

VAN INDUKTIEVE NAAR ARGUMENTATIEVE DIALOOG

over waardensystemen en waarderingstheorieën

"Kunt ge me zeggen, Socrates, of de deugd iets is dat onderwezen kan worden? Of is ze iets dat niet door onderwijs maar door oefening verworven dient te worden? Of wordt ze noch door onderricht, noch door oefening verworven, maar wordt de mens er door de natuur deelachtig aan, of op enig andere wijze?(1).

In een schaduwrijk hoekje van de zuilengang van een tempel nam de Griekse meester zijn leerlingen door middel van een uitgebreid en ingewikkeld vraag- en antwoordspel (de socratische inductiemethode) mee in het ontdekken van de waarheid, die ze - zonder het zelf te weten - reeds kenden. Deugd is immers kennis, die iedereen zich door herinnering eigen kan maken. In deze zin is Socrates ervan overtuigd, dat de deugd "leerbaar", "inzichtelijk te maken" is.

Het onderzoek naar waarden en normen en het vormgeven van waarderingstheorieën is binnen de wetenschappen beslist geen modeverschijnsel. Al van oudsher hield de filosofie zich bezig met de vraag naar het goede en de daarmee samenhangende gedragscodes in de verschillende deugdenleren; een vraag die immer nog centraal stond in wijsgerige en ook moraaltheologische zedensystemen tot in het begin van de twintigste eeuw. Een vraag ook, die heden ten dage in toenemende mate de aandacht vraagt binnen het (voortgezet) onderwijs gezien de vele studies, onderzoeken en congressen rond de waarden- en normenproblematiek (2). Van een expliciete doorbraak van het "waarderingsonderzoek" kan echter pas sinds eind vorige/begin deze eeuw worden gesproken (3).

Dit artikel is bedoeld om een samenhangend overzicht te bieden van de verschillende theorieën, die de laatste decennia zijn ontwikkeld met betrekking tot waardenvorming en waardenontwikkeling. Daartoe wordt eerst een aantal Amerikaanse onderzoekers voor het voetlicht gehaald, en daarna volgen we de ontwikkelingen op het West-Europese continent, meer specifiek in eigen land.

Waardenontwikkeling op zijn Amerikaans

Met name in de Verenigde Staten hebben psychologen en pedagogen zich intensief beziggehouden met waardenonderzoek en de theorievorming daarover. Globaal genomen hebben twee bewegingen, die van de zgn. Values Clarification en de Values/Moral Development, een hernieuwde belangstelling teweeggebracht voor de morele vorming van jongeren.

Values Clarification

De geestelijke vader van de Values Clarification-beweging ("waardenontwikkeling") is de pedagoog L.Raths, die in 1966 samen met M.Harmin en S.Simon het boek *Values and Teaching* (4) publiceerde. Zij presenteerden hierin een waardentheorie en een daarmee samenhangende onderwijsmethode, met het doel leerlingen in het voortgezet onderwijs hulp te bieden om een eigen systeem van waarden op te bouwen. Enkele jaren later, in 1972, verschijnt - met medewerking van S.Simon, L.Howe en H.Kirschenbaum - het boek *Values Clarification* (5), een praktisch handboek met meer dan zeventig onderwijsstrategieën om leerlingen te begeleiden in het proces van waardenvorming en waardenontwikkeling. Een Nederlandse bewerking van beide boeken is bekend onder de titel *Naar eigen waarden* (6). In 1978 tenslotte, verschijnt de tweede druk van Raths' eerste boek, waarin hij ingaat op de kritiek die in de loop der jaren op zijn werk gegeven werd; zonder dat hij overigens zijn eerder naar voren gebrachte visie op fundamentele punten herziet. De theoretische wortels van deze beweging moeten vooral gezocht worden bij

J.Dewey's *Theorie of valuation* (1939; 19662) en de humanistische psychologie (C.Rogers, A.Maslow). Raths c.s. hebben zich vooral beziggehouden met het proces van waardenvorming, en niet zozeer met de inhoud zelf van die waarden.

