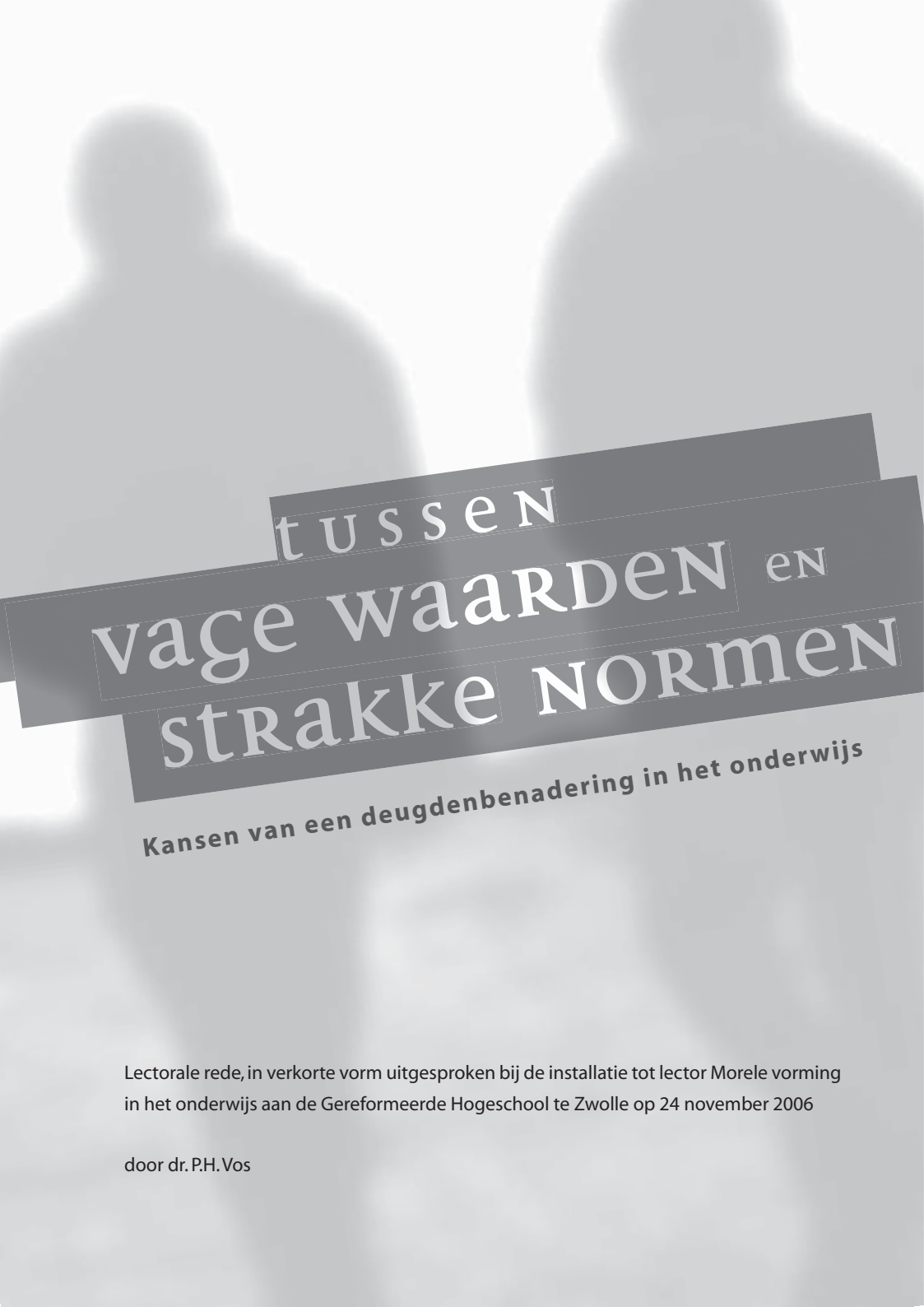




tussen vage waarden en strakke NORMEN

Kansen van een deugdenbenadering in het onderwijs

Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie tot lector Morele vorming
in het onderwijs aan de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle op 24 november 2006

door dr. P.H. Vos

Teksten: dr. P.H. Vos, Gereformeerde Hogeschool **Eindredactie:** Korstiaan van Vliet, Gereformeerde Hogeschool **Vormgeving:** Twist Productions **Drukwerk:** Hoekmantotaal

© 2006, Gereformeerde Hogeschool, Grasdorpstraat 2, 8012 EN Zwolle, Postbus 10030,
8000 GA Zwolle, Tel (038) 425 55 42, Fax (038) 423 07 85, info@lectoraatmorelevorming.nl,
www.lectoraatmorelevorming.nl

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en of openbaargemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, plaatsing op internet of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van de schrijver.

INLEIDING

Waarden en normen op school: hoe?

Onlangs meldde de korpschef van de politie IJssel- en Vechtstreek, Pieter Jaap Aalbersberg, dat het wachten is op het eerste dodelijke slachtoffer van drankgebruik onder de zestien jaar. Hij beschouwt het excessieve drankgebruik door jongeren als probleem nummer één voor de politie. 'Loop zaterdagochtend na drie uur eens door de Zwolse binnenstad. Je weet niet wat je ziet. Eén kluwen van stomdronken jongeren op straat. (...) 's Avonds heeft negentig procent van het politiewerk te maken met alcohol. Alle geweld, vernielingen, overlast, en veel van de ongelukken zijn alcoholgerelateerd'.¹ Op sommige scholen spreekt men van 'blauwe maandagen' om aan te geven dat leerlingen door het drankgebruik in het weekend niet in staat zijn aan lessen deel te nemen.

Het probleem is niet dat jongeren normen overschrijden. Dat is van alle tijden. Uit de ontwikkelingspsychologie weten we allang dat het voor pubers van belang is dat ze kunnen experimenteren en grenzen verkennen. Maar wat als er geen grenzen meer zijn? Dan is er meer aan de hand. Dan ligt het probleem niet bij de jongeren, maar allereerst bij de opvoeders, die immers de grenzen moeten stellen. De korpschef concludeert dan ook terecht dat kinderen zich kunnen bezatten omdat ouders het volledig laten afweten. Dit soort waarnemingen is mede aanleiding geweest voor het debat over waarden en normen dat in de afgelopen jaren door de politiek is aangezwengeld.

En, zoals u weet, als er problemen zijn in de samenleving en in het bijzonder bij de jeugd, wordt al snel naar het onderwijs gekeken: de school als 'reddende institutie' bij maatschappelijke problemen. Het onderwijs krijgt steeds meer opvoedkundige en maatschappelijke taken toebedeeld: alcohol- en drugspreventie, smaak-, voedings- en gezondheidseducatie, achterstandsbestrijding, integratie en het voorkomen van segregatie, een veilige school met extra opvang voor risicoleerlingen, de ontwikkeling van waarden en normen en burgerschapsvorming. De overheid geeft het onderwijs in beleidsnota's tal van opdrachten mee. Onder tussen worstelen scholen met de vraag hoe ze invulling moeten geven aan deze pedagogische en maatschappelijke taken. Ze moeten telkens weer hun beleid en positie bepalen.

Scholen zien zich bovendien genoodzaakt praktisch in te springen als ouders in hun opvoedende taak in gebreke blijven. Zo vertelde een studente uit pabo drie mij onlangs dat haar stageschool in Rotterdam had besloten 's ochtends eerst een gezond ontbijt te serveren, omdat steeds meer kinderen dat thuis niet meer krijgen en met zakken chips en snacks naar school worden gestuurd. Het is dan ook onzinnig te denken dat het onderwijs niets te maken heeft met de maatschappelijke en sociale problematiek die in de samenleving speelt. Tineke Netelenbos zei ooit treffend: 'Alle problemen komen op kindervoetjes de school binnen'. De samenleving is in de school zelf aanwezig. De vraag is wel hoe de school handen en voeten moet geven aan de pedagogische opdracht en hoe ver haar taak gaat. Moet zij taken overnemen die ouders laten liggen? Moet het onderwijs kinderen weer mores leren? En hoe moet dat dan gebeuren?

In de samenleving en de politiek gaan steeds meer stemmen op voor strakke *normen* en de handhaving ervan. Nu zijn normen en regels van groot belang. Kinderen en jongeren hebben grenzen nodig om zich goed te kunnen ontwikkelen, zoals ik al zei. Maar ik denk dat er meer moet gebeuren. Normen motiveren vooral extrinsiek, dagen ertoe uit om overtreden te worden en formuleren slechts een minimum: een grens die je niet mag overtreden. Ze zeggen niet veel over wat je positief binnen die grenzen kan doen. Machtsstrategieën volgens het principe 'straffen en belonen' worden bovendien steeds minder effectief naarmate de leeftijd van het kind toeneemt.

'Het doel van morele vorming is de vorming van de persoon tot een moreel karakter'

Pedagogen hebben daarom veel nadruk gelegd op het ontwikkelen van *waarden* bij leerlingen. Door de pluraliteit van levensbeschouwingen en culturen in de samenleving is benadrukt dat het van belang is te leren communiceren over waarden met respect voor verschil in achtergrond en overtuiging. De vraag is of dat in de praktijk inmiddels niet te vrijblijvend is. Waarden zijn mooie idealen die echter vooral die mensen motiveren die zich erdoor aangesproken voelen. In discussies worden mensen met verschillende standpunten het zelden of nooit eens over morele

kwesties omdat ze vertrekken vanuit verschillende waarden. En die waarden waarover de meeste mensen het wel eens zijn, zijn meestal nogal vaag. Het is niet erg duidelijk wat we bedoelen met waarden als respect, tolerantie of sociale betrokkenheid. Er is bovendien nog een behoorlijk verschil tussen het formuleren van waarden en het concrete handelen. Met andere woorden, mooie woorden zeggen nog niet zo veel over goede daden, al kunnen ze daar natuurlijk wel een aanzet toe zijn.

In deze rede wil ik duidelijk maken dat morele vorming meer omvat dan het leren communiceren over waarden of het bijbrengen van normen. Ik grijp terug op twee aloude noties die in opvoeding en onderwijs in de loop der eeuwen een cruciale rol hebben gespeeld: vorming en deugd, en plaats deze in een hedendaags kader. Het uiteindelijke doel van morele vorming is volgens mij de *vorming van de persoon tot een moreel karakter*. En dat is precies wat centraal staat in een deugdenbenadering.

Deugden kunnen bovendien de verbinding vormen tussen waarden en normen. Regels of normen spelen in de deugdedethiek wel een rol, maar zijn niet allesbepalend. Beslissend zijn de deugden die een mens in staat stellen om regels op de juiste manier in een specifieke situatie toe te passen. Deugden vallen evenmin samen met waarden, al zijn de woorden soms gelijk (rechtvaardigheid bijvoorbeeld kan zowel een waarde als een deugd zijn). Een deugd kan met Paul van Tongeren beschouwd worden als *een houding waarin een waarde concreet is geworden en waarin een norm verinnerlijkt is*.² De deugd in het midden, zo wordt gezegd. In dit geval betekent dat: tussen waarden en normen in.

Opzet en doelstelling

In deze rede ga ik op zoek naar de mogelijkheden en de voorwaarden van een deugdenbenadering in het onderwijs, in het bijzonder het christelijk onderwijs. Dat sluit direct aan bij een centrale doelstelling van het lectoraat:³ het ontwikkelen van een concept van morele vorming dat is toegesneden op de maatschappelijke problematiek en bruikbaar is in het onderwijs op christelijke basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs (onderbouw). Het lectoraat beschouwt deze scholen als doelgroep en partner voor onderzoek, producten en diensten. Het gaat dan om onderwijs aan kinderen in de leeftijd van vier tot en met vijftien/zestien jaar. Als ik het in het vervolg heb over 'leraren' bedoel ik zowel leerkrachten uit het basisonderwijs als docenten uit het voortgezet onderwijs. Uitgangspunt van het

lectoraat is de onderwijspraktijk waarin leraren dagelijks voor de opgave staan kinderen mede op te voeden tot volwassen en verantwoordelijke burgers. Ook richt het lectoraat zich op de vraag wat in opleiding en nascholing vereist is om aan deze opgave professioneel vorm te kunnen geven. Met deze rede wil ik daaraan een eerste theoretische en praktijkgerichte bijdrage leveren vanuit de deugdedthiek.

De opzet is als volgt. In het *eerste* deel geef ik een schets van de belangrijkste aspecten van de deugdedthiek en de pedagogische relevantie ervan. In het *tweede* deel ga ik in op de aard van de pedagogische opdracht van het onderwijs en plaats ik deze in het brede kader van de achterliggende maatschappelijke problematiek. In het *derde* deel kom ik tot een toepassing van de deugdenbenadering in het onderwijs. Het gaat dan over de school als gemeenschap, de rol van de leraar en de motivatie van de leerling. In het *vierde* en laatste deel relateer ik de deugdenbenadering aan andere benaderingen: de traditionele waardenoverdracht, de waardenverheldering, het cognitieve ontwikkelingsmodel van Kohlberg en het communicatiemodel. Ik sluit af met een beschrijving van de deelprojecten van het lectoraat.

de deugdedthiek

Terugkeer van de deugd?

Een terugkeer van de deugd is niet voor iedereen vanzelfsprekend. Het woord 'deugd' doet denken aan de braafheid, kleinburgerlijkheid en gezapigheid van de jaren '50. Het roept de associatie op met brave burgers en gedweeë kinderen die 'maatschappelijke en christelijke deugden' moeten worden bijgebracht, zoals dat in de 18e en 19e eeuw het geval was. Alsof we terug moeten naar de deugdzaamheid van 'Jantje zag eens pruimen hangen'. De braafheid van een dergelijk burgerschapsfatsoen en opvoedingsideaal ging in de jaren '60 op de schop. Daarmee lijken ook lijstjes met deugden te behoren tot een voorbijgane pedagogiek.

