

EDUCATIE EN RECREATIE

K. RIJSDORP

Recreatie een probleem?

Voor wie zich werkelijk recreëert, is recreatie geen probleem. En de recreatieleider recreëert zich niet, ook al heeft hij plezier in zijn werk. Trouwens, „geleide” recreatie lijkt (op het eerste gezicht althans), een contradictio in terminis. Want geleid worden betekent *volgen*, en bij de term „recreatie” barst aan alle kanten de *vrijheid* er uit.

Zo gauw men gaat *denken* over de recreatie, is het *probleem* geboren. Is het niet beter, er wat minder over te denken?

Op dit punt raken opvoeding en recreatie elkaar op treffende wijze. Nooit is het denken over opvoeding, nooit is de pedagogiek zo'n centrale plaats toegekend wellicht als in onze tijd, terwijl opvoeden in diepste wezen toch meer een kwestie van *ontmoeting* is, dan van het volgen van een ingenieus bedacht systeem. En toch ligt de betekenis en noodzaak van pedagogiek in onze samenleving, met haar open communicatie en haar veelvuldigheid van aangehangen, verworpen, groeiende, nog-niet-doorziene, vage, vaste en vicieuze waardensystemen, voor de hand. De pedagogiek bloeit bij de gratie van het onvermogen tot ontmoeting.

Ik weet, dat dit te apodictisch gesteld is. Maar de relativering van beliden waardesystemen leidt ongetwijfeld tot minder duidelijke contouren en keuzen, zowel bij de opvoeder als bij de opvoedeling. En de vervaging van een heldere samenlevingsstructuur leidt tot perspectiefverlies, d.i. tot toekomstverlies. Daarbij zwakt de behoefte aan het zich-op-iets-richten af. En de zekerheid zwakt af. Ook de zekerheid van de waardenoverdracht, en de zin daarvan, zelfs het recht daarop.

In ditzelfde kader van de bloeitijd der pedagogiek is ook de recreatieproblematiek gesitueerd.

Een probleem is altijd een perspectivisch fenomeen. Zonder zicht op een verder liggend punt (hetzij verder teruggaande of voortgaande) is er geen probleem.

De continue, probleemloze love-in, zoals we die b.v. in de „hippe” wijk van San Francisco, het oude Victoriaanse Hashbury (Haight-Ashbury) aantreffen, is dan ook een waarde-loze uitleving en uitleving (als ik het zo waarde-benaderend zeggen mag). Op een der deuren van Hashbury staat geschreven: „Wegens gebrek aan belangstelling is de dag van morgen afgelast. . .” Men ontgaat de druk van morgen door de

„drug” van vandaag.

De verworven ontspanning is voor deze lieden, voorzover die *hier en nu* ervaren wordt, geen probleem. Te zeggen, dat deze recreatie (her-schepping) illusoir is, moge ook naar mijn overtuiging *waar* zijn, maar het is een gezichtspunt vanuit een standpunt.

Hiermede stoten we op de fundamenteen van de recreatieproblematiek. Zij hangt altijd samen met ons zicht op de mens, de plaats van de mens in de samenleving en uiteindelijk de zin van het leven. En daarmee is alweer een raakpunt van recreatie en educatie aangewezen.

De ontwikkeling van de maatschappij leidt tot meer vrije tijd. Of men zich derhalve méér zal moeten recreëren kan op zichzelf problematisch gesteld worden. Maar in ieder geval zal men méér vrije tijd moeten besteden. En *hoe* men die vrije tijd besteedt, is maatschappelijk niet onverschillig en voor de pedagoog (ook de sociaal pedagoog) van betekenis.

Nu is het een ervaringsfeit, dat de moderne westerse cultuurmens, doortrokken van een arbeidsethos als hij is, moeilijkheden vertoont bij de vrije besteding van zijn tijd ¹ In Amerika wordt gezegd: „Millioenen mensen verlangen naar de onsterfelijkheid, maar ze weten niet wat ze met zichzelf moeten doen op een eenzame zondagnamiddag.” ² In ons land spreekt men wel over de zondag als „een gat in de week”.

