

## Commentaar en discussie

### Het raamleerplan maatschappijleer Een kritisch sociologisch commentaar

#### H. Hoefnagels

Sinds enige jaren wordt in het voortgezet onderwijs maatschappijleer onderwezen. Het vak geniet weinig aanzien. Maar al te vaak merkt de docent, dat zijn werk niet serieus wordt genomen. De eraan bestede tijd geldt als voor het eigenlijk onderwijs verloren.

De geringe waardering voor maatschappijleer is niet onverklaarbaar. Het wordt vaak gegeven door docenten, die er niet voor opgeleid zijn. Zij kunnen bovendien, aangezien zij niet gebonden zijn aan een programma, erin debiteren wat zij maar willen — er is geen enkele garantie dat er serieus gewerkt wordt —. Deze toestand heeft de minister van onderwijs aanleiding gegeven, door een commissie een raamleerplan te laten ontwerpen. Zo zou aan het hobbyïsme der docenten paal en perk gesteld worden en het vak een respect afdwingende structuur krijgen.

De 'Kerngroep Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer' heeft tenslotte een advies uitgebracht en een raamleerplan op tafel gelegd.<sup>1</sup> Met de intussen besloten invoering van dit raamleerplan is althans één ding gewonnen: de docenten krijgen een been om op te staan om hun plaats in het onderwijs te legitimeren. De vraag is echter hoe stevig dit been is. Beslissend hiervoor is, of het raamleerplan garanties biedt, dat soliede kennis overgedragen en gefundeerd inzicht gevormd wordt. Is dit niet het geval, dan blijft de grondslag ontbreken om aan maatschappijleer de status van een volwaardig schoolvak te verzekeren.

Dit artikel onderzoekt deze zaak vanuit de gezichtshoek van de socioloog. Daarbij wordt in het oog gehouden, dat maatschappijleer geen sociologie in zakformaat mag zijn. Onderzocht wordt slechts, of het raamleerplan bestand is tegen de wetenschap, die zich ex professo bezig houdt met de maatschappelijke realiteit. Dat toch moet verzekerd zijn, wil maatschappijleer geen hachelijke zaak blijven.

Het raamleerplan omvat naast een uitwerking van de doelstelling van maatschappijleer een antwoord op drie vragen:

- vanuit welke standpunten kan de samenleving benaderd worden?
- welke samenlevingsproblemen komen voor behandeling in aanmerking?

— op welke wijze dienen deze vragen behandeld te worden? (M. p. 13)

Op de uitwerking van de doelstelling hoeft niet ingegaan te worden. De kernachtige formulering, 'dat de leerlingen hun eigen ervaringswereld in sociaal en politiek opzicht leren onderkennen en hun standpunt kritisch leren funderen' (M. p. 13) levert geen moeilijkheden op. Het antwoord op de derde vraag leent zich niet voor behandeling in dit artikel. De daarbij ter sprake komende didactische kwesties vallen buiten de competentie van de socioloog, terwijl de voorbeelden van lessen (over massamedia en gezin) stukken apart vormen.

Dit artikel neemt de antwoorden op de eerste twee vragen onder de loep. Wij beginnen met de vraag van de mogelijke benaderingswijzen. Daarna zullen van de drie punten, die bij de tweede vraag ter sprake komen — de algemene problemen van het menselijk samenleven, de problemen opgeroepen door de moderne samenleving, de specifieke Nederlandse ontwikkelingen — achtereenvolgens het eerste en het tweede punt bekeken worden.

## De te onderscheiden benaderingswijzen

Het raamleerplan wil vermijden, dat de leerlingen in een bepaalde richting geïndoctrineerd worden. Zij moeten veeleer leren het eigen standpunt als het niet alleenzaligmakende te zien. Kennismaking met uiteenlopende zienswijzen moet een verantwoorde standpuntbepaling mogelijk maken. Dit eist van de leraar, dat hij de verschillende standpunten tot hun recht laat komen. Daartoe moet hij overzicht van de zienswijzen, die t.a.v. de maatschappelijke werkelijkheid mogelijk zijn, hebben. Zulks stelt hem tevens in staat de eigen positie te relativieren.

Om dit overzicht mogelijk te maken onderscheidt het raamleerplan met behulp van een kwadrant vier sociaalwetenschappelijke richtingen, waarvan gesteld wordt, dat zij een zekere parallelliteit met de in de maatschappij botsende opvattingen vertonen (R. p. 11). Dit kwadrant komt tot stand door combinatie van twee fundamenteel geachte tegenstellingen: die tussen collectivisme en individualisme en die tussen objectivisme en (inter)subjectivisme. Bij elke richting past een bekende sociaal-wetenschappelijke stroming: bij de objectief-collectivistische het structureel functionalisme, bij de objectief-individualistische het sociaal-behaviorisme, bij de (inter)subjectief-collectivistische het historicisme, bij de (inter)subjectief individualistische, het symbolisch interactionisme.

