

Zijderveld, A.: *De relativiteit van kennis en werkelijkheid*, Boom, Meppel 1974, 245 pag., f24,50, ISBN 90.6009.162.0

Deze studie is een inleiding tot de kennissociologie, een terrein dat volgens de auteur, hoogleraar aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg, nog grotendeels een terra incognita is in de Nederlandse sociologie. Zijderveld heeft met deze publicatie een dubbele bedoeling. Enerzijds heeft hij een leerboek willen schrijven waarin hij belangrijke figuren en thema's uit de kennissociologie bespreekt; anderzijds wil hij inzicht krijgen en geven in het kennissociologische grondprobleem van de relativiteit van kennis en werkelijkheid. Als Leitmotiv kiest hij de vraag of relativisme logisch mogelijk en moreel verantwoord is, waardoor hij beide doelstellingen aan elkaar kan koppelen en voorkomt dat het boek in twee gedeeltes uiteen valt.

De titel is goed gekozen omdat men er de drie basisthema's van de kennissociologie uit kan afleiden, nl. de sociale bepaaldheid van kennis, de sociale constructie van werkelijkheid, de inwerking van kennis op werkelijkheid en vice versa.

Hoofdstuk 1 biedt een gebiedsafbakening der kennissociologie. Schrijver verzet zich tegen een eenzijdige opvatting van kennissociologie als een tak der sociologie die georganiseerde vormen van kennis (onderwijs, wetenschap) empirisch bestudeert, een opvatting die kennissociologie reduceert tot onderwijs c.q. wetenschapsociologie. Hij kiest voor een kennissociologie die een algemeen-sociologisch optiek biedt waaronder men fenomenen als staat, bedrijf, school, kunst, etc. bestudeert als vormen van werkelijkheidsinterpretatie en -constructie. Als zodanig is kennissociologie complementair aan organisatie-sociologie; als discipline die aan de interpretatie en constructie van de werkelijkheid cultuurhistorische dimensies toekent vloeit zij samen met de cultuursociologie. Haar taak is om kennis, d.w.z. interpretatie, legitimatie en kritiek van de werkelijkheid, te relateren aan de sociaal-culturele situatie waarbinnen die kennis vigeert. Dit brengt ons tot het belangrijke thema van de grenzen der kennissociologische relativisering. Wie, naar het woord van de schrijver, van de boom der kennissociologische kennis gegeten heeft zal begrippen als zin, waarheid, geldigheid e.d. als relatief, d.w.z. historisch en sociaal-cultureel gebonden, niet-absoluut en niet-universeel beschouwen. Deze visie impliceert echter geen relativisme, geen ontkenning van het feit dat menselijke kennis aanspraak kan maken op geldigheid en waarheid.

Een relativistisch standpunt kan men niet op kennissociologische, maar slechts op wereldbeschouwelijke gronden innemen. De spanningsverhouding tussen relativisering en relativisme, wetenschap en wereldbeschouwing, waarderingsvrijheid en waargebondenheid vormt de rode draad die door het hele boek loopt en wordt nader uitgediept in hoofdstuk 2 dat kennissociologische opvattingen over de relatie kennis-werkelijkheid, subject-object bespreekt uitgaande van auteurs zoals Durkheim, Mannheim, Lukács, Mead, Thomas, Schutz, Berger en Luckmann.

Met name in dit hoofdstuk dat knappe samenvattingen biedt van de inzichten van deze veelal klassieke schrijvers realiseert Zijderveld met veel succes zijn eerste doelstelling: een kennissociologisch leerboek te schrijven. Dit geldt overigens ook voor hoofdstuk 3 waar op basis van de theorieën van Marx, Scheler, Weber, Mannheim en Pareto gezocht wordt naar een constante basis van de veelvormige menselijke kennis en de verhouding tussen kennis en werkelijkheid. We stoten hier op de belangrijke vraag hoe de geschiedenis gekend kan worden als we kennissociologisch uitgaan van Mannheim's 'Seinsverbundenheit des Wissens'.