Raths onderscheidt in het proces van waardenvorming drie basisprocessen (kiezen, waarderen en handelen) en zeven deelprocessen, die noodzakelijk zijn voor de vorming van een waarde. Alvorens van een waarde gesproken kan worden, moet voldaan worden aan een zevental criteria, die tezamen het proces van waardenvorming worden genoemd. Schematisch weergegeven:

KIEZEN

Pas als een waarde in vrijheid gekozen is, kan zij richting geven in iemands leven; alleen als er keuze is uit alternatieven, kan zich een echte waarde ontwikkelen. Richtinggevende waarden ontstaan slechts na zorgvuldig wikken en wegen van de konsekwenties.

WAARDEREN

De gekozen waarden dienen een positieve betekenis te hebben, dat wil zeggen: de keuze moet met voldoening gemaakt worden. Er moet bereidheid zijn om openlijk voor de gekozen waarde uit te komen.

HANDELEN

Iets kan pas echt een waarde genoemd worden, als dat ook in het gedrag tot uiting komt; Er is pas sprake van een waarde als deze gedragingen regelmatig en in verschillende levenssituaties terugkeren.

Overigens is er een groot aantal uitingen (zoals: wensen, meningen, interessen, gevoelens, overtuigingen enz.) die op de aanwezigheid van een waarde kunnen duiden, maar dat niet zijn. Dergelijke uitingen, die nauw samenhangen met het proces van waardenvorming, worden door Raths waarde-indicatoren genoemd. Het is de taak van de docent om deze waarde-indicatoren tot het niveau van - persoonlijk verworven - waarden te verheffen. Raths betoogt, dat in de traditionele methoden van waardenoverdracht (zoals: het geven van het goede voorbeeld, met argumenten overtuigen, het beperken van de keuzemogelijkheden, emotionele pleidooien, het stellen van regels en voorschriften, zich beroepen op het geweten of op onaantastbare principes, enz.) doorgaans weinig of geen keuzevrijheid voor de leerling ligt; terwijl er hem alles aan gelegen is dat leerlingen in volle vrijheid hun eigen waardensysteem zouden moeten kunnen ontwikkelen. De docent ondersteunt en stimuleert zijn leerlingen hierbij zoveel mogelijk, in een ontspannen en niet-bedreigende sfeer en uiteraard zonder dat hij zijn eigen mening of overtuiging als normatief voorop plaatst.

Raths theorie laat het niet bij mooie woorden, maar hij werkt een groot aantal waardevormende methodieken uit, zoals:

- waardevormend reageren: de docent stimuleert de leerling om zijn denken en gedrag voor zichzelf te verhelderen, door vragen te stellen in de trant van: "heb je nog aan alternatieven gedacht?", "zou je dat werkelijk doen?", "is dat belangrijk voor je?tl enz.
- waardestencils: een diskutabele stellingname met een serie vragen, die leerlingen uitnodigen tot persoonlijke reactie, zoals bv.: "Het menselijk lichaam is opgebouwd uit zuurstof, stikstof, fosfor, waterstof, koolstof en kalk. Het bevat 47 liter water, voldoende ijzer om een kleine spijker te maken, voldoende zout om een zoutvaatje te vullen en een hoeveelheid suiker ter grootte van een suikerklontje. Als je al deze stoffen zou verkopen, dan zou het totaal waarschijnlijk niet meer opleveren dan een rijksdaalder".

- waardevomingsstrategieën en waardevormende technieken, zoals bv. het besluitvormend interview, werken met onafgemaakte zinnen, rollenspel, stoelendialoog, beantwoorden van ingezonden brieven, grafschriften maken, telegrammen opstellen, autobiografisch opstellen enz.

Ondanks Raths' streven naar de wenselijkheid van waardevormend onderwijs, ondanks zijn terechte zorg voor het waarborgen van de vrijheid van de leerling als het gaat om waardevoming en ondanks het feit dat hij zich beijverd heeft zijn theorie handen en voeten te geven door een groot aantal waardevormende onderwijsmethodieken te ontwerpen, zijn zijn ideeën niet onweersproken gebleven (7). Met name is hij fel bekritiseerd om zijn waardenrelativisme en -individualisme: waarden en normen zouden volgens hem strikt persoonlijk zijn. Hiermee wordt, aldus de critici, de weg vrij gemaakt voor privatisering van waarden ("ieder voor zich zijn eigen waarde") en wordt geen rekening gehouden - en hier ligt een tweede punt van kritiek - met de sociaal-kulturele kontekst waarin waarden zich ontwikkelen: te weinig aandacht voor waarden die leven in de samenleving als geheel.