Van dit kwadrant moet, om te beginnen, worden opgemerkt, dat het veel vragen doet rijzen. Wordt 'historicisme' verstaan in de zin van Popper's 'Poverty of Historicism' en, zo niet, hoe dan? Wordt sociaal behaviorisme hier anders verstaan dan door Mead, voor wie het de naam was van wat later symbolisch interactionisme ging heten? Is het onderscheid tussen subjectivisme en inter-

subjectivisme van geen enkel belang?

Als men over deze vragen heenstapt, komt men voor de vraag, wat met de tegenstelling objectief vs. (inter)subjectief precies bedoeld wordt. De uitleg ervan doet vooreerst denken aan verschil van opvatting over de aard van de sociale realiteit — enerzijds gezien als een realiteit, die, onderworpen als zij is aan wetmatigheden, een objectieve gegevenheid vormt; anderzijds gezien als een realiteit, die, omdat zij voortkomt uit door subjectieve intenties geleid handelen, vatbaar voor menselijke vormgeving is —. Men kan er ook uit lezen, dat men een verschil in *wetenschappelijke benadering* op het oog heeft — wetenschap van de maatschappij beoefend volgens de objectieve natuurwetenschappelijke dan wel volgens de subjectiverende 'verstehende' methode —. Tenslotte schijnt nog mee te spelen de gedachte dat men zich verschillend tegenover de maatschappelijke realiteit kan *opstellen* — de opstelling van de toeschouwer die objectief beschrijft tegenover die van degene die, betrokken als hij zich weet bij de samenleving, niet wil afzien van een subjectieve stellingname.

De schrijver van dit artikel is het niet gelukt hier uit te komen. Dat kan aan hem liggen. Daarom zij de toelichting hier gereproduceerd. De lezer kan er dan zijn krachten op beproeven.

*De tweede tegenstelling wordt gekenmerkt door verschillende opvattingen over de werkelijkheid.*

b 1. Hier ben ik van mening dat de werkelijkheid een gegeven is dat voldoet aan regelmatigheden. De samenleving is niet afhankelijk van wat ik wil. Om de werkelijkheid te begrijpen moet ik mij daarom op afstand opstellen. Om wetenschap te bedrijven moet ik mij niet als deelnemer opstellen maar als toeschouwer. Ik mag mij namelijk niet laten beïnvloeden door opvattingen over goed of slecht (...) ik moet mijn wetenschap onbevangen en objectief bedrijven (...)

b 2. In het tegenovergestelde kamp bevind ik mij wanneer ik van mening ben dat de werkelijkheid het produkt is van menselijk handelen, van waarden die mensen proberen te realiseren. Om de werkelijkheid te begrijpen moet ik mij niet opstellen als toeschouwer maar als deelnemer (...) Zelfs machines op Mars volgen de betekenis, die mensen eraan geven. Bij de benadering van menselijk gedrag geldt dit dubbelop: welke zin of betekenis heeft mijn studie; welke zin of betekenis geven mensen aan hun handelen? Dit standpunt van zingeving of betrokkenheid noem ik een subjectief standpunt (...) (M. p. 15).

De wijze waarop dit kwadrant gehanteerd wordt zou aanleiding kunnen geven tot het vermoeden, dat men met opzet vaag is gebleven. Aldus ontstaat namelijk ruimte voor een vrije invulling. Zo kan het objectief-individualistische standpunt variëren tussen sociaal behaviorisme (M. p. 16) en 'selectionisme' (R. p. 17). Onder (inter)subjectief collectivisme, dat typerend is voor het marxisme, kan zo de volgende, anders wellicht bevreemdende benadering van ongelijkheid geplaatst worden:

'Ongelijkheid bestaat niet echt. Zij wordt in stand gehouden door een kleine groep die de touwtjes in handen heeft. Zij is het produkt van negatieve zingeving, van

*misbruik van talenten en macht. Elites moeten zich in dienst stellen van het volk en daarmee ongelijkheid opheffen (M. p. 24).*

