

# Kohlberg en onderwijs

Een kritisch commentaar bij het artikel van J. J. Hintjes en B. Spiecker in *Pedagogische Studiën* (1978, 55, 43-56) getiteld: 'Kohlberg's theorie van de morele opvoeding: analyse en kritiek'.

P. R. J. SIMONS

*Vakgroep Onderwijspsychologie, Katholieke Hogeschool Tilburg*

## 1. Inleiding

Het is verheugend te noemen dat nu ook in Nederlandse vaktijdschriften aandacht wordt besteed aan de theorie van Kohlberg over de morele ontwikkeling en aan daaruit af te leiden implicaties voor het onderwijs. Mogelijk stimuleren publikaties over deze theorie ook hier – evenals in de Verenigde Staten – de discussie over de zogenaamde 'pedagogische' en of 'affectieve' onderwijsdoelstellingen (verg. Kremers, 1978). Belangrijkste doelstelling van dit commentaar is een bijdrage te leveren aan deze discussie door te reageren op het eerder in dit tijdschrift verschenen artikel van Hintjes en Spiecker.

Twee thema's zullen daarbij centraal staan:

- a) de relatie tussen een ontwikkelingstheorie en een onderwijs- en opvoedingstheorie, en
- b) de vraag naar de herkomst en keuze van pedagogische doelstellingen. Eerst wordt echter aandacht besteed aan de opvattingen over morele opvoeding van Kohlberg. Dit is nodig omdat in het artikel van Hintjes en Spiecker in de titel wel de term morele opvoeding en niet de term morele ontwikkeling voorkomt, terwijl nog niet één van de elf pagina's besteed wordt aan Kohlberg's opvattingen over morele opvoeding. De overige tien pagina's behandelen de ontwikkelingstheorie en de kritiek erop. Omdat nogal veel misverstanden rond de theorie ontstaan zijn door het ingewikkelde taalgebruik van Kohlberg (ook het artikel van Hintjes en Spiecker is m.i. moeilijk leesbaar), is in dit commentaar een zo eenvoudig mogelijk presentatie nagestreefd.

## 2. Kohlberg's opvattingen over morele opvoeding

Vooropgesteld dient te worden dat Kohlberg geen theorie van de morele opvoeding beschreven heeft maar een theorie van de morele ontwikkeling. Wel meent hij uit zijn ontwikkelingstheorie implicaties af te kunnen leiden voor de keuze van onderwijsdoel-

stellingen en voor de keuze van de meest geschikte beïnvloedingsmethoden.

Kohlbergs redenering kan als volgt worden weergegeven (vergl. Kohlberg, Kaufman, Scharf en Hicky, 1974):

- a) T.a.v. het ontwikkelingsverloop:
  - er bestaat een vaste sequentie van ontwikkelingsfasen
  - die in alle culturen voorkomt
  - het is niet mogelijk een fase over te slaan
  - het is niet mogelijk van een hoger naar een lager ontwikkelingsstadium terug te vallen
  - elke volgende fase is logisch en psychologisch gezien complexer en gedifferentiërder dan de vorige
  - elke volgende fase maakt problemen oplosbaar die in de voorgaande fase nog niet oplosbaar waren
  - als zich niet de geschikte omgevingscondities voordoen treedt overgang naar een volgend stadium niet op.

Hiervan uitgaande kan men in het onderwijs bijna niet anders doen dan het volgende ontwikkelingsstadium als doel van onderwijs te nemen. Door op het juiste tijdstip leerlingen te confronteren met de geschikte omgevingscondities kan men ervoor zorgen dat leerlingen het volgende ontwikkelingsstadium bereiken of sneller bereiken dan het geval geweest zou zijn zonder beïnvloeding. Men is hiertoe volgens Kohlberg met name gelegitimeerd omdat uit onderzoek is gebleken dat juist de mensen die veel ervaring opdoen (veel 'roletaking-opportunities' hebben, d.w.z. veel in de gelegenheid zijn zich te verplaatsen in de gevoelens en gedachten van anderen) de hogere stadia bereiken. Zo'n handelwijze is tevens legitiem omdat elk volgend stadium in een aantal opzichten 'beter' is dan het voorgaande (zie boven). (Bovendien vinden mensen in fase  $n$  redeneringen uit fase  $n + 1$  over het algemeen beter dan hun eigen redeneringen.)

