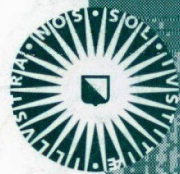


# Zorg voor de natuur

*Een ethische,  
psychologische  
en didaktische  
fundering*



Universiteit Utrecht

*Vakgroep Didaktiek  
van de Biologie*

**Fred Janssen**



Gerard t.l.

Aan alle deelnemers van de  
studiedag op 25 maart



uw brief van \_\_\_\_\_ uw kenmerk \_\_\_\_\_ ons kenmerk IKC94-6663 datum 03-03-94  
onderwerp rapporten/werkgroepen doorkiesnummer 08370-74823 bijlagen 2

Hierbij ontvangt u, ter voorbereiding van de studiedag 'Caring for the earth: begrip en betrokkenheid als basis voor NME', de twee onderzoeksrapporten die op deze dag centraal zullen staan.

In het ochtendprogramma zullen de onderzoeken worden toegelicht door A. Alblas en F. Janssen. Zij geven daarbij ook hun visie op de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten. Daarna zullen M. Wiersma en H. Gallacher een kritische beschouwing geven vanuit hun ervaringen als resp. consultant NME in Zeeland en directeur van de Milieufederatie Noord-Holland. De rest van de ochtend is bedoeld voor algemene discussie.

In het middagprogramma zal in werkgroepen concreter worden ingegaan op de beide onderzoeken.

**U kunt als deelnemer kiezen op welke van de twee onderzoeken u in een werkgroep nader in wilt gaan.** Voor alle werkgroepen gelden de centrale vragen 'wat kunnen we met de onderzoeksresultaten bij de verdere ontwikkeling van nme?' en 'zijn daarvoor vervolgacties nodig, zo ja welke? (b.v. integratie/ implementatie in lopende projecten, doorvertaling in leerplannen, vervolgonderzoek etc.)

Drie werkgroepen hebben het onderzoek van A. Alblas e.a. als onderwerp: zij dienen (met de centrale vragen als uitgangspunt) met name te kijken naar de criteria en selectie van inhoud van nme zoals die in hoofdstuk 6 van het rapport worden gepresenteerd (o.a. schema op pg. 77 + 78).

De andere drie werkgroepen hebben het onderzoek van F. Janssen als onderwerp: zij dienen te kijken naar de bruikbaarheid van m.n. het ethisch kader (theorie over zorg- en rechtvaardighedsbenadering) en het didactisch kader (criteria voor leerstofkeuze en type leerervaringen, zoals dat in het rapport is uitgewerkt vanuit de zorgbenadering) (Hoofdstuk 3, 6 en 7).

Informatie- en KennisCentrum  
NBLF

Postadres:  
Postbus 30  
6700 AA Wageningen


Bezoekadres:  
Marijkeweg 24  
Wageningen

Tel: 08370-74800  
Fax: 08370-27561

Opgave van de voorkeur voor de werkgroepen hoeft pas te gebeuren bij de inschrijving op de studiedag zelf! In de lunchpauze zal de indeling van de werkgroepen op een flip-over bekend worden gemaakt. De organisatie houdt bij de indeling van de werkgroepen, naast de uitgesproken voorkeuren, tevens rekening met de gewenste spreiding van de doelgroepen en het gewenste aantal personen per werkgroep.

Tot ziens op 25 maart!

Met vriendelijke groeten,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Olga de Lange', with a long horizontal flourish extending to the right.

Olga de Lange  
IKC-NBLF  
tel: 08370-74823

P.S. Indien u onverhoopt niet op de studiedag kunt komen, zult u wél een rekening van f 25,- van ons ontvangen i.v.m. de kosten voor beide rapporten. Bovendien verzoek ik u het mij te melden als u verhinderd bent: er staan mensen op de reservelijst!

# ZORG VOOR DE NATUUR

Een ethische, psychologische en didactische fundering

# **ZORG VOOR DE NATUUR**

Een ethische, psychologische en didactische fundering

Fred Janssen

Vakgroep Didactiek van de Biologie  
Universiteit Utrecht  
november 1993

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Zorg

Zorg voor de natuur: een ethische, psychologische en didactische fundering / Fred Janssen.

- Utrecht: Vakgroep Didactiek van de Biologie, Universiteit Utrecht.

Met literatuuropgave.

**ISBN 90-393-0250-2**

Trefwoorden: natuureducatie / milieu-educatie.

Copyright 1993 Vakgroep Didactiek van de Biologie  
Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.

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 op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van uitgever.

Uitgave en verspreiding:  
Secretariaat Didactiek van de Biologie UU  
Princetonplein 5  
3584 CC UTRECHT  
030 - 535450

## WOORD VOORAF

Deze studie is uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij (LNV), Directie Natuur, Bos, Landschap en Fauna (NBLF). De opdracht bestond uit het ontwikkelen van een theoretisch kader voor een onderdeel van natuur-en milieueducatie (NME): de ontwikkeling van zorg voor de natuur, alsmede een inhoudsanalyse van het rapport 'Caring for the Earth' met behulp van het ontwikkelde theoretisch kader.

Het rapport 'Caring for the Earth' is een gezamenlijk document van The World Conservation Union (IUCN), United Nations Environment Programme (UNEP) en het World Wide Fund for Nature (WWF): "Is intended to re-state current thinking about conservation and development in a way that will inform and encourage those who believe that people and nature are worth caring about and that their futures are intertwined".

De begeleidingscommissie voor dit onderzoek bestond uit: mw. A. Bannier (WNF), dr. F. Brinkman (IDO-VU), drs. D. Huitzing (NBLF), drs. G. Jutten (IVN), ir. Chr. Maas Geesteranus (IKC/NBLF). Ik wil hen bedanken voor het kritisch doorlezen van de tekst. Een bijzonder woord van dank gaat uit naar Cor Koetsier die het rapport "Caring for the Earth" op nauwgezette wijze heeft geanalyseerd. Helaas heeft hij deze taak door omstandigheden niet kunnen volbrengen. Jan Broertjes, Arend Jan Waarlo en Anja ter Braak wil ik bedanken voor de gesprekken die ik met hun over de thematiek heb gevoerd. Tenslotte bedank ik Marjolein de Vries voor het corrigeren en vormgeven van de tekst en Keelin O' Connor voor het vertalen van de samenvatting.

Fred Janssen

Vakgroep Didactiek van de Biologie

Utrecht, november 1993

# INHOUD

## Woord vooraf

<b>Inleiding</b>	8
<i>Onderzoekskader</i>	11
<b>1. zNME en morele vorming</b>	11
1.1 Overeenkomsten tussen zNME en morele vorming	11
1.2 Overeenkomsten in omgang tussen mensen onderling en tussen mensen en de natuur	13
<i>Ethisch kader</i>	16
<b>2. Zorg en rechtvaardigheid in de sociale ethiek</b>	16
2.1 Twee fundamentele principes: zorg en rechtvaardigheid	16
2.2 Zorgzaam en rechtvaardig oordelen	18
2.3 Een rechtvaardig en zorgzaam persoon	21
<b>3. Zorg en rechtvaardigheid in de natuurethiek</b>	24
3.1 Non-antropocentrische natuurethiek	24
3.2 Zorg en rechtvaardigheid in de natuurethiek	27
3.3 Zorg- en rechtvaardigheidsoordelen over natuurvraagstukken	28
<b>Samenvattend overzicht ethisch kader</b>	33



<i>Psychologisch kader</i>	34
<b>4. Empathisch vermogen ten aanzien van de natuur</b>	34
4.1 Situatie-analyse	35
4.2 Algemene aanwijzing	38
4.3 Conclusie	40
<b>5. Betrokkenheid bij de natuur</b>	42
5.1 Zorggevoelens	42
5.2 De ontwikkeling van zorggevoelens	44
5.3 De functie van zorggevoelens in de omgang met de natuur	46
Samenvattend overzicht	48
<i>Didactisch kader</i>	49
<b>6. Kennis en de ontwikkeling van het empathisch vermogen</b>	49
6.1 Begripsmatige en episodische kennis	49
6.2 Procedurele kennis	59
<b>7. Leerervaringen die betrokkenheid bij de natuur bevorderen</b>	60
7.1 Voorbeeldleren	60
7.2 Inductieve disciplineren	61
7.3 Empatisch verplaatsen	61
7.4 Oefening	63

Samenvattend overzicht	65
<b>8. Analyse van het rapport 'Caring for the Earth'</b>	<b>66</b>
8.1 Samenvatting van het rapport	66
8.2 Ethische uitgangspunten geanalyseerd	69
8.3 Relevante begrippen	70
8.4 Nabeschouwing	73
<b>Nabeschouwing</b>	<b>74</b>
<b>Samenvatting</b>	<b>78</b>
<b>Summary</b>	<b>81</b>
<b>Literatuur</b>	<b>84</b>

---

## INLEIDING

Natuur- en milieueducatie (NME) heeft al geruime tijd een zekere plaats verworven in het reguliere onderwijs. Over doelen, inhouden en activiteiten van NME bestaat echter alleminst consensus. De naamgeving verraadt eigenlijk al dat er twee belangrijke stromingen binnen NME zijn te onderscheiden: de 'groene' natuureducatie en de 'grijze' milieueducatie (Boersma & Schouw, 1988). De natuureducatie vindt zijn oorsprong in het vroege streven tot natuurbehoud in ons land. Natuureducatie richt zich dan ook op de ontwikkeling van betrokkenheid bij en zorg voor de natuur die moet leiden tot inzet voor het behoud van die natuur. Kennis van planten, dieren en ecosystemen, natuurbeleving, practica e.d. zijn belangrijke middelen om dit doel te bereiken.

De rapporten van de club van Rome in het begin van de jaren zeventig stonden aan de wieg van de milieueducatie. Kennis van de gevolgen van menselijk ingrijpen voor het milieu, inzicht in reilen en zeilen van de samenleving ter verklaring van natuurbederf moeten uiteindelijk leiden tot meer milieubewust gedrag.

De laatste jaren zijn beide stromingen dichterbij elkaar gekomen. Men is steeds meer tot de overtuiging geraakt dat NME elementen uit beide stromingen moet bevatten. In diverse voorstellen voor de inrichting van NME vinden we dan ook 'grijze' en 'groene' sporen terug (vgl. Huitzing, 1990; Boersma & Schouw, 1988; Pieters, 1990)<sup>1</sup>.

Toch kunnen we constateren dat van een echte synthese nog geen sprake is. Dit blijkt o.a. uit een analyse van het concept-deelleerplan voor het basisonderwijs (Stokking, 1993). Dit leerplan is gebaseerd op het Kernleerplan NME voor het voortgezet onderwijs (Pieters, 1990). Door enkele beoordelaars worden hier elementen gemist die met name binnen een 'groene' benadering van belang worden geacht. Men wijst vooral op het ontbreken van aandacht voor de ontwikkeling van zorg, respect en verantwoordelijkheid voor de natuur.

In deze studie wordt de ontwikkeling van zorg voor de natuur als een belangrijk onderdeel van NME verder uitgewerkt. Nu is er binnen NME geen tekort aan concrete lesideeën waarmee zorg voor de natuur kan worden ontwikkeld. Integendeel, met name binnen de 'groene' benadering van NME is al veel ervaring op gedaan met het werken aan deze doelstelling (Margadant, 1990; 1991; Alblas et al. 1993). Wat ontbreekt is een theoretisch kader waarmee de doelstelling kan worden gelegitimeerd en gefundeerd. Drie vragen staan bij de ontwikkeling van zo'n theoretisch kader

---

<sup>1</sup> In het vervolg zullen wij het begrip natuur reserveren voor al het niet-menselijk leven op deze aarde. Mensen en de natuur beïnvloeden elkaar wederzijds en zijn beide onderdeel van een systeem van hogere orde: het milieu.

centraal. Hoe behoren we om te gaan met de natuur binnen een zorgbenadering (ethisch)? Over welke kwaliteiten (kennis, houding en vaardigheden) dient de persoon te beschikken om een dergelijke omgang mogelijk te maken en hoe ontwikkelen deze kwaliteiten zich (psychologisch)? Welke type kennis, leerstofdomeinen en type leerervaringen dragen bij aan de ontwikkeling van deze kwaliteiten (didactisch). Het zijn allemaal vragen die in de NME-praktijk en het onderzoek nauwelijks expliciet worden beantwoord of zelfs maar gesteld (vgl. Stokking, 1993). Met deze studie willen we een eerste aanzet geven voor het beantwoorden van bovenstaande vragen. Het gaat dan respectievelijk om de ontwikkeling van een ethisch, psychologisch en didactisch kader voor een onderdeel van NME: de ontwikkeling van zorg voor de natuur. Die onderdelen van NME die zich bezig houden met de ontwikkeling van zorg van de natuur zal ik in het vervolg zNME noemen.

Het ontwikkelde theoretische kader voor zNME kan voor verschillende doeleinden worden gebruikt. Zoals reeds vermeld kan hiermee het belang van zNME worden gelegitimeerd. Bovendien wordt het mogelijk de samenhang en functie van (reeds bestaande) inhouden en activiteiten te verduidelijken. 'Blinde vlekken' binnen de bestaande NME kunnen worden opgespoord. Criteria voor de prioritering van inhouden en activiteiten kunnen aan zo'n theoretisch kader worden ontleend. Tenslotte biedt het theoretisch kader de mogelijkheid leerplannen en andere documenten te toetsen op hun relevantie voor zNME.

In deze studie wordt het rapport 'Caring for the Earth' geanalyseerd met behulp van het ontwikkelde theoretisch kader. 'Caring for the Earth' is een politiek document dat op basis van visie op de omgang van mensen met de natuur een strategie heeft ontwikkeld waarmee individuen, lokale, nationale en mondiale organisaties kunnen werken aan een betere toekomst. Bij de analyse van het rapport staat de vraag centraal welke bijdrage het rapport 'Caring for the Earth' kan leveren aan de ontwikkeling van NME in het algemeen en zNME in het bijzonder.

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In het eerste hoofdstuk geven we aan waarom theorieën op het gebied van morele vorming een belangrijke inspiratiebron kunnen zijn voor de ontwikkeling van een theoretisch kader. In hoofdstuk 2 en 3 wordt het ethisch kader voor zNME geschetst. De vraag staat hier centraal hoe wij met de natuur vanuit een zorgbenadering behoren om te gaan.

De doelstelling zorg voor de natuur wordt in hoofdstuk 4 en 5 psychologisch uitgewerkt. Twee persoonlijke kwaliteiten dienen tot ontwikkeling te worden gebracht voor een zorgzame omgang met de natuur: het empathisch vermogen ten aanzien van de natuur en betrokkenheid bij de natuur. Beide kwaliteiten worden psychologisch en ontwikkelingspsychologisch gekarakteriseerd.



In hoofdstuk 6 en 7 gaan we nader in op de middelen die de leraar ter beschikking staan om de ontwikkeling van de twee geïdentificeerde persoonlijke kwaliteiten te stimuleren. Voor de ontwikkeling van het empathisch vermogen beschrijven we welke soorten kennis en leerstofdomeinen de leerling moet verwerven. Voor de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur worden vier typen leerervaringen kort beschreven. In hoofdstuk 8 worden de resultaten van de analyse van het rapport 'Caring for the Earth' gepresenteerd.

Deze studie wordt afgesloten met een nabeschuiving waarin de karakteristieke mogelijkheden en beperkingen van zNME samenvattend worden geschetst. Vervolgens wordt zNME geconfronteerd met de bestaande NME. Tenslotte worden enkele aandachtsgebieden voor vervolgonderzoek geformuleerd.

## 1. zNME EN MORELE VORMING

In dit hoofdstuk gaan we na welke theoretische domeinen een belangrijke inspiratiebron kunnen zijn voor de ontwikkeling van een theoretisch kader voor zNME. Beargumenteerd wordt dat morele vorming een geschikte kandidaat is. Daarvoor gaan we eerst in op de overeenkomsten in vraagstelling tussen morele vorming en zNME (paragraaf 1.1). In paragraaf 1.2 wordt aangegeven waarom concepten uit de morele vorming ook bruikbaar zijn voor de fundering van zNME.

### 1.1 Overeenkomsten tussen zNME en morele vorming

Zoals reeds vermeld kan de NME-literatuur ons niet verder helpen bij de ontwikkeling van een theoretisch kader. Hebben de leraren zelf dan geen ideeën over de ontwikkeling van zorg voor de natuur, die ons helderheid kunnen verschaffen over de ethische en psychologische fundering van zNME? In het onderzoek van Alblas, et.al. (1993) is de praktijkkennis van vijf ervaren leraren (o.a.) met betrekking tot deze thematiek onderzocht. Dit onderzoek heeft een aantal veelbelovende aanknopingspunten opgeleverd voor de ontwikkeling van een theoretisch gefundeerde zNME. Hoewel het dus zeker de moeite waard is de praktijk-ideeën van meerdere ervaren leraren hierover te exploreren zullen we ons hier beperken tot een literatuurstudie naar relevante wetenschappelijke theorievorming.

Een voor de hand liggende invalshoek is de omgevingspsychologie, de tak van de psychologie die zich bezighoudt met de (ontwikkeling) van de relatie tussen de mens en zijn omgeving. Een literatuurstudie van Gebhard (1993) wijst echter uit dat dit vakgebied vooralsnog weinig aanknopingspunten biedt die relevant zijn voor (z)NME. Ons inziens biedt de theorie op het gebied van de morele vorming meer perspectief. Onder morele vorming worden hier alle onderwijsactiviteiten verstaan die leerlingen begeleiden bij de keuze, prioritering, beoordeling en verantwoording van bepaalde waarden (Roumen, 1988). Waarden die betrekking hebben op de omgang tussen mensen staan bij morele vorming centraal.

Morele vorming en zNME (en NME in het algemeen) kennen enkele frappante overeenkomsten. In de eerste plaats is de vraagstelling van zNME en morele vorming vergelijkbaar. Bij zNME staat de vraag centraal hoe wij met de natuur behoren om te gaan, terwijl bij morele vorming onze verhouding tot de medemens wordt geïdentificeerd. In beide vakgebieden moet deze vraag ethisch, psychologisch

en didactisch worden uitgewerkt. Hoe behoren we met de natuur/medemens om te gaan (ethisch)? Over welke kwaliteiten moet een persoon beschikken om op deze manier met de natuur/medemens om te gaan (psychologisch)? Op welke wijze kan het onderwijs een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van deze kwaliteiten (didactisch)? Morele vorming kent al een zeer lange traditie in de beantwoording van deze vragen. Bovendien kan het beschikken over ver ontwikkelde theorievorming in aangrenzende disciplines (ethiek, psychologie). Dit in tegenstelling tot zNME waarbij de natuurethiek en de omgevingspsychologie nog in de kinderschoenen staan.

Niet alleen de vraagstelling, ook de invulling van morele vorming komt met zNME overeen. Evenals bij NME kunnen we binnen de morele vorming twee stromingen onderscheiden (Vreeke, 1992; Steutel, 1992; Vitz, 1990). Zij verschillen in het antwoord dat zij geven op de hierboven gestelde ethische, psychologische en didactische vragen. Voor een voorlopige plaatsbepaling zullen beide stromingen hier kort worden gekarakteriseerd. In hoofdstuk 2 komen beide stromingen uitvoeriger aan de orde.

In de ene stroming staat het zorgprincipe centraal. Het handelen van mensen zou gericht moeten zijn het bevorderen van het welzijn van de ander. Dit vereist dat een persoon het wel en wee van de (unieke) ander leert begrijpen, weet wanneer hij hulp behoeft en dat hij de effecten van zijn eigen gedrag op het welzijn van de ander weet in te schatten (empathisch vermogen). Bovendien vereist oordelen en handelen volgens het zorgprincipe dat mensen oprecht betrokken zijn bij het wel en wee van de ander (betrokkenheid). Het onderwijs zal dan ook een bijdrage moeten leveren aan de ontwikkeling van het empathische vermogen en betrokkenheid bij de ander.

Bij de andere stroming staat het rechtvaardigheidsprincipe centraal. Volgens vertegenwoordigers van deze stroming dient het handelen van mensen gericht te zijn op een rechtvaardige verdeling van goederen, geluk etc. Daarvoor is het van belang dat een persoon perspectieven (c.q. belangen) van verschillende mensen weet te onderscheiden en uiteindelijk een onpartijdig, universeel geldend oordeel weet te vellen (perspectiefnemen). Daarbij moet de persoon zich uiteraard zo min mogelijk laten bepalen door voorkeuren en bindingen met betrokkenen (onpartijdigheid). Vanuit een rechtvaardigheidspectief dient morele vorming dan ook bij te dragen aan de ontwikkeling van het perspectiefnemen en een onpartijdige houding.

Uit deze, noodzakelijk, grove schets van een zorg- en rechtvaardigheidsbenadering kunnen al enkele aanknopingspunten voor zNME worden afgeleid. De zorgbenadering van morele vorming, met zijn aandacht voor betrokkenheidsontwikkeling en empathisch vermogen, sluit goed aan bij de bestaande opvattingen binnen - met name de 'groene'-NME over de ontwikkeling van zorg bij de natuur. In de rechtvaardigheidsbenadering daarentegen, met zijn nadruk op onpartijdigheid en identificeren van belangen, vinden

we vooral elementen uit de 'grijze' NME terug (vgl. Pieters, 1990; Hermans, 1986). Vraagstelling en invulling van een zorgbenadering van morele vorming en zNME vertonen dus belangrijke overeenkomsten.

## **1.2 Overeenkomsten in omgang tussen mensen onderling en tussen mensen en de natuur**

De geconstateerde parallel tussen een zorgbenadering van morele vorming en zNME garandeert natuurlijk nog niet dat de ideeën die binnen morele vorming zijn ontwikkeld ook te vertalen zijn naar zNME. We ontkomen dan ook niet aan de vraag, welke rechtvaardigingen er zijn om een theorie over de omgang tussen mensen (morele vorming) te vertalen naar een theorie over de omgang tussen mens en natuur (zNME). Vanuit een ethisch, psychologisch en didactisch perspectief zal worden beargumenteerd dat concepten uit een zorgbenadering van morele vorming bruikbaar zijn voor zNME. Daarbij moet worden aangetekend dat er ons op dit moment geen onderzoek bekend is dat expliciet de relatie tussen beide deelgebieden heeft onderzocht.

### **ethisch**

Het zorgprincipe is in al zijn varianten al sinds jaar en dag een fundamenteel moreel principe binnen de sociale ethiek (Frankena, 1978). Het blijkt echter ook ons gedrag ten aanzien van het niet-menselijk leven te kunnen reguleren. Binnen de natuurethiek zijn diverse ontwerpen voorhanden die zich op het zorgprincipe baseren (Musschenga et al., 1992). Ook het onlangs verschenen beleidsrapport "Caring for the Earth" (1991) lijkt zich bij het formuleren van haar actiepunten te baseren op een zorgethiek (zie hoofdstuk 8).

### **(ontwikkelings-)psychologisch**

Ook de aan een zorgethiek verbonden persoonlijke kwaliteiten zijn niet beperkt tot de intermenselijke omgang. Betrokkenheid en het empathisch vermogen zijn fundamentele disposities van een persoonlijkheid. Mensen ontwikkelen deze kwaliteiten weliswaar in relatie tot bepaalde domeinen (de medemens, de natuur) maar het karakter en het ontwikkelingsverloop van deze domeinspecifieke kwaliteiten kent belangrijke overeenkomsten. Hieronder wordt dit aan de hand van betrokkenheidsontwikkeling, een kerndoel binnen zNME en binnen een zorgbenadering van morele vorming geïllustreerd.

Hermans (1985) wijst op de fundamentele overeenkomst tussen betrokkenheid bij



mensen en betrokkenheid bij de natuur. Beide zijn volgens hem uitdrukking van hetzelfde grondmotief (het A-motief). Wanneer het A-motief overheerst is de persoon gericht op de Ander. Beide vormen van betrokkenheid zijn uitdrukkingsvormen van het verlangen van de persoon een eenheid te vormen met de ander, deel uit te maken van een groter geheel. Wanneer het A-motief overheerst wordt de persoon gekenmerkt door een hoge mate van openheid en ontvankelijkheid, dienstbaarheid voor de ander of het andere. Kenmerkende gevoelens die gepaard gaan met het A-motief zijn: liefde, intimiteit, zorg, medelijden etc. Hermans spreekt dan ook van een grondmotief om er mee aan te geven dat het algemeen aanwezig is, bij iedereen en gericht kan zijn op zowel de sociale, materiële als de natuurlijke omgeving.

