

# De deugdenbenadering van de morele opvoeding

## Een poging tot conceptuele verheldering

J. W. Steutel\*

### Samenvatting

In de afgelopen jaren is veel geschreven over de cultivering en ontwikkeling van deugden. Toch ontbreekt tot nu toe een systematische verheldering van de definiërende kenmerken van de zogenaamde deugdenbenadering van de morele opvoeding. In dit artikel worden drie definities van zo'n benadering onderscheiden en in een logische volgorde besproken. Bij elke definitie wordt onderzocht of deze al dan niet van toepassing is op de cognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg. Betoogd wordt dat zelfs de vroege theorie van Kohlberg volgens de eerste twee definities als een deugdenbenadering moet worden beschouwd. Alleen op grond van een derde definitie waarin wordt gerefereerd aan een deugdethiek, kan de deugdenbenadering als een werkelijk andere en nieuwe conceptie van morele opvoeding worden opgevat.

### Inleiding en doelstelling

Nog niet lang geleden, om precies te zijn in 1988, verscheen de tweede druk van *Can we teach children to be good?* In het tweede hoofdstuk van dat boekje geeft Straughan een heldere samenvatting van de voornaamste benaderingen van de morele opvoeding, waaronder waardenoverdracht, waardenverheldering en natuurlijk de welbekende cognitieve ontwikkelingstheorie. Wat echter opvalt is dat een belangrijke benadering ontbreekt of althans niet wordt genoemd, namelijk de zogeheten *deugdenbenadering*. Dat is merkwaardig, want

zelfs degene die de ontwikkelingen in het onderzoek naar de morele opvoeding op afstand volgt, zal het niet zijn ontgaan dat ongeveer vanaf het midden van de jaren tachtig een toenemend aantal publikaties is verschenen waarin termen als 'deugd', 'deugdzaam' en 'karakter' alleen al in de titel figureren. Volgens sommigen is er zelfs sprake van een nieuwe trend, van een verschuiving in de richting van een wezenlijk andere benadering van de morele opvoeding, ook al grijpt die benadering terug op inzichten van Aristoteles (vgl. b.v. Atherton, 1988; Nash, 1988; Nucci, 1989).

Maar ondanks het feit dat in de afgelopen periode veel gedacht en geschreven is over deugden en morele opvoeding, is er tot nog toe eigenlijk geen systematische poging ondernomen om te verhelderen wat onder een deugdenbenadering kan of moet worden verstaan. Toch is een uitgewerkt en onderbouwd antwoord op de vraag naar de kenmerken van een deugdenbenadering een voorwaarde om andere en wellicht meer wezenlijke kwesties doeltreffend te kunnen aanpakken. Te denken valt bij voorbeeld aan de vraag of de deugdenbenadering meer is dan oude wijn in nieuwe zakken en, als er inderdaad sprake is van een nieuwe, alternatieve benadering, hoe we deze dan moeten waarderen. Er is, kortom, behoefte aan verheldering van de specifieke aard van de deugdenbenadering en, in het verlengde daarvan, van de mogelijke verschillen tussen zo'n benadering en andere concepties van morele opvoeding.

In deze verhandeling wil ik een poging wagen aan deze behoefte tegemoet te komen. In de eerste plaats zal ik proberen drie definities van de term 'deugdenbenadering' te onderscheiden. Deze definities zijn geen willekeurige constructies mijnerzijds, maar expliciteringen van betekenissen die te vinden zijn in publikaties over deugden en morele opvoeding. Bij de bespreking van die definities zal ik een logische volgorde aanhouden: begonnen wordt met

\* Graag wil ik Dwight Boyd, de leden van de TP-overleggroep aan de VU en de beoordelaars van *Pedagogische Studiën* bedanken voor hun constructieve commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

de meest ruime definitie, waarna, in de definities die volgen, steeds condities zullen worden toegevoegd. Anders gezegd, de ordening loopt van de definitie met de minste inhoud en de meeste omvang tot de definitie met de meeste inhoud en de minste omvang, met als gevolg dat de deugdenbenadering zogezegd steeds 'radicaler' wordt.

In de tweede plaats zal ik bij elke definitie onderzoeken of deze al dan niet van toepassing is op de cognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg en de zijnen. Zo'n vergelijkende analyse is niet alleen bedoeld om een toelichting te geven die ons inzicht in de voorgestelde definities kan verdiepen. Ook kan een dergelijke vergelijking duidelijk maken of de deugdenoptiek zich inderdaad onderscheidt van andere benaderingen en in dat opzicht wellicht een nieuwe ontwikkeling in het denken over morele opvoeding representeert. De theorieën van Kohlberg zijn lange tijd toonaangevend geweest in het onderzoek naar de morele opvoeding (en in zekere zin nog steeds dominant). Als de deugdenbenadering dus werkelijk iets anders en iets nieuws is, dan zal een plausibele definitie moeten worden geboden die in elk geval *niet* van toepassing is op de cognitieve ontwikkelings-theorie.

