

Maatschappelijke vorming, geslaagde kans !

door L. TH. MAES,

Inspecteur Maatschappelijke Vorming.



Sinds 1 september 1970 werd door minister Vermeulen een sinds jaren noodzakelijk geworden, sinds 1947 voorbereide vernieuwing van het secundair rijksonderwijs doorgevoerd in Groot-Brugge, Vilvoorde en Hasselt in het 1ste observatiejaar, vernieuwing die volgend schooljaar uitgebreid en progressief zal veralgemeend worden.

In het kader daarvan werd een nieuw vak, de Maatschappelijke Vorming, ingevoerd, het sleutelvak en kernstuk van de vernieuwing, maar meteen « het meest omstreden » en « meest kritisch bekeken vat » is geworden.

Vooraf willen wij eerst een misverstand of vooroordeel wegnemen nopens het zgn. pragmatisme of « amateurisme van de neofiet, die het leerplan concipieerde », wegnemen, dat ook door sommige sociologen werd geponeerd.

Het is wel waar dat « oorspronkelijk, in de eerste fase, zoals destijds in Nederland ook is gebeurd, vanwege een zeer bepaalde discipline het argument overbodigheid werd gehanteerd » (1). Het is ook waar, dat « wanneer eenmaal duidelijk werd dat het vak er toch zou komen, het geweer van schouder werd veranderd : de argumentatie overbodigheid ruidde plaats voor een argumentatie dat zij — d.w.z. de bepaalde discipline — bij verstek geschikt geacht kon worden om het vak te geven ». Maar het is nog meer waar dat de doelstellingen, de inhoud en methode van de Maatschappelijke Vorming reeds sinds lang waren opgesteld : zij thans zijn bij de uitbouw van het 1ste observatiejaar, precies dezen die in de beginfase werden vastgelegd.

Doel.

Immers het doel van dit vak is de sociale bewustwording en de politieke participatie en socialisatie te bevorderen en het sociaal analfabetisme van

(1) Dr DUMON en Y. NUYENS, *Maatschappelijke Opvoeding, gemiste kans ?* (in *De Standaard*, Vrije Tribune van 5 november 1970).

een deel van de Vlaamse jeugd te bestrijden. Haar doelstellingen vinden wij vooraan in het Leerplan Maatschappelijke Vorming omschreven (2).

« In het huidige maatschappelijk bestel voltrekt zich het intermenselijk verkeer op verschillende vlakken, waar het gezin, de school, de gemeente, het bedrijf en allerlei andere sociale kringen centraal zijn. Deze kringen overlappen elkaar en maken het maatschappelijk verkeer tot een ingewikkeld geheel, dat bijna onontwarbaar wordt, doordat in elke kern opnieuw sociale relaties bestaan met eigen, soms tegenstrijdige maatstaven. Dit roept dan weer nieuwe waarden, nieuwe verplichtingen, noden en verwachtingen in het leven.

Meer en meer constateert men dat de jeugdige mensen onvoldoende inzicht hebben in de maatschappij, die zij binnentreden en waarin zij later verantwoordelijkheid zullen moeten dragen.

Onze maatschappelijke bouw wordt al maar abstracter, dus ook onpersoonlijker. De enkeling, voor wie onze sociale instellingen er zijn en die zich daarin veilig zou moeten voelen, dreigt juist te worden genegeerd. Wie de zin van de instellingen niet kent en niet doorgrondt, wie er niet in kan evolueren en ze niet persoonlijk beleeft of mede kan bepalen, voelt zich nog meer bedreigd dan anderen. Het gevaar is niet denkbeeldig, dat juist voor de jongeren de maatschappij een massaal, onoverzienbaar, onhanteerbaar mechanisme wordt, onbestuurbaar en zonder bepaald doel.

Een aantal jonge mensen beschouwen zich als vreemden in de maatschappij voelen er zich helemaal niet in opgenomen en kunnen moeilijk, of zelfs helemaal niet, sociaal-creatief optreden.

Men dient ze dus kennis, inzicht en oefening te geven inzake de heersende groepverhoudingen. Tegelijkertijd dient een socialisatieproces te worden ingezet.

Onder dit socialisatieproces verstaat men een streven naar bewust erkennen en beleven van sociale gebondenheid. Met het oog hierop zijn enkele van de voornaamste doelstellingen van de sociale bewustwording :

- het wekken van de zin voor waardevolle tussenmenselijke betrekkingen ;
- het scheppen van situaties, waarin het kind zichzelf ontdekt, waarin het leert met anderen samen-zijn, samen-leven en samen-werken, waarin het de « andere » leert ontdekken en waarderen.

Het komt erop aan mensen te helpen vormen, die vergroeid zijn met democratische ideeën en gevoelens en reeds als kind de democratie

hebben leren beoefenen. Het moeten mensen worden die rijp zijn voor participatie aan de maatschappij, en die belangstelling voelen voor het nationale en internationale gebeuren.

