

## Filosofie of filosoferen het rooster?

*Over de invulling en toegevoegde waarde van het vak filosofie*

---

Het vak filosofie op het rooster! Ogenschijnlijk een vreemd vak voor veel leerlingen, ouders en niet te vergeten veel docenten. In het algemeen reageren mensen verbaasd (sceptisch) als filosofie op het rooster staat – of is het verwondert (oprecht geïnteresseerd). De vragen zijn hoe dan ook hetzelfde: Wat is dat eigenlijk, filosofie? *Wat doe* je dan, als je deze lessen volgt? En, misschien nog wel belangrijker, *waarom* zou je dat eigenlijk doen?

Het vak filosofie is de afgelopen decennia in het middelbaar onderwijs enorm gegroeid. In 1974, bij de introductie van het vak, deed er nog maar 1 school mee met 13 leerlingen. In 1990 waren dit 12 scholen met 300 leerlingen en in 1998 al 42 scholen met 588 leerlingen. Tot dan toe overigens beperkt tot het VWO. Nu, sinds de introductie van de Tweede Fase, doen op het VWO er 185 scholen mee met ruim 3000 leerlingen en ook op de HAVO zijn er inmiddels 57 scholen met 1500 examenkandidaten!<sup>1</sup> Filosofie staat dus steeds vaker op het rooster. De vraag blijft wat leerlingen dan precies doen tijdens die lessen en waarom ze dat eigenlijk moeten doen.

Als je een docent filosofie vraagt wat hij (of zij) doet tijdens de les is de kans groot dat het antwoord luidt: “filosoferen met leerlingen”.<sup>2</sup> Waarom? “Om de leerlingen te leren filosoferen.” Alleen wat wordt daar nu eigenlijk mee bedoelt? Het valt direct op dat hij hier de term ‘filosoferen’ gebruikt en niet ‘filosofie’ – zowel over wat je dan doet in de lessen als waarom je dat zou doen. Hoe verhouden die termen, ‘filosofie’ en ‘filosoferen’ zich tot elkaar? Is de betekenis hetzelfde en kunnen we ze moeiteloos door elkaar gebruiken? Of is ‘filosofie’ iets totaal anders dan ‘filosoferen’?

In de praktijk zien we vaak dat de termen inderdaad worden gebruikt alsof ze hetzelfde betekenen. Ik denk hier anders over. Filosofie is volgens mij iets anders dan filosoferen en ook de doelen verschillen – al moeten we de overeenkomsten niet uit het oog verliezen. Nu, vraagt u zich misschien af, is dit echt belangrijk? Nou en of! Dat iemand ergens anders over denkt is op zichzelf al voldoende reden om de verschillen te onderzoeken - overigens geldt dat ook hier voor de overeenkomsten. Tegelijkertijd zijn er nog andere belangrijke(re) redenen als u dit niet voldoende vindt.

U heeft denk ik gelijk dat de wereld er niet *direct* door zal veranderen als ze wel door elkaar worden gebruikt. *Indirect* volgens mij wel. Een onderscheid tussen filosofie en filosoferen heeft volgens mij sterke gevolgen voor de invulling van het vak in het middelbaar onderwijs evenals de opleiding van docenten filosofie om dit vak te geven.

Bovendien helpt het ons te bepalen wat de toegevoegde waarde van het vak eigenlijk is in het onderwijs en aan welke leerlingen het aangeboden zou kunnen worden. De dominante opvatting is

---

<sup>1</sup> Cijfers afkomstig van de Vereniging Filosofiedocenten in het Voortgezet Onderwijs (VFVO), via <http://www.vfvo.nl/filosofie-als-schoolvak.php>, laatst bezocht op 26 mei 2012

<sup>2</sup> Helaas (als je het mij vraagt) maar waar: de meeste filosofiedocenten zijn mannen. ‘Zij’ is dus niet uitgesloten maar wel onwaarschijnlijk. Emancipatie moet hier nog plaatsvinden. Overigens zal ik niet om deze reden vanaf nu alleen nog maar ‘hij’ gebruiken. Dit is puur op basis van pragmatische gronden: het leest makkelijker en sneller.

dat het vak filosofie een aangelegenheid is voor de meer begaafde leerlingen. Niet voor niets wordt het vooral aangeboden door scholen op het VWO in de bovenbouw. Ik denk dat dit ten onrechte is. Alle leerlingen kunnen filosoferen en het kan al vanaf de onderbouw van toegevoegde waarde zijn! De langzame groei van het vak filosofie op de HAVO is hiervoor al een belangrijke indicatie.

Mijn gedachte is hopelijk duidelijk – filosofie is iets anders dan filosoferen, de doelen verschillen, het filosoferen kan op alle niveaus en vormt een belangrijke toegevoegde waarde. De vraag is of ik dit ook kan onderbouwen. Is er inderdaad een onderscheid tussen ‘filosofie’ enerzijds en ‘filosoferen’ anderzijds? Als dit het geval is, hebben ze daarmee ook andere doelen? Wat zien we in de praktijk? En heeft het filosoferen voor alle leerlingen al vanaf de onderbouw een toegevoegde waarde? Die vragen zal ik proberen in dit artikel te beantwoorden. Voordat ik daarmee begin is het denk ik belangrijk eerst nog aan te geven op welke *manier* ik hierop een antwoord heb geprobeerd te vinden: mijn onderzoeksmethode.

### **Op zoek naar antwoorden**

Allereerst is het volgens mij van belang om vast te stellen hoe het huidige schoolvak filosofie in het middelbaar onderwijs – vanaf nu in dit artikel ‘schoolvak filosofie’ genoemd – eigenlijk invulling wordt gegeven (§ 1). Daarvoor zal ik kijken naar de eindtermen die voor het vak zijn gedefinieerd en hoe we dit terugzien in de huidige lesmethoden. Ik zal daarna aandacht besteden aan vier theoretische benaderingen van het schoolvak door filosofen: de Bildungs-theoretische benadering; de dialogisch-pragmatische benadering; de dialectische benadering en de constructivistische benadering. Dit zal ik proberen te vertalen naar kenmerken van een geslaagde les filosofie, waarbij ik mij zal concentreren op het onderwijsleergesprek. Ik zal deze paragraaf afsluiten door een aantal kernaspecten te benoemen die volgens mij het huidige schoolvak kenmerken.

Vervolgens zal ik kijken naar een andere traditie van filosofie in het onderwijs: het filosoferen met kinderen (§ 2). Hoewel al van filosoferen met kinderen voor het eerst sprake was in het begin van de jaren dertig in Duitsland, in de vorm van de beroemde Rundfunkvorträge van Walter Benjamin, wordt de bron meestal geassocieerd met het werk van Matthew Lipman.<sup>3</sup> Ik zal aandacht besteden aan zijn methode – de zogenaamde *Community of Philosophical Inquiry* – en wat de algemene kenmerken zijn van het filosoferen met kinderen. Deze analyse – al moet ik mij hier beperken tot een eerste aanzet – van het filosoferen met kinderen vormt de basis om wederom een aantal kernaspecten te benoemen en deze te vergelijken met het schoolvak filosofie.

Deze vergelijking tussen enerzijds het schoolvak filosofie in het middelbaar onderwijs en het filosoferen met kinderen zal ik vervolgens toetsen aan de praktijk (§ 3). Zien we daar inderdaad een verschil tussen filosofie en filosoferen terug? Wat zijn de verschillen, en zoals gezegd ook belangrijk, de overeenkomsten? Die vragen zal ik beantwoorden aan de hand van resultaten uit observaties van twee lessen filosofie in de bovenbouw – HAVO-4 en VWO-5 – en gesprekken met leerlingen uit VWO-

---

<sup>3</sup> R. Bartels, *Kinderen leren filosoferen: praktijkboek voor leraren*, (Amersfoort: Uitgeverij Agiel, 2007), p. 17

4 die voor het eerst in aanraking zijn gekomen met het schoolvak filosofie en het een half jaar hebben gevolgd.

Met deze toetsing hoop ik mijn gedachte ook te hebben onderbouwd. Dat betekent niet noodzakelijk dat het in het middelbaar onderwijs ook om het *filosoferen* zou moeten gaan in plaats van *filosofie*. Dat hangt van heel veel andere vragen af, zoals: hoe leren leerlingen? Welke doelen willen we bereiken? En, de 'ultieme' vraag: waar draait het onderwijs uiteindelijk om? Ik zal het artikel dan ook afsluiten met het benoemen van vragen na het trekken van een aantal voorlopige conclusies.

## § 1. Het huidige schoolvak filosofie in het middelbaar onderwijs

Laat ik beginnen met de invulling van het schoolvak filosofie. Omdat scholen het tot op heden vrijwel alleen in de bovenbouw van havo en vwo aanbieden (ruim 93%) en het niet of nauwelijks gebeurt (op een structurele basis) in de onderbouw zal ik mij beperken tot de invulling van het schoolvak in de bovenbouw.<sup>4</sup>

### *Eindtermen en lesmethodes*

Sinds de vernieuwde tweede fase in 2007 is er voor gekozen om de examenprogramma's minder gedetailleerd te formuleren: er is nu een algemene, globale formulering van zogenaamde eindtermen die keuzevrijheid bieden voor de docent en school. Tenminste, wat betreft het schoolexamen. Voor het centrale examen zijn deze wel veel gedetailleerder omschreven.<sup>5</sup> Hoewel het denk ik waardevol is om alle eindtermen grondig te bestuderen zal ik mij hier beperken tot een beknopt overzicht van de eindtermen voor het schoolexamen.<sup>6</sup>

<b>Eindtermen schoolexamen HAVO</b>	<b>Eindtermen schoolexamen VWO</b>
<b><i>Domein A: Vaardigheden</i></b> A1: Argumentatieve vaardigheden A2: Onderzoeksvaardigheden en benaderingswijzen A3: Oriëntatie op studie en beroep	<b><i>Domein A: Vaardigheden</i></b> A1: Argumentatieve vaardigheden A2: Onderzoeksvaardigheden en benaderingswijzen A3: Oriëntatie op studie en beroep
<b><i>Domein B: Wijsgerige antropologie</i></b> B1: Centrale begrippen B2: Lichaam, geest en emotie B3: De mens als redelijk wezen	<b><i>Domein B: Wijsgerige antropologie</i></b> B1: Centrale begrippen en toonaangevende visies B2: Persoon, lichaam, geest en emotie B3: De mens als redelijk wezen
<b><i>Domein C: Ethiek</i></b> C1: Centrale begrippen C2: Het goede leven C3: Integriteit en verantwoordelijkheid	<b><i>Domein C: Ethiek</i></b> C1: Centrale begrippen en toonaangevende visies C2: Het al dan niet universeel zijn van waarden C3: Vrijheid en verantwoordelijkheid
<b><i>Domein D: Sociale filosofie</i></b> D1: Centrale begrippen D2: Schaarste, begeerte en macht D3: Ideologie	<b><i>Domein D: Kennisleer</i></b> D1: Centrale begrippen en toonaangevende visies D2: Ervaring en waarheid D3: De contextualiteit van kennis
	<b><i>Domein E: Wetenschapsfilosofie</i></b> E1: Centrale begrippen en toonaangevende visies E2: Wetenschappelijke kennis E3: Wetenschap en samenleving

<sup>4</sup> P. Marsman, *Vakdossier filosofie*, (Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2010), p. 16. Op 6,82% van de scholen wordt ook filosofie aangeboden in de onderbouw dan is dit meestal in het kader van een eenmalig project of een korte module.