Niet alleen het karakter, ook het ontwikkelingsverloop van betrokkenheid bij de natuur en betrokkenheid bij de medemens kent overeenkomsten. Betrokkenheid veronderstelt een cognitief besef van de ander. Dit besef ontwikkelt zich in een aantal stadia (Hoffman, 1987). Het hele jonge kind kan personen, objecten en gebeurtenissen nog niet ervaren als gescheiden van zichzelf. Het kind is nog gevangen in een egocentrisch perspectief. Automatisch neemt het aan dat de gedachten, gevoelens en behoeften van de ander (i.c. het andere) dezelfde zijn als die van hemzelf. Langzamerhand kan het kind de gedachten, behoeften en gevoelens van de ander en het andere steeds beter herkennen en onderscheiden van zijn eigen perspectief. De ontwikkeling van deze zelf-ander differentiatie bepaalt dan ook in belangrijke mate de mogelijkheden van een persoon om betrokken te zijn bij de ander (zie paragraaf 4.1). In het egocentrische stadium bijvoorbeeld kent een persoon geen gevoelens van zorg en medelijden voor de ander. Wanneer een persoon in dit stadium een ander ziet lijden kan hij alleen maar medelijden en verdriet met zichzelf krijgen. Het zal duidelijk zijn dat de ontwikkeling van deze zelf-ander differentiatie niet alleen grenzen stelt aan de ontwikkeling van betrokkenheid bij mensen maar ook aan de betrokkenheid bij de natuur. Betrokkenheid bij de natuur veronderstelt immers een besef (van het wel en wee) van dieren, planten en ecosystemen.

### **didactisch**

Wanneer de omgang met mensen en de omgang met de natuur vergelijkbare persoonlijke kwaliteiten veronderstelt, zal het niemand verbazen dat ook de middelen die ons ter beschikking staan om deze kwaliteiten te beïnvloeden overeenkomsten kennen. We nemen hier weer betrokkenheidsontwikkeling als voorbeeld en beperken ons tot een mechanisme dat een belangrijke rol speelt bij betrokkenheidsontwikkeling: voorbeeldleren (zie paragraaf 7.1). Zowel bij morele vorming als bij zNME wordt aandacht gevraagd voor de voorbeeldfunctie van de leraar (Eisenberg, 1989; Alblas

et.al., 1993). Een leraar die betrokken is bij mensen en bij de natuur kan de betrokkenheidsontwikkeling bij leerlingen stimuleren. Volgens de sociale leertheorie kan dit effect worden verklaard door imitatie: het kopiëren van gedrag van het model. De psychoanalyse meent dat het effect voortkomt uit identificatie (incorporeren van gedachten, gevoelens en behoeften van het 'model').

Er bestaan dus diverse aanwijzingen dat de ethiek, psychologie en didactiek van een zorgbenadering van morele vorming en zNME belangrijke overeenkomsten kent. De morele vorming kan ons dus belangrijke aanknopingspunten bieden voor de ontwikkeling van een theoretisch kader voor zNME. Behalve overeenkomsten zijn er natuurlijk ook verschillen. Het toepassingsgebied van het zorgprincipe en de richting waarin persoonlijke kwaliteiten zich dienen te ontwikkelen verschilt. Niet de andere persoon maar de natuur staat bij zNME centraal. Het theoretische kader van morele vorming kan daarom ook niet domweg gekopieerd worden naar zNME. We ontkomen er daarom ook niet aan de ethiek, psychologie en didactiek gericht op de omgang met de natuur nader te onderzoeken.

*Voor de ontwikkeling van een ethisch kader voor een zorgbenadering van NME staat de vraag centraal: Hoe behoren wij met de natuur om te gaan? In de omgang tussen mensen (sociale ethiek) spelen twee morele principes een belangrijke rol: zorg en rechtvaardigheid. In hoofdstuk 2 worden beide principes gekarakteriseerd. In hoofdstuk 3 gaan we na of zorg en rechtvaardigheid ook de leidinggevende principes kunnen zijn in onze omgang met de natuur.*

## **2. ZORG EN RECHTVAARDIGHEID IN EEN SOCIALE ETHIEK**

Zorg en rechtvaardigheid kunnen beide verbonden worden met een bepaalde waarde, houding en procedure (paragraaf 2.1). Beide principes leiden ook tot een verschillende benaderingswijze van morele problemen (paragraaf 2.2). Het uitoefenen van het zorg- of rechtvaardigheidsprincipe veronderstelt dan ook andere kwaliteiten van een persoon. In paragraaf 2.3. worden deze kwaliteiten summier gekarakteriseerd.

### **2.1 Twee fundamentele principes: zorg en rechtvaardigheid**

In de ethiek wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen morele regels en morele principes. Voorbeelden van morele regels zijn: spreek de waarheid, je mag niet doden etc. Morele regels schrijven ons voor wat we moeten doen in een gegeven situatie. Morele principes daarentegen, zoals rechtvaardigheid, zijn niet primair inhoudelijk maar procedureel van aard: "They do not tell us precisely what the rules there should be in a society but lay down general guidance about the ways in which we should go about deciding such matters" (Peters, 1974).

In de sociale ethiek kunnen we de meeste morele regels terug voeren op twee fundamentele principes: het principe van welwillendheid ('benevolence') en het rechtvaardigheidsprincipe ('justice') (Frankena, 1978). Het welwillendheidsprincipe kent evenals het rechtvaardigheidsprincipe vele varianten. Gilligan (1982) heeft een variant uitgewerkt in het kader van morele vorming. Zij spreekt niet van het welwillendheidsprincipe maar van het zorgprincipe. In deze studie zullen we haar karakterisering en terminologie zoveel mogelijk hanteren. Hieronder volgt een korte karakterisering van beide principes.

#### **rechtvaardigheid**

Het rechtvaardigheidsprincipe heeft te maken met het verdelen van rechten en plichten,

voor- en nadelen, lusten en lasten. Gelijkwaardigheid kan als substantiële waarde binnen een rechtvaardigheidsperspectief worden beschouwd. Een rechtvaardige verdeling betekent dan ook dat personen in gelijke omstandigheden gelijk dienen te worden behandeld. Maar het veronderstelt tegelijkertijd dat mensen in ongelijke omstandigheden ook ongelijk worden behandeld. Gehandicapten bijvoorbeeld kunnen volgens dit criterium aanspraak maken op extra voorzieningen teneinde evenveel kansen te hebben als een niet-gehandicapte. De waarde gelijkwaardigheid veronderstelt universaliteit: Als handeling X behoort gedaan te worden, geldt dat evenzeer voor mij als voor ieder ander. Partijdige, persoonlijke overwegingen moeten dan ook zoveel mogelijk worden uitgesloten. Rechtvaardig oordelen komt met andere woorden neer op het onpartijdig toepassen van morele regels.

Het kunnen innemen van een onpartijdig perspectief vereist dat men het eigen perspectief (belang) en de perspectieven van de mensen in de situatie kan overstijgen en komt tot een overkoepelend standpunt dat alle perspectieven omvat. Kohlberg (1990) noemt dit proces *ideal-role taking*, wij noemen dit hier universaliseren.

### **zorg**

Het zorgprincipe heeft een heel ander karakter dan het rechtvaardigheidsprincipe en vraagt dan ook om een andere instelling van een personen ten aanzien van een moreel probleem. Het zorgprincipe vraagt van ons om het goede te doen en het kwade te voorkomen. Het goede is dan datgene wat het welzijn van de ander bevordert, het kwade is dat wat het welzijn van de ander schaadt. Een persoon die vanuit het zorgprincipe handelt zal proberen het leed van de ander te verzachten, verdriet weg te nemen, iemand geen pijn te doen of ongelukkig te maken, relaties te herstellen etc. Het is een positieve betrokkenheid bij het wel en wee van de ander die de persoon motiveert tot zorgzaam, behulpzaam of vriendelijk gedrag.

De norm van universaliseerbaarheid, die zo typerend is voor de rechtvaardigheidsethiek bepaalt niet het denken over morele problemen binnen een zorgperspectief. Centraal staat hier de uniciteit van personen, situaties en relaties. Het vellen van een zorgzaam oordeel veronderstelt dan ook geen universaliseren maar contextualiseren. Men moet de ander en de situatie leren begrijpen "in its own terms". Het gaat om het begrijpen van de persoon in het licht van zijn of haar omstandigheden, waarbij men vooral ook aandacht heeft voor het perspectief dat de persoon op zichzelf en de situatie heeft (Gilligan, 1982).

In onderstaande tabel worden belangrijkste kenmerken van een zorg- en rechtvaardigheidprincipe samengevat.



	<b>zorg</b>	<b>rechtvaardigheid</b>
<b>waarde</b>	welzijn	gelijkwaardigheid
<b>procedure</b>	contextualiseren	universaliseren
<b>grondhouding</b>	betrokkenheid	onpartijdig

## 2.2 Zorgzaam en rechtvaardig oordelen

Gilligan (1982) benadrukt dat beide principes staan voor een geheel eigen beschouwingwijze van morele problemen. Zij licht dit verschil toe aan de hand van het Heinz-dilemma. De vrouw van Heinz lijdt aan een bepaalde vorm van kanker. De apotheker heeft een medicijn uitgevonden dat in staat is die specifieke vorm van kanker te genezen. Heinz wil dit medicijn kopen, maar is een man met bescheiden financiële middelen. Hij blijkt het (in feite onredelijk hoge) bedrag niet te kunnen betalen. Het dilemma van Heinz is nu; moet hij het medicijn stelen om het leven van zijn vrouw te redden of moet hij afzien van diefstal en daarmee berusten in de dood van zijn vrouw?

Binnen een rechtvaardigheidsbenadering zijn gegevens relevant die verband houden met rechten en plichten. Dit zijn respectievelijk het recht op bezit van de apotheker en het recht op leven van de vrouw van Heinz. Rechtvaardigheid vereist dat deze conflicterende rechten worden afgewogen en dat een universeel geldend oordeel wordt geveld. Dat wil zeggen een uitspraak die niet alleen geldt voor het geval van Heinz maar in alle gevallen waarin recht op bezit en recht op leven conflicteren. Hiermee wordt het probleem als het ware uit zijn context gelicht.

In een zorgbenadering daarentegen is het juist de context die oplicht. Uiteindelijk gaat het er om dat een oplossing wordt gevonden die bijdraagt aan het wel en wee van de betrokkenen, aan het herstel of verbetering van relaties, of aan minimalisering van leed. Daarvoor is het van belang een zo compleet mogelijk beeld te vormen van de situatie waarin een moreel probleem zich voordoet. Bijvoorbeeld, waarom wil de apotheker Heinz het medicijn niet voor een redelijke prijs verkopen?; als Heinz het medicijn steelt en hij komt in de gevangenis dan komt zijn vrouw er alleen voor te staan wat betekent dat voor hun? Kortom binnen een zorgbenadering zijn niet alleen conflicterende aanspraken maar ook andere gegevens die betrekking hebben op de

unieke situatie noodzakelijk om een oordeel te kunnen vellen.

Zorg en rechtvaardigheid leiden dus tot verschillende interpretaties en oplossingen van morele problemen. De vraag is of zorg en rechtvaardigheid betrekking hebben op het zelfde type morele problemen. Kunnen alle morele problemen vanuit een zorgperspectief en vanuit een rechtvaardigheidsperspectief worden opgelost? Vreeke (1992) heeft de verschillende posities met betrekking tot deze stelling geanalyseerd. Zij komt tot de conclusie dat rechtvaardigheid en zorg voor een deel op dezelfde situatie betrokken kunnen worden en voor een deel op verschillende situaties.

Een type problemen waarbij de zorgbenadering meer geschikt is dan de rechtvaardigheidsbenadering zijn prosociale problemen. Dit zijn problemen waarbij personen in moeilijkheden geholpen moeten worden. Of problemen waarbij een persoon een keuze moet maken tussen zorg voor zichzelf en zorg voor de ander. In de eerste situatie worden we gemotiveerd te helpen omdat we begrijpen dat de ander hulp behoeft, en de wens het leed van de ander te verlichten. Van een moreel dilemma is dan vaak geen sprake. Zo voelen ouders die hun kleine kinderen verzorgen en beschermen zich niet (altijd) geplaatst voor een moreel dilemma, ze handelen (veelal) direct vanuit gevoelens van liefde en zorg. In de tweede situatie is er wel sprake van een moreel dilemma. Er is een conflict tussen het motief om de ander te helpen en het 'egoïstisch' motief om te zorgen voor jezelf. In dit geval is er dus wel sprake van een afweging maar dit hoeft geen afweging van rechten en plichten te zijn.

Een type problemen waarbij de rechtvaardigheidsbenadering prevaleert zijn problemen die de context van concrete relaties overstijgen. We kunnen dit als volgt begrijpen. De ethiek van de zorg veronderstelt een positieve betrokkenheid bij het wel het wee van de ander. Men kan echter niet altijd verwachten dat personen een dergelijke houding ten opzichte van de medemens (of anderen) zullen tonen. Er is een (psychologische) grens in het bereik van gevoelens van medemenselijkheid. Wanneer problemen dus een abstracte vorm aannemen en banden tussen betrokkenen diffuus en indirect zijn (macroverbanden), is een rechtvaardigheidsbenadering meer passend. Natuurlijk kunnen begrippen als zorg, welzijn, nood en leed gehanteerd worden om grootschalige verbanden te conceptualiseren. Denk bijvoorbeeld aan kwijtschelden van schuld aan derde wereldlanden. We kunnen dit opvatten als een uiting van zorg voor groepen in moeilijke omstandigheden. Kenmerken die een zorgbenadering typeren: aandacht voor de uniciteit van de situatie, sympathie voor de directe betrokkenen etc. zijn hier echter niet van toepassing. Een algemene vorm van zorg (zorg voor de mensheid) past dan ook eerder in het rechtvaardigheidsdenken dan in het zorgdenken.

Tenslotte zijn er problemen die zowel vanuit een rechtvaardigheidsbenadering als vanuit een zorgbenadering kunnen worden bekeken. Zowel individuele belangen als

zorg voor elkaar en de relatie spelen hierbij een rol (microverbanden). Hieronder wordt een dergelijk probleem geschetst (vergelijk ook het Heinz-dilemma). Stel: een leerling voldoet niet aan de schooleisen. De leerkracht zal door een negatieve beoordeling van de prestaties van de leerling een verdere schoolcarrière onmogelijk maken. De leerkracht is bekend met de achtergrond van de leerling. Zij weet dat falen op school voor deze leerling rampzalige gevolgen heeft. Schoolsucces is haar kans te ontsnappen aan een grauw en grijs bestaan. Het zorgprincipe vraagt de leraar begaan te zijn met het lot van de leerling en verantwoordelijk te zijn voor het haar welzijn. Een rechtvaardige keuze vraagt om het onpartijdig toepassen van de schoolregels; 'gelijke monniken gelijke kappen'. Uit dit voorbeeld blijkt niet alleen dat zorg en rechtvaardigheid het morele dilemma op een andere wijze conceptualiseren, er blijkt ook een zekere spanning te kunnen bestaan tussen een zorg- en rechtvaardigheidsbenadering van morele problemen. Het onpartijdig toepassen van regels brengt het ideaal van zorgzaamheid in gevaar. Terwijl de exclusieve aandacht voor het welzijn van de betrokkenen in zijn unieke situatie het ideaal van rechtvaardigheid op losse schroeven zet. Deze spanning is moeilijk op te lossen. Over de juiste wijze van oplossen van morele problemen bestaat binnen de morele filosofie geen consensus (MacIntyre, 1985).

Samenvattend kunnen we constateren dat morele problemen die spelen in macroverbanden het beste door een rechtvaardigheidsbenadering kunnen worden geconceptualiseerd en opgelost. Voor het oplossen van prosociale problemen is een zorgbenadering weer meer adequaat. Problemen binnen microverbanden kunnen binnen beide benaderingen worden geconceptualiseerd en opgelost.

---

	<b>zorg</b>	<b>rechtvaardigheid</b>
<b>interpretatie</b>	contextgebonden welzijn relaties	universeel geldende rechten en plichten
<b>oplossing</b>	herstel relaties verbeteren welzijn	onpartijdig universeel geldend
<b>toepassing</b>	prosociaal microverbanden	macroverbanden microverbanden

---

### 2.3 Een rechtvaardig en zorgzaam persoon

Rechtvaardigheid en zorg zijn complexe morele principes. Zij staan voor bepaalde waarden (respectievelijk gelijkwaardigheid en welzijn) en procedures (respectievelijk universaliseren en contextualiseren) en veronderstellen een bepaalde houding ten aanzien van morele problemen (respectievelijk onpartijdigheid en betrokkenheid). Een persoon die volgens deze principes oordeelt dient dan ook in het bezit te zijn van bepaalde cognities en affecties (Steutel, 1992). Bovendien veronderstelt oordelen volgens het zorg- of rechtvaardigheidsprincipe een bepaald zelfperspectief (Lyons, 1985). In deze paragraaf worden de contouren van deze persoonlijke kwaliteiten geschetst. In hoofdstuk 4 en 5 worden de affectieve en cognitieve component van een zorgzame omgang met de natuur verder uitgewerkt.

#### **een rechtvaardig persoon**

Een rechtvaardig oordeel komt tot stand door het onpartijdig afwegen van rechten en plichten van betrokken partijen. Deze procedure van universaliseren veronderstelt dat de verschillende belangen van de betrokken partijen worden geïdentificeerd. Met name bij grootschalige sociaal-maatschappelijke vraagstukken is dat niet altijd eenvoudig. Er zijn vaak vele partijen in een conflict betrokken. Het coördineren van evenzovele perspectieven in een moreel oordeel is een dan ook een zeer complex denkproces (Selman, 1980).

Perspectiefwisseling is een noodzakelijk maar geen voldoende voorwaarde om tot een rechtvaardig oordeel te komen. Rechtvaardigheid moet een persoon ook ter harte gaan. De morele grondhouding voor rechtvaardig oordelen en handelen is onpartijdigheid. Wanneer iemand zich sterk laat leiden door eigenbelang, de sociale norm of verbondenheid met een bepaalde betrokkene in het conflict etc. zal hij niet gemotiveerd dit vermogen van perspectiefwisseling aan te wenden en overeenkomstig dit oordeel te handelen.

Rechtvaardig oordelen en handelen veronderstelt behalve perspectiefwisseling en onpartijdigheid een bepaald zelfperspectief. Het zelfperspectief ofwel de identiteit van een persoon is geen kwaliteit naast de reeds genoemde cognitieve en affectieve kwaliteiten. Het is een kwaliteit die beide omvat. Het onpartijdig toepassen van regels vraagt van de persoon dat hij zich tot op zekere hoogte losmaakt van de ander, zich onderscheidt van zijn omgeving. Er is sprake van het accentueren van de eigen positie. Het gaat er uiteindelijk om dat de persoon onafhankelijk van de ander tot een onpartijdig

oordeel komt. Hiervoor is een zekere zelfstandigheid vereist. Een zelfperspectief gericht op onpartijdig oordelen noemen we individuatie (Lyons, 1985; Hermans, 1985).

### **een zorgzaam persoon**

Zorgzaam oordelen en handelen veronderstelt andere persoonlijke kwaliteiten. De zorgbenadering is gericht op het bevorderen van het welzijn van de ander. Het gaat er dus om dat een persoon de behoefte van de ander kan onderkennen en dat hij de effecten van zijn handelen op het wel en wee van de medemens kan inschatten. Het gaat met andere woorden om: "the cognitive ability tot recognize and understand the thoughts, feelings, or intentions of another individual" (Barnett, 1982). Steutel (1992) noemt dit vermogen het empathisch vermogen. Evenals perspectiefwisseling is ook dit vermogen een vrij complexe cognitieve vaardigheid. Een persoon moet leren de unieke ander in zijn unieke situatie te begrijpen (contextualiseren). Dat dit niet eenvoudig is blijkt wel uit het feit dat mensen vaak oprecht een ander willen helpen maar de ander eigenlijk overwegend tot last zijn.

Het is van belang de ontwikkeling van het empathisch vermogen en perspectiefwisseling goed te onderscheiden. In beide gevallen zal de persoon zich moeten verplaatsen in het perspectief van de ander. Toch zijn er belangrijke verschillen. Bij perspectiefwisseling gaat het om het identificeren van belangen van personen in termen van rechten en plichten en om het vellen van een abstract, objectief oordeel dat alle belangen overstijgt. Bij het empathisch vermogen gaat het om het identificeren van (individuele en relationele) behoeften van betrokkenen die hun welzijn bevorderen. Niet het vinden van een overstijgend perspectief maar het uitdiepen van de context (de situatie, de levensgeschiedenis van de betrokkenen, de relatie tussen betrokkenen) is van belang (Lyons, 1988).

*Het empathisch vermogen is een noodzakelijke maar onvoldoende voorwaarde om tot zorgzaam handelen over te gaan. Een sadist is bijvoorbeeld zeer goed in staat de effecten van zijn handelen op het welzijn van de ander in te schatten, maar hij gebruikt die kennis juist om de ander pijn te doen (Spiecker, 1991). Het leed van de ander laat hem volstrekt onverschillig. Een oprechte betrokkenheid bij het wel en wee van de medemens ontbreekt. Naast de cognitieve component die bestaat uit het conceptualiseren van het wel en wee van de ander, speelt een positieve betrokkenheid, die zich uit in gevoelens van zorg en medelijden, een belangrijke rol bij zorgzaam handelen.*

Ook een zorgbenadering kan met een bepaald zelfperspectief worden verbonden. Er is hier geen sprake van individuatie maar van verbondenheid. Verbondenheid duidt op een zelfperspectief waarin relaties met anderen een centrale rol spelen. De persoon

is ontvankelijk voor het wel en wee van de ander, hij zoekt contact met de ander en ervaart zichzelf als deel van een groter geheel (Lyons, 1985; vergelijk A-motief Hermans, paragraaf 1.2).

In onderstaande tabel worden de persoonskwaliteiten die samenhangen met een zorg- en rechtvaardigheidsbenadering samengevat.

---

	<b>zorg</b>	<b>rechtvaardigheid</b>
<b>cognitief</b>	empathisch vermogen	perspectiefwisseling
<b>affectief</b>	betrokkenheid	onpartijdig
<b>zelfperspectief</b>	verbondenheid	individualatie

---

### 3. ZORG EN RECHTVAARDIGHEID IN EEN NATUURETHIEK

Zorg en rechtvaardigheid blijken een belangrijke rol te spelen bij het beoordelen van juist en verkeerd in de omgang met elkaar. Zijn deze principes nu ook van toepassing in de omgang van de mens met de natuur? Kan een natuurethiek geënt worden op dezelfde morele principes als een sociale ethiek (paragraaf 3.2)? Voordat we deze vraag kunnen beantwoorden moeten we eerst weten wat een sociale ethiek van een natuurethiek onderscheid (paragraaf 3.1). In paragraaf 3.3 wordt zorgoordelen en rechtvaardigheidsoordelen over natuurvraagstukken gekarakteriseerd en bediscussieerd.

#### 3.1 Non-antropocentrische natuurethiek

Een natuurethiek geeft ondermeer antwoord op de vraag: "Waarom moeten we de natuur beschermen?". Deze vraag is van tamelijk recente datum. Als gevolg van wetenschappelijke, technologische en economische ontwikkelingen bepaalt het handelen van de huidige generatie in belangrijke mate de levensmogelijkheden van degenen die na ons komen (Janssen, 1991). Op steeds grotere schaal wentelen wij de negatieve aspecten van onze levensstijl af op anderen en latere generaties. In de vorm van het broeikasteffect, ontbossing, erosie, bodembederf, voorthollende biologische verarming, etc. Met de woorden van Barry Commoner: " Wij stelen van de toekomstige generaties niet alleen hun hout of hun kolen, maar de basale levensnoodzakelijkheden: lucht, water en aarde".

