

STROOM 8: DRAMATISCHE EXPRESSIE ALS MIDDEL TOT BEWUSTWORDING

*Paul van Engelen
Anita Koster*

1 DE ENE BEWUSTWORDING IS DE ANDERE NOG NIET

Rond het begrip dramatische expressie heerst een enorme spraakverwarring. Daardoor is het mogelijk dat twee leraren allebei beweren dramatische expressie te geven, maar in wat ze willen en in wat ze doen totaal kunnen verschillen.

De naam van de stroom geeft al aan wat wij met dramatische expressie willen: we willen het gebruiken als middel tot bewustwording.

En wat betekent voor ons 'dramatische expressie', m.a.w.: wat doen wij? Wij doen spel. Spel in de ruimste zin van het woord, van kringspel tot toneelspel.

Wij willen dus door middel van spel dat onze leerlingen zich bewust worden. Maar waarvan? Je kunt je bijvoorbeeld bewust worden van je lichaam met al zijn mogelijkheden: motoriek, tastzin, verbale expressie enz. en de interactie die je via deze mogelijkheden kunt hebben met andere. Sommige leraren dramatische expressie willen dit. Om dit te bereiken gebruiken zij een aantal oefeningen waarin het lichamelijke centraal staat. Een bekend voorbeeld hiervan is het aftasten van elkaars lichaam. Deze vorm van bewustwording is niet de vorm van bewustwording die wij nastreven. Wij vinden dat iets dergelijks een volstrekt geïsoleerd gebeuren is, waarbij het individu losgemaakt wordt uit zijn sociale kontekst en gaat functioneren in het luchtledige, of hooguit in relatie tot de andere leden van de groep die daar toevallig aanwezig zijn. Wanneer dit functioneren in relatie tot de andere groepsleden leidt tot het worden met de anderen tot een groep, is dit ook weer een groep die losstaat van iedere sociale kontekst. Wij vinden dit zeer onnatuurlijk. Wij hebben juist dit voorbeeld gekozen omdat het een veel voorkomende vorm van dramatische expressie is.

Voor ons staat centraal dat het individu nooit losgemaakt mag worden van zijn sociale kontekst. Juist omdat die kontekst in hoge mate bepaalt wat de mogelijkheden en onmogelijkheden van dat individu zijn. Dit houdt tevens in dat wij mensen niet in de eerste plaats willen zien als afzonderlijke individuen met individuele mogelijkheden, maar als leden van een groep die door eenzelfde sociale kontekst worden bepaald in hun mogelijkheden en beperkingen.

Als wij spreken van dramatische expressie als middel tot bewustwording, bedoelen wij bewustwording van de begrenzing die mensen zijn opgelegd door hun sociale kontekst, bewustwording van de oorzaken daarvan, en bewustwording van de mogelijkheden om daar - samen met alle andere mensen die op dezelfde manier bepaald zijn - veranderingen in te brengen.

Wij richten ons speciaal tot leerlingen van het l.b.o. omdat het voorgaande in zeer sterke mate voor hen geldt. Doordat zij bij het lager beroepsonderwijs terecht zijn gekomen, zijn zij voorgoed van een groot aantal mogelijkheden afgesneden, en de mogelijkheden die hen nog over blijven, worden over het algemeen in deze maatschappij niet hoog gewaardeerd.

2 VEEL TE VEEL GEOUWEHOER VOOR IN MOER

In het 'gevecht' om een paar paginaas meer of minder voorinformatie tussen de stromen die de konferentie uitmaakten, namen veel mensen aan dat onze stroom wel weinig paginaas nodig zou hebben. Bij dramatische expressie stelt men zich gewoonlijk geen uitgebreide theorieën voor.

De deelnemers aan stroom 8 weten inmiddels beter. Zij kregen een uitgebreide voorinformatie over de plaats van het onderwijs in de maatschappij, over die van het l.b.o. binnen het onderwijs, over de positie van de l.b.o.-leerling en over diens bewustzijn, over spel als middel tot bewustwording, met tot slot een kort overzicht van spelvormen. Op de konferentie kwam daar nog een stuk bij 'over aanpassing fantasie en bewustwording', en vrij uitgebreide informatie over verschillende spelvormen en voorbeelden daarvan. Deze hele papierwinkel van ruim 80 paginaas vormde de basis van waaruit we drie dagen op de konferentie zijn bezig geweest.