## Een eerste definitie: karaktertrekken als doelen van morele opvoeding

In de opvoeding, inclusief de morele opvoeding, worden allerlei soorten doelen nagestreefd, van vaardigheden en capaciteiten tot attitudes en gezindheden, van vormen van kennis en inzicht tot gewoontes en gebruiken. In het voetspoor van Frankena (1973a, p. 20) zouden we al die opvoedingsdoelen *disposities* kunnen noemen. Maar we moeten dan wel beseffen dat we de term 'dispositie' in een brede, technische betekenis gebruiken, ongeveer als synoniem van het Engelse woord 'state of mind' of 'quality of mind'.

Als we de term op deze manier gebruiken, zijn deugden per definitie disposities die we op de een of andere manier positief waarderen. En ondeugden zijn dan vanzelfsprekend disposities die we op de een of andere wijze negatief

waarderen. Maar niet alle disposities die we positieve waarde toekennen zijn deugden. Neem bij voorbeeld taalvaardigheid, wiskundig inzicht, vitaliteit, geestigheid, levensvreugde en intelligentie. Stuk voor stuk eigenschappen die we normaal bewonderen of op een andere manier positief waarderen. Maar desondanks is de term 'deugd' niet van toepassing. Evenmin zijn alle disposities die we negatieve waarde toekennen ondeugden. Te denken valt aan onhandigheid, emotionele instabiliteit, een slecht geheugen, gebrek aan fantasie, verwardheid en muzikale ongevoeligheid. Over het algemeen zullen we deze eigenschappen betreuren of anderszins negatief beoordelen. Maar het zou vreemd zijn zulke disposities als ondeugden te kwalificeren.

Kennelijk vormen deugden en ondeugden een bepaalde subklasse van disposities. Een subklasse die in dit verband vaak wordt genoemd is de groep van *karaktertrekken*. En inderdaad, niet alleen zijn alle deugden en ondeugden typische karaktertrekken, ook lijkt het mogelijk alle karaktertrekken als deugden of ondeugden op te vatten. Wanneer we iemands karakter in positieve termen beschrijven, bij voorbeeld door te zeggen dat hij rechtvaardig, moedig, eerlijk, loyaal en behulpzaam is, dan geven we per definitie een opsomming van deugden. En wanneer we een negatieve beschrijving geven van iemands karakter, bij voorbeeld door hem partijdig, onbetrouwbaar, leugenachtig, laf of ongeduldig te noemen, dan refereren we per definitie aan ondeugden (vgl. Dent, 1984, pp. 9-10).

Welnu, volgens de eerste definitie die ik aan de orde wil stellen, is een benadering van de morele opvoeding een deugdenbenadering indien, en alleen indien, de cultivering van bepaalde karaktertrekken of deugden wordt nagestreefd. Aangezien opvoeden per definitie een doelgerichte activiteit is, worden in elke benadering van de morele opvoeding bepaalde disposities als opvoedingsdoelen aangemerkt. En wanneer tot die disposities ook karaktertrekken of deugden worden gerekend, is dat gegeven op zichzelf tegelijk noodzakelijk en voldoende om van een deugdenbenadering te kunnen spreken.

Deze eerste definitie is nogal ruim. Het is, denk ik, gemakkelijk aannemelijk te maken dat volgens deze definitie bepaalde concepties van

morele opvoeding die door Straughan (1988) worden onderscheiden als deugdenbenaderingen kunnen worden opgevat. Neem bij voorbeeld de benadering die bekend staat als waardenoverdracht ('value transmission'). Volgens deze aloude conceptie bestaat morele opvoeding in de overdracht van bepaalde waarden. Als voorbeelden noemt Straughan onder andere 'truthfulness', 'perseverance', 'patience' en 'respect for others' (o.c., pp. 13-14). En zou het doorgeven van zulke waarden iets anders kunnen zijn dan de cultivering van de corresponderende en gelijknamige deugden? Zelfs de benadering die expliciet het inprenten van waarden van de hand wijst, de zogenaamde waardenverheldering ('values clarification'), pleit impliciet voor de cultivering van bepaalde deugden. Zo wordt de leerling geleerd de opvattingen van anderen serieus te nemen en te respecteren, dat wil zeggen de deugd van verdraagzaamheid bijgebracht. Bovendien wordt de leerling aangemoedigd de kloof tussen de eigen waardenoriëntatie en het eigen gedrag te overbruggen, hetgeen impliceert dat belang wordt gehecht aan de ontwikkeling van zulke deugden als doorzettingsvermogen, zelfbeheersing en vasthoudendheid. Wellicht valt zelfs de stelling te verdedigen dat volgens de eerste definitie *alle* bekende benaderingen van de morele opvoeding deugdenbenaderingen zijn. *Welke* karaktertrekken als deugden of opvoedingsdoelen worden aangemerkt kan van benadering tot benadering variëren; maar *dat* de cultivering van bepaalde karaktertrekken wordt voorgestaan zou heel goed een gemeenschappelijk kenmerk kunnen zijn van alle benaderingen.

