

Maatschappijleer op orde?

Opmerkingen bij een nota

DRS. W. LANGEVELD

Vakdidaktiek Maatschappijleer, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Schrijver geeft een uitvoerig commentaar op het in november 1976 verschenen Raamleerplan maatschappijleer. Het blijft, naar zijn mening, beneden de minimale eisen die aan een curriculum mogen worden gesteld, zowel wat betreft de procedure, de doelstellingenkeuze, de ontwikkeling van keuzecriteria voor de inhoud en de praktische uitwerking. Schrijver meent dat zowel vanuit wetenschappelijk als leerplantheoretisch oogpunt dit plan fundamentele verbetering en aanvulling behoeft. Daarnaast dienen er andere curricula, geconcipeerd vanuit een andere optiek, te verschijnen. Dit plan kan niet als basis dienen voor de opbouw van lerarenopleidingen en bijscholingsprogramma's. Aanbevolen wordt een open en voor alle betrokkenen controleerbare procedure die tot een verscheidenheid van curricula kan voeren.

Wie commentaar wil geven op het 'Raamleerplan Maatschappijleer' – en daarom is door de minister van O. & W. verzocht – heeft het bepaald niet gemakkelijk. Niet omdat dit 'raamleerplan' zo perfect is, dat men het hoogstens van enige kanttekeningen zou kunnen voorzien, maar in tegendeel, omdat een constructief ingestelde criticus nauwelijks weet waar hij moet beginnen. Veel van de kritiek die er valt te geven is een gevolg van de pretenties van de auteurs, die echt overtuigd blijken te zijn – evenals de minister trouwens – een leerplan te hebben gemaakt, ook al noemen zij het dan een raamleerplan, waaronder zij verstaan: 'een leerplan dat in grote lijnen richtlijnen geeft omtrent doelstellingen, inhoud, middelen, werkvormen en evaluatie van onderwijsleersituaties, zonder dit in details uit te werken' (p. 58). Over het Nederlands van een dergelijke definitie zullen we het maar niet hebben, maar wel dient te worden nagegaan of de Kerngroep Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer een produkt heeft ontworpen dat aan deze definitie voldoet.

Het antwoord daarop kan kort zijn: dit is niet het geval. Aan doelstellingen wijdt het rapport ruim één pagina. Aan een strikt theoretische bezinning op de inhoud van het vak (waarover straks meer) ongeveer 30 pagina's. Aan didactische werkvormen, methoden, leermiddelen, toetsing en evaluatie wordt geen aandacht gegeven. De Kerngroep zegt daar zelf van: 'Daar het leergebied van de maatschappijleer vanuit de school bezien echter een leergebied-in-ontwikkeling is (welk leergebied is dat niet? W.L.), is het niet doenlijk om nu op grond van ervaringen al richtlijnen te geven omtrent de meest geëigende methodes en didactische werkvormen voor maatschappijleer'. (p. 39)

Wel wordt er nog één pagina besteed aan het maken van een leerplan en vervolgens nog zes aan de principes voor het maken van een lessenreeks. Dan volgen twee thema's, nl. gezin en massamedia die bij wijze van voorbeeld worden uitgewerkt, die tezamen nogmaals zes bladzijden in beslag nemen en daarmee is de zaak in feite rond. Ook volgens de door de Kerngroep zelf gegeven definitie is hier dus geen sprake van een raamleerplan; men zou hoogstens van een aantal losse gedachten mogen spreken, die op alle punten nadere overdenking vereisen en nauwelijks voor publikatie in aanmerking komen. Hoe de minister in het voorwoord van dit stuk dan ook kan stellen, dat hij dit 'raamleerplan' aan rijkscholen wil voorschrijven – na eventuele amendering – is een raadsel. Van Kemenade is geen onbekende noch in het land van leerplan ontwikkeling, noch in dat van de maatschappijleer. Als het werkelijk wordt voorgeschreven zijn we in wezen ook niets verder gekomen, want er zullen weinig leraren zijn, die ermee uit de voeten kunnen. In feite zou ik met dit commentaar kunnen volstaan, maar dan zou er slechts gereageerd zijn op dat wat de nota niet is, nl. een raamleerplan, er dient evenwel ook iets te worden gezegd van wat er wel in staat.

De hieronder gegeven kritiek is bedoeld als bijdrage aan de discussie die de minister zegt met deze nota op gang te willen brengen. Deze kritiek richt zich op de door de Kerngroep gevolgde procedure,

de uitgangspunten, de theoretische doordenking van doelstellingen en inhoud en de uitwerking naar de praktijk.

Hoewel de Kerngroep zegt niet de pretentie te hebben eens en voor altijd de inhoud van maatschappijleer te hebben vastgelegd, meent zij wel met dit stuk een bruikbaar raam te hebben gegeven. De Kerngroep begaat de vergissing te menen dat er een minimale consensus mogelijk is over de grondslagen van de maatschappijleer en dat die in de vorm van een 'raamleerplan' kan worden gegoten. Het enige waarover in onze maatschappij consensus zou kunnen bestaan zijn een aantal fundamentele menselijke waarden en democratische grondslagen, maar daarna scheiden zich de wegen in ideologisch, wetenschapstheoretisch en dientengevolge didactisch opzicht. Dat zou trouwens eerst moeten worden onderzocht, empirisch en hermeneutisch.

Van de bestaande verdeeldheid kan productief gebruik worden gemaakt door elke opvatting haar eigen ideeën te laten uitwerken. Die ervaringen worden ook elders opgedaan, met name in de Bondsrepubliek en tot op zekere hoogte ook in de V.S. Het is weinig zinvol aan de verscheidenheid voorbij te willen gaan en uniformiteit te willen forceren. Het is altijd het standpunt van de auteur geweest – en hij heeft daarvan gedurende zijn vierjarig lidmaatschap van de inmiddels opgeheven Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer herhaaldelijk getuigd – dat verschillende mens- en maatschappijbeelden ook tot verschillende theorieën en praktische toepassingen moeten leiden. Een dergelijke diversiteit komt de discussie niet alleen ten goede, zij is in overeenstemming met de grondwettelijke vrijheid van onderwijs en geeft de autonome docent keuzemogelijkheden.