Het is duidelijk onmogelijk om binnen de paar paginaas van dit artikel ook maar enigszins volledig te zijn over én de activiteiten op de konferentie, én de theoretische fundering daarvan. Voor de algemene achtergrond van deze stroom verwijzen wij daarom naar het artikel van Loek Zonneveld over de functie van het onderwijs, in Moer 1974/2. Daarnaast geven wij in de komende paragrafen een selectie uit de voorinformatie.

3 DE POSITIE VAN DE L.B.O.-LEERLING

Geen bezit, geen autoriteit

De gemiddelde l.b.o.-leerling is afkomstig uit de arbeidersklasse. Door deze afkomst wordt zijn positie ook in hoge mate bepaald. De arbeider is per definitie bezitsloos. Om zich van zijn voortbestaan te verzekeren moet hij zich in dienst stellen van de mensen met bezit, waardoor hij van deze volstrekt afhankelijk wordt. Door zijn afhankelijkheid moet hij doen wat hem gezegd wordt zonder zijn eigen wil daar tegenover te kunnen stellen. Hij gaat dus voortdurend gebukt onder de autoriteit van de bezittende klasse. Autoriteit valt dan ook te zien als de ideologische uitdrukking van de verhouding tussen de degenen met bezit en degenen zónder bezit. Omdat deze verhouding en de ervan afgeleide autoriteit als de gewoonste zaak van de wereld wordt beschouwd, wordt dit door de arbeider ook normaal gevonden. Juist omdat hij voortdurend gebukt gaat onder autoriteit en binnen zijn denkwereld die autoriteit een belangrijke plaats inneemt, heeft hij sterk de behoefte om zijn eigen autoriteit ook ergens te laten gelden. De enige plaats waar dit mogelijk is, is zijn gezin, want daar is hij degene die het geld binnenbrengt waaraan hij dus zijn autoriteit kan ontlelen.

Het arbeiderskind krijgt deze autoriteit in volle hevigheid op zijn dak. Vaders wil is wet, en het kind heeft niets in te brengen. Het moet bevelen gehoorzamen, zonder dat er plaats is voor argumenten. Zijn enige mogelijkheid om onder deze autoriteit uit te komen is: zo spoedig mogelijk zelf geld verdienen. Dan heeft hij namelijk de mogelijkheid daaraan autoriteit te ontlelen, zodat hij nu thuis ook iets te zeggen heeft.

De koppeling tussen een gevolgde opleiding en het verdienen van geld is deze eeuw

steeds sterker geworden. Het arbeiderskind zal er dan ook vanuit gaan dat het belangrijk is om een opleiding te volgen. Dat betekent voor hem in de meeste gevallen dat hij, na de basisschool doorlopen te hebben, een vak gaat leren binnen een vorm van l.b.o.

Basisschool

Op de basisschool ervaart het arbeiderskind al vrij snel dat de school eigenlijk niets voor hem is. Tot dan toe was hij altijd opgenomen in een groep. De groep van de familie, en daarnaast de groep van de buurt, in het bijzonder de groep van zijn leeftijdsgenoten waar hij de hele dag mee optrekt. Het arbeiderskind is niet gewend om als individu op te treden. Op school wordt dit van hem geëist. Als hij er gevoelsmatig van uitgaat dat hij in de school eenzelfde groepsgevoel kan vinden als hij altijd heeft ervaren, komt hij van een koude kermis thuis. Want waar bestaat dat groepsgevoel uit? binnen de familie betekent het veiligheid en onderlinge verbondenheid. In de groep van de kameraadjes komt daar nog een vorm van verzet bij: het samen uithalen van kattenkwaad. Voor beide vormen van groepsgevoel is op school geen plaats. Mocht er al sprake zijn van groepswork, dan dient dit er uitsluitend toe om een abstract doel te bereiken. Gewoonlijk echter wordt er frontaal les gegeven en worden de kinderen van elkaar geïsoleerd door te eisen dat zij individuele prestaties leveren.

