

Sociaal-ethische oriëntatie

leren deelnemen aan een democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving

Kernleerplan algemeen deel vernieuwde 2e fase

S | L | O

specialisten in leerprocessen

Sociaal-ethische oriëntatie

leren deelnemen aan een democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving

Kernleerplan algemeen deel vernieuwde 2e fase

Enschede, november 1999
KC/0115/D/99-118

S | L | O

specialisten in leerprocessen

Verantwoording

© 1999 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs: Paul Boersma, Nederlandse Protestants Christelijke Schoolraad (NPCS)
Henri Dors, Stichting Nederlandse Algemeen Bijzondere Schoolraad (NABS)
Chris Hermans, Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSJR)
Rob Tielman, Contactcentrum Bevordering Openbaar Onderwijs (CBOO)
Hans Hooghoff, Specialisten in leerprocessen (SLO)

Redactie: Hans Hooghoff

Productie: Shanna Boedhoe

Voorwoord

In het voorjaar van 1996 is door de onderwijskoepels, NKS, NPC, CBO, NAB, het initiatief genomen om, samen met de SLO, een gemeenschappelijk kader te ontwerpen: voor *social-ethische oriëntatie* in de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs .

Daarbij gaat het om een bij voorkeur verplicht programma voor alle leerlingen gericht op het leren omgaan met ethische en levensbeschouwelijke vragen. Onderwijs dient mede een morele oriëntatie te ontwikkelen bij jongeren, met het oog op het deelnemen aan een democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving.

Daarbij is het noodzakelijk aandacht te besteden aan relevante kennis van de belangrijkste levensovertuigingen in ons land en de beginselen die aan onze democratie ten grondslag liggen, in relatie tot maatschappelijke vraagstukken.

Volgens het aangenomen onderwijsbeleid wil het gemeenschappelijk deel in de tweede fase leerlingen kennis en vaardigheden bieden die zij nodig hebben om adequaat in een multi-culturele samenleving te kunnen functioneren.

Bijgaand leerplan vraagt specifiek aandacht voor de diversiteit aan waardenopvattingen, vanuit levensovertuigingen en voor beginselen waar we het als samenleving over eens zijn. Beginselen of principes die een humaan en democratische samenleving met elkaar moet waarborgen.

Als uitdrukking van het gemeenschappelijk belang is door een auteursteam van de onderwijskoepels en de SLO dit kernleerplan geschreven. Het kernleerplan is uitgebreid bediscussieerd door vertegenwoordigers van de onderwijskoepels en door hen ugenodigde deskundigen. Op grond van beide consultaties kan geconcludeerd worden dat er een brede instemming bestaat ten aanzien van de wenselijkheid en de inhoudelijke keuzen van *social-ethische oriëntatie*. Daarmee is niet gezegd dat ook op landelijk niveau een breed draagvlak bestaat voor deze voorstellen. Van nature bestaat er nu eenmaal de vrees voor annexatie.

Uitleggen waarom onderwijs verplicht is om jongeren sociaal en moreel competent te maken, en met docenten bruikbare en verantwoorde lesvoorbeelden ontwikkelen, is onderdeel van een ontwikkel- en invoeringsstrategie.

Wij spreken de hoop en verwachting uit dat, dit in zekere zin unieke programmavoorstel, zal leiden tot acceptatie en invoering in de onderwijspraktijk.

1. Verantwoording

De aandacht voor de pedagogische opdracht van het onderwijs is de laatste jaren aanzienlijk toegenomen. Een belangrijke rol speelde daarbij het Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs (1993-1995). In het Eindrapport 'De school van je leven' werd er onder andere op gewezen dat er meer aandacht moet komen voor de voorbereiding op democratisch staatsburgerschap. Deze opvatting werd gedeeld door de onderwijskoepels, die er bovendien op aandrongen dat daarbij een verbinding zou worden gelegd met de nodige aandacht voor waarden en normen, evenals hun godsdienstig/levensbeschouwelijke achtergronden. Ook door de bewindslieden voor Onderwijs, de volksvertegenwoordiging en vele anderen werd de noodzaak onderstreept om in het voortgezet onderwijs meer aandacht te besteden aan staatsburgerschap, waarden en normen in het algemeen en godsdienst/levensbeschouwing in het bijzonder. Daarbij werd als algemeen uitgangspunt aanvaard dat de overheid in Nederland niet doet aan staatspedagogiek maar wel de verantwoordelijkheid heeft om zodanige randvoorwaarden te scheppen dat de scholen zelf inhoud en vorm kunnen geven aan hun pedagogische opdracht.

Uit het werk van het Platform Pedagogische Opdracht is ook gebleken dat jongeren behoefte hebben om zich te kunnen oriënteren op de maatschappelijke en levensbeschouwelijke vragen van deze tijd. Als het onderwijs hieraan geen aandacht besteedt, ontstaat het gevaar dat toekomstige burgers in een steeds pluriformer wordende samenleving steeds minder in staat zijn om vorm te geven aan maatschappelijke samenhang of zich op levensvragen te oriënteren. Pluriformiteit is een goede zaak in een democratie maar dat vraagt er wel om dat de toekomstige burgers ermee kunnen gaan, anders valt de samenleving uiteen.

Om jonge mensen actief te leren participeren aan onze democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving is het wenselijk om in de Tweede Fase daartoe een goed geprogrammeerd leergebied te ontwikkelen. In de Tweede Fase wordt bovendien grote betekenis gehecht aan het bevorderen van het vermogen van leerlingen om te kunnen communiceren. Dit betekent te kunnen kiezen, die keuzes te kunnen verantwoorden en in de praktijk te kunnen brengen. Er zijn dan ook zowel inhoudelijke als didactische overwegingen om het tot het verplichte onderdeel van de tweede fase te rekenen. Daarbij wordt gedacht aan minimaal tachtig studielasturen. Scholen kunnen er vervolgens voor kiezen om verbindingen te leggen met vakkenclusters en levensbeschouwing/godsdienst in de vrije ruimte om daardoor de feitelijke aandacht voor dit leergebied te vergroten.

Het is niet eenvoudig een dekkende en breedgedragen term te vinden om dit leergebied aan te duiden. Het gaat enerzijds om burgerschapsvorming zoals dat ook vaak in het buitenland voorkomt (citizenship education) maar anderzijds ook om het leren omgaan met waarden en normen en hun achterliggende godsdienstige/levensbeschouwelijke kaders (Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde). Het is meer dan een kennismat maar het valt ook niet samen met de godsdienstige, levensbeschouwelijke vorming in het vrije ruimte

van de bovenbouw. Om de maatschappelijke en de morele dimensie aan te duiden evenals het oriënterende karakter van het leergebied wordt daarom de omschrijving **sociaal-ethische oriëntatie** voorgesteld. Aan welke voorwaarden zou een sociaal-ethische oriëntatie in de bovenbouw moeten voldoen?

