

KINDERFILOSOFIE EN GEPOPULARISEERDE FILOSOFIE
EEN DISCUSSIE OVER DIDACTIEK EN INHOUD VAN DE FILOSOFIE

(Eindversie – 20 april 2012)

Iris W. Zwart

Begeleider: dr. M. Lievers

April 2012
Faculteit Geesteswetenschappen
Departement Wijsbegeerte
Universiteit Utrecht

KINDERFILOSOFIE EN GEPOPULARISEERDE FILOSOFIE

EEN DISCUSSIE OVER DIDACTIEK EN INHOUD VAN DE FILOSOFIE

Inleiding

Van het scriptieonderwerp dat ik moest kiezen verlangde ik dat het aansloot bij mijn vervolgopleiding: de educatieve master. Daarom wilde ik me het liefst verdiepen in het filosoferen met kinderen. Dit terrein kan in de boeken worden teruggevonden onder de naam *Kinderfilosofie*. Echter is dit gebied van wijsbegeerte niet makkelijk te vergelijken met de andere vakgebieden zoals ethiek, logica, epistemologie en filosofie van de geest. Kinderfilosofie kan daarom niet gezien worden als een extra onderdeel van wijsbegeerte. Het heeft namelijk ook iets van alle wijsgerige vakgebieden in zich. En toch is zij anders dan de ‘echte’¹ filosofie.

Sommige denkers noemen haar simpeler, anderen onecht en weer anderen zoals Gareth Matthews, een stichter van Kinderfilosofie, noemt filosoferen met kinderen ‘de natuurlijkste manier van filosoferen’². Mogelijk is het enkel het subtiele verschil tussen theorie en praktijk? Is Kinderfilosofie eigenlijk nog wel filosofie, aangezien het op sommige momenten aanzienlijk lijkt te verschillen van de, toch wel als hoofdrichting geziene, academische filosofie. En zo ja, wat maakt dan dat het nog filosofie genoemd kan worden? Waarin verschilt Kinderfilosofie van de academische vorm? Deze zelfde vragen deden mij sterk denken aan een andere discussie die in de filosofische wereld gehouden wordt, namelijk aangaande de algemene popularisering van filosofie. Is het mogelijk filosofie populair te maken bij het grotere publiek? Gaan de aanpassingen die zij daarvoor behoeft niet ten koste van de echte, die waarheid toch als belangrijkste streven ziet? Kan een populaire vorm van filosofie nog wel filosofie genoemd worden en heeft het nog wel raakvlakken met de academische vorm? Wat is precies het verschil tussen gepopulariseerde en academische filosofie?

In deze scriptie wil ik onderzoeken of de discussie aangaande Kinderfilosofie, geplaatst tegenover academische filosofie, vrijwel gelijk is aan de discussie betreffende de popularisering van filosofie zelf. In andere woorden, verschilt Kinderfilosofie op dezelfde wijze van de echte filosofie zoals de gepopulariseerde vorm dat doet? Mocht men op de vraag of Kinderfilosofie nog wel filosofie genoemd kan worden, een duidelijk antwoord vinden, dan geldt deze mogelijk ook voor dezelfde vraag betreffende gepopulariseerde filosofie. Om dit te onderzoeken geef ik in deze scriptie eerst een overzicht van wat precies onder Kinderfilosofie wordt verstaan, zowel tijdens de opkomst ervan als recentelijk. Daarna wil ik twee verschillende benaderingen van het filosoferen met kinderen aanvoeren. Dit betreft, naar Ekkehard Martens, de verschillen binnen de didactiek van de filosofie, waarin de academische vorm tegenover Kinderfilosofie wordt geplaatst. Deze discussie zal ik vergelijken met die over de popularisering van de filosofie. Deze gepopulariseerde vorm wordt namelijk ook onderscheiden van de academische filosofie. Het laatste zal dan ook vervolgens beschreven worden, waarbij ook de woordenwisseling tussen Immanuel Kant en Christian Garve van

¹ Om niet te verzeuren in een discussie over wat ‘echte’ filosofie is, bedoel ik hiermee de huidige academische filosofie zoals deze geleerd en bedreven wordt op de universiteiten.

² G. Matthews, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1984) p. vii.

belang zal zijn. Ten slotte zal ik de beide discussies met elkaar vergelijken om zo tot een conclusie te kunnen komen.

Wat dan ook uit dit onderzoek zal blijken – of de discussie aangaande Kinderfilosofie dezelfde is betreffende popularisering –, het antwoord op de vraag of zowel Kinderfilosofie als gepopulariseerde filosofie wel of geen echte filosofie is, zal niet blijken uit deze scriptie. Het is dan ook een ingewikkelde discussie waarbij het antwoord waarschijnlijk zal afhangen van de definitie van ‘echt’. En mochten Kinderfilosofie en gepopulariseerde filosofie geen echte filosofie blijken, dan rest ons de vraag of zij dan op z'n minst iets bijdragen aan deze wereld. Blijkbaar worden beide vormen enthousiast omarmd door het grotere publiek, ook al zou dit alles ten koste kunnen gaan van de echte filosofie en haar waarheid. Misschien kunnen we het inderdaad niet zowel makkelijk als waarheidsgetrouw maken, maar in ieder geval wel leuker.

Begrippen

Filosoferen met kinderen: filosofie toegankelijk voor kinderen

Kinderfilosofie: praktisch-gerichte filosofie voor kinderen d.m.v. bijvoorbeeld dialoog

Philosophy for Children: Engelse vertaling van Kinderfilosofie

Academische filosofie: gedoceerd in het Hoger Onderwijs, weinig algemeen toegankelijk

Gepopulariseerde filosofie: voor grotere publiek toegankelijke, exoterische filosofie

Wat is Kinderfilosofie?

Gekeken naar de geschiedenis van de filosofie zijn kinderen, volgens Matthew Lipman en Ann Margaret Sharp vaak buiten beschouwing gelaten.³ Voor het begin van de romantische periode leken voor volwassenen hun gedachten en redeneringen niet van belang, aangezien kinderen nog niet volgroeid waren. Tijdens de romantiek veranderde de algemene houding jegens kinderen. Deze kleine wezens werden, in tegenstelling tot de ouderen, nu als natuurlijke, creatieve, maar ook naïeve en onschuldige mensen gezien die verre van de serieuze wereld van de volwassenen gehouden moesten worden. Dit sterk naar voren gebrachte schijnbare verschil tussen de belevingswereld van een kind in vergelijking met die van een volwassene, veroorzaakte een door de volwassenen gestelde discontinuïteit tussen de eveneens van hun verschillende gedachtegangen van kinderen. Hierdoor werd het idee om filosofie aan kinderen te onderwijzen amper overwogen, gezien dit vak vanwege zijn complexiteit alleen al voor de meeste volwassenen als onbegrijpelijk werd beschouwd.