Als deze vaagheid echter opzet is, hebben de samenstellers een risico over het hoofd gezien. De leraar, die met zulke caoutchouc-begrippen werkt, zou de verdenking op zich kunnen laden, op weinig doordachte wijze te werk te gaan. De op zijn taak berekende leraar zal overigens voor dit risico gevrijwaard zijn, omdat hij het kwadrant naast zich neer zal leggen. Hij zal spoedig merken, dat de in de maatschappij werkzame tegenstellingen niet in het schema onder te brengen zijn. Hij zal geen kans zien, zichzelf in het kwadrant te plaatsen. Hij zal zelfs, als de dialectische denkwijze hem niet geheel vreemd is, bij voorbaat enigszins wantrouwend staan tegenover dit denken in eenvoudige tegenstellingen.<sup>2</sup>

Dit type leraar zal niet naar het kwadrant grijpen, om duidelijk te maken, dat t.a.v. maatschappelijke problemen verschillende standpunten bestaan. Hij zal denken aan reële standpuntverschillen, zoals tussen werkgevers en werknemers, tussen behoudsgezinde en vernieuwers, tussen 'conflictdenken' en 'harmoniedenken'. Hij zal al gauw de pogingen om dit soort standpuntverschillen in het kwadrant te wringen opgeven.

Denken de samenstellers misschien vooral aan de minder goed toegeruste leraar? Willen zij met name hulp bieden aan de leraar met een sociaalwetenschappelijke opleiding, waarin voornamelijk onderzoeksmethoden geleerd en sociologische theorieën bestudeerd werden? Van zo iemand is het inderdaad voorstelbaar, dat hij in het kwadrant de mogelijkheid ziet, om in elk geval theoretisch zuiver een aantal benaderingswijzen te onderscheiden. Hij zal misschien zelfs zichzelf met zijn opvattingen in het kwadrant kunnen plaatsen. Maar is dit type leraar geholpen met het kwadrant? Het zou wel eens in de hand kunnen werken, dat hij meer vanuit een theoretisch denkmodel dan vanuit de werkelijkheid opereert. Vormt de opmerking dat de vier onderscheiden richtingen in hun zuivere vorm nauwelijks meer voorkomen (R. p. 17) wel voldoende tegenwicht tegen de bekoring die uitgaat van handzame modellen? Dreigt hier niet het gevaar, dat de leraar — zoals de samenstellers zelf ook doen bij het voorbeeld ongelijkheid (M. p. 23 v.) — standpunten gaat construeren? Dat zou betekenen, dat de leerlingen niet, zoals de bedoeling is, de mogelijkheid tot een bewuste standpuntbepaling krijgen — tussen niet reële standpunten is geen verantwoorde keuze mogelijk —.

Betwijfeld moet zelfs worden, of de accentuering van tegenstellingen, waarop het kwadrant berust, een goede werkwijze is. Door de benadrukking van de tegenstelling tussen collectivistische en individualistische benadering wordt de indruk gewekt, dat er een keuze moet gemaakt worden tussen twee standpunten en dat zulks een kwestie van persoonlijke voorkeur is. Daarmee wordt voorbijgegaan aan het feit, dat de sociologie ons leert, dat men, uitgaande van

de individuen, niet tot de samenleving komt en evenmin van de samenleving uitgaande tot de individuen.<sup>3</sup> Bovendien raakt zo het fundamentele probleem, hoe collectief en individueel belang het beste op elkaar kunnen worden afgestemd, onder tafel. De opmerking, die gemaakt wordt over accentverschuivingen in de discussie over individualisme en collectivisme (R. p. 18), blijft in het kader van het denken in tegenstellingen. Naar voren komt niet, dat de benadrukking van het individuele ten koste van het collectieve uiteindelijk de individuen schaadt en omgekeerd.

Dit denken in tegenstellingen wreekt zich daar, waar de verhouding tussen collectief en individueel belang ter sprake komt. Daar heet het:

'Samenleving maakt in principe een betere bevrediging van mensen mogelijk dan wanneer ieder voor zich de behoeftenbevrediging zou trachten te realiseren' en:

'De maatschappelijke ordening legt taken op aan personen (...), die noodzakelijk zijn voor de continuering van de ordening, maar die voor individuen (...) niet aantrekkelijk behoeven te zijn (...)' (R. p. 22).

Niet wordt opgemerkt, dat buiten de samenleving geen menselijk leven mogelijk is en dat de continuering van de samenleving voorwaarde is voor individueel welvaren.<sup>4</sup>

De samenstellers schijnen zelf verstrikt in deze wijze van denken. Zij wijzen er niet op, dat de leerlingen moeten ontdekken, dat de samenleving niet alleen uiterlijk op hen inwerkt, maar ook in hen werkt: in hun handelingspatronen<sup>5</sup>, in hun wijze van denken<sup>6</sup>, in hun vanzelfsprekendheden.<sup>7</sup> Dingen, waarin de leerlingen de samenleving kunnen ontdekken, komen niet ter sprake: dat de samenleving ons leven mogelijk maakt en dat zij anderzijds verantwoordelijk is voor tal van moeilijk verteerbare toestanden; dat regelingen, zoals die waaraan de leerlingen zich onderworpen weten, nodig zijn om samenleven mogelijk te maken, maar dat niet alle in de maatschappij bestaande regelingen goed samenleven verzekeren.