<sup>5</sup> Idem, p. 12

<sup>6</sup> Voor meer gedetailleerde informatie over de eindtermen voor de schoolexamens en het centraal examen verwijs ik hier naar de officiële website: [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl)

We zien in de bovengenoemde eindtermen allereerst dat er een keuze is gemaakt om het schoolvak op te delen in een aantal *domeinen*. Daarnaast zien we dat er nadrukkelijk aandacht is binnen ieder domein voor *centrale begrippen* vanuit de filosofie – en op het VWO ook *toonaangevende visies* – om vervolgens de aandacht te richten op *kennis* van een aantal specifieke *thema's* (binnen de domeinen).

De huidige beschikbare methodes voor filosofie in de bovenbouw sluiten redelijk sterk op deze eindtermen aan.<sup>7</sup> Alle methodes zijn opgebouwd op basis van de genoemde domeinen.<sup>8</sup> Ook worden de genoemde thema's hierin nadrukkelijk behandeld. Hoewel er verschillen zijn tussen de methodes (historische en /of thematische aanpak en de mate van het gebruik van primaire teksten bijvoorbeeld) volgen ze allemaal wel de lijn van de eindtermen. Dat is ook logisch, nietwaar? Zij zijn immers bedoeld als voorbereiding op de schoolexamens zoals de eindtermen voorschrijven.

Toch is het volgens mij belangrijk te realiseren dat deze invulling berust op keuzes over *wat je doet* en *waarom* bij het schoolvak filosofie. Zoals de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) het formuleert: “Het schoolvak zoals we dat nu kennen komt [...] voort uit een bepaalde (culturele en filosofische traditie. Het brede terrein van filosofie is afgebakend [...] en dat kleurt het vak.”<sup>9</sup> Afgezien van de eindtermen is de invulling overigens mede afhankelijk van de docent filosofie: “De docenten zijn immers allemaal vanuit een verschillende filosofische traditie opgeleid en hebben vanuit hun eigen leerstijl ook een voorkeursoceerstijl met affiniteit voor de verschillende (filosofische werkvormen).”<sup>10</sup> De huidige eindtermen laten bewust enigszins ruimte voor de docent om zijn eigen keuzes te maken over wat hij doet en waarom. Wat niet wegneemt dat hij wel binnen de ‘kleuring’ van het vak door de eindtermen moet bewegen. Hoeveel ruimte heeft een docent? Voor welke keuzes staat hij? Wat voor benaderingen van het vak filosofie zijn er? Belangrijke vragen om nu naar te kijken.

### ***Vier verschillende benaderingen***

De laatste 25 jaar is er over veel onderwerp gedebatteerd met betrekking tot het schoolvak filosofie. Zo kan een docent filosofie kiezen voor een academisch model met academische inhoud of juist een meer ‘pedagogisch’ model voor opgroeiende jongeren. Hij kan ervoor kiezen zijn lessen thematisch of historisch vorm te geven. Zijn aandacht kan voornamelijk uitgaan naar inhoudelijke kennis of juist naar iets anders, bijvoorbeeld de argumentatieve vaardigheden. Teksten kunnen door hem als doel worden gebruikt of als middel. En hij kan zelf bepalen op basis waarvan en in welke verhouding hij cijfers geeft.<sup>11</sup>

Iedere docent moet zelf deze keuzes maken. De keuzes die hij uiteindelijk maakt hangen nauw samen met de manier waarop hij het vak benadert. Er zijn daarbij tenminste vier benaderingen

---

<sup>7</sup> Het betreft de volgende methodes: H. Schwab & P. Boekstal, *Wij denken over*, (Eindhoven: Damon, 2008), E. Geerlings, *Het oog in de storm*, (Amsterdam: Boom, 2008), E. Le Coultre, *Ik denk: cogito*, (Utrecht: VBK Media, 2007), M. Slagter & S. Slagter, *Leren filosoferen*, (Amersfoort, ThiemeMeulenhoff, 2011).

<sup>8</sup> Omdat er ruimte wordt gelaten in het examenprogramma om een keuzemodule te doen is overigens in alle methodes ook aandacht voor andere domeinen, zoals esthetica.

<sup>9</sup> Marsman, *Vakdossier filosofie*, p. 10

<sup>10</sup> Ibidem

<sup>11</sup> H. Wessels, *Syllabus: Vakdidactiek filosofie*, (Utrecht: departement wijsbegeerte, 2012), p. 42. Volgens vakdidacticus Wessels zijn dit de onderwerpen waarover (niet-)academische filosofen de laatste 25 jaar over debatteerden m.b.t. het schoolvak filosofie.

te onderscheiden die ik nu kort zal beschrijven.<sup>12</sup> Deze benaderingen verschillen we zullen zien in hun opvatting over wat een docent filosofie doet en waarom.

De eerste optie: *De bildungs-theoretische benadering van Rehfus*. De nadruk ligt in deze benadering op de overdacht van het filosofische cultuurgood (vraagstukken en antwoorden uit heden en verleden; methoden; filosofische bronnen), gericht op het denken van leerlingen, met als extra opdracht om jonge mensen te helpen een identiteit te vormen door aandacht te besteden aan de historisch-maatschappelijke situatie waarin zij leven. Het onderwijsleergesprek is hiertoe de meest nuttige werkvorm.<sup>13</sup>

Ten tweede: *de dialogisch-pragmatische benadering van Martens*. Het schoolvak filosofie moet volgens Martens vorm krijgen in een dialoog en gericht zijn op het handelen. Lessen filosofie gaan in eerste instantie over praktische vraagstukken van leerlingen en niet over de vraagstukken die in de verschillende historisch-filosofische perioden zijn geformuleerd. Voor een les filosofie betekent dit concreet dat er drie momenten zijn in de opzet: (1) een 'open onderwijsleergesprek' met als doel de interesse en voorkennis van leerlingen te activeren en waarin leerlingen nadrukkelijk zelf nadenken; (2) Het betrekken van nieuwe partners of experts bij de dialoog - variërend van een referaat tot een primaire of secundaire tekst; (3) Evaluatie van het onderwerp of vraag waarin de leerling een eindoordeel vormt over het tweede moment - met aandacht voor de argumenten, de vooronderstellingen en de gevolgen - in relatie tot eigen overtuigingen en vooronderstellingen.<sup>14</sup>

Ten derde: *de dialectische benadering van Henke*. Bij Henke draait het om een dialectische omgang met de geschiedenis van de filosofie, zij het dat hij de aansluiting bij de leefwereld van leerlingen van belang vindt. Een les filosofie begint volgens hem dan ook met een vraag / probleemstelling die relevant is voor de leefomgeving van de leerling om daar als docent vervolgens een filosofisch relevant antwoord op te formuleren. Dit antwoord wordt op basis van het standpunt en de argumenten geanalyseerd om vanuit de geschiedenis van de filosofie hier vervolgens kritiek op te geven (en wederom te analyseren). Dit vormt de basis om uiteindelijk een standpunt in te nemen over de vraag / probleemstelling uit het begin.<sup>15</sup>

Ten vierde: *de constructivistische en competentiebenadering van Rollin, Van der Leeuw en Mostert*. Rollin concentreert zich daarbij met name op het werken vanuit de ervaringen en leefomgeving van leerlingen, het leren filosoferen altijd met het oog op het denken van filosofen. Hij begint in zijn benadering met drie 'competenties' die eigen moeten worden gemaakt (problematiseren door twijfel; conceptualiseren door denken; redelijk argumenteren) om dit vervolgens toe te passen op het filosofisch lezen, schrijven en argumenteren. Rollin stelt dat leerlingen eerst de vaardigheid van het stellen en onderzoeken van specifiek filosofische vragen moeten beheersen om daarna te beginnen aan het filosofische lezen en schrijven. Van der Leeuw en Mostert richten zich eveneens op competenties, waarbij het in de kern draait om het vermogen om filosofische problemen op te lossen. Daarbij gaat

---

<sup>12</sup> Idem. De hieronder genoemde benaderingen komen uit de syllabus. Waar nodig zal ik op basis hiervan verwijzen naar het specifieke werk.

<sup>13</sup> Zie ook: W. Rehfus, *Einführung in das Studium der Philosophie*, (Heidelberg: 1981)

<sup>14</sup> Zie ook: E. Martens & H. Schaedelbach, *Philosophie, Ein Grundkurs*, (Hamburg, 1985)

<sup>15</sup> Zie ook: W. Henke, *Hegels Philosophieunterricht*, (Duitsland: Königshausen & Neumann, 1989)

het niet alleen om het kunnen argumenteren, interpreteren van teksten en voeren van een dialoog maar een specifieke gevoeligheid voor filosofische problemen vanuit een alledaagse vraag, geplaatst in een begripsstructuur die moet worden aangeleerd en binnen een vakwetenschappelijk probleem.

De bovengenoemde benaderingen hebben dus andere opvattingen over *wat* je doet bij het schoolvak filosofie en ook *waarom* je dat zou doen. Om dit iets duidelijker te maken heb ik dit hieronder in een schema geplaatst:

Benadering	Wat doe je bij het vak filosofie?	Waarom doe je dat?
1. Bildungs-theoretische benadering van Rehfus	Onderwijsleergesprek op basis van filosofische cultuurgoed met aandacht voor historisch-maatschappelijke situatie	1) Kennis vraagstukken en antwoorden uit geschiedenis van de filosofie 2) Kennis van methoden 3) Ontsluiten van filosofische bronnen 4) Ontwikkelen van denken en identiteit
2. Dialogisch-pragmatische benadering van Martens	Voeren van een dialoog (open onderwijsleergesprek) over praktische filosofische vraagstukken vanuit leerlingen	1) Zelf nadenken 2) Leren handelen 3) Leren argumenten, vooronderstellingen en gevolgen te onderzoeken in relatie tot partners / experts en eigen overtuigingen
3. Dialectische benadering van Henke	Dialectische benadering van de geschiedenis van de filosofie met aansluiting bij de leefwereld van leerlingen	1) Kennis geschiedenis van de filosofie 2) Analyseren van standpunten en argumenten en formuleren van kritiek (op basis van analyse)
4. Constructivistisch-competentie-gerichte benadering van Rollin, Van der Leeuw en Mostert	Ontdekkend / onderzoekend leren op basis van eigen ervaring en leefomgeving om het vervolgens te vertalen naar filosofie (Rollin) of filosofisch-vakwetenschappelijke problemen (Van der Leeuw / Mostert)	1) Zelf nadenken 2) Leren analyseren van begrippen 3) Leren interpreteren van teksten 4) Leren voeren van dialoog 5) Leren argumenteren 6) Kennis van de filosofie (Rollin) Ontwikkelen gevoeligheid voor filosofische problemen (Van der Leeuw & Mostert)

Er zijn dus verschillende benaderingen van het schoolvak filosofie en iedere docent staat daarin voor een aantal belangrijke keuzes. Tegelijkertijd wordt hij daarin wel 'beperkt' door de 'kleuring' van het vak door de eindtermen die voorgeschreven worden. Ongeacht de gekozen benadering zal de docent

filosofie zich namelijk op deze eindtermen moeten richten. Dat heeft gevolgen voor de lessen bij het vak filosofie en wanneer we deze geslaagd kunnen noemen. Ik zal nu proberen om deze benaderingen en de kleuring van het vak te vertalen naar elementen van een geslaagde les filosofie. Daaruit kunnen we vervolgens een aantal kernaspecten afleiden.

### *Een geslaagde les filosofie: onderwijsleergesprek*

Een les kan op vele manieren worden ingevuld. Afhankelijk van de gekozen benadering zullen er andere accenten worden gelegd. Toch lijkt het erop dat in iedere bovengenoemde benadering er een vorm van een onderwijsleergesprek wordt toegepast. De praktijk laat ook zien dat bijna iedere docent filosofie aangeeft deze werkvorm te hanteren – ruim 95%!<sup>16</sup> Hoewel er ook andere werkvormen worden gebruikt (variërend van opdrachten tot debat) heeft deze werkvorm voor driekwart (75%!) van de docenten de voorkeur.<sup>17</sup> Reden te meer om het onderwijsleergesprek nader te onderzoeken als werkvorm om te komen tot een geslaagde les filosofie.