In de eerste plaats moet het leergebied aansluiten bij datgene wat de leerlingen hebben gehad aan kennis van het geestelijk leven en over geestelijke stromingen in het basisonderwijs en de basisvorming.

Eventuele lacunes zouden moeten worden aangevuld en er moet voor worden gezorgd dat toekomstige staatsburgers goed op de hoogte zijn van de belangrijkste geestelijke stromingen in ons land en in de wereld. Ook moeten zij morele dilemma's in bredere kaders kunnen plaatsen.

In de tweede plaats moet het leergebied aansluiten bij datgene wat de leerlingen hebben gehad aan intercultureel onderwijs.

Het is van groot belang dat toekomstige staatsburgers goed kunnen omgaan met de groeiende culturele pluriformiteit in onze samenleving. Dat geldt voor iedereen gemeenschappelijk. Zo ontstaat een maatschappelijk tweerichtingsverkeer dat in ieders belang is omdat wij optimaal van elkaar kunnen leren.

In de derde plaats moet het leergebied gebaseerd zijn op de gedachte dat het onderwijs in het kader van de pedagogische opdracht van scholen moet voorbereiden op een democratisch burgerschap.

Ondanks alle verschillen in onze samenleving hebben wij een aantal beginselen gemeenschappelijk aanvaard als wezenlijk voor onze democratie en de cohesie in onze maatschappij. Deze beginselen zijn vastgelegd in de Grondwet en de mensenrechtenverklaringen zoals het Europees Verdrag van de Rechten van de Mens en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens. Op het onderwijs berust de verantwoordelijkheid om er op toe te zien dat de voorwaarden worden geschapen dat een toekomstige generatie kan participeren als democratisch burger.

Het leergebied moet zodanig gegeven worden dat het aansluit bij levensvragen van jongeren en de concrete sociaal-ethische problemen waarmee zij geconfronteerd worden.

Hoe belangrijk een vak als filosofie ook is, het gaat bij de hier beoogde sociaal-ethische oriëntatie primair om de uitwerking van de pedagogische opdracht van de school toegespitst op de belangrijkste dilemma's waarmee toekomstige burgers geconfronteerd zullen worden in een steeds complexer wordende samenleving.

Het leergebied moet drie dimensies omvatten: dat van het participeren in een democratische samenleving, het zichzelf kunnen herkennen temidden van de belangrijkste godsdienstige, levensbeschouwelijke en culturele stromingen, en het in de levenspraktijk kunnen omgaan met de groeiende verscheidenheid aan waarden en normen.

Dit dient ertoe om de toekomstige burger te leren functioneren op alle belangrijke niveaus in een pluriforme democratie. Gezien het belang van de sociaal-ethische oriëntatie voor de toekomst van onze democratie zal dit onderdeel verplicht moeten zijn in de bovenbouw van alle scholen voor voortgezet onderwijs. Over de inhoud van het leerplan zou zoveel mogelijk overeenstemming bereikt moeten worden. Wat de uiteindelijke vormgeving betreft, zouden de scholen in de lijn van hun pedagogische opdracht zoveel mogelijk vrijheid gegeven moeten worden. Dit is ook van belang om de integratie zo groot mogelijk te maken in een context die bij iedere school weer

verschillend is.

Het is belangrijk dat verbindingen gelegd kunnen worden met overige vakinhoudelijke vakken en met vormingsvakken zoals levensbeschouwelijk en godsdienstig vormingsonderwijs.

Vanuit de openbare en bijzondere identiteit van de school wordt al het onderwijs beïnvloed als het gaat om de pedagogische opdracht van het onderwijs en de daaruit voortvloeiende waarden en normen. Bij het openbaar onderwijs bestaat soms nog het misverstand dat het onderwijs neutraal zou moeten zijn. Krachtens de Grondwet moet het openbaar onderwijs echter gegeven worden met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging. Men eerbiedigt iemand of iets niet door het te negeren. Daarom zal ook het openbaar onderwijs aandacht aan godsdienst/levensbeschouwing moeten geven. Daarbij is het wel van belang dat het (grond)wettelijk vereiste onderscheid in bevoegd gezag (overheid voor de kennisoverdracht, genootschappen op geestelijke grondslag voor het vormingsonderwijs) bij het openbaar onderwijs in acht wordt genomen. In het openbaar onderwijs moet als ouders/leerlingen daarom verzoeken daarnaast gelegenheid worden gegeven voor een keuzevak godsdienst of levensbeschouwelijke vorming dat wordt gegeven onder de inhoudelijke verantwoordelijkheid van de betrokken genootschappen op geestelijke grondslag.

In het bijzonder onderwijs kunnen de beoogde verbindingen tussen sociaal-ethische oriëntatie enerzijds en godsdienstige-levensbeschouwelijke vorming anderzijds onder één en hetzelfde bevoegd gezag (het schoolbestuur) gelegd worden.

Het voorgestelde deelvak is complementair ten opzichte van verwante vakken. De specifieke verbinding tussen burgerschapsvorming en waardenoriëntatie op levensbeschouwelijk gebied komt in deze vorm niet in het onderwijs voor en is toch noodzakelijk als voorbereiding op een steeds meer pluriform wordende samenleving. Dit leergebied of deelvak biedt uitstekende mogelijkheden voor inhoudelijke afstemming op andere vakken. Dit wordt niet op landelijk niveau voorgeschreven maar als mogelijkheid aangeboden aan de scholen zodat zij die verbindingen op maat kunnen leggen.

2. Sociaal-ethische oriëntatie

Algemene doelstelling:

leerlingen kunnen deelnemen aan morele communicatie over maatschappelijke vraagstukken in een democratische en levensbeschouwelijke pluriforme samenleving op basis van kennis en inzicht in:

- *algemeen aanvaarde basisregels en grondrechten die ten grondslag liggen aan het samenleven van mensen binnen de Nederlandse democratische rechtsstaat;*
- *de betekenis van godsdiensten en levensbeschouwingen voor morele communicatie over de inrichting van de samenleving;*
- *tevens behoren leerlingen te beschikken over inzichten en vaardigheden om deel te nemen aan morele communicatie.*

In een multi-culturele samenleving zullen oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken recht moeten doen aan de pluriformiteit aan opvattingen over wat goed en menswaardig is. Dat is niet vanzelfsprekend. In een pluriforme samenleving is dialoog tussen verschillende culturele tradities noodzakelijk om met elkaar samen te leven en de inrichting van de samenleving te bepalen. De kwaliteit van het democratisch proces wordt mede bepaald door de mate waarin recht wordt gedaan aan de pluriformiteit in levensbeschouwelijk en godsdienstig opzicht. De democratische inrichting van de samenleving is rijker, wanneer de dialoog tussen verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen slaagt.