Vooraf een andere Amerikaanse onderzoeker, de sociaal-psycholoog M. Rockeach, heeft met betrekking tot dit punt veel bezwaren geuit aan het adres van Raths. Immers, - zo Rockeach - waarden functioneren slechts binnen een systeem; een systeem waarin sprake is van een "stabiele organisatie van overtuigingen, die betrekking hebben op verkiesbare gedragswijzen of levensdoelstellingen" (8).

De traditie van de Values/Moral Development steunt met name op de onderzoeken en het werk van L. Kohlberg, die zich op zijn beurt weer baseert op J. Dewey, en vooral op J. Piaget.

De onderzoeken van de Zwitserse kinderpsycholoog Piaget, begin deze eeuw, leidden tot het inzicht, dat het denken van kinderen op verschillende leeftijden specifieke karaktertrekken vertoonde. Deze karakteristieke denkstructuren bleken zich te ontwikkelen van eenvoudig concreet denken naar ingewikkeld abstrakt denken. Kohlberg zette de onderzoeken van Piaget voort, daarbij - evenals Piaget - meer geïnteresseerd in de formele structuren en kwaliteit van het morele denken dan in het inhoudelijke karakter van de (im)morele beslissing zelf.

Kohlberg onderscheidt drie niveau's en zes stadia in de morele ontwikkeling van kinderen, waarbij zij gestimuleerd worden in de richting van de eerstvolgende fase. Schematisch weergegeven (9):

1 PRECONVENTIONEEL NIVEAU

Op dit niveau kent het kind reeds het onderscheid tussen de kulturele regels en normen van goed en kwaad, maar het "waarom" van deze keuze wordt nog niet beargumenteerd. De keuze wordt slechts gekenmerkt door ofwel de fysieke gevolgen van een handeling (gestraft of beloond worden) ofwel de fysieke macht van hen die de regels voorhouden. Dit niveau kan in twee fasen verdeeld worden:

Fase 1: de straf-gehoorzaamheid-oriëntatie: de fysieke gevolgen van een handeling bepalen het goede of het slechte karakter ervan, ongeacht de morele betekenis of waarde ervan. Het vermijden van straf en de onvoorwaardelijke eerbied voor het gezag worden op hun eigen waarde geschat, niet in termen van een morele orde die eraan ten grondslag ligt.

Fase 2: de instrumenteel-relativistische (hedonistische) oriëntatie: een handeling is goed, als ze een middel is om het eigenbelang te dienen. Menselijke relaties worden gezien als marktverhoudingen; wederkerigheid wordt op pragmatische wijze geïnterpreteerd ("voor wat hoort wat", "oog om oog, tand om tand", "do ut des"), en niet in termen van loyaliteit, dankbaarheid of rechtvaardigheid.

2 CONVENTIONEEL NIVEAU

Op dit niveau wordt het handelen bepaald door het beantwoorden aan verwachtingen van het gezin, de familie, de groep of de natie waartoe men behoort, ongeacht de consequenties ervan. Er is niet alleen sprake van een houding van konformiteit met, maar ook loyaliteit aan persoonlijke verwachtingen en de sociale orde. Ook op dit niveau zijn er twee fasen:

Fase 3: de oriëntatie van interpersoonlijke overeenstemming: iemands gedrag is goed, als het anderen bevalt. Het handelen wordt sterk gekenmerkt door steretiepe beelden ("aardige jongen - lieve meid"), en vaak beoordeeld naar de intentie: "hij of zij bedoelt het toch goed".

Fase 4: de oriëntatie op wet en orde: men is geöriënteerd op gezag, vaste regels en handhaving van de sociale orde. Goed gedrag bestaat erin, dat men zijn plicht doet en eerbied heeft voor de "gevestigde orde".

