

Kennis van kennis – Een ontwikkelingsonderzoek in didactiek van filosofie

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, op gezag van de Rector Magnificus, Prof. dr. J.A. van Ginkel, ingevolgde het besluit van het College van Decanen in het openbaar te verdedigen op 17 november 1989 des namiddags te 16.15 uur, door Josephus Petrus Antonius Maria Kessels, geboren op 19 maart 1948 te Lieshout.

Promotoren: Prof.dr. F.R. Heeger, Prof.dr. J.S. ten Brinke.

Copromotor: Dr. P. Mostert

Hoofdstuk 1 - Inleiding en probleemstelling

1 - Moeilijkheden

Filosofie is een moeilijk vak. Zelfs voor rijksgediplomeerde universitaire wijsgeren is het moeilijk. Hoeveel te meer moet dat dan wel niet gelden voor beginners in het vak?¹

Laten we een voorbeeld nemen om enkele kenmerkende filosofische moeilijkheden duidelijk te maken. Bijvoorbeeld het waarheidsprobleem. Een eerste, in het oog springende, moeilijkheid daarbij is het hoge abstractieniveau van het probleem. Het gaat niet over de werkelijkheid zelf waarin wij leven, maar over onze voorstellingswijzen van die werkelijkheid en onze opvattingen erover. Het stelt de vraag aan de orde of je bepaalde voorstellingswijzen en opvattingen als waarachtiger kunt kwalificeren dan andere, en zo ja, op grond waarvan dan.² Bijvoorbeeld, moet je zeggen dat een opvatting waar is wanneer zij correspondeert met de werkelijkheid (de correspondentietheorie), of kun je beter zeggen dat een opvatting waar is wanneer je op basis daarvan tot succesvol praktisch handelen komt (de pragmatische theorie)?

Een tweede moeilijkheid sluit daarbij aan, namelijk de moeilijkheid dat een filosofisch probleem zich steevast presenteert als een onoverzichtelijk kluwen, een Gordiaanse knoop, een ordeloos en ondoorzichtig complex van deelproblemen. Zo krijgen we bij het waarheidsprobleem direct te maken met vragen als: Wat houdt succesvol praktisch handelen in? Wat moet je verstaan onder "werkelijkheid"? Wat zijn feiten? Wat betekent correspondentie eigenlijk? Hoe is de relatie tussen begrippen en feiten, tussen taal en werkelijkheid?³ En deze vragen vormen nog slechts een klein deel van de knoop. Want het waarheidsprobleem staat natuurlijk niet los van datgene waarvan beweerd wordt dat het waar is. Of een opvatting waar is hangt niet alleen af van de inhoud van het begrip

¹ Sommigen beweren dat filosofie in het geheel niet te leren is. 'Het is er of het is er niet', aldus Cornelis Verhoeven (Verhoeven 1978). Zie voor een kritiek op dat standpunt Kessels 1985-B, p. 1014.

² Volgens Doorman zijn filosofische problemen altijd tweede-ordeproblemen. 'Het gaat bij deze problemen niet alleen om het conceptualiseren van de werkelijkheid, doch ook om de conceptualisering van onze conceptualiseringswijzen van de werkelijkheid. Dit verklaart de kwalificatie 'tweede-orde'.' Zie Doorman 1986, p. 137-138.

³ Deze en andere vragen komen bijvoorbeeld ter sprake in de controverse tussen William James en Bertrand Russell over het waarheidsbegrip. Vgl. William James, 'Pragmatism and the meaning of truth', en Bertrand Russells artikelen 'Pragmatism' (1909) en 'William James's conception of truth' (1908), in: Russell 1966.

"waarheid" maar ook van de inhoud van de betreffende opvatting. Deze opvatting kan echter zelf ook weer geheel of voor een deel van abstracte aard zijn, zodat er een stapeling van abstractieniveaus ontstaat.

Neem het volgende voorbeeld. Twee mensen strijden over de vraag in hoeverre je verantwoordelijk gehouden kunt worden voor wat je doet. De een stelt zich op het standpunt dat dat maar zeer ten dele kan, dat je verantwoordelijkheid beperkt wordt door erfelijkheid en opvoeding, dat je continu beïnvloed wordt door allerlei omstandigheden, etc. De ander vindt daarentegen dat je zulke factoren nooit als excuus mag aanvoeren en dat je wel degelijk ten volle verantwoordelijk bent voor wat je doet. Welke van de twee opvattingen is nu waar?