Het slothoofdstuk heet daarom dan ook *Geschiedenis en Totaliteit* (de inhoudsopgave draait overigens de begrippen om) en tracht de relativiteitsproblematiek af te ronden. Naast enige der eerdervermelde auteurs zien we hier ook Sartre en Goldmann in gesprek met Popper en Salomon over de Hegeliaanse vraag naar de goede richting der geschiedenis. Vooral Mannheim is altijd door deze vraag gefascineerd geweest, immers als we deze richting weten kunnen we al extrapolierend greep op de toekomst krijgen. Popper staat niet alleen in zijn kwalificatie van het historicisme als armoedig; ook Salomon's oordeel over het vooruitgangsgeloof is vernietigend: 'The logic and tyranny of progress gave to the world the progress of total tyranny' (p. 214). In zijn eindconclusie pleit Zijderveld voor wat hij noemt de intellectuele ascese van de kennissociologie, de speciale bewustzijnsvorm die relativisering van de kennissociologische relativisering mogelijk maakt, ons aldus behoedend voor relativisme. Deze intellectuele ascese verwerpt elke vorm van dogmatisme en fanatisme, voorwaar geen luxe in 'tijden van verhit ideologisch bewustzijn' (p. 223).

Men kan zich de vraag stellen: waarom deze relatief uitvoerige bespreking van een kennissociologische studie

in een tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde? Het antwoord is dat de cultureel-sociaal-historische bepaaldheid van het menselijk gedrag in het algemeen, het menselijk kennen in het bijzonder niet alleen een object van sociologisch onderzoek is; niet alleen bestudeerd kan worden vanuit een historisch-psychologisch gezichtspunt (men vergelijk de bespreking in PS september 1974 van de belangrijke inaugurale rede van Peeters, eveneens hoogleraar in Tilburg). De relatie kenniswerkelijkheid is bij uitstek een vruchtbaar thema voor de naar interdisciplinairiteit strevende onderwijskunde,

waarbij ik als voorbeeld van een interessante uitwerking van dit thema verwijs naar Young's bijdrage onder de veelzeggende titel *An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge* in zijn reader *Knowledge and Control* (London 1972). Zijderveld's evenwichtige, voorzichtige, goed geschreven studie die grote belezenheid verraadt in de klassieke en moderne sociologie, heeft onderwijskundigen en opvoedkundigen zeer veel te bieden.

J. H. G. I. Giesbers

T. W. de Wilde, *Problemen rond de integratie van kleuter- en lager onderwijs*, door Bosch en Keuning N.V., Baarn, uitgegeven voor het Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum te Amsterdam, 1974, 403 pag., f 29,50.

Dit vrij omvangrijke werk is op een wat ongebruikelijke wijze samengesteld. De meerderheid van de tekst bestaat uit aanhalingen; aanhalingen in de vorm van ontwikkelings- en veranderingsmodellen, doelstellingenlijsten, taxonomieën, leergangen compleet met illustraties enz. Er zijn niet minder dan 15 bijlagen die samen ong. de helft van het aantal pagina's in beslag nemen. Op zichzelf kan een dergelijke exemplarische betoogtrant nuttig zijn, wanneer de schrijver vanuit een bepaalde theoretische diepgang het geheel weet te komponeren tot een samenhangend verhaal. Maar juist deze theoretische diepgang in pedagogies- en leer- en ontwikkelingspsychologies opzicht en de samenhang die een dergelijke brede studie daaraan toch moet ontleen, weet de schrijver niet te bereiken.

Ik heb me afgevraagd voor wie dit boek in de eerste plaats van nut kan zijn. De enigszins ervaren lezer op dit gebied, die geïnteresseerd is in de zo noodzakelijke theorievorming rond de integratie, zal weinig nieuws aantreffen. De praktikus (onderwijzer, begeleider) vindt misschien een arsenaal aan materiaal dat bruikbaar is in de eigen situatie, maar zal zich terdege moeten bezinnen op de achtergronden van het gebodene, de gemaakte keuze en de implicaties daarvan.

Hoewel de schrijver wel een opvatting uit m.b.t. de maatschappelijke achtergronden van de integratie en er tevens een voorkeur blijkt voor bepaalde theorieën en strategieën, wordt een en ander te weinig geëxpliciteerd en gehanteerd als kader voor de totale bespreking.

Op p. 82 wordt opgemerkt: 'Als uitgangspunt wordt genomen de gedachte dat de school een bijdrage dient te leveren in het proces van bewustwording, waardoor een gezamenlijke inspanning nodig is om tot nieuwe maatschappelijke structuren te komen, waarbij de gelijkwaardigheid van een ieder een centrale plaats inneemt. Wat wil zeggen dat er op zijn minst voor iedere leerling gelijke kansen dienen te zijn voor ontplooiing van zijn/haar mogelijkheden'. Bij herhaling merkt de schrijver op dat een visie op mens en samenleving uitgangspunt moet zijn van de verandering, maar in zijn boek is hij zelf weinig creatief met dit beginsel, in de zin van kritiese bezinning.