## Algemene problemen van het menselijk samenleven

Maatschappijleer, aldus de Kerngroep, moet haar aandacht wijden aan de problemen van het samenleven. Daartoe moet een ordening worden gebracht in de overvloed van sociale problemen (R. p. 20). Die ordening moet samenhang tussen de verschillende problemen brengen. De eerste stap daartoe is de rangschikking van algemene problemen van het menselijk samenleven, waarbij als algemene problemen gelden 'die fundamentele problemen van het samenleven', die 'van grote betekenis zijn in iedere samenlevingsvorm en die in verband staan met meer specifieke maatschappelijke verschijnselen en problemen' (R. p. 13).

Als algemene problemen van het menselijk samenleven worden onderscheiden: 1. het probleem van de maatschappelijke orde; 2. het probleem van de maatschappelijke arbeidsdeling; 3. het probleem van maatschappelijke ongelijkheid; 4. het probleem van de cultuur; 5. het probleem van de verhouding tussen het collectief en het individu; 6. het probleem van de maatschappelijke ontwikkeling.

Deze ordening beperkt zich tot het opsommen van 'problemen', zonder enige garantie dat het de voornaamste zijn. Toch menen de samenstellers, dat 'door een aantal vragen op een rijtje te zetten' reeds 'een eerste ordening gekregen is in de vragen waarmee men in de samenleving bezig is'. Daarmee is 'de mogelijkheid verkregen samenhangen te zien tussen problemen' (M. p. 21). Een cirkel, verdeeld in 6 segmenten, die ieder één der 'problemen' voorstellen, wijst de weg. Van elk segment kan een lijn getrokken worden naar alle andere. Dat betekent, dat elk 'probleem' alle andere 'problemen' beïnvloedt en omgekeerd door alle andere beïnvloed wordt. Zo wordt bv. onder de aandacht gebracht, dat sociale ongelijkheid beïnvloed wordt door en invloed uitoefent op de maatschappelijke orde, de arbeidsdeling enz. (M. p. 22 v)

Er is hier geen sprake van een ordening, die samenhangen zichtbaar maakt. Er worden dingen naast elkaar gezet zonder dat op verbanden gelet wordt. Van de nauwe samenhang van arbeidsdeling, ongelijkheid en maatschappelijke orde blijkt niets. Evenmin komt naar voren, dat de plaats van het individu in de samenleving bepaald wordt door de met arbeidsdeling en ongelijkheid samenhangende maatschappelijke orde — de plaats van het individu in de samenleving wordt een probleem naast de problemen van maatschappelijke orde, van arbeidsdeling en ongelijkheid —. Zo komt ook niet het grote sociale probleem naar voren: hoe de samenleving geordend moet zijn — hoe arbeid verdeeld en gelijkheid gerealiseerd — wil zij een menselijk aanvaardbare samenleving zijn.

Het probleem van de culturele zingeving wordt in deze 'ordening' een probleem van dezelfde orde als de problemen van de verhoudingen tussen de mensen en hun verhouding tot het geheel. De vraag naar de zingeving van het menselijk leven wordt op één noemer gebracht met de vraag naar het functioneren van de samenleving. Opvallend is, dat het probleem van de voorziening met middelen nodig voor het menselijk leven, het economische probleem, helemaal onvermeld blijft.

Deze ordening voert tot een wel heel merkwaardige behandeling van het 'probleem van de maatschappelijke ontwikkeling'. De leraar zal — na de verschillende benaderingswijzen onderscheiden te hebben — gaan bekijken, hoe maatschappelijke veranderingen hun uitwerking hebben op de wijze waarop de taken verdeeld zijn, op de vormen, die de sociale ongelijkheid aanneemt, op de zin die aan het bestaan gegeven wordt, op de verhouding individu-samen-

leving. Maatschappelijke verandering wordt aldus niet gezien als een verandering van het geheel door de samenleving gevormd, maar als een aparte entiteit.