Het is in dit verband van weinig belang of de in de nota van de Kerngroep neergelegde gedachten zo ruim (of zo vaag) zijn dat in feite iedereen er wel mee uit de voeten kan. Een dergelijke uit onduidelijkheden voortkomende consequentie staat loodrecht op het hier als noodzakelijk gestelde. Nodig zijn gestructureerde van uit een bepaalde expliciete optiek geschreven curricula die innerlijke consistentie bezitten. In deze nota staat vrijwel niets dat in dit opzicht houvast biedt, hetgeen mede een gevolg is van het feit, dat nauwelijks gebruik is gemaakt van wat over curriculumontwikkeling op dit terrein bekend is.

*Kenmerken van een curriculum**

Een echt curriculum geeft een duidelijk inzicht in de

procedure volgens welke het tot stand is gekomen, alsmede een beeld van de *economische-politieke posities* van de auteurs, en van hun *wetenschapstheoretische en onderwijskundige opvattingen*.

Doelstellingsdefiniëring is een uiterst belangrijk aspect van curriculumontwikkeling en vereist explicitering van ideologische vooronderstellingen en wetenschapstheoretische, zowel als leer- en ontwikkelings-psychologische beargumentering. Dit alles dient volstrekt transparant te zijn voor elke buitenstaander, daar anders democratische controlemogelijkheden ontbreken. Zo langzamerhand is gemeengoed, dat het onderwijs een zaak is van alle betrokkenen; leerlingen, ouders, leraren, schoolleiding. Zeker een curriculum voor maatschappijleer dient in alle opzichten toegankelijk te zijn, inclusief voor docenten. (In dit opzicht spreekt het boekdelen, dat de Kerngroep voor docenten een 'samenvatting in gemakkelijk leesbare vorm' heeft gemaakt, die in het veld wordt verspreid. De moeilijke versie is slechts op aanvraag verkrijgbaar.) Dit betekent dat een curriculum in klare taal verschijnt, hetgeen eenvoudig een eis van verantwoorde didactiek is.

Op grond van deze doelstellingen en wederom expliciet ontwikkelde en wetenschappelijk verantwoorde *criteria* wordt tot *themakeuze* gekomen, waarna de inhoud op grond van een consequent gehanteerd *categorieënsysteem* wordt uitgewerkt, met vermelding van didactische werkvormen, leer- en hulpmiddelen en evaluatiemethoden en technieken.¹⁾

Gemis aan deskundigheid

Van dit alles is het niet gekomen en dat lijkt begrijpelijk. De problemen die zich voordoen bij het ontwikkelen van een verantwoord curriculum (aanmerkelijk minder globaal dan een leerplan, is voor dit vak zeer gewenst, juist omdat hierin zoveel onduidelijkheid bestaat) komen bij alle vakken voor en zijn zeker niet specifiek voor maatschappijleer. Maar dit vak kampt sinds de invoering wel met eigen moeilijkheden die de curriculum-ontwikkeling nog ge-

* De term 'curriculum' of 'deel-curriculum' lijkt hier meer op zijn plaats dan het oude begrip leerplan of deelleerplan. Een curriculum heeft betrekking op alle componenten van het onderwijsleerproces, 'het regelt en verantwoordt de inrichting van het schoolonderwijs in zijn totaliteit' (Doornbos). Het begrip leerplan wordt in de regel in beperkter zin gebruikt. Het begrip 'raamleerplan' doet denken aan de Duitse 'Rahmenrichtlinien' die evenwel heel wat dieper graven dan deze nota. Zo'n associatie is derhalve misplaatst.

compliceerder maken dan ze bij langer gevestigde vakken toch al is.

Noch in de wet, noch bij de overheidsinstanties of het parlement bestond duidelijkheid over dit vak vòòr of op het moment van invoering. Ook nadien veranderde er weinig. Naar buitenlandse voorbeelden, b.v. uit de V.S. of West-Duitsland²⁾ werd niet gekeken, ook de Kerngroep vond dat kennelijk niet noodzakelijk. Daar het Nederlandse onderwijs echter geen enkele traditie op dit terrein heeft, is een studie van buitenlandse voorbeelden absoluut vereist.

Het aantal deskundigen op het terrein van maatschappijleer is zeer beperkt. Theoretische werken zijn er nauwelijks en ook artikelen van enig gewicht zijn schaars. Wel zijn er tientallen schoolboekjes geproduceerd, meestal encyclopedisch van aard, systeembevestigend en moraliserend.

Het ware te wensen dat deskundigheid op het terrein van de curriculumontwikkeling in de Kerngroep ruimer vertegenwoordigd was geweest. Het kan de Kerngroep dan ook nauwelijks verweten worden dat zij niet tot een beter resultaat is kunnen komen dan er nu ligt. Zij had bovendien te weinig tijd en moest haar werk onder grote druk van het veld – dat dringend om een curriculum verlegen zit – en van het ministerie verichten.

Niets verantwoord

In de 'verantwoording' (p. 5) worden wel de namen van de leden van de Kerngroep genoemd, maar er wordt niet bij verteld op welke gronden deze personen zijn benoemd, noch wordt zelfs maar aangegeven welke rol zij in het onderwijs vervullen, laat staan dat er iets over hun opvattingen m.b.t. het vak wordt gezegd. De voorzitter merkt wel op 'dat de Kerngroep zo bleek te zijn samengesteld dat doelmatig, collegiaal en toegewijd werken mogelijk was'. Dat verschilt dus nogal van de in 1971 geïnstalleerde Ministeriële Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer, die enige jaren ook onder dezelfde voorzitter (prof. G. Kuiper Hzn.) heeft gestaan, doch die in de vijf jaren van haar bestaan niet tot een bruikbaar resultaat kon komen, zg. vanwege onderlinge verdeeldheid, maar in wezen door gebrek aan deskundigheid en tijd van de meeste leden. In de Kerngroep zaten vijf personen die ook al lid waren van de oude Commissie alsmede de drie vaste medewerkers; daaraan zijn vier nieuwe leden toegevoegd.