- b) T.a.v. beïnvloedingsmogelijkheden.

Overgang van stadium  $n$  naar stadium  $n + 1$  treedt blijkens het verrichte onderzoek o.a. onder de volgende condities op:

- als een bepaald stadium van cognitieve ontwikkeling bereikt is (noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde)
- als een bepaald stadium van rolnemingsvaardigheid bereikt is (noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde)
- als men in staat is, c.q. gedwongen is, zich vaak in de gevoelens en gedachten van anderen te verplaatsen (roletaking-opportunities)
- als men geconfronteerd wordt met  $n + 1$  argumenten en redeneringen
- als men participeert in rechtvaardige omgevingen waarin men verantwoordelijkheden kan dragen, beslissingen kan nemen en veel kan interacteren met anderen.

Kohlberg stelt nu dat die condities die in het ontwikkelingsverloop van invloed blijken te zijn ook intentioneel gemanipuleerd kunnen worden teneinde meer mensen hogere ontwikkelingsstadia te laten bereiken. Concreet betekent dit dat leerlingen op school (zie Van der Plas e.a., 1976) moeten worden geconfronteerd met:

- a. de eerstvolgende fase van moreel redeneren
- b. situaties die problemen en tegenstellingen inhouden voor de huidige morele structuur van de leerling, zodat ontevredenheid ontstaat met het huidige niveau
- c. een sfeer van uitwisseling van gedachten, van samenspraak die de beide eerste condities met elkaar verbinden
- d. een omgeving die mogelijkheid biedt tot rolneming, tot het innemen van het perspectief van een ander
- e. een rechtvaardige schoolgemeenschap (discussie over levensechte morele situaties, de rechtvaardigheid van handelingen nagaan, democratische beslissingsprocedures).

### 3. De kritiek

De kritiek van Hintjes en Spiecker op de opvattingen van Kohlberg over morele opvoeding kan als volgt worden samengevat:

- a) Bezwaren met betrekking tot de vooronderstellingen van Kohlberg's ontwikkelingstheorie maken het noodzakelijk zeer kritisch te staan ten opzichte van de op basis ervan ontwikkelde stimuleringsprogramma's.
- b) Met het introduceren van het model geeft men impliciet inhoud aan de morele opvoeding. Deze

inhoud lijkt sterk gekoppeld aan de moderne Westerse samenleving. Men voedt kinderen op tot distributieve rechtvaardigheid.

- c) De theorie van de morele ontwikkeling heeft een (verkapt) deontisch karakter en met het toepassen ervan realiseren we het aan deze theorie ten grondslag liggende mens- en maatschappijbeeld.
- d) Morele opvoeding wordt gekortwiekend tot het stimuleren van een rationeel beslissingsapparaat. De hoogste moraal heeft hij die het beste beslissen kan en de beste opvoeding is een opvoeding die dit beslissingsapparaat het beste stimuleert.
- e) Sociaal-wetenschappelijke theorieën als die van Kohlberg benadrukken het empirisch aspect, waaruit dan implicaties voor het onderwijs afgeleid worden. Nodig is echter een geesteswetenschappelijke pedagogiek die uitgaat van een normatieve antropologie.

### 4. *Kommentaar*

Ad a:

Uitvoerig gaan Hintjes en Spiecker in op allerlei wetenschapsfilosofische, kentheoretische en antropologisch-ontologische vooronderstellingen van de theorie van Kohlberg. Zij constateren daarbij dat de theorie allerlei 'innerlijke spanningen en moeilijkheden' bevat. Gedeeltelijk is deze kritiek terecht, gedeeltelijk berust zij echter op misverstanden. In ieder geval zijn er nog vage en meerduidige aspecten aan de theorie te onderkennen. Daarmee is niet gezegd dat het onmogelijk is uit een theorie die nog niet volmaakt is implicaties voor het onderwijs of een onderwijstheorie af te leiden. Kohlberg's onder 2 beschreven redenering zou men als volgt kunnen formaliseren.:

- Als a, b, c en d waar zijn dan geldt y;
- a, b, c en d zijn waar dus geldt y.

