JOHNSON, R.C. & MEDINNUS, G.R. 1965. Child psychology. New York, Wiley. p. 133.
53. DOWLEY, *ibid.*
54. MEIERHENRY & STEPP, *ibid.*
55. SEARS, P.S. & DOWLEY, E.M. 1963. Research on teaching in the nursery school. (*In* Gage, N.L. Handbook of research on teaching. Chicago, Rand McNally. p. 849).
56. Aangehaal deur PINES, op. cit., p. 141.
57. MEIERHENRY & STEPP, *ibid.*
58. CALDWELL, B.M. 1967. What is the optimal learning environment for the young child? *American Journal of Orthopsychiatry*, 37(1):8-21.
59. BING, E. 1967. Effect of childrearing practices on development of differential cognitive abilities. (*In* Medinnus, G.R., *red.* Readings in the psychology of parent-child relations. New York, Wiley. p. 205).
60. DE WIT, J. 1962. Problemen rond de moeder-kind relatie. Amsterdam, Van Campen. p. 142.
61. KAGAN, *ibid.*
62. DOWLEY, *ibid.*
63. TRANSVAAL (Provinsie Onderwysdepartement. 1968. Verslag van 'n sending na oorsese lande, in verband met kleuteronderwys. Ongepubliseerd. p. 2, 63-65.
64. PINES, op. cit., p. 15.
65. BRUNER, op. cit., p. 14.
66. *Id.*, p. 39.
67. FLITNER, A. 1967. Der Streit um die Vorschul-Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(6):515-538.
68. *Ibid* en PINES, op. cit., p. 124.
69. COETZEE, J. Chr. 1952. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde. Pretoria. Van Schaik. p. 251-2.

Gedruk deur PU

Ferdinand Postma-Biblioteek



010110647K