Het streven naar een meer duurzame ontwikkeling is de laatste tijd nationaal en internationaal dan ook in het centrum van het milieubeleid komen te staan. Zo definieert het Nationaal Milieubeleidsplan (NMP, 1989): "Een duurzame ontwikkeling is een ontwikkeling die voorziet in de behoeften van de huidige generatie zonder daarmee voor de toekomstige generaties de mogelijkheid in gevaar te brengen ook in hun behoeften te voorzien". En het Natuurbeleidsplan (1989) stelt als hoofddoel van het rijksbeleid ten aanzien van natuur en landschap: "Duurzame instandhouding, herstel en ontwikkeling van natuurlijke en landschappelijke waarden". Het voegt eraan toe dat deze hoofddoelstelling wordt nagestreefd: "..met het oog op de betekenis van natuur en landschap voor de mens en uit respect voor de zelfstandige waarden die aan de natuur worden toegekend".

Een duurzame relatie tot de natuur, hoe dan ook opgevat, als (niet-)materiële hulpbron voor de mens of als belichaming van een zelfstandige waarde, vraagt om een ethiek die wereldomvattend is, waarvan de verantwoordelijkheden zich uitstrekken tot

toekomstige generaties en die ook zorg voor niet-menselijk leven omvat (Jonas, 1979). De huidige sociale ethiek heeft deze reikwijdte niet. Zij heeft een uitbreiding in ruimte, tijd en object van aandacht. Zij richt zich op de omgang tussen mensen en dan ook nog tussen mensen van de huidige generatie en is dus sterk antropocentrisch van karakter (Taylor, 1986). Zij is in alle opzichten mensgericht. Alleen aan "...beings that give direction to their live on the basis of their own values", zijn wij morele zorg verschuldigd (Taylor, 1986). Planten, dieren en ecosystemen kunnen geen richting geven aan hun leven op basis van eigen waarden zoals wij dat doen, en verdienen als zodanig geen andere aandacht te krijgen dan vanuit het gezichtspunt van menselijke belangen. Niet-menselijk leven heeft in deze visie dan ook slechts een instrumentele waarde. Alleen mensen zijn drager van inherente kwaliteit. Alleen voor hen geldt het imperatief van Kant: Behandel mensen nooit als middel maar altijd als doel op zich. Wat is de basis van een natuurethiek die wel de gewenste reikwijdte heeft? Consequente natuurethici kozen aanvankelijk een vrij extreem biocentrisch perspectief, frontaal tegenover het antropocentrisme. Kennelijk riep het ene extreem het andere op (Maanen-schijn, 1988). Een biocentrische natuurethiek kan gekarakteriseerd worden door de volgende proposities (Taylor, 1986):

1. Mensen zijn op dezelfde wijze leden van de 'the earth's community of life' als alle andere levende wezens.
2. De menselijk soort maakt, tezamen met de andere soorten, deel uit van een systeem van wederkerige afhankelijkheid, en wel op een zodanige wijze dat de overlevingskans van elk van hen afhankelijk is van zowel ieders omgeving als van ieders relatie met andere levens wezens in dat systeem.
3. Alle organismen zijn op te vatten als teleologisch geordende centra van leven, in die zin dat elk van hen een uniek individu is, dat zijn eigen goed op zijn eigen wijze probeert te realiseren.
4. Mensen zijn niet inherent superieur aan andere levende wezens.

In een biocentrische visie is ook niet-menselijk leven drager van inherente kwaliteit ('inherent worth'). Zij bezit weliswaar niet hetzelfde goed-van-zichzelf als mensen, maar binnen grenzen van hun soort-specifiek bestaanwijze hebben alle dieren, planten en ecosystemen ook een goed-van-zichzelf. Deze inherente kwaliteit is niet afhankelijk van de waarde die wij aan niet-menselijk leven toeschrijven. Het is iets dat je kunt ontdekken. Omdat in een biocentrische visie ook niet-menselijk leven inherente kwaliteit bezit mogen dieren, planten en ecosystemen nooit uitsluitend als middel (instrumentele waarde) maar altijd tevens als doel worden behandeld.



Over de mate waarin rekening wordt gehouden met deze inherente kwaliteit wordt beslist in propositie 4. Deze bepaalt dat menselijk en niet-menselijk leven onze morele zorg in gelijke mate verdient (soorten-onpartijdigheid). De belangrijkste kritiek op een biocentrische natuurethiek komt juist voort uit deze laatste stellingname. Soorten-onpartijdigheid maakt de ethiek vleugellam (Maanenschijn, 1988). We kunnen immers niet zeggen hoe we moeten handelen wanneer bijvoorbeeld het menselijk leven wordt bedreigd door dodelijke virussen. Dit is een absurde situatie. Maanenschijn (1988): "Het is duidelijk dat je uit een brandend huis het kind redt en niet de pot geraniums". De huidige natuurethiek verschuift dan ook in de richting van het non-antropocentrisme (Maanenschijn, 1992; Achterberg, 1992). De non-antropocentrische natuurethiek neemt een positie in tussen het antropocentrisme en het biocentrisme. Vertegenwoordigers van deze visie onderschrijven de eerste drie genoemde proposities van het biocentrisme, maar verwerpen de laatste. Daarmee accepteren ze dat het persoon-zijn niet het enige criterium is voor inherente kwaliteit; dieren, planten en ecosystemen hebben die kwaliteit ook. Ze kunnen echter niet persoon zijn en daarom staan ze lager in rangorde, ze hebben niet dezelfde inherente kwaliteit.

Bij een afwegingsproces tussen belangen van mensen en niet-menselijk leven moeten we dus rekening houden met de morele status van de betrokken partijen. Wanneer een huis in brand staat redden we dus het kind en niet de pot geraniums. Maar krijgen belangen van de mens binnen een non-antropocentrische natuurethiek dan altijd voorrang op belangen van niet-menselijk leven? Nee, dat zou namelijk betekenen dat we terug zijn bij een antropocentrische ethiek. Wanneer belangen tussen mensen en niet-menselijk leven conflicteren speelt daarom behalve de morele status ook het niveau van de belangen een rol. Daarbij is het gebruikelijk onderscheid te maken tussen fundamentele en niet-fundamentele belangen (Achterberg, 1982). Taylor (1986) gaat uitgebreid in op beide typen belangen. Hier volstaan we met de opmerking dat fundamentele belangen die belangen zijn die gehonoreerd moeten worden om het in leven blijven van levende wezens te garanderen. Niet-fundamentele belangen zijn belangen die niet direct vervuld hoeven te worden om te overleven, bijvoorbeeld bij een mens het belang van vlees eten of bij een hond het belang van drie keer per dag uitgelaten worden.

Een non-antropocentrische natuurethiek verschilt dus in belangrijke mate van de antropocentrische sociale ethiek doordat zij ook in staat is rekening houden met belangen van niet-menselijk en menselijk leven nu en in de toekomst. Binnen dit ethisch kader wordt het nastreven van een duurzame relatie tussen mens en natuur mogelijk en wordt het tevens gerechtvaardigd.

	<b>mensen</b>	<b>niet-menselijk leven</b>
<b>antropocentrisch</b>	inherente kwaliteit	instrumentele waarde
<b>biocentrisch</b>	inherente kwaliteit	inherente kwaliteit
<b>non-antropocentrisch</b>	hogere inherente kwaliteit	lagere inherente kwaliteit

### 3.2 Zorg en rechtvaardigheid in de natuurethiek

Een non-antropocentrische visie op niet-menselijk leven vertelt ons echter nog niet hoe we met de natuur behoren om te gaan. Daarvoor hebben we regels en principes nodig waarmee ons handelen ten opzichte van het milieu richting kunnen geven (Taylor, 1986). Kunnen deze principes dezelfde zijn als die van een sociale ethiek, kunnen rechtvaardigheid en zorg ons ook sturen in onze relatie tot niet-menselijk leven en welke consequenties heeft dit?

Verschillende natuurethici hebben de principes van zorg en rechtvaardigheid van toepassing verklaard op onze omgang met de natuur. Een natuurethiek gebaseerd op zorg en verantwoordelijkheid wordt o.a. voorgesteld door Jonas, van der Wal en Vermeersch. Daarbij moet worden aangetekend dat zorg door de verschillende auteurs op diverse manieren wordt uitgelegd. Jonas (1979) beschouwd ouderlijke zorg als prototype voor de wijze waarop onze verantwoordelijkheid voor de natuur gestalte zou moeten krijgen. Van der Wal (1989/1990) werkt het solidariteitsbeginsel uit voor een natuurethiek. Vermeersch (1989) tenslotte houdt een pleidooi om het bijbelse begrip naastenliefde (agape) uit te breiden zodat het ook niet-menselijk leven omvat. Prominente vertegenwoordigers van een natuurethiek gebaseerd op rechtvaardigheid zijn Wenz (1988) en Scanlon (1982). Ook hier treffen we een scala aan concrete uitwerkingen van het rechtvaardigheidsprincipe aan.

Natuurfilosofen hebben diverse bezwaren geuit tegen zowel het toepassen van het zorg- als het rechtvaardigheidsbeginsel binnen een natuurethiek. Deze bezwaren zijn vaak meta-ethisch van karakter. Zo kan bijvoorbeeld het rechtvaardigheidsbeginsel

formeel alleen worden toegepast wanneer er een symmetrische relatie bestaat tussen betrokken partijen (Achterberg, 1992). Pas dan kunnen aan betrokkenen rechten en plichten worden toegekend. Het zal duidelijk zijn dat betrekkingen tussen mensen en dieren deze symmetrie missen. Een dier kan alleen object zijn van morele zorg maar geen subject. Wij kunnen niet van het dier verlangen dat het met onze belangen (c.q. rechten) rekening houdt. Er kan dus wel een morele plicht zijn aan de zijde van mensen, maar niet een moreel recht aan de zijde van dieren, althans niet in eigenlijke zin. Deze meta-ethische bezwaren zijn gedeeltelijk weerlegd door het rechtvaardigheids- en zorgprincipe iets anders te construeren. Op deze en andere pogingen om de principes van zorg en rechtvaardigheid conceptueel en logisch van toepassing te laten zijn op een natuurethiek verwijzen we naar Visser 't Hooft (1989/1990).

In deze studie staan niet de formeel ethische grenzen maar de ethische karakteristieken en de psychologische grenzen van het zorg-en rechtvaardigheidsprincipe centraal. Hoe behoren wij vanuit een zorgprincipe c.q. rechtvaardigheidsprincipe om te gaan met de natuur (ethisch)? Zullen en kunnen we als mensen inderdaad volgens deze principes handelen (psychologisch)? Deze laatste vraag is natuurlijk interessant voor zNME. Het is opvallend dat de bovengenoemde auteurs zich niet of nauwelijks met de psychologische (on-)mogelijkheden van hun ontwerp hebben beziggehouden. Het kan ethisch wel wenselijk zijn om onze morele kring uit te breiden naar mensen na ons en niet-menselijk leven, maar kunnen we eigenlijk wel gevoelens van zorg en verbondenheid ervaren voor mensen die twee generaties na ons komen? Onpartijdig toepassen van regels kan dan wel belangrijk zijn, maar zet het ons in beweging om daadwerkelijk dat ideaal van een duurzame samenleving dichterbij te brengen? Een natuurethiek die zich louter baseert op een theoretische rechtvaardiging maar geen aandacht heeft voor menselijke mogelijkheden maakt een magere, om niet te zeggen heel ijle indruk.

In paragraaf 3.3 zullen we enkele verschillen tussen zorgoordelen en rechtvaardigheidsoordelen met betrekking tot natuurvraagstukken schetsen. Daarbij zullen we zien dat ethische en psychologische mogelijkheden en beperkingen met elkaar verweven zijn.

### **3.3 Zorg- en rechtvaardigheidsoordelen over natuurvraagstukken**

In een non-antropocentrische natuurethiek is de mens morele zorg verschuldigd aan niet-menselijk leven. Niet-menselijk leven heeft evenals menselijk leven een inherente kwaliteit. Maar deze waarde is niet voor iedere soort gelijk. Volgens (sommige) ethici

bestaat deze waarde onafhankelijk van de waarde die wij mensen aan dit niet-menselijk leven toekennen (inherente kwaliteit). Wij zouden deze waarde als mensen alleen maar hoeven te ontdekken. Vanuit een psychologisch standpunt is het veel plausibeler te veronderstellen dat wij mensen een bepaalde waarde aan niet-menselijk leven toekennen (intrinsieke waarde) (Maanenschijn, 1992). Zoals we zullen zien wordt het verschil tussen zorgoordelen en rechtvaardigheidsoordelen vooral bepaald door het verschil in intrinsieke waarde die wij toekennen aan diverse vormen van niet-menselijk leven.

### **domein van een zorg- en rechtvaardigheidsbenadering**

Alvorens beide benaderingen in relatie tot natuurvraagstukken te karakteriseren, wordt eerst het domein afgebakend waarop beide benaderingen betrekking hebben. Een zorgbenadering is zoals vermeld gericht op het bevorderen van het welzijn van (niet-)menselijk leven. Binnen een rechtvaardigheidsbenadering staat een gelijkwaardige verdeling van materiële en immateriële goederen centraal. Nu wordt het welzijn van niet-menselijk leven 'in het wild' voortdurend bedreigd en gaat het er allerminst rechtvaardig aan toe. Concurrentie, predatie, ziekten en parasieten vormen een integraal onderdeel van het leven in het wild. In de natuur heerst een doodsethiek (Visser, 1993).

Moeten we nu als mensen vanuit een zorgbenadering of een rechtvaardigheidsbenadering in deze natuurlijke gang van zaken ingrijpen? Moeten we er voor zorgen dat er niet meer geleden en gestorven wordt in de natuur? Nee, het zou weinig zin hebben om de natuur te beoordelen volgens onze morele maatstaven; wij kunnen de natuur niet aansprakelijk stellen voor wat ze doet (Visser, 1993). Omgekeerd zijn we ook niet verantwoordelijk voor wat er in de natuur gebeurt. Wel zijn we verantwoordelijk voor de gevolgen van menselijk ingrijpen in de natuur. In onze omgang met het niet-menselijk leven zullen we vanuit een zorgbenadering moeten proberen onnodig pijn en lijden te voorkomen. Dat geldt uiteraard voor landbouwhuisdieren die wij voor ons gebruik uit de natuur hebben gehaald. Maar ook voor de 'in het wild' levende dieren, planten en ecosystemen waarvan het optimaal voortbestaan door menselijk ingrijpen wordt bedreigd. De hieronder geschetste zorgbenadering en rechtvaardigheidsbenadering hebben dus betrekking op dat deel van niet-menselijk leven dat door menselijk ingrijpen wordt beïnvloed.

### **zorgbenadering**

In een zorgbenadering staat het bevorderen van het welzijn van niet-menselijk leven centraal. Typerend voor een zorgbenadering is dat de zorg die een persoon aan niet-

menselijk leven verleent sterk afhankelijk is van de mate waarin men zich betrokken voelt bij het subject van zorg (paragraaf 2.2), de morele status van een bepaalde levensvorm is afhankelijk van de persoonlijke band die een persoon met de betreffende levensvorm heeft. In het algemeen zal een mens zich meer betrokken voelen bij (hogere) dieren dan bij planten en ecosystemen. Dieren zullen dan ook in het algemeen hoger ingeschaald worden op de waardenhiërarchie dan planten en ecosystemen (Fisher, 1987). Binnen deze rangorde zijn er natuurlijk ook nog voorkeuren voor bepaalde soorten en individuen van die soort. Zo zal iemand in het algemeen meer betrokken zijn bij het welzijn van een aapje dan bij het welzijn van een huismus. En men zal meer belang hechten aan het welzijn van zijn konijn en minder belang hechten aan het welzijn van andere (wilde) vertegenwoordigers van die soort. Een dergelijke prioritering in waarden kunnen we ook verwachten op de dimensies tijd en ruimte. Met niet-menselijk leven dat nu aanwezig is en dichtbij de persoon staat zal men in het algemeen meer rekening houden dan met niet-zichtbaar en toekomstige leven (vergelijk Hoffman, 1987). Hierdoor krijgt een zorgbenadering een beperkte reikwijdte.

Zij is vooral geschikt bij het oplossen van vraagstukken waarbij er een affectieve band bestaat tussen de oordelende persoon en het 'slachtoffer' (microverbanden). Mondiale natuurvraagstukken (macroverbanden) zoals het broeikasteffect en het gat in de ozonlaag kunnen minder goed binnen een zorgbenadering worden geconceptualiseerd. De relatie tussen de persoon en het 'slachtoffer' is hier heel indirect. De consequenties van het handelen zijn pas op lange termijn zichtbaar. Bovendien bestaat er geen individuele relatie tussen de oordelende persoon en het 'slachtoffer'. Het welzijn van de aarde heeft voor mensen vaak minder betekenis dan het welzijn van dat ene concrete dier, die ene plant of dat ene bos in de buurt.

Dit wil overigens niet zeggen dat zorgoordelen alleen betrekking hebben op lokale natuurvraagstukken. Denk bijvoorbeeld aan de WNF-actie "redt de panda". Het succes van deze actie is vanuit een zorgbenadering goed te verklaren. Een panda biedt volop mogelijkheden tot identificatie en heeft een hoge 'aibaarheidsfactor'. De betrokkenheid van mensen bij dit dier zal dus relatief groot zijn. Mensen die betrokken zijn bij het leven van de panda zullen graag wat over hebben voor het behoud van zijn omgeving (bamboebos). Het behoud van het bamboebos heeft hier echter geen intrinsieke maar een instrumentele betekenis gekregen. We moeten het bamboebos behouden om onze geliefde panda te kunnen behouden. Betrokkenheid bij het welzijn van een individu (soort) leidt hier echter wel tot inzet voor het behoud van een groter geheel i.c. een ecosysteem.

De reikwijdte van een zorgbenadering kan niet alleen worden uitgebreid door het

belang van de omgeving voor het welzijn van een concreet individu te beklemtonen. Begrip en betrokkenheid voor niet-menselijk leven kan ook door middel van kennis en ervaring worden vergroot zodat het meerdere levensvormen omvat. In hoofdstuk 4 en 5 gaan we uitgebreid in op de ontwikkeling van begrip (empathisch vermogen) en betrokkenheid voor niet-menselijk leven en de consequenties die dit heeft voor de reikwijdte van een zorgbenadering.

We zullen echter moeten accepteren dat een zorgbenadering per definitie een beperkte reikwijdte heeft. Daar tegenover staat echter wel een grote inzet. Betrokkenheid bij de ander leidt er veelal toe dat een oordeel ook wordt omgezet in handelen ter bevordering van het welzijn van de ander.

### **rechtvaardigheidsbenadering**

Vanuit een rechtvaardigheidsbenadering komen we tot een andere beschouwingwijze van natuurvraagstukken. De morele status van een soort is hier in eerste instantie niet gekoppeld aan de betrokkenheid van de persoon bij het object van morele zorg. Niet betrokkenheid maar onpartijdigheid is hier de morele grondhouding. Niet menselijke betrokkenheid maar het belang van een soort of individu voor duurzame ontwikkeling kan dan ook de waardenprioritering bepalen.

Ook binnen de rechtvaardigheidsbenadering kunnen mensen pleiten voor het behoud van de panda. De panda kan hier echter een instrumentele betekenis krijgen. De panda moet niet gered worden omwille van zijn welzijn maar omwille van het behoud van biodiversiteit dat weer een garantie biedt voor duurzame ontwikkeling. Welzijn van het unieke individu kan binnen een rechtvaardigheidsbenadering dus ondergeschikt worden gemaakt aan een meer collectief, abstract natuurbelang.

Bij de rechtvaardigheidsbenadering vormt niet de reikwijdte maar de grondhouding het probleem. De vraag is of onpartijdigheid mensen beweegt om de offers te brengen die het streven naar duurzaamheid van hun zal vergen. Kunnen we vertrouwen op onpartijdigheid als motief, wanneer we moeten constateren dat onze samenleving gedomineerd wordt korte-termijn denken, concurrentiezucht, materialisme en egoïsme (Achterberg, 1989)?

Een zorgbenadering en een rechtvaardigheidsbenadering van natuurvraagstukken leiden beiden tot een verschillende omgang met de natuur. Beide benaderingen kennen hun eigen specifieke beperkingen en mogelijkheden. Evenals binnen de sociale ethiek zou een adequate natuurethiek dan ook beide benaderingen moeten integreren (Maanenschijn, 1988). Zowel de zorgzame als de rechtvaardige omgang met de natuur moeten worden gestimuleerd. Alleen wanneer beiden worden ontwikkeld kan het ideaal

van een duurzame ontwikkeling worden gerealiseerd. Bij NME zouden dan ook beide benaderingen een plaats moeten krijgen. Beide benaderingen hebben in zekere zin al een plaats verworven in bestaande NME-praktijk. Een zorgzame omgang met de natuur wordt tot op zekere hoogte al weerspiegeld in de 'groene' NME. Een rechtvaardigheidsbenadering met zijn aandacht voor mondiale natuurvraagstukken past meer binnen het denken van voorstanders van de grijze NME (zie inleiding). In het vervolg van deze studie wordt een zorgbenadering van NME (zNME) psychologisch en didactisch uitgewerkt.

## **Ethisch kader voor zNME**

### **opvatting over relatie mens-natuur**

non-antropocentrisch

- mensen en niet-menselijk leven inherente kwaliteit
- morele status afhankelijk van levensvorm en type belang (fundamenteel v.s. niet-fundamenteel) in conflict

### **ethisch principe**

zorg

- bevorderen welzijn unieke individu centraal
- positieve betrokkenheid voorwaarde voor bevorderen welzijn
- betrokkenheidshiërarchie = waardenhiërarchie (beperkte reikwijdte)



*Het zorgprincipe blijkt ook in onze omgang met de natuur een belangrijke rol te spelen. Een zorgzame omgang met niet-menselijk leven veronderstelt dat een persoon over bepaalde kwaliteiten beschikt. In hoofdstuk 2 zijn deze kwaliteiten voor onze omgang met de medemens kort beschreven. Oordelen en handelen volgens het zorgprincipe veronderstelt de ontwikkeling van het empathische vermogen en betrokkenheid. In hoofdstuk 4 en 5 worden beide kwaliteiten voor onze omgang met de natuur nader geanalyseerd.*

#### **4. EMPATHISCH VERMOGEN TEN AANZIEN VAN DE NATUUR**

Voordat we zorgzaam kunnen oordelen en handelen moeten we de situatie van de ander eerst hebben geïnterpreteerd en gezien in het licht van diens wel en wee en moeten we vaststellen welke handeling vanuit een zorgprincipe gewenst is. Deze complexe vaardigheid hebben we het empathisch vermogen genoemd. Het empathisch vermogen bestaat uit diverse deelvaardigheden die ieder een eigen ontwikkeling doormaken.

Om de diverse deelvaardigheden in hun samenhang te kunnen beschrijven maken we gebruik van een model dat het proces van moreel oordelen in algemene termen beschrijft; het praktisch syllogisme. Het praktisch syllogisme kent de volgende structuur (Ven, 1985). Eerst worden relevante feiten, en handelingsmogelijkheden voor de betreffende situatie bepaald (situatie-analyse). Vervolgens wordt nagegaan welke waarden en principes een rol spelen. Uit de prioritering van waarden en principes volgt een algemene aanwijzing voor het handelen. Deze algemene aanwijzing wordt in de conclusie verbonden met de feiten en handelingsmogelijkheden uit de situatieanalyse. Zo ontstaat een concreet voorschrift hoe te handelen in de betreffende situatie. Tenslotte kan dit concrete voorschrift m.b.v. morele criteria op zijn juistheid worden beoordeeld.

In het dagelijks leven zal niemand zijn zorgoordeel op een dergelijke expliciete wijze onderbouwen. Elk zorgoordeel bevat echter impliciet aspecten uit de bovengenoemde drie onderdelen; belangrijke feiten worden geselecteerd, waarden geprioriteerd en een oordeel geveld. Het praktisch syllogisme is dan ook een handig hulpmiddel om de deelvaardigheden van het empathisch vermogen nader te specificeren.

## 4.1 Situatie-analyse

In de situatie-analyse worden relevante feiten verzameld en handelingsalternatieven geïnterpreteerd. Achtereenvolgens gaan we na, welke feiten uit een situatie relevant zijn binnen een zorgbenadering, welke kennis noodzakelijk is om adequaat te kunnen handelen en wat de ontwikkelingspsychologische basis is voor het begrijpen van (niet-) menselijk leven.