Morele communicatie is gericht op grote controversiële maatschappelijke thema's. Daarbij kan men denken aan de milieuproblematiek, nieuwe technologische ontwikkelingen, zoals de gentechnologie, vraagstukken rond leven en dood, zoals euthanasie, Noord-Zuid problematiek, armoede-vraagstuk in Nederland. Leerlingen leren meedenken over de inrichting van onze samenleving door te leren deelnemen aan morele communicatie. Dit is wezenlijk voor een democratische samenleving. Daarbij kunnen zich allerlei conflicten voordoen, doordat mensen verschillende opvattingen hebben over de inrichting van de samenleving. In de loop van de geschiedenis zijn er beginselen en grondrechten geformuleerd die algemeen aanvaard zijn. Deze beginselen en grondrechten maken het samenleven van mensen in een democratische en pluriforme samenleving mogelijk. Ze behoren tot de publieke moraal van onze democratische samenleving. Leerlingen maken in dit leergebied kennis met deze morele beginselen en grondrechten (zie domein 3.1).

Levensbeschouwelijke en godsdienstige tradities spelen een rol bij het nadenken over maatschappelijke problemen. Ze bevatten opvattingen omtrent de wijze waarop het goed en menswaardig is om te leven (zie domein 3.2). Deze opvattingen geven een doelgerichtheid aan het morele handelen. Omtrent deze opvattingen bestaat in onze multi-culturele samenleving geen algemene consensus zoals over de bovenstaande beginselen en grondrechten. Daarom spreekt men over non-publieke moraal, d.i. moraal die geen aanspraak kan doen gelden op algemene aanvaarding. Deze moraal verwijst naar morele

gemeenschappen als culturele dragers van bepaalde opvattingen omtrent het goede leven. De verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen in de Nederlandse samenleving zijn ook morele gemeenschappen. In dit leergebied krijgen leerlingen inzicht in godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities, die onze cultuur en de inrichting van onze samenleving sterk beïnvloeden of beïnvloed hebben. Het gaat daarbij niet om een systematische inleiding in godsdiensten en levensbeschouwingen met het oog op de levensbeschouwelijke vorming van jongeren. Daarmee onderscheidt het leergebied sociaal-ethische oriëntatie zich van het vakgebied godsdienst/ levensbeschouwing in het confessioneel onderwijs of van een vak als geestelijke stromingen.

Centraal in dit leergebied staat het leren deelnemen aan morele communicatie. Deze communicatie vindt plaats waar mensen over maatschappelijk problemen met elkaar in gesprek gaan over de vraag welk handelen goed en moreel juist is. Deze communicatie kan in meer of mindere mate institutioneel zijn georganiseerd, zoals in ethische commissies in instellingen en bedrijven of in een maatschappelijke actiegroep. Het kan een incidenteel karakter hebben, zoals het door de overheid georganiseerde debat over de HSL-lijn, of continue zijn, zoals in het geval van ethische commissies. Het kan grootschalig zijn, zoals de door de overheid georganiseerde debatten en kleinschalig, zoals in een afdeling van een politieke partij of in een actiegroep rond een maatschappelijke vraagstuk.

Leren deelnemen, c.q. het sociale aspect, en morele communicatie, c.q. het ethische aspect, zijn in dit leergebied met elkaar verbonden. Het inleiden in kernbegrippen van de ethiek geschiedt slechts voor zover noodzakelijk om deel te kunnen nemen aan morele communicatie over maatschappelijke vraagstukken. Daarmee onderscheidt het leergebied zich van het onderdeel ethiek binnen het vak filosofie. Een centraal onderdeel van dit leergebied vormen dan ook de communicatieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben om te kunnen deel nemen aan morele communicatie (zie domein 3.3). Hoewel de drie domeinen naar inhoud zijn te onderscheiden, is het nadrukkelijk de bedoeling deze in onderlinge samenhang aan te bieden in het onderwijsleerproces.

3. Domeinen, eindtermen en toelichting

doelstelling

0.1 Domein: democratische rechtstaat
0.1 Domein: democratische rechtstaat
leerlingen hebben kennis van en inzicht in algemeen-aanvaarde beginselen en grondrechten die ten grondslag liggen aan het samenleven van mensen binnen de Nederlandse democratische rechtsstaat.

0.1.1 Subdomein: vrijheid en verantwoordelijkheid
0.1.1 Subdomein: vrijheid en verantwoordelijkheid

- * lln. kunnen met een voorbeeld aangeven dat vrijheid en verantwoordelijkheid voorwaarden zijn voor moreel handelen;
- * lln. kunnen uitgaande van het maatschappelijk proces van individualisering voorbeelden van conflicten tussen vrijheid en verantwoordelijkheid noemen;
- * leerlingen kunnen uit enkele godsdiensten en levensbeschouwingen opvattingen over vrijheid en verantwoordelijkheid aangeven;
- * leerlingen kunnen een voorbeeld geven van de spanning tussen gedragsregels uit godsdiensten en levensbeschouwingen en algemeen-aanvaarde grondrechten;
- * lln. kunnen vier kenmerken van het morele gezichtspunt noemen, te weten normatief, anti-dogmatisch, argumentatief en strevend naar al-partijdigheid.

0.1.2 Subdomein: algemeen aanvaarde beginselen
0.1.2 Subdomein: algemeen aanvaarde beginselen

- * lln. kennen de betekenis van enkele algemeen-aanvaarde ethische beginselen in de westerse samenleving, namelijk:
 - a respect voor de menselijke waardigheid;
 - b geen schade toebrengen aan anderen;
 - c weldoen;
 - d rechtvaardigheid;
- * lln. kunnen concrete situaties in morele zin beoordelen vanuit de bovenstaande algemeen-aanvaarde beginselen;
- * lln. kunnen voorbeelden noemen van conflicten tussen algemeen-aanvaarde beginselen

0.1.3 Subdomein: algemeen aanvaarde grondrechten
0.1.3 Subdomein: algemeen aanvaarde grondrechten

- * lln. kennen de betekenis van enkele algemeen-aanvaarde grondrechten van de mens, namelijk:
 - a het verbod op discriminatie;
 - b de vrijheid van meningsuiting;
 - c de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging;
 - d de vrijheid van vereniging en vergadering;
 - e de onaantastbaarheid van het menselijk lichaam;
 - f het recht op een voldoende levensstandaard;
- * lln. kunnen concrete situaties in morele zin beoordelen vanuit bovengenoemde grondrechten in de Nederlandse wetgeving;
- * lln. kunnen voorbeelden noemen van conflicten tussen algemeen-aanvaarde grondrechten.