Iets over de achtergronden van de leden: er is één vakdidactica maatschappijleer met als opleiding

rechtswetenschappen, één neerlandica die tevens onderwijskunde beoefent, twee hoogleraren sociologie, vier leraren maatschappijleer uit verschillende takken van onderwijs en dan de secretaris, die vroeger leraar is geweest. De drie medewerkers hebben resp. als opleiding, sociologie, theologie en tekenen.

Dat uit de nota is af te lezen, dat de sociologie de enige door hoogleraren vertegenwoordigde sociale wetenschap is geweest, zal niemand verbazen.

In de verantwoording wordt verder niets duidelijk gemaakt over de wijze van werken van de groep. Er is kennelijk ook niet van enige curriculum-theorie uitgegaan. Het enige werk dat wordt aangehaald is het tamelijk verouderde model van Hilda Taba (p. 43) uit 1962: 'Omdat dit tot stand is gekomen als vrucht van een twintigjarige samenwerking van theoretici met practici'. De grote verschillen tussen curriculum-theoretici als Tyler, Taba, Wheeler, Möller en Frey worden eenvoudig weggegeneraliseerd met de opmerking dat er drie hoofdfasen in hun modellen zijn, nl. doelstellingen, middelen en evaluatie. Van lieden die voor maatschappijleer van groot belang zijn zoals b.v. Oliver, Shaver, Newman in de V.S. of Schmiederer, Hilligen, Schörken, Gagel in West-Duitsland heeft de Kerngroep kennelijk nog nooit gehoord.

Bedroevend en tevens tekenend voor de verhoudingen is, dat de Kerngroep geen woord over heeft voor wat in Nederland op het gebied van leerplanontwikkeling en maatschappijleer is gedaan. Jammer.

De uitgangspunten

Zonder ook maar enige voorafgaande bezinning op ideologische apriori worden de doelstellingen vastgesteld. Ook enige vorm van maatschappij-analyse ontbreekt. 'Zelfbeschikking' wordt daarmee op volstrekt arbitraire wijze tot doel verheven. Daarover merkt het rapport op: '“Zelfbeschikking” wijst op de gelegenheid die het onderwijs leerlingen moet bieden hun specifieke talenten (interessen en bekwaamheden) te ontplooiën, terwijl tegelijkertijd gewezen wordt op een gedemocratiseerde samenleving, waarin de maatschappelijke besluitvorming onderworpen is aan de participatie van (in beginsel) iedereen' (p. 7). Het eerste gedeelte van deze zin is een imperatief, kennelijk een voorwaarde waaraan het onderwijs moet voldoen wil er van opvoeding tot zelfbeschikking iets terecht komen. In het tweede deel van de zin 'wordt gewezen' (door wie? door de Kerngroep?) op een gedemocratiseerde samenle-

ving. Hier wreekt zich het gebrek aan ontleding van de huidige maatschappij meteen, want het wordt niet duidelijk of de bedoelde samenleving nu al bestaat, of zich nog moet realiseren. Dit is belangrijk als we moeten beslissen over inhoud en doel van een curriculum.

Na deze wat cryptische alinea volgt dan: 'Zelfbeschikking is naar de kant van het individu toe een leerproces dat hem bevrijdt van onnodige bevoogding, en naar de kant van de samenleving toe een proces van politieke bewustwording en bevrijding omtrent overbodige vormen van macht'. Het eerste deel doelt waarschijnlijk – maar het kan aan de gebrekkige formulering liggen – op een leerproces dat de leerling uitrust met zodanige kwaliteiten dat hij/zij in staat is zich te bevrijden van onnodige bevoogding (kennelijk blijft er toch bevoogding nodig), want ook de Kerngroep zal niet menen, dat een leerproces alléén emanciperend werkt, daarvoor is strijd nodig. In het tweede deel van deze zin gaat het om politieke bewustwording, maar wat is het onderwerp? Moet de samenleving zich bewust worden? Maar die kan immers al gedemocratiseerd zijn volgens het eerder gegeven citaat. Om welke overbodige vormen van macht gaat het precies? Een beslissing daarover is zeer belangrijk voor de vaststelling van de doelstellingen.

Het gaat er bij deze 'close-reading'-techniek overigens niet om spijkers op laag water te zoeken, maar duidelijk te maken, dat de Kerngroep in feite niet om een analyse van de maatschappij en een daarop volgende politiek-ideologische keuze heen kan, wanneer zij voor zelfbeschikking kiest. Ze is in feite gedwongen zich af te vragen in hoeverre en waarom zelfbeschikking een democratisch en rationeel legitimeerbaar doel is en wat daaronder door verschillende groepen in de Nederlandse samenleving anno 1976 wordt verstaan.

In dezelfde inleiding wordt even verder gesteld, dat 'de aandacht gericht zal dienen te worden op de vele vormen van afhankelijkheid van mensen, niet alleen van elkaar, maar ook van de "sociale weefsels" die mensen met elkaar in een historisch proces hebben gevormd.' Deze term wordt nergens verduidelijkt, maar aangenomen mag worden, dat bedoeld zijn cultuurpatronen, politieke en economische machtsverhoudingen, sociale klassen en wat dies meer zij. Met de term 'sociaal weefsel' is over dit alles een ondoorzichtige sluier gelegd.

Zonder enige aanleiding wordt al het hierboven geciteerde tot 'visies op onderwijs' gebombardeerd, 'waarbinnen de vakspecifieke doelstellingen van maatschappijleer functioneren' (p. 7).