Het waarheidsprobleem is hier slechts een onderdeel van een veel uitgebreider probleem. Het gaat niet meer alleen om de vraag wat het begrip "waarheid" betekent, maar tegelijkertijd ook om een heleboel andere vragen. Vragen die zich aaneenrijgen tot ketens omdat de ene vraag de andere oproept en het ene probleem het andere uitlokt. Bijvoorbeeld, om uit te maken welke van de twee opvattingen waar is zullen de twistspreekers duidelijk moeten maken wat ze willen verstaan onder verantwoordelijkheid. Maar verantwoordelijkheid is nauw verbonden met vrijheid. En in hoeverre zijn mensen vrij om te doen wat ze willen? Wat moeten we eigenlijk verstaan onder vrijheid? Dat begrip kunnen ze vervolgens trachten af te bakenen tegenover onvrijheid, determinisme, veroorzaking. Maar wanneer kun je met recht zeggen dat de omstandigheden oorzaak zijn van jouw gedrag? En valt je ik samen met je gedrag of niet?

Bovendien, zou een van de sprekers zich kunnen afvragen, met wat voor soort vraag zijn we hier eigenlijk bezig? Is het een descriptieve of een normatieve vraag? Willen we weten hoe de werkelijkheid feitelijk is of willen we vaststellen wat voor normen en principes we moeten aanhangen in ons doen en laten? Aangezien het duidelijk is dat er zowel descriptieve als normatieve aspecten aan de vraag zitten krijgen de strijdende partijen vervolgens te maken met de vraag hoe de verhouding is tussen die twee: Kun je normen afleiden uit feiten? Kun je feiten beschrijven zonder van normen gebruik te maken? Kun je bij normen überhaupt van waarheid spreken? Enzovoort enzovoort.

Al deze vragen en problemen zijn in het verleden uitvoerig besproken en uitgediept, want zowel het waarheidsprobleem als het probleem van de persoonlijke verantwoordelijkheid zijn oude en centrale thema's in de filosofie. De pragmatische waarheidsopvatting van James is echter een geheel andere dan de waarheidsopvatting van Russell, de opvatting van de Stoa over persoonlijke verantwoordelijkheid is heel anders dan die van Augustinus of Pascal⁴, de opvatting van Freud daarover heel anders dan die van Sartre⁵.

Dat maakt nog enkele andere karakteristieke moeilijkheden duidelijk. Bijvoorbeeld, het zal duidelijk zijn dat het erg moeilijk is uit de kluwen van een filosofisch probleem afzonderlijke deel- problemen te isoleren. Elk deelprobleem, elke deelvraag roept talloze

⁴ Een treffende beschrijving van een van de verschilpunten is te vinden in Cassirer 1944, H.1 §2, p. 21-29.

⁵ Zie voor een heldere uiteenzetting van deze verschillen Stevenson 1973; of Freud 1922; Sartre 1967.

andere problemen, talloze andere vragen op. Daardoor kan het ook lijken alsof het probleem waaraan je werkt voortdurend verandert, alsof je telkens met een ander probleem bezig bent. Dat kan zelfs zo ver gaan dat je op de duur niet goed meer weet wat nu eigenlijk het probleem was dat je wilde oplossen, dat je het oorspronkelijke probleem als het ware bent kwijt geraakt. Wat aanvankelijk een duidelijk probleem of een beantwoordbare vraag leek blijkt dan door het werk eraan veranderd te zijn in een onsamenhangende hoeveelheid vragen, argumenten, stukjes feiten- kennis, stukjes methode, stukjes redenering, die je in plaats van meer greep op de vraag of meer zicht op het probleem te geven als los zand door de vingers glijden. Weliswaar kan dit proces er toe bijdragen dat je leert "verstandig genoeg (te) zijn om niet in de waan te verkeren dat je weet wat je in werkelijkheid niet weet", zoals Sokrates aan het slot van de Theaetetus bemoedigend opmerkt⁶. Maar het valt niet altijd mee het waardevolle daarvan in te zien, zeker wanneer langdurige, geconcentreerde inspanning niet meer resultaat heeft opgeleverd dan dat het uitgangsprobleem of de uitgangsvraag gediskwalificeerd is. Je voelt je immers verder van huis dan ooit: niet alleen is het probleem niet opgelost, het kan kennelijk niet eens zo gesteld worden! Dat onder zulke omstandigheden een zekere moedeloosheid en demotivatie dreigen in te treden is begrijpelijk.

Deze moeilijkheid kan nog versterkt worden doordat het vaak onmogelijk is definitief te beslissen welk antwoord of welke oplossing juist is, zodat tegenstrijdige opvattingen naast elkaar kunnen blijven bestaan. Wie heeft er gelijk? James of Russell? De stoïcijnse of de christelijke denkers? Freud of Sartre? Het is niet te zeggen. Van deze constatering is het maar een kleine stap naar: vele opvattingen zijn mogelijk, en: het doet er dus ook eigenlijk niet toe welke opvatting je aanhangt.⁷