### relevante aspecten uit de situatie

Zoals eerder aangegeven zijn binnen zorgoordelen andere aspecten van de situatie relevant dan bij rechtvaardigheidsoordelen. Bij rechtvaardigheidsoordelen wordt de situatie geïnterpreteerd in termen van conflicterende aanspraken van individuen. Algemene regels vormen een uitgangspunt voor het vinden van een oplossing en bepalen wat wel en niet relevant is binnen een situatie. In een zorgbenadering is er juist aandacht voor de uniciteit van betrokkenen in de situaties, in het bijzonder voor aspecten die betrekking hebben op het welzijn van betrokkenen (paragrafen 2.2 en 3.3). zNME zal dan ook vooral aandacht moeten schenken aan deze aspecten van een moreel dilemma.

Aan de hand van twee dilemma's worden de aspecten van de situatie-analyse, die binnen zorgoordelen over natuurvraagstukken een rol spelen, geïllustreerd. Twee typen dilemma's kunnen vanuit een zorgbenadering worden geïnterpreteerd (vergelijk paragraaf 2.2). Dilemma's waarin een keuze gemaakt moet worden tussen zorg voor jezelf of zorg voor niet-menselijk leven. Bijvoorbeeld: Je overrijdt een das, je kijkt in je spiegel en je ziet dat hij nog leeft. Je bent al erg laat en op weg naar een belangrijke bespreking. Wat doe je? Rij je door, of ga je terug en kijk je wat je kunt doen? (dasdilemma). Er zijn ook situaties waarin meerdere partijen zijn betrokkenen en waarin zorgbelangen conflicteren. Stel je hebt een boerenbedrijf en je staat voor een huisvestingsprobleem. Je kunt je kippen ieder apart een klein hokje geven, of je laat ze in grote ruimte rondscharrelen (kipdilemma).

Om een zorgoordeel te kunnen vellen moeten eerst de belanghebbende betrokkenen (in het conflict) worden geïdentificeerd. Bij het dasdilemma is dit vrij eenvoudig. Bij het kipdilemma is dit veel complexer. Behalve de boer en zijn kippen kan ook het welzijn van andere betrokkenen door de beslissing worden beïnvloed; de consument, het bos in de buurt etc. Als de belanghebbende partijen zijn geïdentificeerd moeten de verschillende handelingsalternatieven op een rijtje worden gezet. Binnen een zorgbenadering staat dan het effect van de handeling op het (relationeel) welzijn van de betrokkenen centraal. Het dasdilemma geeft al aan dat dit niet altijd eenvoudig

is. Wanneer je al terug gaat naar de das, wat moet je dan vervolgens doen? Is het dier er zo erg aan toe dat je hem beter uit zijn lijden kan verlossen of kan er nog iets aan zijn toestand worden gedaan?

### **noodzakelijke kennis over welzijn van niet-menselijk leven**

Welke (soort) kennis hebben we nodig om de effecten van het handelen op het welzijn van niet-menselijk leven in te schatten? In hoofdstuk 5 zullen we deze vraag meer in detail beantwoorden. Hier wordt volstaan met een grove duiding van benodigde kennis en kennissoorten.

Iemand die volgens een zorgbenadering wil oordelen zal in de eerste plaats moeten beschikken over definities en voorbeelden van begrippen als: welzijn, lijden, behoeften etc. Bovendien zal hij begrippen moeten kennen die te maken hebben met het welzijn van planten, dieren en ecosystemen. Dit betreft hoofdzakelijk begrippen uit respectievelijk de plantenfysiologie en anatomie, ethologie en ecologie. Boekaerts (1993) noemt deze soort van kennis die is opgeslagen in de vorm van definities en voorbeelden, begripsmatige kennis. Begripsmatige kennis over het welzijn van verschillende levensvormen is belangrijk maar onvoldoende. Iemand die over deze soort kennis beschikt kan in grove termen wel het effect van zijn handelen op het welzijn van planten, dieren en ecosystemen inschatten. Hij mist echter kennis om de specifieke behoeften van betrokkenen in die ene situatie te begrijpen. En juist een zorgbenadering is er op gericht begrip te krijgen van de behoeften van de ander 'in his own terms'. We moeten dus niet alleen weten welke eisen bijvoorbeeld paarden stellen aan hun omgeving. Deze kennis moet worden aangevuld met specifieke kennis over het desbetreffende individu: wat vind mijn paard fijn; hoe reageert mijn hond wanneer ik een dagje van huis ga etc. Dergelijke kennis kan de wetenschap ons niet leveren. Zij bestudeert de natuur op een abstracte objectiverende wijze (Achterberg & Visser, 1988). Kennis van het unieke kan alleen in verbondenheid en door ervaring worden gekregen. Boekaerts (1993) noemt persoons- en contextgebonden kennis die door persoonlijke ervaring is verkregen episodische kennis. Voorbeelden van episodische kennis met betrekking tot het welzijn van niet-menselijk leven zijn; "Mijn hamster vindt het leuk als ik hem op schoot neem"; "De olifant die ik gisteren in het circus zag werd slecht behandeld, ik zag hem trillen".

Begripsmatige en episodische kennis over het welzijn van niet-menselijk leven is nog steeds onvoldoende. Een situatieanalyse verlangt van ons dat we niet alleen weet hebben van het welzijn van niet-menselijk leven, maar dat we deze kennis ook weten om te zetten in mogelijkheden hoe te handelen. Hoe verzorg ik een konijn? Welke stappen moet ik daarvoor achtereenvolgens doorlopen? Deze soort kennis wordt

procedurele kennis genoemd (Boekaerts, 1993). Dit soort kennis bevat handelingsmodellen die tot een bepaald doel leiden. Bijvoorbeeld hoe bied ik hulp aan een hond in nood.

Voor het goed kunnen uitvoeren van een situatieanalyse hebben we dus begripsmatige, episodische en procedurele kennis nodig met betrekking tot het welzijn van planten, dieren en ecosystemen. Het zal duidelijk zijn dat er bij de situatieanalyse nogal eens wat mis kan gaan. Het is niet eenvoudig om het wel en wee van niet-menselijk leven op een juiste manier te conceptualiseren en welzijnsbevorderende handelingsalternatieven op te stellen. Moeten we medelijden hebben met een pinguïn die eieren uitbroedt in de poolstreek? Is het lopen van een hamster in een radje gestoord of normaal gedrag? Ons begrip van behoeften van dieren, planten en ecosystemen is beperkt (Fisher, 1987). Het is daarom verleidelijk ons zelf in de situatie van niet-menselijk leven te verplaatsen en na te gaan hoe wij ons zouden voelen, in plaats van proberen te begrijpen hoe zij zich voelen in de betreffende situatie.

### **ontwikkelingspsychologische basis voor het begrijpen van (niet-)menselijk leven**

Het vermogen van mensen om de behoeften van (niet-)menselijk leven op een adequate manier in te schatten is niet alleen afhankelijk van de bovengenoemde kennis maar is tot op zekere hoogte ook ontwikkelingspsychologisch bepaald. Het vermogen de ander te begrijpen wordt bepaald door de mate waarin men zijn eigen perspectief kan onderscheiden van het perspectief van de ander (i.c. het andere). Volgens Hoffman (1987) zijn er drie stadia in die zelf-ander differentiatie aan te wijzen. Hoe hoger het stadium van het begrijpen van de ander, hoe groter de kans op het adequaat inschatten van de behoeften van de ander. De ontwikkeling van de zelf-ander differentiatie is primair beschreven voor ons omgang met andere mensen. Gezien het fundamentele karakter van deze ontwikkeling is een extrapolatie naar onze omgang met niet-menselijk leven echter gerechtvaardigd (zie ook inleiding).

In het eerste stadium worden personen, niet-menselijk leven en objecten nog niet ervaren als gescheiden van het zelf. Automatisch neemt het jonge kind aan dat de behoeften van de ander dezelfde zijn als die van hemzelf. In het tweede stadium wordt dit egocentrische perspectief doorbroken. Het kind is nu in staat zich in de positie van de ander te verplaatsen. Toch is dit verplaatsen begrensd tot de tijdelijke, situatie-specifieke innerlijke wereld van de ander. Alleen een beoordeling van het momentane welzijn is dan mogelijk. Pas in het derde stadium kan de ander worden opgevat als een individu met een eigen identiteit en eigen geschiedenis. Dan is het ook mogelijk het algemene welzijn van de ander te taxeren.

---

## Situatie-analyse

identificatie betrokkene

kennis over welzijnstoestand en handelingsalternatieven die welzijn bevorderen met betrekking tot dieren, planten en ecosystemen

- begripsmatige kennis
- episodische kennis
- procedurele kennis

begrensd door ontwikkeling zelf-ander differentiatie (Hoffman)

---

## 4.2 Algemene aanwijzing

Het proces van moreel oordelen bevat meer dan een situatie-analyse. Deze levert immers "slechts" informatie op over de effecten van mogelijke handelingsalternatieven. Moreel oordelen veronderstelt dat mensen een beargumenteerde keuze kunnen maken voor een bepaalde handeling. Binnen een zorgbenadering bepaalt het zorgprincipe wat mensen moeten doen in een bepaalde situatie. Dit principe verwijst zoals bekend naar het ideaal (waarde); het bevorderen van het welzijn van betrokkenen.

Nu zal het duidelijk zijn dat een persoon er niet altijd voor kiest om zich in te zetten voor het welzijn van de ander. Ook andere morele en niet morele principes en waarden kunnen een rol spelen bij het oordelen: eigen genot; rechtvaardigheid etc. Deze waarden kunnen er allemaal toe leiden dat er andere handelingen worden verricht dan vanuit een zorgbenadering van de persoon wordt gewenst. Een behandeling van deze thematiek is in het kader van deze studie niet mogelijk.

De volgende vraag kan echter niet onbeantwoord blijven. Is al het gedrag dat gericht is op het bevorderen van het welzijn van niet-menselijk leven (zorggedrag) wel overeenkomstig het zorgprincipe? Anders gesteld: motiveren mensen hun zorggedrag wel altijd vanuit het zorgprincipe?

Eisenberg (1986) heeft onderzoek gedaan naar de redenen die kinderen geven om het helpen van anderen (prosociaal gedrag) in een bepaalde situatie te rechtvaardigen. Hieruit blijkt dat het zorgprincipe, bevorderen van het welzijn van de ander, lang niet altijd wordt gegeven als belangrijkste reden voor zorggedrag. Zorggedrag wordt ook gemotiveerd door eigenbelang ('dan is de ander ook lief voor mij') of de sociale norm

('mijn vader vindt het belangrijk dat ik anderen help'). Eisenberg heeft ontdekt dat de soort redenen die kinderen geven voor zorggedrag afhankelijk is van hun leeftijd. Zij onderscheidt 6 stadia in de ontwikkeling van zorgoordelen. In de eerste drie stadia zijn het vooral redenen die verwijzen naar eigenbelang en de sociale norm waarmee kinderen zorggedrag rechtvaardigen. In de volgende twee stadia laten kinderen zich vooral leiden door gevoelens van zorg voor de ander (empathie, sympathie). Men wil zich inzetten voor het welzijn van de ander omdat je begrijpt dat de ander hulp behoeft en men betrokken is bij de ander. Men is dan wel gericht op het bevorderen van welzijn van de ander maar dit heeft niet een principieel karakter. Wat in deze stadia ontbreekt is het besef dat het vanuit zorgprincipe ook noodzakelijk is om zo te handelen. Pas in het laatste stadium ontwikkelt zich de overtuiging dat in een bepaalde situatie zorggedrag ook moreel vereist is. Begrip van de situatie en het ervaren van zorggevoelens is dan niet meer het enige motief om het welzijn van de ander te bevorderen, men voelt zich tevens verplicht om de ander te helpen.

Wat is nu de relevantie van dit stadiummodel voor zNME? Ten eerste wordt duidelijk dat leerlingen die in hun gedrag of oordeel gericht zijn op het bevorderen van het welzijn van niet-menselijk leven nog niet automatisch volgens het zorgprincipe oordelen of handelen. Eigenbelang of de sociale norm kunnen hier eveneens aan ten grondslag liggen. Bij zNME gaat het er uiteindelijk om dat leerlingen gemotiveerd door het zorgprincipe tot de bevordering van het welzijn van niet-menselijk leven besluiten. Ten tweede impliceert de ontwikkeling van zorgoordelen een vergroting van de reikwijdte van een zorgbenadering. In het principiële stadium zal immers zorggedrag niet louter op grond van zorggevoelens worden gemotiveerd. Leerlingen ontdekken in dit stadium dat het zorgprincipe geldig is in alle situaties waarin het welzijn van niet-menselijk leven wordt geschaad (door toedoen van de mens). Dit principiële element kan er voor zorgen dat beperkingen die inherent zijn aan een zorgmoraal (gedeeltelijk) kunnen worden ondervangen. Ook wanneer directe betrokkenheid bij het 'slachtoffer' ontbreekt kan men zich verplicht voelen te helpen. Het niet handelen of oordelen overeenkomstig dit principe leidt dan tot gevoelens van schuld of schaamte.

---

### Algemene aanwijzing

prioriteren morele- en niet-morele principes en waarden

inhoud algemene aanwijzing: bevorderen welzijn van niet-menselijk leven

argumenten voor keuze algemene aanwijzing (o.a. afhankelijk van leeftijd)

- zorgprincipe

anders:

- eigenbelang
  - sociale norm, etc.
- 

### 4.3 Conclusie

De feiten en handelingsalternatieven uit de situatieanalyse en de algemene aanwijzing moeten tenslotte verbonden worden tot een concreet voorschrift: Hoe te handelen in de betreffende situatie?

Verschillende criteria zijn vanuit een zorgbenadering opgesteld om vervolgens de 'juistheid' van het concrete voorschrift te bepalen. Vreeke (1992) heeft deze criteria op een rijtje gezet. Enkele zijn ook voor onze omgang met de natuur relevant. Ten eerste moet worden nagegaan of het welzijn van betrokkenen in het conflict inderdaad bevorderd is. Ten tweede gaat men er binnen een zorgbenadering vanuit dat er naar een inclusieve oplossing moet worden gezocht. Dat wil zeggen dat aan die handelingsalternatieven de voorkeur gegeven moeten worden waarbij met de behoeften van alle betrokkenen optimaal rekening wordt gehouden. Ten derde moet er bij het oplossen van een moreel probleem gestreefd worden naar evenwicht in relaties. Dat wil zeggen dat personen niet zonder meer hun eigen belangen ondergeschikt hoeven te maken aan de belangen van anderen.

Kunnen we met het toetsen van een oplossing aan deze criteria volstaan? Nee. Binnen een zorgbenadering bestaat de tendens het welzijn van niet-menselijk leven waarmee de persoon een minder goede band heeft op te offeren voor het welzijn van de "geliefde" ander. Voor een deel is een dergelijke partijdigheid inherent aan een zorgbenadering. De mate van betrokkenheid bij en begrip voor de ander bepaalt immers in belangrijke

mate het oordelen en handelen. En we mogen en kunnen niet van mensen verlangen dat betrokkenheid bij en begrip voor alle levensvormen even groot is. De reikwijdte van zorgoordelen kan wel worden vergroot. zNME heeft de taak bij leerlingen ook begrip voor en betrokkenheid bij andere, misschien voor hen nog onbekende levensvormen, te ontwikkelen. Het concrete voorschrift dat door leerlingen is opgesteld zal dan ook niet alleen moeten worden getoetst aan bovengenoemde criteria. Leerlingen zullen ook het effect van hun handelen op andere soorten en op langere termijn moeten nagaan. Hierdoor worden ze gestimuleerd na te denken over de welzijnstoestand van levensvormen waarmee ze nog minder vertrouwd zijn of waar ze zich niet eens bewust van zijn.

---

### **Conclusie**

verbinden situatie-analyse met algemene aanwijzing: concreet voorschrift

toetsen aan zorgcriteria:

- bevorderen van welzijn van betrokkenen
- inclusiviteit
- evenwicht in relaties
- effecten andere soorten
- effecten op langere termijn

---

Samenvattend kunnen we constateren dat het empathisch vermogen een aantal complexe deelvaardigheden veronderstelt. De drie onderdelen van het praktisch syllogisme gaven inzicht in de aard van deze vaardigheden. Oordelen volgens het zorgprincipe veronderstelt dat de leerling de welzijnstoestand van niet-menselijk leven kan vaststellen en het effect van zijn handelen op die welzijnstoestand kan inschatten. De leerlingen moet relevante waarden kunnen prioriteren en beargumenteren. Tenslotte moet de leerling in staat zijn een concreet handelingsvoorschrift op te stellen dat voldoet aan de hierboven beschreven zorgcriteria.

Leeftijd, ervaring en kennis bepalen de ontwikkeling van dit empathisch vermogen. zNME krijgt de taak de reikwijdte en de adequaatheid van het empathisch vermogen te bevorderen.



## 5. BETROKKENHEID BIJ DE NATUUR

Zorgzaam oordelen is niet alleen gebaseerd op een zorgvuldige rationele afweging, zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven. We worden immers vaak aangezet tot helpen, zorgzaam gedrag en dergelijke door wat we voelen. In het voorgaande is deze centrale component van een zorgbenadering beschreven als betrokkenheid bij de natuur. Hier zullen we nader ingaan op dit verschijnsel. Eerst wordt nagegaan welke klassen van gevoelens met betrokkenheid verbonden kunnen worden (paragraaf 5.1). Vervolgens wordt de ontwikkelingspsychologische basis van deze gevoelens geschetst (paragraaf 5.2). Tenslotte wordt aangegeven op welke wijze de beschreven gevoelens een rol spelen in onze omgang met de natuur (paragraaf 5.3).

### 5.1 Zorggevoelens

Verschillende gevoelens kunnen in verband worden gebracht met betrokkenheid bij de natuur. Omdat ze allemaal een belangrijke rol spelen bij zorgoordelen en zorgzaam gedrag noemen we ze zorggevoelens. In de morele vorming worden aan drie klassen van gevoelens een speciale betekenis toegekend in verband met zorgoordelen en zorggedrag: sympathie, empathie en schuld (Eisenberg, 1987; 1989; Hoffman, 1987). Zij zullen hieronder worden gekarakteriseerd. Tevens gaan we na in hoeverre ze van toepassing zijn op onze omgang met niet-menselijk leven.

#### **sympathie**

Eisenberg (1989) defineert sympathie als volgt: "Sympathy is an emotional response to someone else's emotional state or condition that consists of feelings of sorrow or concern for another". Zo opgevat veronderstelt sympathie altijd dat men zich verplaatst in de situatie van een ander en zich probeert voor te stellen hoe de ander zich voelt. Wij nemen de situatie van de ander waar in het licht van diens wel en wee en voelen ons daardoor bezorgd of hebben medelijden met de ander.

Het zal duidelijk zijn dat sympathische gevoelens niet beperkt blijven tot de medemens. Wie is niet geraakt bij de aanblik van een aap die zichtbaar lijdt bij een dierproef. In het algemeen zal onze sympathie meer uitgaan naar wezens die nauw aan ons verwant zijn. Wij krijgen medelijden met het aapje omdat we veronderstellen dat een aap evenals wij kan lijden en ook andere gevoelens als blijchap, verveling etc. kan ervaren (Fisher, 1987).

Toch is naaste verwantschap geen voorwaarde om sympathie te kunnen ervaren.

We voelen ook vaak sympathie voor wezens die verder van ons af staan zoals walvissen en beren etc. Een sympathische ervaring met deze dieren vraagt van ons ons in te leven in de belevingswereld van dat dier: Hoe is het om zo groot te zijn? Hoe is het om te jagen op vis? etc.

Naaste verwantschap is dus geen eis is om gevoelens van sympathie te kunnen ervaren. Sympathische gevoelens voor niet-menselijk leven zullen in het algemeen wel beperkt blijven tot dieren die net als mensen bewustzijn kennen en dus net als ons fysiek en psychisch kunnen lijden. Zorggevoelens voor planten en ecosystemen berusten veelal niet op het verplaatsen in de welzijnstoestand van de betreffende levensvorm (zie hieronder).

### **empathie**

Een andere klasse van gevoelens gaat vaak aan sympathie vooraf, empathie (Eisenberg, 1987). Empathie wordt vaak gedefinieerd als het plaatsvervangend ervaren van gevoelens die lijken op de gevoelens van de ander. Wanneer iemand die je zeer nabij staat heel verdrietig is, kan je als het ware een plaatsvervangend verdriet ervaren. Dit plaatsvervangende verdriet kan je omzetten in medelijden of zorg voor de ander (sympathie), maar kan je ook krachteloos maken. Een situatiebeschrijving van Hoffman (1987) illustreert dit laatste. Een kleuter ziet een ander kind vallen. Wanneer hij vervolgens waarneemt dat de ander zich pijn heeft gedaan, gaat hij huilend naar zijn moeder en zoekt daar troost.

Ook empathische gevoelens ervaren we niet alleen voor mensen. Mensen zijn ook in staat zich te verplaatsen in de gevoelens van niet-menselijk leven (aspect van empathisch vermogen), en kunnen deze ook plaatsvervangend ervaren. In het algemeen zullen echter empathische gevoelens beperkt blijven tot wezens die nauw verwant zijn aan de mens. In de gevoelswereld van lagere dieren zoals een regenworm kunnen we ons moeilijk verplaatsen. De vraag is ook of dit adequaat zou zijn. We kunnen op goede gronden aannemen dat hogere dieren als apen, paarden honden etc. bepaalde basale gevoelens met ons gemeen hebben, angst, verveling, verdriet, geluk etc. Of dit bij lagere dieren ook het geval is valt te betwijfelen (Fisher, 1987).

### **schuld**

Een laatste klasse van gevoelens die een belangrijke rol speelt bij zorgzaam oordelen en handelen is schuld (Hoffman, 1987). Gevoelens van sympathie en empathie zullen mensen meestal ervaren wanneer ze zelf niet de oorzaak zijn van het leed wat de ander is aangebracht. Wanneer men echter zelf een aandeel heeft gehad in de ellende van de ander, of deze ellende had kunnen voorkomen (schuld door passief te blijven)

ontstaan schuldgevoelens. Het spreekt voor zich dat schuldgevoelens ook een rol kunnen spelen bij situaties waarin ook niet-menselijk leven is betrokken.

Schuldgevoelens, empathische en sympathische gevoelens komen dus zowel in onze omgang met mensen als in onze omgang met niet-menselijk leven voor. Ze blijven echter hoofdzakelijk beperkt tot wezens die bewust zijn van hun eigen welzijn. We kunnen echter niet ontkennen dat mensen ook zorggevoelens voor planten en ecosystemen kunnen ervaren. Deze gevoelens kunnen berusten op een oneigenlijke projectie van menselijke gevoelens en behoeften op niet-menselijk leven. Vaak is er echter geen sprake van een verplaatsing in de situatie van de betreffende levensvorm. Mensen kunnen zich zorgen maken over de toestand van hun bos, kunnen boos worden wanneer bijvoorbeeld een boom in hun tuin wordt omgekapt. Dit type zorggevoelens moeten we onderscheiden van bovengenoemde. Terwijl zorggevoelens met betrekking tot dieren vaak intrinsiek van karakter zijn, zijn zorggevoelens bij planten en ecosystemen meestal instrumenteel van karakter. Wanneer we een aap zien lijden voelen we ons verdrietig of bezorgd omwille van wat die aap wordt aangedaan (intrinsiek). Wanneer een boom in onze tuin wordt omgekapt voelen ons niet verdrietig omwille van de boom, maar we zijn verdrietig voor ons zelf (instrumenteel). Het heeft ons veel tijd en moeite gekost die boom goed te verzorgen waardoor de boom is een onderdeel van ons leven geworden. Het kappen van die boom wordt dan als pijnlijk voor onszelf ervaren.

Behalve de genoemde intrinsieke en instrumentele zorggevoelens zijn er ongetwijfeld nog andere gevoelens die wij ervaren voor niet-menselijk leven en ons aanzetten tot een zorgzame omgang met de natuur. Denk bijvoorbeeld aan gevoelens van verwondering en ontzag. Het gaat echter het bestek van deze studie ver te buiten om deze en andere gevoelens aan een conceptuele en psychologische analyse te onderwerpen. Een gevoel dat in deze paragraaf niet is besproken en nog wel aan bod komt (in paragraaf 5.2) is het gevoel van verantwoordelijkheid.