Tegen het einde van de romantiek kwam er in Amerika een meer pragmatische vorm van educatie op, gesteund door filosoof en pedagoog John Dewey, die een voorstander was van het streven om scholieren meer kritisch te leren denken. Door deze ontwikkeling werd er de lesstof in de klaslokalen meer gedaan met alledaagse ervaringen die aansloten op de belevingswereld van de kinderen. Echter werden de filosofische vragen nog steeds uit het klaslokaal gehouden. Tijdens het ontstaan van de

³ M. Lipman & A.M. Sharp, *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), pp 3-5.

ordinary language-filosofie begon men wel meer interesse in het filosoferen met kinderen te tonen. Volgens deze filosofie zijn filosofische aannames te vinden in ons alledaagse gebruik van taal. Dit had tot gevolg dat men meer belang hechtten aan het taalgebruik van kinderen. Dit taalgebruik zou door haar eenvoud makkelijker te onderzoeken zijn. Bovendien zijn er volgens Lipman en Sharp denkers in deze sector die menen dat concepten van de nu volwassen geworden man enkel geraffineerder gemaakte concepten uit zijn kindertijd en zijn kinderbelevingswereld zijn. Ondanks deze toegenomen interesse is ook deze stroming niet verder ingegaan op een mogelijk educatieve vorm van filosofie voor kinderen.

In 1970 werd in Amerika door Matthew Lipman, op zijn beurt beïnvloed door John Dewey's aanmoediging van het kritisch denken bij kinderen, een nieuw project bekend gemaakt, genaamd *Philosophy for Children*. Het doel van dit project was onderzoek te doen naar de connecties tussen filosofie en kinderen en om de weg vrij te maken voor filosofie als volwaardig vak in het openbaar onderwijs. Dat in het algemeen meer interesse ontstond voor kritisch denken in het educatieve systeem was te danken aan de toen heersende overtuiging dat goed redeneren een noodzakelijk onderdeel van het onderwijs moest worden. Lipman liet door middel van zijn roman *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974) zien dat filosofie een grote rol kan spelen in het op een pedagogische wijze leren redeneren aan kinderen. Deze roman was dan ook de grondlegger van een nieuw opkomend literair genre: de filosofische kinderroman.⁴

Lipman beschrijft zijn nieuwe benadering in *Thinking in Education* (1991) als volgt. John Dewey wilde tijdens de klassikale lessen meer nadruk leggen op het onderzoeken van een probleem dan op het, zoals in die tijd – maar hoogstwaarschijnlijk nog steeds –, oplossen ervan. ‘Just as scientists apply scientific method to the exploration of problematic situations so students should do the same if they are ever to learn to think for themselves. Instead, we ask them to study the end results of what the scientists have discovered: ..’⁵ Lipman ging hiermee aan de slag en ontwikkelde een nieuwe lesvorm: de *community of inquiry*. Van zo’n *community of inquiry* was het de bedoeling dat tijdens de les de gehele klas veranderde in een samen onderzoekende gemeenschap ‘.. in which students listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify on another’s assumptions.’⁶ Zo leren de scholieren volgens Lipman denken zoals het proces zelf ‘denkt’, i.e. gedacht is.

Een andere grote naam binnen het gebied van de Kinderfilosofie is Gareth Matthews. Hij problematiseerde het uit de romantische periode voortkomende beeld dat kinderen niets begrijpen van de wereld van de volwassenen en dat daarom niet het begrip maar de kennis van die wereld aan hen moet worden overgebracht. Matthews wijst daarmee op de onderschatting van de capaciteiten van

⁴ N. Vansielegem & D. Kennedy, ‘What is *Philosophy for Children*, What is *Philosophy with Children* – After Matthew Lipman?’, in *Journal of Philosophy of Education* 45-2 (2011), pp. 172-173.

⁵ M. Lipman, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), p. 15.

⁶ M. Lipman, *Thinking in Education*, p. 15.

kinderen. '[C]hildren can help us adults investigate and reflect on interesting and important questions and that the children's contributions may be quite as valuable as any we adults have to offer.'⁷ Hij beargumenteert dat de vragen die door kinderen worden gesteld inhoudelijk sterk overeenkomen met de door filosofen gestelde vragen. Men moet alleen door de andere wijze waarop kinderen deze vragen stellen heen kunnen kijken.

In zijn werk *Philosophy and the Young Child* (1980) valt Matthews de Zwitserse psycholoog Jean Piaget aan op zijn veronderstelling dat de cognitieve ontwikkeling van kinderen in stadia gaat, waarbij elk opvolgend stadium van hoger niveau is dan het voorgaande, met als einddoel het bereiken van de volwassenheid zelf. Piaget concludeerde uit zijn onderzoek dat kinderen cognitief nog niet genoeg ontwikkeld zijn om zich serieus bezig te kunnen houden met filosofische zaken. Matthews is echter van mening dat bij de ontwikkeling van filosofische kwaliteiten de theorie van Piaget niet van toepassing is. Sterker nog, hij meent dat bij het filosoferen deze theorie wel eens volledig omgekeerd zou moeten worden. De mens zou zich negatief ontwikkelen ten opzichte van het filosoferen, waarbij een kind het met gemak en natuurlijke aanleg kan en de volwassene er hard voor moet werken. Dit is volgens hem het geval omdat kinderen nog niet zijn vastgeroest in de sociale standaarden en daarom veel spontaner, puurder en eerlijker reageren. 'The standard response is, in general an unthinking and un-thought-out product of socialization, whereas the nonconforming response is much more likely to be the fruit of honest reflection. Yet Piaget would have the nonconforming response discounted and eliminated on methodological grounds.'⁸

Nadat de eerste generatie had beargumenteerd dat kinderen zowel kunnen als moeten filosoferen, zijn andere filosofen bezig gegaan met deze zelfde kwestie. Onder andere Karin Murris, Ann Margaret Sharp en Clyde Evans hebben zich zowel over het gedachtegoed van de oude garde gebogen, als er nieuwe ideeën over gepubliceerd. Volgens Nancy Vansielegheem en David Kennedy bestaan er bij deze tweede generatie van voorstanders veel uiteenlopende meningen en heerst er enkel de consensus dat Kinderfilosofie gaat over het bevorderen van de onderlinge uitwisseling van rationele argumenten en doordachte meningen.⁹ Echter is niet duidelijk wat nu de beste manier van redeneren zou zijn en wordt de term 'beste' afhankelijk van de sociale omgeving waarin het redeneren aan de kinderen geleerd moet worden. Derhalve wordt Kinderfilosofie een manier van filosoferen waarin communicatie met de leerlingen centraal staat, aangezien de lesstof afhankelijk is van de toehoorders.

Deze nieuwe generatie meent daarom dat de huidige Kinderfilosofie geen educatieve methode meer is, zoals het in de eerste instantie bedoeld was, maar dat het tegenwoordig kan worden gezien als een beweging, samengesteld uit verscheidene methoden, technieken en strategieën.¹⁰ Karin Murris zelf bevestigt dit ook in haar tekst *What Philosophy with Children is Not*. '... P4C^[11] houses a complex

⁷ G. Matthews, *Dialogues with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984) p. 3.

⁸ G. Matthews, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980) p. 38.

⁹ N. Vansielegheem & D. Kennedy, 'What is Philosophy for Children..' (2011), p. 178.

¹⁰ N. Vansielegheem & D. Kennedy, 'What is Philosophy for Children..' (2011), pp. 178-179.