2 - Lesmateriaal

Wanneer men filosofie beschouwt vanuit het standpunt van de beginner die in het vak wil worden ingeleid, en vanuit het standpunt van de docent die deze taak op zich neemt, dan zijn aan de bovengenoemde moeilijkheden twee aspecten te onderscheiden. Enerzijds zijn het inhoudelijke moeilijkheden, moeilijkheden die te maken hebben met de specifieke inhoud van het vak. Het waarheidsprobleem, de relatie tussen begrippen en feiten, het probleem van de persoonlijke verantwoordelijkheid, het onderscheid tussen normen en feiten etc. zijn nu eenmaal onderwerpen met een complexe structuur en een hoge abstractiegraad, ze zijn zeer omvattend van aard en moeilijk beslisbaar, zij vergen geconcentreerde arbeid om tot inzicht in de materie te komen en deze arbeid leidt lang niet altijd tot het verlangde resultaat. Maar zij behoren tot het domein van de filosofie. Wie het vak wil leren kan niet om deze moeilijkheden heen. Zij zijn eigen aan het vak.

Anderzijds zijn het echter evenzovele didactische moeilijkheden, moeilijkheden die te maken hebben met het leren en het onderwijzen van het vak. Immers, elke vaststelling van

⁶ Plato, Theaetetus, 210-c.

⁷ Vgl. S. Satris, 1986, p. 193-205. R. Paden, 1987, p. 97-101.

een inhoudelijke moeilijkheid roept direct de vraag op: hoe kan ik, als docent, mijn leerlingen helpen deze inhoudelijke moeilijkheid de baas te worden? Hoe voorkom ik bijvoorbeeld dat ze door de hoge abstractiegraad van het waarheidsprobleem het gevoel krijgen met iets volstrekt ongrijpbaars en irrelevant in de weer te zijn? Hoe kan ik bij het probleem van de persoonlijke verantwoordelijkheid vermijden dat ze al te zeer afgeschrikt worden door de enorme complexiteit van het probleem? Hoe houd ik ze gemotiveerd wanneer ze het idee krijgen dat al hun denkspanning toch maar enkel nog meer problemen oplevert? Hoe zorg ik er voor dat ze van de relatie tussen begrippen en feiten datgene opsteken wat essentieel is?

Een belangrijk hulpmiddel voor de docent om deze didactische moeilijkheden te boven te komen is het lesmateriaal dat hij gebruikt. Goed lesmateriaal geeft een (meer of minder vastomlijnd) kader voor een lessenreeks; het expliciteert wat er essentieel is aan een onderwerp; het geeft de inhoudelijke structuur van een onderwerp zoals het waarheidsprobleem weer (of van het hele vakgebied waar het bij hoort, hier de kentheorie); en tegelijkertijd geeft het ook een (mogelijke) temporele structuur, een geleidelijke opbouw van het onderwerp in kleine stappen; het bevat oefeningen en opdrachten die de leerling helpen een steeds betere beheersing van de stof te bereiken; het maakt verschillende werkvormen mogelijk en geeft daar aanwijzingen voor; het geeft het houvast van de beperking en de vrijheid om af te wijken.⁸ Lesmateriaal dat aan dergelijke eisen voldoet is een nuttig instrument in handen van de docent, en vaak zelfs meer dan dat: een onontbeerlijk hulpmiddel bij het lesgeven.

Helaas bestaat zulk lesmateriaal niet voor inleidend filosofieonderwijs, althans niet in Nederland. Weliswaar ontbreekt het ook in het toch kleine Nederlandse taalgebied niet aan inleidingen in de filosofie, noch zijn we geheel verstoken van tekstverzamelingen en historische overzichten van de filosofie. Maar zij vormen op zichzelf nog geen lesmateriaal. Zij leveren hooguit de stof om lesmateriaal uit te vervaardigen.⁹ Want daartoe beperken zulke boeken zich vrijwel zonder uitzondering: zie bieden alleen de stof, alleen een beschrijving van de inhoudelijke structuur van een aantal onderwerpen. Verder niets. Alle didactische moeilijkheden die het vak met zich meebrengt moet de docent zelf maar zien op te lossen.

Dat is geen geringe taak. Het is niet alleen een kwestie van uitzoeken welke inhouden, c.q. welke delen van de in tekstvorm aangeboden stof, hij zijn leerlingen wil leren. Hij moet ook bepalen op welke manieren dat het beste kan gebeuren en welk niveau van beheersing hij wil dat zijn leerlingen verwerven. Moeten zij de pragmatische waarheidstheorie alleen kunnen reproduceren? Of moeten zij haar ook kunnen herkennen in een nieuwe context? Moeten zij die theorie soms ook zelf kunnen toepassen op een voorbeeld, of vergelijken met een andere theorie? Moeten zij misschien zelfs in staat zijn de theorie op haar geldigheid te beoordelen? Dat zijn heel verschillende doelstellingen, die ook heel verschillende vormen

⁸ Zie voor een uitgebreider overzicht van eisen die aan lesmateriaal te stellen zijn Geerligts en van der Veen 1987, met name H. 2 en H. 6.