Toelichting

Een maatschappelijk vraagstuk kan vanuit verschillende gezichtspunten worden benaderd, zoals het economische, historische, natuurwetenschappelijke, juridische en morele gezichtspunt. Het morele gezichtspunt heeft de volgende kenmerken: het is normatief, anti-dogmatisch, argumentatief en strevend naar al-partijdigheid.

* Normatief houdt in dat naar een situatie of probleem wordt gekeken vanuit de vraag wat moreel aanvaardbaar is. Het antwoord op deze vraag wordt geformuleerd in termen van wat mensen 'behoren' te doen.

* Het innemen van een moreel gezichtspunt impliceert dat men zich niet dogmatisch opstelt. Indien men aanspraak maakt op absolute waarheden of zich verschuilt achter autoriteiten is er geen afwegingsproces meer mogelijk over wat moreel aanvaardbaar is. In een afwegingsproces doet men wel een beroep op levensovertuigingen of inzichten uit een traditie. Deze overtuigingen zijn echter ook voorwerp van kritische reflectie.

* Het morele gezichtspunt is op de derde plaats sterk argumentatief. Wanneer iedereen zich op zijn eigen mening zou terugtrekken, zou dit het einde betekenen van het moreel gezichtspunt. Het is noodzakelijk om te streven naar intersubjectieve instemming. Om deze instemming te bereiken is een dialoog vereist op basis van argumenten.

* Ten slotte dient men vanuit een moreel gezichtspunt zoveel mogelijk recht te doen aan de visies van alle betrokkenen, met name van degene wiens belangen het meest geraakt worden in een situatie. Men duidt dit aan als al-partijdigheid: alle belangen van betrokkenen dienen zo zorgvuldig mogelijk te worden meegenomen in een morele afweging. Mensen mogen hun eigenbelang inbrengen. Daar is op zich niets mis mee, mits men ook oog heeft voor de belangen van anderen. Al-partijdigheid is een ideaal gezichtspunt. In het morele gezichtspunt streven we naar al-partijdigheid. Het zal echter niet altijd mogelijk zijn om recht te doen aan alle betrokkenen. In dergelijke situaties kunnen algemeen-aanvaarde beginselen en grondrechten ons verder helpen.

Ethische beginselen zijn onder meer principes waartoe mensen in hun handelen verplicht zijn ongeacht de positie die ze in een situatie innemen en hun feitelijke belangen. Ook bij de toepassing van ethische beginselen houdt men rekening met de omstandigheden. Het is mogelijk dat de omstandigheden ertoe leiden dat men niet handelt overeenkomstig een bepaald ethisch beginsel.

Algemeen aanvaarde ethische beginselen zijn onder meer:

- Het beginsel van respect voor de menselijke waardigheid: men behoort in het handelen de eigenheid en uniciteit van de ander zoveel mogelijk te respecteren.
- Het beginsel van geen schade toebrengen: men behoort in het handelen geen schade te berokkenen of kwaad aan te richten.
- Het beginsel van weldoen: men behoort in het handelen goed te doen en het goede te bevorderen.
- Het beginsel van rechtvaardigheid: men behoort in het handelen anderen gelijk te behandelen en de lasten en lusten op een faire wijze te verdelen.

Ethische beginselen zijn op een abstract niveau geformuleerd. In een concrete situatie kunnen ze met elkaar in conflict komen.

Vanuit een moreel gezichtspunt zijn grondrechten algemeen-aanvaarde morele aanspraken die individuen of groepen in een samenleving kunnen doen gelden. Deze grondrechten kunnen beschouwd worden als een uitwerking van bovengenoemde ethische beginselen. Grondrechten zijn rechten waarop mensen in moreel opzicht aanspraak maken. Bij

grondrechten gaat het om morele aanspraken met een wettelijke basis.

De aanwezigheid van verschillende culturele, etnische en religieuze groepen binnen de Nederlandse samenleving is kenmerkend voor het pluriforme karakter van onze samenleving. Elk van die groepen heeft het gevoel van bij-elkaar-horen op grond van dezelfde unieke (etnisch-)culturele en/of religieuze karakteristieken. Hoewel dit gevoel legitiem is en belangrijk voor de ontwikkeling van een helder en stabiel zelfbeeld, lijkt het niet onjuist te veronderstellen dat de persoonlijkheid aan waarde wint als iemand ook naar andere groepen toe dan de eigen groep gevoelens van solidariteit en genegenheid weet te ontwikkelen.

doelstelling

0.2 Domein: levensbeschouwelijke pluriformiteit

leerlingen hebben kennis van en inzicht in de betekenis van godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities voor morele communicatie over de inrichting van de samenleving.

0.2.1 Subdomein: godsdienst/levensbeschouwingen

- * lln. kunnen enkele basisfeiten en kenmerken noemen van verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke stromingen in de Nederlandse samenleving, te weten christendom, humanisme, jodendom, islam en hindoesme;
- * leerlingen hebben kennis van en inzicht in de betekenis van godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities die de inrichting van de samenleving sterk beïnvloed hebben;
- * lln. kunnen de betekenis omschrijven van levensbeschouwingen en godsdiensten voor waarden en normen die individuen hebben;
- * lln. kunnen in een biografisch verhaal de spanning aangeven die kan bestaan tussen de moraal van individuen en de collectieve moraal van godsdiensten en levensbeschouwingen, waarvan individuen deel uitmaken;
- * lln. kunnen in een voorbeeld aangeven, dat mensen in een pluriforme samenleving meervoudige loyaliteiten hebben;

0.2.2 Subdomein: levensbeschouwing en moraal

- * lln. kunnen kritisch oordelen over de verschillende wijzen waarop godsdiensten en levensbeschouwingen omgaan met hun opvatting over 'het goede leven', te onderscheiden naar universalisme, relativisme en pluralisme;
- * lln. kunnen de betekenis van levensbeschouwelijk pluralisme aangeven voor morele communicatie in de samenleving met behulp van het concept participatie-democratie;
- * lln. kunnen voorbeelden geven van waarden en deugden uit verschillende levensbeschouwingen en godsdiensten met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken.

Toelichting

Met basisfeiten worden bedoeld demografische gegevens als spreiding, aantallen, omvang, en organisatiegraad van voorkomende stromingen in Nederland.