## 5.2 De ontwikkeling van zorggevoelens

Zoals gezegd veronderstelt betrokkenheid een zeker begrip van de toestand van de ander. Omdat het cognitief besef dat mensen hebben van de ander in de levensloop ontwikkeld, verandert ook de kwaliteit van de zorggevoelens. Zoals vermeld onderscheidt Hoffman (1987) drie stadia in het begrijpen van de ander (paragraaf 4.1). Zorggevoelens worden genuanceerder en adequater en krijgen een grotere reikwijdte naarmate hogere

stadia van begrijpen van de ander worden bereikt. We kunnen dit als volgt begrijpen. Wanneer het kind nog niet in staat is een onderscheid te maken tussen zichzelf en de ander zal hij hoofdzakelijk gevoelens van globale empathie ervaren (stadium 1). Hij ervaart de pijn of verdriet van de ander als eigen onplezierige gevoelens. Het ervaren van schuld of sympathie is in dit stadium nog niet mogelijk. Wanneer het kind zichzelf kan onderscheiden van de ander kan dit empathisch verdriet omslaan in sympathisch (meevoelend) verdriet. Het kind heeft dan geen verdriet om zichzelf maar om de situatie van de ander. Het kan medelijden hebben met de ander en in bepaalde situaties, wanneer het de oorzaak is het aangedane leed, schuldgevoelens ervaren. Empathische, sympathische en schuldgevoelens zijn in dit stadium echter nog beperkt in reikwijdte en nuancering (adequatheid). Zorggevoelens worden meer genuanceerd wanneer de persoon ook in staat is de ander te beschouwen als een levensvorm met zijn eigen geschiedenis (stadium 3). Men begrijpt dan het momentane wel en wee van de ander in de licht van diens algemene welzijnstoestand, gevoelens en behoeften. In dit stadium wordt het ook mogelijk schuldgevoelens te ervaren zonder dat men direct de oorzaak is het lijden van de ander. Men kan dan ook schuldgevoelens ervaren doordat men passief is gebleven.

De potentiële reikwijdte van de zorggevoelens neemt toe omdat men overeenkomsten en verschillen tussen mensen onderling en tussen mensen en niet-menselijk leven beter kan begrijpen. Individuen kunnen dan ook worden beschouwd als zijnde deel uit makend van een grotere groep. Sympathie, empathie en schuld blijft dan ook niet noodzakelijkerwijs beperkt tot een individu (mijn konijn) maar een hele groep/soort (konijnen, zoogdieren, alle levens die pijn lijden etc.).

Bovendien wordt een belangrijke affectieve kwaliteit aan de gevoelens toegevoegd: plichtbesef of verantwoordelijkheid. Zoals eerder vermeld krijgt zorgoordelen steeds meer een principieel karakter. Het bevorderen van het welzijn van de ander wordt niet alleen van belang geacht omdat men gevoelens van zorg ervaart bij het situatie waarin de ander verkeert, men voelt zich ook verplicht om volgens het zorgprincipe te handelen. Het zal duidelijk zijn dat men gevoelens van verantwoordelijkheid kan ervaren voor alle levende wezens.

Hierboven hebben we gesproken over de verandering van de kwaliteit van zorggevoelens tijdens de levensloop. Deze ontwikkeling is voor de meeste personen ongeveer gelijk. Niemand zal echter ontkennen dat er grote individuele verschillen zijn in het ervaren van zorggevoelens voor niet-menselijk leven. Deze grote interpersoonlijke variatie in gevoelens is voor een groot deel afhankelijk van de ervaring die verschillende mensen met de natuur hebben opgedaan. Deze ervaringen bepalen niet alleen de reikwijdte

en adequaatheid maar vooral ook de intensiteit van de betrokkenheid.

Kratwohl (1957) heeft een taxonomie van onderwijsdoelstellingen opgesteld die verschillende stadia in de ontwikkeling van betrokkenheid bij de ander conceptualiseert. Uitgangspunt was dat de mate van betrokkenheid afgeleid kan worden van het type affectief gedrag dat een persoon vertoont: van aandacht hebben voor, tot consequent gedrag volgens een bepaalde waarde. Het voert te ver deze taxonomie uitgebreid te beschrijven. Voor een uitwerking van deze taxonomie voor zNME verwijzen we naar Schermer (1985).

### **5.3 De functie van zorggevoelens in de omgang met de natuur**

Zoals reeds vermeld spelen gevoelens bij zorgoordelen en zorgzaam handelen een belangrijke rol. Hieronder gaan we meer in detail in op de wijze waarop betrokkenheid het oordelen en handelen beïnvloedt (Hoffman, 1987; Staub, 1985).

Een noodzakelijke voorwaarde voor het optreden van zorggevoelens wordt gevormd door door het begrijpen dat het de ander 'niet goed' gaat (Spiecker, 1991). Het is echter niet noodzakelijk dat er zich na het begrijpen van de situatie van de ander een afwegingsproces voltrekt zoals eerder is geschetst. Mensen voelen zich in vele gevallen niet voor een moreel dilemma geplaatst. Men interpreteert de situatie, wordt geraakt door de situatie van de ander en biedt hulp. Je ziet dat een schaap op zijn rug ligt, je krijgt medelijden met zijn toestand en draait het schaap om. In dit geval spelen zorggevoelens dus heel direct rol bij het handelen.

Zorggevoelens kunnen ook een rol spelen bij het activeren van het oordeelsvermogen. Het zelfde schaap ligt nog op zijn rug en je wilt wel helpen maar je hebt een sollicitatiegesprek en bent bang dat je broek vies wordt. In deze situatie is er wel sprake van een moreel dilemma (zorg voor jezelf of zorg voor het schaap) en vindt er wel een afwegingsproces plaats. De zorggevoelens die de toestand van het schaap bij je oproept induceert dan als het ware een proces van wikken en wegen. Zorggevoelens spelen echter niet alleen voorafgaand maar ook tijdens het oordeelsproces een rol. Hoffman (1987) laat zien dat zorggevoelens in belangrijke mate bepalen welk moreel principe we kiezen bij de afweging. Het spreekt voor zich dat zorggevoelens vaak gepaard gaan met de keuze van het zorgprincipe.

Tenslotte spelen zorggevoelens een rol bij het omzetten van een oordeel tot handelen. Zorggevoelens treden op bij situaties die je aan het hart gaan, waardoor je wordt geraakt. Het spreekt voor zich dat hierbij een oordeel niet vrijblijvend is. Zorggevoelens motiveren mensen hun oordeel om te zetten in handelen ter bevordering van het

welzijn van de ander.

In bovenstaande situaties leidt het ervaren van zorggevoelens tot handelen en oordelen overeenkomstig het zorgprincipe (hoewel het oordelen en handelen niet altijd vanuit dit principe wordt gemotiveerd). Het kan echter ook voorkomen dat het ervaren of juist ontbreken van zorggevoelens oordelen en handelen overeenkomstig het zorgprincipe in de weg staat. We constateerde immers dat het ervaren van zorggevoelens vaak beperkt blijft tot de beperkte aantal niet-menselijke levensvormen. Het kan dus voorkomen dat een dier of plant daadwerkelijk in zijn welzijn wordt bedreigd maar dat door het ontbreken van zorggevoelens voor de betreffende levensvorm een persoon niet wordt geactiveerd zich in te zetten voor de betreffende levensvorm of zich überhaupt niet voor een dilemma geplaatst ziet. In die gevallen is het goed dat mensen een zeker plichtsbesef, verantwoordelijkheidsgevoel, ontwikkeld hebben om deze inadequate omgang te corrigeren.

Samenvattend kunnen we concluderen dat betrokkenheid bij de natuur geassocieerd kan worden met een aantal type zorggevoelens. Het ervaren van deze zorggevoelens kent een ontwikkeling in een drietal dimensies. Adequaatheid, reikwijdte en intensiteit van zorggevoelens kunnen veranderen gedurende de levensloop en zijn afhankelijk van ervaringen die een persoon opdoet met niet-menselijk leven. zNME heeft de taak de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur in deze drie dimensies te bevorderen.

## **Psychologisch kader voor zNME**

### **empathisch vermogen ten aanzien van niet-menselijk leven**

#### kenmerken

- begrijpen van welzijnstoestand van niet-menselijk leven
- effecten van handelingsalternatieven op welzijnstoestand in kunnen schatten
- prioriteren van waarden
- beargumenteren van keuze
- toetsen van handelingsalternatief aan zorgcriteria

#### ontwikkeling

- adequaatheid
- reikwijdte

### **betrokkenheid bij de natuur**

#### kenmerken

- intrinsieke zorggevoelens
  - empathie
  - sympathie
  - schuld
  - verantwoordelijkheid
- instrumentele zorggevoelens

#### ontwikkeling

- adequaatheid
- reikwijdte
- intensiteit

*De ontwikkeling van het empathisch vermogen en betrokkenheid bij de natuur kan worden opgevat als de dubbele doelstelling van zNME. Maar welke middelen staan de leraar ter beschikking om deze doelstellingen te realiseren? Dit is een vraag naar een didactisch kader voor zNME. De voorafgaande hoofdstukken kunnen worden beschouwd als een belangrijke component van zo'n kader. De ethische en psychologische analyse van een zorgbenadering kunnen namelijk fungeren als een cognitief instrumentarium voor de leraar. Een leraar die over een dergelijk instrumentarium beschikt 'ziet meer' in zijn onderwijspraktijk (vgl. Verloop, 1992). Gedrag en opmerkingen van leerlingen, activiteiten en inhouden kunnen worden waargenomen en geïnterpreteerd vanuit een perspectief van een zorgbenadering. Hoewel van groot belang, is het bezit van een coherent begrippenkader natuurlijk onvoldoende om daadwerkelijk het empathisch vermogen en betrokkenheid bij de natuur te bevorderen. Men weet dan wel wat zorg voor de natuur is maar niet hoe je deze kwaliteiten bij kinderen kunt ontwikkelen. In hoofdstuk 6 gaan we nader in op de kennis die een leerling moet verwerven ter bevordering van zijn empathisch vermogen. In hoofdstuk 7 worden vier typen leerervaringen besproken die een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur.*

## **6. KENNIS EN DE ONTWIKKELING VAN HET EMPATHISCH VERMOGEN**

Om de welzijnstoestand van niet-menselijk leven te kunnen begrijpen en om te kunnen oordelen volgens het zorgprincipe moet een leerling beschikken over drie soorten kennis: procedurele, episodische en begripsmatige kennis (zie hoofdstuk 4). Een gedetailleerde inhoudsbepaling voor deze drie soorten kennis valt buiten het bestek van deze studie. Hier wordt volstaan met een globale inhoudsafbakening voor zNME. Bovendien worden enkele criteria geformuleerd die het mogelijk maken binnen dit afgebakende leerstofgebied bijzonder geschikte inhouden te selecteren. Achtereenvolgens wordt een globale inhoudsafbakening voor de te verwerven begripsmatige en episodische kennis (paragraaf 6.1) en voor procedurele kennis besproken (paragraaf 6.2).

### **6.1 Begripsmatige en episodische kennis**

Een eerste aanzet voor een inhoudsafbakening van begripsmatige en episodische kennis is reeds gegeven in paragraaf 4.1. Binnen een zorgbenadering staat het



bevorderen van het welzijn van (niet-)menselijk leven centraal. Welzijn is dan ook het centrale begrip bij zNME. Een aantal dimensies van het begrip welzijn die van belang zijn voor zNME kunnen worden afgeleid uit onze analyse van zorgoordelen (hoofdstuk 4):

1. definiëring van welzijn
2. herkennen van de welzijnstoestand
3. behoeften voor welzijn
4. handelingsalternatieven ter bevordering van welzijn

Leerlingen moeten weten wat welzijn betekent en dat het bevorderen van welzijn van niet-menselijk leven het centrale streven is binnen een zorgbenadering (1). Om een zorgoordeel te kunnen vellen moet men de welzijnstoestand van betrokkenen kunnen herkennen (2). Men moet ook weten welke specifieke behoeften van betrokkenen vervuld moeten worden om de bestaande welzijnstoestand te verbeteren of te handhaven (3). Tenslotte moeten leerlingen kennis hebben van handelingsalternatieven waarmee de welzijnstoestand kan worden bevorderd (4).

Welzijn heeft natuurlijk altijd betrekking op een bepaalde levensvorm. In het voorafgaande maakten we onderscheid in het welzijn van dieren, planten en ecosystemen. Ook het welzijn van mensen is van belang in het kader van zNME. In veel gevallen zullen immers zorgbelangen van mensen en niet-menselijk leven conflicteren. Voor al deze levensvormen kunnen de bovenstaande dimensies van het welzijnsbegrip worden ingevuld. Dit levert de volgende matrix op.

<b>WELZIJN</b>	<b>dieren</b>	<b>planten</b>	<b>ecosystemen</b>	<b>mensen</b>
<b>definiëring</b>				
<b>herkennen</b>				
<b>behoeften</b>				
<b>handelings- alternatieven</b>				

De inhoudsbepaling voor zNME is met deze matrix globaal vastgesteld. Het zal duidelijk zijn dat de vier welzijnsdimensies voor iedere levensvorm een andere invulling krijgen. Hoewel in alle gevallen welzijn als een vorm van optimaal functioneren kan worden

beschouwd, betekent dit voor iedere levensvorm iets heel anders. Terwijl bijvoorbeeld biodiversiteit een belangrijke maat is voor het welzijn van een ecosysteem heeft dit geen enkele betekenis voor het welzijn van planten, dieren en mensen. De vier dimensies van het welzijnsbegrip zullen dus voor elke levensvorm afzonderlijk moeten worden gedefinieerd. Een dergelijk gedetailleerde uitwerking gaat het bestek van deze studie ver te boven. Ter illustratie zullen we de vier dimensies van het welzijnsbegrip voor dieren nader invullen.

Wiepkema (1991) definieert welzijn bij dieren als volgt: "Welzijn is bij een dier present wanneer het betrokken individu betrouwbare kennis bezit om met behulp van soorteigen gedrag aanslagen op zijn bestaan het hoofd te bieden". Welzijn wordt dus niet gedefinieerd als een zorgeloze toestand. Het is een toestand waarin het dier problemen die zich voor doen kan oplossen.

Hoe herkent men de aan- of afwezigheid van welzijn bij dieren? Natuurwetenschappers kunnen de welzijnstoestand van een dier op twee manieren vaststellen. De eerste is gericht op het optimaal verloop van processen waardoor het dier blijft leven. Afwijkingen van dit optimum worden gekenmerkt door lichte en ernstige stress die in o.a. in de vorm van afwijkend gedrag tot uitdrukking kan worden gebracht. Denk bijvoorbeeld aan het staartbijten van varkens. De tweede manier is gericht op het optimaal functioneren van het dier als een zich voortplantend organisme. Wanneer een dier zich op 'normale' wijze voortplant wordt er vaak vanuit gegaan dat het dier welzijn kent.

Aan welke behoeften moet worden voldaan wil het dier welzijn kennen? Feitelijk is dit al gegeven met de definitie van Wiepkema. Belangrijk is dat het dier de 'zorgen' (bijvoorbeeld de behoefte aan eten) van het bestaan met soortspecifiek gedrag (eten) kan aanpakken en op lossen.

Tenslotte kunnen we diverse handelingsalternatieven ontwikkelen waarmee het welzijn van dieren 'in gevangenschap' en in 'het wild' kunnen bevorderen. Denk aan het vergroten van de leefruimte van dieren in gevangenschap, of aan het aanleggen van wildtunnels waardoor het leefgebied van wilde diersoorten wordt vergroot.

Wanneer we nu voor planten, ecosystemen en mensen ook op een dergelijke manier de verschillende welzijnsdimensies invullen, is daarmee dan de inhoud voor zNME bepaald? Nee. Kenmerkend voor een zorgbenadering is immers dat het welzijn van het unieke individu centraal staat. Kennis over algemene kenmerken van het welzijn van dieren, planten of ecosystemen is dan ook ontoereikend. zNME zal leerlingen kennis moeten verschaffen over de welzijnsdimensies van niet-menselijk leven en van mensen op verschillende niveaus: van het 'levensvormniveau' tot 'soortniveau' tot 'individuniveau'. Kennis op niveau van de levensvorm biedt de leerlingen inzicht

in de overeenkomsten en verschillen in welzijn van dieren, planten, ecosystemen en mensen. Belangrijke verschillen en overeenkomsten binnen de verschillende welzijnsdimensies komen hier aan de orde. Zo is bewustzijn een definiërend aspect van welzijn dat dieren en mensen van planten en ecosystemen onderscheidt.

Kennis van welzijn op levensvormniveau is belangrijk maar ontoereikend binnen een zorgbenadering (paragraaf 4.1). zNME zal dan ook tenminste ook aandacht moeten besteden aan welzijnsaspecten op 'soortniveau': Welzijn van het zinkvioletje, het paard, een loofbos in gematigde streken, bepaalde groep mensen. Maar ook deze kennis is niet toereikend. Een zorgbenadering karakteriseert zich door zijn aandacht voor het welzijn van het unieke individu in zijn eigen context. Dit betekent dat leerlingen ook kennis zullen moeten opdoen op individuniveau: Welzijn van mijn geranium, het paard van de burens, het plantsoen bij mij in de buurt, enzovoorts.

Kennis over welzijnsaspecten op levensvorm- en soortsniveau kunnen de diverse wetenschapsgebieden ons verschaffen. Zo staat het welzijn van dieren centraal binnen de ethologie, verschaft de plantenfysiologie en -anatomie ons kennis over het welzijn van planten en levert de ecologie ons kennis over het welzijn van ecosystemen. Over het welzijn van mensen kan met name de psychologie ons inzicht verschaffen. Biologische menselijke behoeften spelen natuurlijk wel een rol maar zijn in conflicten tussen menselijk en niet-menselijk welzijn vaak minder van betekenis dan behoeften op psychologisch niveau.

Kennis over het unieke individu kan de wetenschap ons echter niet leveren. Voor deze kennis moeten we vertrouwen op onze eigen ervaringen of ervaringen van anderen met het betreffende individu. Deze vorm van ervaringskennis hebben we episodische kennis genoemd. In tegenstelling tot de wetenschap die ons begripsmatige kennis levert over welzijnstoestand op soort- en levensvorm niveau. In de onderstaande matrix wordt dit weergegeven.

<b>WELZIJN</b>	<b>dieren</b>	<b>planten</b>	<b>ecosystemen</b>	<b>mens</b>
<b>levensvorm</b> wetenschappelijk (begripsmatig)	ethologie	planten- fysiologie, -anatomie	ecologie	mensweten- schappen; psychologie
<b>soort</b> wetenschappelijk (begripsmatig)	idem	idem	idem	idem
<b>individu</b> ervaringskennis (episodisch)	ervaring	ervaring	ervaring	ervaring

Deze matrix kan worden beschouwd als een andere dimensie van de eerder gepresenteerde matrix. zNME dient aandacht te besteden aan de vier welzijnsdimensies van dieren, planten, ecosystemen en mensen, op drie niveaus (levensvorm, soort, individu). Nu is het verleidelijk zNME te beperken tot het welzijn van dieren. Leerlingen zijn vaak wel geïnteresseerd in het welzijn van bijvoorbeeld apen, en weten daar vaak al behoorlijk wat van. zNME dient echter de reikwijdte van het empathisch vermogen te bevorderen (paragraaf 4.3). Dit betekent dat ook welzijnsaspecten van minder bekende dieren en welzijnsaspecten van planten en ecosystemen de aandacht verdienen. Het welzijn van ecosystemen kan bijvoorbeeld in relatie tot het welzijn van dieren worden behandelen (instrumentele betekenis). Bijvoorbeeld, wat voor type bos heeft een hert nodig, en op welke wijze behoren we met het bos om te gaan zodat het de welzijnstoestand van het hert niet schaadt? Maar natuurlijk is het ook van belang om de welzijnstoestand van onbekendere levensvormen in zijn intrinsieke betekenis te behandelen. Hoe herkennen we dat een naaldbos 'gezond' is. Wat heeft een plant nodig voor zijn welzijn?

De gepresenteerde matrices zijn in twee opzichten nog onaf. Ten eerste moeten de diverse dimensies van welzijn nog meer systematisch worden onderzocht. Elke dimensie van het welzijnsbegrip kan nog verder formeel worden onderverdeeld. Voor een definiëring van het begrip welzijn kan men bijvoorbeeld onderscheid maken in momentaan en algemeen welzijn; in bewust en onbewust welzijn, etc. Ten behoeve van het herkennen van de welzijnstoestand kan men letten op uiterlijk of innerlijke kenmerken van betrokkenen. Behoeften kunnen gericht zijn inteme of omgevingsvariabe-

len en kunnen fundamenteel of niet-fundamenteel van karakter zijn. Handlingsalternatieven kunnen gericht zijn op bevorderen van welzijn op lange of korte termijn, etc. Een dergelijk systematisch onderzoek gaat het bestek van deze studie ver te boven. Ten tweede moet een keuze worden gemaakt in de reeks van mogelijke inhouden die bij zNME kunnen worden behandeld. De gepresenteerde matrices geven een globale inhoudsafbakening aan voor zNME. Hieronder worden enkele criteria geformuleerd die een rol kunnen spelen bij de selectie van bijzonder geschikte inhouden binnen het zojuist afgebakende leerstofdomein. Deze criteria kunnen worden afgeleid uit het eerder gepresenteerde ethische en psychologische kader. Bovendien hebben we bij het formuleren van deze criteria rekening gehouden met enkele leerprincipes betreffende het verwerven van begrippen en ervaringen en de ontwikkeling van betrokkenheid.

### **Criteria voor leerstofkeuze**

- zorggericht
- ervaringsgericht
- handelingsgericht
- begripsgericht
- perspectiefferuimend
- exemplarisch

**Zorggericht.** Een zorgbenadering is het meest geëigend voor natuurvraagstukken die betrekking hebben op conflicten waarbij het welzijn van betrokkenen in gevaar is en waarbij er een affectieve relatie bestaat tussen betrokkenen (paragrafen 3.3. en 4.1). Een zekere mate van betrokkenheid van de leerling bij de gekozen 'subjecten' van zorg is dan ook vereist. Omdat leerlingen in het algemeen meer betrokken zijn bij dieren dan bij planten en ecosystemen zijn welzijnsproblemen van (hogere) dieren een goed startpunt voor zNME. We kunnen dan bijvoorbeeld denken aan het huisvestingsproblemen van landbouwhuisdieren of het welzijn van de panda.

Dit betekent niet, zoals eerder vermeld, dat het welzijn van planten en ecosystemen niet aan bod kan komen. zNME dient de reikwijdte van het empathisch vermogen van leerlingen te bevorderen. Het welzijn van planten en ecosystemen dient dan ook in zijn instrumentele en intrinsieke betekenis aan bod te komen (zie paragraaf 4.3). Bij de keuze van deze inhouden is het echter wel van belang dat er een zekere betrokkenheid voor leerinhoud bestaat of dat deze betrokkenheid zich nog kan ontwikke-

len. Het is bijvoorbeeld mogelijk om met leerlingen na te gaan hoe het welzijn van kamerplanten of het plaatselijke bos kan worden gehandhaafd.

Milieuproblemen zoals het gat in de ozonlaag en het broeikasteffect zijn vanuit het zorgcriterium beschouwd minder geschikt voor zNME. We kunnen van leerlingen moeilijk verwachten dat ze een affectieve relatie opbouwen met het welzijn van de aarde en de daaraan verbonden abstracte natuurbelangen als biodiversiteit. Andere milieuproblemen kunnen weer wel behandeld worden zoals bv. de bioindustrie. Vanuit een zorgbenadering zal het perspectief alleen enigszins verschillen van dat van de traditionele 'grijze' NME. Het eerder geschetste kipdilemma (paragraaf 4.1) start bij het welzijn van de kippen. Hoe moeten kunnen we deze beesten het beste huisvesten: in biobatterijen of een scharrelomgeving? Terwijl vanuit het perspectief van het welzijn van de kip kan worden gestart kunnen ook omgevingsproblemen die verbonden zijn aan een bepaalde huisvesting worden behandeld: de welzijnstoestand van het omringende bos als functie van de amoniakuitstoot.

