

Boekbesprekingen

Klerk, L. F. W. de, *Het leren van psychomotorische vaardigheden*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, 150 blz., f 26,50, ISBN 90 6001 602 5

De centrale vraagstelling van dit boek is hoe het onderwijs met betrekking tot motorische vakken geoptimaliseerd kan worden, hetgeen in hoofdzaak dient te geschieden op basis van kennis van de onderwijsleerprocessen en van de factoren die daarop van invloed zijn. De auteur pleit voor onderzoek in reële onderwijssituaties, waarbij de interacties tussen de variabelen Resultaten, Omgevingscondities (zoals bijv. instructiemethoden) en Leerlingkenmerken (De Klerk bespreekt vooral de vermogens van Fleishman) worden bestudeerd (het zogenaamde R-O-L model). Verder worden in het boek, dat niet voor een speciale gebruikerskring is geschreven, classificatiesystemen voor psychomotorische taken, leertheorieën, alsmede het arrangeren van psychomotorische leersituaties aan de orde gesteld.

In het Voorwoord geeft De Klerk te kennen dat hij het boek 'Motoriek en Leren' (1978) 'buiten het bestek van zijn boek heeft gelaten omdat het aansluit bij het werk van Van Parreren en bij dat van sommige sovjet psychologen, hetgeen door Van Parreren e.a. uitvoerig behandeld is'. Afgezien van het feit dat het behandelde in 'Motoriek en Leren' voor een belangrijk deel op eigen onderzoek berust en De Klerk het toch op diverse plaatsen aanhaalt, is deze beslissing van De Klerk onbegrijpelijk. Vooral omdat, zoals hieronder zal worden aangetoond, in 'Motoriek en Leren' verslag van onderzoek wordt weergegeven dat volkomen past in het door De Klerk gepropageerde R-O-L model en hijzelf met betrekking tot dit model slechts tot fictieve onderzoeksopzetten komt (zie pag. 32, 57 en 80). Dit model geeft te kennen dat de resultaten (R) van het onderwijs niet alleen afhankelijk zijn van omgevingscondities (O), maar eveneens van leerlingkenmerken (L). De Klerk pleit in het kader van dit model voor interactie-onderzoek, waaronder hij onderzoek verstaat dat eventuele interacties tussen de variabelen R, O en L opspoort en toetst (pag. 33).

In 'Motoriek en Leren' (p. 4) wordt niet van het R-O-L model, maar van het verwerkingsmodel uitgegaan, hetwelk afgeleid is van het bekende Stimulus-Organism-Response (S-O-R) model. Tussen het R-O-L en het S-O-R model bestaan duidelijke overeenkomsten. Immers de begrippen Resultaten en Response, alsmede Omgevingscondities en Stimuli komen overeen, terwijl de Leerlingkenmerken in het begrip Organism thuis horen.

Welnu in het proefschrift 'Leren van een groot-motorische vaardigheid' (1975), hetgeen verkort in paragraaf 5.3

van 'Motoriek en Leren' is weergegeven, wordt verslag gedaan van interactie-onderzoek waarbij de invloed van twee instructiewijzen op de leerstrategie en het leerresultaat van 13/14 jarige meisjes is nagegaan. In concreto werd bij het leren van de onderhandse volleybalservice onderzocht welke invloed een doel- en een gedragsgecentreerde instructiemethode op de verhouding fouten-analyserende versus momentane leerstrategie, en via dat aanpakgedrag, op het uiteindelijke leerresultaat heeft. Het is duidelijk dat een dergelijk onderzoek volkomen past in het R-O-L model.

Enkele conclusies van het onderzoek waren:

- Een gedragsgecentreerde instructiewijze leidt minder tot een momentane leerstrategie dan een doelgecentreerde instructiemethode.
- Een fouten-analyserende leerstrategie is in het algemeen een meer adequaat aanpakgedrag dan een momentane leerstrategie.
- Door een gedragsgecentreerde instructiewijze kan een niet gefixeerde momentane leerstrategie worden gewijzigd in een fouten-analyserende leerstrategie.