Velen moeten kennelijk *leren* iets met hun vrije tijd te doen. Maar dan komt er een reeks van vragen los voor de leermeester: *Wat* moet hij de mensen leren? Moet recreatie onschadelijk zijn voor degene die zich recreëert? Of althans voor de gemeenschap? Moet ze wellicht vormend of opvoedend zijn? Moet de recreatie aansluiten bij het maatschappelijke en culturele gedragspatroon, of mag ze in dit opzicht revolutionair zijn?

Ook van deze zijde wordt de recreatie tot een probleemgebied.

Voor de opvoeder is het interessant, een antwoord te krijgen op de vraag, of er in de recreatie educatieve momenten aanwezig zijn, en of die er in *gezocht*, eventueel zelfs in *gelegd* mogen worden. Met andere woorden: kan en mag de recreatie gehanteerd worden in educatieve zin? Is dit een mogen, een moeten, of een niet-anders-kunnen? En waar ligt de grens van deze bewuste hantering?

Wat is recreatie?

Amerika kent een vrij omvangrijke literatuur op het gebied van de recreatie. Aan vele universiteiten is het een studievak, en het is dan ook geen wonder, dat menig boek begint met de vraag: *Wat is recreatie?*

Dit wil echter nog niet zeggen, dat de lezer een plausibel antwoord krijgt op die vraag.

Allereerst zit men veelal in de knoop met de „synonieme” begrippen: spel, vrije tijd (leisure) en recreatie.

Spel en recreatie worden dikwijls synoniem gesteld, met dien verstande, dat wat het spel voor de kinderen is, recreatie voor de volwassenen zou zijn.³

De pedagoog Jenny is met deze onderscheiding niet gelukkig, want volwassen mensen spelen óók. Voor hem is recreatie „het programma dat voorziet in de vrijetijdsbesteding van de mens”.⁴

Dat is echter een omschrijving, die b.v. voor Fitzgerald (jarenlang leider van de Amerikaanse „recreationists” als voorzitter van de National Recreation Association) niet genoeg is. Want vrije tijd en recreatie zijn voor hem niet een en hetzelfde. Prostitutie en gokken en jeugdcriminaliteit zijn bezigheden, die men in zijn vrije tijd verricht, maar ze zijn geen recreatie.⁵

Om vrijetijdsbesteding recreatie te noemen, moeten de activiteiten „moreel gezond, geestelijk en lichamelijk opbouwend, anderer rechten respecterend, uit vrije wil gemotiveerd (zijn) en een gevoel van lust en voldoening geven”.⁶

Duidelijk is de bedoeling, om alleen dan van recreatie te spreken, als er positieve waarde aan de vrijetijdsbesteding gehecht kan worden. En ofschoon andere schrijver van naam op dit gebied het minder expliciet stellen, de lezer kan de tendens naar positieve inhoudgeving aan het begrip ook daar wel bespeuren.

Butler definieert weliswaar zeer neutraal: Recreatie is iedere vorm van ervaring of activiteit, welke een individu zoekt om redenen van persoonlijk plezier en de voldoening die het hem rechtstreeks schenkt.⁷ Maar als hij de recreatie nader karakteriseert, kunnen we de volgende punten bij hem optekenen:

1. men zoekt geen beloning buiten de activiteit zelf.
2. vrijetijdsbesteding.
3. ze moet een uitlaat bieden voor lichamelijke, geestelijke of creatieve krachten.
4. men zoekt de activiteit vanwege een innerlijke wens, niet vanwege een uiterlijke verplichting.

In het derde punt komt de neiging om iets positiefs in het begrip te leggen, weer tot uitdrukking.