¹¹ P4C is een afkorting voor "Philosophy for Children".

mixture of educational ideas and philosophical traditions as practitioners situate the approach in their own cultural context and infuse the practice with their own identity and philosophical beliefs.’¹² Volgens Murriss is de onmogelijkheid van een generaliserende definitie van Kinderfilosofie vergelijkbaar met het Wittgensteiniaanse voorbeeld dat familieleden op een bepaalde manier wel overeenkomsten vertonen, maar waarbij een generaliserende benoeming van deze tekort zou doen aan hun unieke individualiteit.

In Nederland werd in 1989 het Centrum Kinderfilosofie Nederland, onderdeel van de faculteit Wijsbegeerte van de Universiteit van Amsterdam¹³, opgericht door onder andere Berrie Heesen en Thecla Rondhuis. Het doel van de oprichting van dit Centrum was ‘coördinatie en stimulering van activiteiten op het terrein van het filosoferen met kinderen in Nederland’¹⁴. De door hun gegeven informatie over de geschiedenis van Kinderfilosofie in het algemeen geeft weer dat het Centrum voortbouwt op de opzet van Matthew Lipman. Het Centrum stelt daarom Lipmans *community of inquiry* ofwel de onderzoeksgroep centraal. Deze leswijze stimuleert een gezamenlijk denkproces waarin geldt dat elk individu de ruimte heeft om zich over het onderwerp uit te spreken, de capaciteit moet bezitten kritiek van anderen te incasseren en/of te weerleggen en kritisch tegenover de uitspraken van zijn groepsgenoten moet kunnen staan.

Hoewel het Centrum Kinderfilosofie Nederland vaak verwijst naar Lipmans aanpak, erkennen zij ook de diversiteit van de vormen waarin filosoferen met kinderen kan plaatsvinden. Zo worden door Richard Anthone en Freddie Mortier vier typen van doelstellingen voor het filosoferen met kinderen onderscheiden¹⁵: het verwerven van kennis en inzicht aangaande bepaalde wijsgerige kwesties; het ontwikkelen van bepaalde denkvaardigheden; het stimuleren van persoonlijke zingeving; en de realisatie van de filosofische werkvorm, i.e. de onderzoeksgroep van Lipman. Anthone en Mortier zien in deze typen specifieke filosofische tradities terug, waarover zij menen dat de keuze voor een bepaalde doelstelling afhankelijk is van de algemene voorkeur een voor bijbehorende filosofische traditie. Zo zien zij een overeenkomst tussen doelstelling één en de analytische benadering volgens Anglo-Amerikaanse filosofie. Doelstelling drie betreffende persoonlijke zingeving zou terug te vinden zijn in de tradities van de Oudheid.

Kinderfilosofie wordt door het Centrum zelf als volgt omschreven. ‘Filosoferen met kinderen is samen nadenken zonder dat je leert wat grote filosofen allemaal gedacht hebben. [...] De filosofieles is een van de weinige momenten waarin het actieve denken en de resultaten daarvan voor kinderen echt ter zake doet. Het gaat niet om het vinden[v]an de ‘juiste’ antwoorden, maar om het ontwikkelen van

¹² K. Murriss, ‘What Philosophy with Children is Not’, p. 1.

(http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrissSymposium_Introduction.pdf)

¹³ C. Rientsma, ‘Kinderfilosofie’ in *Grenzeloos* 13.

(http://www.grenzeloos.org/archief/wp2html.php?worddoc=/archiefmappen/Grenzeloos_nummer_13/FILOSO)

¹⁴ Centrum Kinderfilosofie Nederland, ‘Het Centrum; Geschiedenis’.

(<http://www.kinderfilosofie.nl/index.php/het-centrum/geschiedenis>)

¹⁵ R. Anthone & F. Mortier, *Socrates op de speelplaats* (Leuven: Uitgeverij Acco, 1998²), pp. 73-74.

denkvaardigheden en een eigen zienswijze.’¹⁶ Door hen wordt helder onderscheid gemaakt tussen de filosofie waarin veel aandacht wordt besteed aan de belangrijke filosofen en hun werken en de filosofie waarin vooral discussie en eigen inbreng van belang zijn; hier wordt onder Kinderfilosofie duidelijk het laatste verstaan. Dit is dan ook de definitie die in deze scriptie voor zowel Kinderfilosofie als *Philosophy for Children* wordt gebruikt.

De Statenschool was, onder begeleiding van het Centrum Kinderfilosofie Nederland, de eerste school in Nederland die vanaf 1992 Kinderfilosofie als vak in hun onderwijscurriculum opnam.¹⁷ Tegenwoordig zijn er nog enkele andere basisscholen die het vak deel uit laten maken van hun lespakket, maar het heeft zich nog niet zeer verspreid. Het Wetenschapsknooppunt van de Erasmus Universiteit Rotterdam, bestaande uit de samenwerking tussen onder andere basisscholen, de pabo van de Hogeschool Rotterdam en de Erasmus Universiteit van Rotterdam, biedt filosofie, maar ook psychologie, als lessenreeks aan basisscholen aan onder het project ‘Lenig worden in je hoofd’. Studenten werken samen met basisschooldocenten van scholen in de omgeving Rotterdam om begaafde leerlingen kennis te laten maken met filosofie. In februari 2012 is alweer de derde *pilot* van dit project van start gegaan.

Kinderfilosofie tegenover ‘echte’ filosofie

Eigenlijk is er binnen de strijd tussen Kinderfilosofie en echte filosofie sprake van twee verschillende discussies. De eerste gaat over de didactische benaderingen binnen het filosoferen met kinderen zelf, waarin zowel de wijze van Kinderfilosofie als de vorm van academische filosofie kunnen worden toegepast. Hierin staan zij tegenover elkaar als onderwijsbenaderingen, waarbij echte filosofie door de academische wordt vertegenwoordigd. Daarnaast bestaat er de discussie of filosofie überhaupt – zowel kinderlijk als academisch – onderwezen kan worden zonder tekort te doen aan de correctheid. Hierin wordt het belang van een didactiek van filosofie überhaupt in twijfel getrokken. Deze laatste discussie wordt niet in dit onderzoek besproken, gezien dit een heel andere ingewikkelde kwestie is. Hier volgend worden enkel Kinderfilosofie en academische filosofie met elkaar vergeleken, aannemend dat academische filosofie de ‘echte’ filosofie eer aan doet.