**Ervaringsgericht.** zNME tracht niet alleen een bijdrage te leveren aan de toename begripsmatige kennis maar ook aan de ontwikkeling episodische kennis en de ontwikkeling van betrokkenheid. Om die reden zal de inhoud voor zNME ook behoren te vertrekken vanuit de reeds opgedane ervaring van de leerling of mogelijkheden moeten bieden de ervaring van de leerling uit te breiden. Met ervaringen worden hier primair verwezen naar eerste hands ervaringen (Alblas et al. 1993). Dat wil zeggen dat direct contact met niet-menselijk leven mogelijk is. Dit betekent dat binnen zNME de voorkeur uit zou moeten gaan naar dieren, planten en ecosystemen in de eigen (school)-omgeving van de leerling.

**Handelingsgericht.** Dit criterium sluit nauw aan bij het voorafgaande. Met handelingsgericht wordt bedoeld dat de inhoud mogelijkheden biedt voor leerlingen om zelfstandig kennis op te doen over het welzijn van niet-menselijk leven. We denken dan aan activiteiten als het verzorgen van planten, het beheer van een natuurterreintje, verzorgen van een dier in de klas etc. Het gaat erom dat leerlingen met diverse handelingsalternatieven kunnen experimenteren. Dit hoeft natuurlijk niet gebonden te zijn aan de schoolse context. De leerling moet er ook in zijn eigen (toekomstige) omgeving wat mee kunnen doen.

**Begripsgericht.** Voor de keuze van de inhoud is het ook van belang dat de leraar probeert aan te sluiten bij wat leerlingen al weten (voorkennis) (Reigeluth, 1986). Veel aan welzijn gerelateerde begrippen zijn vrij complex. Denk bijvoorbeeld aan

het begrip stress in verband met dierlijk welzijn. Om dit begrip te kunnen begrijpen en te kunnen toepassen moet de leerling over behoorlijk wat voorkennis beschikken. Wanneer blijkt dat de leerling niet over de veronderstelde voorkennis beschikt moet dit eerst worden aangebracht voordat het begrip stress in detail wordt behandeld. Dit betekent dus niet dat binnen zNME voor complexe begrippen geen plaats zou zijn maar dat complexiteit van het begrip en de voorkennis van de leerlingen bepalen wanneer het begrip in het curriculum aan bod kan komen.

**Perspectiefverruimend.** zNME stelt zich o.a. ten doel de reikwijdte van het empathisch vermogen en betrokkenheid bij de natuur te vergroten. Leerlingen moeten zich niet alleen in kunnen leven in het welzijn van hun eigen huisdier ze moeten ook minder bekende vormen van niet-menselijk leven leren begrijpen en waarderen. Bovendien moeten ze de effecten van hun handelen in een breder tijds- en ruimte perspectief leren begrijpen. Dit betekent dat zNME inhouden moet aanbieden die deze perspectiefverruiming potentieel mogelijk maken. Het eerder geschetste kipdilemma is hiervan een goed voorbeeld (paragraaf 4.1) Hoewel men zich kan beperken tot de ontwikkeling van begrip van welzijn van de kip is het ook mogelijk de effecten van je handelen in relatie tot andere betrokkenen in een breder tijds- en ruimte perspectief na te gaan.

**Exemplarisch.** Het laatste criterium omvat in zekere zin de voorafgaande. De beperkte tijd die voor zNME beschikbaar is noopt ons inhouden te kiezen die exemplarisch van karakter zijn. Met exemplarisch wordt hier bedoeld dat het geleerde kan worden gebruikt in vele contexten (Reets & Sievers, 1983). In de gekozen inhoud moeten belangrijke dimensies (i.c. begrippen) met betrekking tot welzijn aan de orde kunnen komen en de opgedane ervaring en vaardigheden moeten breed inzetbaar zijn. Het leren verzorgen van een konijn is daarom beter geschikt dan het leren verzorgen van een slang.

De hierboven gepresenteerde criteria kunnen worden gebruikt bij de selectie van bijzonder geschikte inhouden binnen het door de matrices afgebakende inhoudsdomein van zNME. Het zal duidelijk zijn dat inhouden niet altijd aan alle criteria kunnen voldoen. Wel is het van belang dat bij het ontwikkelen van een complete lessenserie aan alle criteria wordt voldaan.

## **6.2 Procedurele kennis**

De aanwezigheid van begripsmatige en episodische kennis betekent nog niet dat een leerling ook kan oordelen en handelen volgens het zorgprincipe. Daarvoor zal hij tevens moeten beschikken over procedurele kennis. Procedurele kennis verwijst naar procedures of actieplannen. Het is eigenlijk een gedetailleerde werkwijze om met kennis op begrips- of episodisch niveau om te gaan (Boekaerts, 1993). Over welke kennis moet een leerling beschikken om te oordelen volgens het zorgprincipe? Drie onderdelen kunnen worden onderscheiden als zorgoordelen: situatie-analyse, algemene aanwijzing en conclusie. Hoewel zelden expliciet, zullen deze drie onderdelen bij elk oordelen over natuurvraagstukken voorkomen. De onderdelen en deelstappen van het praktisch syllogisme kunnen dan ook worden beschouwd als de procedurele kennis waarover een leerling dient te beschikken.



**situatie-analyse**

identificatie van betrokkenen in het conflict

welzijnstoestand van betrokkenen vaststellen met behulp van:

- empathisch verplaatsen
- begripsmatige en episodische kennis over welzijn betrokkene

handelingsalternatieven nagaan die welzijn betrokkene bevorderen

**algemene aanwijzing** (bevorderen welzijn betrokkenen centraal)

identificeren morele en niet-morele principes en waarden

prioriteren morele en niet-morele principes en waarden

beargumenteren van keuze

**conclusie**

verbinden situatieanalyse en algemene aanwijzing: concreet voorschrift toetsen aan 'zorgcriteria':

- bevorderen welzijn betrokkenen
- inclusiviteit
- evenwicht in relaties
- effecten voor anderen
- effecten in breder tijds- en ruimteperspectief

---

Hoe kan een leraar er voor zorgen dat zijn leerlingen deze procedurele kennis eigenmaken? De meest effectieve wijze voor de ontwikkeling van procedurele kennis is oefening en voordoen (Collins, 1991).

De leerling kan oordelen volgens het zorgprincipe oefenen door het hele proces te doorlopen aan de hand van zorgvuldig gekozen dilemma's onder begeleiding van

de leraar. Bij voorkeur wisselen leerlingen tijdens dit proces hun ingenomen standpunten uit. Wanneer leerlingen namelijk geconfronteerd worden met perspectieven van de ander worden ze geprikkeld en gemotiveerd verder na te denken over de door hun gemaakte keuzen (Brugman, 1988).

Het is niet noodzakelijk dat het hele proces doorlopen wordt. Leerlingen kunnen ook bepaalde onderdelen van het model oefenen. De leraar kan bijvoorbeeld tijdens de reguliere lessen leerlingen uitnodigen zich af en toe empathisch te verplaatsen in een dier. Hoe zou jij je voelen in die situatie; hoe zou het dier zich voelen etc. Of hij kan aan leerlingen vragen hun standpunt vanuit een ander tijdsperspectief te bekijken (paragraaf 7.3).

Tenslotte kan de leraar ook de ontwikkeling van procedurele kennis bevorderen door zelf zijn standpunt te beargumenteren volgens de hierboven genoemde deelstappen (zie ook paragraaf 7.1). De leraar heeft dan een voorbeeldfunctie. Hij laat leerlingen zien hoe je tot een zorgoordeel komt.

**Samenvattend:** de leraar kan (de reikwijdte en adequaatheid) van het empathisch vermogen bevorderen door de leerling begripsmatige, episodische en procedurele kennis te verschaffen over de diverse dimensies van de welzijnstoestand van niet-menselijk leven en van mensen. Deze kennis kan zowel verschaft worden op het niveau van de levensvorm, de soort of het individu. Enkele criteria voor de keuze van speciaal geschikte inhoud zijn geformuleerd.

## 7. LEERERVARINGEN DIE BETROKKENHEID BIJ DE NATUUR BEVORDEREN

Kennis die bijdraagt aan de ontwikkeling van het empathisch vermogen is ook voor de ontwikkeling van betrokkenheid relevant. Het ervaren van zorggevoelens (sympathie, empathie etc.) veronderstelt immers dat men de situatie van de ander in het licht van diens wel en wee begrijpt.

Maar er staan ons ook andere middelen ter beschikking om de betrokkenheid bij de natuur te bevorderen. In het kader van morele vorming worden vier typen leerervaringen veelvuldig genoemd die ook voor zNME van belang zijn: voorbeeldleren (paragraaf 7.1), inductieve disciplineren (paragraaf 7.2), empathisch verplaatsen (paragraaf 7.3) en oefening (paragraaf 7.4) (Eisenberg, 1987, 1989; Grusec, 1988). In dit hoofdstuk worden deze leerervaringen kort besproken en geïllustreerd met voorbeelden uit zNME.

### 7.1 Voorbeeldleren

Een strategie die bijzonder effectief is gebleken bij de bevordering van betrokkenheid bij medemensen is voorbeeldleren. De leraar kan door het uiten van zorggevoelens, of het benadrukken en voorleven van waarden gerelateerd aan zorg (samenwerken, elkaar helpen, aandacht voor elkaar etc.) de ontwikkeling van betrokkenheid bij leerlingen bevorderen (Eisenberg, 1989; Solomon et al., 1986).

Twee mechanismen worden veelvuldig genoemd als verklaring voor dit verschijnsel: imitatie en identificatie. Imitatie is een begrip uit de sociale leertheorie en verwijst naar het 'simpelweg' kopiëren of nadoen van het gedrag van de ander. Identificatie, een centraal begrip binnen de psychoanalytische stroming, verwijst naar een meer subtiel proces waarbij gedrag, gevoelens en gedachten worden geïncorporeerd (Eisenberg, 1989).

In de literatuur op het gebied van NME krijgt voorbeeldleren zelden expliciet de aandacht. Leraren wijzen er echter op dat deze vorm van leren een belangrijke rol speelt bij NME (Alblas et al., 1993). "Practice what you preach" is dan ook hier van toepassing. Een leraar die niet zorgvuldig met planten en dieren in de klas omgaat mag niet verwachten dat leerlingen dit wel doen. Het is dan ook van belang dat de leraar zorgzaam gedrag en zorggevoelens 'voorleeft' en waarden benadrukt die hiertoe gepaard gaan.

Niet alle leraren zijn even effectief in het induceren van voorbeeldleren. Eisenberg (1989) hierover: "There is at least partial support for the hypothesis that models who are powerful (i.e. in direct control of resources or rewards of value to the child),

competent, an nurturant (warm and friendly) are more effective than models lacking these characteristics". Dit betekent dat de omgang tussen leraar en leerlingen van wezenlijk belang is voor de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur (vergelijk Alblas et al., 1993).

## 7.2 Inductieve disciplinering

Niet alleen het voorbeeldgedrag ook het disciplineringsgedrag van de leraar is bepalend voor de ontwikkeling van betrokkenheid. Disciplineringsgedrag heeft te maken met de wijze van straffen en belonen. Daarbij moet straffen en belonen breed worden opgevat: hoe laat de leraar merken wat hij vindt van de gevoelens, gedrag of gedachten van de leerling. Binnen morele vorming is vooral onderzoek verricht naar de effecten van twee soorten disciplinering op prosociaal gedrag van kinderen: 'power assertion' en inductieve disciplinering (Eisenberg, 1989).

We spreken van 'power assertion' wanneer een leraar niet gewenst leerlinggedrag zonder meer afwijst en daarbij dreigt tot het intrekken van bepaalde privileges en verwijst naar zijn macht. "Waag het niet nog een keer aan de oren van dat konijn te trekken, anders zet ik je de klas uit"

In het geval van inductieve disciplinering wordt niet-gewenst gedrag niet simpelweg afgewezen. De leraar geeft aan waarom het gedrag niet wenselijk is, stimuleert empathisch verplaatsen, en informeert leerlingen over hoe het wel moet. "Kijk nou wat je doet, je doet het konijn daar behoorlijk pijn mee. Hoe zou jij het vinden als je aan je oren omhoog wordt getild? Je kunt hem beter in z'n nekvel pakken".

Uit onderzoek is gebleken dat inductieve disciplinering de ontwikkeling van betrokkenheid bij elkaar kan bevorderen. "Power assertion" blijkt geassocieerd te worden met lage mate van betrokkenheid bij elkaar. Bovendien leidt inductieve disciplinering tot meer geïnternaliseerde betrokkenheid bij leerlingen, dan "power assertion". Leerlingen zullen ook bij afwezigheid van de leraar betrokkenheid tonen voor de ander. Inductieve disciplinering kan dan ook, mits oprecht gebracht, een belangrijk middel zijn om de betrokkenheid van leerlingen bij de natuur te bevorderen.

## 7.3 Empathisch verplaatsen

Met empathisch verplaatsen bedoelen we hier het verplaatsen in de situatie van de ander (menselijk of niet-menselijk leven). Eerder hebben we vermeld dat empathisch

verplaatsen van belang is voor de ontwikkeling van het empathisch vermogen (paragraaf 6.2). Er blijkt ook een positief verband te bestaan tussen de mate waarin een opvoeder een kind uitnodigt zich empathisch te verplaatsen en de ontwikkeling van betrokkenheid (Grusec, 1988). Empathisch verplaatsen heeft meerdere dimensies. Je kunt je verplaatsen in gedachten, gevoelens, gedrag en behoeften van de ander: Wat zou de ander denken, voelen, doen en welke behoeften liggen daaraan ten grondslag. Bovendien kun je je verplaatsen in ruimte en tijd: wat zijn de effecten voor andere en op langere termijn van mijn handelen. Tenslotte kun je je natuurlijk inleven in verschillende levensvormen; planten, dieren, ecosystemen, andere mensen of jezelf. In onderstaande matrix zijn de verschillende mogelijkheden gerepresenteerd.

	behoefte	gedachten	gevoelens	gedrag	tijd	ruimte
<b>jezelf</b>						
<b>ander mens</b>						
<b>dier</b>						
<b>plant</b>		n.v.t.	n.v.t.			
<b>ecosysteem</b>		n.v.t.	n.v.t.			

Empathisch verplaatsen in gevoelens en gedachten van planten en ecosystemen achten we niet van toepassing. Planten en ecosystemen kennen immers, voor zover bekend, geen bewustzijn. Zij kennen echter wel welzijn in de bredere zin van het woord. Je kunt aan planten en ecosystemen (uiterlijke kenmerken/functioneren: 'gedrag') zien of aan hun biotische en abiotische 'behoefte' is voldaan. Het is dan ook wel zinvol na te gaan of aan specifieke behoeften van een plant onder bepaalde omstandigheden is voldaan, en het 'gedrag' van een plant (groei/voortplanting/bladstand) onder deze of andere omstandigheden te voorspellen.

Een leraar kan leerlingen stimuleren bovenstaande perspectieven in te nemen door middel van vragen en opdrachten: Wat zou het bos hier in de buurt nodig hebben (behoefte)?; Is maaien op de lange termijn ook gunstig voor de berm (tijd/behoefte)?; Hoe zou een kip zich voelen in een scharrelboerderij (voelen)?; Hoe zou een varken zich gaan gedragen wanneer je hem in een hok opsluit (gedrag)?

Twee opmerkingen over het empathisch verplaatsen zijn hier van belang. Bij zNME streven we een vergroting van de reikwijdte en de adequaatheid van betrokkenheid na. Ten aanzien van de reikwijdte is het van belang dat de leraar leerlingen uitnodigt

hun oordelen ook op effecten voor op termijn en voor andere levensvormen te toetsen (paragraaf 4.3). Bovendien is het van belang dat de leraar de overeenkomsten tussen (individuele van) levensvormen benadrukt. Mensen en dieren zijn allebei in staat om te lijden. Wanneer jouw konijn het vervelend vindt om bij z'n oren te worden gepakt dan zal het konijn van je buurjongen dat ook wel vinden. Door overeenkomsten te benadrukken kan de partijdigheid die betrokkenheid kenmerkt worden genivelleerd.

Echter niet alleen de overeenkomsten ook de (individuele) verschillen moeten worden beklemtoond. Immers binnen een zorgbenadering moeten zorggevoelens gebaseerd zijn op een adequate inschatting van de welzijnstoestand van niet-menselijk leven. Dit kan alleen maar wanneer we de situatie in het licht van het unieke individu proberen te beschouwen. Wat zou een bepaalde situatie voor dit individu betekenen? En niet alleen: Wat zou deze situatie voor mij betekenen of wat zou deze situatie voor deze soort/levensvorm betekenen?

#### **7.4 Oefening**

De voorgaande vormen van leren kunnen we beschouwen als een vorm van 'droog' oefenen. Direct contact met de natuur is voor deze vormen van leren niet noodzakelijk. Het zal echter duidelijk zijn dat voor de ontwikkeling van betrokkenheid ook directe leerervaringen noodzakelijk zijn. Direct contact met dieren, planten en ecosystemen en oefenen in het verzorgen van niet-menselijk leven is een 'must' voor de ontwikkeling van betrokkenheid (Margadant, 1991; Alblas et al. 1993). In het kader van morele vorming is het positieve effect van oefening en ervaringen voor de ontwikkeling van pro sociaal gedrag reeds aangetoond. Coöperatieve activiteiten, samen leren, leiden tot een verhoogde betrokkenheid bij de ander (Solomon et al, 1986).

Bij zNME kan direct contact met de natuur diverse vormen aannemen. Natuurexcursies waar leerlingen (door middel van opdrachten) met diverse aspecten van een bepaald terrein kennismaken. Practica waarbij bijvoorbeeld gedragsexperimenten worden gedaan met dieren (voor welke omgeving kiest een pissebed). Veldwerk waarbij een leerling abiotische en biotische behoeften van dieren, planten en ecosystemen kan verkennen. Zorgactiviteiten waarbij een leerling de verantwoordelijkheid krijgt voor een dier, een plant of een natuurterreintje in de buurt.

Bij de opzet en uitvoering van deze activiteiten moet we rekening houden met het niveau van betrokkenheid bij de leerling (intensiteit). We mogen niet verwachten dat leerlingen meteen vol overgave hun gedrag afstemmen op de welzijnsbehoeften van

de betreffende levensvorm. Soms is aandacht voor welzijnsaspecten van niet-menselijk leven voorlopig het hoogst bereikbare (laagste betrokkenheidsniveau volgens Kratwohl (paragraaf 5.2)).

Tijd, keuzevrijheid en een open en ontspannen sfeer zijn belangrijke basisvoorwaarden voor de ontwikkeling van betrokkenheid (Alblas, et al. 1993). Betrokkenheidsontwikkeling kost tijd. Evenals een relatie tussen mensen niet van vandaag op morgen tot stand komt, heeft ook de ontwikkeling van een band met andere levensvormen tijd nodig. Betrokkenheid kan ook niet worden overgedragen of opgedrongen, daar moet je zelf voor kiezen. Dit betekent enerzijds dat de leerling niet gedwongen kan worden iets mooi of lief te vinden. Een voorbeeld: leg uit waarom een spin niet gevaarlijk is en waarom je er dus ook niet bang voor hoeft te zijn, maar dwing iemand niet een spin in zijn handen te pakken wanneer hij dat niet wil. In positieve zin betekent dit dat leerlingen bij voorkeur hun betrokkenheid kunnen ontwikkelen bij een zelfgekozen levensvorm. Dit is binnen een schoolse context natuurlijk niet altijd mogelijk. Wel kan worden geprobeerd een zo rijk mogelijk omgeving aan te bieden, met een breed scala aan levensvormen, waar de leerling al experimenterend en ontdekkend zijn keuze kan maken. Deze vorm van leren vereist wel een sfeer waarin afwijkend gedrag niet onmiddellijk wordt afgestraft en waarbij de band tussen de leerlingen onderling en de leraar goed is (Alblas, et al. 1993).

Samenvattend kunnen we vier typen leerervaringen onderscheiden die van belang zijn voor de ontwikkeling van betrokkenheid: voorbeeldleren, inductieve disciplineren, empathisch verplaatsen en oefening. Bij al deze vormen van leren kan gestreefd worden de intensiteit, adequaatheid en reikwijdte van zorggevoelens te vergroten.

**Didactisch kader voor zNME**

**stimuleren van het empathisch vermogen**

episodische, procedurele en begripsmatige kennis over:

- definiëring
- herkennen
- behoeften
- handelingsalternatieven

welzijnstoestand niet-menselijk en mensen op niveau van:

- individu
- soort
- levensvorm

**stimuleren van betrokkenheid bij de natuur**

voorbeeldleren

empathisch verplaatsen

inductieve disciplineren

oefening



## **8. ANALYSE VAN HET RAPPORT 'CARING FOR THE EARTH'**

In 1991 kwam het rapport 'Caring for the Earth' uit. In dit rapport wordt een strategie gepresenteerd waarmee overheden en individuen kunnen werken aan duurzame ontwikkeling. In dit hoofdstuk wordt nagegaan wat de relevantie van het rapport is voor zNME. Het in de voorafgaande hoofdstukken gepresenteerde theoretisch kader voor zNME wordt hier gebruikt als hulpmiddel bij de analyse van het rapport 'Caring for the Earth'. Hoofdvragen bij de analyse van het rapport zijn:

1. Welke ethische uitgangspunten liggen ten grondslag aan het rapport?
2. Welke begrippen uit het rapport zijn relevant voor zNME?

In dit hoofdstuk worden de resultaten van deze analyse gepresenteerd. In paragraaf 8.1 wordt de inhoud en opzet het rapport samengevat. In paragraaf 8.2 worden de ethische uitgangspunten van het rapport geanalyseerd. Vervolgens worden relevante begrippen uit het rapport voor zNME opgespoord (paragraaf 8.3). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een nabeschuiving.

### **8.1 Samenvatting van het rapport**

Het rapport 'Caring for the Earth' is een gezamenlijk initiatief van de World Conservation Union (IUCN), the United Nations Environmental Program (UNEP) and the World Wide Fund for Nature (WWF). Het is een opvolger van het invloedrijke rapport World Conservation Strategy uit 1980, waarin werd gesteld dat beheer<sup>2</sup> niet het tegengestelde is van ontwikkeling. 'Caring for the Earth' bouwt voort op deze gedachte: "It is intended to re-state current thinking about conservation and development in a way that will inform and encourage those who believe that people and nature are worth caring about and that their futures are intertwined. It is also intended to persuade people at all levels that they can do something, or help cause something to be done, that will lead to better care for the Earth" (pag. 2).

#### **opzet van het rapport**

Het rapport bestaat uit drie delen. In het eerste (en belangrijkste) deel worden negen

---

<sup>2</sup> 'Conservation' wordt in het rapport 'Caring for the Earth' gedefinieerd als: The management of human use of organisms or ecosystems to ensure such a use is sustainable. Besides sustainable use, conservation includes protection, maintenance rehabilitation, restoration and enhancement (pag. 210). De nederlandse term 'beheer' komt met deze definitie het beste overeen en zal vanaf hier gebruikt worden als vertaling voor 'conservation'.

principes beschreven die in onderlinge samenhang er voor moeten zorgen dan de dubbele doelstelling van beheer en ontwikkeling kan worden gerealiseerd. In het tweede deel worden deze principes voor een aantal menselijke activiteiten uitgewerkt: omgang met energie, industrie, commercie etc. In deel drie wordt nader ingegaan op de wijze waarop de beschreven strategie kan worden geïmplementeerd. De ethische analyse zal voornamelijk betrekking hebben op deel 1 van het rapport. Deel 2 zal vooral op zijn inhoudelijke relevantie voor zNME worden onderzocht. In dit deel worden immers de principes uitgewerkt binnen verschillende contexten. De in deel 3 beschreven implementatiestrategieën zijn voor zNME (en NME in het algemeen) minder relevant.