Een onderwijsleergesprek kunnen we volgens de onderwijsdeskundigen / nascholers Ebbens en Ettekoven zien als een gesprek tussen docent en leerling(en), maar ook tussen leerlingen onderling – onder leiding van de docent. Een belangrijk kenmerk is dat de docent het probleem of de centrale vraag vaststelt – vaak betrokken op de ervaring of leefwereld van de leerlingen. Ook bepaalt hij de structuur van het gesprek, schakelt alle leerlingen in door vragen te stellen en antwoorden te ontlocken en door te spelen, vraagt veel door, daagt uit en probeert de leerlingen te brengen naar (liefst) gemeenschappelijke oplossingen en conclusies.<sup>18</sup>

In een onderwijsleergesprek onderscheiden Ebbens & Ettekoven vier niveaus van vragen, namelijk: (1) Onthouden, (2) Begrijpen, (3) Integreren, (4) Creatief toepassen. De eerste twee benoemen zij als ‘lagere orde vragen’ en leveren ‘lagere orde leren’ op. De laatste twee vragen zijn ‘hogere orde vragen’ en leveren ‘hogere orde leren’ op. De ‘hogere-ordeleeractiviteiten’ leveren een interactiever leerklimaat op en omvat vragen die geen eenduidige antwoorden kennen. Zij spreken in dit laatste geval van een ‘open karakter’.<sup>19</sup>

Het onderwijsleergesprek is in de kern erop gericht het *denken* te ontwikkelen van leerlingen, zij het wel in een specifieke betekenis van ‘denken’. De achterliggende gedachte is dat de docent het denken van de leerlingen hiermee zichtbaar kan maken om vervolgens dieper op de stof in te gaan. Op deze manier krijgen leerlingen de kans ideeën te ontwikkelen, te testen en tot conclusies te komen.<sup>20</sup>

Hoewel alle eerder genoemde benaderingen zich denk ik kunnen vinden in dit algemene doel (ontwikkelen van het denken) zijn er wel belangrijke verschillen aan te wijzen per benadering die maken dat een onderwijsleergesprek en een les filosofie in het algemeen geslaagd is. Een onderwijsleergesprek stelt een docent in staat om een onderwerp dichter bij de leerling te brengen –

---

<sup>16</sup> Marsman, *Vakdossier filosofie*, p. 34

<sup>17</sup> Idem, p. 35

<sup>18</sup> S. Ebbens en S. Ettekoven, *Effectief leren: basisboek*, (Groningen: Noordhoff Uitgevers, 2009), p. 77 – 110

<sup>19</sup> Idem, p. 79

<sup>20</sup> Idem, p. 80 – 83



door vanuit de eigen ervaring / leefwereld te beginnen. Voor de bildungs-theoretische benadering en dialectische benadering is dit echter om *instrumentele* redenen. Uiteindelijk gaat het bij deze benaderingen namelijk om kennis van de filosofie (vraagstukken, standpunten, argumenten, methoden).<sup>21</sup> Beide benaderingen zullen dan ook vaker 'lagere orde vragen' stellen en 'hogere orde vragen' altijd terug willen brengen naar kennis van de filosofie. Een onderwijsleergesprek is volgens deze benaderingen dus geslaagd als het leerlingen naar de stof brengt. Precies wat volgens Ebbens en Ettekoven een onderwijsleergesprek doorgaans beoogt.

Bij de dialogische en constructief-competentiegerichte benadering is het werken vanuit de leerlingen niet een middel maar voor een belangrijk deel ook het *doel*. Kennis van de filosofie kan dan eventueel om instrumentele redenen worden ingebracht – zoals Martens het verwoordt: als expert of partner. Beide laatstgenoemde benaderingen hebben ook niet voor niets het *eigen* denken als *vertrekpunt* én als *doel*.<sup>22</sup> Dit laatste is denk ik ook reden waarom Martens spreekt over een 'open' onderwijsleergesprek, zoals ook Ebbens & Ettekoven dat deden. In de meeste gevallen heeft de docent bij het voeren van een onderwijsleergesprek wel een notie van wat het goede antwoord is of wil hij naar bepaalde stof toe. Bij Martens is dit minder het geval. Net als Van der Leeuw en Mostert is het de bedoeling dat er een 'ware' dialoog is. Er zullen binnen deze benaderingen dan ook vaker 'hogere orde vragen' worden gesteld. Daarin zijn geen eenduidige antwoorden en is er minder controle over het pad dat in het gesprek bewandeld zal worden. Leerlingen krijgen bovendien de gelegenheid leidend te zijn in het gesprek.

Toch hebben beide benaderingen wel degelijk ook aandacht voor kennis van de filosofie. Bij Martens als expert en partner, bij Van der Leeuw en Mostert voor het vormen van een begripsstructuur binnen een vakwetenschappelijke probleem. Dat neemt niet weg dat bij hen deze kennis – in tegenstelling tot de andere benaderingen – om instrumentele redenen wordt gebruikt. Een onderwijsleergesprek is volgens deze laatste twee benaderingen geslaagd als leerlingen daarmee hebben leren denken & handelen (Martens) of hebben leren zoeken naar een oplossing voor een filosofisch probleem (Van der Leeuw & Mostert) en niet per se omdat ze kennis hebben verkregen over de filosofische vraagstukken en antwoorden die door filosofen gegeven zijn.

### ***Conclusies: Kernaspecten van het huidige schoolvak filosofie***

Wat kunnen we nu, zult u zich denk ik ook afvragen, uit de bovenstaande resultaten concluderen? Allereerst dat het schoolvak filosofie in het middelbaar onderwijs in Nederland gevormd wordt door een aantal keuzes. Keuzes over wat je doet tijdens een les filosofie en waarom je dat zou doen: Naast een drietal vaardigheden is het schoolvak nadrukkelijk gericht op het verkrijgen van kennis van centrale begrippen (en toonaangevende visies) uit de vastgestelde domeinen. Daarnaast is er specifiek aandacht voor een aantal vastgestelde thema's. Binnen deze thema's draait het eveneens om kennis over verschillende opvattingen uit de geschiedenis van de filosofie.

---

<sup>21</sup> Al moeten we hier niet vergeten dat Rehfus ook oog heeft voor de ontwikkeling van de identiteit van leerlingen. Voor hem is het dus niet volledig instrumenteel.

<sup>22</sup> Rollin vormt hierop een uitzondering. Kennis van de filosofie is voor hem ook een doel. Hoewel dit belangrijk is te realiseren legt ook hij de nadruk wel op het 'zelf denken'.

De algemene, globale aard van huidige eindtermen laten inderdaad ruimte voor een docent filosofie om zijn eigen benadering te kiezen. We hebben gezien dat een docent daarbij ten minste vier opties heeft. Hoewel alle vier benaderingen in een of andere vorm het onderwijsleergesprek als uitgangspunt nemen zijn er tegelijkertijd een aantal verschillen. De Bildungs-theoretische en dialectische benadering zijn gericht op de vaardigheden en kennis van de filosofie. Daarmee sluiten ze goed aan op de eindtermen. De dialogische en constructivistisch-competentiegerichte benadering kunnen eveneens worden gekozen, maar hebben voor een belangrijk deel een ander karakter én doel: het leren denken & handelen (Martens) of leren zoeken naar een oplossing van een filosofisch probleem (Van der Leeuw & Mostert) staat centraal. De vaardigheden zijn daarbij eveneens van groot belang, maar kennis van de filosofie is eerder instrumenteel van aard. Daarmee passen ze ook minder bij de eindtermen. In ieder geval zien we dat de eerder genoemde 'kleuring' van het schoolvak filosofie een belangrijke invloed heeft op de mogelijkheden van een docent.

Dit brengt mij, ter afsluiting van deze paragraaf, tot een aantal 'kernaspecten' van het schoolvak filosofie zoals dat nu vorm krijgt. Uit de bovenstaande analyse zijn dit in mijn ogen de volgende: (1) het heeft aandacht voor de ervaringen en leefwereld van de leerlingen, evenals het denken van leerlingen, voornamelijk om instrumentele redenen; (2) het is gericht op het ontwikkelen van argumentatieve en onderzoeksvaardigheden / benaderingswijzen samen met oriëntatie op studie en beroep; (3) Het is gericht op kennis van de filosofie (centrale begrippen en toonaangevende posities uit verschillende vastgestelde domeinen; verschillende opvattingen uit de filosofie over vastgestelde thema's); (4) het onderwijsleergesprek is een veel gekozen werkvorm en heeft een instrumenteel doel: weliswaar het ontwikkelen van het denken van leerlingen maar altijd met het oog op / op basis van de stof die zij moeten leren. Het gaat dus eerder om 'lagere orde vragen' dan 'hogere orde vragen'.

Betekent dit ook dat de docenten in hun vak, zoals docenten filosofie zelf stellen, ook daadwerkelijk 'filosoferen' en de leerlingen leren hoe ze dat moeten doen? In welke kernaspect zien we dit dan terug? Als we goed kijken naar de vier kernaspecten zien we namelijk dat drie van de vier kernaspecten eerder verwijzen naar 'didactiek' dan naar het specifiek inhoudelijke van het vak filosofie (kennis van de filosofie). En alleen didactiek leidt niet tot 'filosoferen', of wel? Leren ze dat dan niet alleen in combinatie met het specifiek inhoudelijk van het vak? En betekent dat dan niet dat filosofische kennis uiteindelijk, ook in de benaderingen van Martens, Van der Leeuw en Mostert, toch een doel is in plaats van een instrument?

Dit zijn belangrijke vragen. Om dit spanningsveld tussen didactiek & inhoud evenals filosoferen & kennis van de filosofie te onderzoeken kunnen we volgens mij het beste kijken naar het filosoferen met kinderen. Voor hen lijkt filosofie zoals dat invulling krijgt in het schoolvak in het middelbaar onderwijs immers niet toegankelijk vanwege het abstracte theoretische gehalte. Dat zou betekenen dat zij niet het vak filosofie kunnen volgen als we aannemen dat je niet kunt filosoferen zonder kennis van de filosofie. Is filosofie voor kinderen inderdaad te abstract? Is kennis voor hen ontoegankelijk en betekent dat ook dat zij niet kunnen filosoferen?

## § 2. Filofoeren met kinderen

Filosofoeren met kinderen, kan dat? Volgens de invloedrijke theorie over cognitieve ontwikkeling van Jean Piaget is dit onmogelijk. Filosofoeren vereist een mate van cognitieve ontwikkeling die verder reikt dan het vermogen van kinderen. Piaget stelde dat de meeste kinderen onder de elf / twaalf jaar oud niet in staat zijn te filosofoeren met kinderen. Deze opvatting schuilt mogelijk ook achter het gegeven dat filosofie voornamelijk wordt aangeboden in de bovenbouw van het VWO. Steeds meer onderzoek lijkt er echter op te wijzen dat de theorie van Piaget de cognitieve capaciteiten van kinderen onderschat.<sup>23</sup> De filosoof Gareth Matthews beweerde zelfs dat Jean Piaget de filosofische kwaliteit van het denken van kinderen over het hoofd zag.<sup>24</sup>

Het beste bewijs voor de opvatting van Matthews is denk ik de praktijk. Filosofoeren met kinderen wordt op dit moment in ongeveer zestig(!) landen in meer of mindere mate gepraktiseerd. Er is al voor het eerst sprake van filosofoeren met kinderen in het begin van de jaren dertig in Duitsland, in de vorm van de beroemde Rundfunkvorträge van Walter Benjamin. De bron wordt echter meestal geassocieerd met het werk van Matthew Lipman.<sup>25</sup> Ook hij verzette zich tegen de opvatting van Piaget.