In zijn *Einführung in die Didaktik der Philosophie* (1983) verdiept Ekkehard Martens zich in de wijze waarop filosofie wordt onderwezen. Volgens hem heerst er over de didactiek van filosofie¹⁸ als vakdiscipline altijd al en nog steeds veel onduidelijkheid. Hij begint alleen al met het probleem of filosofiedidactiek een vakdiscipline binnen de filosofie betreft, zoals metafysica, ethiek en logica, of dat de vakdiscipline op zichzelf staat. Bovendien zou zij ook nog als een onderdeel van de onderwijskunde beschouwd kunnen worden. Veel filosofen, van Plato tot Kant, hebben zich over het onderwijzende aspect van hun vak gebogen. Volgens Martens kunnen hierin twee hoofdrichtingen

¹⁶ Centrum Kinderfilosofie Nederland, ‘Kinderfilosofie; De filosofie’. (<http://www.kinderfilosofie.nl/index.php/kinderfilosofie/de-filosofie>)

¹⁷ Statenschool *Dordrecht*, ‘Kinderfilosofie’. (www.statenschool.nl/node/50)

¹⁸ Niet te verwarren met de omkering ‘filosofie van de didactiek’, die uiteraard wel binnen het vakgebied valt.

worden onderscheiden. De eerste richting hecht belang aan de schatten die filosofie in de loop der jaren heeft opgebouwd, zoals grote denkers, teksten, hoofdstromingen, fundamentele problemen en centrale begrippen. Al deze kennis van filosofie moet aan de daarvoor geïnteresseerde jeugd overgebracht worden. Deze richting komt zowel inhoudelijk als didactisch sterk overeen met de academische filosofie. De andere stroming pleit voor een didactiek van de filosofie waarin probleemstellingen en de scholieren zelf centraal staan. Hierin wordt hiervoor genoemde filosofie niet op methodische wijze aangepast aan het niveau van de leerlingen, maar wordt juist de activiteit van het filosoferen zelf gestimuleerd en aangeleerd, bijvoorbeeld door middel van dialoog.¹⁹ Dit laat een benadering zien die zich niet alleen inhoudelijk maar ook didactisch afzet van de academische vorm.

Binnen deze discussie kan dus een onderscheid worden gemaakt tussen de didactiek en de inhoud van beide benaderingen. Kinderfilosofie verschilt zowel didactisch als inhoudelijk van de academische filosofie, waar andere benaderingen van filosoferen met kinderen dit onderscheid niet noodzakelijk behoeven. Het examenvak op het Voortgezet Onderwijs – pubers zijn ook kinderen – laat zien hoe beide vormen zowel didactisch als inhoudelijk kunnen worden toegepast. Hierbinnen zijn inhoudelijk eigen ervaringen en denkprocessen (Kinderfilosofie) even van belang als conceptuele analyse en de geschiedenis van de filosofie (academisch). Didactisch gezien is er bijvoorbeeld sprake van zowel het dialoog (Kinderfilosofie) als het schriftelijk verslaan van kennis (academisch).²⁰ Bovendien kan mogelijk geconcludeerd worden dat Kinderfilosofie vooral nadruk legt op het didactische correct overbrengen van filosofie, waar academische filosofie de meeste waarde hecht aan het correct onderwijzen van de inhoud.

Deze twee richtingen worden ook erkend door andere onderzoekers. In *The Feasibility of Moral Education* beschrijft Clyde Evans zijn ervaring met het filosoferen met kinderen. Hij vertelt in *Growing up with Philosophy* over de lessen filosofie, bestaande uit filosofische discussies met kinderen die hij op de basisschool gegeven heeft. Daarbij stelt hij de vraag: ‘What does all this have to do with philosophy?’²¹ De kinderen hebben tijdens de les inhoudelijk niets geleerd over Lucretius, Aquinas of Wittgenstein, dus de filosofie die gegeven werd bestond niet uit de leer over grote filosofen. Ook werden de door de jaren heen ontwikkelde filosofische gedachten over een bepaald onderwerp niet bestudeerd. Ten derde hebben ze niet gesproken over vrije wil, dualisme of logische noodzakelijkheid, dus ze hebben, volgens Evans, geen filosofie “gedaan” zoals filosofen dat doen door filosofische problemen te leren begrijpen die in de geschiedenis van de filosofie elke keer weer terugkomen. En ten slotte hebben ze het niet gehad over wat filosofie *an sich* is, dus er zijn geen metaproblemen naar voren gekomen. Wat heeft dit alles dan te maken met filosofie?

¹⁹ E. Martens, *Einführung in die Didaktik der Philosophie* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983), p. 6.

²⁰ De onderscheiden zijn uiteraard niet zo scherp als ze hier worden weergegeven. Het gaat vooral om de aspecten waarop binnen de benaderingen de nadruk wordt gelegd.

²¹ C. Evans, ‘The Feasibility of Moral Education’ in M. Lipman (ed.), *Growing Up With Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), p. 161.

Volgens Evans kunnen de discussies die hij met de basisschoolkinderen heeft gevoerd, ondanks het ontbreken van de zojuist genoemde – blijkbaar niet noodzakelijke – vereisten, toch filosofisch genoemd worden. Dit baseert hij op drie andere eigenschappen van een filosofische discussie die de kinderdiscussies wel bezitten, namelijk: filosofische *commitment*, filosofische vaardigheden en filosofische probleemstellingen. Onder ‘*commitment*’ verstaat Evans onder andere een oprechte en serieuze deelname aan de discussie. De filosofische vaardigheden die tijdens de discussies van de belang zijn betreffen vooral het goed redeneren en kritisch nadenken. Beide aspecten maken, zo erkent Evans zelf ook, de discussies echter niet per definitie filosofisch. Vrijwel bij elke discussie worden deze twee verondersteld. Het laatste aspect is daarom vooral verantwoordelijk voor de filosofische eigenschap van de gesprekken. Evans meent dat tijdens de bespreking van alledaagse problemen deze uiteindelijk altijd uitdraaien op traditionele filosofische problemen. ‘Lurking just beneath the surface of everyday issues lie substantive philosophical questions.’²² Elke kwestie die opkomt kan weer worden herleid tot een filosofisch dilemma waar de grote namen als Plato, Kant en Russell al mee kampten. Dit noemt Evans zowel de *glory* als de *hope* van de filosofie. Er zullen altijd mensen zijn die zich graag bezighouden met filosofische vragen omdat ze dit in principe interessant vinden. Maar filosofie haalt het meest uit hen die niet meer om haar heen kunnen, aangezien zij aan de basis van elke alledaagse vraag ligt.

In de *Stanford Encyclopedia of Philosophy* wordt in het artikel *Philosophy for Children* eenzelfde onderscheid op beknopte wijze omschreven. Michael Pritchard merkt daarin op dat de gangbare mening ten opzichte van filosoferen is dat het toch een solitaire gebeurtenis moet zijn – waarin hooguit op meestal schriftelijke wijze wordt gecommuniceerd met een ander –, terwijl de algemene vorm van Kinderfilosofie veel nadruk legt op gezamenlijkheid en het in de praktijk praten en redeneren met elkaar. Filosofie zou iets zijn wat enkel van belang en interessant is voor een kleine elite en waarmee de ‘grote massa’ dus niets te maken heeft. Sommigen zouden volgens Pritchard zelfs zeggen dat deze manier van filosoferen de beste en enige manier is, net zoals bij scheikunde en natuurkunde. Filosofie die voor iedereen toegankelijk moet zijn wordt vanzelf een afgezwakte versie.