### **samenvatting van het rapport**

In de definiëring van de term duurzame ontwikkeling door de opstellers van 'Caring for the Earth' vinden we de samengestelde doelstelling van beheer en ontwikkeling terug. Duurzame ontwikkeling betekent: *improving the quality of human life (ontwikkeling, F.J.) while living within the caring capacity of supporting ecosystems (beheer, F.J.)* (pag. 10).

'Caring for the Earth' biedt een strategie op het niveau van locale, nationale, mondiale overheden, waarmee duurzame ontwikkeling kan worden gerealiseerd. Deze strategie wordt uiteengelegd in negen principes:

1. respecteren van en zorgen voor het leven
2. ontwikkelen van de kwaliteit van menselijk leven
3. behouden van de vitaliteit en diversiteit van de aarde
4. minimaliseren van de uitputting van niet-vernieuwbare grondstoffen
5. binnen de draagkracht van de aarde blijven
6. individuele attitudes en gedrag veranderen
7. het mogelijk maken dat gemeenschappen voor hun eigen omgeving kunnen zorgen
8. een nationaal kader ontwikkelen waarbinnen ontwikkeling en beheer geïntegreerd kunnen worden
9. een mondiale samenwerking creëren

Met het eerste principe wordt een ethisch kader geschapen waarbinnen de dubbele doelstelling van ontwikkeling en beheer (die in de volgende vier principes tot uitdrukking komt) kan worden nagestreefd. De laatste vier principes geven respectievelijk aan dat op individueel, lokaal, nationaal en mondiaal niveau aan de realisatie van duurzame ontwikkeling moet worden gewerkt. De negen principes zullen hieronder in hun

onderlinge verhouding kort worden toegelicht.

De opstellers van het rapport *Caring for the Earth* streven dus duurzame ontwikkeling na. De ontwikkeling van de kwaliteit van het menselijk leven staat bij deze ontwikkeling centraal. "The real aim of development is to improve the quality of human life (principe 2). It is a process that enables human beings to realize their potential, build self-confidence and lead lives of dignity and fulfilment (pag. 9)". Het rapport noemt een aantal veel voorkomende dimensies van menselijke ontwikkeling: gezond leven, onderwijs, politieke vrijheid etc. Speciale aandacht gaat daarbij uit naar de situatie in de 'low-income' landen waar mensen zelfs in hun meest elementaire behoeften niet kunnen voorzien. Juist in deze landen is economische groei is een belangrijke middel om de kwaliteit van het menselijk bestaan te verbeteren.

Het bevorderen van de kwaliteit van het menselijk bestaan is alleen mogelijk indien we rekening houden met de draagkracht van onze aarde (principe 5). We mogen niet verspillend met aardse rijkdommen omgaan omdat we dan de menselijke ontwikkeling op het spel zetten. Ontwikkeling en beheer behoren dus hand in hand te gaan. In de principes 3 t/m 5 worden duidelijk wat beheer inhoud: duurzame omgang met vernieuwbare grondstoffen (bossen, organismen etc.); behoud van de biodiversiteit (principe 3); en zo zuinig mogelijk omgaan met niet-vernieuwbare grondstoffen (mineralen, olie etc.) (principe 4). We moeten met andere woorden proberen onze populatiegroei en consumptie -en productie activiteiten ruim binnen de grenzen van de maximale draagkracht van de aarde te houden.

Duurzame ontwikkeling moet volgens de opstellers van het rapport gebaseerd zijn op een 'duty of care for other people and other forms of life, now and in the future' (principe 1) (pag. 9). Dat betekent dat ontwikkeling van (bepaalde groepen) mensen nu, niet ten koste mag gaan van de ontwikkeling andere (groepen) mensen en toekomstige generaties. Daarbij wordt vooral aandacht gevraagd voor een meer rechtvaardige verdeling van welvaart tussen arm en rijk. Omdat menselijk leven sterk afhankelijk is van de levende en dode natuur moeten we er voor zorgen dat we het leven van niet-menselijke soorten en ecosystemen niet al te veel verstoren: "While our survival depends on the use of other species, we need not and should not use them cruelly or wastefully" (pag. 9).

Om duurzame ontwikkeling gebaseerd op een ethiek van zorg en respect mogelijk te maken moeten op vier niveaus stappen worden ondernomen. Onderwijs en voorlichting moeten er toe leiden dat individuen hun waardepatroon herzien en hun handelen afstemmen op wat duurzame ontwikkeling van hun vraagt (principe 6). Locale overheden (gemeenschappen) krijgen tevens een belangrijke rol toebedeeld in het uitvoeren en verspreiden van een waarden en gedrag die duurzame ontwikkeling

mogelijk maken (principe 7). Duurzame ontwikkeling moet verder worden vastgelegd in een kader van regels, wetten en instituties op landelijk niveau (principe 8). Natie-overstijgende aardse rijkdommen, zoals het klimaat en de oceanen kunnen alleen en moeten ook op mondiaal niveau beschermd worden (principe 9). Ook zal op mondiaal niveau gewerkt moeten worden aan een meer gelijke verdeling van de welvaart.

## 8.2 Ethische uitgangspunten geanalyseerd

De ethische uitgangspunten van Caring for the Earth worden geëxpliciteerd in het eerste principe en worden weerspiegeld in de overige acht principes. Zoals we in hoofdstuk 3 stelden is het karakter van een natuurethiek afhankelijk van het antwoord op de volgende twee vragen:

- a. (Waarom) moeten we de natuur beschermen?
- b. Welke principes zijn richtinggevend bij onze omgang met de natuur?

Hieronder gaan we na hoe in het rapport Caring for the Earth beide vragen worden beantwoord. Bij de eerste vraag gaat het om de opvatting over de relatie tussen mens en natuur. We hebben daar drie visies onderscheiden: een antropocentrische, een biocentrische en een non-antropocentrische (paragraaf 3.1). De opstellers van het rapport 'Caring for the Earth' gaan hoofdzakelijk uit van een antropocentrische visie op de relatie mens-natuur. We moeten de natuur beschermen omdat we voor ons overleven en welzijn afhankelijk zijn van de natuur. Natuur heeft dus met name een instrumentele waarde. De ontwikkeling van de kwaliteit van het menselijk leven staat centraal. Daarbij denkt men niet alleen aan mensen in onze onmiddellijke omgeving maar ook aan mensen ver van ons vandaan en toekomstige generaties. Ook met hen zullen we rekening moeten houden. Ook zij hebben een inherente waarde, we moeten met hen rekening houden ongeacht onze eigen belangen.

Nu is het rapport niet helemaal consistent in de uitwerking van de gekozen antropocentrische visie. Zo wordt in een intermezzo gesteld dat: "...every life form warrants respect independently of its worth to people" (pag. 14). Een dergelijke opvatting verwijst weer meer naar een biocentrische of non-antropocentrische visie op de relatie tussen mens en natuur. Toch blijkt keer op keer te worden benadrukt dat het werkelijk doel van duurzame ontwikkeling, de ontwikkeling van kwaliteit van het menselijk bestaan is en dat we de natuur moeten behouden omdat het menselijk welzijn er van afhankelijk is. De opstellers van het rapport 'Caring for the Earth' kiezen dus hoofdzakelijk voor een antropocentrische stellingname bij het beantwoorden van de vraag waarom we de natuur moeten beschermen.

Vervolgens wordt de vraag actueel: hoe kunnen we de natuur beschermen? Welke principes worden door de opstellers van het rapport beschouwd als richtinggevend voor ons handelen met betrekking tot de natuur. Respect en zorg voor het leven lijkt als richtinggevend principe voor het handelen te worden gekozen (principe 1). Zo op het eerste gezicht lijkt dit ethische principe goed aan te sluiten bij een natuurethiek gebaseerd op zorg zoals die in hoofdstuk 3 is beschreven.

Bij nader analyse blijken de opstellers van het rapport toch een andere invulling van het zorgprincipe voor ogen te hebben. Niet het welzijn van unieke individuen staat centraal maar de draagkracht van de aarde en ecosystemen. We moeten met ons menselijk handelen binnen de draagkracht van natuurlijke systemen blijven. Draagkracht wordt geoperationaliseerd in diverse indicatoren, waaronder biodiversiteit. Steeds staat niet het welzijn van een individuele levensvorm maar het algemene 'welzijn' van de aarde centraal. Het gaat dan ook telkens om problemen waarin er geen persoonlijke band bestaat tussen hulpbieder en het 'slachtoffer'. Grote natuurvraagstukken als het leegvissen van de oceanen, te grote emissie van CO<sub>2</sub> en kappen van regenwouden staan in het rapport centraal. Het in algemeen-categoriserende zin gebruiken van zorgbegrippen (zorg voor de aarde) die het rapport kenmerkt kan dan ook eerder worden beschouwd als een vorm van rechtvaardigheidsdenken dan van zorgdenken (paragraaf 2.2).

De aandacht voor rechtvaardigheid komt ook enkele malen expliciet terug wanneer het gaat om het verdelen van welvaart tussen arm en rijk: "We should aim to share fairly the benefits and costs of resource use and environmental conservation among different communities and interest groups among people who are poor and those who are affluent, and between our generation and those who will come after us (pag. 9).

Samenvattend kunnen we de ethische uitgangspunten van het rapport 'Caring for the Earth' karakteriseren als antropocentrisch waarbij het rechtvaardigheidsprincipe richtinggevend is.

### **8.3 Relevante begrippen**

Hoewel de opstellers van het rapport 'Caring for the Earth' natuurvraagstukken primair benaderen vanuit een rechtvaardigheidsprincipe sluit dit niet uit dat het rapport begrippen bevat die voor zNME relevant kunnen zijn.

Een begrip is relevant voor zNME wanneer het past binnen het kader dat in de paragrafen 6.1 en 6.2. is geschetst. Zoals vermeld staat binnen het zorgbenadering

het begrip welzijn centraal. Aan het begrip welzijn worden vier dimensies onderscheiden: definiëring, herkenning, behoeften, handelingsalternatieven. Welzijn kan bovendien betrekking hebben op ecosystemen, dieren, planten en mensen. De vraag is nu welke begrippen het rapport *Caring for the Earth* aanreikt om de cellen van de zo ontstane matrix verder in te vullen (zie paragraaf 6.1).

Kernbegrippen kunnen we vinden in de uitwerking van de negen principes in deel 1, maar ook in deel 2 waar deze principes in relatie tot concrete menselijke activiteiten worden uitgewerkt.

### **relevante begrippen uit deel 1**

Twee levensvormen staan in het eerste deel van het rapport 'Caring for the Earth' centraal: mensen en ecosystemen. Over het welzijn van planten en dieren wordt slechts indirect gesproken.

De ontwikkeling van de kwaliteit van het menselijk bestaan kan worden opgevat als het bevorderen van het welzijn van mensen. Hoewel mensen natuurlijk verschillen in hun opvatting van wat de kwaliteit van het bestaan bepaalt menen de opstellers van het rapport daarin toch een aantal universele behoeften te kunnen onderkennen: "These include a long and healthy life, education, access to the resources needed for a decent standard of living, political freedom, guaranteed human rights, and freedom from violence" (pag. 9). Het zal duidelijk zijn dat het rapport hiermee vooral de ontwikkeling van de kwaliteit van het menselijk bestaan in zogenaamde 'low-income' landen op het oog heeft. In de actieplannen komt de aandacht voor het vervullen van deze basale behoeften terug: alfabetiseringsprogramma's, voedselhulp, limitering van de handel in wapens etc. In onze westerse wereld zijn deze basale behoeften vaak wel al vervuld. Dit maakt deze behoeften niet minder belangrijk maar wel minder relevant voor menselijk welzijn in een westerse context.

Wat zegt het rapport over het 'welzijn' van ecosystemen? Welzijn van ecosystemen wordt in het rapport geassocieerd met het begrip 'caring capacity'. Dit begrip wordt als volgt gedefinieerd: "Capacity of an ecosystem to support healthy organisms while maintaining its productivity, adaptability, and capability of renewal" (pag. 210). Biodiversiteit wordt als een belangrijke indicator voor de draagkracht van een systeem beschouwd. Bij de ontwikkeling van de kwaliteit van het menselijk bestaan moeten we rekening houden met de draagkracht (welzijn) van de aarde. Verschillende maatregelen kunnen in dit verband onder de noemer beheer worden samengevat: "The management of human use of organisms or ecosystems to ensure such a use is sustainable. Besides sustainable use, conservation includes protection, maintenance, rehabilitation, restoration and enhancement (pag. 210).

De invulling die in het rapport wordt gegeven aan de welzijnsdimensies betreffende ecosystemen kan ook interessant zijn voor een zNME. Het begrip draagkracht en de functies en indicatoren waarin deze draagkracht tot uitdrukking komt, evenals de wijze waarop de draagkracht kan worden behouden of zelfs vergroot bieden vele aanknopingspunten om 'welzijn' van ecosystemen 'handen en voeten' te geven. Daarbij moet echter wel een kanttekening worden gemaakt, het rapport spreekt vaak over de draagkracht (=welzijn) van de aarde in zijn totaliteit. Binnen zNME speelt welzijn van ecosystemen op een dergelijke grote schaal hoegenaamd geen rol. Het welzijn van lokale ecosystemen waar mensen een gevoelsmatige band mee onderhouden en de instrumentele betekenis van ecosystemen voor het welzijn van bepaalde individuen staat centraal. De begrippen uit het rapport zullen dan ook naar specifieke contexten moeten worden vertaald.

### **relevante kernbegrippen uit deel 2**

In deel twee worden de negen principes voor een aantal menselijke activiteiten uitgewerkt: energie, ,industrie en commercie, steden, landbouw, bos, zoet water, oceanen. Helaas wordt bij de behandeling van deze contexten weinig aandacht geschonken aan de lokale situatie.

De natuurvraagstukken worden voornamelijk op het niveau van mondiale en nationale overheden behandeld. Reductie van energie, milieuvriendelijk consumeren en produceren, ecologisch bouwen, duurzame landbouw, beschermen van de natuurlijke bronnen van het bos. Wanneer er al aandacht wordt besteed aan problemen waaraan individuen ook een oplossing kunnen leveren dan staat daar altijd het collectieve natuurbelang centraal en is er geen relatie tussen 'hulpbieder' en 'slachtoffer'. Het is een directe vertaling van problemen die op mondiaal niveau spelen: minder energie verbruiken, zuiniger met water omgaan etc. Dit is niet onbelangrijk, integendeel, maar het is niet kenmerkend voor zNME. Hierin staat de relatie tussen individu en het 'slachtoffer' centraal. Mensen worden gemotiveerd te handelen omdat het welzijn van een bepaalde niet-menselijke levensvorm op het spel staat. Dat kan dichtbij zijn maar ook verder af (vergelijk het voorbeeld van de panda) maar in alle gevallen staat het individuele welzijn van het dier, ecosysteem, of plant centraal. Algemene natuurbelangen spelen minder een rol.

De gekozen contexten laten tot op zekere hoogte zo'n uitwerking wel toe maar de opstellers van het rapport hebben voor een andere benadering gekozen. De keuze van de contexten en het centraal stellen van de draagkracht van ecosystemen past dan ook beter in een rechtvaardigheidsbenadering dan in een zorgbenadering van NME.

## 8.4 Nabeschouwing

Het rapport 'Caring for the Earth' gaat dus hoofdzakelijk uit van een antropocentrische visie op de relatie mens-natuur. Rechtvaardigheid is daarbinnen het richtinggevend principe. Rechtvaardigheidsdenken komt in het rapport op verschillende manieren tot uitdrukking. In de keuze voor een meer rechtvaardige verdeling van welvaarts-groei tussen arm en rijk, maar ook in de keuze van contexten en wijzen van behandeling van natuurvraagstukken. Niet het individuele welzijn maar het algemeen natuurbelang staat centraal.

Nu is een dergelijke benadering niet vreemd gezien de problemen waar men zich in het rapport 'Caring for the Earth' voor gesteld ziet: natuurvraagstukken op mondiaal niveau en een meer rechtvaardige verdeling van welvaart tussen arm en rijk. Voor het oplossen van dergelijke problemen is een rechtvaardigheidsbenadering ook meer adequaat dan een zorgbenadering.

Het heeft echter wel tot gevolg dat het rapport 'Caring for the Earth' maar beperkt bruikbaar is voor zNME. Het biedt enkele begrippen waarmee het 'welzijn' van ecosystemen kan worden geoperationaliseerd. Dit is dan echter nog maar van beperkte waarde omdat voor een zorgbenadering juist een uitwerking van deze begrippen voor lokale ecosystemen van belang is. Een sterke focus op welzijn van mensen in 'low-income' landen maakt ook de begrippen die met menselijk welzijn geassocieerd kunnen worden minder interessant voor de westerse context.

Het rapport Caring for the Earth kan echter, gezien haar ethische oriëntatie, wel waardevolle aanknopingspunten leveren voor een de inrichting van NME gebaseerd op rechtvaardigheid.

Bovendien moeten we ons bedenken dat het rapport primair een politiek document en niet een leerplan voor NME. Het is gericht op de ontwikkeling van een strategie voor lokale, nationale en mondiale overheden waarmee een bepaalde vorm van duurzame ontwikkeling kan worden gerealiseerd. 'Caring for the Earth' moet dan ook primair vanuit haar eigen doelstelling worden beoordeeld.



---

## NABESCHOUWING

In deze studie is een theoretisch kader voor zNME gepresenteerd. Hiermee is een aanzet gegeven voor een ethische, psychologische en didactische legitimering en fundering van zorg voor de natuur. In deze nabeschuiving worden de specifieke karakteristieken en grenzen van de zNME nog eens kort samengevat. Ook gaan we kort in op de vraag hoe ons ontwerp van zNME zich verhoudt ten opzichte van de bestaande NME-praktijk. Tot slot worden enkele voorstellen voor vervolgonderzoek gepresenteerd.

### Karakterisering en legitimering van zNME

Een zorgbenadering blijkt een geheel eigen beschouwingwijze te bieden van natuurvraagstukken. Zorgoordelen kenmerkt zich door aandacht voor het individuele welzijn van niet-menselijk leven waarmee een bepaalde affectieve relatie bestaat. Het leidt tot oordelen dat er op gericht is het welzijn van het unieke individu te bevorderen. Hierdoor is zorgoordelen principieel partijdig en heeft zij een beperkte reikwijdte. In het algemeen zullen mensen vooral zorgvoelens ervaren voor niet-menselijke levensvormen die dicht bij hun staan en zullen ze er voor kiezen het welzijn van juist deze levensvormen te bevorderen.

Hoewel een beperkte reikwijdte inherent is aan een zorgbenadering hoeven we er niet helemaal in te berusten. zNME kan op verschillende manieren een bijdrage leveren aan het vergroten van de morele kring van niet-menselijk leven waaraan mensen zorg verlenen. Ten eerste kan zNME de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten die ten grondslag liggen aan zorgoordelen (empathisch vermogen en betrokkenheid) stimuleren. Naarmate mensen meer kennis en ervaring opdoen met niet-menselijk leven zal begrip voor de natuur en betrokkenheid bij de natuur een grotere reikwijdte krijgen. Bovendien leiden ontwikkeling in het empathisch vermogen en betrokkenheid er toe dat zorg steeds meer een principieel karakter krijgt. Bevorderen van het welzijn van de ander wordt steeds meer als een (zelf onderschreven) plicht ervaren. Zorg verandert dan langzamerhand in verantwoordelijkheid. Primaire zorgvoelens die makkelijk leiden tot partijdigheid worden 'gecorrigeerd' door een algemeen plichtsbesef dat ook andere niet-menselijke levensvormen onze zorg verdienen.

zNME kan ook nog op een andere manier de reikwijdte van zorgoordelen bij leerlingen vergroten. Ze kan expliciet aandacht besteden aan de betekenis van andere levensvormen voor het welzijn van het individu. Met het voorbeeld van de panda hebben we dit al geïllustreerd. Voor het handhaven van het welzijn van de panda is het van belang dat we het bamboebos waarin het dier leeft behouden. Door bij zNME expliciet

te wijzen op de relatie tussen het welzijn van het individu en het welzijn van het ecosysteem waarin het leeft, kunnen ook levensvormen waarbij de betrokkenheid minder is object van (instrumentele) zorg worden. Hoewel zNME kan bijdragen aan de vergroting van de morele kring waaraan mensen zorg verlenen kan een zorgbenadering niet oneindig worden opgerekt. Abstracte natuurbelangen als biodiversiteit en mondiale natuurvraagstukken kunnen gewoon minder goed binnen een zorgbenadering worden geconceptualiseerd. Niemand zal ontkennen dat ook deze problemen een rol behoren te spelen in een meer omvattende benadering van NME. Het is dan ook noodzakelijk dat een zorgbenadering aangevuld wordt met een rechtvaardigheidsbenadering. Deze benadering biedt wel mogelijkheden grootschaliger natuurvraagstukken te conceptualiseren.

Een zorgbenadering biedt echter binnen zijn grenzen een adequaat alternatief van oordelen over natuurvraagstukken. zNME verdient dan ook een plaats te krijgen binnen NME, zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs. Niet zelden worden aspecten van een zorgbenadering, zoals natuurbeleving, verzorgen van dieren enzovoorts gereserveerd voor het basisonderwijs. Het ontwikkelde theoretische kader laat zien dat dit volledig onterecht is. De persoonlijke kwaliteiten ten behoeve van een zorgzame omgang met de natuur zijn aanzienlijker complexer dan vaak wordt verondersteld. Betrokkenheid bij de natuur en het empathisch vermogen kunnen zich op vele dimensies ontwikkelen (adequaatheid, reikwijdte en intensiteit). Een ontwikkeling die veel ervaring en kennis vereist en niet bij de basisschool mag ophouden. zNME verdient dan ook in het basis- én voortgezet onderwijs een plaats te krijgen.

### **zNME binnen de bestaande NME**

Het gepresenteerde theoretisch kader biedt een mogelijkheid om het zorgaspect van (de bestaande) NME te conceptualiseren. Veel van de bestaande lesinhouden en activiteiten krijgen binnen het ontwikkelde kader een plaats. Bovendien wordt de samenhang tussen deze inhouden en activiteiten duidelijk gemaakt. Schijnbaar onafhankelijke inhouden en activiteiten met betrekking tot verzorging van dieren, natuurbeheer en plantenfysiologie worden binnen een zorgbenadering aan elkaar gerelateerd door het overkoepelende begrip welzijn.

Maar binnen dit kader lichten ook de blinde vlekken op van de bestaande NME. NME heeft zich van oudsher, met name de groene benadering, beziggehouden met de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur. Daarbij speelde directe natuurervaringen een belangrijke rol, veel minder expliciet werd er gewezen op het belang van voorbeeldleren, empathische verplaatsen en inductieve disciplineren. Een relatief nieuwe kijk op NME biedt ook het concept empathisch vermogen. Aandacht voor het welzijn van

het unieke individu en de daaruit voortvloeiende wijze van oordelen was nog niet eerder geëxpliciteerd in NME. Voor NME is de ontwikkeling van het empathisch vermogen echter even belangrijk als de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur. We kunnen dus constateren dat een aantal elementen van zNME al in de bestaande NME-praktijk kunnen worden aangetroffen. Een aantal andere elementen hebben echter nog niet de aandacht gekregen die ze verdienen.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Met deze studie hebben we een aanzet gegeven voor de ontwikkeling van een theoretische kader voor een deelaspect van NME: de ontwikkeling van zorg voor de natuur. Er zijn nog vele vragen met betrekking tot de ethische, psychologische en didactische aspecten van het geschetste theoretisch kader. Een nadere validering, concretisering en aanvulling van het theoretisch kader is noodzakelijk.

### **validering**

Bij de ontwikkeling van het theoretisch kader hebben we vooral gebruik gemaakt van theorieën op het gebied van de morele vorming. Deze keuze is in hoofdstuk 1 gerechtvaardigd. De theorievorming met betrekking tot morele vorming kent een lange traditie en kent vele overeenkomsten met (z)NME. Er zijn echter ook aanzienlijke verschillen die het moeilijk maken ideeën uit de morele vorming te vertalen naar (z)NME. Het is daarom van belang om ideeën uit de morele vorming die gebruikt zijn voor de ontwikkeling van dit theoretisch kader empirisch te valideren. Op welke manier en in welke mate spelen sympathie, empathie en schuld een rol bij onze omgang met de natuur? Welke andere zorggevoelens spelen in onze omgang met de natuur een belangrijke rol?