Geldt dit echter ook voor de cognitief-structuralistische benadering van Kohlberg? Hij is toch degene geweest die de deugdenbenadering denigrerend 'the bag of virtues approach' heeft genoemd? Om een antwoord op deze vragen te vinden is het van belang een onderscheid te maken tussen twee fasen in de ontwikkeling van Kohlbergs denken over de morele opvoeding. Kenmerkend voor de eerste fase is dat in feite slechts één opvoedingsdoel wordt erkend en verdedigd, namelijk het stimuleren van de stadiumgewijze ontwikkeling van de *structuur* van moreel redeneren. In de tweede fase, die ongeveer begint in het midden van de jaren zeventig, erkent Kohlberg dat ook

het bijbrengen van morele *inhouden* een belangrijke doelstelling is van morele opvoeding. In tegenstelling tot de eerste fase wordt de opvoeder niet langer uitsluitend gezien als een 'Socratic facilitator of structural development' maar bovendien als een 'socializer teaching value content and behavior' (Kohlberg, 1978, p. 84).

Als we de eerste, ruime definitie volgen, is de theorie van Kohlberg uit de tweede fase een duidelijk voorbeeld van een deugdenbenadering. Zoals bekend komt in die fase 'the just community approach' tot ontwikkeling. Daarin wordt gepoogd de theorie aangaande de ontwikkeling van structuren te integreren met een theorie aangaande de socialisatie van inhouden. En die morele inhouden worden als deugden uitgelegd. Positieve trekken die verband houden met 'a sense of community', zoals vertrouwen, zorg, verantwoordelijkheid, discipline en democratische participatie, worden als 'master virtues' bestempeld en functioneren als centrale opvoedingsdoelen (vgl. b.v. Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Het is echter zeer de vraag of ook Kohlbergs theorie uit zijn eerste fase een deugdenbenadering kan worden genoemd. Met name in deze fase heeft hij scherpe kritiek geleverd op 'the character education approach' waarin de cultivering van 'a bag of virtues' wordt bepleit. Daartegenover plaatst hij zijn eigen theorie waarin alleen de ontwikkeling van structuren van moreel oordelen als opvoedingsdoel wordt erkend.

Toch valt op verschillende manieren aanneemelijk te maken dat zelfs in deze eerste fase Kohlbergs theorie in feite een deugdenbenadering is. Eén van die manieren is de volgende. Bij herhaling heeft Kohlberg de relatie tussen moreel oordelen en moreel gedrag aan de orde gesteld. Volgens hem blijkt uit onderzoek "that advance in moral judgment seems to correlate with more mature moral action" (Kohlberg, 1971, pp. 82-83). Zo is bijvoorbeeld aangetoond dat het percentage proefpersonen dat onder bepaalde omstandigheden bedrog pleegt lager wordt naarmate het stadium van morele ontwikkeling hoger is. Maar ook al is het morele oordeel wellicht de factor die de meeste invloed uitoefent op moreel gedrag, het is zeker niet de enige factor. Er is een kloof tussen oordelen en handelen, zelfs in het postconventionele stadium, en andere factoren zijn nodig om

die kloof te dichten. Tot die factoren rekent Kohlberg onder andere 'ego strength' (vgl. b.v. Kohlberg, 1971, pp. 79, 82-84; 1976, pp. 180-181). Deze technische, theoretische term heeft onder andere betrekking op datgene wat in de dagelijkse taal 'wilskracht' wordt genoemd. En wilskracht wordt niet alleen zelf als een deugd beschouwd, het is ook een factor die is opgebouwd uit deugden, waaronder zelfbeheersing, doorzettingsvermogen, geduld en matigheid (vgl. Steutel, 1992, hfdst. 2). Zo zien we dat Kohlberg ook in zijn eerste fase de ontwikkeling van deugden belangrijk vindt. Ook al gebruikt hij de term niet, de zogenaamde deugden van wilskracht worden noodzakelijk geacht om het morele oordeel in praktijk te brengen. En daarmee is zijn theorie, gegeven onze eerste definitie, een voorbeeld van een deugdenbenadering.

## Een tweede definitie: alleen karaktertrekken als doelen van morele opvoeding

Men zou zich kunnen afvragen wat de waarde is van onze eerste definitie. Immers, als volgens deze definitie alle bekende benaderingen in feite deugdenbenaderingen zijn, inclusief die van Kohlberg in zijn eerste fase, dan mist de definitie elk differentiërend vermogen, met als gevolg dat evenmin op grond van deze definitie een nieuwe benadering in het denken over morele opvoeding kan worden aangewezen. Maar is dat een probleem? Ook al differentieert de definitie zelf niet, zij wijst ons wel een interessante weg om benaderingen te onderscheiden, namelijk aan de hand van verschillen in karaktertrekken die als opvoedingsdoelen worden aangemerkt. Hoe dan ook, als we geïnteresseerd zijn in een definitie die de deugdenbenadering onderscheidt van andere benaderingen, dan zullen we definiërende condities moeten toevoegen die werkelijk als *differentia specifica* fungeren. Welke condities zouden dat kunnen zijn?