3 POSTCONVENTIONEEL NIVEAU

Op dit niveau is niet de autoriteit van de samenleving richtsnoer voor het handelen, maar worden morele waarden en principes van binnenuit gelegitimeerd. Op dit niveau zijn er wederom twee fasen:

Fase 5: de legalistische oriëntatie of het sociaal kontrakt: goed handelen wordt gekenmerkt door de akseptatie van algemeen geldende en democratisch tot stand gekomen regels en wetten. Persoonlijke waarden en overtuigingen zijn daaraan ondergeschikt, hoewel de mogelijkheid om de wet te veranderen - wanneer daartoe redelijke gronden bestaan - wordt niet uitgesloten.

Fase 6: de universeel-ethische oriëntatie: goed gedrag wordt bepaald door persoonlijke gewetensbeslissingen die in overeenstemming zijn met algemene, abstracte ethische beginselen (gulden regel, de kategorische imperatief). Het gaat niet zozeer om concrete morele levensregels zoals de tien geboden, maar om universele beginselen van rechtvaardigheid, wederkerigheid, gelijkheid voor mensenrechten en respect voor de waardigheid van de menselijke persoon.

Morele opvoeding nu bestaat erin, aldus Kohlberg, kinderen en jongeren te helpen om zich te ontwikkelen in de richting van de zesde fase (een stadium dat overigens lang niet door iedereen wordt bereikt), door hen met morele dilemma's te confronteren. Een voorbeeld ter verduidelijking:

"De echtgenoot van een ongeneeslijk ziek verklaarde vrouw gaat op zekere dag naar de apotheek, waar men met veel kosten en moeite uiteindelijk een geneesmiddel heeft uitgevonden dat de doodzieke vrouw zou kunnen genezen. De apotheker vraagt voor het geneesmiddel echter tienmaal zo veel als het waard is. De man heeft niet genoeg geld om het te betalen, en ook met geleend geld kan hij het bedrag niet bij elkaar krijgen. Hij vraagt de apotheker het medicijn tegen een lagere prijs te verkopen, maar deze houdt voet bij stuk. De radeloze echtgenoot breekt 's nachts in de apotheek in en steelt het geneesmiddel. Mocht de man dat doen? Was zijn daad goed of slecht? Waarom?" (10).

De docent vraagt nu zijn leerlingen na te denken over dit dilemma en op grond van argumenten tot een beoordeling te komen. Door hen een dilemma voor te leggen waarin sprake is van twee alternatieven die cultureel onaanvaardbaar zijn (stelen, de vrouw laten sterven) probeert Kohlberg een moreel oordeel uit te lokken. Door leerlingen op deze zaken te laten discussiëren over morele dilemma's, wordt de groei naar een hogere fase (stadium) gestimuleerd.

Overigens bevordert niet elke discussie of argumentatie deze groei. Wanneer leerlingen zich "boven hun niveau" bevinden - of daar door de docent worden "ingeschaald" - heeft dit nauwelijks of geen "groeieffekt" (wellicht verklaart dit het geringe succes van veel zedenpreken en -lessen, is wel eens opgemerkt (11)). Voor de docent betekent dat, dat hij zich

terdege bewust moet zijn in welke fase van morele ontwikkeling een leerling zich bevindt; ook terugval in stadia is mogelijk.

Evenals Raths c. s. reageerde Kohlberg fel op een model van morele opvoeding, waarin klakkeloos aan te nemen waarden en normen, deugden of gewoonten "erin gestampt worden"; immers, morele ontwikkeling kun je niet van buitenaf opleggen, maar is een langdurig proces van opdoen van ervaringen en ontdekkingen, en een fase-gewijze verandering van denkstructuren die leerlingen van binnenuit moeten doorlopen, daarbij gestimuleerd door de opvoeder/leraar.

Toch is ook Kohlbergs theorie niet zonder kritiek gebleven (12). Er is hem verweten eenzijdig (burgerlijk) geïoriënteerd te zijn, en bovendien morele ontwikkeling louter als een cognitief proces te zien, waarbij eveneens veel bezwaren zijn aangetekend op het model van de zes-fasen-sekwentie. Ook ten aanzien van het feit dat Kohlberg zich te weinig rekenschap zou gegeven hebben van de sociale en kulturele context waarin waarden tot stand komen (hoewel zijn onderzoekingen zich uitstrekten in verschillende culturen), werden nogal wat kritische kanttekeningen gemaakt. Het neemt niet weg, dat Kohlbergs theorie in ieder geval een belangrijk instrument heeft opgeleverd voor de bepaling van de beginsituatie van de leerling.