Ook bij pedagogen en mensen uit het onderwijs bestaat daarom nogal eens een afkeer van de deugdenbenadering. Ze wordt geassocieerd met *drill*, gewoontevorming en disciplineren, vormen van morele opvoeding die meestal niet zo hoog worden aangeslagen in onderwijs waarin veel nadruk ligt op zelfsturing en autonomie. Bij een deugdenbenadering wordt gedacht aan Amerikaanse vormen van *character education*, waarin leerlingen getraind worden in vaderlandsliefde en conformisme aan de gemeenschap. En de bekende pedagoog Lawrence Kohlberg sprak ooit denigrerend van een 'zak met deugden' die men uit het hoofd moest leren.⁴

In dit eerste deel van de rede wil ik duidelijk maken dat deze negatieve associaties voortkomen uit een beperkt beeld van wat deugden zijn. Deugden zijn niet middelmatig, maar staan vanaf de Grieken voor uitmuntende menselijke eigenschappen, voor wat Aristoteles *aretai* noemt. In feite is de deugdenbenadering nooit ver weg geweest. Persoonlijke eigenschappen als moed, trouw en verstandigheid hebben altijd respect afgedwongen. En het ontwikkelen van dergelijke goede eigenschappen heeft altijd tot de opvoedingsdoelen behoord. Toch is de deugdenbenadering in het hedendaagse Nederlandse onderwijs niet sterk doorgedrongen.⁵ Dat is verwonderlijk, omdat deugdedthiek meer dan welke ethiek ook een kwestie van praktijk is en bovendien uitstekend in een pedagogische context past.

Inmiddels is in de ethiek een ware *revival* van de deugdenbenadering gaande. Vooral het ophefmakende boek van de Engelse moraalfilosoof Alisdair MacIntyre *After Virtue* heeft de deugden weer breed onder de aandacht gebracht. Maar de

deugdethiek is niet nieuw. Zij vormde vanaf de oude Grieken, via de Middeleeuwen tot in de moderne tijd het bepalende morele kader.⁶ Dat betekent dat ook de christelijke ethiek en het christelijke leven eeuwenlang gestempeld zijn geweest door de deugdenleer. Hoewel de reformatoren de deugd niet de centrale rol gaven die zij voorheen had, speelt de deugd ook bij hen een rol. Bij pedagogen en theologen in de gereformeerde traditie is eveneens de nodige aandacht geweest voor deugden en de ontwikkeling van het morele karakter.⁷

Ik beschouw de deugdethiek voor het lectoraat om deze redenen als een geschikte en vernieuwende insteek om na te denken over theorie en praktijk van morele vorming.

Deugden, deugdzaamheid en deugdethiek

Waar gaat het nu om in deze benadering? In de deugdethiek gaat het niet primair om de vraag wat ik moet doen, maar *hoe ik ben*. De gedachte is dat goede dingen door goede mensen gedaan worden. Deugdzaam mensen doen deugdzaam dingen. Centraal staat niet het volgen van regels of het doen van de plicht, maar de deugdzaamheid van het karakter. Een moreel karakter is iemand die zo gevormd is dat hij of zij als vanzelf het goede doet. Deugden zijn die kwaliteiten die een mens geschikt maken het goede te doen. Wie een moedig mens is, zal ook moedige daden verrichten. Het woord 'deugd' heeft niet alleen betrekking op moraal. Ook voorwerpen kunnen deugen. Een mes deugt als het geschikt is om datgene te doen, waarvoor het bedoeld is: goed te snijden. Wanneer we zeggen dat iemand deugt, bedoelen we dat hij geschikt is om datgene te doen waarvoor hij bedoeld is: een goed mens te zijn.

Deugden krijgen hun betekenis in het licht van het *doel* (*telos*) of hoogste goed van een mensenleven. Deugdethiek is doeethiek en dat veronderstelt een bepaalde opvatting van het goede leven. Het doel van een mensenleven is bij Aristoteles (384-322 v. Chr.) 'geluk'. Het geluk bestaat in de realisatie van de beste menselijke mogelijkheden in een bepaalde levensvorm, die bij hem samenvalt met het leven als burger in de stadstaat of *polis*. De mens is een mens die op de gemeenschap is aangelegd. Voor een christelijk denker als Augustinus (354-430 n. Chr.) is het uiteindelijke doel niet het geluk, maar de liefde voor God. Het goede leven is een leven voor God, en deugden zijn pas waardevol als ze op God gericht zijn. Het is bovendien niet de mens maar God die de deugden bewerkt. Dat neemt niet weg

dat voor Augustinus de deugd het beste en nuttigste is wat er op aarde in de mens te vinden is.⁸ Zo nemen de christelijke denkers de klassieke deugdethiek over en vormen ze deze om in christelijke zin. Daarbij putten ze voor een belangrijk deel uit het Nieuwe Testament, waarin de deugdzaamheid wordt aangeprezen en diverse opsommingen van deugden en hun tegendeel te vinden zijn (de zogenaamde 'deugdcatalogi'). Centraal staat het volgen van het voorbeeld van Christus en het gaan van de weg van de liefde in een nieuw, geheiligd leven. De deugden worden opgevat als 'vrucht van de Geest'.⁹

Deugden worden niet alleen bepaald door het doel, maar ook door de praktijk waarin ze hun plaats hebben. In de klassieke deugdethiek wordt moraal opgevat als 'praktijk'. Moreel handelen is geen product dat we maken, maar iets dat we doen, een praktijk of *praxis*. Kenmerkend voor een praktijk is dat het doel in de handeling zelf ligt. 'Doen' verschilt van 'maken', waarin activiteiten verricht worden omwille van iets anders, zoals technische handelingen: een timmerman maakt een stoel om erop te kunnen zitten of om hem te verkopen. Een sport als voetbal bijvoorbeeld kan opgevat worden als een praktijk: voetbal wordt gespeeld omwille van het spel zelf. Het doel van voetbal is niet veel geld verdienen – dat is een extern doel –, maar goed voetbal te spelen. Deugden zijn die kwaliteiten die nodig zijn om een praktijk goed uit te voeren. 'Goed' betekent in dit geval: dat wat beantwoordt aan het interne doel van de praktijk. Daarbij kan gedacht worden aan de verschillende rollen die we bijvoorbeeld als leraar, bestuurder of voetballer hebben in de praktijk van respectievelijk het onderwijs, het bedrijf en het voetbalspel. In de deelname aan de verschillende praktijken komen diverse deugden tot ontplooiing.¹⁰

Wat zijn deugden nu eigenlijk? In het Nederlands noemen we iets 'deugdelijk' als het naar behoren functioneert. Maar 'deugd' betekent oorspronkelijk veel meer dan dat. Deugd wijst op virtuositeit (het Latijnse woord voor deugd is *virtus*) en excellentie. Een virtuoos is iemand die natuurlijk talent combineert met oefening en daarmee tot het hoogste in staat is. Zo spreken we bijvoorbeeld van een virtuoze pianist of een excellente voetballer. Deugden zijn voortreffelijke eigenschappen, zoals verstandigheid, eerlijkheid, waarachtigheid, matigheid, moed en trouw, eigenschappen die alom geprezen en bewonderd worden. Toegepast op het goede leven betekent dit dat een mens zich die deugden toe-eigent, die hem in staat stellen een goed mens te zijn. Kenmerkend voor dit soort mensen is dat ze uitblinken in de deugd.

Deugden kunnen bepaald worden als het midden tussen twee uitersten. Alles wat waarde heeft kan immers door een te veel of door een te weinig geschaad worden. Gezondheid kan geschaad worden door te weinig, maar ook door te veel sport, door te weinig of te veel eten en drinken. De deugd bestaat in een stabiele, dat wil zeggen verstandige verhouding tot de menselijke passies, impulsen en driften. Deze passies en emoties worden niet overwonnen, maar omgevormd. Dapperheid of moed bijvoorbeeld is een verhouding tot de impulsieve neiging om zichzelf in stand te houden. Door de houding van moed weerhoudt de mens zichzelf om te vluchten voor gevaar (dat is lafheid), maar ook om zich in gevaar te storten (dat is roekeloosheid).

Nu wordt ook duidelijk waarom deugden te maken hebben met de vorming van het morele karakter. Deugden kunnen beschouwd worden als onderliggende duurzame karaktereigenschappen of disposities van een persoon waaruit goede handelingen voortkomen.¹¹ Ze hebben dus te maken met specifieke eigenschappen van een persoon. Tegelijk geldt dat deugden niet puur subjectief zijn. Deugden worden altijd als deugden herkend en erkend door anderen en geprezen binnen een breder verband van een sociale gemeenschap. Daarbinnen is overeenstemming over wat deugden en wat ondeugden zijn. Dit hangt weer samen met de sociale praktijken waarbinnen de deugden functioneren, zoals MacIntyre benadrukt. Deugdzaam is wie uitblinkt in wat de standaarden voor die praktijken vereisen. Deze standaarden zijn ontleend aan de traditie en de traditie van bepaalde praktijken wordt overgeleverd in verhalen. Deugden zijn dus niet los verkrijgbaar. Deugden houden verband met praktijken, tradities en verhalen waarin ze hun betekenis ontvangen. Dat wordt in het populaire gebruik van deugden nogal eens vergeten.

Dat neemt niet weg dat van een aantal deugden is gezegd dat zij de kern vormen van het morele leven als geheel. Vanaf Plato zijn dat de vier deugden verstandigheid, moed, gematigdheid en rechtvaardigheid. De middeleeuwse christelijke denkers namen deze vier zogenaamde *kardinale deugden* over en vulden ze aan met de *theologische deugden*, dat zijn de specifiek christelijke deugden geloof, hoop en liefde.¹² Ook voegde het christendom andere elementen toe aan de deugdenleer, namelijk de essentiële betekenis van de wil en de radicaliteit van het kwaad. Voor de klassieke denkers was het kwaad niet meer dan een vergissing, een gebrek aan inzicht of een gebrek aan controle over de passies. Christelijk gezien is het kwaad geen vergissing, maar een moedwillige overtreding die een eigen

oorsprong heeft in de kwade wil. De wil kan door Gods genade pas goed zijn. Deugdzaamheid betekent dan: van goede wil zijn, en de goede wil is een genadegave. Deugden zijn volgens deze traditie dus *niet van nature* in de mens aanwezig. Evenmin hoeven ze te duiden op een eigen verdienstelijkheid, zoals Luther meende.¹³ Ze kunnen veeleer beschouwd worden als 'tot een *tweede* natuur geworden goede gewoontes', die tegen de geneigdheid tot het kwaad ingaan. Daarmee wordt de geneigdheid tot het kwaad dus wel verondersteld.¹⁴

*'Deugden leer je door oefening en door het
uitoefenen van een deugdzaam praktijk.
Je hebt ze dus niet vanzelf of van nature.
Daartoe moet je gevormd worden'*

De pedagogische betekenis van de deugdedethiek

Wat is nu de pedagogische relevantie van dit alles? Ik zei al dat deugdedethiek praktische ethiek is. Wat je moet doen, leer je al doende. En al doende leer je wat je moet doen. Wie een goed voetballer wil worden, moet veel trainen. Wie een groot pianist wil worden, zal hard moeten oefenen. Zo worden we ook rechtvaardig door ons te oefenen in het verrichten van rechtvaardige daden. Deugden leer je door oefening en door het uitoefenen van een deugdzaam praktijk. Je hebt ze dus niet vanzelf of van nature. Daartoe moet je gevormd worden. Een kind dat altijd zijn zin krijgt, zal een houding van ongeduld ontwikkelen. De houding wordt zo een karaktertrek. Kinderen kunnen ook een houding van geduld, van vriendelijkheid, rechtvaardigheid, trouw enzovoort leren. Het ontwikkelen van dit soort houdingen is wat beoogd wordt met morele vorming.

Een centrale rol is weggelegd voor diegenen die ervaring hebben met en uitblinken in deugdzaamheid. Pedagogisch gezien wijst dit op de cruciale rol van het voorbeeld of model. Wie een groot voetballer wil worden, oefent niet alleen maar stelt zich ook een groot voetballer als Cruyff, Bergkamp of Zidane ten voorbeeld. Zo leer je bijvoorbeeld ook wat moed is door te kijken naar een moedig mens. Wat maakt grootheden als Ghandi of Mandela tot moedige mensen? Ook mensen uit de directe leefomgeving kunnen een voorbeeld zijn. Het gaat er niet

om het moedige gedrag van het voorbeeld te *kopiëren*, want een deugd toont zich in iedere situatie weer op een andere manier. Een deugd als moed leer je door te handelen op *de wijze waarop* moedige mensen handelen. Dit wordt volgens mij ook bedoeld als in het christelijk geloof gesproken wordt van de navolging van Christus of de vorming tot het beeld van God. Jezus als voorbeeld navolgen betekent leven op de wijze waarop hij leefde, en dat kan er bij de een anders uitzien dan bij de ander; dat betekent in de ene situatie iets anders dan in een andere.

Bij het leren van voorbeelden spelen verhalen een belangrijke rol. Vooral in hedendaagse deugdedithische benaderingen wordt dit benadrukt. Het leven van mensen krijgt betekenis in verhalen, in verhalen die je over jezelf vertelt, maar ook door je te spiegelen aan verhalen van en over anderen. De identiteit van een persoon is zelf narratief van aard. Als ik bijvoorbeeld mijzelf voorstel en vertel dat ik geboren ben in Zeeland, getrouwd ben en twee kinderen heb en dat ik momenteel werk als lector, dan heeft dit de basisstructuur van een verhaal. In verhalen geven mensen betekenis aan hun leven. Dat onderstreept het pedagogisch belang van verhalen vertellen. De christelijke school is wat dat betreft bevoorrecht, omdat zij een rijke traditie heeft in het vertellen van bijbelverhalen. De valkuil is dat deze verhalen in moralistische zin worden uitgelegd. Het verhaal wordt dan teruggebracht tot zijn moraal: een morele richtlijn of regel waaraan je je moet houden. Waar het bij bijbelverhalen volgens mij om gaat, is dat we leren ons leven te lokaliseren in het verhaal van God. We leren ons leven bijvoorbeeld te interpreteren in termen van het koninkrijk van God. De moraal krijgt zelf het karakter van een verhaal.¹⁵

Ten slotte ligt in de deugdedithiek veel nadruk op praktijken waarin deugden worden beoefend en spelen gemeenschapsverbanden een cruciale rol. Dat wijst op het belang van de school of de klas als morele gemeenschap en het participeren in gezamenlijke praktijken.

Ik stel voorlopig vast dat een deugdenbenadering een aantal kwaliteiten in zich heeft die van belang zijn voor morele vorming in het onderwijs: de nadruk op oefening, de rol van voorbeelden, verhalen en gemeenschap. Of en in hoeverre de deugdenbenadering ook in onze tijd kansrijk is, is de vraag. Om dat te kunnen bepalen, ga ik in het volgende deel eerst in op de pedagogische opdracht van het onderwijs en het debat over de moraal in de samenleving. Dat bepaalt ons meteen bij de maatschappelijke relevantie van het thema van het lectoraat.