⁹ Zie echter het slot van § 4 hieronder, waar 'stof' heel anders gedefinieerd wordt.

van onderwijs vereisen. Wie als docent bij zijn leerlingen zo'n hoger beheersingsniveau nastreeft zal er bijvoorbeeld voor moeten zorgen dat zij voldoende mogelijkheid hebben de vereiste vaardigheden te oefenen. Hoe moeten leerlingen anders die vaardigheden verwerven? En hoe zou je anders als docent kunnen vaststellen of een leerling de betreffende vaardigheden in voldoende mate beheerst?

Dat er geoefend moet worden in het onderwijs is niet bepaald een nieuw of revolutionair idee. "Oefening", zegt Locke al, "maakt de geest tot wat hij is." En: "Wij worden geboren met vermogens en krachten die tot bijna alles in staat zijn (..); maar alleen door oefening van die krachten verwerven we bekwaamheid in wat dan ook".¹⁰ Filosofie vormt daar geen uitzondering op. Ook daar moet geoefend worden om bekwaamheid te verwerven. Toch bekommert bijna geen van de schrijvers van inleidingen in de filosofie zich om het maken van oefeningen. Zelfs de inleidingen die uitdrukkelijk heten te zijn toegesneden op (introducerend) filosofie-onderwijs bevatten maar zelden vragen en opdrachten. En wanneer ze die wel bevatten zijn het vaak nogal willekeurige verzamelingen van louter tekstverklaringsvragen en open discussievragen. Maar met louter tekst verklaren leer je geen waarheidstheorie toepassen. En ook open discussie is daar niet voldoende voor. Noch kun je er de verschillende problemen mee leren oplossen die aan de correspondentietheorie en de pragmatische theorie kleven. Daar komt heel wat meer voor kijken. Daarvoor is het bijvoorbeeld nodig (om enkele gemeenplaatsen uit de didactiek en de onderwijskunde te noemen) dat de centrale begrippen en procedures die in die theorieën een rol spelen systematisch opgebouwd en inge oefend worden; dat er gerichte opdrachten zijn om specifieke moeilijkheden te leren beheersen; dat er gebruik wordt gemaakt van herhalingen en van verschillende invalshoeken in hetzelfde probleem; dat er stelselmatig gewerkt wordt aan het toepassen, vergelijken en analyseren van de opgebouwde begripscomplexen.

3 - Een discussie over teksten en oefeningen

- Maar is het niet juist de taak van de docent om voor zulke oefeningen te zorgen en om de bovengenoemde didactische moeilijkheden op te lossen?

- Zeker. De docent is degene die in de praktijk het onderwijs maakt, die het concrete vorm en concrete inhoud geeft. Het spreekt dus vanzelf dat hij ook de uiteindelijke verantwoordelijkheid draagt voor het oplossen van de didactische moeilijkheden die zich voordoen. Maar wanneer hij zelf voor oefeningen moet zorgen, en voor werkvormen, en wanneer hij ook alle andere didactische moeilijkheden zelf moet oplossen, wat heeft hij dan eigenlijk aan een boek of een inleiding? Wat voor baat heeft hij van een verzameling teksten?

- Nu, dat lijkt mij duidelijk. Teksten verschaffen hem de stof, de onderwerpen voor zijn lessen, de inhoud van het onderwijs. Filosofie bestaat nu eenmaal grotendeels uit teksten.

¹⁰ Locke 1979, p. 53-54.

- Ja, dat is een traditioneel misverstand in de filosofie. Volgens mij is dat niet eens een halve waarheid.

- Hoezo? Leg eens uit.

- Laten we nog eens naar ons voorbeeld kijken, dan wordt het misverstand vanzelf duidelijk. Een docent wil zijn leerlingen inleiden in het waarheidsprobleem.¹¹ Om dat te bereiken heeft hij een heel arsenaal aan invalshoeken. Hij kan het waarheidsprobleem bijvoorbeeld behandelen zoals Plato het doet, dat wil zeggen in samenhang met een ideeënleer; of zoals Descartes het doet, in samenhang met een methodische twijfel; of zoals Kant het doet, in samenhang met een transcendentiaal-analyse; of zoals Nietzsche het doet, of Popper, of James, of Gettier. Aan teksten heeft hij dus geen gebrek, nietwaar?

- Nee, dat klopt.

- Maar laten we het voorlopig eenvoudig houden. Laten we zeggen dat een van de waarheidsopvattingen die hij zijn leerlingen wil duidelijk maken de correspondentietheorie is. Deze theorie houdt, zoals we boven al zagen, in dat een opvatting of bewering waar is wanneer zij overeenstemt met de werkelijkheid. Dat is niet moeilijk te begrijpen, en zo geformuleerd natuurlijk ook niet erg interessant. Dat wordt het pas wanneer je vragen stelt als: wat moet je hier verstaan onder "overeenstemming"? En wat onder "de werkelijkheid"? Laten we vervolgens aannemen dat hij voor de behandeling van deze vragen een tekst wil gebruiken. Aangezien hij slechts een inleiding op het oog heeft vindt hij sommige teksten te moeilijk, andere te compact of te overladen, weer andere te kort en te beknopt. Maar laten we aannemen dat hij enkele teksten vindt die hem min of meer bruikbaar lijken, omdat ze ingaan op de bovengenoemde vragen, niet te lang zijn, niet al te ingewikkeld, en omdat ze niet al te veel voorkennis veronderstellen.