Eigenlijk is men in de theoretische doordenking van de recreatie in de Amerikaanse literatuur dikwijls nog niet zo heel veel verder, dan de

amerikaanse pionier op dit gebied, de legendarische Howard Braucher, die in 1931 schreef: We hebben een woord nodig als handelsmerk, een vlag om op te houden.⁸

Brightbill en Meyer doen een handzame greep, door onderscheid te maken tussen „recreation” en „community recreation”. Recreatie is de in de vrije tijd vrijwillig aangegane activiteit, die allereerst gemotiveerd is door de voldoening of het plezier ervan.⁹ En „community recreation” is sociaal aanvaardbare recreatie, gepland, tot stand gebracht en uitgevoerd op georganiseerde wijze en ontworpen om de recreatiebelangen te dienen van personen, die gemeenschappelijke interesses hebben.¹⁰

De vraag naar een *definitie* lijkt mij overigens niet zo'n erg wezenlijke met betrekking tot het fenomeen recreatie. Maar om de term operabel te maken, is een doorlichting op de meest kenmerkende characteristics wel van betekenis.

Meyer en Brightbill zijn, dunkt me, op de goede weg als ze een onderscheid zien tussen individuele recreatie in de ruimste zin van het woord en „community recreation”. Zij zoeken het verschil echter in de richting van de *organisatie*: eigen recreatie en georganiseerde recreatie. Daardoor raken zij het spoor weer bijster, omdat de criteria geen duidelijke onderscheiding waarborgen.

De gestelde onderscheiding is ook de kern van de vraag niet. Waar het om gaat is dit: Waar wordt de recreatie een *probleem*? En welke characteristics gelden *dan*? Ik zou het antwoord op deze vraag aldus willen geven:

Recreatie in de ruimste zin is iedere activiteit die men uit vrije wil bedrijft om de voldoening die zij schenkt. Deze voldoening kan van lichamelijke, mentale of sociale aard zijn. Of uiteraard een combinatie daarvan. Zij kan spontaan of bedacht zijn, georganiseerd of ongeorganiseerd.

Zodra nu de gemeenschap de werking van de recreatie der enkelingen of van groepen ondervindt, doordat de gevolgen of de behoeften in werken op de vrijheid of de mogelijkheden van anderen of van de gemeenschap als zodanig, is er sprake van een recreatieprobleem.¹¹

De recreatieproblematiek is een sociale problematiek. Bij het toelaten of bevorderen van recreatievormen heeft de gemeenschap niet voldoende aan de characteristics, die gegeven zijn voor de recreatie in de ruimste zin van het woord. Het gaat in de recreatieproblematiek om die recreatie, welke de volgende factoren inhoudt:

1. de activiteit wordt uit vrije wil bedreven.
2. ze wordt gezocht om de voldoening die ze schenkt.
3. de recreatievorm moet sociaal aanvaardbaar zijn.
4. ze moet de mens in positieve zin bezig houden.

Recreatie en Educatie

Ik zou mij kunnen voorstellen, dat de opvoeder in het laatstgenoemde punt (Recreatie moet de mens in positieve zin bezig houden) een springplank ziet naar de educatieve activiteit. De altijd parate opvoeder ziet hier zijn kans! Maar is zulk een maatregelen-en-kaders-aandragen-de pedagogiek in ons tijdsbeeld niet wat inadequaaf?

Het inpalmingsmotief heeft in vervlogen tijden welig getierd in de jeugdorganisaties: de sjoelbak lokte de jeugd naar de bijbelinleiding, de lichtbeelden en de handenarbeid naar het onthoudersideaal. Aanvankelijk ging dat goed. Maar met het kenteren der tijden en de toeneming der belangrijkheid (en erkenning van belangrijkheid) der recreërende belevingsinhouden zag men de gymnastiekclub van de jeugdorganisatie zich afsplitsen en zelfstandig worden, en kreeg men de danslievende jeugd niet eens meer op de dansavonden van de politieke jeugdorganisatie, omdat men elders méér dansbeleving kon ervaren dan juist in dat politiek gekleurde milieu.

