

Sociale competentie, een perspectief voor de middenschool

M. A. J. M. MATTHIJSEN

Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In meer gefundeerde betogen worden twee hoofdmotieven genoemd voor de middenschool: verkleining van de kansongelijkheid en verbreding van het vormingsaanbod. Het eerste motief krijgt de meeste aandacht, maar het laatste is fundamenteeler. De ontwikkeling van de theoretische intelligentie in het traditionele onderwijssysteem dient vooral de technische competentie. Deze is van doorslaggevend belang geweest voor de economisch-technische rationalisering. Het pleidooi voor verbreding van het vormingsaanbod duidt op een nieuwe vormingsconceptie: de ontwikkeling van de sociale competentie met het oog op een nieuwe maatschappelijke functie, de sociale rationalisering van de samenleving. 'Verder na de Basisschool' laat na dit nieuwe beleidsdoel expliciet op de voorgrond te plaatsen, maar sluit dit ook niet uit. De scholen kunnen hiervoor kiezen, als zij hun kans grijpen.

Ter inleiding

In vele beschouwingen over de middenschool komt naar voren, dat met de invoering van een stelsel van geïntegreerd voortgezet onderwijs de basis moet worden gelegd voor een geheel nieuw onderwijssysteem¹. De overwegingen daarbij zijn vooral van tweeërlei aard: enerzijds het geven van meer gelijke kansen aan kinderen uit alle sociale milieus; anderzijds verbreding van het vormingsaanbod door een grotere aandacht voor affectieve, expressieve en normatieve kwaliteiten in relatie tot de persoonlijke groei en sociale bewustwording. Wat is hier nieuw aan? Deze vraag krijgt reliëf door ons te bezinnen op de hoofdkenmerken van het oude onderwijssysteem, waarvan blijkbaar afstand moet worden genomen. Daarop

valt het best zicht te krijgen via een analyse van de maatschappelijke behoeften en belangen, waarop het moderne onderwijssysteem is gegrondvest. Daarvoor moet men een historische terugblik plegen.

Mijn eigen onderzoek hiernaar heeft mij geleerd, dat het onderwijssysteem in zijn actuele verschijningsvorm een produkt is van de economisch-technische ontwikkeling onder kapitalistische maatschappijverhoudingen. Het is, tegelijk met de industrieel-economische expansie sedert de tweede helft van de negentiende eeuw, ontwikkeld en geëxpandeerd. Tussen beide ontwikkelingen bestaat een systematisch verband. De ontwikkeling van het onderwijs is een pendant van de toenemende economisch verankerde maatschappelijke behoeften aan een gedifferentieerd intellectueel-technisch kennisbestand. De organisatiestructuur van het onderwijssysteem weerspiegelt deze behoeften zowel in zijn horizontale verdeling en zijn verticale gelaagdheid als in de inhoud en methoden van kennisoverdracht (Matthijssen, 1982).

In verband met de huidige middenschooldiscussie verdienen twee consequenties hiervan bijzondere aandacht. De eerste betreft het selectief karakter van het onderwijssysteem en de problematiek inzake gelijke kansen. De tweede heeft te maken met de versmalde conceptie van onderwijs en vorming, en de problematiek van de eenzijdig cognitieve kennisontwikkeling. In beide gevallen gaat het om een weerspiegeling van de economisch verankerde maatschappelijke behoeften aan een bepaald soort kennisbestand.

Gelijke kansen

De eerste consequentie van de historische verwevenheid tussen onderwijs en economie is, dat het onderwijssysteem is belast met de produktie van kwalificaties, primair ten dienste van de beroepsuitoefening. Het moet daarbij inspelen op de horizontale verdeling en verticale gelaagdheid van de arbeidsmarkt. Het kan zich niet veroorloven om de maatschappelijke