Het is raadselachtig, hoe van dit schema zonder samenhang verwacht kan worden, dat het de leraar helpt de maatschappelijke problemen in hun samenhang te zien. Het werkt juist het tegendeel in de hand van 'inzicht in het totaal', dat door de samenstellers belangrijk wordt geacht (M. p. 12). De goed voor zijn taak toegeruste leraar zal dit niet storen. Hij zal zich, met voorbijgaan van dit schema, laten leiden door de samenhangen, die de maatschappelijke realiteit te zien geeft. Voor de minder goed voorbereide leraar kan dit schema echter funest zijn: het kan hem in de verleiding brengen om inzichtloos te puzzlen met losse 'problemen'.

Met 'problemen van het menselijk samenleven' of 'sociale problemen' worden overigens twee verschillende zaken aangeduid: maatschappelijke verschijnselen, die vragen oproepen in de zin van, hoe zit dat in elkaar, hoe moet dat verklaard worden, en sociale problemen in eigenlijke zin, problemen, die binnen de samenleving m.b.t. haar inrichting rijzen en waarvoor de samenlevende mensen een oplossing moeten zien te vinden. Op het onderscheid tussen beide wordt niet gewezen.<sup>8</sup> Onopgemerkt blijft dat de menselijke samenleving problemen kent, die in een bijenkorf niet bestaan: sociale problemen in eigenlijke zin, problemen voortvloeiend uit het feit, dat mensen moeten zien te komen tot een bevredigende samenleving. Hoe kan men, wanneer hierop niet wordt gewezen, de leerlingen ooit duidelijk maken dat de samenleving, zoals de Kerngroep stelt, 'naar zijn aard problematisch' is (R. p. 19)?

Bij de als voorbeeld gegeven behandeling van het verschijnsel ongelijkheid blijkt waartoe de miskennis van het typische van sociale problemen voert. Men heeft niet in de gaten, dat ongelijkheid in de objectief-collectivistische en de objectief-individualistische optiek niet als een sociaal probleem naar voren komt — in de eerste bestaat er alleen maar het organisatorische probleem van de juiste man op de juiste plaats; in de tweede is zij het onvermijdelijk resultaat van de nu eenmaal gegeven biologische ongelijkheid — (M. p. 23 v.). Men merkt niet op, dat men in de andere benaderingen tot een karikatuur van een sociaal probleem komt: zij wordt een misstand, die respectievelijk door een onzelfzuchtige elite of door mentaliteitsverbetering moet opgeheven worden!

Het abstracte denken van de samenstellers is er blijkbaar ongevoelig voor, dat toepassing van het kwadrant het specifieke van sociale problemen verdoezelt. Zij schijnen zich niet eens te realiseren, dat een heel bepaalde, in het kwadrant afwezige benadering nodig is, om maatschappelijke verschijnselen als sociale problemen te zien.<sup>9</sup> Zo is het niet te verwonderen, dat geen kader wordt gegeven, dat inzicht verschaft in de door de samenlevende mensen ervaren sociale problemen.

## Problemen opgeroepen door de ontwikkeling van de moderne samenleving

Met het overzicht van algemene problemen beschikt de leraar nog niet over het hele instrumentarium. Immers, zo stelt de Kerngroep,

'de ontwikkeling van de moderne samenleving heeft niet geleid tot een 'probleemloze' samenleving. Naast de algemene problemen van het menselijk samenleven heeft de ontwikkeling tot de moderne samenleving nieuwe problemen opgeroepen' (M. p. 26).

De wijze waarop men de moderne problemen gaat behandelen maakt het overbodig, de vraag te beantwoorden, wat precies bedoeld wordt met nieuwe problemen, die naast de algemene problemen zijn gekomen. De factor maatschappelijke ontwikkeling in het schema van 'algemene problemen' levert een weg naar de moderne samenleving. Maatschappelijke ontwikkeling werkt immers in op de verschillende 'algemene problemen'. Nodig om geordend te kunnen spreken van de problemen van de moderne samenleving is derhalve slechts een overzicht van de kenmerken van die ontwikkeling. Die kenmerken vormen weer een zestal: 1. hogere produktiviteit; 2. toegenomen betekenis van onderwijs en wetenschappen; 3. schaalvergroting; 4. groei van diensten en tertiaire arbeid; 5. toenemende maatschappelijke interdependentie; 6. vergroting van mobiliteit en communicatie (M. p. 25 v.). Om de problemen van de moderne samenleving te behandelen volstaan twee dingen. Men bekijkt de invloed van elk van deze elementen op de algemene problemen van het menselijk samenleven (M. p. 25 v.) — men vraagt zich bijvoorbeeld af, hoe de ontwikkeling van onderwijs inwerkt op de maatschappelijke orde, op de arbeidsverdeling enz. (M. p. 26). Men bekijkt verder, hoe de verschillende elementen van de ontwikkeling op elkaar inwerken — hoe bijvoorbeeld onderwijs de produktiviteit, de schaalvergroting enz. beïnvloedt — (M. p. 27).