Waardenonderzoek in Europa

De aandacht voor de waarden- en normenproblematiek beperkt zich echter niet tot het Amerikaanse continent.

Zo startte enkele jaren geleden een internationale Europese onderzoeksgroep een grootscheeps onderzoek naar de waarden- en normenbeleving in negen Europese landen (13). Doel van dit onderzoek was te achterhalen, welke waardenpatronen in deze landen voorkomen, of er sprake is van een kulturele eensgezindheid en welke verschuivingen er eventueel te constateren zijn. In het algemeen kon men uit dat onderzoek opmaken, dat er sprake is van een groeiende nadruk op individuele zelfbeschikking en een toenemende kritische houding tegenover gezag en traditie. Ondanks het feit dat uit dit onderzoek een klein aantal verschuivingen zichtbaar worden, is er voornamelijk sprake van een behoorlijke mate van duurzaamheid, eerder dan van een revolutionaire omkering van waarden. Soortgelijke geluiden klonken ook naar aanleiding van een Nederlands onderzoek naar het "burgerlijk waardenpatroon": het gros van de Nederlanders bevindt zich tussen de twee polen van burgerlijk en niet-burgerlijk. De formule "afscheid van het burgerlijk waardenpatroon" zegt dan ook wel iets over de realiteit, maar suggereert eigenlijk meer dan er in werkelijkheid aan de hand is (14).

Behalve bovengenoemd "veldonderzoek", is er in eigen land met name door psychologen en sociologen veel belangstelling aan de dag gelegd voor het waarderingsonderzoek, zowel wat betreft de theorievorming als ook de ontwikkeling van onderwijsprogramma's met betrekking tot morele vorming.

Het is vooral H. Hermans geweest, die met zijn driedelig werk *Persoonlijkheid en waardering* (15) een belangrijke stimulans heeft gegeven voor de ontwikkeling van nieuwe wegen in de moraal didaktiek. Hermans' werk is - evenals dat van de boven ter sprake gekomen M. Roelofs - plaatselijk in het brede gebied van de persoonlijkheidspsychologie. Zijn mensbeeld is dat van de historisch gesitueerde persoon, die interakteert met zijn omgeving, de ander; deze omgeving waardeert, terwijl van de andere kant die omgeving op de persoon inwerkt: een interaktionistisch proces, waaruit waarden en waardegebieden oprijzen. Een waardegebied is dan een geheel van waarden, die de persoon van belang vindt in zijn ervaringsproces (het interactieproces, steeds in mindere of meerdere mate verbonden met gevoelens).

Hermans gaf zijn theorie concreet vorm door de ontwikkeling van de zgn. zelfkonfrontatiemethode: door met iemand een zelfonderzoek te doen wordt geprobeerd met behulp van een reeks open vragen iemands waardegebieden op het spoor te komen. Het geheel van door die persoon zelf geformuleerde gebieden noemt Hermans dan een waarderingsstelsel.

Met het oog op het onderwijs spreekt Hermans over (het onderscheid tussen) spontane en aangeboden waardegebieden. De spontane waardegebieden hebben betrekking op datgene wat de leerling zelf als belangrijk ervaart; van aangeboden waardegebieden is sprake wanneer leerlingen van buitenaf zaken aangedragen krijgen die ze kunnen opnemen in hun waarderingsstelsel (zoals kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes: onderwijsdoelstellingen). De positie van de docent ligt tussen deze beide vormen van waardegebieden in; zijn taak is het, samenhang tussen beide te bevorderen, zodat hij een bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van het waarderingsstelsel van de leerling (16). Hoewel Hermans' zelfkonfrontatiemethode vooral therapeutische toepassingsmogelijkheden in het vizier heeft, zijn zijn inzichten ook voor onderwijsdoelinden, c.q. de morele vorming binnen het onderwijs, van belang gebleken.