Het feit dat bepaalde karaktertrekken als opvoedingsdoelen worden aangemerkt, is volgens de eerste definitie noodzakelijk en voldoende om te kunnen spreken van een deugdenbenadering. We zouden deze definitie

kunnen aanscherpen door van een deugdenbenadering te spreken indien, en alleen indien, *uitsluitend* karaktertrekken als doelen van de morele opvoeding worden beschouwd. Volgens de eerste definitie is het feit dat slechts één van de opvoedingsdoelen een karaktertrek is al voldoende om te kunnen spreken van een deugdenbenadering. Nu moeten echter *alle* disposities die als doelen worden aangemerkt karaktertrekken zijn. En dat is een aanzienlijke aanscherping. Want als we volgens deze tweede definitie een deugdenbenadering bepleiten, wijzen we niet alleen bepaalde karaktertrekken als opvoedingsdoelen aan, maar claimen we bovendien dat er buiten deze disposities niets de moeite waard is om in de morele opvoeding na te streven.

Een paar jaar geleden heb ik een verhandeling geschreven onder de titel *Deugden en morele opvoeding* (Steutel, 1992). In dat boekje verdedig ik een conceptie van morele opvoeding die, gegeven de tweede definitie, als een deugdenbenadering kan worden aangemerkt: alle doelen van de morele opvoeding worden begrepen in termen van deugden. Toen ik deze publikatie voorbereide ging ik ervan uit dat binnen de bekende benaderingen van de morele opvoeding, met uitzondering van 'the character education approach', doelen worden bepleit die als zodanig geen karaktertrekken zijn. Daarbij dacht ik met name aan de theorieën van Kohlberg. Maar klopt dat? Of is volgens onze tweede definitie zelfs de benadering van Kohlberg toch een deugdenbenadering?

Laten we, om te beginnen, Kohlbergs theorie uit zijn eerste fase bezien. Kenmerkend voor deze fase is dat slechts één opvoedingsdoel wordt erkend, namelijk de ontwikkeling van de vorm of de structuur van het moreel redeneren. Deze stadiumgewijze ontwikkeling moet uitmonden in een postconventionele moreel-oordeelsstructuur. Opmerkelijk is nu dat Kohlberg in verschillende publikaties uit zijn eerste fase heeft verdedigd dat iemand die overeenkomstig zo'n structuur oordeelt en handelt in feite drager is van de deugd van rechtvaardigheid (vgl. m.n. Kohlberg, 1970; 1971, pp. 80-81). Het doel van de morele opvoeding bestaat volgens hem dus niet in een 'zak met deugden', zoals binnen 'the character education approach' het geval is, maar ten leste slechts in één deugd, de complexe en abstracte



deugd van rechtvaardigheid. En dat zou, gegeven onze tweede definitie, zijn theorie tot een deugdenbenadering maken, aangezien naast deze deugd geen andere disposities als opvoedingsdoelen worden erkend.

Men zou kunnen tegenwerpen dat binnen een echte deugdenbenadering altijd *meerdere* karaktertrekken als opvoedingsdoelen worden aangemerkt en dat het dan ook niet toevallig is dat onze tweede definitie in meervoud is gesteld. Maar zelfs wanneer we deze tegenwerping plausibel vinden, dan nog blijft Kohlbergs theorie uit zijn eerste fase een deugdenbenadering. Want de deugd van rechtvaardigheid, zoals door Kohlberg uitgelegd, impliceert tal van andere deugden, waarbij onder andere te denken valt aan zogenaamde *intellectuele* deugden, zoals openheid van geest, tolerantie tegenover rivaliserende opvattingen en respect voor rationele argumenten. Iemand die rechtvaardig is, aldus Kohlberg, is in staat te oordelen overeenkomstig morele principes, in het bijzonder de principes van rechtvaardigheid. Dergelijk oordelen heeft niet alleen individuele gedragingen tot onderwerp, maar ook regels en wetten (vgl. b.v. Kohlberg, 1971, p. 59). Het zal duidelijk zijn dat zo'n toetsing van gedragingen, regels en wetten aan principes van rechtvaardigheid over het algemeen een veeleisende en ingewikkelde aangelegenheid is. Om dergelijke complexe oordeelsprocessen tot een goed einde te brengen, hebben we de intellectuele deugden nodig. Want de praktisering van deze deugden biedt een zekere garantie dat onze oordeelsvorming (inclusief ons oordelen over de rechtvaardigheid van gedragingen, regels en wetten) resulteert in opvattingen die juist zijn of althans op goede gronden berusten (vgl. Steutel & Spiecker, 1995).

Kohlberg verwacht van de drager van de deugd van rechtvaardigheid de competentie om adequaat te kunnen oordelen over kwesties van rechtvaardigheid. Als we zo'n oordeelscompetentie van waarde vinden, zo hebben we betoogd, dan zullen we tevens waarde moeten hechten aan een keur van intellectuele deugden. De drager van de deugd van rechtvaardigheid wordt echter ook gekenmerkt door een *handelings*competentie. Naast adequaat oordelen is zo'n persoon in staat zijn doen en laten op dat oordeel af te stemmen. En we hebben in de voorgaande paragraaf gezien dat voor het dich-

ten van de kloof tussen oordelen en handelen de deugden van wilskracht nodig zijn. Met andere woorden, die éne deugd van rechtvaardigheid, zoals uitgelegd door Kohlberg, blijkt zowel intellectuele deugden als deugden van wilskracht te omvatten. Als dat geen flinke zak met deugden is? In Kohlbergs tweede fase wordt die zak nog verder gevuld. Dan rekent hij immers ook het aanleren van morele inhouden tot de morele opvoeding. En die inhouden worden binnen 'the just community approach' uitgelegd als deugden, in hoofdzaak als karaktertrekken die constitutief zijn voor 'a love of the common life'.