Soms verstaat men onder democratie het geheel van individuele rechten en plichten die burgers in een samenleving hebben, zoals het kiesrecht. Men spreekt dan over nominale democratie. In een nominale democratie heeft de pluriformiteit van de samenleving geen inhoudelijke betekenis voor de inrichting van de samenleving.

Democratie kan zich ook richten op het construeren van een moreel kader die burgers

samenbindt in een politieke samenlevingsvorm, waarin pluriformiteit wordt gewaardeerd als een democratische goed. De democratische samenleving is geen vermeend homogeen gegeven, maar een weg die burgers in een pluralistische samenleving tezamen trachten te gaan. Een dergelijke opvatting wordt ook aangeduid als participatieve democratie. Een participatieve democratie onderscheidt zich van een nominale democratie op de volgende wijze: in een participatieve democratie

1. zijn vormen van zelfbestuur en besluitvorming breder en dieper dan in een nominale democratie;
2. is democratie meer een vorm van samenleven dan een gegevenheid, zoals in een nominale democratie;
3. gaan democratie en pluriformiteit van de samenleving samen.

Twee vragen zijn in dit verband van belang. De kernvraag die ten aanzien van de besluitvormingsprocessen (ad 1) moet worden gesteld is: 'Wie participeert in deze processen en wie niet?' En ten aanzien van het proces van samenleven (ad 2) dient de vraag te worden gesteld: 'Hoe breed is het pad van samenleven?' Of 'Wat wordt uitgesloten of in de marge gedrongen?'

In een participatieve democratie is de dialoog tussen godsdiensten en levensbeschouwingen in een samenleving van groot belang. De levensbeschouwelijke pluriformiteit wordt geschouwd als een rijkdom, waaruit wordt geput in het democratische proces van inrichting van de samenleving.

Een publieke moraal moet een antwoord geven op de vraag hoe conflicten tussen mensen kunnen worden voorkomen, dan wel op een moreel aanvaardbare wijze kunnen worden opgelost. Een particuliere moraal van godsdiensten en levensbeschouwingen is breder. Ze geeft een antwoord op de vraag 'Hoe te leven?' Deze vraag wordt beantwoord vanuit een opvatting die men heeft over het goede leven. 'Het goede leven' is een technische term voor het geheel van opvattingen, waarden en gedragsregels die aangeven wat menswaardig is. Wat is een zinvol en gelukkig leven? Hoe kan ik met anderen samenleven? En hoe moet ik met het natuurlijk milieu omgaan? Godsdiensten en levensbeschouwingen geven een antwoord op deze vragen en bieden op deze wijze een referentiekader voor de vraag 'Hoe te leven?'

Elk kind of jongere groeit op in een particuliere moraal van een godsdienst of levensbeschouwing. Godsdienstige en levensbeschouwelijke groepen zijn ook morele gemeenschappen, waarin mensen bepaalde waarden en normen met elkaar delen. Dat betekent niet dat er geen discrepantie kan bestaan tussen de moraal van individuen en de collectieve moraal van de morele gemeenschap waarvan individuen deel uitmaken.

Godsdiensten en levensbeschouwingen kunnen op verschillende wijzen omgaan met hun opvattingen over het goede leven. Daarbij hebben we niet de inhoud van een particuliere moraal op het oog maar de waarheidsclaim die men maakt voor particuliere moralen. Op de eerste plaats is er de opvatting dat slechts ÚÚn opvatting van het goede leven waar is. Deze opvatting, aangeduid als universalisme, kent twee sub-varianten. Wanneer slechts de eigen opvatting over het goede leven absoluut waar is met uitsluiting van andere opvattingen, spreekt men over exclusivisme. Wanneer ook andere godsdiensten en levensbeschouwingen sporen van waarheid bezitten, maar slechts de eigen godsdienst of levensbeschouwing over de volledige waarheid beschikt, spreekt men over inclusivisme. Op de tweede plaats komt men de opvatting tegen, dat er geen criterium is om te bepalen welke opvatting over het goede leven meer waar is dan andere opvattingen. De godsdienstige en levensbeschouwelijke pluriformiteit is absoluut. Deze benadering noemt men het relativisme.

Op de derde plaats komt men een dialogale opvatting van waarheid tegen. Wat het goede

leven is, moet in de dialoog tussen godsdiensten en levensbeschouwingen worden ontdekt. In deze pluralistische benadering wordt enerzijds recht gedaan aan de waarheidsclaim van godsdiensten en levensbeschouwingen. Anderzijds is het noodzakelijk om in dialoog met andere tradities de eigen opvatting over het goede leven ter discussie te stellen. De universalistische pretentie van de eigen opvatting moet tussen haakjes worden gezet, teneinde de dialoog mogelijk te maken.

doelstelling

0.3 Domein: morele communicatie
leerlingen beschikken over inzichten en vaardigheden om deel te nemen aan morele communicatie.

0.3.1 Subdomein: argumenteren

- * Iln. kunnen de vanzelfsprekendheid van waarden en normen ter discussie stellen;
- * Iln. kunnen argumenten aanvoeren ter onderbouwing van een standpunt;
- * Iln. kunnen argumenten van anderen weergeven;
- * Iln. kunnen in hun argumentatie ingaan op tegen-argumentatie;
- * Iln. kennen een eenvoudig model van morele argumentatie en kunnen dit model hanteren.

0.3.2 Subdomein: interactie

- * Iln. kunnen redenen geven waarom morele communicatie open staat voor iedereen;
- * Iln. kunnen zich verplaatsen in opvattingen van anderen in een morele communicatie;
- * Iln. kunnen een onafhankelijk, al-partijdig perspectief innemen gericht op het bereiken van een conclusie in morele communicatie;
- * Iln. kunnen een eigen standpunt innemen en verwoorden in de morele communicatie.

0.3.3 Subdomein: verhalende communicatie

- * Iln. kunnen eigen waarden weergeven in verhalen;
- * Iln. kunnen waarden benoemen die besloten liggen in verhalen van levensbeschouwingen en godsdiensten.

Toelichting

In dit domein worden vaardigheden aangegeven, die noodzakelijk zijn voor de morele communicatie op het publieke domein en voor de communicatie omtrent de opvattingen over het goede leven in godsdiensten en levensbeschouwingen.

De morele communicatie op het publieke domein heeft het karakter van een procedurele argumentatie gericht op het bereiken van intersubjectieve overeenstemming over de vraag of een handeling moreel aanvaardbaar is. De kwaliteit van de argumentatie is van invloed op het product van de morele argumentatie. Het sub-domein 'argumenteren' bevat vaardigheden, die gericht zijn op het product van deze procedurele argumentatie. Het sub-domein 'interactie' bevat vaardigheden gericht op het proces van deze procedurele argumentatie.