- Zulke teksten zijn wel te vinden, bijvoorbeeld in de boeken van Van Eijck of Korthals.¹²

- Goed. De vraag is nu: welke rol speelt zo'n tekst in het onderwijs? Hoe moet een docent met zo'n tekst omgaan?

Het denk ik, voor de hand dat hij de tekst laat lezen, dat hij hem uitlegt, en dat hij door het stellen van vragen over de tekst en over zijn uitleg controleert of de stof begrepen wordt.

- Juist. Maar hier beginnen de moeilijkheden. Want wat heet: begrijpen? Moet een leerling kunnen herhalen wat er in de tekst staat? Laten we die teksten eens bekijken. Hier. Moet een leerling bijvoorbeeld kunnen zeggen: "Een bewering is waar wanneer het bedoelde verband tussen de denotaties van de woorden uit die bewering er ook inderdaad is"? Of laten we dat andere boek eens bekijken. Moet een leerling kunnen zeggen: "Het (bevestigend) oordeel is waar indien in het oordeel het verbodene (het feitelijk verbonden zijn van "Piet" en "twee meter") als verbonden tot uitdrukking komt"?¹³

- Nee, dat is natuurlijk niet wat een docent wil. Aan louter van buiten leren en opdreunen heeft hij geen behoefte. Hij wil in het algemeen dat zijn leerlingen, ja, hoe moet je dat

¹¹ Er zijn misschien docenten die niet (systematisch) probleemgericht werken, docenten die hun leerlingen alleen vertrouwd willen maken met bepaalde teksten. Zulke docenten laat ik hier buiten beschouwing, van hen kan immers niet gezegd worden dat zij leerlingen inleiden in het vak.

¹² Van Eijck 1982; Korthals 1983.

¹³ Van Eijck, a.w. p. 79; Korthals, a.w. p 51.

zeggen, inzicht hebben in de stof. Hij wil dat ze werkelijk begrijpen waar het in zo'n tekst of zo'n citaat om gaat. Hij wil bijvoorbeeld dat ze die zinnen in hun eigen woorden kunnen uitleggen.

- Goed, maar wat is uitleggen? Hoeveel vragen moet een leerling kunnen beantwoorden voordat je als docent tevreden bent met zijn uitleg? Ben je bijvoorbeeld tevreden als hij bij dat eerste citaat kan uitleggen wat "denotatie" is?

- Dat moet hij kunnen uitleggen, ja. Hij moet weten dat dat woord "verwijzing" betekent. Maar dat niet alleen.

- Wat dan nog meer? Moet hij bijvoorbeeld antwoord kunnen geven op de vraag wat voor soort verband er bestaat tussen een ware bewering en datgene waar de bewering naar verwijst? Moet hij kunnen uitleggen wat voor soort gelijkenis er bestaat tussen een ware bewering en haar verwijsde?

- Ja, misschien wel, ik weet het niet zo direct.

- En moet een leerling ook antwoord kunnen geven op vragen die een verband leggen tussen de inhoud van de tekst en datgene wat hij uit andere hoofde al weet?

- Als zij niet te moeilijk zijn wel, ja. - Moet hij bijvoorbeeld kunnen uitleggen wat voor soort definitie de correspondentietheorie geeft van waarheid, een stipulatieve of een wezensdefinitie? Want dat is bij Van Eijck al eerder behandeld. Of eenvoudiger, moet hij kunnen zeggen of volgens de correspondentietheorie waarheid alleen aan beweringen toekomt of ook aan feiten? En zo kun je doorgaan. Van Eijck noemt als ik me goed herinner de pragmatische waarheidstheorie en de coherentietheorie criteria voor waarheid en bestrijdt dat zij een definitie van waarheid geven. Moet de leerling nu kunnen uitleggen wat het verschil is tussen een definitie van waarheid en een criterium voor waarheid?

- Ja, dat zeker.

- Moet hij dat onderscheid ook kunnen toepassen op een voorbeeld? Moet hij de geldigheid van dat onderscheid kunnen beoordelen?

Moet hij kunnen beargumenteren waarom je wel van correspondentie zou kunnen blijven spreken ook al kun je de werkelijkheid zoals die op zichzelf is nooit kennen?

- Tja ..

