

# Grondslagen van morele opvoeding

## Ten geleide

'Een man en een vrouw hadden onlangs het hooggebergte verlaten. Ze waren begonnen het land te bewerken, maar er kwam geen regen en het graan groeide niet. Niemand had genoeg te eten. De vrouw werd ziek en tenslotte lag ze vanwege ondervoeding op sterven. In het dorp was slechts één levensmiddelenwinkel, en de winkelier verlangde voor zijn levensmiddelen zeer veel geld. De echtgenoot smeekte de winkelier om voedsel voor zijn vrouw en zei, dat hij later zou betalen. Maar de winkelier zei: "Nee, ik geef u niets te eten, als u niet van te voren betaalt". De man ging vervolgens naar alle mensen in het dorp voor wat eten. Maar niemand had voedsel over. Hij werd vertwijfeld en besloot in de winkel in te breken om voor zijn vrouw levensmiddelen te stelen. Had de echtgenoot dat moeten doen? Waarom?'

Dit is één van de morele dilemma's waarmee Kohlberg (1981) cross-cultureel onderzoek naar morele ontwikkeling heeft verricht. Het is de bedoeling via een reeks indringende vragen kinderen en jeugdigen ertoe te brengen de structuur van hun moreel oordelen bloot te geven. De antwoorden kunnen variëren van een pleidooi voor stelen als de echtgenoot werkelijk van zijn vrouw houdt, tot een pleidooi om niet te stelen omdat door inbraak de levens van derden op het spel gezet worden. Het dilemma zelf maakt in vele landen een bijzonder levensechte indruk. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het wrange feit dat een kwart van alle kinderen in de ontwikkelingslanden sterk ondervoed is, en dat mede daardoor dagelijks ongeveer 40.000 kinderen sterven zonder dat dit volgens deskundigen (UNESCO) nodig is. In de pers werd onlangs gemeld dat banksyndicaten inmiddels bijna één miljard dollar in de ontwikkelingslanden hebben gepompt – in de vorm van leningen. Nu de arme landen zelfs met nieuwe leningen nauwelijks meer in staat zijn de rente over vroegere leningen af te lossen, breekt in de financiële wereld een lichte

paniek uit. Wat er in de derde wereld uitbreekt laat zich raden.

Eerst komt het eten, en dan de moraal, zo ongeveer stelde Brecht apodictisch vast. Hij wilde met deze 'metafoor' wellicht vooral tot uitdrukking brengen dat rechtvaardigheid allereerst sociale rechtvaardigheid is, en dat pas wanneer deze gerealiseerd is ruimte voor interindividuele rechtvaardigheid ontstaat. Ook Rawls (1971) lijkt deze mening te zijn toegegaan. Hij pleit immers met nadruk voor de toepassing van moreel oordelen op maatschappelijke structuren, omdat op dit niveau de levenskansen en ontplooiingsmogelijkheden van ieder individu in grote lijnen worden vastgelegd. Op dit niveau wordt grotendeels beslist, welke invloed toevallige omstandigheden zoals natuurlijke 'begaafdheden' en bij de geboorte aangetroffen sociale positie, op de verdere ontwikkeling van ieder kind zullen uitoefenen. Als structureel van onrechtvaardigheid sprake is – een kind kan niet kiezen tussen een Nederlands, Afghaans of Braziliaans paspoort – dan is het risico groot dat deze onrechtvaardigheid steeds weer zal doorsijpelen in de oplossingen die voor morele problemen op interindividueel vlak worden gevonden. Morele dilemma's zoals het dilemma van de ondervoede vrouw, kunnen hierdoor onoplosbaar blijven, althans niet op rechtvaardige wijze opgelost worden.

Als de mogelijkheden van rechtvaardigheid in het dagelijks leven zo bepaald worden door structurele condities, dringt zich de vraag op waarom pedagogen en onderwijskundigen de grondslagen van morele opvoeding zouden moeten bestuderen. Morele opvoeding is immers vooral gericht op het 'aankweken' van de juiste morele emoties (Spiecker), van de juiste deugden (Steutel), of van principieel moreel oordelen (Kohlberg) m.b.t. interindividuele belangentegenstellingen. Ontogenetisch gezien mag men echter veronderstellen dat de vaardigheid om (in theorie) rechtvaardige oplossingen te bedenken voor interindividuele conflicten, zich eerder ontwikkelt dan de bekwaamheid sociale (on-)rechtvaardigheid in maatschappelijke structuren te onderkennen (Van

Psychologische theorie	Pedagogische theorie	Herkomst waarden	Ethisch uitgangspunt
organicisme	romanticisme	inherent aan ontwikkeling	naturalisme
associationisme	culturele transmissie	inherent aan context	relativisme
interactionisme	ontwikkeld onderwijs	ethiek $\times$ empirie	universalisme

Figuur 1 *Stromingen in onderwijs en opvoeding*

IJzendoorn, 1980). Dit hangt wellicht mede samen met het feit dat kinderen in hun ontwikkeling doorgaans eerder en indringender met levensrecht interindividuele conflicten dan met maatschappelijke tegenstellingen worden geconfronteerd. Omdat vermoed mag worden dat een ver ontwikkeld gevoel voor interindividuele rechtvaardigheid de ogen sneller opent voor sociale onrechtvaardigheid, is het daarom van groot belang zich te bezinnen op de achtergronden en inhoud van morele opvoeding.