Opvattingen over het goede leven in godsdiensten en levensbeschouwingen liggen vervat in verhalen, die men binnen deze morele gemeenschappen doorvertelt. Het sub-domein 'verhalende communicatie' bevat vaardigheden om eigen waarden te kunnen weergeven in verhalen, en om waarden te kunnen benoemen die in verhalen besloten liggen van godsdiensten en levensbeschouwingen.

Het concept 'participatie-democratie' verwijst naar het proces dat samenhangt met het streven van burgers naar een democratische samenleving waarin pluriformiteit tot haar recht komt. Inherent aan dat proces is de wil een moreel kader te construeren dat burgers samenbindt in een politieke samenlevingsvorm waarin pluriformiteit wordt beleefd en gewaardeerd als inspiratiebron voor democratisch burgerschap. Het levensbeschouwelijk pluralisme draagt in belangrijke mate bij aan het realiseren van dit doel. In hun functie van morele gemeenschappen geven levensbeschouwelijke groepen mede richting aan de morele communicatie in de samenleving. Voor de participatie-democratie is de morele communicatie van groot belang: haar burgers worden gezien als leden van een solidaire samenleving, gekenmerkt door gemeenschapszin, het morele besef en verantwoordelijkheid voor de ander.

4. Voorbeeld van een lessenplan

0.1 Toelichting

Rationale

Als beschermer van een rechtvaardige en democratische pluriforme samenleving, moeten jongeren kennis hebben van humane en democratische waarden en hun maatschappelijke plichten. Om te kunnen participeren in een levensbeschouwelijk pluriforme samenleving is het nodig te weten waar de belangrijkste levensovertuigingen voor staan. Vraagstukken die mensen verdeeld houden vormen onderwerp van onderzoek en discussie tussen leerlingen. Zij leren daarbij rekening houden met algemeen aanvaarde en levensbeschouwelijke gemotiveerde waarden.

Kenmerken

Kenmerk 1 is het bevorderen van de morele en sociale competentie met het oog op het leren participeren aan de levensbeschouwelijk pluriforme samenleving.

Kenmerk 2 houdt in dat dit gebeurt door waardencommunicatie aan de hand van levens-thema's/dilemma's die gerelateerd kunnen worden aan de algemeen vormende vakken die op schoolniveau worden geëxamineerd.

Kenmerk 3 is dat dit gebeurt via confrontatie met geestelijke stromingen die onze cultuur gestalte geven.

Kenmerk 4 is dat daarna verdieping plaatsvindt via bestudering van achtergronden.

Kenmerk 5 is dat leerlingen tot standpunten komen die ze leren communiceren met en beargumenteren tegenover anderen.

Basisbegrippen

- * waarden
- * publieke moraal
- * participatie democratie
- * levensovertuiging
- * levensbeschouwingen
- * godsdiensten
- * ideologie
- * pluriformiteit
- * universalisme/pluralisme/relativisme
- * beginselen
- * grondrechten
- * gemeenschapszin
- * zingeving
- * moreel dilemma
- * ontmoeting
- * waardencommunicatie

- * specifieke waarden:
 - * vrijheid en verantwoordelijkheid
 - * afhankelijkheid
 - * rechtvaardigheid
 - * respect
 - * verdraagzaamheid
 - * rentmeesterschap
 - * hulpvaardigheid

Vakkenachtergrond

Het leergebied ontleent aan de volgende wetenschappelijke disciplines zijn inhoud: Godsdienstwetenschap, Rechtswetenschap, Sociologie/Politicologie, Psychologie/Filosofie/Theologie.

Het zal zaak zijn om bij de definiëring van de basisbegrippen bij deze disciplines te rade te gaan.

Voorkennis

Het is belangrijk doch lastig om goed te definiëren welke voorkennis vereist is. Er moet van worden uitgegaan dat de leerlingen wel enige algemene kennis van de relevante godsdiensten/levensbeschouwingen hebben. Ook enige kennis van samenlevingsvraagstukken is een voorwaarde. Nauwkeurig moet per thema worden aangegeven welke basiskennis vereist is.

Vaardigheden

- kennis en inzicht kunnen verwerven
- vragen kunnen stellen
- kunnen reflecteren op leerervaringen
- kunnen onderzoeken
- hypothesen kunnen toetsen
- kunnen vergelijken
- convergent en divergent kunnen denken
- kunnen communiceren en argumenteren

Mogelijke themavelden

Het leergebied zal maatschappelijke relevante zaken ter sprake brengen waarover een morele discussie gevoerd kan worden vanuit kennis van en inzicht in de levensbeschouwelijke stromingen die onze cultuur kenmerken. Mogelijke themavelden zijn:

- a. toekomst van de techniek
- b. economisering van het samenleven
- c. leven en dood in de westerse samenleving
- d. spiritualiteit en pluriform samenleven
- e. sociaal samenleven en geweld

Structuur van een lessenplan aan de hand van een voorbeeld en met het oog op de leerlingen geformuleerd

De thema's worden meer concreet verkend

- door de grondbeginselen en rechten die onze samenleving kenmerken te confronteren met de alledaagse werkelijkheid/actualiteit;
- door deze via ontmoetingen te plaatsen in het perspectief van godsdiensten/

- levensbeschouwingen/zingevingssystemen;
- en door daarover een discours met leraren en medeleerlingen aan te gaan.

0.2 Een lessenplan Armoede

Probleemstelling

'Zou ik te weinig hebben, dan zou ik gaan stelen?'

- | | |
|----------------|--|
| Themaveld | - Economisering van het samenleven |
| Centrale vraag | - Is armoede een probleem dat opgelost kan worden? |

Doelstelling

Leerlingen kunnen:

- verschillende aspecten van armoede benoemen;
- de morele dimensie daarvan aangeven;
- de gangbare politiek-maatschappelijke en de levensbeschouwelijke visies ten aanzien van armoede weergeven;
- standpunten innemen en deze tegenover derden ter discussie stellen.