Zo'n redenering is slechts op twee manieren aan te vechten. Of men toont aan dat y niet uit a, b, c en d volgt óf men toont aan dat a, b, c of d niet waar is. Het heeft geen zin te beweren dat er ter verklaring van a, b, c en/of d vooronderstellingen gemaakt worden die vaag of meerduidig zijn. M.i. volgt in het geval van Kohlberg's redenering de implicatie wel degelijk uit de uitgangsgegevens. Als men die accepteert dan dient men ook de implicaties te aanvaarden. Wat dan nog overblijft is de vraag of er voor die uitgangsgegevens inderdaad in ruime mate betrouwbare empirische evidentie is. Deze vraag moet ontkennend worden beantwoord (zie Kurtines

en Greif, 1974). Het zijn dus niet bezwaren tegen de vooronderstellingen of de geconstateerde innerlijke spanningen van de theorie die ons tot voorzichtigheid nopen, maar Kohlberg's ontorechte pretentie dat er voldoende empirische steun is voor zijn basisgegevens.

Ad b;

Men kan op verschillende manieren inhoud geven aan de morele opvoeding (vergl. Kohlberg, 1971):

1. Men kan de dominante waarden van een bepaalde maatschappij onderwijzen die van belang zijn voor iemand's aanpassing en voor de instandhouding van die maatschappij.
2. Men kan vanuit een relativistisch standpunt besluiten om aparte scholen op te richten om bepaalde waardensystemen te onderwijzen (katholiek onderwijs, socialistisch onderwijs, enz.).
3. Men kan besluiten om helemaal geen waarden en normen te onderwijzen vanuit het standpunt dat elke keuze willekeurig en irrationeel is. Soms gaat deze visie gepaard met de opvatting dat wenselijke persoonlijkheidseigenschappen en deugden vanzelf bereikt worden als het kind de gelegenheid krijgt zich te ontplooien. (Vergelijk de kritiek op de ontplooiingsideologie van Duijker, 1976).

Volgens Kohlberg en Mayer (1972) corresponderen de eerste twee visies met de socio-culturele en de leertheoretische beschouwingwijze, en de derde visie met de humanistische en de psycho-analytische visie.

Kohlberg stelt hier tegenover een vierde benadering: de ontwikkelingsfilosofische benadering, waarbij de selectie van de doelstellingen plaatsvindt op basis van een combinatie van een ontwikkelingstheorie en een formele kentheorie.

Met de introductie van Kohlberg's model kiest men niet impliciet maar zeer expliciet voor bepaalde doelstellingen en inhouden (evenals trouwens het geval is bij benaderingen 1 en 2, waarbij men echter geen poging doet deze keuze op een of andere manier te rechtvaardigen). De inhouden die men in dit geval kiest zijn echter van een geheel andere aard dan de inhouden bij de benaderingen 1 en 2. Men kiest er niet voor om bepaalde waarden en normen te onderwijzen, maar om een bepaalde wijze van argumenteren, redeneren en afwegen van waarden en normen te stimuleren. Kohlberg's stimuleringsprogramma's nemen aldus een soort middenpositie in tussen de benaderingen 1 en 2 enerzijds en benadering 3 anderzijds. Of een dergelijke inhoud van de morele opvoeding inderdaad sterk gekoppeld

is aan de moderne Westerse samenleving, is een empirisch probleem. De onderzoeksresultaten tot nu toe laten zien dat alle stadia ook in andere culturen voorkomen, zij het dat de hogere stadia er soms in mindere mate voorkomen. Dat men kinderen door middel van een Kohlbergiaans stimuleringsprogramma zou opvoeden tot distributieve rechtvaardigheid is m.i. onjuist. Als men al ergens toe 'opvoedt' dan is het tot het redeneren op basis van algemene ethische principes (waarvan distributieve rechtvaardigheid er slechts één is).

Ad c:

Zoals de auteurs zelf ook beargumenteren draagt elke theorie van de psychische ontwikkeling een bepaalde opvatting over opvoeden in zich. Mijns inziens betekent dit niet meer en niet minder dan dat elke theorie van de psychische ontwikkeling een 'verkapte deontisch karakter' heeft. De centrale vraag zou moeten zijn hoe een onderwijs- en opvoedingstheorie aansluit c.q. gebruik maakt van een ontwikkelingstheorie. Zoals ook Spiecker (1977) elders beschrijft zijn er drie mogelijke relaties tussen onderwijs en ontwikkeling (vergelijk Van Parreren, 1973):

1. Onderwijs en ontwikkeling zijn onafhankelijk: de ontwikkeling creëert de mogelijkheden, het onderwijs maakt daar gebruik van maar kan geen invloed uitoefenen op de ontwikkeling.
2. Onderwijs en ontwikkeling zijn aan elkaar gelijk gesteld, versmelten met elkaar.
3. Onderwijs kan een stimulerende werking hebben op de ontwikkeling van het kind: het moet richten op de zône van naaste ontwikkeling (Vygotsky).