Jonge leerlingen moeten passende vragen leren stellen, problemen leren zien, verbanden leren ontdekken, besluiten leren formuleren, tot daden kunnen overgaan.

De leeractiviteit « Maatschappelijke Vorming » dient mensen te vormen, die kritisch kennis kunnen nemen van de berichten in krant, radio en televisie-uitzending-mensen, die door hun algemene instelling het relatieve weten in te zien van zgn. gevestigde en onomstootbare waarheden.

Natuurlijk kan het hierboven geschetste met 12-jariger leerlingen slechts op zeer bescheiden schaal worden bereikt, maar de op die leeftijd gelegde fundamenteen zijn buitengewoon waardevol; het resultaat kan een heel leven lang blijven doorwerken.

Het uitgangspunt van de maatschappelijke initiatie ligt in de actuele problemen, zoals ze heden ten dage aan de mens gesteld worden. Die problemen moeten dan ook in hun concrete verschijningsvormen worden opgevat.

De grootste vijand van « vorming » is een te grote omvang van de te onderwijzen wetenschappelijke stof. Wil men een zekere diepgang bereiken en oppervlakkigheid vermijden, dan moet eenvoud de fundamentele stelregel zijn. Bovendien gaat kennisverwerving gepaard met persoonlijkheidsverrijking en dit kan alleen gebeuren door elk kenniselement in te schakelen in een structuur die op zichzelf een bron voor nieuw weten vormt.

Daarom is inzichten verwerven waardevoller en het beheersen van een passende werkmethode vruchtbaarder dan het kunstmatig reproduceren van zogenaamde « parate kennis », die toch spoedig vergeten wordt.

We moeten er ons van bewust zijn dat de belangstellings sfeer van de jongeren nu veel ruimer is dan 30 jaar geleden, en dat de ervaringswereld van de leerlingen rijker is geworden. De school houdt daarmee veel te weinig rekening en legt zeer dikwijls de dagelijkse eenvoud vast in vergezochte theoretische formules. De levenswerkelijkheid en zelfs de beleving van het kind worden gewoon weg genegeerd.

Massamedia zoals pers, radio en televisie zijn zeer geschikte buitenschoolse leermiddelen en aan actuele onderwerpen zoals ruimteschepen, rassendiscriminatie en wereldconferenties is er meer dan overvloed. Al die realiteiten, die tegelijkertijd als bron en object toegankelijk zijn, moeten in ons onderwijs gebruikt worden ».

Internationale raadgevingen en voorbeelden.

Iedereen geeft trouwens in feite toe dat het nodig is een dergelijk vak, dat de schakel moet vormen tussen de school/theorie en de maatschappij/praktijk en de verschillende nuttige en nodige, maar maatschappij-vreemde vakken, die op onze scholen gedoceerd worden » (3) in te voeren.

De Unesco en de Raad van Europa drongen reeds sinds jaren sterk aan op het invoeren van een discipline « qui doit développer corrélativement la conscience morale et sociale de l'élève, lui donner le désir d'assurer ses responsabilités sociales ». Reeds in 1961 vond in Hamburg een internationale bijeenkomst plaats, waarover in 1962 een uitvoerig verslag verscheen : « Laissera-t-on le jeune homme dépaycé et désarmé dans sa confrontation avec les réalités sociales du monde contemporain ? Il n'est plus possible à l'honnête homme de la deuxième moitié du XX^e siècle d'ignorer les faits économiques et sociaux qu'à celui de la première des lois de la science et les conséquences de ses découvertes ». Er wordt echter onmiddellijk aan toegevoegd dat de overdracht van de kennis slechts één van de taken van het onderricht in de sociale wetenschappen is, de andere taak is het vormen van een sociale houding. « Une certaine communauté d'idéal s'affirme sous le nom de « démocratie », comme but de l'éducation civique impliquant des « valeurs et des principes moraux et spirituels », « fidélité au droit et à la constitution, respect du prochain et confiance mutuelle », réclamant « liberté et paix sociales, progrès culturel et social de la patrie, préservation de la paix mondiale et de la civilisation, bien-être de l'humanité » (4).

Aan de andere kant werd het vak in de ons omringende landen, onder verschillende benamingen en vormen, reeds sinds meerdere jaren ingevoerd.

In Nederland werd sinds 1954, dus sinds 16 jaar, het vak Maatschappijleer, naast Geschiedenis en Aardrijkskunde, bij alle vervolgonderwijs, ingevoerd. De bevoegdheidsregeling der leraren is er evenwel nog altijd onopgelost gebleven (5).