Na deze inleiding volgen dan een drietal doelstel-

lingen, die in feite niets vakspecifiek bezitten en in belangrijke mate ook voor aardrijkskunde en geschiedenis zouden kunnen gelden. Daarover hieronder meer. Met voorbijgaan aan alles wat er de afgelopen decennia aan curriculumontwikkelingstheorieën en modellen is geproduceerd, worden deze doelstellingen uit de lucht gegrepen. Van enige argumentatie over het 'waarom' en hoe deze doelstellingen zijn gekozen is afgezien en het betreffende besluitvormingsproces is eveneens volstrekt ondoorzichtig en daarmee ook oncontroleerbaar. Dit is in strijd met het recht van alle betrokkenen (ouders, leerlingen, leraren en schoolleiding) om te weten hoe en door wie leerdoelen worden vastgesteld. Op zijn minst hadden doorzichtige en democratisch verantwoorde regels van de procedure en criteria voor keuze moeten worden opgenomen die voor anderen inzichtelijk zijn en die er geen twijfel over laten bestaan vanuit welke opvattingen is gedacht. Het lijkt alleen al uit dit oogpunt volstrekt onjuist – in strijd met een democratische manier van curriculum-ontwikkeling – een dergelijke nota verplicht voor te schrijven aan personen die niet alleen op de totstandkoming geen invloed hebben gehad, maar daar ook verder geen inzicht in kunnen krijgen.

Natuurlijk was het te veel gevraagd, gezien de geringe grootte en de samenstelling van de kerngroep, dat er gedegen studie was gemaakt van wat er met name in het buitenland op voor maatschappijleer relevante terreinen wordt verricht (social studies, politieke Bildung), maar enige notie van curriculum-ontwikkeling mag van een Ministeriële Commissie worden geëist. Die heeft hier echter duidelijk ontbroken. De meer specifieke doelstellingen zijn de volgende (p. 7/8): maatschappijleer beoogt bij leerlingen vaardigheden, kennis en houdingen te ontwikkelen, die hen in staat stellen om

1. de eigen sociale ervaringswereld te verduidelijken teneinde van daaruit ruimere sociale verbanden te leren beoordelen door informatie te verwerven, te verwerken en toe te passen t.a.v. de volgende gebieden:

1.1. de moderne samenleving, gezien in het perspectief van de historische ontwikkeling en gezien in vergelijking met andere maatschappijtypen.

1.2. maatschappelijke problemen in de moderne samenleving, met name de visies van onderscheiden maatschappelijke groeperingen op deze problemen.

1.3. de veranderbaarheid van maatschappelijke verhoudingen in de moderne samenleving, met daarbij de vraag naar mogelijkheden maatschappelijke problemen op te lossen.

- 1.4. de cultuuridealen in de moderne samenleving, met name de betekenis van maatschappelijke waarden en doelen voor het eigen handelen en het handelen dat betrokken is op anderen.
2. keuze te kunnen maken uit verschillende stellingen over problemen van het samenleven.
3. maatschappelijke verschijnselen in verband te kunnen brengen met belangrijke samenlevingsproblemen en de onderscheiden zienswijzen daarop. Belangrijk is, dat men inzicht krijgt in maatschappelijke gevolgen van het eigen handelen en in dergelijke gevolgen van het handelen van anderen.

Deze zijn zo ruim, dat vrijwel niemand er bezwaar tegen kan maken. Ze laten zeker ruimte voor emancipatorisch onderwijs, maar de daarop betrekking hebbende doelstellingen moet de docent dan zelf wel ontwikkelen. Het reeksje van de Kerngroep kan immers ook heel anders worden geïnterpreteerd. De leerling moet volgens deze doelstellingen in aanraking worden gebracht met verschillende visies op maatschappelijke problemen, hij moet de moderne samenleving vergelijken met andere typen en een keuze kunnen maken uit allerlei zienswijzen. Het 'etalageprincipe' is kennelijk norm voor de Kerngroep, volgens hetwelk de docent alle visies aanbiedt (of laat opzoeken) en de leerling laat kiezen. In feite wordt bij deze neutrale opstelling van de docent geen enkele rekening gehouden met de maatschappelijke realiteit waardoor leerlingen zijn bepaald. Vervreemding, gebrek aan inzicht in hun eigen belangen, gebrek aan belangstelling voor politieke en maatschappelijke vraagstukken en gemis aan de meest elementaire feitenkennis m.b.t. het maatschappelijk gebeuren bij een groot deel van de schoolgaande jeugd worden door de Kerngroep bij de formulering van de doelstellingen genegeerd. Dat maatschappijleer heel simpele begrippen moet aandragen, het voor de handliggende moet verklaren, dikwijls een prille belangstelling nog moet aankweken, dat alles vinden we niet terug. De onderwijspraktijk vraagt hier echter wel om. Een curriculum maken dat aansluit bij de beperkte mogelijkheden van de schoolsituatie en de houding van vele leerlingen, dat is de taak die we ons dienen te stellen en de doelstellingen zullen daarvan afgeleid moeten zijn.

Onduidelijkheden

In het tweede hoofdstuk wordt het een en ander opgemerkt over sociale wetenschappen en maatschappijleer. Daarin wordt abusievelijk gesteld dat

maatschappijleer is ontstaan in de school. Ook al is veel onduidelijk over de oorsprong en wordingsgeschiedenis van dit vak, in ieder geval is deze opmerking onjuist. Eén blik in de DIC-map³⁾ was daarvoor genoeg geweest. Maatschappijleer is ingevoerd door minister Cals, ondanks een tegenstribbelend parlement en leraren-verenigingen⁴⁾. Daarna heeft het vak in de school nooit een duidelijke gestalte gekregen. Wat er van terecht komt, hangt in buitengewoon sterke mate af van de docent, behalve misschien waar het examenvak is, b.v. bij het MEAO. Het vak zal o.a. in de school nog vorm moeten krijgen, qua doelstellingen, in afbakening tegenover andere vakken en in de inhoudsomschrijving. Ook met deze nota is daarover nog weinig duidelijkheid ontstaan.