Het begon met de publicatie van de novelle *Harry Stottlemeier's Discovery*. In dit verhaal komen Harry en zijn vrienden in aanraking met uiteenlopende filosofische onderwerpen en komen zij tot verschillende ontdekkingen. Matthew Lipman richtte in 1974 het *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* op aan het Montclair State College in New Jersey en schreef nog meer verhalen (in totaal acht).<sup>26</sup> Hij ontwikkelde ook handboeken bij elke novelle. Zijn novelles en handboeken vormen samen het zogenaamde IAPC-programma. Dit programma is in zijn oorspronkelijke en afgeleide vorm verspreid geraakt over meer dan 4000 scholen in de Verenigde Staten en in 60 andere landen. Het materiaal is vertaald in veertig talen.<sup>27</sup>

Het IAPC-programma moet leraren in staat stellen om te filosofoeren met kinderen. Het doel van dit programma is om een *community of inquiry* te creëren – in het Nederlands vaak ‘onderzoeksgroep’ of ‘gemeenschap van onderzoek’ genoemd. Leerlingen, voor zover mogelijk, denken samen na over filosofische problemen, wisselen opvattingen uit en kunnen elkaar vragen om een verklaring, uitleg, of argumenten voor de uitgesproken opvatting. De leraar *faciliteert* dit gezamenlijke onderzoek – ik zal dit vanaf nu ‘filosofisch onderzoek noemen’<sup>28</sup> Het faciliteren van dit filosofische onderzoek betekent niet dat de leraar inhoudelijk domineert. Sterker nog, het is belangrijk dat leraren hun leerlingen hun *eigen* ideeën laten ontwikkelen. In die zin vraagt het van leraren om hun traditionele rol als spreker en antwoordgever op te geven. Het gaat erom dat de leraar het gesprek organiseert door input te geven (filosofische vragen; stimuli die vragen oproepen), leerlingen op elkaar te laten reageren en samenvattingen te geven van wat leerlingen hebben gezegd (eventueel ook om de vraag / het probleem te verhelderen of nieuwe vragen / problemen voor te leggen).

---

<sup>23</sup> Michael Pritchard, *Philosophy for Children*, < <http://plato.stanford.edu/entries/children/>>, laatst bezocht op 16 juli 2011

<sup>24</sup> Zie hiervoor G. B. Matthews, *Filosofie van de kindjaren*, (Rotterdam: Lemniscaat, 1996)

<sup>25</sup> R. Bartels, *Kinderen leren filosofoeren: praktijkboek voor leraren*, (Amersfoort: Uitgeverij Agiel, 2007), p. 17

<sup>26</sup> Idem, p. 18

<sup>27</sup> D. Martin, *Matthew Lipman, philosopher and educator, dies at 87*,

<<http://www.nytimes.com/2011/01/15/education/15lipman.html>>, laatst bezocht op 17 juli 2011

<sup>28</sup> Michael Pritchard, *Philosophy for Children*

### *Verschillende wegen met gemeenschappelijke uitgangspunten*

Betekent dit ook dat er altijd hetzelfde gebeurt als we spreken over filosoferen met kinderen – een filosofisch onderzoek zoals Lipman dat voorstelde? En zijn de redenen *waarom* je dit zou doen – het creëren van een *community of inquiry* – altijd hetzelfde? Ik denk dat hierop een typisch filosofisch – en wellicht irritant – antwoord gegeven moet worden: ja en nee. Laat ik dit uitleggen, want filosofen hebben vaak goede redenen om te stellen dat een antwoord niet (alleen) zwart of wit is maar voor een belangrijk deel ook grijs.

Hoewel het IAPC-programma gezien wordt als toonaangevend en in zekere zin ook maatgevend worden er ook hier – net als bij het schoolvak filosofie in het middelbaar onderwijs – in de praktijk verschillende benaderingen gekozen.<sup>29</sup> De Duitse filosoof Ekkehard Martens – die we ook eerder bij het schoolvak filosofie in het middelbaar onderwijs tegenkwamen – noemt dit ook wel “verschillende wegen” die mogelijk zijn door “het uitgestrekte en vertakte gebied van het denken.”<sup>30</sup> Deze wegen “raken elkaar af en toe, kruisen elkaar of leiden naar uiteenlopende gebieden.

Naast de methode van Lipman is er bijvoorbeeld ook de bijzonder invloedrijke methode van Catherine McCall. Zij was een van de eerste mensen die meer dan twintig jaar geleden ging filosoferen met kinderen jonger dan zeven jaar en beweert te hebben aangetoond dat die jonge kinderen – in strijd met de theorie van Piaget – wel abstract kunnen denken en redeneren. Dit is ook te zien in de documentaire *Socrates for Six Year Old* die McCall samen met de BBC maakte in 1990. Veel mensen over de hele wereld zijn hierdoor ook overtuigd geraakt en geïnspireerd. Sindsdien heeft McCall een eigen methode ontwikkeld die ze CoPI (*Community of Philosophical Inquiry*) heeft genoemd.<sup>31</sup> “<sup>32</sup> Er zijn dus ‘verschillende wegen’. In die zin is het antwoord ‘nee’.

Tegelijkertijd zijn er volgens Martens vier centrale elementen die alle benaderingen delen. Hij noemt dit ‘hoofdwegen’. Ik zal ze hier kort benoemen. Op de *eerste hoofdweg*, ‘dialogisch handelen’, wordt het talige handelen van het beweren, navragen, onderzoeken, weerleggen of instemmen als gemeenschappelijke dialoog gepraktiseerd en gereflecteerd. Op de *tweede hoofdweg*, ‘begripsvorming’, wordt niet alleen de analyse en losmaking van beperkte begrippen maar ook een soevereine omgang met hun verschillende toepassingswijzen gepraktiseerd. Op de *derde hoofdweg*, ‘zich verbazen’, gaat het om studie van de ‘grote vragen’ van de filosofische traditie zoals geluk, vrijheid, God, tijd, taal en identiteit. Niet om er direct greep op te krijgen, maar juist als speelse omgang met begripsmatige problemen en aanschouwelijke voorstellingen. Op de *vierde hoofdweg*, ‘verlichting’, staat Kants maxime van het eigen denken of zijn oproep ‘heb de moed om je eigen verstand te gebruiken’ (*sapere aude!*) in het middelpunt.<sup>33</sup> Aangezien alle benaderingen deze ‘hoofdwegen’ delen luidt het antwoord voor een deel dus ook ‘ja’.

Over de verschillende methoden en de vraag naar de mogelijkheid van het filosoferen met kinderen valt veel meer te zeggen. Toch moet ik mij hier beperken tot deze schets – want het is denk

---

<sup>29</sup> Bartels, *Kinderen leren filosoferen*, p. 18

<sup>30</sup> E. Martens, *Spelen met denken: over filosoferen met kinderen*, p. 22

<sup>31</sup> C. C. McCall, *Anders denken: filosoferen vanaf de basisschool*, (Apeldoorn: Garant, 2010), p. 9

<sup>32</sup> Ibidem

<sup>33</sup> Idem, p. 22 – 23

ik niet meer dan dat, overigens ook zeker niet minder. Ik denk dat de essentie van het filosoferen met kinderen wel duidelijk is en we op basis hiervan wederom een aantal kernaspecten kunnen benoemen. Dat stelt ons vervolgens in staat om een vergelijking te maken met het schoolvak filosofie. Deze vergelijking brengt ons ook op het mogelijke onderscheid tussen ‘filosoferen’ en ‘filosofie’.

### *Filosoferen met kinderen & filosofie in het middelbaar onderwijs*

Filosoferen met kinderen is erop gericht om kinderen te stimuleren voor *zichzelf* te denken en tegelijkertijd moedigt het hen aan om te denken *met* andere kinderen. De meeste benaderingen delen het uitgangspunt van het creëren van een onderzoeksgroep. Martens wijst erop dat in het filosofische onderzoek van deze groep het ‘dialogisch handelen’, ‘begripsvorming’ en ‘zich verbazen’ centraal staan, samen met het eigen denken van de kinderen. Dit zijn volgens mij de kernaspecten van het filosoferen met kinderen. Als we dit vergelijken met filosofie in het middelbaar onderwijs (is het aanwezig – ja of nee?) levert dit volgens mij het volgende beeld op:

<b>Kernaspecten</b>	<b>Filosofie in het middelbaar onderwijs</b>	<b>Filosoferen met kinderen</b>
Aandacht voor ervaringen en leefwereld van leerlingen	Ja, hoofdzakelijk om instrumentele redenen	Ja, centraal in onderzoeksgemeenschap
Aandacht voor het eigen denken van leerlingen	Ja, hoofdzakelijk om instrumentele redenen	Ja, centraal in onderzoeksgemeenschap
Argumentatieve vaardigheden	Ja	Ja
Onderzoeksvaardigheden	Ja	Ja
Oriëntatie studie en beroep	Ja	Niet per se
Gericht op kennis van de filosofie	Ja	Nee
Onderwijsleergesprek als werkvorm	Ja, voornamelijk	Nee
Vormen van onderzoeksgemeenschap	Nee	Ja
Dialogisch handelen	Ja	Ja
Begripsvorming	Ja	Ja
Zich verbazen	Ja	Ja

Wat valt ons op? Mij in ieder geval dat er bijzonder veel overeenkomsten zijn! U denkt wellicht dat dit niet verwonderlijk is, het gaat immers om filosofie. Dat begrijp ik. Toch meen ik ook twee hele wezenlijke verschillen te zien, afgezien van de oriëntatie voor je toekomstige beroep op studie: (1) Waar de ervaring, leefwereld en het eigen denken van leerlingen bij filosofie in het middelbaar onderwijs vooral aandacht krijgt om *instrumentele* redenen staat dit bij het filosoferen met kinderen (in de onderzoeksgemeenschap) *centraal*; (2) Waar kennis van de filosofie bij de eerste een belangrijk – zo

niet, het belangrijkste – doel is speelt dit bij het filosoferen met kinderen *geen* rol.<sup>34</sup> Beide verschillen roepen een cruciale vraag waar we de vorige paragraaf mee afsloten: kun je (leren) filosoferen zonder filosofische kennis? En betekent dit dat ‘filosoferen’ dan iets anders is dan ‘filosofie’? De praktijk van het filosoferen met kinderen suggereert van wel. Om deze vragen te beantwoorden kunnen we het beste een vergelijking maken tussen *wat* er gebeurt bij het filosoferen met kinderen (filosofisch onderzoek van de onderzoeksgemeenschap) en het schoolvak filosofie (onderwijsleergesprek) en ook *waarom* dat gebeurt. Daarmee wil ik deze paragraaf afsluiten.

**Conclusies: Onderwijsleergesprek is geen filosofisch onderzoek?**

We hebben eerder gezien dat het onderwijsleergesprek de meest gebruikte en favoriete werkvorm is van docenten filosofie uit het middelbaar onderwijs in de bovenbouw. Is een onderwijsleergesprek anders dan het filosofisch onderzoek zoals filosofie in het middelbaar onderwijs anders is dan het filosoferen met kinderen? Zien we hierin een verschil tussen filosofie en filosoferen? Beide vragen moeten we denk ik bevestigend beantwoorden. Laat ik dit verhelderen en onderbouwen.

Om te beginnen heb ik de kenmerken van een onderwijsleergesprek – zoals benoemd in de vorige paragraaf – als uitgangspunt genomen voor een aantal vragen. Deze heb ik vergeleken met het filosofisch onderzoek van een onderzoeksgemeenschap. In het onderstaande schema heb ik de resultaten hiervan samengevat.