DE PEDAGOGISCHE OPDRACHT VAN DE SCHOOL EN HET DEBAT OVER DE MORAAI

Aandacht voor waarden en normen in het onderwijs

Het lijkt erop dat in onze tijd eerder de ondeugd dan de deugd regeert, om met Kees Schuyt te spreken.¹⁶ En de pedagoog Godot neemt in zijn nieuwste boek *Zonde van de tijd* de zeven hoofdzonden als uitgangspunt om de huidige stand van waarden en normen in onze cultuur te typeren. Hij constateert dat in onze tijd niet gestreden wordt tegen deze hoofdzonden, maar dat ze veeleer tot het hoogste goed zijn geworden. Dit onderstreept het belang, maar ook de moeilijkheid van een deugdenbenadering in onze tijd.

Hoewel de opvoedende taak van het onderwijs in de onderwijsgeschiedenis een steeds terugkerend thema is, is er vanaf de jaren '90 in ons land opmerkelijk veel aandacht voor de morele dimensie van het onderwijs. De overheid speelt daarbij een belangrijke rol. Het is met name minister Ritzen geweest die begin jaren '90 het debat aanzwengelde met zijn nota over de pedagogische opdracht van het onderwijs.¹⁷ Na het no-nonsensebeleid van de jaren '80 vroeg Ritzen aandacht voor een gerichte invulling en vormgeving van de pedagogische functie van de school. De minister zag als probleem dat we er onvoldoende in slagen de individuele vrijheid van iedere burger te verzoenen met de eisen die gesteld worden om te kunnen samenleven. De balans tussen individualiteit en gemeenschappelijkheid was zoek.

Het zijn precies deze thema's die tien jaar later opnieuw centraal staan in het waarden-en-normendebat dat vooral door de kabinetten Balkenende is aangezwengeld. Ook de recente aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs is er een uitvloeisel van. In een rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid wordt zelfs gewezen op het belang van aristotelische deugden in het onderwijs.¹⁸ Morele vorming is dus voorwerp van aanhoudende zorg van de overheid.

De rol die de overheid zelf speelt, is overigens dubbelzinnig. We kunnen ons bijvoorbeeld afvragen welke vorm van burgerschap bedoeld wordt. Naast het

vermogen van individuen om 'onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'¹⁹, veronderstelt de overheid zelf dikwijls een heel andere vorm van burgerschap: de calculerende burger die vooral moet opkomen voor zijn eigen belangen en rechten. Tegelijk wordt deze egocentrische burger door de overheid juist als een probleem gezien, omdat de sociale cohesie en gemeenschapszin eronder lijden. Ook ten aanzien van het onderwijs voert de overheid nogal eens een beleid dat de condities om te werken aan de pedagogische opdracht, ondermijnt. Ik denk aan de verhoogde druk door outputfinanciering, de druk op docenten die steeds weer nieuwe dingen moeten invoeren, schaalvergroting waardoor de persoonlijke relatie met leerlingen minder vorm kan krijgen en een sterke gerichtheid op meetbaarheid en harde resultaten die van belang zijn voor de kenniseconomie. Het probleem is dat het onderwijs vooral in economische en bedrijfsmatige termen wordt opgevat. Vorming in waarden en normen en in burgerschap is een zaak waarvan de waarde niet te berekenen valt, maar die toch van groot belang is. Vorming heeft namelijk betrekking op de ontwikkeling van de innerlijke houding van de leerling. Daaraan werken en deze stimuleren vergt veel tijd en geduld. Dat komt onherroepelijk in de verdrukking als onderwijs hoofdzakelijk opgevat wordt in termen van economische optimalisering en direct rendement.²⁰

De pedagogische opdracht in het hart van het onderwijs

Dit neemt niet weg dat waarden en normen, morele vorming en burgerschap als thema's, mede door toedoen van de overheid, weer op de agenda staan. Het is niet verwonderlijk dat de school daarbij een belangrijke rol krijgt toebedeeld. Instituten die vanouds ook een rol spelen in de opvoeding van kinderen, zoals de kerk, de buurt, het dorp, de vereniging of de politieke partij, hebben hun functie voor veel mensen verloren of zijn sterk van karakter veranderd. De institutie van het gezin is in onze tijd nog wel van groot belang voor opvoeding en morele vorming. Tegelijk geldt dat het gezin of het nest waar men geboren is, steeds minder bepalend is geworden voor sociale betrekkingen. Maar afgezien hiervan zijn velen het erover eens dat er meer nodig is dan het gezin om een kind toe te rusten voor het sociale en maatschappelijke leven. Het is precies de school die voor het kind de verbinding kan vormen tussen gezin en samenleving.

Om die reden moet de pedagogische opdracht niet beschouwd worden als een *extra* taak, die boven op het toch al zo omvangrijke takenpakket van

leraren en scholen komt. De pedagogische of beter opvoedende taak is evenmin een opdracht *aan* de school, maar een opdracht *van* de school. Primair en secundair onderwijs zijn immers gericht op kinderen en jongeren in ontwikkeling, die op opvoeding zijn aangewezen. De school is daarom een instituut waar in een specifieke setting per definitie opvoeding plaatsvindt.²¹ De pedagogische opgave om kinderen mede op te voeden tot volwassen en verantwoordelijke burgers behoort tot het hart van het onderwijs. Ik onderscheid deze opgave van de zogenaamde '*maatschappelijke* opdracht van het onderwijs', waarbij het wel gaat om *extra* taken, zoals voor- en naschoolse opvang, schoolmaatschappelijk werk, educatie aan achterstandsgezinnen en dergelijke zaken.²² Bij de maatschappelijke taak kan de school zich afvragen in hoeverre ze daar verantwoordelijk voor wil zijn. De pedagogische taak is echter *inherent* aan de functie van de school als vormingsinstituut.²³

Morele vorming is bovendien niet gescheiden van de andere functie van de school: de school als kennisinstituut. De veronderstelling zou dan zijn dat kennis objectief is en dat daarin waarden geen enkele rol zouden spelen. Je hoeft geen sociaal-constructivist te zijn om aan te nemen dat waarden en overtuigingen deel uitmaken van de kennis die onderwezen en geleerd wordt. Ook de selectie van wat wel en niet in het curriculum wordt gezet, is gebaseerd op waardeoordelen. Wie zich verzet tegen morele opvoeding op school omdat hij tegen moraliseren is, loopt ironisch genoeg meer risico te moraliseren omdat de moraal verbannen is naar de impliciete overdracht van een *hidden curriculum*, een vorm van heimelijke beïnvloeding, zoals Lea Dasberg terecht stelt.²⁴ Wanneer we kinderen op school invoeren in de wereld zoals die is (een kennisdoel), dan duikt als vanzelf steeds de vraag op of die wereld ook zo zou moeten zijn (een morele vraag). Als kinderen leren rekenen om in de supermarkt met wisselgeld om te kunnen gaan, komen vroeg of laat vragen op over eerlijkheid, betrouwbaarheid en fraude. Als in een taalles spreekwijzen als 'domme kaffer', 'illegaal' of 'vuile turk' aan de orde komen, zullen de achterliggende waarden van dergelijke uitdrukkingen verklaard moeten worden. Morele vorming vindt echter niet alleen in lessen of lesmomenten plaats waarin morele zaken expliciet aan de orde gesteld worden, maar vooral ook in de dagelijkse omgang tussen leraar en leerlingen en in alle andere interacties waar een leerling op school mee te maken krijgt. Maar ook daaraan moet gericht vorm worden gegeven.

In het lectoraat spreken we van 'morele vorming' in plaats van 'morele opvoeding', omdat in vorming anders dan in opvoeding de gevormde zelf actief en creatief deelneemt aan het vormingsproces. De persoon die gevormd wordt door zijn opvoeding, door het onderwijs dat hij krijgt, door de boeken die hij leest, door de mensen waarmee hij omgaat enzovoort, vormt tegelijk zichzelf. De gevormde is in toenemende mate zelf actor in zijn eigen vorming. Het gaat in morele vorming dus om een proces dat niet beperkt is tot opvoeding en onderwijs en dat bovendien nooit afgesloten is.²⁵ Het toenemend aandeel van de gevormde in het proces van morele vorming is belangrijk. Dat voorkomt dat we kinderen alleen maar socialiseren in een bestaande cultuur. Dat is nodig. Maar morele vorming betekent dat kinderen ook leren zich zelfstandig en kritisch te verhouden tot de bestaande cultuur.

In zekere zin is het een teken aan de wand dat apart aandacht gevraagd moet worden voor de pedagogische taak en het onderwijs in waarden en normen. Blijkbaar moet het onderwijs gewezen worden op een taak die het niet of onvoldoende vervult. Laten we echter vaststellen dat er op veel scholen dagelijks hard en goed gewerkt wordt aan de opvoeding en vorming van leerlingen. Ik denk dat er een andere oorzaak is voor de roep om waarden en normen: de maatschappelijke problematiek en het onbehagen dringen zich dusdanig op dat in toenemende mate een beroep wordt gedaan op morele vorming in het onderwijs. Dat is ook een van de belangrijkste redenen waarom de Gereformeerde Hogeschool voor dit thema gekozen heeft als domein van het lectoraat.

*'Het probleem ligt dus vooral bij anderen,
zo denkt de meerderheid'*

Waarden en normen: wat is het probleem?

Ondertussen is het wel de vraag over welke maatschappelijke problematiek we het dan hebben. Er is veel spraakverwarring als de termen waarden en normen in de mond worden genomen. Een van de oorzaken hiervoor is dat waarden en normen overal over kunnen gaan. Dat varieert van gedragsproblemen bij jongeren tot en met fundamentele vragen over de verhouding van westerse waarden in relatie tot de Islam. In principe kan alles object van waardering worden en daarmee waarden bevatten. Ook normen kunnen op van alles en nog wat duiden: fatsoens-

normen, handhaving van wet- en regelgeving, een regel-is-regel-mentaliteit of een uiteindelijke maatstaf waaraan we ons handelen meten. Meestal lijkt het bovendien alsof we het bij waarden en normen over één begrip hebben. Als je maar vaak spreekt van waarden-en-normen of normen-en-waarden, wordt het vanzelf één woord, zeker als het begrippenpaar met de spreek snelheid van Balkenende in de mond wordt genomen. Kortom, wat is het probleem waar vorming in waarden en normen een oplossing voor zou moeten zijn?

Uit bevolkingsonderzoek blijkt dat de meeste Nederlanders zich vooral zorgen maken over het gebrek aan basale omgangsvormen. Pakweg tweederde van de bevolking vindt dat de opvatting over moraal en het morele gedrag in Nederland achteruit zijn gegaan en men maakt zich daar zorgen over, zoals blijkt in een rapport van het Sociaal Cultureel Planbureau.²⁶ De cijfers wijzen uit dat er inderdaad een toename is van probleemgedrag en criminaliteit. Ook tijdens bijeenkomsten over waarden en normen met ouders op scholen gaat het over problematisch gedrag van jongeren. Men is bezorgd over het gebruik van alcohol en drugs, over gokken, seksuele moraal, vandalisme, wapenbezit, geweld en pesten op school.²⁷ Een meerderheid van de bevolking vindt dus dat normvervaling in de samenleving steeds groter wordt. Tegelijk geeft men er blijk van zelf wel zeker te zijn over de normen die gehanteerd moeten worden en is er dus geen 'algehele normvervaling'. Om zich heen ziet men Sodom en Gomorra eendrachtig de wereld veroveren, maar ondertussen meent de meerderheid zelf steeds beter te kunnen onderscheiden tussen goed en kwaad. Het probleem ligt dus vooral bij anderen, zo denkt de meerderheid.

Deze paradox hangt samen met andere tegenstrijdigheden die zich voordoen in de opvattingen over waarden en normen. Zo willen velen dat de normen worden aangescherpt en de sociale samenhang wordt bevorderd. Ook is men bereid om zich in te zetten voor de *civil society*. Tegelijkertijd willen de meeste mensen dat geen inbreuk wordt gemaakt op de eigen privacy en de inrichting van het eigen persoonlijke leven. Sterker nog, de waardering voor gemeenschapszin, goed burgerschap en sociale betrokkenheid, gaat samen met een toename van een individualistische en hedonistische levenswijze, van assertiviteit en mondigheid en de bijbehorende individuele rechten, zaken die de sociale betrokkenheid juist lijken te ondermijnen. Gemeenschapszin en solidariteit worden problematisch als individuele zelfontplooiing en hedonisme als het hoogste goed gelden.

Ook in het onderwijs is naar mijn idee een dergelijke spanning te zien. Terwijl gewerkt wordt aan zaken als sociale competenties, gemeenschapszin en democratisch burgerschap, vertrekt hetzelfde onderwijs vanuit concepten die vooral het individu centraal stellen. Er is veel aandacht voor individuele verschillen, individuele leerroutes, zelfsturing, het ontplooien van eigen talenten en vraaggestuurd onderwijs. Nu wil ik niet beweren dat dit allemaal fout is. En natuurlijk wordt er ook in groepen gewerkt. Samenwerkend leren en adaptiviteit betekenen juist dat verschillen ook vruchtbaar gemaakt worden ten dienste van anderen. Maar ook bij deze vormen van samenwerken is het vertrekpunt in principe de individuele leerling die gaat samenwerken met andere individuele leerlingen en niet de gemeenschappelijkheid van het leerproces. De vraag is of het werken aan sociale betrokkenheid niet ondermijnd wordt door een voortdurend appèl op de uniciteit van ieder kind en zijn individuele behoeften, keuzen en voorkeuren, zoals dat momenteel in het onderwijs het geval is. Hetzelfde geldt voor de nadruk op zelfsturing, constructivistische kennisverwerving en digitale leeromgevingen in het hoger onderwijs. Het werken in het verband van een klas zou wel eens belangrijker kunnen zijn dan wordt gedacht, omdat de klas een breed sociaal kader biedt, waarin sociale deugden worden geoefend en gepraktiseerd.