In dit hoofdstuk 2 verschijnt b.v. weer een nieuwe doelstelling: 'maatschappijleer moet een grofmazig algemeen kader (een "general view") aangeven waardoor leerlingen een overzicht van de samenleving kunnen krijgen en waardoor zij belangrijke maatschappelijke problemen actief kunnen benaderen'. (p. 8) We mogen aannemen dat de eerdergenoemde 'sociale weefsels' hier plotseling 'grofmazig' zijn geworden en dat de leerling daarop een algemene kijk moet gaan krijgen. De sociale wetenschappen blijken de grondslag van dat kader te moeten gaan vormen. Over politiek-ideologische uitgangspunten of verschillen in kennis-theoretische opvattingen rept de Kerngroep met geen woord. Ook vraagt zij zich niet af – en dat is een ernstige omissie – of een dergelijk doel binnen de zeventig uurtjes maatschappijleer die de meeste schooltypen ter beschikking staan überhaupt haalbaar is. Maar ja, wij kennen de maaswijdte ook niet.

De Kerngroep vraagt zich evenmin af, welke leerlingen in staat zijn 'de resultaten van wetenschappelijke kennis te gebruiken' (p. 9). De nota is in wezen gericht op VWO-niveau.

Daar de Kerngroep gedurig beweert dat het bij de maatschappijleer gaat om verwerving van inzicht in het totaal van de samenleving, heeft zij zich van de moeilijke taak ontslagen zelf prioriteiten te stellen en daartoe criteria te ontwikkelen, m.a.w. aan theorievorming te doen. Men mag zich trouwens afvragen of er wel een Nederlander is die inzicht heeft in dat totaal van de samenleving. Wat moeten we daaronder vatten: heeft de marxist dit inzicht als hij de maatschappij vanuit het produktiesysteem begrijpt, of de orthodoxe calvinist die overal gods wil aan het werk ziet? Het wordt ons niet duidelijk gemaakt helaas, hoewel hoofdstuk 4 de oplossing zou moeten aanreiken. Daarin wordt een 'model voor analyse van maatschappelijke verschijnselen' aangeboden,

dat in tegenspraak met vorige bladzijden, waarop nadrukkelijk wordt gesteld dat maatschappijleer multidisciplinair en integratief dient te zijn (p. 9), een uitgesproken sociologisch karakter draagt.

Geen stellingname

Problemen van onze pluriforme samenleving (pluralistisch ware een verantwoordere begrip) moeten volgens de Kerngroep worden geanalyseerd met behulp van een door haar aangeboden quadrant van wetenschapsopvattingen, waarin we enerzijds polair tegenover elkaar aantreffen collectivistische en individualistische, anderzijds objectieve en (inter)subjectieve. Zonder meer wordt dan gesteld 'wetenschappelijke tegenstellingen op dit gebied lopen in zekere mate parallel met de maatschappelijke tegenstellingen' (p. 11) De Kerngroep onthoudt zich liever van voorbeelden en adstrueert deze uitspraak ook verder niet, wel merkt zij elders op 'in de sociale wetenschappen komen deze "zuivere" typen nauwelijks nog voor' (p. 17). De vraag blijft dan ook: wie heeft hier wat aan? De opdracht aan de leraar 'dat hij zich met behulp van dit quadrant zal kunnen realiseren dat hij ook zelf een bepaalde visie op de sociale werkelijkheid heeft' (p. 19) lijkt wat omslachtig en op deze manier weinig zinvol.

De Kerngroep heeft een voorbeeld van een toepassing van het quadrant op het verschijnsel 'elite' gegeven. Ongelukkigerwijs wordt er in de rest van de nota niets meer mee gedaan, maar bovendien zijn de twee thema's 'gezin' en 'massamedia' in het geheel niet aan de hand van het quadrant uitgewerkt en dat lijkt ook uiterst moeilijk, zo niet ondoenlijk. Leerlingen hebben er ook totaal niets aan, mogelijkserwijs is het voor een enkel keertje een geschikte oefening voor doctoraal studenten sociologie.

Overigens had men mogen verwachten, dat één van de zes door de Kerngroep genoemde problemen van het menselijk samenleven (p. 13) zou zijn behandeld i.p.v. elite, maar ook daarvan is af gezien. Die problemen zijn 1. de maatschappelijke ordening 2. de maatschappelijke arbeidsdeling 3. de maatschappelijke ongelijkheid 4. de cultuur 5. de verhouding tussen het collectief en het individu 6. maatschappelijke ontwikkelingen.

Dit zijn dan 'algemene problemen van het menselijk samenleven', de opsomming is niet uitputtend lezen we op p. 20. Zo'n opsomming heeft trouwens altijd iets willekeurigs, maar het was op zijn minst prettig geweest te horen, of de Kerngroep dat zelf heeft bedacht, of daarvoor bepaalde analytische modellen van anderen heeft gehanteerd. Verderop