In de inleiding worden een aantal factoren genoemd, die een rol zouden spelen in de toegenomen belangstelling

in het onderwijs aan jonge kinderen. De factoren daaronder die het sterkst uitdagen tot een eigen stellingname lijken mij: het Spoetnik-effect in de V.S., 'de invloed van in de vroege jeugd opgedane ervaring op de ontwikkeling van de intelligentie is evident door Piaget opnieuw aangetoond', de invloed van psychoneurobiologische middelen die het denken en het geheugen ingrijpend kunnen beïnvloeden. Het blijft bij een kritiekloze weergave. M.b.t. compensatieprogramma's wordt in het tweede hfdst. opgemerkt dat het overdreven zou zijn de Amerikaanse problematiek gelijk te stellen met de Nederlandse, vnl. omdat het technies leren lezen in de Engelse taal veel moeilijker en tijdrovender is dan bv. in het Nederlands. Alsof er niet meer aan de hand is.

Voorts onderschrijft De Wilde in hfdst. 2 de volgende opvatting van Rohwer: alle pogingen de cognitieve bekwaamheid te doen toenemen, moeten worden uitgesteld tot aan het eind van de basisschool; hoe langer het systematies cursories onderwijs wordt uitgesteld des te groter en belangrijker wordt de vormingsperiode en des te hoger het prestatienivo; de 11n. kunnen vaardigheden als auditieve en visuele diskriminatie, het tellen en klassificeren, communiceren, lezen, schrijven hoogstwaarschijnlijk wel leren gedurende de eerste leerjaren in het basisonderwijs. Hieruit wordt onder meer de konklusie getrokken dat een ontwikkeld waarnemingsvermogen een duidelijke voorwaarde is voor de ontwikkeling van de cognitieve structuur.

Wat de schrijver onder cognitieve structuur en begrippen als (continue) ontwikkeling edg. wil verstaan, wordt niet duidelijk. M.a.w. wat ontbreekt zijn leer- en ontwikkelings-theoretiese beschouwingen van enig nivo. Er wordt zeer oppervlakkig iets gezegd over Piaget en een paar hoofdstukken verder over Gal'perin c.s. (waarom daar, waarom zover uit elkaar, waarom worden er absoluut geen links gelegd?). Een rekenbijlage (nr. 9) volstaat in dit opzicht met wat opmerkingen uit literatuur van 1953 en 1957! Impliciet lijkt er vnl. gekozen te zijn voor de Piagetiaanse opvatting, maar zoiets vereist m.i. tegenwoordig een theoretiese verantwoording (vgl. K. B. Koster, 1974, 1975). De opmerkingen van Rohwer worden 'ondersteund' door een correlatiematrix, waarin de schoolvorderingen van 4e, 5e en 6e klassers worden afgezet tegen hun uitslagen op waarnemingsitems. Een

r van 0,19 wordt reeds als significant beschouwd en deze overschrijdt niet de waarde 0,38, die slechts éénmaal voorkomt. De konklusies lijken mij, aldus gesteld, wat voorbarig en er wordt te veel gesuggereerd dat er geen wederkerige relatie zou bestaan. De Moskouse School (Gal'perin c.s.) stelt, met vrij sterke argumenten, tegenover Rohwermensening, dat het aanleren van fundamentele denkstructuren wordt geoptimaliseerd in daarop gericht, vrij strak geprogrammeerd onderwijs.

In hfdst. 3 worden tot nu toe gehanteerde oplossingsmodellen als speelleerklas, symbiose k.o.-b.o., gericht onderwijs op de kleuterschool edg.(in hfdst. 4 worden de speelwerkbladen erbij betrokken) krities besproken en min of meer van de hand gewezen, omdat ze in principe nog altijd in strijd zijn met de opvatting dat men dient uit te gaan van de continue ontwikkeling van 2-à 4- tot 11- á 12-jarigen, zonder kunstmatige breuklijnen.

In hfdst. 4 resulteert dit tenslotte in de volgende opvatting: realisering van onderwijs en opvoeding ten dienste van een continue ontwikkeling betekent leerplanontwikkeling op het niveau van een schoolwerkplan'. De schrijver pleit voor een nationaal onderwijsplan waar in de samenleving in zijn geledingen zich uitsprekt. Dit plan moet alternatieven bieden, zowel naar vorm als naar inhoud. Binnen deze modellen kunnen onderwijsleerpakketten worden gekozen. Iedere school maakt zijn eigen schoolwerkplan, in relatie tot het nationale plan en de alternatieven. DeWilde werkt deze relatie helaas niet verder uit (als lid van de Innovatie Commissie Basisschool zal hij daar zeker uitgesproken ideeën over hebben).