'De vraag is of het werken aan sociale betrokkenheid niet ondermijnd wordt door een voortdurend appèl op de uniciteit van ieder kind en zijn individuele behoeften, keuzen en voorkeuren, zoals dat momenteel in het onderwijs het geval is'

De eisen van de zelfontplooiing

De vraag is nu welke gevolgen het proces van individualisering in het algemeen heeft voor de moraal. Cultuursocioloog Gabriël van den Brink wijst op twee tendensen die inzicht geven in de problematiek: de steeds hogere eisen die het

individu stelt aan zichzelf en anderen om zijn levensgeluk te realiseren, en de privatisering van de moraal.²⁸

De eerste tendens heeft te maken met een verschuiving die zich sinds de jaren '60 heeft voorgedaan, namelijk dat in diverse domeinen de verwachtingen steeds omhooggingen. Er worden bijvoorbeeld hoge eisen gesteld aan huwelijk en/of relatie. Doordat partners hogere verwachtingen van elkaar zijn gaan koesteren, groeit de kans op teleurstelling. Dat verklaart mede de toename van het aantal echtscheidingen (met alle problemen van dien voor kinderen). Ook op andere gebieden is er een toegenomen verwachting ten aanzien van de kwaliteit van het eigen leven. Mijn leven dient een paradijs te zijn. Als ik door de winkelstraat wil scheuren op mijn scooter, dan doe ik dat, ook al hebben anderen daar last van. *I want it all and I want it now*, zong popgroep Queen treffend. Anderen dienen zich daar naadloos naar te voegen. Sterker nog, de verantwoordelijkheid voor het realiseren van het levensgeluk wordt in toenemende mate bij anderen gelegd, bijvoorbeeld bij de overheid. Als aan deze wens niet direct wordt voldaan, roept dit agressieve gevoelens op. In toenemende mate geeft men toe aan deze agressieve impulsen: er worden snel klappen uitgedeeld, grof taalgebruik en 'hufterigheid' zijn niet van de lucht. Er lijkt een verband te zijn tussen de toename van zinloos geweld en vandalisme enerzijds en de sterke gerichtheid op de eigen behoeftebevrediging anderzijds.²⁹ Bovendien is er een toenemende behoefte om grenzen op te zoeken en te overschrijden in bijvoorbeeld de vrije tijd. Omdat we op werkdagen een grote discipline en een hoog normbesef aan de dag moeten leggen in een prestatiecultuur, moeten we ter compensatie in het weekend, in de vrije tijd en op vakantie regelmatig uit de band springen.

Ook aan de leerling worden steeds hogere eisen gesteld, zowel door de school, als door de overheid, als door de ouders, die allen willen dat leerlingen hoog scoren en zich sociaal goed ontwikkelen. Ouders willen graag dat hun kinderen havo of vwo volgen en de kenniseconomie vereist dat leerlingen minstens een HBO-diploma halen. De simpele vraag of al die kinderen aan dit niveau kunnen voldoen, wordt niet gesteld. Als men de lat zowel sociaal als cognitief steeds een beetje hoger legt, groeit onvermijdelijk het aantal leerlingen dat in kennis en/of gedrag niet aan de verwachtingen voldoet en buiten de boot valt. En inderdaad blijkt uit de cijfers dat steeds meer kinderen speciaal onderwijs volgen, terwijl de reguliere basisschool in toenemende mate met gedragsproblemen en leerachterstanden kampt.³⁰

De privatisering van de moraal

Dit alles heeft tevens te maken met een tweede proces, dat te omschrijven is als een *privatisering van de moraal*. Er is weliswaar sprake van een groeiend waarden- en normenbesef, maar dit is vooral een private aangelegenheid. Dit wordt versterkt door de pluraliteit van waarden in de samenleving. Door de toename van de culturele en religieuze diversiteit en door een complex proces van secularisatie, ontzuiling en individualisering binnen de westerse cultuur is er een veelheid aan levensbeschouwelijke en morele opvattingen ontstaan. Ook kinderen leren al vroeg dat er vele en verschillende culturen, leefwijzen en opvattingen zijn. Ieder heeft zijn eigen opvatting en dat is in principe een privé-kwestie.

Ondertussen is het zowel in de samenleving als in het onderwijs de vraag hoe groepen en individuen met hun verschillende morele overtuigingen goed kunnen samenleven. Er zijn immers tal van verschillende morele oriëntaties. De standaard neo-liberale oplossing is het formuleren van een set minimale regels (een smalle moraal) die nodig is om met elkaar te kunnen samenleven. De regels en afspraken die daartoe worden gemaakt, worden opgevat in juridische zin en losgemaakt van de achterliggende waarden waaruit ze voortkomen. Dit leidt tot een proceduralistische benadering van rechten en plichten. Wanneer we de regels maar volgen is het goed. Alleen wat vastligt, geldt dan als norm, zodat ieder voor het overige vrij is om te doen en te laten wat hij wil. Wat motiveert is de pakkans: als men niet gepakt kan worden op bepaald gedrag, zijn er verder geen andere waarden en normen in het geding. Men ziet zichzelf niet primair als onderdeel van een sociale klasse of collectief verband. In plaats daarvan ontwikkelen veel burgers een assertieve levensstijl, waarbij in hoge mate wordt uitgegaan van eigen belangen, eigen gevoelens, eigen normen en eigen overtuigingen. Goed is dan wat ik goed *vind* of wat goed *voelt*.

De ethische theorie die deze gedachte verdedigt en die volgens MacIntyre de fatale uitkomst is van de moderniteit, is het emotivisme. Emotivisme betekent dat we morele keuzes alleen maken op basis van emoties, voorkeuren of intuïtie. Bovenpersoonlijke, objectieve criteria spelen hierbij niet langer een rol. Evenmin heeft het subject steun aan de specifieke rol die het heeft in een voorgegeven sociale structuur, aan een zingevende levensvisie of aan een universele goddelijke wet in het licht waarvan het zijn morele afwegingen kan maken, zoals dat in premoderne tijden het geval was.³¹ Het subject vindt de maat in zichzelf en met name in de eigen psychisch-emotionele drijfveren. Dan heeft het ook geen zin meer

om met anderen te communiceren of te argumenteren over persoonlijke waarden en morele opvattingen. Immers wat een ander waardevol vindt, is zijn of haar keuze, die je moet respecteren, een vorm van respect die vooral morele desinteresse uitdrukt.

‘Goed is dan wat ik goed vind of wat goed voelt’

Kortom, de beide tendensen – opgeschroefde eisen aan de kwaliteit van het eigen leven en privatisering van de moraal – leiden ertoe dat men voor zichzelf het hoogste opeist, maar dat men niet naar deze hoge normen handelt in de omgang met anderen. Dit alles heeft gevolgen voor opvoeding en onderwijs. Morele vorming wordt lastig als opvoeders kinderen iets bij willen brengen waaraan ze zich zelf niet houden. De problematiek betreft dus allereerst de wereld van de volwassenen en de dragende moraal van de samenleving.³² De deugdenbenadering heeft alleen kans van slagen als zij een (begin van een) antwoord is op dit soort problemen. Dat betekent allereerst dat het werken aan morele vorming niet beperkt kan worden tot de school, maar gedragen moet worden door de samenleving en door de ouders. Dat vereist bovendien dat individu en gemeenschap in de juiste verhouding tot elkaar gezien worden en dat morele vorming op school de persoonlijke motivatie van de leerling weet aan te boren. Daarover gaat het derde deel van mijn verhaal. Achtereenvolgens ga ik in op de school als gemeenschap, de leraar als moreel voorbeeld en de morele motivatie, zaken waarvoor een deugdenbenadering in het bijzonder relevant is.

DE DEUGDENBENADERING IN HET ONDERWIJS

De school als gemeenschap

In de prachtige, bekroonde documentaire *Être et avoir* van de Franse regisseur Nicolas Philibert wordt getoond hoe kinderen in de leeftijd van vier tot en met twaalf jaar in het ene lokaal dat de kleine dorpsschool rijk is, samen en van elkaar leren. Hoewel de documentaire niet vrij is van enige romantiek, wordt wel duidelijk wat de betekenis is van de school als gemeenschap. De grote kinderen dragen zorg voor de kleine, en leren op die manier naar elkaar om te zien: het klaslokaal als een minimaatschappij op zich. Dat bepaalt ons bij de vraag hoe de school of de klas een gemeenschap kan zijn.

Een deugdedithische benadering veronderstelt precies zo'n vorm van gemeenschap. Hierbij moeten we ons wel realiseren dat we niet zomaar kunnen terugkeren naar Aristoteles. Bij Aristoteles is het ideaal van een gelukt leven een leven in de *polis* of stadstaat, een gemeenschap die veel kleiner en overzichtelijker is dan de verbanden waarin wij participeren. Wij leven daarentegen in vele gemeenschappen tegelijk, waaraan we ons veelal slechts relatief binden: uit bepaalde verbanden kan ik me gemakkelijk losmaken en me verbinden aan andere. Niet de gemeenschap is dan bepalend, maar mijn eigen autonome keuze om al dan niet van een bepaalde gemeenschap deel uit te maken. De klassieke deugdedithiek daarentegen gaat ervan uit dat we zonder de gemeenschap niet kunnen bestaan.³³ We worden immers al geboren in volsterkte afhankelijkheid van anderen. Een kind is per definitie gebonden aan een gemeenschap, die van de ouders en het gezin. Ook tal van praktijken waarvan ik deel uitmaak en de rollen die ik daarin vervul, zijn gedeelde praktijken die alleen bestaan in gezamenlijkheid. Wanneer dit juist is, betekent het dat ik niet als een onafhankelijk individu besta en dat ik me slechts tot op zekere hoogte kan losmaken van sociale verbanden. Dat leert ook de ervaring. Wie verhuist naar het buitenland, zal zich altijd een beetje Nederlander blijven voelen. En hoeveel afstand je ook neemt van je ouders, ze worden nooit je ex-ouders.

Ik denk dat het individu niet zonder gemeenschappen kan bestaan, maar tegelijk dat het individu niet opgaat in de gemeenschappen waarvan het deel

uitmaakt. De gemeenschap gaat aan het individu vooraf. Dit dreigt in het moderne denken vergeten te worden. Tegelijk denk ik dat de vrijheid van het individu om zelf te kiezen hoe te leven en wat te geloven op zichzelf een belangrijke verworvenheid van de moderniteit is. Een dergelijke autonomie is echter wel iets waartoe het individu moet worden opgevoed en dat veronderstelt een voorgegeven gemeenschap, traditie en cultuur. Deze vormen de ruimte waarbinnen het vrije individu zich zelfstandig kan ontplooien. In een hedendaagse deugdedithiek dient zowel de vorming door anderen en de verbondenheid met sociale verbanden gehonoreerd te worden, alsook de individuele vorming tot een zelfstandige persoonlijkheid die zelf keuzes kan maken en verantwoordelijk is voor zijn eigen daden. Deugden zijn dan kwaliteiten van individuen, die verworven worden binnen een gemeenschap of praktijk, maar die tegelijk in staat stellen zelfstandig de juiste keuzes te maken. Een gemeenschapsverband waarbinnen dit bij uitstek geleerd kan worden is de school.

Iedere school heeft een bepaalde schoolcultuur. Deze komt bijvoorbeeld tot uiting in de manier waarop leraren en leerlingen met elkaar omgaan, de mate van openheid voor elkaar, de relaties die onderhouden worden tot de buurt en de gemeente enzovoort. Maar ook in het beleid ten aanzien van het gedrag van leerlingen. Hoe gaat de school om met normoverschrijdend gedrag? Hoeveel inspraak hebben leerlingen bij het vaststellen van regels? Wordt een beroep gedaan op de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen? Worden ze uitgedaagd om zich in te zetten voor anderen, goede doelen of sociale activiteiten? Als je detectiepoortjes bij de ingang plaatst en bewaking opstelt in je school, dan zegt dat veel over de schoolcultuur. Scholen die zichzelf als gemeenschap opvatten, moeten ernaar streven dat leraren, leerlingen, ondersteunend personeel en ouders zich met de school verbonden voelen en zich gewaardeerd weten. Dat veronderstelt bovendien kleinschaligheid en frequente contacten tussen leraren en leerlingen.

Achter dit alles gaan bepaalde waarden schuil die veelal onbewust worden overgedragen (het verborgen leerplan). Het is van belang dat de school daar zicht op krijgt, zodat ook aan dit belangrijke aspect van morele vorming gericht kan worden gewerkt.³⁴ Een van de vragen waar het onderzoek van het lectoraat zich op richt, is hoe aan de school als gemeenschap vormgegeven kan worden. Veel christelijke scholen hebben door de nauwe verbondenheid met christelijke gemeenschappen een sterk ontwikkeld gemeenschapsbesef. Dat is iets om zuinig op te zijn. Tegelijk

moeten we beseffen dat het denken in termen van een hecht verband van school, kerk en gezin (de triangel) in een ontzuilde, pluralistische samenleving niet toereikend is. De school als gemeenschap dient ook een voorbereiding te zijn op het als burger deelnemen aan andere gemeenschapsverbanden als de buurt, het dorp, de stad, het land en – als we spreken van wereldburgerschap – ook de wereld. De voorbereiding op een dergelijk burgerschap vereist dat leerlingen op school ook werkelijk in contact komen met mensen die andere culturele, etnische of religieuze achtergronden hebben, en in de praktijk met pluraliteit leren omgaan.³⁵

De deugden van de leraar

Het belang van de school als gemeenschap is dat leerlingen in de dagelijkse schoolpraktijk ondervinden hoe ze kunnen omgaan met elkaar en met anderen. Uit onderzoek blijkt zelfs dat de morele ontwikkeling veel meer door de kwaliteit van sociale interacties op school beïnvloed wordt dan door 'morele lessen'. Kinderen ontwikkelen moreel besef vooral in het directe contact met opvoeders.³⁶ Morele vorming vereist daarom allereerst een goede pedagogische relatie tussen leraar en leerling. De niet-geplande, toevallige morele situaties zijn de 'gouden momenten', waarin vaak meer geleerd wordt dan in een hele lessenserie bij elkaar. Een leraar moet de pedagogische kwaliteit hebben om op die situaties adequaat in te spelen.