- En je kunt nog veel verder gaan. Je zou vragen kunnen stellen zoals: kan een aanhanger van het idealisme de correspondentietheorie aanhangen? Of: over wat voor soort correspondentie spreek je bij analytische waarheden? Of: in hoeverre wordt de waarheid van een bewering nu bepaald door de feiten en in hoeverre door de begrippen waarmee je werkt? Enzovoort. Moet een leerling al die vragen kunnen beantwoorden voordat je zegt dat hij het begrepen heeft?

- Nou, misschien niet allemaal. Maar een aantal toch wel.

4 - Lezing zonder lering

- Maar hoe kan een leerling zulke vragen beantwoorden als hij alleen een tekst heeft gelezen en wat uitleg te horen heeft gekregen?

- Ja, hoor eens, hij moet natuurlijk wel iets doen met wat hem wordt aangeboden.
- Hoe bedoel je dat, iets doen? Wat houdt dat in?
- Hij moet over zo'n tekst nadenken. Hij moet de betekenis ervan proberen te vatten. Hij moet kijken of hij het begrijpt, en of het wel klopt wat er staat, en nog veel meer. Hij moet zelf met die materie aan de slag.
- Je zegt: nog veel meer. Wat dan bijvoorbeeld?
- Nou, als het goed is probeert hij dus inderdaad verbanden te leggen tussen de inhoud van de tekst en dingen die hij uit andere hoofde al weet. En als het goed is probeert hij tegenwerpingen te verzinnen, voorbeelden te bedenken, eigen redeneringen op te stellen, enzovoort. Dat is leren, op die manier maak je je een onderwerp eigen. Als hij dat doet dan leert hij op de duur met behulp van de docent zulke vragen als je daarnet allemaal stelde wel te beantwoorden.
- Maar hoe weet een leerling nu of de verbanden die hij legt juist zijn? Hoe weet hij of zijn tegenwerpingen hout snijden, of zijn voorbeelden toepasselijk zijn, of zijn redeneringen kloppen? Heeft hij daarvoor niet juist de docent nodig, om de steekhoudendheid van zijn argumenten te testen?
- Ja, daar is de docent juist voor.
- En hij heeft de docent ook nodig om zijn fouten te laten corrigeren, en zijn analyses te laten aanscherpen?
- Ja, op die manier moet de leerling de stof onder de knie krijgen.
- Moet de docent hem daarbij ook wijzen op argumenten die hij over het hoofd ziet? - Dat lijkt me wel, ja.
- Moet hij ook vragen stellen waar zijn leerling zelf niet op komt?
- Als zij van belang zijn wel, ja. Daaraan kan de leerling zien hoe je met een filosofisch probleem kunt omgaan.
- En ik neem aan dat de docent dan ook aanvullende informatie moet geven als hij ziet dat de leerling die nodig heeft, en stukjes uitleg, en hints, en alle andere dingen die nodig zijn om de leerling in zijn leeractiviteit te steunen?
- Inderdaad, daar komt het op neer.
- Maar zijn al deze activiteiten van de leerling, of ze nu van hemzelf komen of aangezwengeld zijn door de leraar, niet te beschouwen als oefeningen?
- Ja, dat zeg ik. De leerling moet zelf aan de slag met de stof, hij moet oefenen.
- En zou je leerlingen niet ook aan het oefenen kunnen krijgen zonder ze eerst een tekst te laten lezen?
- Hoezo? Wat stel je je daar precies bij voor?
- Nou, dat is niet zo moeilijk te bedenken. Je zou leerlingen een aantal vragen kunnen stellen of een aantal opdrachten geven. Bijvoorbeeld: zoek vijf uitspraken in een krant die waar zijn. En: bedenk zelf vijf uitspraken die waar zijn. En: op grond van welke verschillende redenen neem je de waarheid van deze uitspraken aan? En: moeten anderen het met jou eens zijn om van waarheid te kunnen sp

reken? Enzovoort. Zou je met zulke vragen leerlingen niet ook aan het oefenen kunnen krijgen?

- Ja, dat zou kunnen.

- En zouden dat andere oefeningen zijn dan wanneer je een tekst gebruikt, of zouden het dezelfde zijn?

- Het zouden grotendeels dezelfde zijn, denk ik. Want het gaat in beide gevallen uiteindelijk om een inleiding in hetzelfde probleem, het waarheidsprobleem. Je mist dan alleen wel de nauwkeurige informatie die een tekst kan geven.

- Dat klopt. Maar het is de vraag of je dat voor beginners niet eerder als een voordeel dan als een nadeel moet beschouwen. In ieder geval, je gelooft dat je leerlingen ook kunt laten oefenen zonder noodzakelijkerwijs van teksten uit te gaan?

- Ja, ik denk het wel.

- En wat denk je, zou ook het omgekeerde mogelijk zijn, dat leerlingen de teksten die je hen voorschotelt lezen zonder te oefenen?

- Dat is mogelijk, natuurlijk. Maar daar schiet niemand wat mee op.

- Waarom niet?

- Dat lijkt me duidelijk. Als ze een tekst lezen zonder te oefenen, dan steken ze er niets van op, dan leren ze niets.