Het is duidelijk dat deze conclusies, die door vervolgonderzoek (zie bijv. Pijning, H. F. en Murriss, R., *Leren hoogspringen. De Lichamelijke Opvoeding*, 1978, p. 568-572 en p. 620-625) zijn bevestigd, voor de concrete didactische situatie van groot belang zijn. Temeer reden voor De Klerk deze onderzoeken in zijn beschouwingen te betrekken. Zijn boek moet immers volgens de ondertitel als 'een onderwijspsychologische benaderingswijze' worden beschouwd, terwijl De Klerk bovendien sterk geporteerd is voor interactie-onderzoek dat een brug slaat tussen theorie en praktijk (p. 131).

Hoewel er duidelijke overeenkomsten bestaan tussen het R-O-L en het S-O-R model, is er ook sprake van een duidelijk verschil. In het 'Organism' van het S-O-R model gaat het namelijk niet alleen om leerlingkenmerken (zoals bijv. vermogens en leerstrategieën), maar tevens om het verloop van het leerproces, anders gezegd om de ontwikkeling van de handelingsstructuur. Zo is bij bovengenoemd onderzoek vastgesteld dat het leerproces van de serve als volgt verloopt:

- Allereerst wordt de serve op grond van een globaal visuele bewegingsvoorstelling uitgevoerd.
- Daarna wordt de bewegingsvoorstelling steeds meer ge-

organiseerd, waardoor in de tweede fase van het leerproces de serve niet op grond van een globaal visuele, maar op grond van een gestructureerd visuele bewegingsvoorstelling wordt uitgevoerd.

- In de derde fase vindt de uitvoering plaats op grond van een proprioceptieve bewegingsvoorstelling.
- Ten slotte wordt in het automatische stadium de serve uitgevoerd op grond van een proprioceptieve bewegingsregulering.

Een schematische weergave van het serve onderzoek geeft nog eens duidelijk aan dat het hier om interactie-onderzoek gaat.



Juist omdat dit onderzoek naar het procesverloop ons duidelijke didactische aanwijzingen verschaft omtrent de wijze van instrueren, zijn wij - zeker als het om een onderwijspsychologische benaderingswijze gaat - meer geporteerd voor het S-O-R dan voor het R-O-L model. Naar onze mening zijn de resultaten van onderwijsleerprocessen dan ook niet alleen een functie van omgevingsfactoren en leerlingkenmerken, maar tevens van de ontwikkeling van de handelingsstructuur.

De Klerk geeft overigens zelf te kennen dat 'systematisch onderzoek nodig is om meer inzicht te krijgen in de aard van de processen die aan het leren van psychomotorische vaardigheden ten grondslag liggen' (p. 31) en dat 'de kern waar alles om draait het leerproces is' (p. 130). Hij voegt daar het volgende aan toe: 'Op dit moment weten wij nog betrekkelijk weinig over de wijze waarop leerlingen vaardigheden leren'. Accoord, maar des te meer reden om datgene wat wel bekend is te vermelden of aan te halen. En zeker als dat onderzoek volkomen past in de centrale vraagstelling van het boek (zie flaptekst), te weten: 'Hoe het onderwijs met betrekking tot motorische vakken geoptimaliseerd kan worden, hetgeen dient te geschieden op basis van kennis van de onderwijsleerprocessen en van de factoren die daarop van invloed zijn'.

Ook op andere plaatsen in het boek wreekt zich het feit dat in het R-O-L model niet in het procesverloop (de ontwikkeling van de handelingsstructuur) is voorzien. Bijvoorbeeld in het hoofdstuk over classificatiesystemen. Ook daar missen wij een bespreking van systemen die zich baseren op een procesanalyse. Een voorbeeld van een dergelijke classificatie is de onderscheiding in successief- en simultaan-coördinatieve vaardigheden. Van een successief-coördinatieve vaardigheid is sprake wanneer een serie handelingen, de één na de ander, in een bepaalde volgorde uitgevoerd moeten worden, zoals bij het starten van een auto. Bij een simultaan-coördinatieve vaardigheid

is geen sprake van een na elkaar uitvoeren van een serie handelingen, maar van een geheel of gedeeltelijke overlapping van de uitvoeringen van de deelstructuren, zoals bijv. bij het serveren, waar de arm-, romp- en beenbewegingen niet na elkaar worden uitgevoerd, maar min of meer synchroon plaats vinden.