De jeugdorganisaties moesten overstag. En ze gingen overstag. Ze ontvangen nu ook grotendeels slechts dat gedeelte van de jeugd, dat zich in het *feitelijke* kader van zo'n organisatie thuis voelt. Een kwantitatieve reductie, maar qua omgangssituatie eerlijker en opener.

De recreatie als lokaas der pedagogen waarborgt geen pedagogische situatie. Jan Ligthart heeft zijn „beduvel-ze-maar” methode niet zó bedoeld.

Zodra men de recreatie een institutionering opdringt, die pedagogische waarborgen biedt, loopt men kans de recreatie zelf te verliezen. Het recreatiegebied is in deze zin geen „bewaarschool”.

Wij moeten het wagen (pedagogisch gezien) met de recreatie *haar eigen waarde* te laten. In de erkenning van de eigen waarde der recreatie ligt een pedagogische kans. Maar als we nu toch weer pedagogisch missionair *iets anders* bedoelen, vervluchtigt die kans op hetzelfde ogenblik. De pedagogische kans ligt in de recreatie zelf.

De vraag naar het verband tussen recreatie en educatie is niet: Hoe kunnen we de recreatie zo inrichten, aanpassen en beteugelen, dat ze zich in ons pedagogisch straatje voegt. We moeten veeleer vragen, of de opvoedingssituatie zich in het recreatieve activiteitsveld voordoet of

kan voordoen. De goede verstaander zal een antwoord vinden in de opmerking, dat de omgang óók in het recreatieve activiteitsveld een pedagogisch gepraeformeed veld is.¹²

Maar dat wil nog niet zeggen, dat er een *bijzondere* band is tussen recreatie en educatie. Die valt echter wel uit de pedagogische situatie zelf af te leiden.

De opvoeder heeft te maken met de *complete* (jonge) mens. Vanzelfsprekend met het ken-leven van de mens. Zijn wereld-ontdekkende en wereld-bewerkende positie, kortom zijn ontwikkeling en zijn cultuur, wordt voor een spectaculair deel bepaald door zijn kennis, ofschoon zijn streven, zijn gerichtheid, zijn openheid daarin mede bepalend zijn. De gerichtheid op productie, op arbeid, ook op intellectuele arbeid, speelt hierbij een grote rol. Maar de complete mens is door het sapiens-faber-karakter van zijn existentie niet afdoende gekenschetst. Ook zijn *ludieke* instelling is fundamenteel. De speeldrang is een gegevenheid: fundamenteel als factor in de cultuur¹³, maar evenzeer fundamenteel voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Dat is geen aangevochten zaak meer. Maar de konsekwenties in het opvoedingsklimaat (en in de school) worden nog al eens doorkruist door een allesoverheersend arbeidsethos.

Van die principiële instelling uit wordt de recreatie wel aanvaard als *compensatie* van de arbeid, als ontspanning na inspanning. Ik zal de laatste zijn, het gewicht van dit levensritme te onderschatten. Maar het doet geen recht aan het uitgangspunt, dat in de complete mens de ludieke factor een eigen plaats en waarde heeft. En eerst als ook dit facet, deze „kant” van het menselijk leven tot zijn recht komt, komt de complete mens aan zijn trekken.

Dat is één gezichtspunt met betrekking tot de innerlijke band tussen recreatie en educatie. Er is nog een tweede gezichtspunt.

De opvoedingssituatie heeft behoefte aan een ervaring van geborgenheid, een gevoel van fundamentele zekerheid. Zonder die zekerheidsbeleving is de vaste grond aan een opvoedingssituatie ontnomen. Dat geldt trouwens niet alleen voor de opvoedingssituatie, maar is daar toch wel heel essentieel.