behoefden aan bv. artsen en ingenieurs te negeren, evenmin als de maatschappelijke behoeften aan bv. bouwvakarbeiders, vrachtwagenchauffeurs en puur routinewerkers. De dienstbaarheid van het onderwijs aan het economisch systeem stelt grenzen aan de gelijkheid van kansen binnen het onderwijssysteem, waarvan de betekenis naar mijn oordeel schromelijk onderbelicht blijft in de middenschooldiscussie over dit onderwerp. In de pleidooien voor meer gelijke kansen klinkt vaak de naïeve voorstelling door, als zou het ideaal van gelijke kansen gerealiseerd zijn bij een relatief gelijke doorstroming van kinderen uit arbeiders- en intellectuele milieus naar de universiteit. Deze voorstelling is naïef omdat daarin wordt verontachtzaamd, dat de beoogde ideaalsituatie niets afdoet aan het voortbestaan van een arbeidersklasse als zodanig. Zolang de arbeidsdeling in de maatschappij verticaal geïsoleerd blijft en het onderwijssysteem een toeleveringsfunctie voor het economisch systeem behoudt, kan het vraagstuk van de sociale ongelijkheid in het onderwijs nooit worden opgelost. Ik zeg hiermee niets nieuws, want met name binnen de onderwijssociologie vindt deze stelling nauwelijks nog bestrijding, ook al gaan sommigen binnen deze wetenschapsdiscipline ongestoord verder met onderzoek naar milieugebonden schoolloopbanen. Het blijft nodig bij voortdurende hameren op de betrekkelijke onmacht van het onderwijssysteem ten aanzien van de kansengelijkheid. De voornoemde naïeve voorstelling lijkt onuitroeibaar. Ik wil in dit artikel echter vooral ingaan op de tweede genoemde consequentie, want daaraan wordt tot nu toe in de middenschooldiscussie veel minder aandacht besteed.

Vormingsconceptie

De opkomst van het moderne onderwijssysteem is een exponent van de rationalisering van het maatschappelijk verkeer in de zin van een doelmatige en planmatige besturing van en controle over maatschappelijke processen. Dit rationaliseringsproces is het eerst werkzaam geworden in het economisch systeem van het kapitalisme en van daaruit uitgedijld tot rationalisering van de samenleving in zijn geheel (Weber, 1972).

De historische verbinding van het rationaliseringsproces met economische rationalisering

(naar kapitalistische maatstaven) heeft waarschijnlijk in de hand gewerkt, dat de kennisexplosie sedert de tweede helft van de vorige eeuw zich vooral heeft voorgedaan in de natuurwetenschappen en de daarop geënte technologie. In tegenstelling tot de geesteswetenschappen en de sociale wetenschappen was het economisch belang van de natuur/technische wetenschappen immers aanwijsbaar. Het in dezelfde periode ontwikkelde onderwijssysteem is op die leest geschoeid en het is daardoor te verklaren, dat de kennisreproductie in het onderwijssysteem een sterk accent heeft gegeven aan de exacte vakken en de daarmee verbonden denktrant van abstract logisch denken. Het heeft daarmee bijgedragen aan de ontwikkeling van technische competentie, die een belangrijke stuwkracht werd voor de economisch-technische revolutie van de laatste honderd jaar.

We moeten evenwel tegelijk constateren, dat deze 'kennisexplosie' ten koste is gegaan van de kennisontwikkeling in andere opzichten. In de termen van Habermas: de technische rationalisering heeft de 'praktische' (of sociale) rationalisering overwoerd. Technische rationalisering betreft de relatie tussen mens en natuur en beoogt de beheersing van natuur door mensen (afbraak van onderworpenheid aan natuurkrachten); sociale rationalisering betreft de relaties tussen mensen en beoogt een ordening van sociale verhoudingen op basis van gelijkwaardigheid in discussie en besluitvorming (afbraak van manipulatieve machtsverhoudingen) (Habermas, 1968; 1973; 1976). Sociale rationalisering beoogt simpel gezegd de maatschappelijke verhoudingen – arbeids- en machtsverdeling – onder controle te brengen van democratische procedures van inspraak en medebeslissing onder gelijkwaardige inbreng van alle betrokkenen. De kennisontwikkeling op dit gebied staat nog in de kinderschoenen en deze wordt afgeremd door de dominante ideologie, volgens welke vraagstukken van democratisering geen voorwerp zijn van kennis en wetenschap, maar worden toegekend aan het domein van de praktische politiek. In tegenstelling tot de *technische* competentie wordt de ontwikkeling van de *sociale* competentie niet als een kerntaak van het onderwijs beschouwd (Matthijssen, 1981).

Tegen de zojuist beschreven achtergrond moeten wij constateren, dat de middenschooldiscussie ten onrechte overwegend aandacht

schenkt aan kwesties, die in de marge liggen van het eigenlijke probleem, zoals bv. uitstel van keuze, verbreding van het vormingsaanbod en als heetste hangijzer het differentiatieprobleem. Onder deze kwesties ligt een veel fundamenteeler probleem, nl. de sociale ongelijkheid in arbeids- en machtsverdeling binnen allerlei maatschappelijke settingen en de daarmee samenhangende publieke onzichtbaarheid van de besluitvorming op economisch, sociaal en politiek gebied.