Tot welke ernstige fouten het niet onderkennen van deze onderscheiding in successief- en simultaan-coördinatieve vaardigheden kan leiden, blijkt bijv. op pag. 27 waar De Klerk stelt dat de door ons vastgestelde fasering van het leerproces van de zogenaamde zweeps slag, niet alleen kenmerkend is voor die beweging, 'maar in het algemeen geldt voor het leren van psychomotorische vaardigheden'. In 'Motoriek en Leren' (p. 49 e.v.) hebben wij in tegendeel aangegeven dat de handelingsstructuur van successief- en simultaan-coördinatieve vaardigheden duidelijk verschilt, hetgeen uiteraard consequenties heeft voor de instructie bij het leren van genoemde vaardigheden.

In verband met het niet onderkennen van deze onderscheiding interpreteert De Klerk de door ons vastgelegde fasering van het leerproces van de zweeps slag onjuist. Met betrekking tot de tweede fase van dit leerproces merkt De Klerk (p. 27) namelijk op dat 'in deze fase het handelingspatroon opgesplitst wordt in een aantal deelstructuren die afzonderlijk geoefend worden'. Dat zou juist zijn als het hier om een successief-coördinatieve vaardigheid zou gaan. De zweeps slag is echter een simultaan-coördinatieve vaardigheid, waarbij de leerling zich in de genoemde fase van het leerproces in *het kader van de totaaluitvoering* op deelstructuren richt, waardoor de aanvankelijk globaal visuele bewegingsvoorstelling meer gestructureerd wordt (zie Motoriek en Leren, p. 39 e.v.).

Hoe ernstig deze verkeerde interpretatie van onze conclusies is, blijkt op pag. 103 waar De Klerk in verband met de consequenties van het voorafgaande voor het onderwijsarrangement stelt dat 'allereerst geldt, dat in het geval van een complexe psychomotorische taak een opsplitsing moet plaatsvinden in een aantal deeltaken'. Nogmaals dat geldt wel voor successief-, maar niet voor simultaan-coördinatieve vaardigheden (het merendeel van de motorische vaardigheden in de lichamelijke opvoeding en de sport zijn simultaan-coördinatief).

Overigens citeert De Klerk op pag. 28 en 29 Fitts en Posner die de didactische betekenis van deze classificatie duidelijk aangeven, alsmede op pag. 115 Maier die aangeeft dat 'het opsplitsen van de totale handeling in een aantal deelhandelingen alleen zin heeft als de deelhandelingen als afzonderlijke eenheden beschouwd kunnen worden'.

Ook andere onderzoekers hebben met betrekking tot het leren van psychomotorische vaardigheden interactie-onderzoek verricht en wel met betrekking tot vraagstellingen die volgens De Klerk (p. 98) nog niet onderzocht zijn. Van Lier en Smuling (De Lichamelijke Opvoeding, 1973 en 1976) bijv. hebben bij het leren ringzwaaien interactie-onderzoek gedaan, namelijk tussen de variabelen instructiemethode, structureringsmethode als belangrijk cognitief stijlaspect en leerresultaten.

Een volgend punt van kritiek betreft de in hoofdstuk 2 behandelde 'motoriektests'. Naar mijn mening zijn deze

tests, zoals de 'Rotary Pursuit Test' (waarbij de visueel-motorische coördinatie van de hand wordt gemeten en wel door met behulp van een metalen staafje een klein metalen plaatje op een steeds sneller draaiende schijf te volgen) weinig relevant voor onderzoek van complex motorische vaardigheden. Niet alleen omdat de betrouwbaarheid van diverse tests laag is en ook met betrekking tot de validiteit vraagtekens geplaatst moeten worden, maar vooral ook omdat deze tests geen inzicht geven in het verloop van het leerproces. Zonder de betekenis van de in hoofdstuk 2 behandelde experimenten te kleineren, moet toch gesteld worden dat de conclusies van dit soort laboratorium experimenten voor het leren van motorische vaardigheden die in de onderwijssituatie een rol spelen, gering wordt geacht.