Pritchard meent dat deze mening door Kinderfilosofie niet alleen niet weerlegt vereist te worden, maar juist dat zij erdoor erkend wordt. Natuurlijk zijn esoterische natuurkunde en scheikunde beter dan wat er in het klaslokaal wordt gedoceerd, maar toch ziet het onderwijsorgaan in hoe belangrijk de basis van deze kunde is voor hun leerlingen. ‘Similarly, Philosophy for Children advocates can counter that there should be a place for the entire classroom – including “gifted and talented,” “underachieving,” and “ordinary” students – pursuing philosophical questions together.’²³ Deze benadering wordt door Pritchard vervolgens tegenover de door Martens en Evans erkende andere benadering gezet. Hij betreft hierbij het boek *De Wereld van Sophie* van Jostein Gaarder, waarin een

²² C. Evans, ‘The Feasibility of Moral Education’, p. 169.

²³ M. Pritchard, ‘Philosophy for Children’ in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Zomer 2009), E.N. Zalta (ed.). (<http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/children/>)

meisje door een geheimzinnige man langs alle filosofen en filosofische problemen van de geschiedenis van de filosofie wordt geleid. In deze benadering vinden we eerder een les in de geschiedenis van de filosofie dan in het ten uitvoer brengen van filosofische vaardigheden door middel van discussies met klasgenoten. ‘As its subtitle *A Novel About the History of Philosophy* suggests, *Sophie's World* aims as much at acquainting its young (and older) readers with a working familiarity with the history of philosophy as at encouraging philosophical reflection itself.’²⁴ Dus actieve filosofische reflectie wordt wel gestimuleerd door deze roman, maar tegelijkertijd wordt de lezers ook feitelijke kennis overgebracht. Eigenlijk is deze roman een voorbeeld van een benadering van onderwijs die inhoudelijk overeenkomt met academische filosofie, maar didactisch gezien meer wegheeft van Kinderfilosofie. Echter zouden mogelijk sommige voorstanders van Kinderfilosofie de benadering van *De Wereld van Sophie* vooral zien als een wijze om het kind, in zijn veronderstelde onwetendheid, filosofisch gezien weer ondergeschikt te maken aan de volwassene. Terwijl Kinderfilosofie zich daarentegen volledig richt op de filosofische nieuwsgierigheid en natuurlijke aanleg van het kind, zoals Gareth Matthews al aangaf, en daar actief de inhoud van de lesstof op baseert.

Ook Thecla Rondhuis maakt in haar proefschrift *Philosophical Talent* onderscheid tussen de filosofie die ze in haar onderzoek met kinderen en adolescenten bedreef en de academische filosofie die op het voortgezet en hoger onderwijs onderwezen wordt. In haar onderzoek maakt ze gebruik van *tetralogues* die zijn ontwikkeld om de filosofische kwaliteiten van een discussie te meten. Binnen haar proefschrift betroffen de *tetralogues* vier filosofische thema's: metafysica en epistemologie; antropologie; ethiek; en betekenisproblemen. Rondhuis noemt de *tetralogues* manifestaties van filosoferen, en laat hen verschillen van academische filosofie. Het onderwijs van het laatste bestaat uit reflectie op de geschiedenis van de filosofie. ‘Academic philosophy comprehends reflection on its own history and often offers conceptual and theoretical structures to map reality.’²⁵ Wanneer jongeren filosoferen, doen zij het voorgaande over het algemeen helemaal niet. Zij zijn op zoek naar de ‘hoe en waarom’ van een vraagstuk, terwijl ze zich verre van de historische context houden. Ook ontbreken bij de thema's van de *tetralogues* veel onderwerpen die de academische filosofie kent, zoals esthetica en de grondslag van de sociale wetenschappen. Bovendien wordt bij deze benadering van filosoferen met kinderen enkel filosofie ‘gedaan’ door middel van verbale dialogen. Er wordt niets gelezen, bestudeerd of opgeschreven. Een bijkomstigheid hiervan, zo meent Rondhuis, is dat in de filosofische discussies die met de jeugdigen worden gehouden sprake is van onder andere veel meer spontaniteit en van een meer vloeiende overgang van abstract naar concreet gedachtegoed dan binnen de academische filosofie. ‘In contrast to academic philosophy, children keep less intellectual distance from philosophical themes.’²⁶ Kinderen zetten tijdens het bespreken van een abstract idee dit om in een

²⁴ M. Pritchard, ‘Philosophy for Children’.

²⁵ T. Rondhuis, *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*, (2005), Proefschrift Universiteit Utrecht, p. 105.
(<http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2005-1004-200025/index.htm>)

²⁶ T. Rondhuis, *Philosophical Talent*, (2005), p. 105.

alledaags concreet probleem uit eigen ervaring, iets wat al door John Dewey in het klaslokaal geïntroduceerd werd. Intellectuele afstand zorgt voor een meer abstract denken en redeneren, terwijl een verwikkeling van het probleem met het echte leven en concrete gebeurtenissen volgens Rondhuis juist spontane reacties uitlokt en een autonome manier van denken tot stand brengt. Er zijn zelfs filosofen die juist dit karakter van concreetheid aanmoedigen binnen hun eigen academische filosofie (e.g., Hoffstadter, 1985; Nagel, 1974, 1990; Dennett, 1993; Wittgenstein, 1973).²⁷

De benadering van Kinderfilosofie kan dus op twee manieren van de academische filosofie onderscheiden worden. De inhoud en de didactiek van academische filosofie kunnen worden vergeleken met de huidige opleiding wijsbegeerte op het hoger onderwijs en verschillen beiden van die van Kinderfilosofie. Deze laatste heeft een veel praktischere uitvoering waarbij didactisch gezien de filosofische discussie centraal staat en waarbij deze niet in een historische context geplaatst wordt. Bij de laatste vorm is de inhoud van de lesstof zeer afhankelijk van de leerlingen waarmee gewerkt wordt, sterk in tegenstelling tot de vorm waarin geleerd wordt over de historie, belangrijkste filosofen, stromingen en thema's van de filosofie. Binnen het voorgezet onderwijs wordt, zoals net besproken, evenzeer gefilosofeerd met kinderen waarbinnen zowel aspecten van Kinderfilosofie als aspecten van academische filosofie – inhoudelijk en didactisch – kunnen worden gevonden.

Zelf meen ik dat de verschillen binnen de benaderingen waarop filosofie gegeven kan worden niet noodzakelijk betekenen dat hun waarden ook verschillen. Zo lijkt de benoeming van academische filosofie tot 'de echte filosofie', zoals vaak binnen de discussies gebeurt, te impliceren dat een sterk variërende vorm, bijvoorbeeld Kinderfilosofie, het nooit zal halen bij de academische. Echter laat net genoemde onderscheid zien dat er, terugkerend op de visie van laatste Kinderfilosofen-generatie, nu eenmaal binnen het onderwijs sprake is van verschillende benaderingen die afhankelijk zijn van de maatschappelijke context waarbinnen ze bestaan. Verschillende kinderen behoeven verschillende didactische benaderingen en inhoudelijke lesstof. Het definiëren van 'echte' filosofie lijkt mij een irrelevante en misschien zelfs een onmogelijke opgave. Binnen de filosofie zelf, zonder daar de onderwijsbare vorm bij te betrekken, bestaan al zoveel variaties, dat geheel onduidelijk blijft wat zij precies inhoudt en tot hoever haar grenzen gaan. Als datgene wat filosofie genoemd wordt een andere manier van denken bij leerlingen bewerkstelligt dan zij in het algemene dagelijks leven doen, lijkt me dit voldoende.