De autoriteit die het arbeiderskind thuis al altijd heeft ervaren vindt hij op school alleen nog maar erger. De onderwijzer is evenals als zijn vader een autoriteit. Maar terwijl zijn vader nog een vertrouwd en bewonderd persoon kan zijn, is de onderwijzer een vreemde. Een vreemde die bovendien over het algemeen nog een taalgebruik heeft dat verschilt van dat van het arbeiderskind, en geen waardering opbrengt voor dit laatste. Sterker nog: voor de taal van het arbeiderskind is op de school geen plaats. Als hij er gebruik van maakt zal daar een terechtwijzing op volgen. Hem wordt voorgehouden dat hij gebruik zal moeten maken van het taalgebruik van de onderwijzer. Het is logisch dat het arbeiderskind hiervan in totale verwarring geraakt en liever zijn mond zal houden. Hij is nu in dubbele zin monddood gemaakt, want ook de taal is een vorm van autoriteit waaraan hij onderhevig is. Daarbij komt nog dat de taal een van de belangrijkste criteria is waarop mensen worden uitgeselecteerd voor het volgen van verder onderwijs.

Lager beroepsonderwijs

Als het arbeiderskind de lagere school heeft afgelopen, met alle frustraties vandien, wordt hem een toekomstperspektief geboden in de vorm van het volgen van een vakopleiding. Als hij naar het l.b.o. gaat zal hij verwachten dat hij van alle gelazer af is, en iets kan gaan doen waar hij iets aan heeft. In de meeste gevallen zal dit uitlopen op een teleurstelling. In de brugperiode wordt nog hetzelfde soort onderwijs gegeven als op de basisschool. In de twee hoogste leerjaren krijgt hij dan weliswaar een vakopleiding, maar door de toenemende veralgemenisering van het l.b.o. gaat ook deze opleiding steeds meer lijken op die van de basisschool. Gevolg hiervan is dat het arbeiderskind, dat eerder afknapte op het algemene en theoretische basisonderwijs, dit in versterkte mate zal doen bij het l.b.o., waar hij zijn hoop op gevestigd had. Bovendien wordt nu de selectie waaraan hij op de basisschool onderhevig was, verder voortgezet.

Ondertussen is het arbeiderskind in zijn vrije tijd deel gaan uitmaken van een steeds hechtere groep die je een jeugdbende zou kunnen noemen. Overeenkomstig het autoritaire denken binnen de arbeidersklasse ontstaat binnen een jeugdbende een automatisch leiderschap met een volstrekt autoritaire structuur en strikte codes. Het deel uitmaken van zo'n bende geeft een gevoel van macht, wat zich bv. uit in de bestrijding van bendes uit andere buurten. Hiernaast richt zich de activiteit op het bestrijden van bezit. Een voorbeeld hiervan vinden we in het volgende lijstje dat ons werd gegeven door een paar leden van een jeugdbende uit een Amsterdamse volksbuurt:

- een sloophuis verder slopen en in de fik steken
- auto's, brommers en fietsen slopen; banden doorsnijden of leeg laten lopen
- opa'tje pesten
- ramen ingooien van huizen
- ruiten van tramhuisjes ingooien
- tramkaarten uit de automaten jatten
- jatten bij winkeliers
- flessen stuk gooien
- troep maken op straat
- luilak vieren

Mochten één of meer bendeleden in moeilijkheden komen door het uithalen van zulk 'kattewaad', dan is de solidariteit zeer hecht. Degene die zijn mond voorbij praat ligt er onmiddellijk uit. Deze activiteiten kun je zien als een vorm van verzet tegen hun hele situatie.

Het gezamenlijk verzet van de jeugdbende is te vergelijken met het gezamenlijk opkomen voor je belangen. Op school wordt echter geleerd dat de klas één persoon moet kiezen die voor de belangen van allen moet opkomen, de klassevertegenwoordiger, of wanneer de school een leerlingenraad heeft een vertegenwoordiger daarvoor. De normen en waarden waartoe het arbeiderskind op school verplicht wordt zijn in alles volstrekt tegengesteld aan wat hij in zijn vrije tijd ervaart. Op school wordt bv. juist eerbied voor bezit bijgebracht. Zijn verzet hiertegen in zijn vrije tijd wordt op deze manier op school onderdrukt. De ervaringen die hij in zijn vrije tijd opdoet kan hij dus op geen enkele manier op school kwijt. Bovendien wordt de tegenstelling tussen het automatisch kollektief optreden in zijn vrije tijd, en het verplicht als individu op school steeds groter. De verwarrende situatie die de basisschool vormde wordt op het l.b.o. alleen nog maar versterkt. Aan de ene kant is het arbeiderskind verplicht om voortgezet onderwijs te volgen. Hem wordt duidelijk gemaakt dat dit belangrijk is voor zijn toekomst. Aan de andere kant is zijn ervaring dat dit onderwijs bij hem alleen maar tot frustraties leidt. Hij weet dus dat het goed voor hem is, maar hij ervaart dat het niet goed voor hem is. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel jongeren zodra zij aan het eind zijn gekomen van de leerplichtige leeftijd, zonder hun opleiding af te maken de school verlaten om te gaan werken. Dit houdt tegelijkertijd in dat zij nu eerder geld verdienen dan anders, zodat zij thuis tenminste iets te zeggen krijgen. Pas later komen zij tot de ontdekking dat zij ook in hun werk de boot hebben gemist. Dit zijn de meest gefrustreerden, die ook op het l.b.o. hebben moeten ervaren dat de selectie vrolijk doorgaat. Vaak wordt hun vroegtijdig afscheid van de school nog bevoor-