Het centrale probleem van de meest geïndustrialiseerde landen is, volgens Von Hentig, dat zij niet in staat zijn om de maatschappelijke veranderingen te sturen in een richting die berust op weloverwogen keuzen van mensen die daarmee moeten leven. De maatschappelijke ontwikkeling vindt plaats onder de werking van (technische en bureaucratische) regelsystemen, waar niemand nog vat op heeft. Het is een collectieve ervaring dat de economische, technische, sociale en politieke bestaansvoorwaarden onderworpen zijn aan autonome wetten, waar niemand nog vat op heeft; en deze collectieve ervaring wordt in het onderwijs bevestigd (Von Hentig, 1969, blz. 71 e.v.).

Hieruit zijn centrale opgaven te destilleren voor het *nieuwe* onderwijs, waar onder andere de middenschool op aanstuurt. Men kan deze samenvatten als de ontwikkeling van sociale competentie. Een voorlopige en programma-tische omschrijving daarvan heb ik elders gegeven (Matthijssen, 1981). Dit houdt voor de middenschool in elk geval in een herwaardering van vakken – waaronder opwaardering van de maatschappijvakken –, een herverkaveling van leergebieden rond in de maatschappelijke werkelijkheid herkenbare verschijnselen en problemen, en een leerstofbehandeling, die niet alleen een cognitieve kennisverwerving beoogt, maar deze verbindt met handelingsbekwaamheid in de omgang met maatschappelijke problemen, inclusief de sociale en politieke dimensies daarvan.

De nota Verder na de Basisschool

De bovenstaande ideeën en overwegingen zijn niet nieuw. Zij komen voor in die publikaties over de middenschool, waarin een meer dan oppervlakkige reflectie op het karakter van het *nieuwe* onderwijsstelsel wordt gepleegd. Elders heb ik daarvan een bloemlezing gegeven

(Matthijssen, 1982, blz. 168-170 en bijlage 2). Het verbaast dan ook niet, dat zij in de *Nota* zijn terug te vinden (zoals trouwens ook in vroegere overheidsnota's, w.o. de Contourennota). Ik noem enkele voorbeelden:

- 'Het is nodig dat leerlingen erop worden voorbereid dat de samenleving aan veranderingen onderhevig is, dat zij juist ook aan de verdere ontwikkeling van de samenleving (beroep en bedrijf), de verhoudingen tussen de seksen en aan de verhoudingen tussen culturele meerderheids- en minderheids-groepen zelf bijdragen moeten kunnen leveren'. (blz. 14).
- 'In het onderwijs dient aan alle leerlingen een representatieve keuze uit onze culturele erfenis te worden overgedragen en wel op zodanige wijze dat men ook aan de maatschappelijke en culturele vernieuwing kan bijdragen' (blz. 19).
- 'Mensen eisen en krijgen meer inspraak met betrekking tot hun arbeidsomstandigheden' (blz. 21).
- 'Bevordering van sociale bewustwording en het op basis daarvan aankweken van maatschappelijke weerbaarheid, mondigheid en dienstbaarheid' (onderwijsdoel, blz. 24).
- 'Het onderwijsaanbod in het voortgezet basisonderwijs dient de leerling voor te bereiden op een actieve en bewuste deelname aan maatschappelijke verbanden' (blz. 27).
- enz.

Vanzelfsprekend rijst de vraag, hoe serieus je dit soort passages moet nemen. In alle overheidsnota's komen wel 'rijke gedachten' voor, die links en/of rechts als sympathiek overkomen. Dat hoort er nu eenmaal bij terwille van de politieke acceptatie.

Doorslaggevend is *ten eerste*, of er fundamentele beleidsuitspraken worden gedaan voor een nieuw onderwijsstelsel, die de fundamentelementen van het oude stelsel ondergraven; en *ten tweede*, welke consequenties hieraan worden verbonden voor de inhoud en organisatie van onderwijs-leerprocessen.