- Maar dan beweer je dus, als ik je goed begrijp, dat oefenen het belangrijkste is in het leerproces, dat het steeds daarom gaat, ook als er met een tekst gewerkt wordt?

- Ja, daar komt het wel op neer.

- En als dat zo is, dan wordt de eigenlijk inhoud van het onderwijs dus helemaal niet gevormd door teksten, maar door oefeningen. Die vormen de eigenlijke stof, de eigenlijke inhoud van de lessen: het stellen van relevante vragen en het zoeken van adequate antwoorden, het onderzoeken en beoordelen van een argument, het analyseren van een probleem, het uittesten van een hypothese, het leren toepassen van een theorie, het correct leren hanteren van een onderscheid of een begrip of een methode, dat zijn de dingen waar het om gaat. Teksten zijn hooguit een middel daartoe, en niet eens een noodzakelijk middel.

- Ik begin langzamerhand te begrijpen wat je bedoelt.

- Je weet wat Plato zegt over teksten? Zij kunnen volgens hem niet meer doen "dan het geheugen oprispen van iemand die de zaak waarover het geschrift handelt reeds kent".¹⁴

Mij dunkt dat hij daarmee hetzelfde onderscheid op het oog heeft als wij hier. En de mythologische uitvinder van het schrift voegt hij deze woorden toe: "Van de wijsheid biedt ge uw leerlingen de schijn, niet de werkelijkheid: veelbelezenen kunt ge er van maken, maar hun lezing zonder lering zal alleen tot gevolg hebben dat ze veelweters zullen lijken, terwijl ze negen op de tien keer onwetenden zullen zijn, en daarbij nog lastig in de omgang: want in plaats van wijzen zijn ze waanwijzen geworden."¹⁵

¹⁴ Phaedrus 275 d.

¹⁵ Phaedrus 274 a-b. De opvatting dat leren voor het leeuwendeel bestaat uit oefenen is in onderwijskunde en didactiek een vanzelfsprekend uitgangspunt. Het standpunt wordt echter ook binnen de filosofie verdedigd, bijvoorbeeld door Ryle (zie Ryle 1967), en door Schnädelbach (zie Schnädelbach 1981, p.3-6). Beide auteurs richten hun kritiek zowel op een vorm van filosofie bedrijven als op een vorm van filosofieonderwijs: zij zijn

5 - Opzet van het onderzoek

Het boven geschetste probleem vormde het uitgangspunt van dit onderzoek: er is in het Nederlands taalgebied geen goed lesmateriaal voor filosofie-onderwijs. De meeste als schoolboek gepresenteerde inleidingen voldoen niet aan elementaire, laat staan strikte didactische eisen. Veel docenten hebben zelf lesmateriaal ontwikkeld. Daarvan wordt soms wat uitgewisseld, maar de bruikbaarheid is voor een ander vaak gering omdat de nagestreefde doelen en de veronderstelde methodes om die te bereiken niet geëxpliciteerd zijn. In het buitenland is de situatie beter, ofschoon ook niet rooskleurig. In Duitsland heeft het opnemen van filosofie in het eindexamenpakket van enkele deelstaten geleid tot het uitbrengen van allerlei schoolboeken. In Frankrijk bestonden zulke boeken al langer. Maar ook deze boeken bevatten alleen beschrijvingen van kennisinhouden, soms aangevuld met de gebruikelijke tekstverklaringsvragen en open discussievragen. Onduidelijk blijft daarbij wat de onderwijsdoelen zijn, welke kennis en vaardigheden op welk beheersingsniveau worden nagestreefd. In Amerika is er het onvolprezen Philosophy for Children-programma, dat wel aan didactische eisen voldoet maar niet zonder ingrijpende veranderingen overdraagbaar is op de Nederlandse situatie.¹⁶

Doel van het onderzoek was het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van het inleidend filosofie-onderwijs door het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een inleidende cursus filosofie, die niet alleen inhoudelijk maar ook didactisch goed in elkaar zit. Daartoe werd begin 1986 een ontwerpteam geformeerd bestaande uit drs. A.P.van der Kam, docent filosofie en natuurkunde aan de Christelijke Scholengemeenschap Oude Hoven in Gorinchem; drs. J.Tollenaar, docent filosofie aan het Noordelijk Avondcollege te Groningen; en mijzelf. Afgesproken werd dat Van der Kam en Tollenaar de te ontwerpen cursus in hun lessen zouden uitvoeren en hun medewerking verlenen aan de benodigde onderzoeksactiviteiten. Het team werd begeleid door prof.dr. F.R.Heeger, hoogleraar wijsgerige ethiek aan de Faculteit Wijsbegeerte van de Rijksuniversiteit Utrecht; prof.dr. J.S.ten Brinke, hoogleraar algemene didactiek aan het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Rijksuniversiteit Utrecht; en dr. P.Mostert, vakdidacticus filosofie aan de Rijksuniversiteit Limburg.