Verder staan in het boek een aantal tegenstrijdigheden vermeld. Een duidelijk voorbeeld van zo'n tegenstrijdigheid betreft de betekenis van fouten in het motorische leerproces. Eerst citeert De Klerk ons met instemming, namelijk met betrekking tot het feit dat het al of niet schadelijk zijn van een fout door de leerstrategie van het kind wordt bepaald. Op pag. 108 en 109 echter formuleert De Klerk een 'algemene richtlijn' ten aanzien van deze kwestie, waarbij hij een ongenueanceerd standpunt inneemt, getuige het volgende citaat: 'Met name is het van belang dat hij in het begin van het leerproces onmiddellijk op zijn fouten gewezen wordt. Fouten die in het begin gemaakt worden zijn vaak hardnekkig. De leerling vertoont de neiging deze bij de volgende pogingen te herhalen. Dit verschijnsel - dat wel perseveratie wordt genoemd - heeft een storende invloed op het verloop van het leerpro-

ces'.

Om mij tot de hoofdzaken te beperken ten slotte nog het volgende. Het begeleiden en instrueren (in de ruime betekenis van het woord) van onderwijsleerprocessen komt er in het boek erg bekaaid af, terwijl dit toch een thema is dat onlosmakelijk met het leren van psychomotorische vaardigheden verbonden is. Zo is het bijv. jammer dat De Klerk met betrekking tot het arrangeren van onderwijsleersituaties geen uitspraak doet over de tegenstelling sturend en banend instrueren. Wel haalt hij op pag. 118 de polariserende visie van Gagné en Fleishman met betrekking tot deze materie kort aan, maar het feit dat het hier om een continuum gaat, met alle didactische consequenties van dien, wordt door De Klerk niet besproken. Met betrekking tot het instrueren houdt dit continuum in dat de ene leerkracht meer geporteerd kan zijn voor sturend, de ander meer voor zelfontdekkend onderwijs, maar dat beide erkennen dat er bij elk motorisch leerproces resp. sprake is van zelfontdekkende en sturende momenten. Het gaat hier dus niet om een polaire tegenstelling, maar om graduele verschillen. Interessant is dan o.a. de vraag welke aspecten van de motorische vaardigheid zelfontdekt en welke gestuurd moeten worden (ook voor een behandeling van dit thema wordt verwezen naar 'Motoriek en Leren', p. 81).

Algemene conclusie: Zeker voor (a.s.) leraren lichamelijke opvoeding en (a.s.) sportleiders een weinig geschikt boek.

H. F. Pijning

Kogan, M., *Educational policy-making (A study of interest groups and parliament)*, George Allen & Unwin Ltd., London, 1975, ISBN 0 04 370064 0 paperback, £. 4,50, 262 pag.

Kogan, M., *The politics of educational change*, Fontana/Collins, Glasgow, 1978, 172 pag.

Van de voormalige D.E.S.-topambtenaar Kogan, de huidige 'professor of government and social administration' aan de Brunel universiteit bespraken we in dit blad reeds eerder een publikatie (*Pedagogische Studiën*, 1977 (54) 117-118). Het betrof toen een gesprek met de oud-ministers Boyle en Crosland. De twee thans te bespreken publikaties beschrijven en analyseren de ontwikkeling van het Engelse onderwijs gedurende de periode 1960-1974. Het tweede boek is een samenvatting van het eerste; het is geschreven voor een breder publiek. We kunnen derhalve volstaan met een bespreking van de eerstgenoemde publikatie.

Het thema dat Kogan aansnijdt is zeer actueel. De werking van het parlementaire systeem geniet momenteel ook in ons land veel belangstelling. In het eerste deel van het boek komen aan de orde: het doel van de studie, de gebruikte onderzoeksmethoden, (de ontwikkeling van) de doelen en waarden van het onderwijs alsmede de belangrijkste 'polities'. Vervolgens wordt vrij uitvoerig ingegaan op de onderwijs-belangengroepen. Het derde deel handelt over de rol van het parlement. Deel vier bevat twee case-studies: het hoger onderwijs en het 'comprehensive secondary

education'. Het geheel wordt afgerond met een samenvatting en conclusies.