Bovendien is de opvoeding er op gericht, dat de opvoeding in de existentiële samenhang met zijn omringende wereld en de eigen lichamelijke tot integratie komt, zodat zijn leefsituatie hem vertrouwen biedt. De fundamentele zekerheid, waarvan ik sprak, is dus m.m. basis en doelstelling in de opvoeding.

Bastiaanse spreekt van een *dynamisch evenwicht*, dat zich uit in een

soepel bewegen, soepel functioneren en een soepel contact, en dat van de mens vóór alles vertrouwdheid vraagt met eigen geestelijke en lichamelijke structuur. ¹⁴

Vooral in onze cultuur ontstaan psychosomatische stoornissen als uitdrukking van gestolde beweging en van gestold contact. Bovendien zien wij in onze cultuur, mede als gevolg van de activiteit van de humane remsystemen (geweten, norm, mores), dat de niet te uiten agressie tegen de eigen persoon wordt gekeerd.

Tegen deze achtergrond ziet Bastiaanse de betekenis van de recreatie. Mij dunkt, dit moet de opvoeder raken, als hij zijn opvoeding in de huidige samenleving tot dynamisch evenwicht wil helpen komen.

Daarmee zijn uiteraard de problemen niet uit de wereld. Ze zijn er juist levensgroot door geworden. Ruimtelijke ordenaars, stadsplanners, architecten en plantsoenisten merken pas goed, hoezeer zij ruimten voor volwassenen ordenen en structureren, wanneer zij zien dat kinderen op een geheel andere manier ruimte scheppen, aldus Rupp: „Hoe volwassen wordt uw plantsoen b.v. op het moment dat kinderen zich niet langs maar over uw grasgazon, achter uw heesters en in uw bomen begeven”. ¹⁵

Een probleem roept onmiddellijk ook andere problemen op. Men kan stellen, dat de jeugd ook moet leren leven binnen de volwassenenleefruimte. Men kan pedagogisch stellen, dat innerlijke ordening een zekere ontmoeting van uiterlijke orde behoeft om tot stand te komen. ¹⁶

Er zijn problemen genoeg. Maar juist de complexiteit van het recreatie-probleem in onze eigen tijd en in de naaste toekomst leidt ertoe, aandacht te vragen voor een stelling van de sociaal-hygiënist Trimbos: „Opvoeding en vorming tot beroepsarbeid” — onze nationale trots — dienen geleidelijk aangevuld en zelfs gedeeltelijk vervangen te worden door professionele (en niet langer amateuristische) opvoeding en vorming tot „beroepsvrije tijd”. ¹⁷

Schoolrecreatie

De stelling van Trimbos voert de gedachten onwillekeurig ook naar de school.

De schoolrecreatie en de mate, waarin recreatie van scholieren in het kader van de school wordt geapprecieerd en bevorderd, hangen samen met de maatschappelijke culturele situatie, alsmede met de dominerende opvoedings- en vormingsinzichten. Ik geef twee motiveringen van schoolrecreatie, die dit illustreren; beide uit het Verre Oosten.

De Japanner Ebashi schrijft over de stijgende betekenis van „outdoor

education" in de japanse scholen: „samengaande met de ontwikkeling van industrialisatie, urbanisatie en de toeneming van vrije tijd”.¹⁸

Prof. O-joong Kim uit Zuid Korea schrijft over de rol van de school in de recreatie, „aangezien er onverbreekelijke en wederzijdse banden tussen opvoeding en recreatie zijn”.¹⁹ Hij kan daarbij gemakkelijk steunen op de heersende opvoedingsinzichten in zijn land, waar art. 2 van de Koreaanse opvoedingswet voorschrijft: „De bevordering van een kameraadschappelijk en vreugdevol leven door het beste gebruik van de vrije tijd”.