De vraag, die voor maatschappelijk inzicht van wezenlijk belang is, welke factoren primair en welke secundair zijn, wordt niet gesteld. Op een rijtje gezet, worden de verschillende elementen in principe gelijkwaardig. De voorstelling, waarmee de problemen van de moderne samenleving in beeld gebracht worden (M. p. 28), bevestigt deze indruk. Het is weer een cirkel, nu met twaalf segmenten, in de bovenste helft de zes algemene 'problemen', in de onderste de zes kenmerken van de moderne ontwikkeling.

Is er van deze 'ordering', die aangeeft 'welke problemen die het samenleven van mensen oproept passen in het kader van maatschappijleer' (R. p. 12) een verbetering van het onderwijs maatschappijleer te verwachten? Gevreesd moet worden, dat hiervan hetzelfde geldt als van de onderscheiding der verschillende benaderingswijzen.

De goed toegeruste leraar zal er geen boodschap aan hebben. Hij zal, uitgaan-



de van de leefwereld van zijn leerlingen, hen de problemen van het menselijk samenleven laten ontdekken. Hij zal bijvoorbeeld, door erop te wijzen, dat het geven en krijgen van onderwijs alleen maar mogelijk is, omdat andere mensen zorgen voor allerlei levensbehoeften, de aandacht vestigen op de maatschappelijke arbeidsverdeling. Zo komt hij te spreken over de met het menselijk samenleven gegeven arbeidsverdeling en over de specialisatie in de moderne samenleving. Van daaruit zal hij doorstoten naar de centrale maatschappelijke problemen: naar de verhouding individu-samenleving, naar de samenhang van vrijheid en binding, naar het probleem van macht en recht enz. Hij zal niet uitgaan van algemene problemen en moderne ontwikkelingen, maar van de vragen, die het sociale leven der leerlingen zelf oproept en van daaruit toewerken naar de met alle samenleven verbonden problemen.

Nu moet opgemerkt worden, dat het raamleerplan tot een dergelijke, geheel afwijkende behandeling alle vrijheid laat. Bij de 'ordering' der sociale problemen wordt gezegd, dat deze een keuze inhoudt, hetgeen impliceert, dat 'door andere personen wellicht andere vragen gesteld en andere antwoorden gegeven zullen worden' (M. p. 20). De samenstellers geven hiermee blijk, zich bewust te zijn, dat hun 'ordering' kritiek zou uitlokken. Hebben zij ook met de beslist niet slecht stheoretische mogelijkheid rekening gehouden, dat er maar weinig sociologen zullen zijn, die hun 'ordering' verantwoord zullen achten?

Vindt de minder goed toegeruste leraar misschien baat bij deze constructie? **Dat is niet onmogelijk.** Als hij namelijk behoefte heeft aan een schema voor de ordelijke opvulling van zijn lessen. Maar is het vak maatschappijleer ermee gebaat, als aldus het raamleerplan in het voortgezet onderwijs ingang vindt? Daarmee is één gevaar verbonden: dat de mate, waarin men zich aan het boekje houdt, geleidelijk de beoordelingsnorm voor leraren maatschappijleer gaat worden!

## Slotbeschouwing over sociologie en maatschappijleer

Aan iemand met zoveel kritiek zal gevraagd worden, of hij iets beters tegenover het werk van de Kerngroep te stellen heeft. Het antwoord is neen als die vraag een uitdaging inhoudt om een beter raamleerplan te leveren. Volgens de schrijver van dit artikel ligt het probleem van het vak maatschappijleer veel fundamenteeler dan dat dit met enige programmering opgelost kan worden. De adstructie van deze opvatting zal volstaan om duidelijk te maken, wat er volgens de schrijver ter sanering van het onderwijs maatschappijleer nodig is. Bezint men zich op de taak waarvoor de Kerngroep stond, dan realiseert men zich, dat hij zich aan een bijzonder zware opgave gewaagd heeft. Men moest de lijnen voor een wetenschappelijk verantwoorde invulling van maatschappijleer in het voortgezet onderwijs trekken, zonder dat men de mogelijkheid

zag, daarbij aan te leunen bij een bestaande wetenschap – maatschappijleer, zo stelt men vast, heeft, in tegenstelling tot andere vakken, geen houvast aan een wetenschap, die haar ontwikkeling kan begeleiden (R. p. 18). Men kon wel bij de sociale wetenschappen te rade gaan voor feiten, inzichten en theorieën, maar men moest zelf de grondslagen leggen.