Op grond van deze analyse kunnen we waarschijnlijk de conclusie trekken dat het differentiërend vermogen van de tweede definitie niet veel groter is dan dat van de eerste definitie. Indien ook volgens onze tweede definitie zelfs de vroege theorie van Kohlberg een deugdenbenadering is, mag in elk geval worden aangenomen dat zo'n benadering bepaald geen alternatieve en nieuwe ontwikkeling in het denken over morele opvoeding representeert. Misschien ligt deze conclusie ook wel voor de hand. In het onderzoek naar de morele opvoeding staat de vraag naar de disposities van de morele persoon per definitie in het centrum van de belangstelling. Deze disposities vormen immers de doelen van de morele opvoeding. En is het niet vanzelfsprekend om zulke disposities op te vatten als deugden, of ten minste als componenten of aspecten van deugden?

## Een derde definitie: morele opvoeding die gefundeerd is in een deugdethiek

Toch kan nog steeds niet worden uitgesloten dat de deugdenbenadering zich op wezenlijke punten onderscheidt van de cognitieve ontwikkelingstheorie. Zeker, als we het denken over deugden als zodanig als criterium hanteren, kunnen ook de opvattingen van Kohlberg als een deugdenbenadering worden aangemerkt. Maar het zou kunnen zijn dat in recente publicaties op het vlak van de morele opvoeding *op een andere manier* over deugden wordt nagedacht. En misschien moeten we een derde definitie introduceren die louter betrekking heeft

op die recente, alternatieve benadering *binnen* het denken over deugden.

Vanzelfsprekend zal zo'n definitie de touwtjes nog wat strakker moeten aantrekken. Immers, op grond van deze definitie zullen we die alternatieve benadering moeten kunnen onderscheiden van de cognitieve ontwikkelings-theorie. En aangezien die differentiatie met de eerste twee definities niet lukte, zullen we een aangescherpte definitie moeten formuleren door één of meer condities toe te voegen. Hoe zou deze definitie er uit kunnen zien?

Een interessante kandidaat is naar mijn idee een definitie waarin een verband wordt gesticht tussen een deugdenbenadering en een deugd-ethiek. Precieser gezegd: van een deugdenbenadering is volgens deze definitie sprake indien, en alleen indien, de karaktertrekken die als opvoedingsdoelen zijn aangewezen worden gefundeerd in een ethiek van deugd. Maar wat is precies een deugdethiek? En wat betekent het om de doelen van de morele opvoeding in zo'n ethiek te funderen?

Vaak wordt gewezen op de recente herleving van het denken over deugden en ondeugden in de wijsgerige ethiek, en dan vooral in de Angelsaksische wereld. En niet ten onrechte: in de afgelopen decennia zijn binnen deze tak van de wijsbegeerte talrijke artikelen geschreven over de aard van deugden in het algemeen, over verschillende typen van deugden, over deugden en karakter, deugden en emoties, deugden en motieven, alsmede over de vraag naar de mogelijke eenheid van de deugden en de relatie tussen deugden en het menselijk floreren. Zulke systematische reflectie op deugden is echter nog niet identiek aan de ontwikkeling van een deugdethiek. In tegenstelling tot veel ander wijsgerig onderzoek naar deugden, wordt zo'n ethiek gepresenteerd als een *alternatief* voor of een *concurrent* van de standaardconcepties in de wijsgerige ethiek, te weten het kantianisme, het utilisme en het intuïtionisme. Neem bijvoorbeeld het recente boek van Rawls, met als titel *Political Liberalism* (1993). In dat werk bespreekt Rawls de aard en functie van politieke deugden, zoals tolerantie, wederzijds respect, redelijkheid, burgerzin en compromisbereidheid. Als zodanig draagt hij bij aan de herleving van de filosofische reflectie op deugden. Maar omdat zijn analyse van de politieke deugden deel uitmaakt van een ethi-

sche theorie die moet worden opgevat als een variant van het kantianisme, is hij duidelijk geen verdediger van een deugdethiek. En de vraag is: waarin onderscheidt een ethiek van deugd zich van deze welbekende andere wijsgerige concepties?

In de relevante literatuur worden meestal twee specifieke kenmerken van een deugdethiek genoemd (vgl. m.n. Frankena, 1970, pp. 6-11; 1973b, pp. 63-65; 1973c; Brandt, 1981, pp. 271-273; Loudon, 1984; Watson, 1990; Slote, 1992, pp. 88-93). Een eerste criterium is dat binnen zo'n ethiek aretaïsche concepten en oordelen een basale of fundamentele plaats krijgen toegewezen, althans in verhouding tot deontische concepten en oordelen. Voorbeelden van aretaïsche termen (van *arete*, Grieks voor 'uitmuntende eigenschap') zijn 'goed' en 'slecht', 'moedig' en 'laf', 'deugd' en 'ondeugd'. Zulke termen kunnen worden onderscheiden van zogenoemde deontische termen (van het Griekse *deon*, dat vaak met 'plicht' wordt vertaald), waarvan 'juist' en 'verkeerd', 'plicht' en 'verplichting', 'behoren' en 'moe-ten' bekende voorbeelden zijn. De laatste groep van termen is uitsluitend van toepassing op daden en praktijken, terwijl de eerstgenoemde groep ook betrekking heeft op intenties, motieven, karaktertrekken en personen. Bovendien: in tegenstelling tot deontische termen, refereren aretaïsche termen aan scalaire kwaliteiten, dat wil zeggen het zijn adjectieven met comparatieven (vergroten trap) en superlatieven (overtreffende trap). Als we bij voorbeeld zeggen dat iets goed of slecht is, verwijzen we naar scalaire eigenschappen, aangezien we kunnen spreken van 'het betere' en 'het beste', of 'het slechtere' en 'het slechtste' (vgl. Urmson, 1968, p. 92).