Leerstofeenheden

- * Tweedeling in de samenleving (probleemdefinitie)
- * Recht op overleven (beginselen en grondwet)
- * Levensvisies op armoede (levensbeschouwingen)
- * Armoede: kwaad of ideaal? (debat en standpuntbepaling)
- * Bijdragen aan oplossingen (creativiteit)

Vaardigheden

- * leren door het definiëren en verkennen van het vraagstuk
- * leren door het stellen van vragen
- * leren door opzoeken en bewerken van informatie
- * leren door het presenteren van bevindingen
- * leren door het luisteren naar anderen
- * leren door het hanteren van argumenten
- * leren relaties leggen (tussen domeinen)

Basisbegrippen

- * waarden/beginselen
- * individuele vrijheid
- * persoonlijke verantwoordelijkheid
- * collectieve verantwoordelijkheid
- * (on)afhankelijkheid
- * recht doen - rechtvaardigheid
- * gelijkwaardigheid
- * naastenliefde
- * barmhartigheid - wel doen
- * onthechting
- * grondrechten
- * levensstandaard als grondrecht
- * rechtsstaat en sociaal recht/sociale wetgeving
- * visies van levensbeschouwingen/godsdiensten
- * gemeenschapszin

- * zingeving - armoede als kwaad of ideaal
- * moreel dilemma
- * universalisme/pluralisme/relativisme
- * waardencommunicatie

0.3 **Uitwerking van een lesvoorbeeld armoede**

Start

- In het Bijbelboek Spreuken staat een gebed:

*Mijn God, maar twee dingen vraag ik van u:
 gun ze mij voordat ik sterf.
 Laat mij nooit onoprecht zijn, nooit liegen,
 laat me niet arm zijn, maar ook niet rijk,
 maar voed mij met wat voor mij is weggelegd.
 Want zou ik te veel hebben, dan zou ik u kunnen verloochenen,
 ik zou misschien zeggen: De Heer? Wat is dat!
 Zou ik te weinig hebben, dan zou ik gaan stelen
 en zo uw naam in opspraak brengen. (Spreuken 30:7-9)*
- In de universele verklaring van de rechten van de mens staat:

*Een ieder heeft recht op een levensstandaard die hoog genoeg is voor de
 gezondheid en het welzijn van zichzelf en zijn gezin, waaronder begrepen
 voeding, kleding, huisvesting, geneeskundige verzorging en de
 noodzakelijke sociale diensten*

Introductie

- Toelichting opzet en bedoeling van deze lessenreeks
- Verkennen en benoemen van het probleem aan de hand van mediabronnen

Met leerlingen verkennen waarom armoede een thema is waar we niet om heen kunnen, bijvoorbeeld aan de hand van krantenberichten of een werk dossier:

- Tweedeling in de samenleving neemt toe
- Als je honger hebt en je kunt geen brood kopen dan mag je het stelen
- Wel of niet stooktoeslag voor bijstandtrekkers
- Leger des Heils helpt zwervers met soep de winter door
- Honger drijft asielzoekers naar Europa
- Wie niet werkt zal ook niet eten
- Wie voor een dubbeltje geboren is wordt nooit een kwartje
- Een eigen huis is voor de meesten onbetaalbaar
- De een z'n dood is de ander z'n brood

Aanvullende verkenningen

- Enkele levensverhalen lezen/horen (bibliotheek/interviews)
- Rapporteren in klas van bevindingen
- Benoemen van verschillende opvattingen/meningen (pluriformiteit)

Eerste probleemverkenningen en standpuntbepaling

Voorlopige meningen/stellingen formuleren over armoede als (noodzakelijk?) kwaad en/of ideaal op basis van bronnenonderzoek en informatie.

Ontmoetingen

Uitnodigen vertegenwoordigers van een levensvisie (c.q. t.v. fragmenten of teksten/verhalen laten zien/lezen)

- *een monnik: armoede-ideaal*
- *een christen: sociale gerechtigheid*
- *een socialist: mensen zijn gelijk*
- *een moslim: zakat (verplichting armen te geven)*
- *een ontwikkelingswerker: dienstbaarheid*

Achtergrondinformatie verzamelen

Op basis van bronnenonderzoek en informatie van docent dienen leerlingen vooral meer zicht te krijgen op in levensbeschouwingen verankerde visies op het vraagstuk van armoede.

- *kloostertraditie*
- *de zeggingskracht van bijbelverhalen/gelijkenissen*
- *de plicht tot zakat en sociale ordening volgens de islam*
- *de gedachte van de maakbaarheid van sociale rechtvaardigheid*

Zelfstudie

- Verkennen van leidende beginselen en basisrechten zoals: weldoen als beginsel en het recht op voldoende levensstandaard als grondrecht.
- Kritisch verkennen hoe beginselen en rechten in onze samenleving vorm krijgen (vrijheid en verantwoordelijkheid)

- *eigen schuld dikke bult*
- *sociale wetgeving*
- *de zakat*
- *barmhartigheidswerken (Leger des Heils/Ds. Visser Rotterdam)*
- *solidariteit (Kath.vastenactie)*
- *acties (van Fosterparentsplan tot)*
- *ieder moet leren zijn eigen broek op te houden*
- *weldoen als machtsmiddel*
- *zonder armen geen liefdadigheid*
- *mogen economische vluchtelingen wel worden uitgewezen?*
- *heeft Muskens gelijk?*

Standpuntbepaling en morele communicatie

- Discussiepaper schrijven, object benoemen gericht op centrale problemstellingen met betrekking tot de drie domeinen.
- Samenwerken.

Evaluatie

Toetsing/beoordeling

5. Van kernleerplan naar onderwijspraktijk

Mede op basis van onderzoeksgegevens is de laatste twintig jaar de visie op onderwijsvernieuwing ingrijpend gewijzigd. Zo is gebleken dat de meeste nieuwe onderwijsprogramma's niet of niet op de bedoelde manier zijn gebruikt, ook al had de school of de vaksectie de vernieuwing geaccepteerd. Kennelijk leidt acceptatie van de vernieuwing, of zelfs het gebruik van een nieuw leerplan of lespakket, niet vanzelfsprekend tot de beoogde onderwijsverandering.

Deze constatering heeft geleid tot meer aandacht voor de wijze waarop een gewenste verandering in de onderwijspraktijk vorm moet krijgen. Ook is de functie van publicaties in het innovatieproces onderzocht. Geleidelijk aan is het besef gegroeid dat producten die de verandering in de praktijk ondersteunen aan bepaalde eisen moeten voldoen: duidelijk, concreet, handelingsgericht en in de praktijk getoetst.

Door handreikingen en lesvoorbeelden te ontwikkelen in het perspectief van implementatie en dus bedacht te zijn op aantoonbare leerresultaten bij leerlingen, is de kans op het beoogde effect groter. Daarnaast is het van essentieel belang om regelmatig schriftelijk en mondeling te communiceren over nieuwe leerplanvoorstellen.

Om het kernleerplan "Sociaal-ethische oriëntatie" geleidelijk aan een vaste en herkenbare plaats in de school te geven, is een breed draagvlak vereist. Niet alleen onder de toekomstige gebruikers, maar ook bij schoolorganisatie, overheid, LPC, opleidingen, onderwijsinspectie, leerlingen, maatschappelijke groeperingen en uitgevers.