In de Bundesrepubliek hebben sommige Länder, zoals West-Berlijn, het ingevoerd als afzonderlijk vak (Sozialkunde en Politische Bildung), zonder behoud van het traditioneel geschiedenisonderwijs, terwijl andere Länder

(3) B. WESTERKAMP, *Maatschappijleer : omstreden vak*, in « Intermediair », 6^e jg., n^o 12, van 27 maart 1970, blz. 43.

(4) Zie ook : *Civisme et éducation européenne dans l'enseignement primaire et secondaire*, uitgegeven door Le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Straatsburg, 1963, blz. 123-130, 163.

(5) W. LANGEVELD, *De Vereniging van leraren Maatschappijleer* (in Vernieuwing Opvoeding en Onderwijs, Purmerend, 29^e jg., n^o 287, oktober 1970, blz. 92).

de traditionele vakken Geschiedenis en Aardrijkskunde integreerden in een vak « Gemeinschaftskunde », vooral dan in de « Gesamtschule » (6).

In Zweden, Groot-Brittannië, de U.S.A., Oostenrijk en andere landen werd dit nieuw vak bij de hervorming van het secundair onderwijs ingeschakeld.

Nationale suggesties.

Reeds de Brugse wiskundige Simon Stevin publiceerde in 1590 te Leiden het oudste ons bekende boekje in de Nederlandse taal over de Maatschappelijke Vorming : « Het Burgherlick leven » of « Vita Politica ». Volgens de opdracht aan burgemeester Govert Brasser, van Delft, beoogde hij hierin aan zijn medeburgers uiteen te zetten wat de rechten en plichten van de enkeling zijn ten opzichte van de maatschappij, waarin hij leeft. Dat is o.i. een der belangrijkste onderdelen van een doelgerichte Maatschappelijke Vorming.

Dichter bij ons heeft Mevrouw Mieke Claeys-Van Haegendoren in *Res Publica* een lans gebroken voor de politieke socialisatie en participatie en de sociale bewustwording in de school (7) : « een democratisch politieke (en sociale) cultuur, veronderstelt zowel een hoge graad van kritisch denken bij de burgers, hun deelname aan het politieke proces, als de mogelijkheid tot zo volledig en objectief mogelijke informatie ».

De Universiteitsprofessoren geschiedenis van de Rug, Kul, Vub en St Ignatius Antwerpen drukten in hun betoog « Plaats van de geschiedenis in het Middelbaar Onderwijs » de hoop uit « dat het doel van de Maatschappelijke Vorming is aan de leerlingen inzicht te doen verwerven in de wijze op dewelke de gemeenschap in mekaar steekt, hoe ze werkt, hoe ze haar inwendige spanningen en conflicten aanpakt en zo mogelijk oplost » (8).

En de Subcommissie IV van de Werkgroep « Hervorming S.O. » van het Pedagogisch Bureau van het Katholiek Vrij Onderwijs, volgt, zij het voorzichtig, door de invoering van « Geschiedenis en inleiding tot de familiale, economische, sociale, burgerlijke en politieke opvoeding in het 1ste observatiejaar ». En volgens een commentaar daarop « Er wordt in het experimenteel programma uitgegaan van de vraag : welke structuren moet een kind- en een mens tout-court-kunnen hanteren, om een weg te

(6) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, 1967-1969. Klett, Stuttgart, 1970.

(7) *De School in dienst van de democratie ?*, in *Res Publica*, 1968/2, Brussel, blz. 189-210.

(8) Gent, Blandijnberg, oktober 1970.

vinden, in een ingewikkelde wereld, met het oog op een verantwoord handelen in de toekomst ? » (9).

Een nieuw vak.

Toen de beslissing werd genomen het vak verplichtend op het organogram van het Vernieuwd Secundair Rijksonderwijs te plaatsen, kon men drie wegen uit en voor drie oplossingen opteren.

De *Correlatie* of wisselwerking, waarbij elk vak autonoom blijft, maar met de andere vakken samenwerkt. Elk vak levert een bijdrage, maar dit kan zonder planmatigheid gebeuren. Deze oplossing is alleen mogelijk als de verschillende disciplines in handen zijn van dezelfde leraar, wat nergens het geval is.

In de *Integratie* ligt het zwaartepunt meer op het « veld » van de Maatschappelijke Vorming » dan op de vakken afzonderlijk. De vakken blijven naast elkaar bestaan, leveren materiaal voor de thema's, zonder dat zij volledig opgegeven worden. Dat is de eventualiteit, waaraan aanvankelijk gedacht werd : de Vernieuwde geschiedenis : 2 u., Aardrijkskunde : 2 u. en Biologie : 2 u., onder één coördinerend hoedje, « Maatschappelijke Vorming ». Deze oplossing werd uiteindelijk niet weerhouden, daar er bij deze eventualiteit niet veel zou veranderd zijn : coördinatie is in de praktijk zeer moeilijk en het doorbreken van de disciplines-een der hoofdojectieven van de Vernieuwing S.O.-wordt veel gemakkelijker bereikt in één nieuw vak, waarin alle vakken fusioneren.