<b>Kenmerken onderwijsleergesprek in de vorm van vragen (filosofie middelbaar onderwijs)</b>	<b>Filosofisch onderzoek van onderzoeksgemeenschap (filosoferen met kinderen)</b>
Is het een gesprek tussen docent en leerling(en)?	Ja en nee. De docent <i>faciliteert</i> en speelt <i>inhoudelijk</i> (vrijwel) geen rol.
Is het een gesprek tussen leerlingen onderling?	Ja, voornamelijk. De leerlingen moeten samen denken. Vandaar ook de term ‘onderzoeksgemeenschap’.
Start het gesprek op basis van een door de docent gesteld probleem / centrale vraag?	Niet per se. De vraag kan ook vanuit de leerlingen komen.
Is de vraag betrokken op de ervaring of leefwereld van de leerlingen?	Ja, altijd. Dit staat centraal in het filosofische onderzoek.
Bepaalt de docent de structuur van het gesprek, het inschakelen van leerlingen en stelt hij vragen / speelt hij vragen door / daagt hij uit?	Ja, de docent <i>faciliteert</i> . Hij is de begeleider van het gesprek en kan ook samenvatten en vragen stellen aan de onderzoeksgemeenschap. Die vragen mogen echter nooit het denkwerk voor de leerlingen wegnemen en een gesloten karakter hebben. Het moet een vraag zijn die past in het onderzoek van de groep.
Is het gericht op het ontwikkelen van het denken?	Ja, dit staat centraal.
Gaat het voornamelijk om ‘lagere orde vragen’?	Nee, dit is niet mogelijk omdat er geen kennis is dat

<sup>34</sup> Ten minste, niet voor de leerlingen die de onderzoeksgemeenschap vormen! Verscheidene benaderingen in het filosoferen met kinderen stellen dat de gespreksleider, ook al faciliteert die alleen het gesprek, wel degelijk moet beschikken over (veel) kennis van de filosofie. Daarmee is het echter voor de onderzoeksgemeenschap geen doel en speelt het in het gesprek ook geen rol.

	onthouden en begrepen hoeft te worden. Tenminste, niet in de zin van kennis (van de filosofie, wel van wat er gezegd is in de groep wellicht).
Gaat het voornamelijk om 'hogere orde vragen'?	Dit is lastig te bepalen. Gaan die uiteindelijk immers niet ook terug op kennis van de filosofie, alleen dan om het te integreren met elkaar en toe te passen op voorbeelden? In het filosofische onderzoek lijkt een andersoortige vraag aan de orde te zijn.
Is het gericht op het ontsluiten van stof?	Nee, dit speelt geen rol bij het filosofische onderzoek. Het gaat nadrukkelijk om het <i>eigen</i> denken.

Wederom de vraag, wat valt ons op? We zien hier volgens mij eigenlijk terug dat het bij het filosofische onderzoek nadrukkelijk *niet* gaat om het verkrijgen van kennis van de filosofie en de eigen ervaring, leefwereld en het eigen denken van leerlingen *niet* instrumenteel is. Het filosofische onderzoek van de onderzoeksgemeenschap is juist gericht op het *eigen denken* van leerlingen en dit samen te doen in de vorm van een *dialog*.

Uit de vergelijking valt in mijn ogen ook op dat de vragen die in een onderwijsleergesprek gesteld worden door een docent uiteindelijk allemaal vragen zijn die teruggaan op kennis. Ebbens en Ettekoven, die de vier niveaus van vragen hebben bedacht, schrijven dan ook: "Begrijpen zonder kennis, is leren zonder inhoud."<sup>35</sup> Datzelfde kunnen we volgens mij zeggen voor integreren (wat wil je integreren zonder kennis en hoe wil je dat doen zonder begrip?) en creatief toepassen (wat wil je toepassen als er geen inhoud is?). Toch merken ook Ebbens & Ettekoven op dat het laatste – de creatieve toepassing – wel mogelijk is *zonder* voorafgaande kennis. Alleen is de docent dan op iets wezenlijks anders uit. In hun woorden: "Creatief toepassen zonder voorafgaande kennis is alleen functioneel als een docent op zelfontdekkend leren uit is."<sup>36</sup>

Laat dit laatste nu het doel zijn van het filosofische onderzoek van de onderzoeksgemeenschap: leerlingen moeten zelf leren nadenken over filosofische vraagstukken. Zelf filosofische problemen ontdekken. En dat is volgens mij precies wat we 'filosofen' kunnen noemen! Als dit waar is kunnen we in navolging hiervan volgens mij stellen dat zoals een onderwijsleergesprek geen filosofisch onderzoek is, filosofie ook geen filosofen is. Bij het filosofen gaat het er om dat de onderzoeksgemeenschap zelf 'hogere-ordedenkvragen' onderzoekt *zonder* voorafgaande kennis. Dit zijn bovendien vragen die we bij uitstek filosofische vragen kunnen noemen en waar in dit geval de leerlingen *zelf* over nadenken in plaats van leren wat filosofen in het verleden en heden daarover hebben gezegd.

Hiermee heb ik een deel van mijn gedachte uit het begin volgens mij goed onderbouwd: 'filosofie' is iets anders dan 'filosofen'. Hoewel de vergelijking tussen het schoolvak filosofie en filosofen met kinderen liet zien dat er in de doelen veel overeenkomsten zijn – die het de moeite

<sup>35</sup> Ebbens & Ettekoven, *Effectief leren*, p. 79

<sup>36</sup> Ibidem

waard zijn te onderzoeken – is er denk ik ook hier een belangrijk verschil: waar filosofie echt gericht is op kennis van de filosofie, is de onderzoeksgemeenschap gericht op het leren filosoferen zelf – het zelf onderzoeken van filosofische vragen.

Toch deelt u mijn gedachten misschien (nog) niet. U vraagt zich mogelijk – terecht – af: zien we dit ook terug in de praktijk? Het zou toch erg verbazingwekkend zijn als er niet gefilosofeerd wordt bij het vak filosofie? Dat leerlingen bij het schoolvak filosofie niet ook daadwerkelijk leren filosoferen? Ik denk daar hetzelfde over. Bovendien hebben we nog niet kunnen vaststellen of je kunt (leren) filosoferen zonder kennis. Het filosoferen met kinderen suggereert weliswaar dat dit het geval is, maar wellicht vindt daar alleen een ‘gesprek’ plaats? Een gesprek die moeilijk aan te duiden valt als ‘filosoferen’ omdat zij geen kennis van de filosofie hebben. Of wordt daar toch wel gefilosofeerd? Deze vormen het uitgangspunt van de volgende paragraaf waarin ze getoetst worden aan de praktijk.



### § 3. Filosofie en filosoferen in de praktijk

Zien we in de praktijk het onderscheid tussen filosofie en filosoferen terug? Is wat er gebeurt bij het schoolvak filosofie wel 'filosofie' maar wordt er niet 'gefilosofeerd'? Leren leerlingen niet filosoferen in het middelbaar onderwijs, of juist wel omdat zij kennis verkrijgen van de filosofie? Met die vragen sloten we de vorige paragraaf af. Om deze vragen te beantwoorden heb ik twee lessen van docenten filosofie geobserveerd en gesprekken gevoerd met leerlingen zelf. In deze paragraaf zal ik in deze volgorde hier aandacht aan besteden om vervolgens enkele conclusies te trekken over 'filosofie' en 'filosoferen' in het schoolvak filosofie zoals dat nu invulling krijgt in het middelbaar onderwijs.

#### *Twee lessen filosofie*

Om vast te stellen of er sprake is van 'filosofie' of 'filosoferen' in de twee lessen die ik heb geobserveerd hebben we een instrument nodig om dit te bepalen. Hoe kunnen we anders iets toetsen aan de praktijk? De vragen die ik op basis van het onderwijsleergesprek heb geformuleerd heb ik als uitgangspunt genomen. Ook in andere werkvormen spelen die vragen namelijk een rol, zij het dat er niet in alle werkvormen een gesprek plaatsvindt met de docent, maar in de vorm van een leesopdracht bij een primaire tekst bijvoorbeeld. Het is volgens mij interessant om ook andere werkvormen nader te onderzoeken in relatie tot 'filosofie' en 'filosoferen' (het socratische gesprek bijvoorbeeld). Dit reikt echter te ver voor dit artikel. Het is nu ook niet nodig hier verder op in te gaan omdat in beide lessen voor een belangrijk deel sprake was van een onderwijsleergesprek. Daarmee sluiten ze naadloos aan op de meest gebruikte en favoriete werkvorm van docenten filosofie. Bovendien vinden we deze werkvorm ook terug in alle verschillende theoretische benaderingen. Mijn observaties heb ik in de onderstaande tabel verwerkt. Laten we hier eerst naar kijken om daarna enkele conclusies te trekken.

Kenmerken onderwijsleergesprek in de vorm van vragen (filosofie middelbaar onderwijs)	Les A: HAVO-4 (17 leerlingen)	Les B: VWO-5 (15 leerlingen)
Is het een gesprek tussen docent en leerling(en)?	Ja. Eigenlijk is de hele les een groot onderwijsleergesprek met soms toevoeging van voorgelezen teksten uit de krant of de lesmethode (Cogito). Het eindigt met een leesopdracht.	Ja en nee. De les is voor een belangrijk deel meer een frontale instructie afgewisseld met korte momenten die we kunnen zien als een onderwijsleergesprek.
Is het een gesprek tussen leerlingen onderling?	Nee. Leerlingen zijn eigenlijk geen moment met elkaar in gesprek, altijd met de docent (door een vraag vanuit hem of een leerling waarop de docent een inhoudelijk antwoord geeft).	Nee. Leerlingen zijn eigenlijk geen moment met elkaar in gesprek, altijd met de docent (door een vraag vanuit hem of een leerling waarop de docent een inhoudelijk antwoord geeft).

Start het gesprek op basis van een door de docent gesteld probleem / centrale vraag?	Ja. De docent begint de les met een ingezonden brief uit de krant. Daarna start de rest van de les op basis van de vraag of een telefoon geluid maakt als er niemand in de omgeving is. Ook komt de vraag aan de orde wat we weten van een appel en wordt cola besproken.	Ja. De docent begint de les door te stellen dat hij vandaag 'een probleem heeft dat hij aan de orde wil stellen': het probleem van Immanuel Kant (hoe zijn synthetische oordelen a priori mogelijk?)
Is de vraag betrokken op de ervaring of leefwereld van de leerlingen?	Ja, dit is heel nadrukkelijk het geval. Leerlingen kunnen zich verplaatsen in deze vraag. Dat geldt ook voor de appel en de cola (waarvan respectievelijk wordt gevraagd wat je favoriete appel is / of je er van houdt). Ook het leven als student in de toekomst aan bod en het houden van vet eten of niet.	Nee. Het probleem wordt vrijwel niet betrokken op de ervaring of leefwereld van leerlingen.
Bepaalt de docent de structuur van het gesprek, het inschakelen van leerlingen en stelt hij vragen / speelt hij vragen door / daagt hij uit?	Ja. De docent bepaalt wie er mag reageren, geeft leerlingen een beurt en speelt vragen door.	Ja. De docent heeft gedurende de les de leiding. Hij bepaalt wat er aan de orde komt en wie er vragen stellen. Zijn eigen instructie over de opvattingen van Kant is leidend.
Is het gericht op het ontwikkelen van het denken?	Ja. Soms gaat het nadrukkelijk om de eigen gedachten van leerlingen en soms gerelateerd aan het denken van Locke en Berkeley.	Ja. Al gaat het om het denken over het probleem van Immanuel Kant.
Gaat het voornamelijk om 'lagere orde vragen'?	Nee. Er worden 27 unieke vragen gesteld waarvan er 'slechts' 6 van 'lagere orde' (gericht op onthouden of begrijpen) zijn.	Ja. Van de 13 unieke vragen die worden gesteld zijn er 11 van 'lagere orde' (gericht op onthouden of begrijpen). De vragen van leerlingen zelf zijn uitsluitend hierop gericht.
Gaat het voornamelijk om 'hogere orde vragen'?	Ja. 21 van de 27 unieke vragen zijn 'hogere orde' vragen. Soms zonder voorafgaande kennis (vanuit eigen denken), wel bedoeld om uiteindelijk kennis te verkrijgen.	Nee. Slechts 2 van de 13 unieke vragen zijn 'van hogere orde'. In beide gevallen slaat het terug op voorafgaande of te verkrijgen kennis.
Is het gericht op het ontsluiten van stof?	Ja, uiteindelijk wel. De voorbeelden / vragen zijn instrumenteel van aard om leerlingen naar kennis van de theorie van Locke en Berkeley te brengen. Tegelijkertijd wordt hun	Ja, het gaat om het ontsluiten van de opvattingen van Immanuel Kant over kennis binnen het domein kennistheorie (synthetisch a priori / a posteriori -

De vraag is nu, is er tijdens deze lessen ook gefilosofeerd? Is er 'filosofisch onderzoek' gedaan zoals dat invulling krijgt binnen de onderzoeksgemeenschap bij het filosoferen met kinderen? Dit verschilt volgens mij per les.