Hfdst. 5 geeft, voortbouwend op de COLO-diskussie-nota (1971), een nadere uitwerking van een schoolwerk-

plan. Centraal staat daarbij dat integratie in wezen neerkomt op longitudinaal leerplanontwerp, waarbij de doelstellingsvraag uiteraard primair gesteld wordt en een lans gebroken wordt voor ouderparticipatie.

In Hfdst. 6 wordt een mogelijke veranderingsstrategie in het perspectief van het schoolwerkplan besproken.

In deze hoofdstuken blijkt een duidelijk geloof in de autonomie van de school en haar direkt betrokken participanten. Het boek lijkt dan ook in de eerste plaats bedoeld om dit werk aan de basis de nodige instrumenten te verschaffen in de vorm van vele praktische ideeën en suggesties, die op zichzelf zeker waardevol zijn.

Echter, er vanuit gaande dat niets zo prakties is als een goede theorie, kan men zich afvragen of de schrijver zijn doel niet voorbij schiet doordat een en ander enerzijds te beknopt, te schematis en te veel los van de oorspronkelijke kontekst wordt weergegeven en anderzijds te weinig in een theoreties kader geplaatst en krities beschouwd wordt.

Het werk is misschien het meest geschikt als naslagwerk voor wie gericht bepaalde zaken wil opzoeken, zoals bv. een weergave van het leerplan van Kamii (hfdst 7), de neerslag van een aantal Nederlandse projecten m.b.t. de integratie (Zeeland, Meppel, Z.W. Drenthe — hfdst. 8), uitgewerkte voorbeelden van aanvankelijke en voorbereidende programma's (in de bijlagen) enz.

Als leesboek of studieboek lijkt het mij wat moeilijk verteerbaar door een weinig koherente stijl en onvoldoende theoretiese bezinning en samenhang. De schrijver stelt ons overigens een verkorte versie van dit boek in het vooruitzicht.

Rob de Lange

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Forum

9e jaargang, nr. 5, mei 1975

Introductie, door P. van den Broek

De onderwijsgevende als centrale figuur in het onderwijsveranderingsproces, door R. Vandenberghe

Onderwijsbegeleiding: een systeembenadering, door J. C. de Bruijne

Echelonnering van de onderwijsbegeleiding, door P. van den Broek

Indirekte begeleiding, nader bekeken, door W. P. Weijzen

Onderwijsbegeleiding in relatie tot onderwijsinnovatie, door A. van Greevenbroek

Boekbespreking

Auteurs

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

14e jaargang, nr. 4, april 1975

Redactioneel

Berichten

Counseling in de orthopedagogiek, door S. J. Redmeijer

Erziehungsschwierigkeiten in der Familie, door Chr. Petrow Christow

Gespreksgroepen van ouders, door C. Niemöller-Commijs

Over artikel 280, door Th. J. van Goelst Meijer

Boekbespreking speciaal

Ontvangen boeken

Andriessen H. C. I., *Leren aan ervaring en supervisie*, Dekker & Van der Vegt, Nijmegen, 1975, f 69,50

Angenent H. L. W., *Mishandeling in verband met opvoeding, persoonlijkheid en gezinsverhoudingen*, Criminologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Groningen, 1975

Dasberg L., *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, Boom, Meppel, 1975, f 16,50

Holzhauser F. F. O. en Minden J. J. R. van, *Psychologie theorie en praktijk 1*, Stenfert Kroese bv., Leiden, 1975, f 49,50

Jager H. de, *Mensbeelden en Maatschappijmodellen*, Stenfert Kroese bv., Leiden, 1975, f 28,50

Kwant R. C., *De visie van Marx*, Boom, Meppel, 1975, f 19,90

Liston R. A., *Kijk op mensen* (Healing the mind, 1974), Lemniscaat, Rotterdam, 1975, f 15,90

Neill A. S., *Een leven van laten leven* (Neill! Neill! Orange Peel! 1972), Kosmos bv., Amsterdam, 1975, f 18,50

Perls Fr., *Gestaltbenadering — Gestalt in actie*, De Toorts, Haarlem, 1975

Vroede M. de, *Bijdragen tot de geschiedenis van het Pedagogisch Leven in België in de 19e en 20ste eeuw*, deel II, Seminarie voor Historische Pedagogiek te Gent en Leuven, 1974.