Als resultaat van een aantal bevindingen van het project waardenontwikkeling (uitgevoerd binnen het LI COR te Leiden), heeft P. v. d. Plas in zijn boek *Waardenontwikkeling in het onderwijs* (17) een poging gedaan om op basis van de waarderingsstelseltheorie van Hermans en met behulp van elementen uit de theorie van Raths en Kohlberg een model voor waardenontwikkeling te ontwerpen voor het voortgezet onderwijs en dit te beproeven in de schoolpraktijk. Het proces van waardenontwikkeling verloopt, aldus V.d.Plas, volgens vier fasen:

- het expliciteren van waarden: de leerling brengt zijn eigen waarden tot uitdrukking;
- het expliciteren van gevoelens: de leerling maakt duidelijk welke gevoelens met deze waarden gepaard gaan;
- het relateren van waarden en gevoelens: de leerling brengt zijn eigen waarden en gevoelens en die van anderen onderling in verband;
- het valideren van waarden en gevoelens: de leerling laat in zijn gedrag merken dat hij handelt overeenkomstig de door hem geuite waarden en gevoelens.

Hoe dit model concreet in zijn werk gaat, kan aan het volgende voorbeeld van een les waardenontwikkeling, "het zwarte schaap", verduidelijkt worden:

Op een werkblad worden in het kort acht situaties beschreven waarin je wel eens een zwart schaap tegenkomt. Bv. "Het gebeurt in de gymles. Vandaag gaan we een partijtje spelen. Twee leerlingen hebben ieder een leuke ploeg gekozen. Helaas is er nog één leerling over, die niemand eigenlijk in zijn ploeg wil". Of: "Voordat de school begint, staan de meeste leerlingen van de klas nog wat met elkaar te praten. Daar komt een leerling aan die de vorige dag juist naar de kapper is geweest. Deze heeft er nogal flink het mes in gezet. Op het moment dat hij dichterbij komt, krijgen de pratende leerlingen hem in de gaten". De leerlingen kunnen nu op het werkblad invullen wat ze over zo'n situatie denken en voelen, en wat er in het "zwarte schaap" zou kunnen omgaan (expliciteren van waarden en gevoelens). De docent kan in het daaropvolgend klasgesprek deze geuite waarden en gevoelens optimaliseren door ze nauwkeuriger te laten formuleren. Vervolgens worden de leerlingen door de docent uitgenodigd alle gegevens met elkaar in verband te brengen en een voor allen aanvaardbare oplossing voor de "zwarte-schaap-situatie" te formuleren (het relateren van waarden en gevoelens). Tenslotte komt de vraag aan de orde, hoe en wanneer de oplossing in de praktijk kan worden waargemaakt (het valideren van waarden en gevoelens).

Tijdens zo 'n les waardenontwikkeling is de docent dus bezig waarderingsprocessen op te roepen en te optimaliseren met de bedoeling dat leerlingen deze processen uiteindelijk zelf kunnen uitvoeren en daarmee zich een stukje handelingsbekwaamheid toe te eigenen. Ook Rijksen toonde aan, dat de waarderings-theorie van Hermans een belangrijke bijdrage kan leveren betreffende de morele vorming in het onderwijs c. q. de moraal-didaktiek. Met name de overwinning van het waardenrelativisme en de mogelijkheden van het leren inzake waarden en waardegebieden in het onderwijs worden door hem als belangrijke winstpunten beschouwd (18). Rijksen bouwt voort aan een model van morele vorming, waarin een aantal winstpunten van Hermans' theorie en enkele modificaties ten aanzien van het model van V.d.Plas worden meegenomen. Dat betekent: het onderstrepen van de vrijheid van de leerling in morele vormingsprocessen en de bijzondere aandacht voor het dialoog-karakter ervan: enerzijds heeft iedereen recht op zijn eigen oordeel inzake morele waarden en waardegebieden, anderzijds is daarmee niet gezegd dat iedereen het daarom bij het rechte eind zou hebben. Onderlinge dialoog is derhalve noodzakelijk, met name waar het gaat om relatering van waarden en waardegebieden aan elkaar. Het gewijzigde model komt er dan als volgt uit te zien:

- 1 Het aanduiden van het te behandelen waarden thema in termen van een probleemstelling
- 2 Het expliciteren van de daarbij behorende eigen waardegebieden en waarden
- 3 Het relateren van deze waarden en waardegebieden aan elkaar
- 4 Het expliciteren van de daarbij behorende waardegebieden en waarden van anderen
- 5 Het relateren van de eigen waardegebieden en waarden aan die van anderen
- 6 Het expliciteren van de leerresultaten: aanduiden van de (eventueel gewijzigde) eigen waardegebieden en waarden t.a.v. het thema
- 7 Het valideren van deze waardegebieden en waarden

In concreto 'werkt' zo'n model dan als volgt (19):

Een dienstplichtige jongere staat voor de vraag, of hij nu eigenlijk in dienst mag/moet gaan, dan wel een beroep zal doen op de wet gewetensbezwaarden (fase 1). Hij voelt meer voor vervangende dienstplicht, omdat hij - uit eerbied voor het leven het militair-industrieel complex niet kan steunen (fase 2). Het sociaal nut van vervangende dienstplicht blijkt nauw verbonden met de waarde "eerbied voor het leven" (fase 3). Vervolgens worden hem andere waarden en waardegebieden voorgehouden: de plicht om de eigen natie te verdedigen, het waarborgen van de vrede, het garanderen van ieders vrijheid (fase 4). Hij wikt e~ weegt zijn eigen overtuigingen en die van anderen (fase 5). Afhankelijk van de resultaten van deze afwegingen, wordt hij gesterkt of verzwakt in zijn eigen overtuigingen (fase 6). Tenslotte probeert hij voor zichzelf zo goed mogelijk helder te krijgen wat hij zal doen op het moment dat de oproepbrief voor militaire dienst in de brievenbus valt (fase 7).

Dit model van morele vorming, waarin vooral het communiceren en dialogiseren van waarden en waardegebieden centraal staat, werd door Rijksen en V. d. Ven verder ontwikkeld (20). Het handelingsmodel dat hiertoe wordt voorgesteld, kan worden aangeduid met de term "argumentatieve dialoog". Kern van dit model is leerlingen te leren dialogiseren met betrekking tot morele oordelen door ze toegankelijk en bespreekbaar te maken via het expliciteren van major, minor en redeneerketen. In concreto: "onschuldige burgers mogen niet doelbewust worden gedood in een oorlog"; welnu, "in een dichtbevolkte streek als de Randstad kan met atoomwapens geen effectief onderscheid worden gemaakt tussen civiele en militaire doeleinden"; dus "in of tegen de Randstad dienen geen

atoomwapens te worden gebruikt". Het criterium in dit handelingsmodel is dus de argumentatieve rede": om tot ethische oordelen te komen, moet de rede een argumentatieve weg afleggen; de dialoog vindt plaats "voor het forum van de rede, waarvan ieder mens, met rede begaafd, zich kan bedienen" (21). Door op deze wijze te komen tot morele oordelen, ontkomt men aan de gevaren van indoktrinatie, relativisme en privatisering, moralisme en edukatieve vrijblijvendheid. En hoewel gevoelens, wilsuitingen en intenties in dit model niet worden uitgesloten, is het toch vooral de rede die de grondslag vormt voor moreel denken en handelen in het onderwijs.

"Kunt ge me zeggen, Socrates, of de deugd iets is dat onderwezen kan worden?": met deze vraag aan de Griekse meester begonnen we deze bijdrage. Nu, ruim 2300 jaar later, zijn de schaduwrijke plekje in de zuilengang van de tempel inmiddels vervangen door de vaak steriele lokaliteiten in betonnen onderwijsfabrieken. Tussen de spontaan samenscholende bonte menigte jongelui van toen ligt een hemelsbreed verschil met de verplicht schoolgaande jeugd van tegenwoordig. Het antwoord op de vraag aan de Griekse meester, of de deugd iets is dat onderwezen kan worden, lijkt ook in de 20e eeuw nog immer bevestigend beantwoord te worden.