Vanuit een deugdethisch perspectief betekent dit dat de leraar ook een moreel voorbeeld is. Immers, deugden leer je door goede voorbeelden. Leraren bieden door hun interactie met leerlingen per definitie een scala van modellen en identificatiemogelijkheden. Dat onderstreept nog eens dat opvoeders alleen iets kunnen bijdragen aan de vorming in waarden, normen en deugden als zij deze zelf personifiëren. Daarmee komt de persoon van de leraar zelf in beeld. En daarmee ook zijn deugden. Dat zijn die deugden die maken dat hij een goede leraar is. Een goede leraar is immers een leraar die deugt. Hij trekt leerlingen niet voor, heeft persoonlijke aandacht voor een ieder, is geduldig met hen die niet snel meekomen, is betrouwbaar in zijn oordeel, is geletterd, heeft vakkennis enzovoort. In dit soort eigenschappen herkennen we deugden als rechtvaardigheid, betrouwbaarheid, wijsheid en geduld. Een van de deelprojecten van het lectoraat betreft de vraag in hoeverre het mogelijk is om de pedagogische professionaliteit te benaderen in termen van deugden en hoe deze zich verhouden tot de vastgestelde beroepscompetenties.

Deugdethiek en de morele motivatie

De deugdenbenadering wijst niet alleen in de richting van een morele schoolcultuur en de voorbeeldrol van de leraar. Ook komt zij tegemoet aan het motivatieprobleem dat we signaleerden en dat samenhangt met de privatisering van de moraal: waarom zou ik me aan de regels houden, als ik er toch niet op gepakt wordt? Als ik een regel moet volgen die mij dwingt tot een keuze die tegen mijn zin is, zal ik me nauwelijks gemotiveerd voelen.

In de deugdethiek gaat het, zoals gezegd, niet primair om regels of fatsoensnormen waaraan men zich moet houden. De kracht van een deugdenbenadering is dat ze aansluit bij de motivaties die al aanwezig zijn, in plaats van daar afstand van te nemen, zoals in veel vormen van moderne ethiek gebeurt. De vraag van de moderne plichtsethiek is: wat moet ik doen? De vraag van de deugdethiek is: wie wil ik zijn? Dat is precies de vraag die kinderen en jongeren sterk bezighoudt.

'De deugdenbenadering boort de intrinsieke motivatie van leerlingen aan, door ze uit te dagen vanuit datgene waar ze goed in zijn'

Deugden liggen in het verlengde van onze verlangens en emoties. Deugden zijn kwaliteiten die ons in staat stellen om dat wat we zijn of willen zijn (vriend, burger, geliefde, sporter enzovoort), op optimale wijze te zijn. Een vriend berekent niet aan welke regels hij zich moet houden om zijn vriend tevreden te stellen. Wat hij wil, is eerlijk zijn, trouw zijn en liefdevol zijn. Dat zijn geen regels, maar deugden. Een vriend wil niets liever dan wat goed is voor de vriend en de vriendschap. Dat geldt niet alleen voor persoonlijke relaties in vriendschap en liefde, maar ook bijvoorbeeld voor rechtvaardigheid. Rechtvaardig ben je pas als je rechtvaardig wilt zijn en niet omdat het moet.

Deugden zoeken dus niet het minimale van de norm, de wet of het grondrecht, maar dagen uit tot het beste. Deugden zijn immers die kwaliteiten die je in staat stellen om praktijken van vriendschap, samenleven, werken op *excellente* wijze uit te

voeren. Ze sluiten aan bij wat je van jezelf al wilt zijn. Het lijkt mij dat dit een kansrijke benadering is voor de morele vorming in het onderwijs. Een deugdenbenadering boort de intrinsieke motivatie van leerlingen aan, op precies dezelfde manier waarop goed onderwijs dat doet: door ze uit te dagen vanuit datgene waar ze goed in zijn en door aan te sluiten bij hoe ze graag willen zijn. Dat kan een ingang vormen om te werken aan de gesignaleerde jeugdproblematiek. Daarnaast is het van belang dat al op jonge leeftijd de zogenaamde wilsdeugden tot ontwikkeling worden gebracht, zoals zelfbeheersing, bedachtzaamheid en matigheid.

De identiteit van leerlingen wordt in belangrijke mate bepaald door de relaties die ze onderhouden met leeftijdsgenoten, de rollen die ze daarin hebben en de groepscode die heersen. Het lectoraat is geïnteresseerd in de rol die de *peer groups*, zoals de vriendenkring, spelen in de morele ontwikkeling. Een interessante vraag is of in de relaties die jongeren met elkaar onderhouden, ook patronen van deugden zijn te vinden, bijvoorbeeld in het beroep dat ze doen op loyaliteit, vriendschap en groepsbelang. Deze eigenschappen en mechanismen zouden op school positief benut kunnen worden in de manier waarop leerlingen in de klas met elkaar omgaan, zich verantwoordelijk voelen en zich inzetten voor elkaar. Om zicht te krijgen op de opvattingen en het morele gedrag van leerlingen, doet het lectoraat onderzoek naar de verhalen die zij zelf vertellen over morele situaties waar ze deel van uitmaken.

DE DEUGDENBENADERING EN ANDERE BENADERINGEN

Vorm geven aan morele vorming

We zagen tot nu toe dat morele vorming zich in belangrijke mate afspeelt in het niet-manifeste curriculum, in de omgang tussen leraren en leerlingen. Daarnaast kan ook op een meer methodische wijze gewerkt worden aan morele vorming.

De vraag is hoe. Morele vorming is immers geen vak naast andere vakken. Op school vindt morele vorming grotendeels plaats door het bestaande programma heen. Morele kwesties komen bijvoorbeeld aan de orde in het vak godsdienst of levensbeschouwing en in vakken die vanouds mede gericht zijn op de algemene vorming, zoals aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, culturele en kunstzinnige vorming en daarnaast ook het bewegingsonderwijs. Gedurende deze en andere lessen kan gericht gewerkt worden aan (aspecten van) morele vorming en burgerschapsvorming.

Er zijn diverse benaderingen en onderwijsprogramma's ontwikkeld om te werken aan de morele vorming en ontwikkeling van leerlingen. In het laatste deel van deze rede relateer ik de deugdethische aanpak aan vier benaderingen die achtereenvolgens te typeren zijn als overdracht, verheldering, ontwikkeling en communicatie.³⁷ Een vraag is bijvoorbeeld of waarden, normen en deugden overgedragen moeten worden. Of moeten we vooral aansluiten bij de morele opvattingen van leerlingen en deze verhelderen? Gaat het om praten over waarden of om persoonsvorming? Is morele vorming een rationele aangelegenheid of spelen emoties ook een rol? Het gaat me hierbij steeds om de vraag hoe de verschillende modellen zich verhouden tot een deugdenbenadering.

(1) Waarden en normen overdragen (het overdrachtsmodel)

De traditionele opvatting van morele vorming is dat waarden en normen moeten worden overgedragen. Ook in stukken van de overheid en in beleidsstukken wordt dikwijls gesproken over 'het overdragen van waarden en normen'.³⁸ Men realiseert zich dan niet dat dit een specifieke, nogal omstreden aanpak van morele vorming is.

Het overdrachtsmodel gaat uit van een vastliggende set van waarden en normen die door de leraar worden overgedragen aan het kind. In het gezin en op school vindt de overdracht in eerste instantie plaats zonder dat het kind bewust begrip krijgt van het nut en de zin van de overgedragen gewoonten, normen en waarden. Er is echter pas werkelijk sprake van overdracht als de leerling de onbewuste aannames, patronen en regels die aan het concrete handelen ten grondslag liggen, leert herkennen, begrijpen en expliciteren en creatief toe te passen in nieuwe, complexe morele situaties. Bronnen voor de inhoud van de overdracht van een morele traditie zijn canonieke teksten, interpretaties van die teksten en autoriteiten die deze bronnen interpreteren. Zo wordt op christelijke scholen bijvoorbeeld veel aandacht besteed aan het overdragen van bijbelse waarden en normen en de opvattingen die gedeeld worden in de geloofsgemeenschap.

Veel auteurs haasten zich om het overdrachtsmodel te diskwalificeren als achterhaald.³⁹ Dit is slechts ten dele terecht. Het belang van overdracht is namelijk dat kinderen worden ingewijd in een bepaalde morele en levensbeschouwelijke traditie, met de bijbehorende gewoonten, waarden en normen. Het traditiegoed van een gemeenschap of een cultuur wordt een leidraad, waardoor de leerling leert om moreel te denken en te handelen. Een kind kan dat ook alleen maar leren door in een bepaalde traditie te worden ingewijd. Dat is precies de pedagogische paradox: we voeden kinderen op tot vrijheid en zelfstandigheid, maar het is eigen aan opvoeding dat we kinderen in een bepaalde richting en op een bepaalde manier opvoeden en daarmee de vrijheid inperken. Ik denk echter dat die inperking precies de ruimte creëert waarbinnen de groeiende zelfstandigheid pas vorm kan krijgen. Alleen vanuit een *bepaald* oriëntatiepunt leren kinderen van binnenuit een morele houding ontwikkelen. Dat leren ze niet door alleen maar kennis te maken met allerlei tradities, om vervolgens te moeten uitzoeken op welke traditie of opvatting ze zich moeten oriënteren.⁴⁰ De waarde van christelijk onderwijs is dat het leerlingen inwijdt en inleidt in de specifieke geloofstraditie van het christelijk geloof. Dat is niet alleen van groot belang voor de geloofsvorming, maar ook voor de morele vorming die daarmee verbonden is. Christelijke scholen moeten daarom zuinig zijn op hun levensbeschouwelijke identiteit.

Ook wijst het overdrachtsmodel op het belang van gewoontevorming, wat in andere benaderingen veelal wordt veronachtzaamd. Morele opvoeding begint niet met morele oordeelsvorming, maar met gewoontevorming. In dat opzicht sluit het overdrachtsmodel aan bij een deugdenbenadering. De deugdethiek gaat er vanuit dat moraliteit begint met het leren van goede gewoonten. Jonge kinderen brengen we als vanzelf morele gewoonten en conventies bij.⁴¹ Dat gebeurt ook op school. De leerkracht toont bijvoorbeeld afkeer of blijdschap, geeft aanwijzingen en zegt regelmatig hoe bepaalde dingen gedaan behoren te worden. Kinderen nemen van de opvoeder handelingen en gevoelens over, vaak zonder dat daarvoor redenen gegeven of gevraagd worden. De manier waarop kinderen dit leren is door nabootsing van voorbeelden. Vandaar dat kinderen in eerste instantie de afspiegeling vormen van hun opvoeders.⁴² Daarnaast is ook inductie van belang. Inductie betekent dat de gewoontevorming die bij het kind wordt aangebracht, gepaard gaat met uitleg en dat redenen worden gegeven voor een regel of gewoonte.

Morele vorming begint dus met gewoontevorming en een vorm van overdracht, maar kan daar niet mee volstaan. Het doel van morele vorming is dat de gevormde moreel zelfstandig en zelfverantwoordelijk wordt. De zwakte van het overdrachtsmodel, waarmee een deugdenbenadering ook niet samenvalt, is dat er weinig ruimte is voor de zelfstandige reflectie door de leerling. Evenmin wordt een kritische houding bevorderd. De leerling leert niet te komen tot een eigen waardering, met de mogelijkheid af te wijken van de traditionele opvattingen of zich daar kritisch tot te verhouden. Het model doet geen recht aan het feit dat morele vorming altijd verwerkelijking van waarden *door de leerling zelf* is, die voor dit proces in toenemende mate zelf verantwoordelijkheid neemt. Van een simpele overdracht van opvoeder naar kind kan dan geen sprake meer zijn.

Daarom is het ook onvoldoende wanneer een christelijke school zich ten doel stelt de bijbelse waarden en normen over te dragen. Het pedagogische doel van morele vorming is immers dat kinderen zelf verantwoordelijk worden. Dat omvat ook de mogelijkheid dat zij andere keuzes maken dan de opvoeder zou willen. Een ander bezwaar tegen het overdrachtsmodel is dat het leerlingen niet voorbereidt op de plurale samenleving. Kinderen leren niet om met verschillen in opvattingen en gewoonten om te gaan.

(2) Waarden verhelderen (het verhelderingsmodel)

Als antwoord op de toenemende pluralisering van de samenleving is het model van waardenverheldering (*values clarification*) ontwikkeld. Deze benadering vormt in zekere zin het tegenovergestelde van de waardenoverdracht. Het model is ontstaan in het culturele klimaat van de jaren '60 waarin afgerekend werd met traditionele overdrachtsmodellen. Waardenverheldering gaat uit van de morele opvattingen die bij de leerling al aanwezig zijn. Het overdragen van normen wordt afgewezen omdat dat een aantasting is van de vrijheid en autonomie van de leerling. Waar het om gaat is de leerling te begeleiden bij de bewustwording en ontwikkeling van zijn eigen waarden en normen, mede in relatie tot de waarden en normen van anderen.

Dit model leidt tot een didactische aanpak waarin leerlingen leren hun eigen waarden te expliciteren in relatie tot een waardenthema. Ze leren waarin hun waarden verschillen van en overeenkomen met de waarden van anderen. In dit proces worden vooral waarden als respect, tolerantie en autonomie gestimuleerd. Deze methode is dus niet geheel neutraal, maar bevordert zelf ook een aantal waarden. Waardenverheldering kan ook in een informeel gesprek tussen leraar en leerling plaatsvinden. Ik geef een voorbeeld. Een leerling, Jerry, vertelt de leraar dat hij spaart om een gitaar te kunnen kopen. De leraar vraagt Jerry of hij gitaarspelen belangrijk vindt, wat deze beaamt. De leraar vraagt vervolgens of Jerry mogelijkheden heeft om het benodigde bedrag bij elkaar te sparen, of hij bijvoorbeeld kan bezuinigen op bepaalde uitgaven. Jerry bedenkt dat hij zou kunnen stoppen met roken en minder geld zou kunnen uitgeven als hij uitgaat, waarna de leraar hem veel succes wenst.⁴³

De kracht van deze aanpak is dat recht gedaan wordt aan de pluraliteit in de samenleving en in de klas en dat de vrijheid en zelfstandigheid van de leerling wordt gehonoreerd. De vraag welke waarden geleerd dienen te worden, beantwoordt de leerling zelf. Een van de taken van het onderwijs lijkt mij inderdaad te zijn dat al aanwezige morele opvattingen en voorkeuren bij leerlingen worden verhelderd en onderlinge verschillen aan het licht gebracht. Daar kan het echter niet bij blijven. De zwakte van deze aanpak is dat de verheldering hoofdzakelijk gericht is op het zelfbegrip van het individu. De vraag naar de morele juistheid van opvattingen en oordelen wordt in het geheel niet gesteld. Welke waarden en normen de leerling erop na houdt, is in feite om het even. Als dit consequent

doorgetrokken wordt, kan ook van zaken als spieken, spijbelen of fraude niet meer bepaald worden of ze moreel goed of fout zijn. Het hangt er immers maar van af welke waarden de leerling heeft. De rol van de leraar is die van een Rogeriaanse therapeut die luistert naar de cliënt en de goede vragen stelt.