In les B (VWO-5) zien we in mijn ogen dat er aandacht is voor een domein (kennistheorie) en daarbinnen centrale begrippen (empirisme, rationalisme, synthetisch a priori en a posteriori) evenals toonaangevende visies (Hume en Kant). Het draait nadrukkelijk om kennis van de filosofie – de startvraag is eveneens op de stof gericht. De vragen die daarna gesteld worden zijn dan ook voornamelijk bedoeld om deze kennis te onthouden en te begrijpen. In een enkel geval om vorige kennis te integreren met nieuwe kennis.

We kunnen deze les denk ik het beste typeren als een vorm van de dialectische benadering van Henke. Een belangrijk verschil met de benadering van Henke is dat de docent het filosofische cultuurgoed vrijwel niet naar de leerlingen toebrengt (hun ervaringen en leefwereld). Hun eigen denken is ook niet betrokken in de momenten dat er sprake is van een onderwijsleergesprek. In die momenten gaat het overigens altijd om een gesprek tussen docent & leerling en niet tussen leerlingen onderling. Deze les lijkt hoe dan ook een mooi voorbeeld te zijn van een filosofieles die aansluit op de 'kleuring' van het schoolvak en waarin geen filosofisch onderzoek plaatsvindt.

Les A is minder eenduidig. Hier zien we dat de docent nadrukkelijk begint met een vraag vanuit de ervaringen en leefwereld van leerlingen. Ook in het verloop van het onderwijsleergesprek grijpt hij hiernaar. Er wordt door hem ook soms expliciet gevraagd naar de eigen gedachten van leerlingen waarover onder zijn leiding een gesprek plaatsvindt. Dit zien we onder andere terug in het niveau van de vragen die gesteld worden door de docent: waar in les B 'slechts' 2 'hogere orde vragen' worden gesteld – die bovendien betrekking hebben op voorafgaande kennis of daartoe moeten leiden – krijgen leerlingen in les A 21 'hogere orde vragen' voorgelegd – die met name ook nog eens gaan om creatieve toepassing *zonder* voorafgaande kennis. Tot zover zijn er belangrijke overeenkomsten met het filosofische onderzoek zoals dat plaatsvindt in een onderzoeksgemeenschap.

Tegelijkertijd zijn er een aantal zwaarwegende verschillen. De docent *faciliteert* niet alleen het gesprek, maar geeft zelf ook *antwoorden* – een rol die een docent bij het filosoferen met kinderen moet opgeven. Daarnaast voegt de docent kennis toe aan het onderwijsleergesprek. Net als bij de tweede les zien we hier dat de docent probeert binnen een domein (eveneens kennistheorie) centrale begrippen (empirisme en rationalisme) en toonaangevende visies (Locke en Berkeley) aan de orde te stellen. Ook hij zoekt aldus aansluiting bij de 'kleuring' van het vak, wat volgens mij ook logisch is. Kunnen we daarmee stellen dat ook in deze les géén 'filosofisch onderzoek' plaatsvindt?

Die conclusie is volgens mij te vroeg. Waar les B een duidelijk voorbeeld is waarin geen filosofisch onderzoek plaatsvindt komen we met les A denk ik in wederom in een grijs gebied terecht. Om dit te illustreren zal ik hieronder een kort transcript weergeven uit deze les. Het gaat om de startvraag waar de docent later in de les naar teruggrijpt. Hierin zien we volgens mij de benadering

van de docent terug en kunnen we ook beter bepalen of er wel of geen sprake is van filosofisch onderzoek.

*Docent:* "Stel je voor dat mijn telefoon is afgegaan. Sterker nog, dat weet ik en het geluid stond aan. Hij is een paar keer afgegaan, onder mijn kussen achter het bed. Mijn vriendin was ook niet thuis. Heeft hij geluid gemaakt? (Stilte) Hij is afgegaan, hij stond hard. Maar heeft hij ook geluid gemaakt?"

*Leerling A:* "Ja, dan heeft hij toch geluid gemaakt."

*Docent:* "Maar niemand heeft het gehoord."

*Leerling A:* "Ja"

*Leerling B:* "U bedoelt, als niemand het hoort dan heeft hij geen geluid gemaakt."

*Docent:* "Ik denk namelijk dat mijn wel is afgegaan, technisch, maar dat hij geen geluid heeft gemaakt. Elk geluid moet je gaan horen, dan pas is het geluid."

(De docent gaat nu over tot het voorlezen uit de lesmethode en het bespreken van de opvattingen van Locke en Berkeley. Nadat hij dit besproken heeft grijpt hij terug op bovenstaande voorbeeld)

*Docent:* Heeft mijn telefoon geluid gemaakt? Terwijl er niemand was die het geluid hoorde? Ik was er niet, mijn vriendin niet, mijn buurman luisterde niet af, de poezen waren buiten aan het vechten."

*Leerling C:* "Volgens de opvattingen van Berkeley niet."

*Docent:* "Inderdaad. Wij weten iets omdat we het zien, kunnen waarnemen. Nemen we niet waar, is het er niet. Maar kun je het wel accepteren, wat denk jij bij mijn telefoon [wijst leerling aan, Kusters]?"

*Leerling D:* "Ik denk dat hij ook niet is afgegaan. Bijvoorbeeld een blind man: als hij iets niet heeft gezien bestaat het voor diegene ook niet. Als iemand een telefoon niet heeft gehoord, bestaat het geluid denk ik ook niet."

*Docent:* "Ja, maar dat is wel heel raar toch? Stel je bent de blinde man en je ziet die auto niet. Als hij hard op je aankomt en overrijd je, bestaat hij echt wel."

*Leerling D:* "Ja, maar doen voel je hem en dan bestaat hij ook."

*Docent:* "Ja, oké."

*Leerling E:* "Ik ben het eigenlijk niet zo hier mee eens. Als je kijkt, zeggen dat niemand het heeft gehoord zegt niet dat het niet is gebeurd. De geluidsgolven zijn alsnog daarheen gegaan. [...] dat het niet is gebeurd doordat niemand het heeft waargenomen hoeft niet zo te zijn."

(Het gesprek gaat hierna verder over geluidsgolven, betekenis van het woord 'geluid' en het voorbeeld van de telefoon komt niet meer terug).

Uit het bovenstaande fragment blijkt in mijn ogen heel mooi dat de docent gekozen heeft voor een dialogische benadering. Net als Martens kiest hij voor een duidelijke startvraag vanuit de praktijk (ervaringen / leefwereld van leerlingen), voegt hij experts / partners toe in het gesprek en vraagt de leerlingen deze te evalueren in relatie tot hun eigen opvattingen. Volgens mij zien we hier dus een schoolvoorbeeld van deze dialogische benadering.<sup>37</sup> Eerder heb ik gesteld dat dit weliswaar minder

---

<sup>37</sup> Mogelijk wijkt het in een opzicht af van de dialogische benadering van Martens. Het vraagstuk is niet gericht op het handelen van leerlingen. Tegelijkertijd is dit heel lastig bij kennistheorie denk ik. We zien hier misschien ook weer de invloed van de

aansluit op de 'kleuring' van het vak maar de docent door de algemene globale aard van eindtermen wel de vrijheid heeft hiervoor te kiezen. Les A is het levende voorbeeld dat dit ook gedaan wordt.

Het brengt ons dus in een grijs gebied. Om te kunnen vaststellen of hier wel of geen sprake is van filosofisch onderzoek zijn er denk ik een aantal vragen waarop we een antwoord moeten zoeken. Ten eerste: Heeft de benadering te maken met het niveau en leerjaar van de leerlingen en is het daarmee dus eerder instrumenteel om meer aan te sluiten bij de ervaringen, leefwereld en het eigen denken van de leerlingen? Ten tweede: Als een docent zelf inhoudelijk participeert en kennis toevoegt, betekent dat dan dat er geen sprake kan zijn van een filosofisch onderzoek? In navolging hiervan is er nog een derde belangrijke vraag: Wat wordt er getoetst, ook het eigen denken van de leerlingen zelf of uiteindelijk toch kennis van de filosofie? Is daarmee de 'kleuring' van het vak bepalend en sluit dit de mogelijkheid van filosofisch onderzoek in het middelbaar onderwijs uit?

Het reikt te ver om deze vragen in dit artikel te beantwoorden. Ik kan hier hooguit een eerste aanzet doen: *als* we stellen dat bij een filosofisch onderzoek het doel uitsluitend is dat leerlingen zelf filosoferen en leren filosofische vragen samen te onderzoeken vanuit hun eigen denken, ervaringen en leefwereld – waarbij de docent faciliteert – *dan* maakt de 'kleuring' van het vak dat er weliswaar ruimte is voor verschillende benaderingen maar geen sprake kan zijn van filosofisch onderzoek zoals dat invulling krijgt binnen een onderzoeksgemeenschap. En *als* we filosofisch onderzoek gelijk kunnen stellen aan 'filosoferen' en dit mogelijk is zonder kennis van de filosofie, *dan* kunnen we stellen dat er geen sprake is van (leren) filosoferen binnen de huidige invulling van het schoolvak filosofie. Ten minste, niet zoals het formeel is ingevuld. Laat ik deze redeneringen ter afsluitingen van deze paragraaf afzetten tegen de resultaten van mijn gesprekken met leerlingen zelf. Daarmee krijgen we in ieder geval een eerst indruk.

### *Leerlingen over het schoolvak filosofie en filosoferen*

Om te beginnen is het interessant op te merken dat leerlingen *allemaal* (45 in totaal) een onderscheid zien tussen 'filosofie' en 'filosoferen'. Ze zijn eensgezind over wat 'filosofie' is, namelijk de studie naar de antwoorden die filosofen hebben gegeven op filosofische vragen – voor een enkeling 'de vragen van het leven'. Filosofie is het leren van de opvattingen van deze filosofen en de algemene begrippen die ze hanteren. Hun opvatting sluit daarmee aan met de invulling van het begrip 'filosofie' zoals ik dat hierboven heb geschetst.