derd doordat de school vindt dat zij 'niet te handhaven' zijn . . .

Disciplineringsmomenten

Uit het voorgaande blijkt dat er binnen de school voor het arbeiderskind vier disciplineringsmomenten zijn te onderscheiden:

a. Persoonlijk falen

Het l.b.o. is de laatste kans op positieverbetering, en wel door het leren van een vak. Pas op de arbeidsmarkt zullen de leerlingen merken dat ze ook deze keer naast de pot pissen, ook al hebben ze een diploma. Het hele onderwijs is er echter op gericht hen te doen realiseren dat dit alles te wijten is aan een persoonlijk falen. Zij waren toch al steeds de slechtsten.

b. Individualisering

Binnen het l.b.o. vindt ook weer een selectie van de besten plaats in die zin dat tijdens de opleiding enkelen met een kwalificatie waar op de arbeidsmarkt vraag naar is uitgeselekt worden. Dit heeft een zeer heftige concurrentie tot gevolg (zeer weinig goede, veel slechte). De afhankelijkheid van een goede beoordeling en de geheimzinnigheid die daaromheen hangt, bereiden ook in die zin voor op de arbeidsplaats.

c. Vertegenwoordiging

Deze faktor loopt parallel aan de selectie van de besten: de l.b.o.-leerling zit in een underdogpositie en krijgt de minste kansen om naar voren te brengen wat hij zelf wil. Dit schijnt een gevolg te zijn van een gebrek aan verbale vaardigheden. Meer dan elders heeft in het l.b.o. de klassevertegenwoordiger tot taak om naar boven toe te verwoorden wat de wensen van de leerlingen zijn. Overal wordt al jong geleerd dat het uiten van wensen over vele schijven moet lopen. Dit krijgt in het l.b.o. zijn specifieke karakter door het besef van eigen onmacht.

d. Autoriteitsbesef

Het gezin is de enige plaats waar de arbeider enige macht heeft. Daar is hij de baas, daar wordt naar hem geluisterd. In alle andere gevallen is hij degene die de bevelen op moet volgen. Het arbeiderskind zal dus van vroeger af aan alle autoriteit op zijn nek gekregen hebben. Deze machteloze situatie wordt herhaald tegenover de docent op het l.b.o. die hem niet alleen in formele zin de baas is, maar die ook vaak een andere taal spreekt zodat de leerling nooit van hem zal kunnen winnen.

4 BEWUSTWORDING VAN DE L.B.O.-LEERLING

Bewustzijn en bewustwording

Het newustzijn van de l.b.o.-leerlingen is bepaald door de ervaringen die zij hebben opgedaan. Deze ervaringen staan in verband met hun (toekomstige) maatschappelijke situatie. Dit bewustzijn is niet geënt op een heldere analyse van hun maatschappelijke

situatie. Het is uiterst persoonlijk van aard. Het gaat om kleine, alledaagse, banale dingen waaruit konstant blijkt dat ze onderdrukt worden zonder dat dit door hen in verband wordt gebracht met hun maatschappelijke situatie, die er de oorzaak van is. Het verzet dat zij nog vanuit de jeugdbende uitoefenen tegen deze onderdrukking is weliswaar gericht tegen elke vorm van autoriteit buiten de bende, maar er wordt geen duidelijke richting aan gegeven. Een dergelijke vorm van verzet wordt op school onmogelijk gemaakt, zodat het arbeiderskind in zijn positie van leerling eerder onverschillig zal zijn dan revolutionair,

Willen wij werken aan de bewustwording van leerlingen van het l.b.o., dan moeten wij zien te bereiken dat zij een verband gaan leggen tussen hun ervaringen van onderdrukt worden en hun maatschappelijke positie.