In feite is het verhelderingsmodel precies de uitdrukking van het morele relativisme (emotivisme) en de privatisering van de moraal, waarover ik het eerder had. Een deugdenbenadering kan daar niet mee uit de voeten, omdat zij juist een beroep doet op een gedeelde praktijk. Omgekeerd is het tekenend dat het verhelderingsmodel ontwikkeld is in een tijd dat deugden als achterhaald beschouwd werden. Achter het verhelderingsmodel schuilt bovendien een morele verwaarlozing van de zich ontwikkelende leerling. Het is naïef om te veronderstellen dat kinderen op jonge leeftijd al een heel pakket aan waarden hebben en al helemaal zelf kunnen bepalen hoe zij zich moreel moeten gedragen. Bovendien draagt het model niet bij aan het ontwikkelen van morele intuïtie en een morele argumentatiewijze, wat essentieel is voor de vorming van het morele denken en het karakter. Van de leraar wordt een waardevrije opstelling verwacht, waardoor leerlingen de mogelijkheid onthouden wordt om van zijn ervaring te leren.

(3) Morele ontwikkeling (het ontwikkelingsmodel)

Terwijl waardenoverdracht het risico loopt van indoctrinatie, en waardenverheldering leidt tot morele verwaarlozing, tracht het model van waardenontwikkeling beide te vermijden. Dit derde model is gebaseerd op de bekende cognitief-structuralistische ontwikkelingstheorie van Piaget en Kohlberg. Uitgangspunt zijn de morele processen die van nature plaatsvinden bij ieder kind en waarop opvoeders aansluiten met hun aanpak. Daarmee wordt de vrijheid van het kind gerespecteerd, zonder te vervallen in vrijblijvendheid. Want Kohlberg baseert zich op universele structuren in de ontwikkeling van kind tot volwassene, die hij door onderzoek aan het licht heeft gebracht. Morele vorming wordt opgevat in termen van een ontwikkeling naar steeds hogere ethische oordeelsstructuren, die in totaal drie niveaus omvatten, elk bestaand uit twee fasen. Het ontwikkelingsproces van de leerling tot morele persoonlijkheid wordt beschouwd als de voortgang van een heteronome naar een autonome moraliteit (van preconventioneel, via conventioneel tot postconventioneel), en is gericht op rechtvaardigheid als universele waarde.

Het model is sterk cognitief van aard en opgezet aan de hand van theoretische, dikwijls gekunstelde morele dilemma's, zoals het klassieke dilemma van Heinz, wiens vrouw op sterven ligt en die een bepaald geneesmiddel nodig heeft dat haar leven kan redden. Het probleem is dat Heinz dit niet kan betalen. Het dilemma luidt: mag Heinz het geneesmiddel stelen? Het niveau van een leerling blijkt uit de wijze van redeneren in het antwoord dat hij geeft. Op basis daarvan kan in lessen een n+1-benadering worden toegepast. Dit betekent dat leraren de morele vorming kunnen bevorderen door morele zaken aan de orde te stellen die passen bij de ontwikkelingsfase van de leerling, en door de leerling in aanraking te brengen met de manier van denken die één niveau hoger ligt dan het reeds aanwezige niveau.

'De deugdedethiek erkent dat emoties als liefde, vertrouwen, rechtvaardigheidsgevoel, empathie, schuld en schaamte evenzeer bronnen van moraliteit zijn als het verstand'

Hoe inzichtgevend de verschillende stadia van de morele ontwikkeling ook mogen zijn, het model is eenzijdig rationeel en cognitief, zoals Kohlberg later zelf ook inzag. Kinderen moeten niet alleen moreel leren denken, maar ook leren omgaan met hun begeerten, emoties en impulsen. De deugdedethiek erkent dat emoties als liefde, vertrouwen, rechtvaardigheidsgevoel, empathie, schuld en schaamte evenzeer bronnen van moraliteit zijn als het verstand. Emoties, begeerten en driften vormen in de deugdedethiek het materiaal dat gevormd en bewerkt moet worden, zodat een evenwichtig moreel karakter ontstaat. Deze passies moeten door het verstand zo gevormd worden dat ze gericht zijn op het goede. Het is belangrijk om in de morele vorming aan te sluiten bij de emoties van kinderen, omdat ze de bron van de goede wil of gezindheid vormen.

Ook op andere punten is het ontwikkelingsmodel eenzijdig. Het dragende morele concept is bij Kohlberg rechtvaardigheid als universeel principe. Een leerling van Kohlberg, Carol Gilligan, heeft laten zien dat dit eenzijdig is en dat daarmee

bovendien een typisch mannelijke waarde centraal wordt gesteld.⁴⁴ Een probleem is ook dat rechtvaardigheid een universeel principe wordt dat toepasbaar is los van specifieke maatschappelijke verhoudingen en de context of situatie waarin moreel gehandeld wordt. De vraag is of het morele handelen wel hoofdzakelijk bepaald wordt door een contextonafhankelijk moreel denken. De deugdedethiek gaat er juist vanuit dat een mens zo gevormd moet worden dat hij in staat is om op het juiste moment het juiste te doen. Deugdedethiek sluit situatie-ethiek in. De situatie en context bepalen mede wat je moet doen. Deugden zijn algemene kwaliteiten, maar kunnen betekenen dat je in de ene situatie anders handelt dan in een andere. Daarom wordt ook een belangrijke rol toegekend aan de deugd van de verstandigheid of praktische wijsheid (*phronèsis*). Daarmee wordt bepaald wat in een specifieke situatie gedaan moet worden.

(4) Waarden communiceren (het communicatiemodel)

Een vierde benadering is het communicatiemodel dat onder andere ontwikkeld is door Van der Ven, op basis van de communicatieve handelingstheorie van Habermas. In de methode van de waardencommunicatie wordt getracht te komen tot een beargumenteerde afweging van morele waarden via een open en vrije discussie. In deze discussie gaat het uiteindelijk om de vraag welke waarden in een concrete situatie tot leidraad van handelen genomen zouden moeten worden. Morele vorming is in dit model een rationele discussie over de geldigheid van morele oordelen, echter zo dat de discussie betrokken is op concrete situaties. Het gaat om een argumentatieve communicatie vanuit verschillende perspectieven over waarden en normen die in de samenleving aanwezig zijn, echter zo dat deze op basis van de rede ter discussie kunnen worden gesteld en beoordeeld.

Doel van het communicatiemodel is het kritisch oordeelsvermogen van leerlingen te ontwikkelen en ze te leren zich in te leven in de standpunten van anderen. Dat kan betekenen dat ze afstand nemen van datgene wat hun in het gezin en in andere primaire leefverbanden is overgedragen. In de methode van de waardencommunicatie is het van belang dat de discussie zo zuiver mogelijk wordt gevoerd. Het communicatieve bestaat erin dat leerlingen zich leren verplaatsen in het perspectief van anderen en een overkoepelend, onpartijdig perspectief leren innemen door rolovername. Dat betekent bijvoorbeeld dat ze zich verplaatsen in de emoties en de overwegingen van iedere persoon die bij het besproken morele

probleem betrokken is. De docent daagt leerlingen uit om op één niveau hoger te gaan argumenteren dan dat waarop ze zich bevinden.

In dit model worden veel sterke punten uit de eerder besproken methoden benut. Er wordt recht gedaan aan de vrijheid van de morele oordeelsvorming en aan de morele ontwikkeling van de leerling. Ook wordt het concrete inzicht in het goede bevorderd door gemeenschappelijke analyses van reële morele situaties. Bovendien leren kinderen zich te verplaatsen in de positie van een ander en diens gevoelens. Daarbij wordt recht gedaan aan de pluraliteit, zonder dat men vervalt in moreel relativisme of subjectivisme. Immers, er vindt een rationele afweging plaats op basis van argumenten. Daarmee wordt ook gemeenschapszin bevorderd.

De kracht van deze aanpak, het inzetten op gezamenlijke rationele argumentatie en het streven naar consensus, is tegelijk ook de zwakte. Het model is nogal rationeel en bovendien optimistisch over de overeenstemming die op basis van argumenten te bereiken zou zijn. De vraag is daarom of deze aanpak afdoende is. Sterker nog, het kunnen argumenteren en communiceren over morele zaken veronderstelt dat er al morele vorming heeft plaats gevonden in de vorm van gewoontevorming, overdracht en socialisatie. Ik beschouw de waardencommunicatie daarom als een fase in de morele vorming, zij het een zeer belangrijke. Leerlingen leren in deze aanpak immers om te gaan met verschillen en een kritische houding te ontwikkelen ten opzichte van tradities en conventies.

Een dergelijke kritische en zelfstandige houding kan ook in een deugdenbenadering gehonoreerd worden. Bij Aristoteles is het ideaal een zelfstandige persoonlijkheid die zelf een oordeel kan vellen, keuzes kan maken en verantwoordelijk is voor zijn eigen daden. Karakterdeugden, zoals matigheid, vastberadenheid en moed, kunnen volgens hem bovendien niet zonder intellectuele deugden als wijsheid, inzicht en bezonnenheid, die betrekking hebben op het denken en het kritisch oordeelsvermogen. Ook spelen cognities een belangrijke rol in een deugdenbenadering. Kennis, rationele overwegingen en het afwegen van argumenten zijn zaken die inherent zijn aan een deugdenbenadering. Ook de *phronèsis* komt overeen met de soort verstandigheid die nagestreefd wordt in het communicatiemodel. De deugdenbenadering omvat echter meer dan wat in het communicatiemodel wordt ontwikkeld, zoals ik al heb laten zien: oefenen, in praktijk brengen, nadoen, voordoen en leren van voorbeelden en verhalen. De deugdenbenadering heeft bovendien betrekking op werkelijke morele situaties en relaties die zich in en rond de school voordoen. Kortom, de deugd- en

karaktervorming staat voor een samenhangende aanpak waarin de belangrijkste elementen van de vier modellen gewaarborgd kunnen worden en wezenlijke elementen worden toegevoegd.⁴⁵

‘Kennis, rationele overwegingen en het afwegen van argumenten zijn zaken die inherent zijn aan een deugdenbenadering’

Afsluiting

In deze rede ben ik op zoek gegaan naar de kansen en mogelijkheden van een deugdenbenadering in het onderwijs. In het licht van het waarden- en normendebat en de achterliggende problematiek van individualisering en subjectivering van de moraal, heb ik laten zien welke bijdrage de deugdethiek kan leveren aan de morele vorming in het onderwijs. Deugden vormen de verbinding tussen vage waarden en strakke normen en leggen het primaat bij de persoon zelf die handelt. Bovendien worden individu en gemeenschap in de deugdenbenadering samengehouden, op een manier dat zowel de vorming in een traditie en gemeenschap alsook het doel van morele zelfstandigheid en karaktervorming worden gewaarborgd. Het gaat om een benadering waarin aansluiting wordt gezocht bij de persoonlijke motivaties van leerlingen en waarin de leraar uitgedaagd wordt om niet alleen een goede docent te zijn, maar ook een moreel voorbeeld.

Ook heb ik laten zien dat de belangrijkste elementen van vier gangbare modellen kunnen worden gewaarborgd in een deugdenbenadering. In een deugdenbenadering gaat het zowel om gewoontevorming als om zelfbepaling, om overdracht en morele zelfstandigheid. Het volgen van voorbeelden gaat samen met het ontwikkelen van een eigen oordeel. Emoties zijn in de deugdethiek evenzeer van belang als het verstand. En het doel van morele vorming is de ontwikkeling van de leerling tot een moreel zelfstandig en verantwoordelijk karakter.

Deugden zijn in de bijbel en in de christelijke traditie van grote betekenis. Ik ben er van overtuigd dat een deugdenbenadering juist in het christelijk onderwijs centraal moet staan en veel vruchtbaarder is dan het denken in termen van regels, rechten en plichten. Ik kan dat niet beter laten zien dan met een verhaal uit de joodse Midrasj waarmee ik deze rede wil afsluiten.⁴⁶

Abba Tachma werd als godvrezend en heilig man geëerd, omdat hij met de grootste nauwgezetheid alle voorschriften van de Thora in acht nam.

Eens, daags voor de Sabbat, keerde hij van het land naar huis terug, een bundel hout op zijn rug. Langs de weg zag hij een arme grijsaard, die halfdood was en wiens lichaam met wonden was overdekt. Wenend riep de grijsaard tot de vrome man: 'Ach laat mij niet hier op straat sterven. Draag mij naar huis!'

Tachma raakte in verwarring en dacht: 'Wee mij, ongelukkige! Wat moet ik doen? Als ik deze man naar huis draag, moet ik mijn hout hier achterlaten, terwijl dat alles is wat ik heb om mijn gezin in leven te houden. Als ik mijn hout dan weer ga ophalen, zal het te laat worden en dan zou ik de Sabbat schenden. Maar als ik deze man aan zijn lot overlaat, maak ik me schuldig aan zijn dood.'

Het medelijden kwam als overwinnaar uit deze tweestrijd. De vrome man droeg de grijsaard naar de stad en ging daarna zijn hout ophalen. Toen hij met de bundel op zijn rug de stad binnenkwam, was de zon aan het ondergaan. Iedereen die hem zag verbaasde zich en zei: 'Is dat die alom geachte godvrezende man?! Hij werkt en draagt lasten op het uur van de Sabbat!'

Maar Tachma liep zwijgend door. En zie, o wonder! De zon vlamde weer op en straalde zo helder, dat het was alsof de dag nog lang niet ten einde liep, en verjoeg zo de verdenkingen van de toeschouwers.