Popularisering van filosofie

In 1796 benoemde Christian Garve de gepopulariseerde filosofie van die tijd *popularphilosophie* waardoor het een officieel begrip werd.²⁸ Hij meende dat, om filosofie begrijpelijk te maken voor het grotere publiek, de schrijftaal van de auteur daarvoor gemeenschappelijker moest worden. Wanneer de gebruikte taal gebaseerd is op de gedeelde ervaringen van lezer en schrijver, maakt dit de

²⁷ T. Rondhuis, *Philosophical Talent*, (2005), p. 105.

²⁸ E. Martens, *Einführung in die Didaktik der Philosophie* (1983), p. 61.

communicatie vloeiender. De populaire auteur moet zich instellen op verschillende veronderstellingen van verscheidene lezers en voor ieder begrijpelijk kunnen schrijven. Zolang de nadruk vooral op de didactiek van de filosofie wordt gelegd, meent hij dat het mogelijk is om filosofie voor iedereen toegankelijk te maken. Met zijn visie van de populaire presentatie van filosofie vanwege haar op algemene ervaringen gebaseerde inhoud staat Garve sterk tegenover de visie dat filosofie een wetenschap van ‘eerste gronden’ of ‘principes’ is. Volgens die visie kan filosofie vanwege haar ingewikkelde inhoud nooit populair worden, wil men trouw blijven aan deze principes. De aanhangers van deze visie zijn voornamelijk denkers van de Kantiaanse school. Zij weigeren populaire filosofie als filosofie te erkennen. Het gaat Garve daarentegen niet om de titel, maar om de erkenning dat het bedrijven ervan ook voor het grote publiek nuttig is.

Immanuel Kant zelf heeft Garves concept van een filosofie voor de grotere massa ondanks alle kritiek met respect erkend. Hij wil Garve, in tegenstelling tot de Kantiaanse school, de titel “filosoof” niet ontnemen. In tegendeel, volgens Martens noemt hij hem in zijn voorrede van *Metaphysik der Sitten* (1791) een ‘Philosophen in der echten Bedeutung des Wortes’ en een ‘weisen Mann’.²⁹ Ook erkent Kant de grote vraag naar populaire presentatie van filosofie en voelt zich samen met Garve verplicht om toegankelijker en op ervaring gerichte filosofie te stimuleren. Hij verwerpt alleen de mogelijkheid van een popularisering van het terrein ‘des Systems einer Kritik des Vernunftvermögens selbst’ en van de ‘formelle Metaphysica’.³⁰ Beide permitteren zich geen populariteit (volkstaal), maar behoeven juist schoolse punctualiteit. Kant onderscheidt zich van Garve op dubbele wijze: aan de ene kant houdt hij vast aan het principekarakter van de filosofie en aan de andere kant gelooft hij niet in de mogelijkheid dit karakter op populaire wijze te presenteren. Metafysische kennis, kennis van de algemene principes van ons kenvermogen en handelen, heeft volgens Kant geen empirische bron; zij is niet uit de ervaring, maar uit het pure verstand onttrokken. Ze kan daarom niet in volkstaal worden uitgedrukt, aangezien ze niet de kennis van het pure verstand eigen is. Volgens Kant is het dus niet mogelijk om alle onderdelen van de filosofie te populariseren, wil men de filosofie puur houden, dan moet men belang hechten aan de inhoud ervan.

In het interview met Jeremy Stangroom genaamd *The Perils of Popularisation* geven zowel Nigel Warburton (1962, auteur van populaire filosofieboeken) en Simon Glendinning (1964, directeur van het *Forum for European Philosophy*) hun mening over het fenomeen dat filosofie gepopulariseerd wordt. Warburton omschrijft de moeilijkheden die het toegankelijk maken van filosofie voor een groter publiek met zich meebrengt. Ten eerste is het belangrijk bewust te worden van de verschillende werkwijzen die toegepast wordt tijdens het bedrijven van filosofie. Het is iets wat je actief doet in plaats van het passief te bestuderen. ‘It involves [...] the student or reader engaging with ideas critically. It is not enough to receive ideas passively, to learn them parrot-fashion or to know a number

²⁹ E. Martens, *Einführung in die Didaktik der Philosophie* (1983), p. 62.

³⁰ E. Martens, *Einführung in die Didaktik der Philosophie* (1983), p. 62.

of facts about philosophy.’³¹ Om filosofie aantrekkelijk in te leiden zal de auteur op een bepaalde manier controversieel moeten zijn om zo de interesse van de lezer te wekken en hem actief te laten meedenken over het onderwerp. Daarnaast moet volgens Warburton gelet worden op de toegankelijkheid van de tekst voor mensen die abstracte ideeën niet direct kunnen begrijpen. De auteur moet de lezer tijd en ruimte geven om de mogelijk moeilijke onderwerpen te doorzien. Daarom is er ook veel behoefte aan inleidingen over de filosofie, zodat het grotere publiek zich niet onvoorbereid hoeft te verdiepen in de vaak zeer ingewikkelde originele teksten. Daarbij komt dat een ‘inleidende’ auteur ook onderwerpen moet aansnijden waarmee hij zelf niet al te bekend is, gezien de alomvattendheid die zo’n algemene introductie vereist. Dat hoort er nu eenmaal bij, meent Warburton, en is vrijwel irrelevant gezien het belang van zulke introducties.

Simon Glendinning ziet bij de popularisering van filosofie vooral het gebruik – ofwel ongebruik – van jargon als een belangrijk aspect. Het jargon zorgt alleen al voor miscommunicatie tussen de twee grote stromingen van de academische filosofie zelf: Britse en continentale filosofie. ‘The failure of dialogue between professional philosophers can arise because of the peculiar language they use.’³² Het is niet echt een technisch jargon, maar vanwege filosofische tradities waarin mensen zo sterk van interesse verschillen, kunnen ze er enkel moeizaam met elkaar over communiceren. Zouden ze zich moeten ontdoen van deze taal om zich bijvoorbeeld begrijpelijk te maken voor de leek, dan zouden ze hun eigen tradities wat meer los kunnen laten en zo ook makkelijker met elkaar kunnen praten.

Dat filosofen bij de popularisering van hun vakgebied hun jargon moeten weglaten, vindt ook Rob van Gerwen (Universiteit van Utrecht). In zijn artikel *Natuurlijk moeten we filosofie populariseren! De vraag is alleen: hoe?* stelt hij dat het filosofisch jargon een obstakel is voor de communicatie tussen deskundigen en de buitenstaanders. ‘Jargon heeft zijn eigenaardige belang, maar het heeft een nadeel: het sluit mensen die er niet voor doorgeleerd hebben uit van het gesprek.’³³ Volgens Van Gerwen heeft iedereen filosofische gedachten en is het onbevredigend als de deskundigen hier niet met de leken over kunnen communiceren. Daarom is popularisering van de filosofie nodig. Hij noemt verschillende soorten van popularisering. Een daarvan betreft een wijze om vooral bij mensen een denken op te wekken ‘dat tot de kern van het filosoferen behoort’³⁴. Hieronder versta ik dat vooral het autonoom filosofisch denken bij de popularisering van filosofie gekoesterd moet worden. Daarbij worden het gebruikte jargon en bijvoorbeeld de historische context waar Thecla Rondhuis het over had naar de achtergrond geschoven, terwijl de filosofische onderwerpen meer tot te verbeelding van het grote publiek beginnen te spreken en hun denkvermogen daarmee wordt gestimuleerd.