op dezelfde pagina merkt de Kerngroep weliswaar op, dat de opsomming het resultaat is van selectie en interpretatie en dat de ordeningen onderworpen zijn aan permanente discussie, maar dat ontslaat haar allerminst van de plicht haar keuzemaatstaven en haar analytisch instrumentarium expliciet te maken. Zeker als dergelijke problemen als 'verklaringsgrond' of als 'invalshoek' (p. 20) moeten worden gebruikt. Hoe dat precies moet blijft in het duister, want wat kan een probleem verklaren? Het begrip 'invalshoek' lijkt hier in het geheel niet op zijn plaats. Wat wel helder wordt, is dat de Kerngroep tot elke prijs iedere expliciete politieke stellingname heeft willen vermijden. Maar ja, een impliciete is er ook één en daar kon ze niet aan ontkomen. Volgens haar 'worden maatschappelijke problemen' steeds beter als zodanig onderkend door een voortgaande rationalisering van het bestaan – bredere bewustwording, nauwkeuriger bewustwording van problemen – (p. 31), een apodictische bewering die niet zozeer van wetenschapszin, doch meer van geloof in vooruitgang getuigt. 'Om deze problemen op te lossen wordt gestreefd naar een genuanceerder, efficiënter en rechtvaardiger beheer van onze samenleving' (p. 31). Wiens standpunt wordt hier nu eigenlijk gegeven, want een onderwerp ontbreekt in deze ook overigens cryptische zin; waarschijnlijk is bedoeld: in de moderne samenleving streven bepaalde politieke partijen enz. Is de Kerngroep deze mening toegedaan, dan zou dat verregaande gevolgen voor haar werk moeten hebben, ze heeft immers voor 'zelfbeschikking' als doelstelling gekozen.

Zij had dan voor de consequentie gestaan te moeten constateren dat er ook krachten in de wereld zijn die niet naar een genuanceerder, efficiënter en rechtvaardiger beheer van de samenleving streven – afgezien van het feit of deze drie kwalificaties wel verenigbaar zijn. Zij had in haar doelstellingen rekening moeten houden met de belangen van groepen die deze zelf niet in termen van curricula kunnen uitdrukken. Daar de Kerngroep dit alles niet doet, is haar standpunt volstrekt vrijblijvend en opteert zij voor de bestaande orde, zonder zich af te vragen of de door haar gewenste zelfbeschikking daarin realiseerbaar is en hoe deze dan zou moeten worden verworven.

De Kerngroep durft vrijwel nergens een standpunt te kiezen. Overal treffen we weinig tot nietszeggende uitspraken aan, die bovendien op zeer aanvechtbare argumenten berusten. Wat b.v. te denken van het volgende voorbeeld: Na een korte uiteenzetting dat in de westerse samenleving het culturele pluralisme is toegenomen, omdat oude gezagsstructuren als kerk en staat zijn weggevallen (sic) en de democrati-

sering vorderde, volgt dan: 'Een van de huidige cultuur-idealen is dat mensen mogen denken wat ze willen'. (p. 33) Hier moet van een Freudiaanse vergissing sprake zijn: de Kerngroep spreekt over 'denken', niet over *zich uiten*, geheel in de lijn van haar eigen activiteiten. Een ander voorbeeld, ik doe maar een willekeurige greep uit het rijke arsenaal, staat op p. 22: Collectieve activiteiten zouden een betere behoeftebevrediging mogelijk maken, dan wanneer ieder voor zich zou werken. Na deze gemeenplaats volgt dan: 'De collectieve activiteiten maken mensen . . . afhankelijk van elkaar en creëren mogelijkheden tot uitbuiting, dat wil zeggen situaties waarin bepaalde mensen of groeperingen een onevenredig groot deel van de baten van de samenwerking naar zich toe halen'. Ook hier laat de Kerngroep de lezer in het ongewisse. Komt deze uitbuiting nu in onze samenleving voor of niet en wat moeten we er dan mee aan? Hoe ontstaan die mogelijkheden en onder welke eigendomsverhoudingen en wie zijn er precies de dupe van. Last but not least: hoe moet een curriculum voor maatschappijleer eruit zien, als er uitbuiting voorkomt in de betreffende samenleving? Wat heet hier trouwens 'onevenredig groot deel', aan welke norm wordt dat gemeten? Is 10% geen, maar 20% wel uitbuiting? Daar de Kerngroep haar eigen ideologisch uitgangspunt niet expliciet maakt, moet de lezer er naar raden.

Betekenis voor praktijk

De eerste 42 bladzijden van het rapport moeten in wezen dienen als grondslag voor wat in hoofdstuk 6 volgt 'Het maken van een leerplan'. De Commissie zegt daar een model te hebben willen ontwikkelen met behulp waarvan de leraar zijn eigen leerplan kan ontwerpen. In de eerste plaats valt het op hoe in dit hoofdstuk de rol van de didactiek in het geheel niet is aangegeven. Bovendien wordt nergens getoond hoe nu met de inhoud van de voorafgaande 42 pagina's aan de slag moet worden gegaan. De Kerngroep is er kennelijk ook niet uitgekomen. De hoofdstukken zijn dan ook duidelijk door verschillende leden geschreven en niemand heeft kans gezien er enige lijn in te brengen.

Wat had dienen te gebeuren – en dan bezien we de zaak binnen het kader dat door de Kerngroep is aangegeven – is, dat de probleemgebieden in thema's worden opgedeeld. Aan de hand van weldoordachte keuzecriteria worden dan die thema's gekozen die zo efficiënt mogelijk tot de gestelde doelen leiden. Want het is ontwikkelings- en leerpsycholo-

gisch niet houdbaar, dat elk thema even geschikt is, maar ook inhoudelijk is het ene thema 'meer exemplarisch' dan het andere. De Kerngroep gaat aan de hier liggende problematiek, die met name in West-Duitsland tot belangrijke discussies heeft gevoerd, geheel voorbij.⁵⁾ Zij definieert exemplarisch als: 'bij wijze van exemplaar, bij wijze van representatief voorbeeld. Een exemplarisch thema is een thema dat essentiële probleemgebieden van het vak representeert. De behandeling daarvan gebeurt, op een wijze die voor het vak specifiek is' (p. 59). Afgezien van het feit, dat niet duidelijk is wat met vak wordt bedoeld, nl. schoolvak of wetenschap, is nu juist de grote vraag of in het veld van de maatschappijwetenschappen wel adequaat exemplarisch kan worden gewerkt in de zin van de definitie van de Kerngroep.