DE KENNISKRING

In het lectoraat en de bijbehorende kenniskring werken de opleiding pabo van de Gereformeerde Hogeschool en de schoolbegeleidingsdienst GIDS-GPC (binnenkort samengevoegd in de Academie Educatie) samen met gereformeerde basisscholen uit de regio ('IJsselronde', in het bijzonder de academische basisschool 'De Sprankel' te Zwolle) en het Greijdanuscollege Zwolle (voortgezet onderwijs). Ook is de Opleiding kerkelijk werker/ godsdienstleraar van de GH erin vertegenwoordigd. De kenniskring heeft de volgende leden:

H. Buchner (Erik), gereformeerd basisonderwijs, VGPO 'IJsselronde'

Drs. W.A. van der Jagt (Wilma), pabo GH

Drs. J. Meerveld (Hans), kerkelijk werk/godsdienstlerarenopleiding GH

G. van der Meulen (Gerrit), Greijdanuscollege Zwolle

Drs. I.J. Oosterhuis-Stoit (Jeanet), schoolbegeleidingsdienst GPC

Drs. E. Stamhuis (Eize), pabo GH

Dr. P.H. Vos (Pieter), lector GH

Secretariaat: J. Faber (Joukje), info@lectoraatmorelevorming.nl

Website: www.lectoraatmorelevorming.nl

projecten van Lectoraat en kenniskring

Het lectoraat en de kenniskring werken aan een viertal deelprojecten, die nauw met elkaar samenhangen. Ze zijn zowel op het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs gericht, als ook op de lerarenopleiding en de scholing in het werkveld. Ook kan het lectoraat in opdracht onderzoek verrichten en diensten leveren die aansluiten bij het domein morele vorming.

Deelproject 1:

Morele vorming, deugden en burgerschap

In het eerste deelproject wordt een deugdethisch *concept van morele vorming* ontwikkeld dat zowel maatschappelijk relevant is, alsook aansluit bij de levensbeschouwelijke identiteit van het christelijk onderwijs. Deze lectorale rede kan beschouwd worden als een eerste bijdrage daaraan. Ook zal onderzocht worden hoe invulling kan worden gegeven aan burgerschapsvorming, waaraan het onderwijs sinds kort wettelijk verplicht een bijdrage moet leveren. Dit zal resulteren in een praktijkgerichte handreiking voor het werkveld. Daarnaast zal een visie ontwikkeld worden op autonomie als opvoedingsdoel, de verhouding tussen individualiteit en socialiteit, de betekenis van narrativiteit in de morele vorming en de rol van reflectie in de opleiding.

Deelproject 2:

De morele ontwikkeling van de leerling

In het tweede deelproject wordt vanuit het perspectief van de *leerling* onderzocht hoe in het onderwijs aan morele vorming kan worden bijgedragen. Uit een verkennende peiling in het werkveld die de kenniskring heeft uitgevoerd, komt als een van de kernvragen naar voren of en hoe vanuit de school invloed kan worden uitgeoefend op de morele vorming van leerlingen. Om die vraag te beantwoorden, doet de kenniskring onderzoek naar de verhalen die leerlingen zelf vertellen over morele situaties in en buiten de school en onderzoekt hij de rol van de *peers* in de

morele ontwikkeling. Dit deelproject levert tevens bijdragen aan een hogeschool breed onderzoeksplan rond jeugdproblematiek.

Deelproject 3:

De pedagogische professionaliteit van de leraar

Het derde deelproject gaat over de vraag welke eisen het werken aan de morele vorming stelt aan de beroepscompetenties (m.n. de pedagogische) van de *leraar* en wat dit betekent voor de opleiding en de leraren in het werkveld. In dit deelproject wordt een visie ontwikkeld op de betekenis van 'de deugden van de leraar' in relatie tot competenties en 'kernkwaliteiten' (Korthagen). Onderzocht wordt welke kwaliteiten van de leraar en welke onderwijsbenaderingen pedagogisch effectief zijn. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan de opleidingsvariant 'opleiden in de school'.

Deelproject 4:

De schoolcultuur en de school als morele gemeenschap

Het laatste project richt zich op de betekenis van de *schoolcultuur* in de morele vorming van leerlingen. Het gaat dan om de mate waarin de school als gemeenschap functioneert. Scholen lopen in toenemende mate aan tegen een verschil in opvoedingsvisie tussen de school en de ouders. Onderzocht zal worden hoe de schoolcultuur door de verschillende betrokkenen gewaardeerd wordt en welke elementen bepalend zijn voor een goed moreel schoolklimaat waarin leerlingen, ouders, leraren, schoolleiders en de buurt op elkaar betrokken zijn. Op basis van dit onderzoek kunnen aan schoolleiders en andere betrokkenen onderbouwde handreikingen gegeven worden voor de ontwikkeling van een effectief moreel schoolklimaat.

aantekeningen

¹ In *Trouw*, 28 oktober 2006. Aalbersberg beschouwt 'Jeugd en Alcohol' als het grootste veiligheidsprobleem van dit moment, zoals hij op 17 oktober 2006 stelde in zijn co-referaat bij de lectorale rede van dr. Jaap Timmer (Lectoraat Veiligheid en Sociale Cohesie) aan Christelijke Hogeschool Windesheim.

² Van Tongeren, 2004, 29.

³ Wanneer ik spreek van 'lectoraat', bedoel ik ook de kenniskring die aan het lectoraat verbonden is.

⁴ Zie Kohlberg 1981, 78-80. Zie voor een weergave van gangbare bezwaren ook Van der Ven, 1999, 306-311. Voor de associatie met *character education*: Klaassen, 1996, 120-122.

⁵ Uitzonderingen in Nederland zijn wijsgerig pedagogen als Jan Steutel en Ben Spiecker (Steutel, 1984; Steutel, 1992), die vooral analytische bijdragen hebben geleverd aan een deugdenbenadering in de opvoeding. Wat grotendeels ontbreekt in deze bijdragen is de (maatschappelijke) context van gemeenschappen waarin deugden functioneren. Interessant is hoe Steutel aanwijst dat bij Langeveld (1971, 45-48) de 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' van de volwassene in feite is opgebouwd uit patronen van disposities en deugden (Steutel, 1992, 13). Op een andere manier speelt de deugdedthiek een rol bij de godsdienstpedagoog J.A. van der Ven. Terwijl zijn eerdere studie over morele vorming (Van der Ven, 1986) hoofdzakelijk vertrekt vanuit de communicatieve handelingstheorie van Habermas, beschouwt hij in zijn meer recente studie deugd- en karaktervorming als het hoogste doel van de morele vorming (Van der Ven, 1999). Sinds kort is er ook een Nederlandse methode voor het basisonderwijs die uitgaat van een deugdenbenadering: *Kinderen en ... omgaan met waarden en normen*, geschreven door Tom Kroon.

⁶ Grondlegendend voor de deugdedthiek is de *Ethica Nicomachea* van Aristoteles. Een goede, recente vertaling in het Nederlands is Aristoteles, 2005. Zie voor een goede beschrijving Leijen, 2004, 19-46. Een overzicht van hedendaagse deugdedthiek is te vinden bij Van den Beld, 1990, 115-145.

⁷ Te denken valt aan Geesink (1931), Waterink (1958, 383-483) en Brillenburg Wurth (1958), die deugd- en karaktervorming aan de orde stelden in een normatief-theologisch kader in de traditie van de Reformatie. Zie Sturm in Steutel, 1984, 142-169. Douma, 1997, 217-262, geeft een heldere beschrijving van de verschillende posities in de christelijke traditie en verbindt de deugd in zijn eigen opvatting met een plichtethiek.

⁸ In *De stad van God* definieert Augustinus de deugd als de rechte orde van de liefde (*ordo amoris*) (Augustinus, 1984, boek XV, 22). De deugden zijn in feite aspecten van de ene deugd van de liefde. In de ordening van de liefde geniet de mens van God, en alle aardse goederen moet hij om Gods wil gebruiken. In een bekende samenvatting van Augustinus door Lombardus luidt het: 'De deugd is een goede kwaliteit van de geest, waardoor de mens juist leeft, die niemand ten kwade gebruikt en die God in ons zonder ons bewerkt.'

⁹ Zie bijv. 2 Petrus 1 vers 5, Filippenzen 4 vers 8, waar de deugdzaamheid wordt aangeprezen, en Efeziërs 4 vanaf vers 25, Kolossenzen 3 en Galaten 5 vers 19 tot 22, waar de deugdencatalogi te vinden zijn.

¹⁰ MacIntyre heeft de deugdedthiek verder uitgewerkt in de richting van praktijken. MacIntyre verstaat onder een praktijk (*practice*) een samenhangende en complexe vorm van samenwerking die waarden (*goods*) realiseert die eigen zijn aan die praktijk door in het proces te voldoen

aan de criteria van kwaliteit die daarvoor gelden. Het trappen van een bal is geen praktijk, het voetbalspel wel. Hetzelfde geldt voor schaken. Metselen is geen praktijk, bouwen wel (MacIntyre, 1984, 187). Zie voor de toepassing op onderwijs als praktijk: De Muynck, 2006.

¹¹ Het woord 'karakter' kan verschillende betekenissen hebben: (a) Soms gebruiken we het om te refereren aan de optelsom van iemands specifieke karaktertrekken. We noemen iemand bijv. vrijpostig, openhartig of eigenwijs. (b) Het begrip 'karakter' kan ook gebruikt worden als aanduiding van bepaalde karaktertypes in de karakterologie, bijv. als gesproken wordt van het psychopathische type, de esthetische mens of de 'other-directed man'. (c) Ten slotte kunnen we van iemand zeggen dat hij of zij 'karakter heeft' of een man van karakter is. In dat geval hebben het over karakter als doel van morele vorming (Steutel, 1992, 57). Iemand 'die karakter heeft', bezit een aantal eigenschappen die wij karakterdeugden noemen.

¹² Het begrip 'kardinale deugden' is gemunt door Ambrosius van Milaan, de geestelijk vader van Augustinus. In zijn toepassing van Cicero's *De officiis* interpreteerde hij de vier Griekse deugden in een christelijke context. Sinds die tijd vormen de kardinale deugden een blijvend bestanddeel van het christelijke denken. De theologale deugden pasten goed in het monastieke leven van contemplatie en ascetisme. De kardinale deugden daarentegen werden meer toegepast in het openbare leven en maakten het mogelijk om ook in de wereld iets goeds te doen.

¹³ Zie Van Tongeren, 2004, 78-79. Voor Luther is de mens een zondaar die van nature geen deugdzaam mens kan zijn. Slechts geloof in Gods Woord rechtvaardigt de mens (Douma, 1999, 229-230). Daarmee verzet hij zich vooral tegen Thomas van Aquino, die weliswaar met Augustinus meende dat de theologale deugden slechts door genade konden worden verkregen, maar stelde dat de kardinale deugden voortkwamen uit de natuur van de mens, waarin ze als een kiem aanwezig waren of konden worden aangeleerd als men de ingeschapen natuurwet volgde. Luther verzette zich tegen deze vorm van verdienstelijkheid. Het ging hem erom steeds weer terug te keren naar de genade als bron van heil. Hoewel de deugden bij de Reformatoren nog volop aanwezig zijn, kwam na de Reformatie de nadruk te liggen op de *plicht* het goede te doen en de wet te houden in het besef dat dit veel moeite kost omdat de mens toch altijd geneigd blijft tot het kwade. Op de plaats van de deugdenleer kwam de wet en ethiek werd *plichtsethiek*. Zie hierover ook: Vos, 2006.

¹⁴ Aldus de omschrijving van Kinneging, 2005, 127.

¹⁵ Ik moet het in dit verband laten bij deze korte aanduidingen. Zie naast MacIntyre bijv. Hauerwas, die de deugden plaatst in het verband van de christelijke gemeenschap (de kerk) en een narratieve interpretatie geeft (Hauerwas, 1984). Een andere belangrijke denker over narratieve identiteit is Paul Ricoeur. Zie daarover Van der Ven, 1999, 312-347.

¹⁶ Schuyt in Diekstra et al., 2004, 115.

¹⁷ Zie Ritzen, 1992. De pedagogische opdracht zou drie zaken moeten omvatten: a voorbereiding van leerlingen op het functioneren in de democratische samenleving (burgerschap); b aandacht voor de relatie tussen onderwijs en levensbeschouwing (waarden en normen); c aandacht voor de pedagogische verhoudingen in de school (waaronder het schoolklimaat). Zie voor een overzicht: Lenders & Wesselingh, 2000.

¹⁸ 'Willen de grote waarden van de rechtstaat, zoals vrijheid, gelijkheid en vertrouwen, voor een langere duur veiliggesteld worden, dan dient de samenleving de kleine deugden te bevorderen, zoals waarheidsgetrouwheid, empathie en sympathie voor anderen, respect voor de mening van anderen en de bereidheid tot het corrigeren en laten corrigeren van de eigen oordeelsvorming. (...) Naarmate deze kleine deugden aangeleerd en geoefend worden op scholen en andere onderwijsinstellingen en naarmate ze in de dagelijkse praktijk worden beoefend, zullen de

grote abstracte waarden van de rechtstaat en de overige hoge, maar abstracte waarden van de samenleving als geheel beter tot hun recht komen en zal hun een langer leven beschoren zijn' (*Waarden, normen en de last van het gedrag*, 2003, 166-167).