Voor de leerkrachten is van belang dat zij de tijd krijgen om zich nieuwe kennis, inzichten, werkwijzen en vaardigheden eigen te maken. Lesvoorbeelden dienen een zeer concrete uitwerking van de kernideeën van het leerplan te geven, in plaats van een globale planning die ruimte laat voor uiteenlopende interpretaties. Praktijktesten van lesvoorbeelden geven informatie over niet alleen de uitvoerbaarheid maar ook over de haalbaarheid van concepten van het kernleerplan.

Het verdient aanbeveling om, gelet op de lopende ontwikkelingen van de tweede fase, de komende periode te gebruiken voor het organiseren van een onderwijsproject. Daarbij gaat het zowel om een programmatische uitwerking van maatschappelijke thema's en een procedure voor morele communicatie als om inhoudelijke afstemming met de vakkenclusters ANW en CKV1 en Historische & Maatschappelijke vorming (Geschiedenis en Maatschappijleer) en met godsdienst/levensbeschouwing in de vrije ruimte. Dat betekent het formuleren van vakinhoudelijke en vakdidactische specificaties voor te schrijven lesvoorbeelden.

In overleg met de koepels zal een begeleidingscommissie en een projectgroep geformeerd worden, die onder meer tot taak heeft een plan van aanpak voor de periode 1997-1999 op te stellen.

Ervaringen met vernieuwingsoperaties van verplichte gewenste leergebieden, zoals educaties (bijvoorbeeld Europa, intercultureel onderwijs, milieu etc.), leren dat het de voorkeur verdient om kleinschalige samenwerkingsverbanden aan te gaan, waarin participeren: vier of vijf scholen, een lerarenopleiding, een LPC, en een projectsecretariaat. Geleidelijk aan worden belangstellende resonansscholen bij het ontwikkelproces betrokken via informatiebijeenkomsten en gerichte workshops. In een latere fase kan

breder verspreiding plaatsvinden naar scholen, opleidingen, en overheid van de resultaten in de onderwijspraktijk. Een dergelijke benadering pleit voor een kleinschalige en intensieve samenwerking op basis van overeenkomsten met het doel uit ontwikkelde lesvoorbeelden te ontwerpen en de uitvoerbaarheid van het kernleerplan definitief vast te stellen. Bij de invoering van dit leergebied is het van wezenlijk belang dat de betrokken docenten inhoudelijk en vakdidactisch adequaat geschoold zijn. Dit vraagt om een duidelijke regeling inzake opleiding, scholing en de bevoegdheidsverklaring.

6. Geraadpleegde literatuur

- Aristoteles, *Ethica Nicomachea*: The Nicomachean Ethics, Oxford: Oxford UP, 1980
- Bakker, C., *Verkennde notities*, SLO. Enschede, 1997
- Braster, Jacques, *De identiteit van het openbaar onderwijs.*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1996.
- CBOO / VNG, *Op weg naar een toetsbare identiteit*, Den Haag, 1990
- Claassen, A. en T. Mooij. *Kwaliteit in onderwijs*, Begrippen vanuit levensbeschouwelijk perspectief, ITS, Nijmegen, 1995
- Derkse W., *Is dat wel ethisch*. Het publieke debat over een halve moraal. In *Wijsgierige Perspectief*, 1996/1997 -1.
- Hooghoff (red), H., *Grondrechten in het onderwijs*, Perspectieven voor ontwikkeling en intergratie. Discussienota, SLO, Enschede, 1992
- Kinneging, M., *De demoralisatie van de samenleving*. Enkele liberale gedachten over de crisis van onze tijd, in : *Visie op de goede samenleving* (Architectuur van de samenleving, 14). Boekencentrum, pagina 25-38, Zoetermeer 1996
- Klaasen, C., *Socialisatie en moraal*: Onderwijs en waarden in een laat moderne tijd; Garant, Leuven - Apeldoorn, 1996
- Klaasen, C., en Wesseling, A., *Education for Citizenship in a Plural Society*: Paper EARLI- symposion: Nijmegen, 1995.
- Leeuw de, J., *Mores leren*, ISBN 90 71309 85 5, Damon Best, 1994
- Lier van J., *Doorgaande lijnen*, Vijf jaar leerplanontwikkeling levensbeschouwing in het vo, KPC, sÆ-Hertogenbosch, 1995
- Maes, B., *Education for citizenship in the Flemish secondary education curriculum*, in: *Citizenship* 4-2, 1995
- Manenschijn, G., *Visies op de goede samenleving*. Inleiding op het thema, in *Visies op de goede samenleving* (Architectuur van de samenleving, 4) Boekencentrum, pagina 11-13, Zoetermeer , 1996.
- Mc Gettrick, B.J., *Values and educating the whole person*. Scottish Consultative council on the curriculum, Dundee, 1995

- Meykamp, W.J.M., S.A. Terpstra en P.T. Westerhuis, *Sociale ethiek, Basisboek*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1998.
- Procee, H., *Over de grenzen van culturen*. Voorbij universalisme en relativisme, Boom, Meppel/Amsterdam, 1991
- Sleutel, J.W., *Deugden en morele opvoeding*; Een wijsgerig-pedagogische studie, Boom, Meppel, 1992.
- Stahl R.J.ed., *Cooperative learning in Social Studies*, A handboek for Teachers. Menlo Park ect.: Addison Wesley Publishing Company, 1994
- Tielman, Rob en Nan Dodde, *Het vak Geestelijke Stromingen in het Openbaar Onderwijs*, in: Nan Dodde, en Piet Sekreve [red] Maar ik heb schoolgegaan. 125 Jaar NGL/AVMO, blz 133-150. AVMO, Den Haag, 1992
- Tongeren van, P. *De smalle moraal: Pluralisme of uniformiteit?* [in: Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte 80-2, 92 -102] 1988
- Ven van der, J.A., *Vorming in waarden en normen*, Kok, Kampen, 1985
- Vermeulen [red] Dhyhan, *Hedendaags Humanisme voor het Vervolgonderwijs*, Leerplanontwikkeling, De tijdstroom, Utrecht, 1996
- Waart de P., *Mensenrechten mensenwerk*, Kok, Kampen, 1996
- Wal van der, G.A., *In Praise of moralism*. Pleidooi voor eerherstel van een verwaarloosde vorm van ethiekbeoefening, in Wijsgerig Perspectief- 4, 102-107, 1992-1993
- Willigenburg van, T. e.a. *Ethiek in praktijk*, Van Gorcum, Assen 1993