NOTEN

- 1 *Meno, of over de deugd*. In *Plato. Verzameld werk*, Dl. I. Haarlem, 1965, 497 vv. De vraag aan Socrates werd onlangs als hamvraag voor de katechese door Tj.v.d.Berk in herinnering gebracht in zijn artikel *Groeten uit niemandsland* (zie *Korrel* 7(1985)2, 127).
- 2 Voor een overzicht van de meest recente literatuur zie J.Simons (red), *Leren waarden. Een bundel studies rond de problematiek van de morele, vorming binnen het onderwijs*. Nijmegen, 1984, 299-302.
- 3 Zie P. Schotsmans, *Over waarden en waardensystemen*, in *Speling* 7(1985)2, 53-63.
- 4 *Values and Teaching. Working with values in the classroom*. Columbus, Ohio, 1966, 1978 (2e).
- 5 *Values Clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York, 1972.
- 6 *Naar eigen waarden. Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Deel 1, Basisboek; Deel 2, Praktijkboek*. Rotterdam, 1978.
- 7 Zie voor een grondige en kritische analyse H.Rijksen, *Waardenontwikkeling met als motto "ieder voor zich"*, in *Verbum* 48(1983)3, 115-136; verder F. Jansen, *Values and Teaching, een boekbespreking*, in *Verbum* 48(1983)3, 137-144; en J. Bulckens, *De bijdrage van de school tot de morele opvoeding in christelijk perspectief*, in *Collationes* 10 (1980) 3, 315 vv.
- 8 Zie P. Schotsmans, *a.a.*, blz. 60; Rokeach gaf zijn theorie concreet vorm in een pedagogische methode, de zgn. zelfkonfrontatiemethode. Zie daarvoor verderop in dit artikel, bij de bespreking van het werk van H. Hermans.
- 9 Vgl. L. Janssens, *De morele ontwikkeling volgens Lawrence Kohlberg*, in *Collationes* 10(1980)3, 258-295; K. Ryan, *Gewetensvorming: de Amerikaanse situatie*, in *Concilium* 13(1977)10, 102-103 en J.v.d. Ven, *Kritische godsdienstdidactiek* (Kampen, 1982), 561-564.
- 10 Zie Janssens, *a.a.*, 259.
- 11 Zie Ryan, *a.a.*, 105.

- 12 Zie Janssens, *a.a.*; en ook J. Hintjes - B. Spiecker, *Kohlbergs theorie van de morele opvoeding: analyse en kritiek*, in *Pedagogische Studiën* 55(1978)2, 43-56.
- 13 Vgl. J. Stoetzel, *Les valeurs du temps present*. Paris, PUF, 1983. J. Kerkhofs, *Les valeurs du temps present: une enquête europeenne*, in *Chosir* jan. 1984, 13-17; R. de Moor, *Waarden en normen in Europa*. Den Haag, 1984.
- 14 Zie A. Felling - J. Peters - O. Schreuder, *Burgerlijk en onburgerlijk Nederland. Een nationaal onderzoek naar waardenoriëntaties op de drempel van de jaren tachtig*. Deventer, 1983.
- 15 H. Hermans, *Persoonlijkheid en waardering (3 dln)*. Lisse, 1981.
- 16 H. Hermans, *Op zoek naar de menselijke identiteit: een inleiding tot de waarderingstheorie*, in *Verbum* 50(1983)5, 143-157, met name 152.
- 17 P. v.d. Plas, *Waardenontwikkeling in het onderwijs. Theorie, praktijk, onderzoek. Een studie over lessen in waardenontwikkeling en de rol van de leerkracht daarbij*. Den Haag, 1981 (SVO-reeks nr. 51); hier 55-58.
- 18 Zie H. Rijksen, *De waardering van Hermans' waarderingstheorie met het oog op de morele vorming in het godsdienstonderwijs*, in *Leren waarden*, 187- 195.
- 19 Rijksen, *a.a.*, 193-194.
- 20 Zie J. v.d. Ven, *Ethische vorming: een voorwaarde voor de katholiciteit van de school*, in *Leren waarden*, 196-202. Idem, *Vorming in waarden en normen* (nog te verschijnen), Kampen, 1985. H. Rijksen, *Ethische vorming in christelijk perspectief*, in *Weekblad Nederlands Genootschap van Leraren* 17(1985)22, 810-813.
- 21 J. v.d. Ven, *a.a.*, 200.