Onduidelijk blijft welke van deze relaties door de auteurs geprefereerd wordt. In al deze gevallen spelen mens- en maatschappijopvattingen een belangrijke rol bij de morele opvoeding. Als men een plaats inruimt voor een ontwikkelingstheorie (relaties 1 en 3), dan realiseert men indirect het achter deze ontwikkelingstheorie liggende mens- en maatschappijbeeld. Als men de mogelijkheid van een ontwikkelingstheorie ontkent (relatie 2) dan realiseert men het mens- en maatschappijbeeld dat (meer of minder) expliciet in de opvoedingstheorie gespecificeerd wordt (vergelijk de normatieve antropologie die Hintjes en Spiecker voorstaan). De kritiek dat men bij het toepassen van een ontwikkelingstheorie het achterliggende mens- en maatschappijbeeld realiseert is derhalve onzinnig: bij elke toepassing van een ontwikkelingsmodel realiseert men het achterliggende mens- en maatschappijbeeld en als men geen ontwikkelingsmodel toepast realiseert

men ook een mens- en maatschappijbeeld. Het is natuurlijk wel mogelijk kritiek te hebben op het gehanteerde mens- en maatschappijbeeld op zich, of op het feit dat het achterliggende mens- en maatschappijbeeld te weinig geëxpliceerd is (dit laatste bezwaar kan men tegen Kohlberg's werk echter moeilijk hebben gezien zijn uitvoerige gedetailleerde beschouwing hierover (Kohlberg en Mayer, 1972).

Ad d:

Wanneer Hintjes en Spiecker stellen dat de Kohlbergiaanse benadering zich beperkt tot het stimuleren van een 'rationeel beslissingsapparaat' hebben zij gelijk. Of dit een terechte of onterechte beperking is, is een andere vraag. Affectieve en gedragsmatige aspecten van moraliteit hangen volgens de theorie (en daarvoor zijn ook empirische evidenties voorhanden) zeer nauw samen met dit 'rationele beslissingsapparaat'. 'Bovendien ben ik met de Groot (1974, p. 335) van mening dat alleen onderwijs dat zich beperkt tot de cognitieve mechanismen achter attitudes en waarden ontkomt aan ontoelaatbare indoctrinatie en manipulatie.

Ad e:

Vanuit een empirische sociaal-wetenschappelijke oriëntatie ben ik nog steeds optimistisch over de mogelijkheid implicaties voor het onderwijs af te leiden uit empirisch geverifieerde theorieën. Ten aanzien van de mogelijkheden van een voor ieder aanvaardbare, ethisch neutrale, normatieve antropologie ben ik duidelijk pessimistischer. Met vage uitspraken als 'opvoeding wordt van begin af aan in verband gebracht met het zich verantwoordelijk weten voor het recht van het kind om zich te ontplooiën' (Hintjes en Spiecker, p. 45) komen we in ieder geval mijns inziens niet verder.

## 5. Conclusie

Uit het voorgaande zal gebleken zijn dat ik voor een belangrijk deel de kritiek van Hintjes en Spiecker op Kohlberg's opvattingen niet kan delen, terwijl ik anderzijds toch ook (met name ten aanzien van de toereikendheid van de empirische steun voor de theorie (zie 4a)) bedenkingen getoond heb.