Aan de studie ligt een immense hoeveelheid speurwerk ten grondslag. Zo werden een achtduizend kamervragen geanalyseerd en zeventenzestig halfgestructureerde interviews afgenomen bij politici, leiders van belangengroepen, journalisten, onderzoeksmangers en topambtenaren. Het materiaal wordt ondermeer geordend in een acht-tiental schema's. We noemen er enkele: main events in education 1954-1973.; values, policies and their supporters; topics in education and parliamentary questions; development of comprehensive secondary education; interest groups. Als wetenschapper met praktische ervaring achter de schermen heeft Kogan oog voor de gecompliceerdheid en het ten dele ontoegankelijk zijn van het 'policy-making process' (pag. 21 en 22). Hij dringt aan op diepte-studies (pag. 67). Inderdaad kunnen studies als die van Leune en Jennings (besproken in *Pedagogische Studiën*, 1979 (56) 329-330) de beschrijving van de ontwikkeling van het onderwijsbeleid nog iets meer relif geven.

De benadering van Kogan is 'historical', met af en toe een flinke scheut sociologie en vooral politieke weten-

schap. Op pagina drieëntwintig laat Kogan zich bij al zijn wijsheid wel wat laatdunkend uit over politicologie: '..... detecting the changes in values, or the pressures by which change is effected, is more a matter of art than of analysis. The imagery of political science suggests too much precision: such words as 'power', 'structure' and 'pressure' all suggest that political activity is analogous with predictable engineering-systems'. Ook Kogan attendeert ons erop, dat de 'institutionele structuur' van het schoolwezen in het algemeen de continuïteit en de consensus bevordert. Ze is vooral afhankelijk van de interactie tussen de centrale overheid, de Local Education Authorities en de onderwijsorganisaties die alle drie zowel de continuïteit handhaven als verandering bewerkstelligen.

Gedurende de periode 1960-1974 is het onderwijsbeleid erg veranderd. Kogan typeert de ontwikkeling in het beleid met het kopje 'van expansie naar pessimisme/scepticisme'. Hij onderscheidt een aantal fasen (pag. 38 en 228). De ambtsaanvaarding van resp. de onderwijsministers Crosland (Labour) en Thatcher (Conservative) leveren de centrale jaartallen 1964 en 1970 op. Kogan spreekt van een 'historische terugval' (pag. 228). Hij suggereert in dit verband, met enige hoop, dat de hang naar continuïteit en consensus van met name de grote onderwijsorganisaties op dit moment een 'constructieve' rem kan zijn. We denken hier onwillekeurig aan de opstelling van de P.C.O. en het C.P.S. ten opzichte van de kerninhoud van het Opvo-plan. De omslag in de periode 1960-1974 blijkt 'wetenschappelijk' te worden 'begeleid' door ontwikkelingen binnen disciplines als psychologie, economie en - in mindere mate - sociologie.

De schrijver geeft voor vijfendertig beleidsthema's de waardebasis aan, de relatie met de dimensie (dis-)continuïteit en de institutionele status of mate van legitiemering door belangengroepen. Onderwijskundige waarden blijken ten grondslag te liggen aan 'policies' die grotendeels continue zijn. Vaak wordt de continuïteit nog versterkt door institutionele waarden (die in tegenstelling tot de onderwijskundige, sociale en economische waarden instrumenteel van aard zijn). De sociale en economische waarden zijn minder constant dan de onderwijskundige en vormen mede daardoor met betrekking tot het beleid een discontinuïteit factor (ze zijn onder andere motor voor structuurdoorbrekende vernieuwingen). De gewichten van de vier soorten waarden wisselen in de tijd en per beleidsthema. Het onderwijs is volgens Kogan wellicht het meest wispelturig van alle collectieve activiteiten, omdat het zoveel tegelijkertijd incorporeert (pag. 26). Eén en ander wordt vooral geïllustreerd aan het thema 'comprehensive education'. De veelal wat dubbelzinnige, nieuwe institutionele waarde-'participatie' lijkt aan gewicht te winnen. Kogan wijst er voorts op, dat grote en vooral brede (onderwijs-) belangengroepen om wille van de interne vrede meestal erg omzichtig te werk gaan bij het zich aansluiten bij een vernieuwingsstreven, vooral wanneer sociale waarden een dominante rol spelen. Op actuele zaken als medezeggenschap, relatieve en professionele autonomie wordt met name in dit deel van het boek af en toe enig licht geworpen.