Wat nu typerend is voor een deugdethiek is dat aan aretaïsche concepten en oordelen een primaire of basale plaats wordt toegekend, terwijl deontische begrippen en oordelen óf als onnodig dan wel inadequaal worden beschouwd, óf gezien worden als afgeleid uit of te reduceren tot aretaïsche concepten en oordelen. Een voorbeeld van de eerste variant (deontische concepten zijn onnodig of inadequaal) is verdedigd door Anscombe (1958). In haar baanbrekende en tegelijk controversiële artikel 'Modern moral philosophy' verwerpt ze alle begrippen van morele plicht en verplichting

omdat volgens haar zulke begrippen buiten het kader van een goddelijke wet niet intelligibel zijn. Haars inziens kunnen we beter een Aristotelische ethiek ontwikkelen waarin de ethische concepten en oordelen uitsluitend aretaïsch zijn. Slote heeft echter een voorbeeld ontwikkeld van de tweede variant van een deugdethiek (deontische concepten zijn afgeleid of reduceerbaar). Hij kent een basale plaats toe aan het aretaïsche begrippenpaar 'bewonderenswaardig'/'betreurenswaardig', dat hij zowel van toepassing verklaart op daden als motieven en karaktertrekken (Slote, 1992, pp. 95-96). En volgens hem kunnen imperatieven en 'behoort'-oordelen worden afgeleid uit aretaïsche oordelen waarin van dat begrippenpaar gebruik wordt gemaakt (vgl. pp. 159-167).

Een tweede criterium dat vaak wordt genoemd is dat in een ethiek van deugd aretaïsche oordelen aangaande daden worden herleid tot aretaïsche oordelen over personen en hun karakter. Een moreel goede daad wordt dan bij voorbeeld gedefinieerd als gedrag dat een toonbeeld is van morele deugd, of een daad wordt als edelmoedig bestempeld als het een daad is die de edelmoedige persoon zou voltrekken. De grondgedachte is dat wanneer we daden in aretaïsche termen beoordelen, we zulks altijd doen tegen de achtergrond van de motieven, disposities of karaktertrekken die in deze daden tot uitdrukking komen. Met andere woorden, volgens het eerste criterium is een deugdethiek een *aretaïsche* ethiek (en geen deontische ethiek); en volgens het tweede criterium is een deugdethiek een specifiek soort aretaïsche ethiek, namelijk een aretaïsche *actorethiek* (en geen aretaïsche daadethiek).

Volgens onze derde definitie is een deugdenbenadering gefundeerd in een ethiek van deugd. Dat betekent in feite dat alle doelen van de morele opvoeding kunnen worden beschreven met behulp van aretaïsche oordelen, en dat deze oordelen of deel uitmaken van de kern van een ethiek van deugd, of uit zo'n funderende kern kunnen worden afgeleid. In een deugdenbenadering worden uitsluitend karaktertrekken als doelen van de morele opvoeding aange-merkt. Als zodanig worden die karaktertrekken getypeerd in aretaïsche termen, namelijk als goede of bewonderenswaardige eigenschappen, of kortweg als deugden. En wanneer deze aretaïsche oordelen in ethisch opzicht als ba-

saal worden beschouwd, of als afgeleid uit zulke basale oordelen, dan wordt daarmee de morele opvoeding gefundeerd in een ethiek van deugd en is er sprake van een deugdenbenadering.

Volgens deze definitie is de theorie die ik in mijn *Deugden en morele opvoeding* heb ontwikkeld nadrukkelijk geen deugdenbenadering. In dat boekje heb ik verdedigd dat morele deugden zijn opgebouwd uit gezindheden om in overeenstemming met morele regels of principes te handelen. Sommige moreel-goede trekken, die ik non-teleologische deugden heb genoemd, corresponderen louter met morele regels die vastleggen welk gedrag moreel juist of moreel vereist is (zgn. plichten en verplichtingen). Deze opvatting is in strijd met het eerste criterium van een deugdethiek: aretaïsche oordelen (b.v. 'Trouw is een non-teleologische deugd') worden afgeleid uit deontische oordelen (b.v. 'Men behoort zijn beloften na te komen'). Omdat het onze plicht is bepaalde dingen te doen of te laten, is de gezindheid om dat gedrag ten toon te spreiden een deugd. Andere moreel-goede karaktereigenschappen, door mij teleologische deugden genoemd, corresponderen altijd ook en soms zelfs uitsluitend met morele regels die vastleggen welk gedrag moreel wenselijk is (zgn. supererogativa). Hier verdedig ik een opvatting die niet voldoet aan het tweede criterium van een deugdethiek: aretaïsche oordelen aangaande karaktertrekken (b.v. 'Behulpzaamheid is een teleologische deugd') worden afhankelijk gemaakt van aretaïsche oordelen aangaande daden (b.v. 'Het bieden van deze vorm van hulp is moreel wenselijk'). Omdat bepaald gedrag moreel wenselijk is, is de gezindheid om dat gedrag ten uitvoer te brengen een teleologische deugd. Kortom, in mijn boek fundeer ik de doelen van de morele opvoeding niet in een deugdethiek maar in een principe-ethiek. En aangezien ik dacht die principes te kunnen rechtvaardigen in termen van het grootste geluk voor het grootste aantal, heb ik een principe-ethiek van utilistische snit verdedigd (vgl. Steutel, 1992, pp. 122-123).