Betekenen deze bedenkingen nu ook dat Kohlbergiaanse stimuleringsprogramma's maar moeten wachten tot er wel voldoende empirische steun voor de theorie gevonden is? Op basis van de volgende (pragmatische) argumenten geloof ik dat zo'n passiviteit niet noodzakelijk is:

- a) Hoewel nog niet in voldoende mate is er voor de theorie van Kohlberg tenminste enige empirische evidentie.
- b) De praktische stimuleringsprogramma's zijn minder controversieel dan de 'zware' theoretische tegenstellingen die er tussen mensen als Hintjes en Spiecker en Kohlberg klaarblijkelijk (ogenschijnlijk) bestaan. Van der Plas e.a. (1976) laten bijvoorbeeld zien dat de 'valuesclarification'-benadering en de Kohlbergiaanse benadering in theorie zeer verschillend maar in de praktische uitwerking vergelijkbaar en aanvullend zijn.
- c) Er zijn nauwelijks alternatieven. Een leerkracht die zijn leerlingen niet wil indoctrineren met een bepaald waardensysteem (alternatief 1 en 2 in paragraaf 4b) en ook niet tevreden is met alternatief 3 in paragraaf 4b (voortdurend-tevergeefs-proberen normen en waarden buiten het onderwijs te houden) heeft voorlopig maar twee mogelijkheden: de values-clarification-benadering en de Kohlbergiaanse benadering. De eerstgenoemde heeft daarbij het nadeel dat er geen bijbehorende ontwikkelingstheorie is geformuleerd (de ontwikkelingstheorie van Kohlberg is nog wel de dichtstbijstaande) en de tweede heeft het nadeel dat gesteund wordt op een (nog) onvoldoende empirisch gesteunde theorie.

Een goede oplossing van het onder c) beschreven probleem wordt m.i. met name gevormd door die programma's die de rolnemingsvaardigheid (d.i. het vermogen zich te verplaatsen in de gedachten, gevoelens en intenties van één of meer anderen) stimuleren. Onderzoek van o.a. Van Lieshout e.a. (1973) en Leckie (1975) heeft aangetoond dat een dergelijke benadering zinvol en effectief kan zijn. Op diverse plaatsen in ons land wordt thans gewerkt aan de constructie van dergelijke programma's (zie bijvoorbeeld Gerris, 1976). Ik geloof dat het onderwijsveld meer heeft aan dergelijke praktische constructiearbeid en kritische evaluatie ervan dan aan hoogdravende kritiek (waarbij als enig alternatief wat vage waardenoriëntaties geboden worden).

## Literatuur

- Dijker, H. C. J., De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 358-373.
- Gerris, J. R. M., *Stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, SVO-project 0360, 1976.
- Groot, A. D. de, Over fundamentele ervaringen: prolego-

- mena tot een analyse van gesprekken met schakers. *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 329-349.
- Leckie, G., *Ontwikkeling van Sociale cognitie. Een ontwikkelingsmodel voor rolnemingsvaardigheid bij kinderen*. Dissertatie Universiteit van Nijmegen, 1975.
- Lieshout, C. F. M. van, Leckie, G. Smits-van Sonsbeek, B., *Beïnvloeding van sociaal gedrag in de school. Een eerste aanzet in het onderwijs aan peuters en kleuters*, *Pedagogische Studiën*, 1973, 50, 437-449.
- Kohlberg, L., Stages of moral development as a basis for moral education. In: C. M. Beck, B. S. Crittenden en E. V. Sullivan (eds.), *Moral education*. New York: Newman Press, 1971.
- Kohlberg, L. and Mayer, R., Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 1972, 42, 449-496.
- Kohlberg, L., Kaufman, K., Scharf, P., Hicky, J., *The just community approach to corrections: a manual*. Harvard University, 1974.
- Kremers, E., *Affektieve doelstellingen in het onderwijs en een toepassing voor het vak wiskunde*. Nijmegen: doctoraalscriptie ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1978.
- Kurtines, W., Greif, B. E., The development of moral thought: review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 8, 453-370.
- Parreren, C. F. van, De relatie onderwijs-cognitieve ontwikkeling in de Russische psychologie. In: J. de Wit, H. Bolle en R. Jesurum Cardozo- van Hoorn (eds.), *Psychologen over het kind*, 3. Groningen: Tjeenk Willink, 1973.
- Plas, P. L. van der, Horst, D. van der, Kapelle, E., Wiersema, J. W., Burgman, D., *Onderzoek naar het effect van taakgericht leerkracht gedrag gericht op de ontwikkeling van waarden door de leerlingen*, deelrapport 1. Leiden: intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde. S.V.O.-project 0312, 1976.
- Spiecker, B., Opvoeding en ontwikkeling. In: Spiecker (ed.). *Meedoen en zeker weten*, Meppel: Boom, 1977.