³¹ J. Stangroom, ‘The Perils of Popularisation’ in *The Philosopher’s Magazine* 8 (herfst 1999), pp. 24-25. (<http://www.open.ac.uk/Arts/philosophy/popularisation.shtml>)

³² J. Stangroom, ‘The Perils of Popularisation’.

³³ R. van Gerwen, ‘Natuurlijk moeten we filosofie populariseren! De vraag is alleen: hoe?’ (2010), p. 2. (www.ru.nl/publish/pages/548965/gerwenpopulariseren.pdf)

³⁴ R. van Gerwen, ‘Natuurlijk moeten we filosofie populariseren! ..’ (2010), p. 2.

William Irwin beschrijft in zijn artikel aangaande de groei van boeken over zowel popcultuur als filosofie het fenomeen dat tegenwoordig veel populaire verschijnselen met filosofie in contact worden gebracht. Zo brainstormt hij bijvoorbeeld over boekonderwerpen die een samensmelting zijn van belangrijke filosofen en de populaire 3D-film Avatar. Hij sluit af met een klein eerbetoon aan Socrates. Deze man is, ondanks dat hij het heeft moeten bekopen met zijn leven, toch geslaagd met het grote publiek te communiceren over filosofie. Zijn gesprekken begonnen vaak met een concreet en alledaags probleem dat tot de verbeelding van zijn luisteraars sprak. Van hun eigen (on)weten over deze algemene zaken leidde hij ze door van discussie gebruik te maken naar ‘hogere’ kennis. ‘The example of Socrates makes clear that one must not only return to the cave but learn to see the shadows again in order to tell the prisoners about the world outside in terms of the shadows. They are unlikely to understand or listen if the message is delivered any other way.’³⁵

Gepopulariseerde filosofie vereist vooral een taaltoegankelijkheid waarbij jargon achterwege moet worden gelaten en concrete gemeenschappelijke ervaringen meer naar de voorgrond moeten worden gebracht. Er moet rekening gehouden worden met het onvermogen van de lezers om snel en ‘soepel’ abstract te denken. Didactisch gezien laat gepopulariseerde filosofie de leken geen ingewikkelde teksten bestuderen of scripties laat schrijven, maar voldoet de verbale discussie om te filosoferen. Qua de inhoud is zij afhankelijk van de inbreng van de deelnemers aan de discussie. Gezien de eenvoud van zo’n discussie zal begrijpelijkerwijze inhoudelijk weinig teruggegrepen worden op belangrijke namen en uitspraken. Kant is van mening dat, hoewel popularisering het nastreven zeker waard is, men dit niet met alle onderdelen van de filosofie kan en mag doen. Filosofie toegankelijk maken voor de leek gaat ten koste van de academische gestoelde inhoud. Het kan bijna niet anders dan dat, tijdens het proces om iedereen de grondbeginselen van onze kennis te laten begrijpen, de meest ingewikkelde zaken geen eer aan wordt gedaan. Echter is er nog genoeg filosofie die wel toegankelijk kan worden gemaakt voor de grote groep, die op hun beurt veel ervaringen en denkprocessen aan haar kunnen toevoegen.

Vergelijking van Kinderfilosofie met gepopulariseerde filosofie

Om de discussie over de popularisering van filosofie te kunnen vergelijken met de discussie over het verschil tussen Kinderfilosofie en academische filosofie, is het vooral van belang om te kijken in hoeverre Kinderfilosofie en gepopulariseerde filosofie overeenkomen. Binnen Kinderfilosofie wordt inhoudelijk de geschiedenis, i.e. de historische context, van filosofie buiten beschouwing gelaten. Dit betreft de grote filosofen, belangrijke werken, veel voorkomende thema’s, stromingen en problemen. Zowel Ekkehard Martens, Clyde Evans, Thecla Rondhuis als het Centrum Kinderfilosofie Nederland zelf bevestigen dit. Bovendien benadrukken Evans, Pritchard en Rondhuis dat de lesstof vooral bestaat

³⁵ W. Irwin, ‘Fancy taking a pop?’ in *The Philosopher’s Magazine* 49 (2010), p. 54. (<http://www.psychologytoday.com/files/attachments/55564/fancy-taking-pop.pdf>)

uit de bijdragen van de leerlingen die in het algemeen alledaagse problemen en concrete ervaringen aanhalen.

Bij gepopulariseerde filosofie wordt in dit onderzoek weinig tot niets gevonden over de irrelevantie van de geschiedenis van de filosofie. Nigel Warburton lijkt juist het tegenovergestelde te zeggen door van de auteurs te eisen dat ze elk vakgebied van de wijsbegeerte in hun introducties bespreken. Hieruit kan dus worden geconcludeerd dat, in tegenstelling tot de lesstof van Kinderfilosofie, bij de inhoud van gepopulariseerde filosofie de historische context wel betrokken wordt. Warburton maakt wel de opmerking dat filosoferen een actieve gebeurtenis is, iets wat Martens juist onder Kinderfilosofie zou hebben geschaard. Waar echter bijna alle populariseringdenkers uit deze scriptie het over eens zijn, is de in plaats van abstracte juist concrete problemen die bij de filosofie betrokken moet worden. Men moet inspelen op gemeenschappelijke ervaring, waarmee zowel de auteur als de lezer bekend is, zo meent Garve. Volgens Kant kan het grotere publiek enkel filosofie begrijpen vanuit de ervaring. Wat betekent dat bijvoorbeeld metafysica nooit gepopulariseerd kan worden, aangezien het voortkomt uit de pure rede. Warburton stelt dat abstractie vaak onbegrijpelijk is voor hen die er niet vaak mee in aanraking komen en daar rekening mee moet worden gehouden door de auteurs. Door Van Gerwen wordt gemeend dat iedereen wel iets met filosofie heeft en dus wel eens filosofisch denkt en dat filosofie voor de grote massa tot hun verbeelding moet kunnen spreken, om dit filosofisch denken te stimuleren. De inhoud van gepopulariseerde filosofie, afgezien van de historische context, lijkt dus sterk overeen te komen met die van Kinderfilosofie.

Volgens Martens en Michael Pritchard gaat het bij Kinderfilosofie didactisch gezien om een zeer actieve manier van filosofie bedrijven waarin gebruik wordt gemaakt van dialogen en discussies. Hierin komt duidelijk ook Lipmans *community of inquiry* naar voren. Bovendien is volgens Rondhuis hierdoor tijdens de bedrijving van Kinderfilosofie de overgang van abstracte naar concrete ideeën veel vloeiender, aangezien er geen sprake is van intellectuele afstand, zoals dat wel het geval zou zijn bij academische filosofie. Bij de weergave van de didactiek van de filosofie concludeert William Irwin dat Socrates een goed populariseringsvoorbeeld is door met zijn gesprekspartners op hun alledaagse niveau te beginnen en ze van daaruit door middel van dialogen tot 'hogere' kennis te leiden. Ook Nigel Warburton vindt dat bij filosofische schrijvers voor het grote publiek veel nadruk moet worden gelegd op het stimuleren van het actief filosoferen van de lezers. Ook didactisch gezien tonen Kinder- en gepopulariseerde filosofie dus overeenkomsten.