Het doel van de school is om hun ervaringen van onderdrukt worden buiten spel te zetten, evenals hun verzet daartegen, en hen een manier van denken aan te leren die strijdig is met hun eigen (toekomstige) belangen. Onze mogelijkheden om binnen deze tegenstellingen inhoudelijk te werken liggen op die momenten waar

- òf het konflikt met de school naar voren treedt;
- òf eigen ervaringen blijken af te wijken wat wat ze worden verondersteld te zijn;
- òf de visie op de eigen werkelijkheid in strijd komt met wat van de school moet;
- òf ervaringen naar voren komen van de maatschappelijke werkelijkheid buiten de school.

Dat betekent dat voor ons voorop staat onderzoek naar wat uiteindelijk die ervaring en die werkelijkheid zijn. We zullen dus in de klas niet verwijzen naar een eventuele werksituatie (waar wij - objektief - zo veel van weten), maar juist aansluiten bij wat ieder in de klas uit eigen ervaring weet.

De omkeerbaarheid van dit leerproces - wij leren ook van de leerlingen - moet ook voor de leerlingen duidelijk zijn, wil het kunnen funktioneren tegen het disciplineren van de school in. Op deze wijze is het doel van lessen die bewustwording nastreven: het ontwikkelen of handhaven van het vertrouwen in eigen kracht van een klas. Het gaat er dan om alle factoren als individualisering, vertegenwoordiging,, autoriteitsbesef en persoonlijk falen, die dit bewustzijn belemmeren, te bestrijden. De school probeert - in dienst van de heersende ideologie - om de leerlingen een bepaalde wijze van systematiseren aan te leren die bepaalde ervaringen laat wegvallen, terwijl andere juist worden benadrukt. Om dit proces te kunnen doorbreken is het noodzakelijk in het bijzonder de weggevallen ervaringen - dus de ervaringen waar op school nooit over wordt gepraat - op te sporen.

Spel een middel

Steeds meer wint de opvatting veld dat spel - zowel binnen als buiten de school gebruikt - een middel is met behulp waarvan eigen ervaringen kritisch onder de loep kunnen worden genomen, en voor de toekomst strategische zetten kunnen worden voorbereid. Wij gaan ervan uit dat onze leerlingen een zeker vermogen bezitten om hun ervaringen te systematiseren. Als een leerling de mogelijkheden van het spel benut, kan hij daarbinnen op voor anderen begrijpelijke wijze zijn ervaringen inventariseren en uitspelen, maar ook door dezelfde zaak op verschillende manieren te spelen allerlei aspecten ervan ontdekken.

Spel werkt in zich systematiserend: als iemand vader speelt verenigt hij, in zijn spel, die aspecten van het vaderschap die hem als typerend zijn opgevallen.

Het uitdrukken van ervaringen in taal brengt een gespannenheid met zich mee door de moeite die men moet doen om helder te formuleren. Ook hier biedt spel een voordeel: mensen die spelen zijn over het algemeen spontaner dan mensen die praten. Voorwaarde hiertoe is natuurlijk wel dat spel niet wordt gezien als een cultuurbepaalde vorm (bv.: 'mooi' toneelspelen'). Willen we gebruik maken van spel als middel tot bewustwording dan zullen zich enige problemen voordoen die deels belemmerend deels bepalend werken.

1 De school is een instituut waar mensen - geïsoleerd van de rest van de maatschappij - voorbereid worden op de maatschappij. Op school worden kennis en vaardigheden bijgebracht, waarvan verteld wordt dat je dat nodig hebt om later (!) in de maatschappij goed te functioneren. Het nut van dat alles wordt ondermeer aan de leerlingen duidelijk gemaakt door het geven van cijfers. Als nu in de les gebruik wordt gemaakt van spel dat niet betrokken is op 'later', en waarvoor juist geen cijfers worden gegeven, waarbij zelfs elke vorm van prestatiedenken uit den boze is, kan dat vast niet belangrijk zijn. De voor de hand liggende konklusie van de leerlingen zal dan ook zijn: het is ontspanning.