De *fusie* of de volledige interdisciplinaire versmelting van de vakken, die daarin worden opgenomen was de derde oplossing. Dat is de uiteindelijk gekozen weg om, naast de traditionele vakken, die in een vernieuwde vorm behouden werden, een totaal nieuw vak in te voeren.

Elementen uit volgende basisvakken kunnen in het huidige leerplan gefusioneerd :

- Geschiedenis + Aktualiteiten + Futurologie of prognostica.
- Menselijke Aardrijkskunde + Demografie.
- Biologie.
- Burgelijke Opvoeding (civics).
- Politologie.
- Economische wetenschappen (Economics).
- Sociologie + Sociografie.
- (vooral culturele) Anthropologie.

(9) W. VERRELST, *Geschiedenis blijft behouden in het Vrij Onderwijs*. « Moderne » *Geschiedenis in experimentele klassen*, in *Gazet van Antwerpen*, Vrije Tribune, 14 november 1970.

Maar het is geen Aardrijkskunde alleen. Wel dient er voldoende Menselijke Aardrijkskunde in gelegd te worden. Sinds 15 jaar wenst de Aardrijkskunde trouwens als exacte wetenschap erkend worden.

Het is geen sociologie, noch sociografie alleen, in zakformaat. Het mag geen afkooksel zijn van wat op de Universiteit wordt gedoceerd.

Het is geen burgerzin, noch zedenleer alleen.

Het is geen economie alleen, hoewel er veel economie in steekt, ook al de in de historische lading.

Het is geen recht alleen, hoewel er, vooral in de hogere cyclus, heel wat in zit.

Het is geen politologie alleen, hoewel er, vooral in de hogere cyclus, ook heel wat in zit.

Het is geen pedagogie alleen, hoewel er veel in zit, vooral in de « aanpak ».

Het is ook geen geschiedenis alleen. Maar daar de actuele maatschappij niet kan begrepen worden zonder haar historische evolutie, zit er in het vak een grote historische lading, en zou men kunnen poneren dat Maatschappelijke Vorming en geschiedenis complementair zijn; het heden is zeer sterk door het verleden bepaald, en men kan het heden niet zonder de ervaring van het verleden en de begrippen continuïteit en variabiliteit verstaan. Maar het mag in geen geval alleen geschiedenis zijn.

Problemen met een zuiver historische betekenis horen bij de Maatschappelijke Vorming niet thuis. Een geheel andere zaak is het echter, wanneer men aan de geschiedenis illustraties ontleent voor het actuele gebeuren. Tal van sociale en andere fenomenen zal men overigens zonder historisch perspectief niet zinvol kunnen bespreken. De essentie van de Maatschappelijke Vorming is evenwel de aandacht, die aan de toekomstige ontwikkeling van de maatschappij wordt gegeven. Als dan kan het onderwijs bijdragen tot een voorbereiding op het leven in een snel veranderende samenleving. Want elk onderwerp heeft de mogelijkheid tot overdenking van de ontwikkeling in de toekomst.

Hoewel het Vernieuwd Secundair Geschiedisonderwijs thans het dichtst de doelstellingen, de inhoud en de pedagogische « aanpak » van de Maatschappelijke Vorming benadert, heeft de Maatschappelijke Vorming toch nog een andere finaliteit, en heeft het Vernieuwd Geschiedisonderwijs, juist wegens haar eigen vormende waarde, een eigen zeer belangrijke rol te spelen, in het Vernieuwd Secundair Rijksonderwijs én als verplicht vak voor alle leerlingen én als optievak in zoveel mogelijk studierichtingencombinaties.

Geen endoktrinatie.

De Maatschappelijke Vorming mag in geen geval een endoktrinatievak worden, wel « vorming » !

Het zou irrationeel zijn het gevaar van endoktrinatie niet in te zien. Wij doen er trouwens goed aan steeds te denken dat een dergelijk gevaar bij het onderricht in elk vak aanwezig is. Waarom dan *vorming* ?

Vroeger scheen de maatschappij veel eenvoudiger en was de zgn. adellijke en burgerlijke elite beter tot de maatschappij voorbereid via familiale of geselecteerde dure « *savoir-vivre* » instellingen.

Thans komen honderdduizenden arbeidersgezinnen met hun kinderen tot een culturele rijpheid en in contact met een zeer onoverzichtelijke maatschappij. Het is dan ook logisch dat er, naast de wetenschappelijke, technische en culturele vorming, ook gepareerd wordt tegenover het sociaal analfabetisme van een groot deel van onze jeugd !