Wat het 'filosoferen' betreft zijn er verschillen in de bewoordingen van leerlingen maar ligt de strekking van de betekenis vaak dicht bij elkaar. Waar de een schrijft over 'denken over dingen' heeft een ander het over 'denken over vragen', 'denken over het leven', 'denken over jezelf' en 'denken over de wereld om je heen'. Dat filosoferen het *zelf denken* betreft lijkt voor hen vanzelfsprekend. Dit blijkt het sterkst bij de leerlingen (ongeveer een derde; 17) die het verschil tussen 'filosofie' en 'filosoferen' duiden als een verschil tussen een 'vak met inhoud' en het zelf 'doen' van het vak ("filosoferen als werkwoord"). Bij het 'doen' wijzen deze leerlingen met name op het zelf onderzoeken van filosofische

---

'kleuring' van het schoolvak in het middelbaar onderwijs: er moeten domeinen worden behandeld die niet per se met het handelen van leerlingen te maken hebben.

vragen. Afgezien van de invulling van de betekenis van 'filosofie' en 'filosofen' wijzen leerlingen vooral op de doelen van beide (zoals leren twijfelen; leren zaken te verhelderen; leren zoeken van de waarheid; leren onderzoeken van de betekenis van woorden). Op deze doelen – leerlingen formuleren er nog veel meer – kom ik aan het einde van dit artikel terug.

Alle leerlingen geven zelf aan dat bij het schoolvak filosofie eigenlijk beide van belang zijn. Dat zou betekenen dat er ook van filosofisch onderzoek sprake kan zijn binnen het schoolvak filosofie. Toch zijn hierbij een aantal belangrijke kanttekeningen te plaatsen: (1) het betreft leerlingen uit VWO-4 die het vak nog 'vrijblijvend' volgen en niet gebonden zijn aan de eindtermen van het schoolexamen – het is een zogenaamd 'oriëntatiejaar'; (2) in dit oriëntatiejaar is er bovendien nadrukkelijk voor gekozen om leerlingen te leren zelf na te denken over filosofische vragen op basis van hun eigen ervaringen en leefwereld. In die zin zijn deze leerlingen denk ik te 'gekleurd'. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen of leerlingen die inmiddels in het examenprogramma zitten er vergelijkbare gedachten op na houden. In de eindtermen vinden we namelijk het (leren) filosoferen niet op die wijze terug.

### ***Conclusies: Filosoferen binnen het schoolvak filosofie?***

Wat kunnen we op basis van onze toetsing aan de praktijk concluderen? In ieder geval dat we ook in de praktijk een onderscheid terugzien tussen 'filosofie' en 'filosofisch onderzoek'. Daarnaast wordt ook bevestigd dat het doel verschilt: het schoolvak filosofie is uiteindelijk gericht op kennis van de filosofie terwijl bij het filosofisch onderzoek het gaat om het zelf onderzoeken van filosofische vragen vanuit het eigen denken, de eigen ervaringen en de eigen leefwereld. Ik hoop dat u deze gedachten inmiddels deelt.

Tegelijkertijd hebben we daarmee nog niet vastgesteld of er bij het schoolvak filosofie inderdaad niet wordt gefilosofeerd – dat leerlingen niet leren filosoferen. Dat zou alleen opgaan als we het filosofisch onderzoek gelijkstellen aan filosoferen en we menen dat dit kan zonder filosofische kennis. Het vraagt onder andere een oordeel of we het filosoferen met kinderen eigenlijk wel 'filosoferen' kunnen noemen of 'simpelweg' een 'gesprek' tussen leerlingen onderling? De eindtermen van het schoolvak filosofie suggereren in ieder geval dat er geen filosofisch onderzoek plaats hoeft te vinden tijdens de lessen filosofie. Als we stellen dat filosofisch onderzoek wél filosoferen genoemd kan worden zou dat ook betekenen dat er niet hoeft te worden gefilosofeerd. Of het ook niet gebeurt is overigens een tweede. Bij de observaties zien we immers dat er waarschijnlijk een groot grijs gebied is. Zoals we ook al zagen dat de benaderingen van Martens, Van der Leeuw en Mostert al in dit grijs gebied lagen. Een grijs gebied die verder onderzocht moet worden om dit te kunnen onderbouwen. Wat kunnen we nu dan eigenlijk concluderen? Ik zal dit artikel afsluiten met een aantal *voorlopige* conclusies.

### **Conclusie: Filosofie op het rooster? Voor alle leerlingen!**

Steeds meer scholen hebben het vak filosofie op het rooster. Ogenschijnlijk een vreemd vak voor veel leerlingen, ouders en niet te vergeten ook veel docenten. In dit artikel heb ik geprobeerd te laten zien wat dit vak eigenlijk inhoudt. *Wat doe je*, als je lessen filosofie volgt? En, *waarom* doe je dat eigenlijk?

Het antwoord op beide vragen lag eigenlijk in het begin van het artikel al voor de hand: dat hangt er vanaf vanuit welk perspectief je het bekijkt. Zoals dat misschien voor alles geldt. Gekeken vanuit de huidige invulling van het schoolvak filosofie zien we vooral dat het vooral gericht is op vaardigheden (argumentatie & onderzoek) en voornamelijk kennis van de filosofie. Dit krijgt met name vorm in een onderwijsleergesprek tijdens de lessen.

Vervolgens heb ik vanuit een ander perspectief – het filosoferen met kinderen – geprobeerd te laten zien dat deze invulling gebaseerd is op specifieke keuzes en ‘filosofie’ iets anders is dan ‘filosofisch onderzoek’ zoals dat vorm krijgt binnen het filosoferen met kinderen (de onderzoeksgemeenschap). Bij het filosofisch onderzoek draait het om het zelf onderzoeken van filosofische vragen vanuit het eigen denken en tegelijkertijd dit te doen met andere kinderen. Ik denk dat dit laatste precies is wat we ‘filosoferen’ noemen.

Ik heb getracht te laten zien dat dit meer is dan twee theoretische perspectieven: we zien de verschillen ook daadwerkelijk terug in de praktijk! Vanaf het begin heb ik ook geprobeerd duidelijk te maken dat deze verschillen niet alleen van theoretisch belang zijn en het goed is bewust te worden van deze verschillen en de ‘kleuring’ die aan het schoolvak filosofie is gegeven. Het heeft ook volgens mij sterke gevolgen voor de invulling van het vak in het middelbaar onderwijs evenals de opleiding van docenten filosofie om dit vak te geven. Ook de toegevoegde waarde van het vak hangt af van het perspectief dat wordt gekozen! Ik wil dit artikel graag afsluiten door op deze drie elementen nog kort in te gaan en te eindigen met een vraag over ons onderwijs.

### ***Filosofie in het middelbaar onderwijs? Niet alleen voor de bovenbouw HAVO & VWO!***

Het schoolvak filosofie wordt nu vrijwel uitsluitend aangeboden in de bovenbouw van het HAVO & VWO. Daar lijkt vooral ook de gedachte achter te schuilen dat het – in navolging van Piaget – een bepaalde cognitieve ontwikkeling vergt waar leerlingen in de onderbouw (laat staan de basisschool) en mogelijk ook leerlingen van lagere niveaus (VMBO) niet over beschikken. Voor de huidige invulling van het schoolvak filosofie zou dit inderdaad best eens het geval kunnen zijn. Omdat het nogal sterk gericht is op kennis van de filosofie (centrale begrippen en toonaangevende visies van filosofen) zou het wel eens buiten het bereik van veel leerlingen kunnen komen te liggen. Volgens mij geheel ten onrechte. Kennis van de filosofie is wellicht niet voor iedereen weggelegd, daar dat geldt denk ik niet voor het doen van ‘filosofisch onderzoek’.

Aan de hand van het filosoferen met kinderen heb ik geprobeerd te laten zien dat de bovenstaande gedachte over de vereiste cognitieve ontwikkeling in theorie en praktijk ontkracht is. Kinderen laten zien dat ze al vanaf het moment dat ze in staat zijn te communiceren ook filosofisch onderzoek kunnen doen. Lipman, Matthews en McCall hebben in de praktijk aangetoond dat kinderen al vanaf de basisschool zelf kunnen nadenken over filosofische vragen en in staat zijn dit te

doen met andere kinderen. Het gaat in dit geval nadrukkelijk niet om kennis van de filosofie, maar het zelf onderzoeken van filosofische vragen in de vorm van een onderzoeksgroep. Dit laatste is volgens mij dus precies wat we 'filosoferen' kunnen noemen!

Als we vasthouden aan de huidige invulling van het schoolvak filosofie en de opvattingen van Piaget dan zal het waarschijnlijk beperkt blijven tot de leerlingen van de bovenbouw HAVO & VWO. Als we ervoor kiezen – en die keuze hebben we! – om met leerlingen te gaan filosoferen dan is dit al mogelijk in de onderbouw en ook op het VMBO. Of dit ook betekent dat er in de bovenbouw meer of uitsluitend aandacht zou moeten zijn voor het filosoferen in plaats van filosofie is voor mij een open vraag. Allereerst kan ik nog niet voldoende onderbouwen dat dit niet of nauwelijks gebeurt. Wel hebben we gezien dat de eindtermen van het schoolexamen – en daarmee ook de toetsing – hier niet op is gericht. Als docenten dit wel beogen en / of het ook daadwerkelijk gebeurt dan zijn dit volgens mij goede redenen om de eindtermen te herzien.

### *Leren filosoferen? Van belang voor alle docenten in het onderwijs!*

Het onderscheid tussen 'filosofie' en 'filosoferen' heeft in mijn ogen ook gevolgen voor de invulling van de opleiding voor docenten filosofie. De huidige trend in het onderwijs is dat er (weer) veel meer aandacht moet zijn voor vakken – ook op de lerarenopleidingen. Gezien de huidige 'kleuring' van het schoolvak filosofie ligt het voor hand dat dit ook voor docenten-in-opleiding voor filosofie geldt. Een goede docent filosofie is dan vooral ook een docent die beschikt over veel kennis van de filosofie.

Hier speelt overigens ook het probleem van de noodzaak van didactiek. Kennis is noodzakelijk maar niet voldoende om goede docent te zijn: drie van de vier kernaspecten van het vak filosofie zijn tenslotte didactisch van aard! Hoe het ook zij: een andere invulling van het vak betekent ook dat er andere eisen aan een docent worden gesteld. Om met leerlingen te kunnen filosoferen moet een docent (ook) over andere kennis en vaardigheden beschikken dan alleen kennis van de filosofie. Hij moet in staat zijn een filosofisch onderzoek te begeleiden.

Het begeleiden van een filosofisch onderzoek blijkt niet eenvoudig. Ebbens en Ettekoven benadrukken dat hogere-ordedenkvragen, die overheersen in een filosofisch onderzoek – als lastig worden ervaren omdat dergelijke activiteiten – ook in een onderwijsleergesprek – een open karakter hebben. Docenten kunnen dan minder controle uitoefenen en hebben het gevoel onvoldoende verantwoordelijkheid te kunnen dragen voor het leerrendement van leerlingen. Er zijn nog andere redenen volgens hen die maken dat docenten activiteiten waarin 'hogere-ordedenkvragen' spelen als lastig ervaren zoals de overname van het gesprek door leerlingen, onderlinge discussies, uit het oog verliezen van het feitelijke onderwerp en of leerlingen echt nadenken of zomaar iets roepen.<sup>38</sup> Zij concluderen daarom het volgende: "als het leren spannend en de moeite waard is, ervaren docenten dat soms eerder als een belasting dan als een genot."