Alweer, ter vermindering van een aantal lastige doch klemmende vragen, komt de Kerngroep met het begrip 'ladenkastleerplan'. Zo'n leerplan heeft een meer open karakter, 'het dient te vallen binnen één der probleemvelden en exemplarisch te zijn voor één of meer trekken van de samenleving' (p. 43). Deze definitie van exemplarisch verschilt dus weer wat van bovenstaande, maar zij geeft ook duidelijk te kennen: inhoudelijk en methodisch is in de maatschappijleer alles toegestaan. De leraren moeten op basis van dit stuk – of liever op basis van de populaire versie – aan de slag gaan. De Kerngroep ziet wel in, dat daarvan niet veel zal terecht komen, daarom moet een onderwijkskundige gaan assisteren. Het lijkt mij, dat die met deze nota juist helemaal geen raad weet.

Op allerlei kleinigheden in dit hoofdstuk ga ik nu maar niet in, b.v. op de foutieve definitie van gedragsdoelstelling (p. 45), of op de hoogst merkwuurlijke opmerking op dezelfde blz.: 'Het doel van onderwijs is niet dat de docent iets presteert'. Veel belangrijker is de uitspraak van de Kerngroep, dat leerlingen de bij maatschappijleer overgedragen waarden waarschijnlijk niet internaliseren. Wat komt er dan van die hele 'zelfbeschikking' terecht? Zoeken naar wegen om een dergelijke internalisatie wel te bereiken, dat blijft de eerste opdracht. Een goede doordenking van de hier aanwezige vraagstukken was heel wat interessanter geweest, dan die verhandeling over quadrant en samenlevingsproblemen. Voor het overige is de handleiding voor het maken van een leerplan veel te beknopt om tot resultaten te kunnen leiden. Bovendien is een eerste voorwaarde voor het ontwerpen van een doorwrocht leerplan of lesmodel wetenschappelijke kennis t.a.v. het onderwerp. Bij de uitwerking van de beide lesvoorbeelden blijkt weer in het geheel niet, hoe deze tot stand zijn gekomen, een procesbe-

schrijving ontbreekt, evenals inzicht in de problemen waarmee men heeft gekampt. Daar zouden vele leraren hun voordeel mee kunnen doen.

De populaire versie: 'Maatschappijleer op orde'

Hoewel de minister geen commentaar vraagt op de populaire versie van de nota, lijkt mij deze toch gewenst, vooral omdat er tussen beide nota's nogal wat verschillen bestaan. Zo ontbreekt de inleiding die bij deze makkelijke versie wordt gegeven in de 'moeilijke' vrijwel geheel. Verder wordt in hoofdstuk 2 'Wat is de bedoeling van het vak maatschappijleer?' op p. 11 iets gezegd over de geschiedenis van het vak. Daarbij wordt terugverwezen naar de eerste zestig jaren van deze eeuw. Zonder enige nadere verklaring wordt dan opgemerkt: 'Wat toen heeft plaatsgevonden gaf wetgevers en beleidslieden aanleiding tot het uiten van de wens jonge mensen voortaan beter toe te rusten zodat zij zich politiek en sociaal niets meer op de mouw laten spelden'. Historisch onderzoek⁶) wijst daar helemaal niet op, in tegendeel, deze opvatting leefde hoogstens in kringen van onderwijsvernieuwers, bij wetgevers en beleidslieden treffen we eerder een tegenovergestelde maatschappijbevestigende opvatting aan.

De bestaansreden voor het vak wordt door de Kerngroep gefundeerd op grotere onderlinge afhankelijkheid van de mensen, toegenomen verschillen tussen deskundigen en leken, het niet meer vanzelfsprekend zijn van de samenleving waardoor bij velen het zicht op het verband tussen de sociale verschijnselen is zoek geraakt.

Op p. 13 verschijnt dan plotseling een geheel nieuwe doelstelling die als volgt is gedefinieerd: 'Kernachtig kunnen wij dus zeggen dat de bedoeling van maatschappijleer is dat leerlingen hun eigen ervaringswereld in sociaal en politiek opzicht leren onderkennen en hun standpunt kritisch leren funden'. Dat is geheel andere koek dan we in de 'moeilijke versie' lezen. Hier is voor het eerst duidelijk dat maatschappijleer ook volgens de Kerngroep een politieke opdracht heeft, maar helaas, er wordt verder niets mee gedaan. Hoe moet dit verklaard worden? Kennelijk heeft er binnen de Kerngroep toch verschil van mening bestaan. Was dit nu maar expliciet gemaakt dan waren we een stuk verder.

De populaire nota is voor een groot deel gevuld met cirkelvormige schema's van alle probleemgebieden, waaruit voornamelijk duidelijk wordt dat alles met alles samenhangt. Bovendien is de grote onbeantwoorde vraag of al deze opgesomde problemen wel een relatie hebben met de belevingswe-

reld van de leerlingen, zo niet hoe plaatsen wij die problemen daarin. In feite geven dergelijke voorstellingen een *schijn-ordering*, ze doen het voorkomen of alles ook van gelijk belang is. Leren onderscheiden tussen fundamentele en minder belangrijke zaken is volgens mij nu juist een wezenlijke opdracht van dit vak. (Op p. 32 wordt van fundamentele en actuele thema's gesproken, zonder verduidelijking van dit onderscheid). Op p. 23 wordt een poging gedaan het begrip 'sociale ongelijkheid' vanuit vier gezichtshoeken te benaderen. Daarin erkent men nauwelijks de vier visies van het quadrant uit de 'moeilijke' versie. In plaats daarvan krijgen we nu met politieke opvattingen te maken, door de Kerngroep als zodanig ook gesignaleerd. Genoemd worden b.v. 'standpunten binnen marxisme en christendom en humanistische wetenschapsopvattingen'. In feite is er hier en daar sprake van biologismen (bij richting II op p. 24, waar van biologische oorzaken van ongelijkheid wordt gesproken) of van sociologismen (richting III). Dit valt in belangrijke mate te verklaren uit de uiterst simpele manier waarop de zienswijzen zijn omschreven. Een voorbeeld van hoe het bij maatschappijleer moet toegaan is het bepaald niet.