De jeugd dient zich in de maatschappij te gedragen en een houding, een attitude kunnen aannemen en een aantal vaardigheden of geschiktheden (aptitudes) verwerven, bv. ten overstaan van de informatie. En die houding en die vaardigheden dienen kritisch aangeleerd te worden : daarom houden wij sterk aan dat woord « vorming ». Vorming is in de eerste plaats zelfvorming. De hulpmiddelen kunnen o.a. zijn een materie, een vak of een situatie. Dat is heel wat anders dan endoktrinatie of wat men genoemd heeft een vak « om de jeugd met met establishment te verzoenen » of « een sociologisch civisme aan te kweken ».

Het is geen endoktrinatievak, maar een wetenschappelijke verantwoord *orientatievak*, om de jonge Vlamingen juist kritisch wegwijs te maken en via wetenschappelijke *voorlichting* een inzichtelijke kennis te verschaffen, die zij als burgers in de maatschappij, waarin zij leven, nodig hebben en zullen hebben.

Het ligt voor de hand dat de Maatschappelijke Vorming een *gezindheidsvak* zal worden. Vooraf dient een misverstand weggenomen. Degenen die de Maatschappelijke Vorming als een gezindheidsvak zien, willen niet de gelegenheid benutten om hun persoonlijke wereld- en levensbeschouwing aan de leerlingen op te dringen. Zij denken aan de fundamentele beginselen of liever houdingen, die het waardige bestaan der mensheid in haar geheel en van ons volk dragen. Wij zouden van democratische gezindheid kunnen spreken, doch dan in de zin die sommige, vooral Amerikaanse, sociologen, aan dat woord geven. Zij beschouwen de kennis, die zij willen overdragen als ondergeschikt aan de opvoeding, tot medeburgelijke verantwoordelijkheid.

Dit kan alleen niet door de belering tot stand komen ! Het is meer het vormen van een sociale houding, een sociale gesteldheid.

Dit gezindheidsvak is een poging om de geest en het hart van de leerlingen open te stellen voor de grote opgave der medemenselijkheid : de gevoeligheid voor medemenselijkheid is geen modeverschijnsel, doch het gevolg van een meer adekwate kijk op de menselijke situatie.

Deze opgave beantwoordt volledig aan de doelstelling van het Vernieuwd Secundair Onderwijs : nml. de humanisering van de cultuur.

Conceptie leerplan.

Nadat beslist was het nieuwe vak op het organogram te plaatsen, stelde zich het probleem : het vak uit te bouwen met of zonder leerplan.

Er zijn toen stemmen opgegaan om geen leerplan uit te bouwen en er een praatvak van te maken, met volledige vrijheid van de leraar volgens de impulsen van de leerlingen de voorkomende actualiteit samen met hen uit te praten. Er is echter zoveel en zo veel onsamenhangends dat men aan de leerlingen in dat geval zou kunnen voorhouden, dat de Maatschappelijke Vorming zou ontaarden in een aktualiteitenrubriek of in een verzameling van wetenswaardigheden omtrent alles en nog wat, wat enigermate met de maatschappij te maken heeft. Dit zou een weder-invoering van het beruchte beginsel van de zgn. algemene ontwikkeling betekenen.

Welnu, men kon op een zekere ervaring van onze buurlanden steunen. In de ons omringende landen is men zonder leerplan gestart, maar daar men vlug vaststelde dat er zoveel aan bod kon komen, heeft men daar nu toch leerplannen ingevoerd.

In België zelf stonden wij voor een woestijn, daar de Maatschappelijke Vorming zelf geen duidelijk aanwijsbare moederwetenschap heeft. Dat gaf bij de conceptie van het leerplan belangrijke voordelen : het vak werd van uit het kind en van uit de secundaire school uitgebouwd, daar waar de meeste andere vakken de cursussen van de Universiteit in zakformaat navolgen. Daarenboven kan ook een grotere pedagogische en didactische vrijheid aan de leerkrachten gegeven worden.

Van Nederland, dat al 16 jaar gelegen de Maatschappijleer invoerde, en van de Bundesrepubliek, dat al sinds verschillende jaren naar gelang van de verschillende Länder, hetzij Sozialkunde, Politische Bildung of Gemeinschaftskunde op de curricula bracht, kon wel iets, maar niet veel geleerd worden. Wij hadden dezelfde ervaring met het Vernieuwd Geschiedenis Onderwijs, waar wij in het Vlaamse land op Nederland een mooie voor-sprong hebben .

Inhoud leerplan.

Het thans toegepaste leerplan is niet statisch, maar dynamisch, dat voldoende speling laat aan de vrijheid van de leraar om actuele problemen voortdurend in de les te betrekken.