Kinderen worden hoe dan ook moreel opgevoed. In het onderwijs maakt het 'verborgen leerplan' hen bijvoorbeeld al snel duidelijk dat vooral consequenties en niet zozeer intenties van handelingen een (morele) waardering ondergaan. Dezelfde inspanning resulteert bij een betere prestatie als gevolg van bijvoorbeeld gunstiger milieu-conditions, in een hogere 'beloning' in de vorm van toegang tot hoger gewaardeerde maatschappelijke posities. Dit betekent een 'verborgen' keuze van het onderwijs voor een specifiek ethisch systeem als grondslag van (impliciete) morele opvoeding. De vraag is of deze keuze ook gemaakt zou worden als opvoeders en leerkrachten zich wat meer bewust zouden zijn van de onvermijdelijk ethische grondslag van hun pedagogisch doen en laten.

Nu zijn er wel opvattingen over opvoeden en onderwijzen waarbij de vraag naar de ethische grondslag niet erg nadrukkelijk gesteld hoeft te worden, zelfs niet als het gaat om morele opvoeding. Schijnbaar zulke uitéénlopende theoretici als Vygotskij en Kohlberg (zie voor parallellen: Van IJzendoorn & Van der Veer, 1984) hebben in het denken over onderwijs en opvoeding globaal de volgende stromingen onderkend (zie figuur 1).

Als men uitgaat van de idee dat kinderen zich vooral vanuit een interne dynamiek ontwikkelen (organicisme) en onderwijs uitsluitend de

taak heeft dit rijpingsproces de ruimte te geven (romanticisme) dan vloeien waarden en normen vanzelf voort uit de eisen die de natuurlijke ontwikkeling stelt (naturalisme). Zo is het niet verwonderlijk dat juist de antipedagogiek zich fel tegen iedere vorm van pedagogische normativiteit verzet. Als men daarentegen uitgaat van de idee dat het kind eigenlijk als een onbeschreven blad door omgevingsinvloeden 'volgeschreven' kan worden (associationisme), en onderwijs uitsluitend de taak heeft deze invloeden zo effectief mogelijk op het kind te laten inwerken (culturele transmissie), dan zijn richtinggevende waarden en normen inherent aan de specifieke culturele context (relativisme). Een variant van het culturele transmissie-model is de idee van kennis-transmissie, waarbij de richtinggevende waarden en normen inherent zijn aan de kennisbestanden, die moeten worden overgedragen. De betrokken waarden kunnen als universeel of als relatief beschouwd worden, naargelang de objectiviteit dan wel historiciteit van de kennis nadruk krijgt. In geen van de gevallen is het nodig in de opvoed- en onderwijskunde te reflecteren over de vraag hoe waarden en normen kunnen worden gerechtvaardigd. Hun rechtvaardiging moet immers elders gezocht worden: in de eisen die de ontwikkeling van het kind stelt (een psychologische vraag), in de eisen die de culturele context naar voren brengt, (een sociologische vraag), of in de eisen die de kennis stelt (een epistemologische vraag). Alleen in de opvatting waarin een intensieve wisselwerking tussen kind en omgeving (interactionisme) het aangrijpingspunt van pedagogische interventie vormt (ontwikkeld onderwijs), dringt zich de vraag naar aard en rechtvaardiging van onderwijs- en opvoedingsdoelen op. Of men de interventie nu baseert op de idee van de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotskij) of op de

idee van inter- en intra-individuele décalages (Kohlberg), men ontkomt niet aan de pedagogische vraag waarom de 'naaste' ontwikkeling ook een 'wenselijke' ontwikkeling is (Van Haaften). Dat geldt *a fortiori* voor morele opvoeding. De beantwoording van deze vraag die bij Kohlberg een verwijzing naar universele principes impliceert, moet de uitkomst zijn van een intensieve wisselwerking tussen empirische inzichten en ethische ideeën.

Dit themanummer 'Grondslagen van morele opvoeding' is wijsgerig-theoretisch van aard. Het ligt in de bedoeling om in de niet al te verre toekomst in dit tijdschrift nader in te gaan op de vraag naar concrete inhoud en didactiek van morele opvoeding.

Voor de redactie  
M. H. van IJzendoorn  
W. L. Wardekker

- Kohlberg, L., *Essays on moral development. Volume I. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row, 1981.
- Rawls, J., *A theory of justice*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1971.
- Van IJzendoorn, M. H., *Moralität und politisches Bewusstsein. Eine Untersuchung zur politischen Sozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1980.
- Van IJzendoorn, M. H. & R. van der Veer, *Main currents of critical psychology*. New York: Irvington, 1984.