Beleidsconsequenties

Bij nauwkeurige lezing van de *Nota* valt op, dat bovenstaande passages her en der in de tekst voorkomen, zonder een zorgvuldige overweging van beleidsconsequenties. Er zijn verschillende opties denkbaar. De eerste is, dat

aan de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen meer aandacht moet worden besteed als *uitbreiding* op het bestaande onderwijsaanbod. Een veel verdergaande optie is, dat de middenschool moet worden belast met een *nieuwe* maatschappelijke functie, nl. een bijdrage leveren aan de sociale rationalisering van de samenleving. Naar mijn oordeel sluit de tweede optie aan op de pleidooien voor een volledig nieuw onderwijs.

In de laatste optie zou de school bijvoorbeeld als opgave meekrijgen: bestudering door de leerlingen van maatschappelijke verschijnselen mede onder de gezichtspunten van arbeids- en machtsverdeling, alsmede de ontwikkeling van handelingsbekwaamheden in het bestrijden van onrechtmatigheden daarin.

Het is niet waarschijnlijk, dat dit de bedoeling is van de *Nota*, want deze nieuwe opdracht zou zeker zijn gemotiveerd en toegelicht, op zijn minst bij de presentatie van het leergebied 'oriëntatie op mens en maatschappelijke verhoudingen'. Welnu, elke toelichting op dit leergebied ontbreekt en de omschrijving van het leergebied is gesteld in de geijkte termen van traditionele leerplannen, zij het met een accentverschuiving in de richting van de sociale werkelijkheid. Daarentegen is een uitvoerige toelichting gegeven bij de presentatie van de twee nieuwe leergebieden 'oriëntatie op techniek . . .' en 'informatica'. Dit zijn weliswaar nieuwe leergebieden, maar deze passen binnen de technologische traditie van het 'oude' onderwijssysteem, en kunnen dan ook niet gelden als symptomen van een breuk met het oude systeem.

Men zou hieruit kunnen afleiden, dat de *Nota* kiest voor de eerstgenoemde optie zonder zich daar expliciet over uit te laten. De vraag is, of je onduidelijkheid daarover wel kunt laten voortbestaan. Ik denk van niet, want er bestaat een spanningsverhouding (zo niet tegenstelling) tussen het 'oude' vormingsconcept van technische competentie en de beoogde maatschappelijke vorming. Centrale kenmerken van technische competentie zijn: het eendimensionale begaafdheidsbegrip van theoretische intelligentie, nadruk op individueel presteren, en ongelijke beloning van ongelijke prestaties (Matthijssen, 1982, blz. 104-108 en 120-121). Daartegenover staat, dat ik mij geen serieuze maatschappelijke vorming kan voorstellen, waarbij niet expliciet wordt ingegaan op de wijzen, waarop maatschappelijke be-

sluitvormingsprocessen *feitelijk* verlopen, dus met inbegrip van machtsongelijkheden en daarmee verbonden belangentegenstellingen. Deze twee aanspraken zijn niet probleemloos te verenigen. Met andere woorden: als men vanuit een nieuw vormingsconcept elementen toevoegt aan leerplannen, die uit een andere traditie stammen, ontstaat er een tweeslachtig geheel; en als de nieuwe elementen niet vanuit een duidelijke beleidskeuze met waarborgen worden omgeven, zullen deze waarschijnlijk heel snel het loodje leggen.

De *Nota* doet geen duidelijke beleidskeuze en is dus in dit opzicht tweeslachtig. Deze tweeslachtigheid wreekt zich ook in de beoogtrant, wat een enkele maal zelfs tot haast komische effecten leidt. Een treffend voorbeeld daarvan zijn de passages, waarin met het oog op het belang van alle leerlingen afstand wordt genomen van eenzijdigheden in het onderwijs, eenmaal ten gunste van affectieve, kunstzinnige en expressieve kwaliteiten (blz. 13-14), en eenmaal ten gunste van arbeids/ambachtsoriëntatie van a.v.o.-leerlingen (blz. 29). Daarbij wordt niet overwogen, dat deze eenzijdigheden (nadruk op intellectuele en technische kwaliteiten) rechtstreeks voortvloeien uit de centrale functie van het onderwijssysteem in deze eeuw; en dat deze in het bijzonder ten goede zijn gekomen aan degenen, die volgens de *Nota* zijn tekort gekomen: de a.v.o.-leerlingen. De conclusie tot dusverre is, dat de *Nota* geen duidelijke beleidskeuze doet voor een werkelijk nieuw onderwijssysteem. Je kunt er nog alle kanten mee uit.