Door Christian Garve, Immanuel Kant, Rob van Gerwen en Glendinning wordt gehamerd op verandering van de taal waarin de filosofie gepresenteerd wordt. Wil men haar populair maken, dan moet de schrijftaal daar ook op worden aangepast. Auteurs moeten toegankelijker schrijven, i.e. hun jargon achterwege laten en zo gemeenschappelijk en breed mogelijk zijn. Over het taalgebruik bij Kinderfilosofie wordt in deze scriptie weinig gerept, maar het is uiteraard niet anders dan dat kinderen niet tot weinig gebruik maken van filosofisch jargon, simpelweg omdat hun woordenschat nog niet ver genoeg ontwikkeld is. De taal die gebruikt wordt binnen het filosoferen met kinderen moet zeker

worden aangepast op hun niveau, net zoals gepopulariseerde filosofie moet worden aangepast op het ondeskundige niveau van het grotere publiek.

Waar het zowel bij Kinderfilosofie als bij de popularisering van filosofie om draait is de concretisering van filosofische problemen, die te abstract zijn voor kinderen en het grote publiek. Filosofie moet tot hun verbeelding spreken en vanuit hun eigen ervaringen benaderbaar zijn. Hiermee moet zowel de didactiek als de inhoud van de academische filosofie aangepast worden. Door middel van een actieve dialoog met de leerlingen wordt meteen ook de inhoud van de stof aangepast aan de algemene ervaringen van de deelnemers. Zowel kinderen als filosofische leken hebben van nature iets van filosofie in zich en om dit te stimuleren, moet naar de ervaringen van alledag verwezen kunnen worden, door onder andere gebruik te maken van bijvoorbeeld gedachte-experimenten. Kinderen en leken behoeven meer concreetheid bij het bespreken van filosofische problemen dan de academie ze biedt.

Conclusie

In deze scriptie wilde ik onderzoeken in hoeverre Kinderfilosofie en gepopulariseerde filosofie overeenkomen. Uit een sterke overeenkomst zou daarom kunnen worden geconcludeerd dat een antwoord op de vraag wat voor soort filosofie Kinderfilosofie zou zijn, ook geldt voor dezelfde vraag aangaande gepopulariseerde filosofie. Voor dit onderzoek heb ik weergegeven wat onder 'Kinderfilosofie' wordt verstaan en hoe deze verschilt van een academische benadering van filosofie. Zij verschillen zowel didactisch als inhoudelijk sterk van elkaar. Vervolgens heb ik gepopulariseerde filosofie vergeleken met academische filosofie, om deze verschillen naast de verschillen betreffende Kinderfilosofie te leggen. Uit het onderzoek kan worden geconcludeerd dat beide filosofieën niet geheel overeenkomen, maar wel een sterke gelijkenis bezitten betreffende hun didactiek en inhoud geplaatst tegenover de academische filosofie. Door deze gelijkenis zou kunnen worden geconcludeerd dat, mocht een van beide niet of juist wel als 'echte' filosofie erkend worden, dat ditzelfde dan ook voor de andere geldt. Zolang academische filosofie door een groep filosofische deskundigen de 'echte' filosofie wordt genoemd, kan ik niet anders dan erkennen dat beide afwijkende vormen geen 'echte' filosofie zijn. Daarvoor zijn de verschillen tussen hen en de academische vorm te groot. Echter schaar ik mij niet onder deze groep deskundigen en meen ik dat, gezien 'echte' filosofie in mijn ogen niet te definiëren is, elke vorm ervan evenzeer filosofie is als de andere vormen. Op de vraag of bijvoorbeeld de concrete ervaringen die zowel Kinderfilosofie als gepopulariseerde filosofie behoeft de echte filosofie te kort zullen doen of niet, kan ik daarom geen antwoord geven. Als met 'echte' alleen 'academisch' bedoeld wordt, dan erken ik dat de kans op te veel vereenvoudiging zeer groot is. Anders vraag ik eerst om een duidelijk definitie van 'echte' filosofie. Daarop wachtend kan de vraag worden gesteld of het überhaupt nut heeft en belangrijk is om te filosoferen met kinderen en leken. Hierop laat ik de praktijk enthousiast bevestigend antwoorden.

BRONNEN

- Anthone, Richard & Freddy Mortier. *Socrates op de speelplaats*. Leuven: Uitgeverij Acco, 1998².
Centrum Kinderfilosofie Nederland. 'Kinderfilosofie; De filosofie'.
<http://www.kinderfilosofie.nl/index.php/kinderfilosofie/de-filosofie> (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Centrum Kinderfilosofie Nederland, 'Het Centrum; Geschiedenis'.
<http://www.kinderfilosofie.nl/index.php/het-centrum/geschiedenis> (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Evans, Clyde. 'The Feasibility of Moral Education,' in M. Lipman (e.a.), *Growing Up With Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), pp. 157-173.
- Gerwen, Rob van. 'Natuurlijk moeten we filosofie populariseren! De vraag is alleen: hoe?' (2010).
www.ru.nl/publish/pages/548965/gerwenpopulariseren.pdf (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Irwin, Wiliam. 'Fancy taking a pop?,' in *The Philosopher's Magazine* 49 (2010), pp. 48-54.
<http://www.psychologytoday.com/files/attachments/55564/fancy-taking-pop.pdf> (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Lipman, Matthew & Ann Margaret Sharp. *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press, 1978.
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Martens, Ekkehard. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983.
- Matthews, Gareth. *Philosophy and the Young Child*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- Matthews, Gareth. *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- Murris, Karin. 'What Philosophy with Children is Not'. http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium_Introduction.pdf (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Pritchard, Michael. 'Philosophy for Children,' in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Zomer 2009), E.N. Zalta (ed.). <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/children> (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Rientsma, Corrie. 'Kinderfilosofie,' in *Grenzeloos* 13.
http://www.grenzeloos.org/archief/wp2html.php?worddoc=./archiefmappen/Grenzeloos_nummer_13/FILOSOF7 (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Rondhuis, Thecla. *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. Proefschrift Universiteit Utrecht, 2005. <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2005-1004-200025/index.htm> (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Stangroom, Jemery. 'The Perils of Popularisation,' in *The Philosopher's Magazine* 8 (herfst 1999), pp. 24-25. <http://www.open.ac.uk/Arts/philosophy/popularisation.shtml> (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Statenschool Dordrecht. 'Kinderfilosofie'.
www.statenschool.nl/node/50 (geraadpleegd op 01-02-2012)
- Vansieleghem, Nancy & David Kennedy. 'What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?,' in *Journal of Philosophy of Education* 45-2 (2011), pp. 171-182.