In deel twee beschrijft Kogan zeer verhelderend de

(ontwikkeling van de) belangengroepen. Het onderhouden van contacten met het ministerie, vooral met een bepaalde topambtenaar blijkt voor de beïnvloeding van het beleid van veel gewicht te zijn. Parlementsleden zijn volgens hem meestal een laatste middel; de oppositie staat vrijwel geheel buitenspel. Personen in een leidinggevende positie blijken een rol te kunnen spelen (een voorbeeld is hier Sir Alexander, de secretaris van de A.E.C.). De gelegitimeerde belangengroepen (de groepen dus die deel uitmaken van de in de sector van het onderwijs wel zeer omvangrijke institutionele structuur) hebben in een pluralistische systeem veel macht. Ze dragen er niet onaanzienlijk toe bij, dat deelbelangen het meer algemeen gerichte vernieuwingsstreven veelal overwoekeren. Hun gedrag is overwegend reactief. De continuïteit van het beleid is derhalve groot. Impulsen tot vernieuwing komen in eerste instantie meestal van buitenaf en - althans in Engeland - vanuit de 'local education authorities'. Betrekkelijk nieuwe groepen als ouders en de intelligentia (met name pers en wetenschap) lijken enigszins aan invloed te winnen.

De rol van het parlement wordt op basis van een analyse van met name de activiteiten van de parlementsleden niet erg hoog ingeschat. Nogmaals wordt met klem gewezen op het vijfde samenspel tussen de vierde en vijfde macht. Volgens Kogan moeten we vooral de macht, het gezag en het uithoudingsvermogen van het onderwijsbestuur niet onderschatten. Hij noemt in dit verband drie bestuurlijke niveaus: het ministerie, de L.E.A.'s en de onderwijsinstellingen. In deze context vraagt Kogan zich af, hoe door het D.E.S. wordt geaggregeerd en gearticuleerd. Wanneer men met hem van mening is dat het parlement in de huidige setting zijn taak niet naar behoren kan vervullen, is dit een wel zeer klemmende vraag.

In deel vier worden twee cases beschreven die in de periode 1960-1974 in het onderwijsbeleid een centrale positie hebben ingenomen en in een aantal opzichten enige exemplarische waarde bezitten. Het betreft het hoger onderwijs en het 'comprehensive secondary education'. Gevoerd wordt onder meer op de vaak onvoorspelbare veranderingen in ideologie, in opvattingen omtrent 'human development' en in de economie alsmede de invloed daarvan op de discussie over en de vormgeving van (onderdelen van) het onderwijs.

In de tweede in de aanhef vermelde publikatie plaatst Kogan in het afsluitende hoofdstuk 'Future prospects' enkele behartenswaardige kanttekeningen. Ze betreffen vooral de onderwijsplanning en het versterken van het parlementaire stelsel. Er bestaat volgens hem vooral een grote behoefte aan een 'action intelligentia'. Gesuggereerd wordt in dit verband, dat de 'liberal en socialistic' intelligentia het in het huidige meer uitvoerende stadium van het onderwijsbeleid in wetenschap en politiek enigszins laat afweten. De voormalige O. en W. topambtenaar Kogan schat voorts de kwaliteit van de ministers van O & W wel erg laag: 'Talented politicians have become ministers but these have been very few. Of the fifteen ministers appointed since 1945, only ten can be said to have been competent enough to occupy any senior office, let alone

that of the Secretary of State for Education and Science, and some would put the number even lower'.

De publikaties van Kogan passen in de Engelse traditie op het terrein der 'social and educational administration',

die ons inziens in ons land enige navolging verdient. De periode 1973 tot heden of de gehele naoorlogse periode lijkt interessant genoeg.