Maar wat te denken van de theorieën van Kohlberg? Is zijn conceptie van morele opvoeding volgens de derde definitie wel een deugdenbenadering? Deze vraag moeten we, naar ik meen, ontkennend beantwoorden. Van meet af

aan heeft Kohlberg zijn theorie gesitueerd binnen de deontologische of kantiaanse traditie (vgl. b.v. Kohlberg, 1976, pp. 182-183). En binnen deze traditie ziet men de funderende kern van de ethiek als opgebouwd uit deontische begrippen en oordelen of, in de woorden van Rawls, uit 'the concept of the right' en 'principles of the right'.

We hebben boven gezien dat Kohlberg een (of de) centrale doelstelling van de morele opvoeding typeert in termen van de deugd van rechtvaardigheid. Aretaische oordelen over de morele persoon en zijn karakter zijn dan ook geenszins afwezig in zijn theorie. Maar deze oordelen zijn nadrukkelijk niet primair of basaal. De aretatische evaluatie van de persoon en zijn karakter wordt afhankelijk gemaakt van deontische oordelen, in het bijzonder van principes van rechtvaardigheid. Om te bepalen welk gedrag moreel juist is, moeten we volgens Kohlberg een beroep doen op zulke principes. En de deugd van rechtvaardigheid is niets meer of minder dan het vermogen en de bereidheid om in oordelen en handelen deze principes in acht te nemen. Kohlberg, met andere woorden, typeert de deugd van rechtvaardigheid in termen van principes van rechtvaardigheid. En daarmee fundeert hij de morele opvoeding niet in een deugdethiek maar in een principe-ethiek, en wel een principe-ethiek van deontologische signatuur.

Het laat zich aanzien dat onze derde definitie inderdaad differentieert tussen een deugdenbenadering en bekende andere benaderingen van de morele opvoeding. In elk geval worden bepaalde benaderingen buitengesloten, waaronder de theorie van Kohlberg. Maar mogen we ook aannemen dat de definitie recent ontwikkelde concepties van morele opvoeding *in*sluit? De klassieke ethische theorie van Aristoteles, alsmede die van de epicuristen en de stoïcijnen, worden op goede gronden opgevat als voorbeelden van een deugdethiek. In het verlengde daarvan kunnen we de ideeën over opvoeding die in deze theorieën worden verdedigd beschouwen als voorbeelden van een deugdenbenadering. Maar zijn er eigenlijk wel hedendaagse opvattingen over morele opvoeding die volgens de derde definitie deugdenbenaderingen zijn?

Het is niet eenvoudig op deze vraag een eenduidig antwoord te geven, met name niet omdat

in de meeste recente publikaties over deugden en morele opvoeding meta-ethische reflecties over het verschil tussen een plichtethiek en een deugdethiek volledig ontbreken. Toch kunnen we, denk ik, de gestelde vraag bevestigend beantwoorden. Om te beginnen kan wellicht de morele opvoedingstheorie van White (1990) als een deugdenbenadering worden aangemerkt. Dat is althans mogelijk in het licht van zijn kritiek op 'law-based conceptions of morality' en zijn verdediging van een alternatief dat op de klassieken is geënt. Een duidelijker voorbeeld van een deugdenbenadering, in de derde betekenis van het woord, vinden we in een publikatie van Crittenden (1990). Ofschoon hij niet expliciet verwijst naar de criteria van een deugdethiek, verdedigt hij naar eigen zeggen een Aristotelische benadering van moraliteit en morele ontwikkeling. Het meest duidelijke en uitgewerkte voorbeeld van een deugdenbenadering vinden we echter in een boek van Carr (1991). In deze verhandeling contrasteert hij een kantiaans perspectief op moraliteit ('an ethics of obligation') met een Aristotelische visie op het morele leven ('an ethics of virtue') (p. 87). En hij plaatst zijn eigen theorie van morele opvoeding nadrukkelijk in de laatstgenoemde traditie.

Ik geef ogenblikkelijk toe dat deze typering van recent gepubliceerde ideeën nadere uitleg en ondersteuning verdient. Maar als ik gelijk heb, valt er toch een benadering aan te wijzen die duidelijk anders is dan de cognitieve ontwikkelingstheorie. Dan is er inderdaad sprake van een nieuwe ontwikkeling die gebaseerd is op eeuwenoud gedachtengoed.