In het eerste observatiejaar wordt het maatschappelijk leven in tijd en ruimte bestudeerd : de leerlingen worden erop gewezen dat de mens in groep leeft : eerst in het onmiddellijk milieu (het gezin, de klas, de school, de jeugdclubs ; enz.), verder in de gemeente met al haar problemen ; verder wordt de aandacht getrokken op het feit dat de mens niet alleen materieel van de groep afhankelijk is (door voeding, kleding, woning, verkeer), maar dat hij ook geestelijk van die groep afhankelijk is (voor onderwijs, kunsten, wetenschappen). Daarna wordt de kleine ruimte geëxploreerd : de afhankelijkheid der generaties, de woning en de onmiddellijke omgeving ; eindelijk de bewoning (straat, wijk, dorp, stad). Verder onderzoek men de verruiming van het leefmilieu, waarbij de aandacht getrokken wordt op contacten met andere groepen (door verkeer, migraties, communicatiemiddelen) en ontdekking van wereld en ruimte. Tenslotte komt men, via de ontwikkeling van het wereldbeeld tot het hedendaagse wereldbeeld (bevolking, economie, verkeer).

Voor de verdere jaren (2de observatiejaar, de oriëntatiecyclus en de determinatiecyclus) staat de structuur in haar grote trekken reeds vast, want het is een feit dat men geen leerplan van het eerste leerjaar kan uitbouwen zonder te weten waar men naar toe gaat.

Daar waar in de eerste twee observatiejaren vooral de waarneming en de beschrijving van concreet benaderbare aspecten van het sociaal leven op de voorgrond staan, wordt in de oriëntatiecyclus vooral de nadruk gelegd op de verklaring van de sociale structuren, en gaat in de determinatiecyclus de aandacht vooral naar de ontleding, bespreking en gedachtenwisseling omtrent de sociaal-politieke problemen en problemen.

Voor het leerplan van de volgende jaren kan men putten uit een grote waaier van thema's : er zijn honderden problemen van de mens en de maatschappij !

In de kleine maatschappij (het kind in het gezin en de opvoeding) vinden wij het geslacht (man en vrouw) en de verwantschap : de familie ; het gezin en het huwelijk : de geboorteregeling, de gezinsplanning, het matriarchaat en het patriarchaat, de polyandrie, de polygamie, het roofkoop- en vrijhuwelijk ; verder de toestand van de vrouw : van slavin tot Dolle Mina ; verder het recht op opvoeding en democratisering van het onderwijs ; de bescherming van het kind ; de Rechten van het kind ; de jeugdvragestukken : contestatie en drugs.

In de grote maatschappij blijven ook vele problemen te bespreken : bv. de ontspanning (spel, sport, reizen), de Rechten van de Mens (met o.a. de foltering en de censuurproblematiek), het bedreigde maatschappelijk leefmilieu (waterprobleem, waterbezoedeling, luchtbezoedeling, D.D.T. en cyclamaten), het probleem van de vooruitgang of de ondergang, de Ruimtevaart e.a.

Bij de sociale mens vinden wij de klassen en het sociale milieu, de indeling naar beroepsprestige, de arbeidsverdeling, de arbeidsvoorwaarden, de werkwijzen, de sociale spanningen, de vakbonden, de stakingen, de grote sociale bewegingen (Liberalisme, Socialisme, Christen-democratie, Fascisme en Nationaal-Socialisme, Communisme, Anarchisme), het recht op arbeid, de gastarbeiders, de werkgeversorganisaties (V.B.N.), de actieve en passieve bevolking, de geneeskunde en de gezondheidszorg (ziekten en epidemieën), de gehandikapt en de bejaardenzorg (de derde leeftijd), de mutualiteiten en coöperatieven, de vrije tijdsbesteding e.a.

Bij de economische mens vinden wij de eigendom en eigendomsvormen, de rol van het platteland en de landbouw, het probleem van het grootgrondbezit en het leenstelsel (van latifundia, domeinen en hacienda's tot kolchozen en kibboetzim); de nijverheid en de fabriek : de bedrijfsorganisatie ; de kadervorming, de medezeggenschap, de public relations ; de keramiek, textiel en metallurgie ; de handel ; de winkel en de grootwarenhuizen ; de verzekeringsmaatschappijen ; het bankwezen, de fusie en de economische concentratie ; de automatisering ; het indexcijfer ; le « *défi américain* », e.a.

Bij de politieke mens in de maatschappij kunnen wij de Staat behandelen : de democratische en de autoritaire Staat en de toename van de functies van de Staat ; verder de Grondwet, met de rechten en plichten van de burger ; de drie Machten en de scheiding der Machten, waarborg voor een grondwettelijk, democratisch systeem : de Wetgevende Macht (het Parlement en Staatshoofd), de Uitvoerende Macht : Staatshoofd en regering (soorten ministers) en de Rechterlijke Macht : de rechterlijke inrichting en politie en de strijd tegen de misdaad. Verder de controle op de Machten : de Raad van State, het Rekenhof, het Hoger Comité van Toezicht. Verder de politieke stelsels : de democratie en de dictatuur (het presidentieel regime) de monarchie en de republiek ; het kiesstelsel ; de politieke houdingen (progressief, conservatief, radikaal); de oppositie en het politiek protest ; de rebellie ; de niet-aanwezige, stilzwijgende staatsburger ; het partijstelsel : doeleinden, programma's, structuren, samenstelling, sociale herkomst, strijdwijzen, propaganda, de selectie en de kadervorming, partijleden en partijcongressen, de partijraad en de leiding ; unitarisme of federalisme ; hoe komt een regering tot stand ? Wat is een regeringsprogramma ? Wie beslist in de gemeente, in België,