Welke tour de force hier moest worden volbracht, blijkt, wanneer men bedenkt, wat gepresteerd zou zijn als de opzet geslaagd was. Dan was de basis gelegd voor een nieuwe wetenschap, waarvoor met alle recht een plaats aan de universiteit opgeëist zou kunnen worden. Gezien het belang van een goede opleiding voor leraren maatschappijleer zou aan deze eis moeilijk te weerstaan geweest zijn.

Het is niet oninteressant om even stil te staan bij de gedachte van een wetenschappelijke discipline maatschappijleer. Maatschappijleer aan de universiteit zou betekenen, dat het probleem van het onderwijs maatschappijleer in principe zou opgelost zijn. Er zou een garantie komen voor een wetenschappelijk verantwoordbare inhoud van de lessen maatschappijleer en een adequate lerarenopleiding zou verzekerd kunnen worden. Deze gedachte formuleren doet tegelijk een vraag rijzen, die voor de toekomst van maatschappijleer zeer belangrijk is: blijft dit vak niet onvermijdelijk een preciaire zaak zolang maatschappijleer niet op universitair niveau beoefend wordt?

Loopt een affirmatief antwoord op deze vraag, die hoe dan ook gesteld moet worden, uit op een pleidooi voor de invoering van een nieuw vak, maatschappijleer, aan de universiteit. Dat zou het geval zijn, als daarmee niet een merkwaardige situatie ontstond: maatschappijleer naast de sociologie, die volgens haar oorspronkelijke intentie de in de moderne samenleving nodige systematische kennis van de maatschappij moet leveren! Waartoe komt men dan wèl, als men met de schrijver van oordeel is, dat universitaire studie van de maatschappij met haar problemen wezenlijk is voor de toekomst van maatschappijleer in het voortgezet onderwijs?

Het merkwaardige van maatschappijleer naast sociologie geeft te denken. Heeft de Kerngroep niet voorbarig geconcludeerd, dat sociologie niet de grondslag voor maatschappijleer kan leveren. Toegegeven, de aan onze universiteiten veelal beoefende sociologie kan dat niet – vaak is dat 'sociologie zonder maatschappij'.<sup>10</sup> Maar er is toch ook nog een heel andere sociologische traditie. Die van de pioniers van het vak, voor wie de sociologie de aard van onze maatschappij aan het licht moet brengen en haar problemen inzichtelijk moet maken. Die traditie wordt trouwens nog altijd voortgezet door prominente contemporaine sociologen, zoals Raymond Aron, Niklas Luhmann, de vertegenwoordigers van de 'kritische theorie', Alain Touraine, voor wie sociologie nog altijd eerst en vooral 'leer van de maatschappij' is.

Wanneer men dit bedenkt, rijst de vraag, of hier niet een houvast voor de op-

bouw van het vak maatschappijleer te vinden is. Het antwoord is, dat deze traditie weliswaar niet de lijnen voor een lesprogramma maatschappij levert, maar dat zij iets anders, dat niet van minder belang is, te bieden heeft. Aangezien wij hier te doen hebben met pogingen van mensen van formaat om vat te krijgen op de maatschappelijke realiteit, kan men hier in de school gaan om realistisch<sup>11</sup> en verantwoord over die realiteit te leren denken. Kennismakend met hun gedachtengang, zich afvragend in hoeverre ieder van hen wèl en niet in zijn opzet geslaagd is, worstelend om de uiteenlopende opvattingen in een eigen synthese te overstijgen, ontwikkelt men het vermogen om de maatschappij met haar problemen te vatten. En is dat niet juist het fundament, waarop gebouwd moet worden om een verantwoorde aanpak van de aan maatschappijleer toegedachte taak te realiseren.

Om het verwijt te ontlopen, met algemene beschouwingen de praktische problemen van het vak maatschappijleer te omzeilen, wil de schrijver heel kort er blijk van geven, heel duidelijke ideeën te hebben over wat in de lessen maatschappijleer moet gebeuren. Daarbij zij van te voren opgemerkt, dat hij geen ervaring heeft met voortgezet onderwijs doch enkel met het inleiden van jongere-jaars studenten in sociologie. Bouwen op deze laatste ervaring lijkt verantwoord, omdat een dergelijke inleiding in de sociologie er vooral op gericht is, de studenten inzicht te geven in het maatschappelijk leven waaraan zij deelnemen.