## Noten

1. In de eerste fase van zijn denken over morele opvoeding formuleert Kohlberg verschillende punten van kritiek op de 'bag of virtues approach' (vgl. b.v. Kohlberg, 1970, pp. 31-37). Opvallend is dat hij in de tweede fase van zijn denken deze kritiek niet opnieuw aan de orde stelt, terwijl sommige punten toch ook betrekking hebben op zijn 'just community approach'. Denk bijvoorbeeld aan het punt dat volgens Kohlberg in empirisch onderzoek geen stabiele en situatie-overstijgende trekken gevonden worden, of aan het punt dat volgens hem elke lijst van deugden arbi-



trair of ethisch relatief is.

- De opvatting dat Kohlbergs doel van morele opvoeding verbonden is met een hele groep van deugden is bepaald niet origineel. Zo heeft Boyd (1989) laten zien dat stadium zes in Kohlbergs theorie correspondeert met zulke deugden als 'benevolence', 'sympathy', 'humility' en 'a sense of responsibility'. Al veel eerder kwam Peters tot de conclusie dat het postconventionele niveau van moreel denken correleert met "quite a formidable 'bag of virtues'" (1981, p. 178). Hun analyse en argumentatie is echter anders dan de mijne.

## Literatuur

- Anscombe, G.E.M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33, 1-19.
- Atherton, J.M. (1988). Virtues in moral education: Objections and replies. *Educational Theory*, 38, 299-310.
- Boyd, D. (1989). The character of moral development. In L.P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 95-123). Berkeley: MrCutchan Publishing Corporation.
- Brandt, R.B. (1981). W.K. Frankena and ethics of virtue. *The Monist*, 64, 271-292.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- Crittenden, P. (1990). *Learning to be moral. Philosophical thoughts about moral development*. New Jersey: Humanities Press International.
- Dent, N.J.H. (1984). *The moral psychology of the virtues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankena, W.K. (1970). Prichard and the ethics of virtue. Notes on a footnote. *The Monist*, 54, 1-17.
- Frankena, W.K. (1973a). The concept of education today. In J.F. Doyle (Ed.), *Educational judgments. Papers in the philosophy of education* (pp. 19-32). London: Routledge & Kegan Paul.
- Frankena, W.K. (1973b). *Ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Frankena, W.K. (1973c). The ethics of love conceived as an ethics of virtue. *The Journal of Religious Ethics*, 1, 21-36.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice: a modern statement of the socratic view. In L. Kohlberg, *Essays on moral Development. Vol. I: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice* (pp. 29-48). San Francisco: Harper & Row, 1981.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education* (pp. 15-98). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Kohlberg, L. (1976). The cognitive-developmental approach to moral education. In D. Purpel & K. Ryan (Eds.), *Moral education. ...It comes with the territory* (pp. 176-195). Berkeley: Phi Delta Kappa.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. In W. Damon (Ed.), *Moral development* (pp. 83-87). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Louden, R.B. (1984). On some vices of virtue ethics. *American Philosophical Quarterly*, 21, 227-236.
- Nash, R.J. (1988). The revival of virtue in educational thinking: a postliberal appraisal. *Educational Theory*, 38, 27-39.
- Nucci, L.P. (Ed.) (1989). *Moral development and character education. A dialogue*. Berkeley: MrCutchan Publishing Corporation.
- Peters, R.S. (1981). *Moral development and moral education*. London: George Allen & Unwin.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). The habit of the common life: building character through democratic community schools. In L.P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education* (pp. 125-143). Berkeley: MrCutchan Publishing Corporation.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Slote, M. (1992). *From morality to virtue*. New York: Oxford University Press.
- Steutel, J.W. (1992). *Deugden en morele opvoeding. Een wijsgerig-pedagogische studie*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Steutel, J.W., & Spiecker, B. (1995). Rationele passies en intellectuele deugden. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 87, 1-14.
- Straughan, R. (1988). *Can we teach children to be good? Basic issues in moral, personal and social education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Urmson, J.O. (1968). *The emotive theory of ethics*. London: Hutchinson University Library.
- Watson, G. (1990). On the primacy of character. In O. Flanagan & A.O. Rorty (Eds.), *Identity, character, and morality. Essays in moral psychology* (pp. 449-469). Cambridge, MA: The MIT Press.
- White, J. (1990). *Education and the good life. Beyond the National Curriculum*. London: Kogan Page.

## Auteur

J.W. Steutel is als hoofddocent verbonden aan de vakgroep Pedagogiek van de Vrije Universiteit.

Adres: Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam.

## Abstract

### **The virtue approach to moral education. Some conceptual clarifications**

J.W. Steutel. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 215-224.

There is a lot of talking and writing on education and virtues nowadays. In spite of this, a clear and convincing account of the defining characteristics of the virtue approach to moral education is still lacking. This paper suggests and discusses three different definitions of such an approach. With reference to each definition it is examined whether the virtue approach can be distinguished from other main approaches to moral education, in particular from the so-called cognitive-developmental approach. It is argued that only a definition that refers to an ethics of virtue will have the required differentiating capacity.