in USA, in USSR, in Cuba, in Israël, enz ; de administratie, de bureaucratie, de technocratie ; de parastatalen ; hoe komt de overheid aan inkomsten (belastingen en fiscus) ; hoe zorgt de overheid voor het land ? (uitgaven voor Onderwijs, Defensie, Openbare Werken, Volksgezondheid, enz. ; de drukkingsgroepen (politieke, in en buiten de partijen ; godsdienstige, economisch/financiële, sociale, vrouwen, jeugd, de internationale wapenhandel ; de onderdrukten : de minderheden, de politieke vluchtelingen, het racisme en de rassendiscriminatie, de politieke revolutie, de politieke participatie, e.a.

Bij de internationale mens in de maatschappij kan de internationale rechtsorde (Uno, E.E.G. Raad van Straatsburg bv.), de blokvorming (Navo en Pact van Waarschau), vrede en coëxistentie, de oorlog (polemologie) en het imperialisme ; de knelpunten met de gelokaliseerde oorlogen, de bevolkingsexplosie, de diplomatie en de Ontwikkelingssamenwerking bestudeerd worden.

Bij de godsdienstige en de onkerkelijke mens in de maatschappij kan men handelen over de culten, de verzuiling, van magie naar religie, de sociale structuur en het kerkelijk leven, het sociaal gedrag in betrekking tot de kerkelijk leven, het oecumenisme, het humanisme, de onkerkelijkheid, e.a.

Onder de groep : de culturele mens in de maatschappij kan men problemen behandelen als het analfabetisme, de taal, de massamedia en de informatie, het recht, de wetenschap en de research, de kunst, de rol van het mecenaat, de grote geestesstromingen, e.a.

Inschakeling der actualiteit.

Naast *capita selecta* uit het leerplan dient voldoende aandacht geschonken aan de actuele gebeurtenissen.

Wat de behandeling van de grote actuele gebeurtenissen betreft, dient een onderscheid gemaakt tussen wat objectief en subjectief actueel is.

Objectief actueel zijn de gebeurtenissen, die op zeker ogenblik in het brandpunt der belangstelling staan. Deze actualiteit vinden wij weerspiegeld in de massacommunicatiemiddelen of wordt door deze gecreëerd.

Subjectief actueel is datgene wat in het centrum van de persoonlijke belangstelling staat of in die van bepaalde groepen.

Objectieve en subjectieve actualiteit kunnen grote overeenkomst vertonen, maar meestal is lang niet de gehele objectieve actualiteit ook subjectief interessant, zeker niet voor de jongeren.

Tegenover het geven van de objectieve actualiteit zijn er een aantal bezwaren aan te voeren :

- objectief actueel is niet altijd van subjectieve betekenis ;
- de docent heeft onvoldoende tijd voor zijn voorbereiding ;
- radio en televisie zijn hem dikwijls ver voor ;
- het leerplan dreigt aan innerlijke samenhang te verliezen.

Wie met lange bespreking van actualia begint, begeeft zich op een hellend vlak. Bij een diepgaander en dus meestal langduriger bespreking zijn andere gebeurtenissen al weer actüeler geworden (10).

Men kan van tevoren moeilijk uitmaken of en in hoeverre bepaalde onderwerpen van de actualiteit belangrijk zullen blijven, evenmin in welke gradatie.

Op dit ogenblik zijn bv. belangrijk : de drugs, de vooroordelen in het dagelijks leven, de rassendiscriminatie, het minderheidsvraagstuk (bv. de Joden in Vlaanderen, de Vlamingen in Wallonië, Noord-Ierland, de Basken, Canada).

De feitelijkheden ontlenen voor een groot deel hun belangrijkheid aan hun actualisatie. Men versta ons goed, wij zeggen niet *vanwege* hun actualiteit. Belangrijk is dat doormee de mensheid in haar geheel, een volk of bevolkingsgroep op dat ogenblik klaar moet zien te komen. Het gewicht van een kwestie kan van sociaal milieu tot sociaal milieu sterk verschillen. Bv. Het probleem Groot-Brugge, de havenproblematiek, de textielarbeiders in de streek van Ronse/Oudenaarde, het mijnwerkersprobleem in Limburg, e.a. zijn problemen die de kinderen van de betrokken streken heftig interesseert, terwijl ze in andere streken slechts met veel moeite en na een geduchte voorbereiding tot een gespannen benieuwdheid kunnen komen, zó dat de zaak ook voor hen belangrijk wordt.