Het zou interessant zijn om in een vervolgonderzoek deze vragen op een kwalitatieve manier nader te onderzoeken. We denken daarbij aan een biografisch onderzoek bij een aantal mensen waarvan bekend is dat hun empathisch vermogen en betrokkenheid bij de natuur zich ver heeft ontwikkeld. Deze gevalstudies zouden ons meer kunnen leren over (de ontwikkeling van) specifieke zorggevoelens voor en begrip van de natuur. Daarnaast is het van belang om bij leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs de ontwikkeling van het empathisch vermogen en betrokkenheid bij de natuur nader te bestuderen.

De zelfconfrontatiemethode van Hermans (1981) biedt interessante mogelijkheden om de ontwikkeling van het empathisch vermogen en betrokkenheid bij de natuur bij leerlingen en ervaren volwassenen te onderzoeken. De methode biedt mensen de mogelijkheid bijzondere ervaringen in hun omgang met de natuur te expliciteren

---

en deze op hun affectieve kwaliteit te onderzoeken.

### **concretisering**

De term theoretisch kader geeft al aan dat in deze studie niet gaat om de ontwikkeling van een leerplan voor zNME. De ontwikkeling van het empathisch vermogen en van betrokkenheid bij de natuur moet dan ook nog in concrete leerdoelen worden beschreven. Binnen het geïdentificeerde leerstofgebied van zNME moeten nog kernbegrippen worden geselecteerd en de verschillende typen leerervaringen moeten met meerdere voorbeelden worden geconcretiseerd. Hoe organiseer je een excursie? Welke zorgwaarde moet ik voorleven? Voor de concretisering van het theoretisch kader kunnen we onder andere putten uit de ervaringen en kennis die leraren zelf met NME in de klas hebben opgedaan (vergelijk Alblas, et al., 1993). Met behulp van het ontwikkelde theoretische kader is het mogelijk de praktijkkennis van leraren meer in detail te onderzoeken. Speciale aandacht zou daarbij uit moeten gaan naar inhoud die zij bijzonder geschikt vinden voor het realiseren van zNME-leerprocessen. Een methode voor de (re-)constructie van praktijkkennis van leraren wordt beschreven in Alblas, et al. (1993).

### **aanvulling**

Het geschetste theoretische kader is niet volledig. Met name het ethisch kader is nog onvoldoende uitgekristalliseerd. Welke aanvullende criteria kunnen bijvoorbeeld worden gehanteerd wanneer zorgbelangen van verschillende levensvormen conflicteren? Hoe gaan we om met de fundamentele en niet-fundamentele belangen van diverse levensvormen? Maar niet alleen een zorgbenadering ook een rechtvaardigheidsbenadering van natuurvraagstukken zou verder moeten worden uitgewerkt. In hoofdstuk 3 zijn slechts de contouren van deze benadering geschetst.

---

## **SAMENVATTING**

Natuur- en milieueducatie (NME) is al enige jaren een veel voorkomend verschijnsel in het reguliere onderwijs en de buitenschoolse educatie. De ontwikkeling van zorg voor de natuur vinden velen een belangrijk onderdeel van NME. Toch krijgt deze doelstelling in de NME-leerplannen voor het basis- en voortgezet onderwijs weinig aandacht. In deze studie presenteren we een theoretisch kader waarmee zorg voor de natuur (zNME) kan worden gefundeerd en gelegitimeerd. Voor de ontwikkeling van een dergelijk theoretisch kader moeten de volgende vragen worden beantwoord: Hoe horen we met de natuur om te gaan (ethisch); over welke kwaliteiten moeten we beschikken om deze omgang te kunnen realiseren (psychologisch); en welke middelen staan de leraar ter beschikking om deze kwaliteiten bij leerlingen te ontwikkelen (didactisch)?

Morele vorming kent al een lange traditie in het beantwoorden van deze vragen met betrekking tot een zorgzame omgang met de medemens. De ontwikkeling van zorg voor elkaar en zorg voor de natuur kent vele overeenkomsten. Bij de ontwikkeling van het theoretisch kader voor zNME wordt daarom de zorgbenadering van morele vorming als uitgangspunt genomen en bewerkt voor zNME.

### **ethisch kader**

De vraag hoe wij met de natuur moeten omgaan, vraagt allereerst om een explicitering van onze opvattingen over de relatie mens-natuur. We kiezen hier voor een non-antropocentrische stellingname. Volgens dit perspectief heeft niet alleen de mens maar ook niet-menselijk leven een inherente waarde. Dat wil zeggen dat we rekening met hen moeten houden omwille van hun eigen welzijn. De morele status is echter niet voor iedere levensvorm gelijk. Wanneer fundamentele belangen (bijvoorbeeld overleven) van menselijk leven en niet-menselijk leven conflicteert, dan dient men partij te kiezen voor de mens.

Het zorgprincipe blijkt binnen een non-antropocentrische visie een belangrijke rol te spelen in onze omgang met de natuur. Het zorgprincipe staat voor een geheel eigen beschouwingwijze van morele problemen. Zorg is er op gericht het welzijn van betrokkenen (menselijk en niet-menselijk leven) te bevorderen. Zorg verwijst naar aandacht voor het unieke individu in zijn eigen context. Zorgoordelen gaat gepaard met sterke betrokkenheid bij deelnemers in een conflict. Deze betrokkenheid bepaalt zowel de kracht als de zwakte van het ontwerp. Een zorgbenadering van natuurvraagstukken kent een sterke motivationele component maar heeft een beperkte reikwijdte. Mensen zullen voornamelijk zorgzaam handelen ten opzichte van niet-

---

menselijk leven waarmee ze een persoonlijke band hebben en waarvan ze de welzijnstoestand adequaat kunnen inschatten.

### **psychologisch kader**

Over welke kwaliteiten moet een persoon beschikken om een zorgzame omgang met de natuur te kunnen realiseren? Ten eerste zal de persoon de welzijnstoestand van niet-menselijk leven moeten kunnen begrijpen en zal hij volgens het zorgprincipe moeten kunnen oordelen. Dit vermogen noemen we het empathisch vermogen. Het empathisch vermogen kent een ontwikkeling in adequaatheid en reikwijdte. Naarmate de leerling meer kennis en ervaring opdoet met niet-menselijk leven kan hij steeds adequater de welzijnstoestand van verwante en minder verwante levensvormen inschatten. Bovendien zal hij zich bij zijn oordelen steeds meer laten leiden door het zorgprincipe.

De ontwikkeling van het empathisch vermogen is echter ontoereikend. Leerlingen moeten niet alleen de natuur beter leren begrijpen, het welzijn van niet-menselijk leven moet hen ook ter harte gaan. We noemen dit betrokkenheid bij de natuur.

Betrokkenheid bij de natuur gaat gepaard met bepaalde zorggevoelens. Vier klassen van zorggevoelens worden in deze studie beschreven: sympathie, empathie, schuld en verantwoordelijkheid. Zij spelen allen een belangrijke rol bij onze omgang met de natuur. Zorggevoelens ontwikkelen zich in drie dimensies: intensiteit, reikwijdte en adequaatheid.

### **didactisch kader**

De ontwikkeling van het empathisch vermogen en betrokkenheid bij de natuur kan worden beschouwd als de dubbele doelstelling van zNME. Met welke middelen kunnen deze doelen worden gerealiseerd? Voor de ontwikkeling van het empathisch vermogen dient de leerling onder andere over kennis te beschikken over de welzijnstoestand van niet-menselijk leven. Hij moet deze kunnen definiëren, herkennen en weten welke behoeften er aan ten grondslag liggen. Bovendien moet hij weten hoe het welzijn van het betreffende individu kan worden bevorderd. Drie soorten kennis zijn bij zorgoordelen van belang: begripsmatige, episodische en procedurele kennis. De eerste soort kennis biedt de wetenschap zij is algemeen van aard en verschaft inzicht in het welzijn van niet-menselijk leven op het levensvormniveau en soortsniveau. Episodische kennis betreft kennis op individueel niveau. Zij kan alleen worden verkregen door eerste- of tweedehands ervaringen met de betrokkenen. Tenslotte dient de leerling over procedurele kennis te beschikken zodat hij weet hoe hij met de beschikbare

episodische en begripsmatige kennis tot een zorgoordeel kan komen.

Vier typen leerervaringen kunnen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur: voorbeeldleren, inductieve disciplineren, empathisch verplaatsen, oefening. Bij voorbeeldleren leeft de leraar zorgwaarden en een zorgzame omgang met de natuur voor. Inductieve disciplineren is een wijze van belonen en straffen van een zorgzame, respectievelijk niet-zorgzame omgang met de natuur waarbij de leraar zijn afkeuring dan wel goedkeuring motiveert, alternatieven aanbiedt en het *empathisch vermogen stimuleert*. Bij *empathisch verplaatsen* worden leerlingen uitgenodigd zich te verplaatsen in de behoeften van niet-menselijk leven. Bij oefening kunnen leerlingen eerste hands ervaringen met de natuur opdoen en met zorgzaam gedrag experimenteren.

Het ontwikkelde theoretische kader laat zien dat de ontwikkeling van zorg voor de natuur een zeer complexe doelstelling is. Zorg staat voor een heel eigen beschouwingwijze van natuurvraagstukken. Zorgzaam oordelen en handelen veronderstelt bepaalde psychologische kwaliteiten die een lang ontwikkelingstraject kennen en die middels een speciale didactiek kunnen worden ontwikkeld. Alle reden dus om zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs aandacht te besteden aan de ontwikkeling van zorg voor de natuur. Daarbij we moeten niet uit het oog verliezen dat zorg voor de natuur slechts een onderdeel is van NME. Niet alle natuurvraagstukken kunnen vanuit een zorgoptiek adequaat worden benaderd. Aanvullende benaderingen zijn dus noodzakelijk.

Het ontwikkelde theoretisch kader biedt ons de mogelijkheid de samenhang tussen verschillende activiteiten en inhouden in de bestaande NME-praktijk te duiden, en blinde vlekken op het spoor te komen. Bovendien kan het theoretisch kader gebruikt worden om leerplannen en andere documenten te onderzoeken. In deze studie is het beleidsrapport 'Caring for the Earth' onderzocht op zijn relevantie voor zNME. Hoewel de titel anders doet vermoeden blijkt echter niet een zorgbenadering maar een rechtvaardigheidsbenadering van natuurvraagstukken centraal te staan.

---

## SUMMARY

Environmental education (EE) has been a regular part of the school curriculum and extracurricular activities for many years now. Care for nature is an essential part of environmental education. Nevertheless this objective of environmental education receives little attention in primary and secondary schooling.

In this study we present a theoretical framework aimed at underpinning and legitimizing a caring approach to environmental education (cEE). In order to develop such a theoretical framework it is necessary to find an answer to the following questions: How should we behave with regard to nature? (ethical); which qualities do we need in order to support this behaviour? (psychological); and how can these qualities be developed by teachers (methodological).

In moral education, there is a long tradition in answering these questions, with respect to care for our fellow men. There are many similarities between the development of care for each other and care for nature. For this reason, the caring approach to moral education has been chosen as a starting point for developing a theoretical framework for cEE and will be further worked out for cEE.

### **ethical framework**

In order to answer the question of how we should behave with regard to nature, we must first of all state clearly what our conception of 'man-nature' relationship is. We have chosen a non-anthropocentric position. According to this perspective not only human, but also non-human forms of life have an inherent worth. In other words, we must take them into full account for their own good. However, not every form of life has the same moral status. Whenever there is a conflict of fundamental interests between human and non-humans (for example, survival) one is obliged to choose for the human.

Within a non-anthropocentric vision the caring principle would appear to play an important role in our relationship with nature. The caring principle advocates a distinct viewpoint of moral problems. Caring is focused on promoting the well-being of those involved (both human and non-human forms of life). Care means giving attention to the unique individual within his own context. Judgments in terms of care go hand in hand with a strong sense of involvement with participants in a conflict. This involvement determines both the strength and the weakness of a caring approach. Care thinking has a strong motivational component but a limited range. People will behave mainly in a caring manner towards non-human life with which they have a personal bond and whereby they can adequately assess the well-being of.



**psychological framework**

Which qualities should a person possess in order to achieve care for nature? In the first place, the person must be able to understand what the well-being of non-human life entails and he should be able to make judgments according to the caring principle. We call this ability the 'empathic ability'. The range and adequacy of this empathic ability can and must be developed. As the pupil acquires more knowledge and experience of non-human life, he grows in ability to judge the well being of related and less related forms of life. Moreover, he will allow himself to be more and more influenced in his judgments by the caring principle.

The development of an empathic ability is however, inadequate. Pupils should not only develop a better understanding of nature, they should also be concerned about non-human life. We call this involvement with nature. Involvement with nature goes hand in hand with certain feelings of care: sympathy, empathy, guilt and responsibility. They all play an important role in our interaction with nature. Care feelings develop in three different dimensions: intensity, range and adequacy.

**methodological framework**

The development of an empathic ability and involvement with nature can be regarded as the double objective of cEE. How can these objectives be achieved? In order to develop an empathic ability the pupil must possess knowledge of what the well-being of a non-human life entails. He should be able to define this, to recognize it and to know which basic needs lie at the foundations of it. Moreover, he should know how the well-being of a certain individual can be promoted. Three types of knowledge are important in judgments in terms of care: conceptual, episodic and procedural knowledge. The first type of knowledge is general in nature and offers an insight into well-being of non-human life at a general level. Episodic knowledge is concerned with knowledge at an individual level. It can only be achieved through first- or secondhand experience with the involved. Finally, the pupil must also possess procedural knowledge in order to be able to apply the available episodic and conceptual knowledge when making a judgement in terms of care.

Four types of learning experience can promote involvement with nature: modeling, inductive reasoning, role-taking and practice. In case of modeling the teacher himself demonstrates caring values and a caring approach to nature. Inductive reasoning is a method of reward or punishment of, respectively, a caring- or not caring interaction with nature. The teacher motivates his approval or disapproval, offers alternatives and stimulates role-taking. Practice means give pupils the opportunity to build up firsthand experience with nature and experiment with caring behavior.

---

Through the developed theoretical framework we can see that the development of care for nature is a very complex objective. Care advocates a distinct view of environmental problems. The ability to judge and act in a caring manner assumes that one has certain psychological qualities that requires a long development period and can be developed through special methods. There is every reason, therefore, to spend time in primary and secondary education fostering care for nature. We must not forget, thereby, that care for nature is just one aspect of EE. Not every environmental problem can be conceptualized in terms of care. It is necessary to use supplementary approaches.

The developed theoretical framework offers us the possibility to see the connection between the different activities and content of the existing EE-practice, an to uncover eventual 'blind spots' in it. The theoretical framework can be used, moreover, to study curricula and other documents.

In this study we have examined the report 'Caring for the Earth' for its relevance for cEE. The report appears to be based on a ethic of care ('caring for the earth'). However, following further study of the report, it would appear that it is not a caring approach, but rather a justice approach to environmental problems that is central to the report.

---

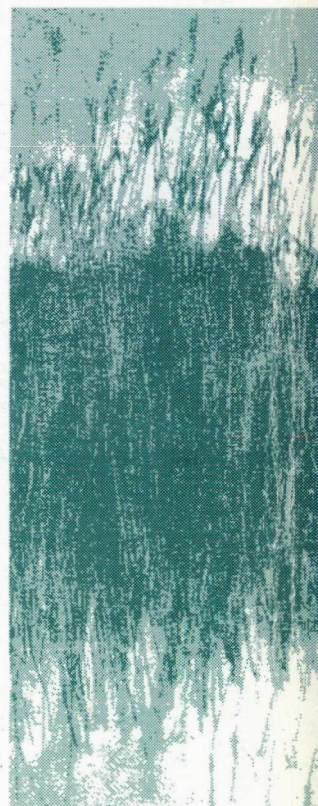
**LITERATUUR**

- Achterberg, W. (1992). Environmental ethics and liberal morality. In: Musschenga, A.W., Voorzanger, B. & Soeteman, A. (Eds). *Morality worldview and law. The idea of a universal morality and its critics*. Assen: Van Gorckum.
- Achterberg, W. (1989). Duurzaamheid en intrinsieke waarde. *Wijsgerig perspectief*, 6, 169-175.
- Achterberg, W. & Visser, M. (1988). Het gemaakte dier: Levende artefacten, ethiek en genetische manipulatie van dieren. In: Visser, M. & Grommers, F. (red.). *Dier of ding. Objectivering van dieren*. Wageningen: Pudoc.
- Achterberg, W. (1982). Interspecifieke rechtvaardigheid. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*. 74, 77-98.
- Alblas, A., Janssen, F., Broertjes, J. & Waarlo, A.J. (1993). Begrip en betrokkenheid. *Bouwstenen voor leerbare thema's in natuur-en milieueducatie*. Utrecht/Wageningen.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barnett, M.A. (1982). Empathy and prosocial behavior in children. In: T.M. Field (Eds). *Review of human development*. New York: John Wiley and Sons.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van der Vegt.
- Boersma, K.Th. & Schouw, J.C. (1988). *Tussen natuur en milieu. Uitgangspunten voor een didactiek van natuur- en milieu-educatie*. Enschede: SLO.
- Brugman, D. (1988): *Personaliseren van de leerstof*. Dissertatie R.U.Leiden.
- Caring for the Earth* (1991). *A strategy for sustainable living*. Gland: UCN/UNEP/WWF
- Collins, A. (1991). Cognitive apprenticeship and instructional technology. In: L. Idol & B.F. Jones (Eds.). *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgement and behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-433.
- Fisher, J.A. (1987). Taking sympathy seriously: A defense of our moral psychology toward animals. *Environmental Ethics*, 9, 197-215.

- Frankena, W.K. (1978). *Fundamentele Ethiek*. Assen: Van Gorcum.
- Gebhard, U. (1993). *Wieviel Natur braucht der Mensch? Psychologie Befunde und umweltpadagogische Konsequenzen*. Paper gepresenteerd op 'Gedankenaustausch' Wageningen.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grusec, J.E. & Lytton, H. (1988). *Social Development. History, theory and research*. New York: Springer Verlag.
- Hermans, H.J.M. (1981). *Persoonlijkheid en waardering. Deel 1 & 2*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M., Hermans-Jansen, E. & van Gilst, W. (1985). *De grondmotieven van het menselijk bestaan*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, C.A.M. & van Roosmalen, A.C.W.M. (1986). *Natuurlijk gerechtigheid. Een inleiding in het ethisch oordelen aan de hand van de milieuproblematiek*. Kampen: Kok.
- Hermans, C.A.M. (1987). *Morele vorming. Empirisch-theologisch onderzoek naar de effecten van een catechese-curriculum in de morele vorming omtrent de milieucrisis*. Kampen: Kok.
- Hoffman, M.L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgement*. In: Eisenberg, N & Strayer, J. *Empathy and its development*. New York: Cambridge university press.
- Huitzing, D. (1989). *Een schepje er boven op! 's-Gravenhage: SDU uitgeverij*.
- Janssen, F. (1991). *Overvloed en onbehagen. Een analyse van het vooruitgangsmotief t.b.v de inrichting van waardenvol onderwijs*. Doctoraalscriptie. Wageningen.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Cooperative learning and classroom and school climate*. In: B.J.Fraser & H.J.Walberg (eds.). *Educational environments*. Oxford: Pergamon Press.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main.
- Kohlberg, L., Levine, Ch.L. & Hewer, A.(1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel, London, New York: Karger.
- Kohlberg, L., Boyd, D.R. & Levine, C. (1990). *The return of stage 6: Its principle and moral point of view*. In: T.E. Wren (Eds.) *The Moral Domain*. Cambridge: MIT Press.
- Krathwol, D.R., Bloom, B.S. & Masia, R.G.(1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David MacKay.

- Lyons, N. (1988). Two perspectives on self, relationships and morality. *Harvard educational review*, 53, 125-145.
- Lyons, N. (1987). Ways of knowing, learning and making moral choices. *Journal of Moral Education*, 16, 226-239.
- Manenschijn, G. (1988). Geplunderde aarde, getergde hemel. Ontwerp van een christelijk milieuethiek. Baarn:Ten Have.
- Manenschijn, G. (1992). The preservation of nature and the dominance of anthropocentrism in liberal ethics. In: Musschenga, A.W., Voorzanger, B. & Soeteman, A. (ds). *Morality worldview and law. The idea of a universal morality and its critics.*
- Margadant-van Arcken, M. i.s.m. van Kempen, M. (1990). Groen Verschiet. Natuurbeleving en natuuronderwijs bij acht- tot twaalfjarige kinderen. 's-Gravenhage: SDU uitgeverij.
- Margadant-van Arcken, M. & van Kempen, M. (1991). Natuur in kinderhanden. Bevordering en integratie van natuurbeleving in het basisonderwijs. Enschede: SLO.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue.* Notre Dame: Notre Dame University press.
- Peters, R.S. (1974). *Psychology and ethical development.* London.
- Pieters, M.L.M.(red.),(1990): Kernleerplan NME: Uitgangspunten en uitwerkingen. Enschede: SLO.
- Reetz, L. & Sievers, H.P. (1983). Zur curriculum- und lerntheoretische Begründung der Fallstudienverwendung. In: Kaiser, F.J. (Hrsg.). *Fallstudien.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reigeluth, C.M. (1986). Onderwijs en zinvol leren. Het relateren van wat er wordt geleerd aan wat de leerling weet. *Paspoort voor de onderwijspraktijk.* 2.3.
- Roumen, T. (1988). *Ethos en Eros. Moreel oordelen over seksualiteit.* Kampen:Kok
- Scanlon, T.M. (1982). Contractualism and Utilitarianism. In: Sen, A.S. & Williams, B. (eds.). *Utilitarianism and beyond.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Schermer, A.F.K. (1985). Attitudevorming in het veldstudiecentrum. In: Keuchemus F.D. (red.) *Didactici over veldwerk en het veldstudiecentrum Orvelte.* Orvelte: S.V.C.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analysis.* New York.
- Solomon, D., Watson, M. Schaps, E. Battistich, V. & Solomon, J. (1990). Cooperative learning as part of a comprehensive program designed to promote prosocial development. In: S. Sharan (Eds.). *Current research on cooperative learning.* New York: Praeger.

- Spiecker, B. (1991). Gevoelens van zorg en rechtvaardigheidsgevoel. In: B. Spiecker. *Emoties en morele opvoeding, wijsgerige-pedagogische studies*. Meppel: Boom.
- Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, the environment. In: Zahn-Waxler, C. (Eds). *Altruism and aggression: Social and biological origins*. New York: Cambridge University Press.
- Steutel, J.W. (1992). *Deugden en morele opvoeding. Een wijsgerig-pedagogische studie*. Meppel: Boom.
- Stokking, K.M. (1993). *Over de inhoud van natuur-en milieueducatie in het basis-onderwijs*. Utrecht.
- Taylor, P.W. (1986). *Respect for Nature. A theory of environmental ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- Ven, J. van der (1985). *Vorming in waarden en normen*. Kampen: Kok.
- Verloop, N. (1992). *Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijstkunde*. *Pedagogische Studietoelichtingen*, 69, 410-423.
- Vermeersch, E. (1989). *De ogen van de panda. Een milieufilosofisch essay*. Brugge: Marc van de Wiele
- Visser, M.B.H. (1993). *De doodsethiek van de natuur. Een stelling en een commentaar*. *Bulletin voor Onderwijs in de Biologie*, 24, 134-135.
- Visser 't Hooft, H.Ph. (1989/1990). *Inleiding (themanummer de toekomst)*. *Wijsgerig Perspectief*, 30, 155-157.
- Vitz, P.C. (1990). *The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old education method*. *American Psychologist*, 45, 709-720.
- Vreeke, G.J. (1992). *Zorg en rechtvaardigheid. Analyse van de Kohlberg-Gilligan discussie*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Wal, G.A. van der (1989/1990). *De zorg om de lateren, een oud thema in een nieuw gewaad*. *Wijsgerig Perspectief*, 30, 158-164.
- Wenz, P.S. (1988). *Environmental justice*. Albany: State University of New York Press.
- Wiepkema, P.R. (1990). *Stress. Cahier bio-wetenschappen en maatschappij*, 14. Leiden.



*prijs*  
*f 15,-*