M. Santema

D. van Tol, *De dood als keuze*. Boom, Meppel, 1977, 176 p., f 24,50, ISBN 90 6009 248 1

De schrijver, kennelijk voorstander van zelfmoord om welke reden dan ook, gebruikt om zijn standpunt te staven teksten van allerlei aard: historische verhalen, gedichten, toneelstukken, detectives, utopia's, enz. Met deze teksten springt hij op de meest merkwaardige wijze om en bij zijn interpretaties kan men vele vraagtekens zetten. Zo pleegt, om enkele voorbeelden aan te halen, Elpenor in de Odyssee zelfmoord, als hij dronken van een dak valt en zijn nek breekt. Hij kent, zegt Van Tol, onbewust incestverlangens en ook is Odysseus woedend op hem. Bij Homerus hiervan geen spoor, integendeel. Simson, stervend temidden van zijn vijanden, doordat hij een tempel doet instorten, pleegt zelfmoord, evenals Socrates (n.b. een tegenstander van suicide) want hij drinkt zelf de gifbeker en hij heeft zijn rechters geprovoceerd. Lotje Roulin, verzwakt door liefdessmart sterft aan de tering: zelfmoord.

Soms is de schrijver wat genuanceerder als hij van ande-

ren het onderscheid overneemt tussen zelfmoordpogingen, signaal van mensen in nood, en de zelfmoord die succes heeft. Hetgeen hem echter totaal is ontgaan, is dat de euthanasie (volgens algemeen spraakgebruik en verschillende verhandelingen en rapporten alleen betrekking hebbend op patiënten in de stervensfase) een modern probleem is en niet van alle tijden. Feitelijk pas onze generatie is er in geslaagd door kunstmatige middelen het leven haast ad infinitum te doen voortduren, ook als dit leven zijn human karakter heeft verloren en vrijwel vegetatief is geworden. Met dit probleem kunnen we allen te maken krijgen en met de oplossing zijn we, anders dan de schrijver meent, sedert More toch wel verder gekomen, getuige ook de discussies op het congres voor euthanasie te Oxford, deze zomer.

N. F. Noordam

Inhoud andere tijdschriften

Info

11e jaargang, 1980, no. 4

Themanummer over het Symposium 'Ontwikkelingen in de interdisciplinaire onderwijskunde'

Ontwikkelingen in de interdisciplinaire onderwijskunde, door M. Heinink, J. J. Peters, E. Vos

Korte schets van de ontwikkeling van de interdisciplinaire onderwijskunde, door L. van Gelder

Geschiedenis van de sociale wetenschappen en interdisciplinaire ontwikkeling, door J. Th. Snijders

Enkele opmerkingen over interdisciplinair onderzoek, door G. H. de Vries

Interdisciplinaire onderwijsonderzoek in toekomstperspectief, door B. P. M. Creemers

De bijdrage van interdisciplinaire onderwijskunde aan onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing, door J. van Kemnade

Onderwijseconomie en onderwijs-arbeidsmarkt; uitgangspunt voor een discussie, door J. M. M. Ritzen

Groningse onderwijskundige promoties

De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren: een samenvatting, door A. J. Olgers en J. Riesenkamp

Ontvangen boeken

Breuker, J. B. *In kaart brengen van leerstof*, reeks: Onderwijskundige informatie voor het hoger onderwijs, Spectrum b.v., Utrecht 1980

Hazekamp, J., *Arbeidersjongeren. Een sociaal-pedagogische kritiek*, Boom, Meppel, 1980, f 19,50

Peursen, C. A. van, *De opbouw van de wetenschap. Een inleiding in de wetenschapsleer*, Boom, Meppel, 1980, f 23,-

Ontvangen rapporten

Jaarverslag 1979. Stichting Leerplanontwikkeling, Enschede

NIEUW

MESO

tijdschrift voor
schoolorganisatie en
onderwijsmanagement

Vraag gratis proefnummer bij
Meso

Antwoordnummer 68
4100 VB, CULEMBORG
(postzegel niet nodig)