Nu mene men niet dat de beklemtoning van de actualiteit wijst op een joernalistieke opvatting. Dat is zeker de bedoeling niet. Wanneer het wenselijk geecht wordt dat de keuze van de stof bepaald dient te worden door hetgeen op dat ogenblik belangrijk is en door datgene wat ook door de leerlingen als zodanig ervaren wordt, dan is dit omdat ze in deze maatschappij gaan leven met haar nauwelijks opgeloste of geheel onopgeloste problemen.

Wellicht zouden wij het zo kunnen uitdrukken : de actualiteit dient om het historisch besef wakker te roepen, door de leerlingen te laten ervaren dat wij zelf bezig zijn geschiedenis te maken, met alle verantwoordelijkheid, die daaraan verbonden is. Het wil ons voorkomen dat de Maatschappelijke Vorming zo een geordende plaats krijgt. Dit klemt te

(10) W. LANGEVELD, *Enkele opmerkingen over programmering en methodiek van het vak Maatschappijleer bij het V.H.M.O.*, in *Paedagogische Studiën*, XLII, blz. 217-218, 1965.

meer, omdat in radio en televisie en kranten de actuele problemen voortdurend aan de orde komen.

Pedagogische aanpak.

Veel belangrijker dan de « overdracht » van de inhoud, is de pedagogische « aanpak » en de atmosfeer, de ambiance, waarin het vak zal groeien. Hier past geen doceermethode, ook niet in gemitigeerde vorm. De leraar kan niet optreden als degene die het « weet », en zo zijn kennis gaat overdragen. Het kennismoment is ondergeschikt aan de standpuntbepalingen daartegenover of liever aan een eerlijke poging een nieuw geziene werkelijkheid integratief in te passen in een levenshouding. Want met de Maatschappelijke Vorming komt men in de diepste lagen der rijpende persoonlijkheid terecht.

Slechts die begrippen en denkmethoden dienen « overgedragen » worden, waarvan mag worden aangenomen, dat de jongeren ze in hun later leven zullen moeten kunnen hanteren.

Het gaat om de oefening in bepaalde denkmethoden, het aanleren van vaardigheden, geschiktheden of technieken (aptitudes), het bijeenzoeken van materiaal, het kritisch analyseren, het leren discussieren en leren conclusies trekken.

De leerlingen moeten het onderwerp zelf zoveel mogelijk inbrengen en alleszins bij het onderwerp zoveel mogelijk betrokken zijn. Het besprokene dient voor alle leerlingen in alle opzichten begrijpelijk zijn.

Het onderwerp wordt als probleem gesteld en de leerlingen worden tot een oplossing uitgedaagd, nadat ze, via team-of groepswork, verschillende testmethodes en opzoekingswerk, hearings, themautwerking, problem-solvingmethoden, excursies, e.a. voldoende feitenmateriaal ter beschikking hebben gebreken, ook via leermappen, kranten, tijdschriften en audiovisuele middelen, door een inleiding van hun zelf of van de leraar. In de discussies, het klasse-of groepsgeprek, het formul, volgt dan een uitwisseling van standpunten. De leraar heeft daarbij slechts een begeleidende functie.

Het is duidelijk dat hier ook nieuwe evaluatietechnieken dienen aangevend.

Besluit.

De inhoudelijke, didactische, methodische en economische verwachtingen, die bij de verschillende categorieën (de overheid, de disciplineleraars-ook de kritische-, de leerlingen-ook de kritische-, de ouders en de publieke opinie) worden gewekt, zijn groot. Een zaak staat vast : dat er nog

heel wat werk verzet moet worden eer het fantastisch vak Maatschappelijke Vorming inderdaad het effect kan hebben, dat het latent in zich draagt.

Noodzakelijke recyclage of bijscholing van de met het vak belaste leraren, aanpassing op de middelbare normaalscholen, een wetenschappelijke (via de pedagogen van de Universiteit) en een pedagogische begeleiding (via de inspectie gesteund door de PMS-centra) zijn essentieel. Maar ook de vorming der leerkrachten op de Universiteit dient ook aangepast. Of zal het ook hier weer zijn zoals met het geschiedenisonderwijs, dat eerst op het secundair vlak vernieuwd werd, waarna de universiteitsfaculteiten bij hun aanpassing zijn gevolgd?

Wat primeert en essentieel is, is de ingesteldheid, de bereidheid, het entoesiasme van de leerkracht niet als docent die alles goed *kent* en *weet*-vakkundig-en aan het kind en zijn noden, en aan de maatschappij en haar noden- voorbij gaat. Deze taak is een belangrijke pedagogische taak.