Wij kunnen ons een zo expliciet gesteld principe-artikel in een nederlandse onderwijswet nog niet zo goed indenken. Wat op school of van de school uit gebeurt, wordt hier trouwens gaarne streng gescheiden van de buitenschoolse activiteiten en buitenschoolse instanties. Daar zit iets positiefs in: behoud van de sfeer, en afweer van allerlei instantie die in de schooljeugd (via de school) een gemakkelijk grijpbaar object van bemoeiingen vinden. De school moet geen recruteringsveld worden. Er kan in die beschermende houding echter ook iets verstarrens en isolerends zitten.

In Amerika wordt dit probleem zeer verschillend opgelost. Er zijn plaatsen, waar schoolrecreatie en buitenschoolse recreatie vrij duidelijk gescheiden blijven. In andere plaatsen echter is de schoolrecreatie helemaal ingeschakeld in het recreatie-programma der gemeentelijke overheid. Maar één ding staat voor héél Amerika vast: de schoolsport wordt er (evenals de gehele schoolrecreatie) belangrijk geacht en neemt *ook in feite* een voornamelijk plaats in het schoolleven in.

Dat kan men in Nederland niet zeggen. Hier kan het voorkomen, dat er een rapport „Scholier en Sport” verschijnt, waarin over georganiseerde en ongeorganiseerde sportbeoefening door scholieren geschreven wordt, zonder dat van „schoolsport” gerept wordt.²⁰ Deze opmerking is geen critiek op dit amsterdamse onderzoek, dat zichzelf kennelijk een beperking van onderzoeksobject heeft opgelegd. Maar het toont wel aan, dat de schoolsport zelfs in Amsterdam (op dit punt een van de toonaangevende gemeenten) niet zó belangrijk is, dat een onderzoek naar het sportgedragpatroon van scholieren met uitsluiting van de schoolsport wel zinvol wordt geacht. Dat zou in Amerika niet zinvol zijn.

In Oostduitsland, waar ik kortelings de situatie bestudeerde, zou het helemaal niet kunnen, aangezien jeugdsport en schoolsport daar hand in hand gaan, evenals trouwens de jeugdorganisatie, en de recreatieve activiteiten op artistiek en intellectueel gebied. Dit hangt uiteraard samen met de maatschappelijke structuur en de opvoedingsopvattingen.

Maar in een land als Noorwegen, dat qua geestelijk klimaat het onze meer nabij komt, kent men ook een gemeenschappelijke (van de volwassenen gescheiden) organisatie van school- en jeugdsport.

In Nederland is de organisatie van de schoolrecreatie nog erg toevallig: soms schoolgewijs, soms lokaal, soms landelijk; soms leerlingenzaak, soms commercieel.

Er is ook gemeentelijke bemoeiing met stukken schoolrecreatie, en daaraan nemen dan ook wel particuliere instanties deel. Een goed voorbeeld daarvan is de Centrale Schoolsport Commissie in Den Haag. Hierin werken gemeente, onderwijs en sportbonden samen, om de schoolsport van alle openbare en bijzondere scholen in Den Haag te bevorderen en te organiseren. Op het gebied van de schoolsport komt deze figuur trouwens veelvuldig voor.

Er zijn schoolclubs. Er zijn ook wel landelijke bonden van scholieren voor bepaalde schooltypen (gymnasia, h.t.s.,) of bepaalde activiteiten (natuurlijke historie, archeologie). Soms concentreert zich een activiteit rond een tijdschrift (wiskunde).

Uit gemeentelijk initiatief ontstaan zijn b.v. de schoolrecreatie-clubs in Rotterdam en Den Haag voor leerlingen van lagere scholen, met verschillenderlei activiteiten, en het jeugdpasspoort voor kunstvoorstellingen, waarvan ik (alleen vanwege de persoonlijke bekendheid) Den Haag maar weer als voorbeeld noem. Er is in een aantal gemeenten schoolmuseumbezoek.

Het vakantiewerk krijgt duidelijk een ander gezicht. De betekenis van schoolreisjes neemt af. De kindervakantiebezigheid (door particuliere organisaties met overheidssteun) leidt een instabiel bestaan.