- ¹⁹ Zo luidt een belangrijke formulering van burgerschap (zie bijv. *Onderwijs en burgerschap*, 2003).
- ²⁰ De sterke nadruk op de economische optimalisering van onderwijs is niet iets dat slechts te wijten is aan overheidsbeleid. Het probleem is groter. In cultuur en samenleving van de moderniteit als zodanig is de instrumentele rede gaan overheersen: een vorm van rationaliteit waarmee we berekenen hoe we middelen zo efficiënt mogelijk toe kunnen passen om een gegeven doel te verwezenlijken (Taylor, 1996, 18).
- ²¹ Zie Kieviet, 1993, 8, die de pedagogische taak beschouwt als een taak die niet losstaat van de onderwijsstaak.
- ²² Vgl. de omschrijving van Turkenbrug, 2005, 10: 'Onder de maatschappelijke opdracht van de school worden al die maatschappelijke vragen en problemen verstaan die op de school afkomen en waarop de school - uit eigen ambitie en missie of door externe druk - kan reageren door naast reguliere onderwijstaken allerlei vormen van *extra* ondersteuning en zorg aan te bieden.' Er is daarentegen ook zorg en ondersteuning die tot de reguliere taken behoren. Dat betreft naar mijn idee vooral het pedagogische aspect van het onderwijs.
- ²³ Het voortgezet onderwijs bijv. bereidt niet alleen voor op een vervolgstudie of op de arbeidsmarkt, maar heeft ook als doel te werken aan de persoonlijke en maatschappelijke vorming van leerlingen. Dit omvat ook de morele vorming.
- ²⁴ Dasberg, 1993, 6.
- ²⁵ Voor opvoeding geldt dat de regie in principe in handen is van de opvoeder. Aan opvoeding komt een einde als de opvoeding de verantwoordelijkheid neemt voor zichzelf en zijn of haar leven. Op dat moment houdt de verantwoordelijkheid van de opvoeder op. Vorming is een proces dat in toenemende mate zelfvorming wordt en als zodanig het hele leven duurt. Zie voor een begripsanalyse van het begrip 'vorming': Roeleveld in de Muynck & Vos, 2006.
- ²⁶ Dekker, de Hart & de Beer, 2004, waarvan ik hieronder gebruikmaak. Zie ook Dekker & de Hart, 2005.
- ²⁷ Lenders & Wesselingh, 2000, noemen dit als kenmerkende thema's van ouderavonden in de jaren '90.
- ²⁸ Van den Brink, 2004, 65-96. In de hiernavolgende beschrijving maak ik gebruik van de analyses en interpretaties van Van den Brink, die in veel gevallen - zij het vrij geïnterpreteerd - op empirische gegevens zijn gestoeld.
- ²⁹ Zie het scherpzinnige essay van Verbrugge over zinloos geweld: Verbrugge, 2004a, 11-41.
- ³⁰ Van den Brink, 2004, 73-75. Door de maatregel WSNS (Weer Samen Naar School) is de uitstroom naar het speciaal onderwijs tijdelijk lager geworden. Dat het percentage de laatste jaren toch weer is toegenomen, is een ondersteuning van deze bewering.
- ³¹ MacIntyre, 1984, 33-34. MacIntyre brengt dit in verband met het project van de Verlichting om tot een rationele fundering van de moraal te komen. Gevolgen zijn dat aan de ene kant het individu soeverein wordt in zijn morele autoriteit. Aan de andere kant moeten de overgeërfdde morele regels een nieuwe status krijgen, terwijl ze beroofd zijn van hun teleologische karakter, nl. als uitdrukkingen van een uiteindelijke goddelijke wet. Als zo'n nieuwe, rationele status niet gevonden wordt, worden die regels het instrument van de individuele wensen en de wil van het individu (MacIntyre, 1984, 62).

- ³² Zie Levering in de Beer & Schuyt, 2004, 153, die verwijst naar het met een prijs bekroonde essay van Praamsma (2002).
- ³³ Verbrugge (2004) wijst op een aantal problemen bij een herinstructie van de deugdedethiek in onze tijd. Van Tongeren (2004, 49-54) ziet meer mogelijkheden. Hij legt nadruk op de rol van het individu als keuzemaker in de rollen en gemeenschappen waarvan hij deel uitmaakt. Kal (1989) wijst in een nauwgezette lezing van de *Ethica Nicomachea* op het verborgen individualisme bij Aristoteles, waardoor we hem niet als een communitarist *pur sang* moeten beschouwen, zoals MacIntyre lijkt te doen.
- ³⁴ Zie voor een beschrijving van de verschillende aspecten van de school als morele gemeenschap: Klaassen, 2001, en Jackson et al., 1994. Zie ook Etzioni in Damon, 2002, 113-128.
- ³⁵ Zie hierover ook Vos, 2006a.
- ³⁶ Zie Brugman in Olthof & Brugman, 1994, 149-150.
- ³⁷ De indeling ontleen ik aan Van der Ven (1985); ze is in veel opleidingsboeken voor PABO's en lerarenopleidingen te vinden (bijv. Boerman & Ebskamp, 2005, 71-78). Ik maak ook gebruik van de weergaves en analyses van Klaassen, 1996, 99-152. Hermans heeft een en ander uitgewerkt voor de katholieke catechese (Hermans, 1986, 55-62). Zie voor een didactische uitwerking Klaassen 1996a. In zijn latere studie herneemt Van der Ven zijn oude indeling van ideaaltypische oriëntaties in een omvattend perspectief, waaraan hij ook andere elementen toevoegt. Karaktervorming beschouwt hij als het uiteindelijke doel van morele vorming (Van der Ven, 1999, 38-43). De vier benaderingen lopen min of meer parallel met de vier mogelijke houdingen van de leraar, die Brugman onderscheidt, resp. exclusieve partijdigheid (de leraar als morele gids), exclusieve neutraliteit (de leraar vermijdt discussies over controversiële zaken), neutrale onpartijdigheid (ieder standpunt krijgt een kans in een kritische dialoog) en betrokken onpartijdigheid (als discussieleider maakt de leraar ook de eigen morele opvatting met argumenten kenbaar). Zie Brugman in Olthof & Brugman, 157.
- ³⁸ Zo bijv. in het rapport van de WRR: *Waarden, normen en de last van het gedrag*, 2003, 216.
- ³⁹ Zie bijv. Veugelers in De Muynck & Vos, 2006. Tegenover waardenoverdracht stelt hij waardenontwikkeling door de leerling zelf. Volgens mij sluit het een het ander niet noodzakelijk uit, zoals hieronder nog zal blijken.
- ⁴⁰ Zie hierover ook Vos & de Muynck, 2005.
- ⁴¹ Het gaat hier bijv. om de deugd beleefdheid, wat eigenlijk nog geen deugd is. Wie beleefd is, heeft goede manieren, maar dat is nog geen garantie voor een goed innerlijk. Beleefdheid is uiterlijk, maar moet wel geleerd worden omdat zij de basis legt voor de verdere morele ontwikkeling (Compte-Sponville, 1999, 17-26).
- ⁴² Zie Kroon, 2005, 20-21.
- ⁴³ Ik ontleen dit voorbeeld aan een citaat bij Van der Ven, 1999, 216.
- ⁴⁴ Dat verklaart ook dat vrouwen in het onderzoek gemiddeld lager scoren dan mannen. Gilligan toonde op basis van interviews aan dat er twee basale manieren zijn om met morele zaken om te gaan: een meer mannelijke, in termen van rechtvaardigheid of rechten, en een meer vrouwelijke, in termen van zorg of verantwoordelijkheden. Zie voor een beschrijving van deze kritiek bijv. Klaassen, 1996, 143-145.
- ⁴⁵ Dat een dergelijke *comprehensive approach* ook beoogd kan worden met *character education* in Amerika, bewijst een invloedrijke benadering als die van Lickona (1992).
- ⁴⁶ Het verhaal is ontleend aan Midrasj Koheleth 107 a (Kanner, 1980, 12).

Literatuur

- Aristoteles (2005). *Ethica Nicomachea* (vert. Ch. Hupperts & B. Poortman). Budel: Damon.
- Augustinus, A. (1984²). *De stad van God* (vert. G. Wijdeveld). Baarn: Ambo.
- Beer, P.T. de & Schuyt, C.J.M. (red.) (2004). *Bijdragen aan waarden en normen*. Amsterdam: Amsterdam University Press (WRR-verkenningen).
- Beld, A. van den (1990). *Is geloof een deugd? Studies over God, deugd en het eeuwige leven*. Baarn: Ten Have.
- Boerman, R. & Ebskamp, J. (2005²). *Een waardevolle leraar. Praktische ethiek en beroepsidentiteit*. Baarn: HB-uitgevers.
- Brillenburg Wurth, G. (1958). *Eerherstel van de deugd*. Kampen: Kok.
- Brink, G. van den (2004). *Schets van een beschavingsoffensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press (WRR-voorstudies).
- Comte-Sponville, A. (1997, 1999³). *Kleine verhandeling over de grote deugden* (vert. F. de Haan & M. Kaas). Amsterdam: Atlas.
- Damon, W. (ed.). (2002). *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Dasberg, L. (1993). *Meelopers en dwarsliggers. Lezing ter gelegenheid van het vijftigjarig jubileum van Trouw*. Uitgave in samenwerking met het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Dekker, P., de Hart, J. & de Beer, P. (2004). *De moraal in de publieke opinie. Een verkenning van 'normen en waarden' in bevolkingsenquêtes*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Dekker, P. & de Hart, J. (2005). Normen en waarden: hoe nu verder?, *Openbaar Bestuur* 2005/2, pp. 33-36.
- Diekstra, R., Van den Berg, M. & Rigter, J. (eds.) (2004). *Waardenvolle of waardenloze samenleving? Over waarden, normen en gedrag in samenleving, opvoeding en onderwijs*. Uithoorn: Karakter.
- Douma, J. (1999). *Grondslagen. Christelijke ethiek*. Kampen: Kok.
- Geesink, W. (1931). *Gereformeerde ethiek II*. Kampen: Kok.
- Godot, E.A. (2006). *Zonde van de tijd. Zeven opstellen over opvoeding*. Amsterdam: SWP.
- Hauerwas, S. (1983). *The Peaceable Kingdom. A Primer in Christian Ethics*. Notre Dame: University Press.
- Hermans, C.A.M. (1986). *Morele vorming. Empirisch-theologisch onderzoek naar de effecten van een katechese-curriculum in de morele vorming omtrent de milieucrisis*. Kampen: Kok (diss.).
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hansen, D.T. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kal, V. (1989). Karakterdeugd en verstandigheid bij Aristoteles. Het individualisme voorbij? *Stoicheia* 4/1, pp. 19-49.
- Kanner, I.Z. (1980). *Nieuwe joodse volkssprookjes*. Rijswijk: Elmar.
- Kieviet, F.K. (1993). *Onderwijs en opvoeding. Enige kanttekeningen bij de zogenaamde pedagogische opdracht van het onderwijs*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden (afscheidscollege).
- Kinneging, A. (2005). *Geografie van goed en kwaad. Filosofische essays*. Utrecht: Het spectrum.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en Moraal. Onderwijs en Waarden in een Laat-Moderne Tijd*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. (1996a). Lesgeven over waarden, *Politieke en sociale vorming* 27/4, pp. 11-16.
- Klaassen, C. (2001). Onderwijs en het debat over de moraal, *Sociale interventie* 2001/2, pp. 19-29.
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kroon, T. (2005). *De morele intuïtie van kinderen. Respect en verantwoordelijkheid, vrijheid en geweten*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Langeveld, J. (1971, 1974²). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leijen, A. (1992, 2004²). *Profielen van ethiek. Van Aristoteles tot Levinas*. Bussum: Coutinho.
- Lenders, J. & Wesselingh, A. (2000). Over deugden, moraal en onderwijs. In: I. van der Zande (red.), *Deugd de jeugd. Normen en waarden in gezin, school en politiek*. Maarssen, pp. 127-146.
- Lickona, Th. (1992). *Educating for Character. How our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books.
- MacIntyre, A. (1981, 1984²). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University Press.
- Muynck, A. de (2006). De praktijk van het onderwijs. In: H. Jochemsen, R. Kuiper & A. de Muynck, *Een theorie van praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, pp. 55-80.
- Muynck, A. de & Vos, P.H. (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Olthof, T. & Brugman, D. (eds.) (1994). *Het ontstaan van moreel besef. Cognitie, emotie en gedrag*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Onderwijs en burgerschap* (2003). *Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Advies van de Onderwijsraad. Den Haag.
- Praamsma, J.M. (2002). Te veel van het goede, *Pedagogiek* 22, pp. 4-8.
- Ritzen, J.M.M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs, een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Steutel, J.W. (red.) (1984). *Morele opvoeding. Theoretisch- en historisch-pedagogische opstellen*. Meppel: Boom.
- Steutel, J.W. (1992). *Deugden en morele opvoeding. Een wijsgerig-pedagogische studie*. Meppel: Boom.
- Taylor, C. (1996³). *De malaise van de moderniteit*, Kampen: Kok Agora.
- Tongeren, P. van (2004²). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdeethiek*. Amsterdam: Sun.
- Turkenbrug, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Ven, J.A. van der (1985). *Vorming in waarden en normen*. Kampen: Kok Agora.
- Ven, J.A. van der (1999). *Het morele zelf. Vorming en ontwikkeling*. Kampen: Kok.
- Verbrugge, A.M. (2004). De vraag naar de deugd in een tijd van onbehagen, *Wapenveld* 54/4, pp. 4-12.
- Verbrugge, A.M. (2004a). *Tijd van onbehagen. Filosofische essays over een cultuur op drift*. Amsterdam: Sun.
- Vos, P.H. & De Muynck, A. (2005). Hoe vormend is de leraar. Een pleidooi voor brede vorming, *Radix* 31/2, pp. 55-70.
- Vos, P.H. (2006). Een goede boom brengt goede vruchten voort, *Beweging* 70/3, pp. 30-33.
- Vos, P.H. (2006a). Opvoeding die verschil maakt. Over opvoeden in een multireligieuze samenleving. In: *Geloofwaardig opvoeden*. Barneveld: De Vuurbaak (in voorbereiding).
- Waarden, normen en de last van het gedrag* (2003). Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Waterink, J. (1958²). *Theorie der opvoeding*. Kampen: Kok.



De auteur

Pieter Vos (1970) studeerde theologie aan de Theologische Universiteit Kampen (GKV). Na zijn studie theologie werkte hij van 1997-2001 als onderzoeker (aio) aan de Theologische Universiteit Kampen (PKN). In 2002 is hij aan deze universiteit gepromoveerd tot doctor in de Godgeleerdheid (cum laude). Hij deed dat op een studie over de Deense filosoof Søren Kierkegaard, getiteld *De troost van het ogenblik. Kierkegaard over God en het lijden*. Ook nu nog is hij actief op dit terrein, onder andere in de redactieraad van een nieuwe Nederlandse uitgave *Søren Kierkegaard Werken*.

Sinds 2002 is Pieter Vos als docent filosofische en theologische vakken verbonden aan de opleiding pabo van de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle. Momenteel doceert hij nog enkele vakken op het gebied van filosofie en pedagogiek. Ook was hij lid van de kenniskring van het lectoraat *Onderwijs en Identiteit* (Driestar educatief Gouda, lector Bram de Muynck).

In 2006 is Pieter Vos aangesteld als lector *Morele vorming in het onderwijs*. In die functie verricht hij onderzoek en geeft hij leiding aan een kenniskring die is samengesteld uit vertegenwoordigers van het werkveld en de leraren opleidingen aan de Gereformeerde Hogeschool.

Pieter Vos heeft verschillende publicaties op zijn naam staan op het gebied van wijsgerige theologie, morele vorming, deugdedethiek en filosofieonderwijs (waaronder 'filosoferen met kinderen'). In 2006 redigeerde hij samen met Bram de Muynck het boek *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*.