Inhoud en organisatie van leerprocessen

In het kader van dit artikel komt uitsluitend de vraag aan de orde, in hoeverre de voorgestelde maatregelen bijdragen aan de totstandkoming van een nieuw onderwijssysteem, met name door ontwikkeling van de sociale competentie. Van belang daarvoor zijn de opwaardering van de maatschappijvakken, een herverkaveling van leergebieden, en een leerstofbehandeling, die een handelingsbekwaamheid beoogt in de omgang met maatschappelijke (sociale en politieke) problemen.

Met betrekking tot het eerste punt is hierboven al geconstateerd, dat de *Nota* in dit opzicht tweeslachtig is.

Ten aanzien van de leergebieden opent de

Nota wel degelijk perspectieven. Aanbevolen wordt een indeling in leergebieden, waarbij niet de wetenschappen het structurerend element vormen, maar de analyse van levensgebieden of maatschappelijke gebieden waarin mensen functioneren en waarop onderwijs hen moet voorbereiden. Daarvoor wordt ook een passende motivering gegeven (blz. 27). Een zelfde positief oordeel is gewettigd ten aanzien van de leerstofbehandeling, naar aanleiding van het gestelde onder groeperings- en werkvormen (blz. 33-36). De *Nota* bevat een onderbouwd betoog ten gunste van interne differentiatie binnen de heterogene basisgroep. Zij opent ook een perspectief op realisering daarvan door een koppeling te maken met de didactische werkvormen. Daarbij wordt terecht gewezen op de mogelijkheden van projectonderwijs en het gebruik van buitenschoolse leerplaatsen, een en ander in verbinding met een sterke leerlingenbegeleiding.

De *Nota* opent ten aanzien van de ontwikkeling van een nieuwe leerplanorganisatie gunstige perspectieven en zij verschaft ook zinvolle suggesties, zowel ten aanzien van de leergebieden als voor de leerstofbehandeling. In hoeverre de scholen hiervan gebruik willen maken, wordt aan henzelf overgelaten. Aan de SLO komt de taak toe hen daarbij te ondersteunen met modellen voor schoolwerkplanontwikkeling. Het zal dus van de scholen zelf en de SLO afhangen, in hoeverre het VBO werkelijk zal uitgroeien tot een middenschool binnen een *nieuw* onderwijssysteem. De macht van de scholen in deze is evenwel beperkt. De scholen zijn gehouden de verwachtingen van ouders en leerlingen te honoreren. In verband daarmee zal de doorbraak van een nieuw onderwijssysteem waarschijnlijk niet mogelijk zijn, zolang de traditionele diploma's een aantoonbare marktwaarde behouden. Hoewel de marktwaarde afbrokkelt, staat het diploma nog nauwelijks ter discussie.

Noten

1. Zie bijv. L. van Gelder, 'Nieuwe doelstellingen, nieuwe structuren' in *Middenschool in Resonans*, 1972; Stichting W.O. Vakcentrales, *De jonge tiener en zijn school*, 1972; Wiardi Beckman Stichting, *Uitgangspunten voor onderwijsbeleid*, 1973; *Memorie van Toelichting, onderwijsbegroting*, 1974; *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, 1975; H. von Hentig, *Systemzwang und Selbstbestimmung*, 1969.

Literatuur

- Habermas, J., *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1968.
- Habermas, J., *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.
- Habermas, J., *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.
- Hentig, H. von, *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart: Ernst Klett, 1969.
- Matthijssen, M. A. J. M., *Sociale competentie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1981.
- Matthijssen, M. A. J. M., *De elite en de mythe*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982.
- Weber, M., *Gezag en bureaucratie*. Rotterdam: Universitaire Pers, 1972.

Curriculum vitae

M. A. J. M. Matthijssen (1925) is sinds 1981 hoogleraar in de sociale pedagogiek aan de rijksuniversiteit te Utrecht. Tevoren heeft hij vele jaren onderzoek verricht als onderwijssocioloog (o.m. bij SISWO); de laatste jaren was hij betrokken bij onderwijsvernieuwing, als voorzitter van de Innovatiecommissie Participatie-onderwijs. Zijn belangrijkste publikaties zijn 'Klasse-onderwijs' (1971) en 'De elite en de mythe' (1982).

Adres: Vakgroep Sociale Pedagogiek Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht

Manuscript aanvaard 10-12-'82