Ik vat het verloop van het onderzoek hier kort samen. Het eerste driekwart jaar (april-december 1985) werd besteed aan een vooronderzoek, dat resulteerde in het reeds geciteerde rapport "Doelstellingen van niet-universitair filosofie-onderwijs". De samenstelling van het ontwerpteam en de constructie van een raamwerk voor de cursus

allebei te zeer gericht op teksten. Volgens Ryle gaat het ook in de filosofie niet zozeer om een 'leren dat', maar meer op een 'leren hoe, niet om kennis maar om vaardigheden (zie hieronder H.3 §3). Schnädelbach vindt dat filosofie-docenten zich dienen te realiseren 'dass in einem philosophischen Seminar nicht Kant oder Aristoteles und deren Werke der Gegenstand der Untersuchung zu sein haben, sondern die Tatbestände und Probleme, die sie thematisierten und die auch uns betreffen. Die Philologisierung der Philosophie abert verkehrt die Mittel in Zwecke und das Medium in den Inhalt des Philosophierens.' (ib) Zie ook Van der Leeuw en Mostert, 1985, p.42-48.

¹⁶ Zie voor een algemene inleiding in de doelstellingenproblematiek Kessels 1985-B. Daarin is ook een bespreking van het filosofieonderwijs in Nordrhein-Westfalen te vinden, en een bespreking van het Philosophy for Children-programma.

nam vier maanden in beslag (januari-april 1986). Vervolgens hadden we acht maanden nodig voor de invulling en uitwerking van dit raamwerk. In december 1986 was de eerste versie van de cursus gebruiksklaar (op de laatste paragraaf na, die kwam een maand later af). In het daarop volgende jaar, 1987, werd de cursus proefgedraaid, van januari tot mei (Gorinchem) c.q. juni (Groningen). Ook in Maastricht werd hij uitgetoetst (Rijksuniversiteit Limburg, docent Pieter Mostert), en tijdens een zomercursus aan de Internationale School voor Wijsbegeerte te Leusden (docenten drs. A.F.Heijerman en ikzelf). Een evaluatierapport met analyses en resultaten van deze eerste ronde verscheen in augustus¹⁷.

Op grond van deze bevindingen werd de cursus op een aantal punten bijgesteld. Van oktober 1987 tot maart 1988 werd hij opnieuw uitgevoerd te Gorinchem en te Groningen, nu echter voorzien van een aangescherpt en vervolledigd onderzoek instrumentarium. De resultaten van dit onderzoek zijn het onderwerp van bespreking in de hierna volgende hoofdstukken 6 t/m 9. Daarnaast werd de cursus opnieuw in Maastricht gegeven, en ook in Amsterdam (docent drs. F.Swart).

De opzet van dit proefschrift weerspiegelt de probleemstelling van het onderzoek. Deze kan worden samengevat in de volgende twee vragen:

1 - Welke problemen zijn we tegengekomen bij het ontwerpen en construeren van onze cursus en hoe hebben we die trachten op te lossen? Deze vraag wordt besproken in hoofdstuk 2-5. Uitgangspunt van de vraag is dat wat wij bij het ontwerpen en construeren aan problemen zijn tegengekomen representatief is voor curriculumontwikkeling ook op andere gebieden van de filosofie, tenminste wanneer je de didactische principes en theorieën die wij gehanteerd hebben onder schrijft.

2 - Wat heeft de beproeving van de door ons gevonden oplossingen voor de bovengenoemde ontwerp- en constructieproblemen in de praktijk aan resultaten opgeleverd? Deze vraag staat centraal in de hoofdstukken 6 t/m 9.

De instrumenten voor het onderzoek en de evaluatieopzet hebben we gemodelleerd naar de voorschriften van de Curvo-strategie¹⁸. Zij bestaan uit de volgende onderdelen:

a - Hoe wordt de cursus beoordeeld?

- commentaar van leerlingen op de cursus (zie hieronder 8-3 en 8-4)
- commentaar van docenten (8-5)
- commentaar van deskundigen (9)

b - Worden de beoogde procesdoelen bereikt?

- analyse van lessen (6)
- commentaar van docenten en leerlingen (8-3 t/m 8-5)

¹⁷ Kessels 1987-A.

¹⁸ Zie M. de Kok-Damave, 'De Curvo-strategie, handboek voor Leergangontwikkeling', SVO-reeks, den Haag 1980. (Curvo staat voor curriculumvoorbereiding en -onderzoek.) Zie voor een bespreking van en een kritiek op de Curvo-strategie hieronder H. 3.

- c - Worden de beoogde inhoudelijke (cognitieve en affectieve) doelen bereikt? -
de resultaten van pre- en posttest (8-1 en 8-2)
 - de resultaten van de 3 proefwerken (7)
 - commentaar van docenten en leerlingen (8-3 t/m 8-5)