2 Wij willen spelgebruiken als middel. Spel als middel komt niet in het begrippenarsenaal van de leerlingen voor. Spel op zich kennen zij alleen als iets voor kleine kinderen of in dingen als kwissen, kaarten en voetballen. Ze bewaren goede herinneringen aan groepsspelletjes, maar het is de vraag of zij zich daar nu niet te groot voor voelen. Spel waarbij gebruik wordt gemaakt van vormen van uitbeelding wordt door hen onmiddellijk geassocieerd met toneelspelen, met alles wat daar op en aan hoort. Voor spel als middel zoals dit door ons gehanteerd wordt, kunnen we het beste aansluiten bij deze laatste opvatting. Maar daarbij hebben wij niet de bedoeling van een voorstelling met kostuums en dekors. Dit kan voor de leerlingen een teleurstelling betekenen. Aan de andere kant vinden leerlingen spelletjes als knipoojie enz. vaak erg leuk. Indien dit zo is vormen dergelijke spelletjes een goede ingang.

3 Voor de leerlingen hangt het begrip spel nauw samen met begrippen als leuk, lol en ontspanning. Dit wordt nog versterkt doordat zij spellessen op zich al als ontspanning ervaren. Wij moeten dus erg oppassen dat zulke lessen niet uitsluitend als uitlaatklep gaan functioneren. Aan de andere kant is het noodzakelijk dat de leerlingen in onze lessen hun *eigen* lol kunnen maken, juist omdat ook dit iets is dat tegen het disciplineren van de school ingaat.

4 Ons referentiekader is een ander dan dat van de leerlingen. Dit betekent dat onze waarnemingen en interpretatie van gegevens die door de leerlingen worden aangedragen vaak een andere is dan die van henzelf. Het is dus mogelijk dat onze konklusies afwijken van die van de leerlingen.

5 Spel heeft in het bewustzijn van de leerlingen over het algemeen geen verbinding met de realiteit. Ervaringen in het spel opgedaan zullen door de leerlingen niet automatisch op de realiteit worden betrokken. Spel is in zich niet bewustmakend. Wij kunnen ons dan ook weinig pretenties veroorloven over onze rol t.a.v. de bewustwording van de leerlingen. Slechts daar waar we kunnen aansluiten bij konfliktsituaties die ervaringen van onderdrukt worden blootleggen, liggen mogelijkheden voor ons. Voor de rest denken we via spel alleen voorbereidend werk te kunnen doen.

5 AANSLUITEN BIJ DE WERKELIJKE ERVARINGEN

De leerlingen zijn gewend geraakt om hun ervaringen volgens zekere maatschappelijke vooronderstellingen te systematiseren. Ervaringen die niet passen binnen deze systematisering komen op de achtergrond. Voor leerlingen van het l.b.o. betekent dit dat ervaringen van onderdrukking en pogingen om zich daartegen te verzetten door de systematisering van de school zoveel mogelijk buiten spel worden gezet. Juist deze ervaringen van onderdrukking zijn de ervaringen waar het ons om gaat. Wil je nu zonder meer hierbij aansluiten, dan onderschat je de barrière die de gebruikelijke systematisering hier vormt. Aansluiten bij de zogenaamde werkelijke ervaringen zal in negen van de tien gevallen op verzet stuiten.

Om bij het kommentaar van Helge Bonset op het artikel van Loek Zonneveld in Moer 1974/2 aan te sluiten: informatie of wat dan ook die wil aansluiten bij de werkelijke ervaringen sluit vaak helemaal niet aan, omdat dergelijke ervaringen door de gebruikelijke systematisering buiten spel zijn gezet.

Dit is een probleem waar je heel goed rekening mee moet houden. Het is de voor naamste barrière die je in de praktijk moet overwinnen. Op de conferentie zijn we even bezig geweest met deze materie. Wij hopen in een brochure die over enige maanden zal verschijnen hierop in een bredere kontekst nader in te gaan.

Literatuur

- MOL. *Van narigheid en spijt naar meer jolijt in de klassenstrijd*. Voor intern gebruik. (Amsterdam, januari 1974)
- REICH, Wilhelm (Gepubliceerd onder het pseudoniem Ernst Parell). *Was ist Klassenbewusstsein?* Amsterdam, 1968. Oorspronkelijke uitgave: Kopenhagen enz. 1934.
- RICHARD, Jörg. *Spielpädagogiek und politisch-ästhetische Erziehung*. In: Gesellschaft und Schule, 34/72.
- RICHARD, J. *Zum angeleiteten Rollenspiel mit Arbeiterkindern im Schulalter*. In: Gesamtschul-Informationen, 3/72.
- RUHLE, Otto. *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*. Herausgegeben von Lutz von Werder und Reinhart Wolff. (Darmstadt, 1969).