Fundamenteel voor alle pogen om jonge mensen inzicht in het maatschappelijke leven te geven is, in het oog van de schrijver, dat zij tot de ontdekking van de sociale dimensie van hun leven gebracht worden: zij moeten leren zien, dat zij tot in de vezels van hun bestaan door de maatschappij, waarin zij leven, gevormd zijn en dat het leven dat zij leiden door die maatschappij wordt mogelijk gemaakt. Begrip voor de problemen van het menselijk samenleven moet ontwikkeld worden aan de hand van de sociale conflicten, waarover de leerlingen via de nieuwsmedia horen, en van de sociale spanningen, die zij in hun eigen omgeving meemaken. Zij maken het mogelijk de aandacht te richten op belangen, opvattingen, aanspraken en machten, die bij het samenleven van mensen op elkaar botsen. Zo leren de leerlingen te onderkennen, dat het samenleven naar zijn aard problematisch is. Fundamentele vragen van het menselijk samenleven, zoals die van de verhouding tussen macht en recht, van de tussen ongelijke mensen te realiseren gelijkheid, van vrijheid en binding kunnen dan op natuurlijke wijze aan de orde worden gesteld. Hoe de schrijver zich voorstelt, dat dit in de praktijk moet gebeuren, kan de lezer wel ongeveer opmaken uit opmerkingen, in dit artikel gemaakt. Op welke wijze hij in dit alles systeem denkt te kunnen brengen, kan men uit zijn publicaties afleiden.<sup>12</sup>

Deze aanduiding van schrijvers gedachten over de praktijk van maatschappijleer is bewust kort gehouden. Zij mag namelijk niet afleiden van de boven ont-

wikkelde gedachtengang, die tot slot nog eens kort moge worden samengevat:

- 1 — voorwaarde voor goed onderwijs maatschappijleer is de wetenschappelijke studie van de maatschappij en haar problemen;
- 2 — het vak maatschappijleer zou aan de universiteit moeten worden ingevoerd, als de sociologie niet in deze behoefte kan voorzien;
- 3 — sociologie kan in deze behoefte voorzien als zij de lijn van haar grote traditie opneemt en althans een gedeelte van haar aandacht aan de grote vragen van onze samenleving wijdt.

## Noten

- 1 Gepubliceerd is naast het advies van de Kerngroep — *Raamleerplan Maatschappijleer: Advies uitgebracht door de Kerngroep Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer* (Min. Onderwijs en Wetenschappen, 1976) een voorstel voor een raamleerplan — *Maatschappijleer op orde: Voorstel voor een raamleerplan maatschappijleer voor scholen voor voortgezet onderwijs* (Min. van Onderwijs en Wetenschappen, 1976). In dit artikel zal vooral de tweede publicatie — te citeren als M. —, waarmee leraren maatschappijleer zullen moeten werken, gevolgd worden. De meer uitgewerkte gedachtengang van de eerste publicatie — te citeren als R. — zal echter in de gaten worden gehouden.
- 2 De dialectisch denkende leraar zal zelfs geen moeite hebben te erkennen dat de bestaande maatschappij structureel-functioneel verklaard kan worden, terwijl hij toch zal volhouden dat zij benaderd moet worden als een realiteit, waarvan de samenlevende mensen de gedaante kunnen bepalen!
- 3 Vgl. Ralf Dahrendorf, *Homo Sociologicus*, Köln/Opladen 1963<sup>3</sup>, p. 11.
- 4 Hierover is Durkheim bijzonder duidelijk.
- 5 W. G. Sumner's *Folkways* is nog altijd uitstekend bruikbaar om dit de leerlingen onder ogen te brengen.
- 6 Durkheim sprekend over 'faits sociaux' en over 'représentations collectives' en Cooley over de verbreding van 's mensen horizon door de moderne communicatiemiddelen brengen dit scherp voor ogen.
- 7 Comte heeft dit zeer plastisch duidelijk gemaakt en Mannheim werkt dit systematisch uit.
- 8 Misschien moet de voetnoot M.20 daarop wijzen, maar dat gebeurt dan op heel ongelukkige wijze.
- 9 Vgl. voor deze niet eenvoudige problematiek H. Hoefnagels, *La sociologie face aux 'problèmes sociaux'* (Bruges/Paris 1962).
- 10 Vgl. Institut für Sozialforschung, *Soziologische Exkurse* (Frankfurt 1956), p. 16.
- 11 De naar enkele klassieke auteurs verwijzende voetnoten willen erop wijzen, dat deze auteurs nog altijd heel concrete dingen te leren hebben.
- 12 Men zie met name *Problemen van het menselijk samenleven: Inleiding tot het sociologische denken* (Roermond/Maaseijk 1964). Dit werk is helaas niet meer te krijgen, wel de duitse vertaling ervan: *Soziologie des Sozialen* (Driewer, Essen 1966).