De sportinstuif (b.v. Amsterdam) en de instuif voor activiteiten van allerhande aard (b.v. Rotterdam) trekken veel belangstelling.

Overzichtelijk is dit alles bepaald niet. Het is trouwens de vraag of het in alle opzichten zo overzichtelijk zou moeten zijn. Maar een *inventarisatie* van wat er aan schoolrecreatie is (en mogelijk blijkt), zou stellig nuttig zijn. Trouwens, meer gerichte belangstelling op landelijk niveau voor de problematiek van de schoolrecreatie zou de *feitelijke* betekenis van deze zaak in Nederland stellig ten goede komen.

Gevolgtrekkingen

De schoolrecreatie is als organisatorisch vraagstuk uiteraard slechts een facet van de gehele problematiek rond recreatie en educatie. Ik wil daarom eindigen met enkele gevolgtrekkingen uit het voorafgaande te maken:

1. Recreatie heeft op zichzelf het educatieve niet nodig.
2. Waar de recreatie een sociaal probleem wordt, gaan de sociale aanvaardbaarheid en het positieve effect onmiddellijk meespelen.
3. De sociale situatie vraagt om vorming tot en organisatie van recreatieve bezigheid.
4. Opvoeding van haar kant vergt onder de huidige culturomstandigheden aandacht voor het recreatieve levensaspect.
5. De opvoeder, die de recreatie niet om haar zelfs wil, maar als (lok) middel tot iets anders hanteert, ontnemt de recreatie haar fundamentele recht.
6. Schoolrecreatie is een konsekwentie van de beschouwing van de school als opvoedingsinstituut.
7. Bevordering van de schoolrecreatie zou gediend zijn met een inventarisatie van wat er is, en een meer gerichte belangstelling op landelijk niveau voor de problematiek.

LITERATUUR

1. Voor deze nuancering van het vrijetijdsprobleem zie men mijn *De tweede weg in de sport* in „Recreatieve Sport”; Rotterdam 1965.
2. DR. DAVID D. HENRY, Recreation and Higher Education; NRA Proceedings, Chicago 1959.
3. JAY B. NASH, The Philosophy of Recreation and Leisure; St. Louis 1953.
4. J. H. JENNY, Introduction to Recreation Education; Philadelphia 1956.
5. GERALD ?. 7(2)à19350, Community Organization for Recreation New York 1949.
6. C. E. DOELL and G. B. FITZGERALD, A brief History of Parks and Recreation in the United States; Chicago 1954.
7. G. D. BUTLER, Introduction to community Recreation; New York 1949.
8. HOWARD BRANCHER, A Treasury of Living; NRA 1950.
9. C. K. BRIGHTBILL and H. D. MEYER, Recreation; New York 1953.
10. H. D. MEYER and C. K. BRIGHTBILL, Recreation administration; Englewood Cliffs 1956.
11. Zie ook mijn artikel *Recreatieprobleem* in Algemene Winkler Prins, Supplement 1960.
12. DR. M. J. LANGEVELD, Beknopte theoretische pedagogiek; Groningen 1965.
13. J. HUIZINGA, Homo ludens; Haarlem 1940.
14. PROF. DR. J. BASTIAANSE, De mens in zijn dynamisch evenwicht; in „Recreatie, Beweging, Sport”; ANWB 1966.
15. DRS. J. C. RUPP, Spelen en leren spelen; id.
16. Zie mijn *Samenvatting* in dezelfde voordrachtenbundel.
17. DR. C. J. B. J. TRIMBOS, Vrije tijd, nu en morgen; id.

18. PROF. SHINSHIRO EBASHI, Outdoor Education and Camping in Japan; Branchville N.J. 1967.
19. PROF. O-JOONG KIM, Present Status of Recreation in Korea; Seoul 1966.
20. DRS. P. J. VAN DER HAM en P. PORCELIJN, Scholier en Sport; Gemeente Amsterdam, Commissie Sportaccomodatatie. 1966.