Dat geldt voor alle docenten die 'hogere-ordedenkvragen' stellen. Wat dat betreft kunnen ook andere docenten (al dan niet in opleiding) profiteren van het leren stellen van vragen en begeleiden

---

<sup>38</sup> Ebbens & Ettekoven, *Effectief leren*, p. 81



van een gesprek in het algemeen. Waar docenten-in-opleiding voor filosofie dus voor het leren filosoferen getraind moeten worden in andere kennis & vaardigheden dan momenten het geval is, kunnen anderen docenten-in-opleiding eveneens leren van het zelf filosoferen & begeleiden van filosofisch onderzoek. Een goede docent kan, met andere woorden, ook filosoferen. Al is het nog wel steeds de vraag of dit onderzoek essentieel verschilt van andere vormen van onderzoek zoals dat bijvoorbeeld vorm krijgt bij geschiedenis. Een vergelijking tussen filosofisch onderzoek en andere vormen van onderzoek is daarom zeker interessant om in de toekomst verder te onderzoeken.

### *Filosofie en filosoferen in het onderwijs? Allebei meer dan vreemd!*

Dat leerlingen filosofie kunnen volgen en zelf kunnen filosoferen wil nog niet zeggen dat ze er ook op zitten te wachten en het voor hen – en daarmee ons onderwijs – ook een toegevoegde waarde heeft. Dat geldt voor de het schoolvak filosofie zoals dat nu wordt ingevuld in de bovenbouw én eveneens voor het filosoferen. En zelfs als leerlingen er zelf voor kiezen (wat in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs het geval is) is nog steeds de vraag waarom dit gestimuleerd zou moeten worden.

Laat ik hier eerst weer grijpen naar de redenen die gegeven worden voor het filosoferen met kinderen. De filosofen Richard Anthone en Freddie Mortier geven hiervoor zes redenen.<sup>39</sup> Allereerst wijzen zij er op dat kinderen simpelweg spontaan filosoferen. Zij noemen dit ‘denken over denken’. Bovendien beleven kinderen er plezier aan. Met andere woorden, we moeten filosoferen met kinderen vanwege de lust voor het denken. Een tweede reden is persoonlijke vorming. Filosoferen is een bezigheid die de diepste en dringendste behoeften van mensen betreft en hen van miserie naar een meer bevredigend leven kan leiden. Anthone en Mortier wijzen er ook op dat er sterke aanwijzingen zijn dat wijsgerige vraagstukken kinderen inhoudelijk interesseren. Dat is een derde reden.

Filosofen, ten vierde, kan zorgen voor samenhang in de kennis die leerlingen leren op scholen. Zij leren verbanden te leggen tussen anders losse vakken. Zeker vanaf het niveau van het secundair onderwijs verdwijnt deze samenhang door de hokjesindeling van de vakken (Nederland, Frans, Engels, biologie, wiskunde, et cetera). Ook Matthew Lipman wees hier al op. Filosoferen met kinderen zou bovendien, ten vijfde, niet alleen nodig zijn door de manier waarop het onderwijs tegenwoordig omgaat met kennis. Het gaat er om dat je iets met de kennis kunt doen en deel is van jezelf. Anthone en Mortier noemen dit ‘ervaringen van zinvolheid’. Deze zijn niet alleen cognitief van aard, maar hebben ook een praktische en emotionele relevantie.

Een laatste reden om te filosoferen met kinderen is dat het nuttig is. Met ‘nuttig’ doelen zij op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en disposities en van normen & criteria voor het denken die de kwaliteit van het denken op alle gebieden kunnen verbeteren.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> R. Anthone & F. Mortier, *Socrates op de speelplaats: theorie en praktijk van het filosoferen met kinderen*, (Leuven: uitgeverij Acco, 2007), p.

<sup>40</sup> Bij denkvaardigheden en -disposities denken Anthone en Mortier onder meer aan: begrippen precies formuleren; gepaste veralgemeningen maken; oorzaak-gevolgrelaties formuleren; onmiddellijke inferenties uit één enkele premisse kunnen maken; hypothesen opstellen; waarden analyseren; criteria identificeren en gebruiken; vragen formuleren; onderliggende vooronderstellingen identificeren.

Anthone en Mortier brengen als laatste argument ook nog een ‘pedagogiek van de abstractie’ naar voren. Zij wijzen hierbij op het werk van Margaret Donaldson die liet zien dat (Britse) lagereschoolkinderen die enthousiast aan hun schoolcarrière beginnen, zich enkele jaren later geheel gedesillusioneerd overgeven aan de bizarre logica van het ‘systeem’ of afhaken. Donaldson meent dat dit voor een flink deel te wijten is aan een foute omgang met ‘abstract’ denken. Daarmee bedoelt zij denken dat is losgekoppeld van een leefwereld dus van praktische ervaringen, bijvoorbeeld grammatica, wiskunde en onderdelen van andere vakken die niet meteen aansluiten bij de ervaren leefwereld. Anthone en Mortier benadrukken dat dit abstract denken niet waardeloos is. Integendeel: “het vormt het intellectuele hart van de technologiemaatschappij zowel van de oplossing [als] van haar kwalen.”<sup>41</sup>

Maar, met Donaldson, wijzen zij er op dat kinderen niet echt ingeleid worden in het gebruik van die ‘krachtige denkwerktuigen’: “Die instrumenten gebruiken hen, terwijl zij die instrumenten eigenlijk horen te gebruiken.”<sup>42</sup> Filosoferen zou dit probleem kunnen oplossen. Of eigenlijk een heel ander model, zo stellen Anthone en Mortier, waar het educatieve stelsel op berust. Een model dat niet begint met ‘data’ die zo dicht mogelijk bij de leefwereld liggen om van daaruit naar abstracties te gaan, maar waarin ingebouwd is dat er aandacht is voor de procedures van het denken. Ofte wel: denken over het denken – een breuk met de ervaring die cruciaal zou zijn voor de opbouw van complexe denkvaardigheden. Daarbij dient de ervaring wel het vertrekpunt. En dat is precies wat het filosoferen met kinderen doet: het vertrekt vanuit verhalend materiaal waarmee kinderen zich kunnen identificeren evenals ervaringen en denken van kinderen zelf en van daaruit naar het denken over het denken. Daaruit bestaat ook het programma van Lipman. Het gaat hier dus ook nadrukkelijk om een andere opvatting over onderwijs.

Leren filosoferen is dus, als we Anthone en Mortier volgen, meer dan en voor velen vreemde activiteit. Ik denk dat zij goede redenen hebben: het is een activiteit die een belangrijke toegevoegde waarde kan vormen voor ons onderwijs. Overigens denk ik dat dit eveneens geldt voor filosofie – het huidige schoolvak in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs. Al vanaf het begin wees ik er op dat het niet alleen interessant is om de verschillen te onderzoeken. Filosofie en filosoferen, zo heb ik dit artikel meerdere malen benadrukt, delen heel veel aspecten met elkaar. In *wat* er eigenlijk gebeurt in een les maar ook *waarom* dat gebeurt. In de toekomst is een onderzoek naar deze overeenkomsten van wezenlijk belang. Een dergelijk onderzoek zou aandacht moeten hebben voor de doelen (welke doelen willen we eigenlijk bereiken?) en de manier waarop deze doelen bereikt zouden kunnen worden (is hiervoor filosofie meer geschikt dan filosoferen of andersom?). Uiteindelijk zal dan denk ik blijken dat het ook afhangt van het antwoord op twee veel grotere vragen: hoe hebben we ons huidige onderwijs ingericht en wat beogen we eigenlijk met ons onderwijs?

De Spaanse filosoof Savater heeft dit denk ik beter verwoord dan ik het zelf zou kunnen doen: “Moet het onderwijs eenzijdige maar flexibele carrière-makers klaarstomen voor de arbeidsmarkt, of moet het complete maar misschien wat minder gehaaiden mensen vormen wier loopbaanperspectieven

---

<sup>41</sup> Anthone & Mortier, *Socrates op de speelplaats*, p. 34

<sup>42</sup> Ibidem

niet zo duidelijk zijn? Moet het onderwijs de – vaak kritische en dissidente – autonomie van elk individu versterken, of moet het bijdragen aan de sociale samenhang van de moderne maatschappij? Moet het onderwijs innovatieve oorspronkelijkheid tot ontwikkeling brengen of dient het de traditionele groepsidentiteit te handhaven? Moet het onderwijs zorgen voor praktische efficiëntie of dient het de hang naar creatieve risico's te bevorderen? Moet het onderwijs de heersende orde in stand houden of dient het rebellen op te leiden die deze omver kunnen werpen? Moet het onderwijs een scrupuleuze neutraliteit bewaren tegenover de veelheid van keuzes op ideologisch, religieus, seksueel en ander gebied (drugs, televisie, de esthetische veelvormigheid van het hedendaagse bestaan), of dient het daarentegen met grote helderheid te beredeneren wat bij al die kwesties het meest verkieslijk is om op die manier geschikte blauwdrukken voor het leven aan te bevelen?"<sup>43</sup>

Het probleem voor het onderwijs is de vraag of al deze doelstellingen hand in hand kunnen gaan, of dat sommige ervan fundamenteel onverenigbaar zijn. In het laatste geval rijst meteen het probleem hoe en door wie er dan moet worden gekozen. En daarbij is natuurlijk de vraag of en welke rol filosofie en het filosoferen hierin kunnen spelen. Dit zijn veel en grote vragen maar de tijd is nu gekomen om een einde aan dit artikel te maken. Laat ik het eindigen met de woorden van de filosoof Montaigne: Een kind is niet een lege fles die moet worden gevuld, maar een smeulend vuurtje dat moet worden aangewakkerd. En ik denk dat filosofie en filosoferen allebei hierin een cruciale rol kunnen vervullen!

---

<sup>43</sup> F. Savater, *De waarde van opvoeden: filosofie van onderwijs en ouderschap*, (Utrecht: Bijleveld, 2008), p. 13 – 14

## Literatuurlijst

Hieronder volgt een overzicht van de boeken en internetsites die ik heb gebruikt voor dit artikel.

### Boeken

- Anthone, R. & Mortier, F., *Socrates op de speelplaats: theorie en praktijk van het filosoferen met kinderen*, Leuven: uitgeverij Acco, 2007
- Bartels, R., *Kinderen leren filosoferen: praktijkboek voor leraren*, Amersfoort: Uitgeverij Agiel, 2007
- Ebbens, S. en Ettekoven, S., *Effectief leren: basisboek*, Groningen: Noordhoff Uitgevers, 2009
- Geerlings, E., *Het oog in de storm*, Amsterdam: Boom, 2008
- Henke, W., *Hegels Philosophieunterricht*, Duitsland: Köningshausen & Neumann, 1989
- Le Coultre, E., *Ik denk: cogito*, Utrecht: VBK Media, 2007
- Marsman, P., *Vakdossier filosofie*, Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2010
- Martens, E. & Schaedelbach, H., *Philosophie, Ein Grundkurs*, Hamburg, 1985
- Matthews, G.B., *Filosofie van de kinderjaren*, Rotterdam: Lemniscaat, 1996
- McCall, C.C., *Anders denken: filosoferen vanaf de basisschool*, Apeldoorn: Garant, 2010
- Rehfus, W., *Einführung in das Studium der Philosophie*, Heidelberg: 1981
- Savater, F., *De waarde van opvoeden: filosofie van onderwijs en ouderschap*, (Utrecht: Bijleveld, 2008)
- Schwab, H. & Boekstal, P. *Wij denken over*, Eindhoven: Damon, 2008,
- Slagter, M. & Slagter, S., *Leren filosoferen*, Amersfoort, ThiemeMeulenhoff, 2011
- Wessels, H., *Syllabus: Vakdidactiek filosofie*, Utrecht: departement wijsbegeerte, 2012

### Internetsites

[www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl)

<http://www.vfvo.nl/filosofie-als-schoolvak.php>

<http://www.nytimes.com/2011/01/15/education/15lipman.html>

<http://plato.stanford.edu/entries/children/>