Op p. 27 is de Kerngroep in haar argeloosheid zeer onthullend bezig. Er worden enkele visies op onderwijs en opvoeding gegeven en er wordt op gewezen hoe deze door de bezitters ervan mogelijkerwijs kunnen worden gesteund door de eerder genoemde wetenschapsopvattingen, m.a.w. deze krijgen bijna een puur ideologische functie. Zo'n opvatting van het gebruik van wetenschap vraagt, neen schreeuwt om verheldering van de eigen 'kennisleidende belangen' van de Kerngroep. Daarvan blijven we geheel verstoken.

Conclusie

Het lijkt weinig zinvol met het geven van kritiek en commentaar door te gaan. De lezer van de stukken blijft met zeer vele vaagheden en vragen zitten. Hoofdzakelijk is, dat de stukken in deze vorm nimmer uitgangspunt kunnen vormen voor lerarenopleidingen, her- en bijscholingscommissies en voor verschillende typen van onderwijs en dat is toch de bedoeling. Op p. 30 van de populaire versie maakt de Kerngroep de boude opmerking: 'de krijtlijnen - de kaders - zijn getrokken. Het spel kan beginnen'. M.a.w. de Kerngroep heeft met haar reeksen probleemstellingen onze wereld transparant gemaakt, de diverse docenten hoeven het aangeboden alleen nog maar 'even' uit te werken. Uit het bovenstaande

zal duidelijk zijn geworden, dat dit een volstrekt onmogelijke opgave is. Commissies die zich op dit stuk baseren zullen grotendeels weer van voren af aan moeten beginnen. Daartegen bestaat geen bezwaar, als eindelijk wordt afgezien van de verplichting tot het maken van een curriculum dat voor alle docenten en schooltypen moet gaan gelden. Wetenschappelijk interdisciplinair samengestelde groepen met gelijkliggende ideologische uitgangspunten dienen dit werk te verrichten onder verantwoorde onderwijskundige (vakdidactische) begeleiding. Elke groep kan zelfstandig onderzoeken over welke uitgangspunten in Nederland consensus bestaat. De zo gerealiseerde produkten kunnen niet alleen interessant vergelijkingsmateriaal zijn, maar ook tot zinvolle beschouwing over de taak van het onderwijs in deze aanleiding geven. Ze bieden tevens goede keuzemogelijkheden aan praktiserende leraren. Als de procedure volgens welke zij tot stand zijn gekomen dan ook nog wordt gepubliceerd is voldaan aan de eisen die in een democratie aan curriculumontwikkeling moeten worden gesteld.

Noten

1. Vgl. Saul B. Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Luchterhand, Neuwied am Rhein, 1970
Blankertz, H., *Theorien und Modelle der Didaktik*, Juventa Verlag, München, 1969
Blankertz, H., *Curriculumforschung – Strategien – Strukturierung – Konstruktion*, Essen: Neue Deutsche Schule, 1971
2. Zie b.v.: Thoma, G., *Zur Entwicklung und Funktion eines 'didaktischen Strukturgitters' für den Politischen Unterricht*, bij Blankertz 1971
Schörken, R., (Hrsg.), *Curriculum 'Politik'. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis*, Leske Verlag, Opladen 1974
Wulf, Chr., *Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum*, Piper & Co, München 1973
Hilligen, W., *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*, Leske Verlag, Opladen, 1975
Der Hessische Kultusminister, *Rahmenrichtlinien für*

Gesellschaftslehre, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M, 1973

- McClure Fraser, Dorothy, *Social Studies Curriculum Development, Prospects and Problems*, 39th Yearbook of the National Council for the Social Studies, Washington 1969
Berlak, Harold, & James P. Shaver, *Democracy, Pluralism, and the Social Studies, An approach to Curriculum Decisions in the Social Studies*, Houghton Mifflin Cy, Boston, 1968
Langeveld, W., *Vorming tot participatie, een handboek voor de politieke vorming van 13- tot 15-jarigen*, Groningen 1975
Dekker, H., *Doelstellingen voor Maatschappijleer*, Van Gorcum 1974
Hentig, H. von, L. Rieselbach, J. Patrick e.a., *Politieke vorming, visies en methoden*, Groningen 1976
3. Maatschappijleer, artikelen, rapporten, documenten, DIC-map 15-17, Amersfoort 1972
 4. Leune, J. M. G., *Onderwijsbeleid onder druk*, Groningen 1976, p. 88
 5. Zie Langeveld, op. cit. p. 102 e.v.
 6. Uit de studie van Duyverman, J. P., 'De staatswetenschappen in het Middelbaar Onderwijs en het Middelbaar Onderwijs in de Staatswetenschappen. Groningen 1936, blijkt niets van een dergelijke tendentie. Evenmin bij Heinstra, R., Mammoetwet en maatschappijleer, ongepubliceerd, Groningen 1974.

Curriculum vitae

W. Langeveld ('28) Studeerde politieke en sociale wetenschappen te Amsterdam aan de Gemeente Universiteit. Sinds 1954 docent maatschappijleer aan verschillende schooltypen. Was o.a. journalist en eindredacteur van televisieprogramma's. Directeur Nederlands Centrum voor Democratische Burgerschapsvorming. Thans vakdidacticus maatschappijleer aan de U.v.A.

Publikaties: Maatschappijleer, doel, inhoud en methode; een terreinverkenning, Purmerend 1961; DIC-map Maatschappijleer (red.) Amersfoort 1969; Vorming tot participatie, een handboek voor politieke vorming van 12-15 jarigen, Groningen 1975; tal van artikelen op het terrein van maatschappijleer en politieke vorming alsmede leer- en hulpmiddelen zoals boeken, diareeksen en films. Redactiesecretaris van het International Journal of Political Education (eerste nummer verschijnt 1977).