

Filosoferen met kinderen

toekomst van het Nederlandse basisonderwijs of een utopie?

Student: J.A.S. Baets
Studentnummer: 0030813
Opleiding: Doctoraal Pedagogische Wetenschappen
Instelling: Universiteit van Amsterdam
Begeleider: drs B.G. van Gelder
Tweede corrector: dr H.M.W. Bos
Datum: oktober 2007 - januari 2008

STERREN

*Heel ver in de verte
Staan de sterren
Niet te tellen
Meer
Veel meer
Dan ik mij voor kan stellen*

*Heel ver in de verte
Zo ver als ik kan zien
Zie ik sterren
En ze zien mij ook
Misschien*

ALS OPA

*Waar kijk je naar
Waar denk je aan
Wat zit er in je hoofd*

*Opa's hoed zit in mijn hoofd
Die groene met die veer
Als opa later dood is
Dan hoeft hij hem niet meer*

*Ik krijg die hoed
Daar denk ik aan
Als opa later dood is
Word ik een meneer*

ONZICHTBAAR

*Een zucht is onzichtbaar
Net als de wind
De nacht is onzichtbaar
Als de dag begint
Onzichtbaar zijn de dingen
Die ik kwijt ben
Die ik nooit meer vind
Maar
Met mijn ogen dicht
Zie ik alles
Wat mijn hoofd verzint.*

(Uit *Jij bent de liefste*, H. en M. Hagen, 1^e druk 2000, 19^e druk 2006)

Voorwoord

Deze scriptie is voor mij tot op het einde een inspirerende leerweg en ontdekkingstocht geweest. Terugkijkend op deze scriptie ben ik blij voor de vele dingen die ik tijdens mijn zoektocht heb mogen leren. Dat ik dit project zo heb kunnen ervaren is te danken aan een aantal mensen.

Allereerst ben ik grote dank verschuldigd aan de heer drs B.G. van Gelder bedanken voor zijn inzet en visies, die mij iedere keer opnieuw op nieuwe ideeën brachten en wisten te motiveren om nog meer uit dit werk te halen dan ik tot op dat moment gedaan had. Het enthousiasme en de tijd die hij heeft gestoken in dit project hebben het voor mij mogelijk gemaakt om deze scriptie te volbrengen.

Daarnaast wil ik mevrouw dr H.M.W. Bos bedanken voor haar interesse en tijd voor en het meedenken tijdens dit project. Haar bijdragen zijn zeer waardevol geweest voor mij tijdens dit project. Tevens werkte haar enthousiasme voor het onderwerp motiverend.

Mevrouw dr E. Rutten wil ik bedanken voor de tijd die ze, ondanks haar drukke agenda, op zeer korte termijn heeft willen vrij maken om met mij mee te denken zodat ik tot nieuwe inzichten kon komen.

Mevrouw dr Th. Rondhuis en de heer drs K. van der Leeuw wil ik graag bedanken voor het mee denken op deze ontdekkingsreis en de handvaten die zij mij gegeven hebben om nieuwe wegen mee te bewandelen.

Tevens wil ik de heer Prof.dr W.R.J. Baets bedanken, voor het luisteren naar mijn verwarde ideeën, het aanbrenge van structuur in deze ideeën, de tijd die hij heeft willen investeren en vooral voor zijn onvoorwaardelijke steun op deze weg.

Tot slot zijn er een aantal mensen die het voor mij mogelijk hebben gemaakt dat ik zonder zorgen avond aan avond aan deze scriptie heb kunnen werken, in de wetenschap dat alle andere dingen geregeld werden. Mijn bijzondere dank gaat hierbij uit naar de heer N.H. Woudsma, voor alle keren dat hij mij heeft laten praten over dit project terwijl er nog zoveel anders moest gebeuren, voor zijn onophoudelijke drang om mijn afstuderen mogelijk te maken en bovenal voor zijn onuitputtelijke geloof in mijn kunnen. Tevens wil ik alle mensen bedanken die ik niet bij naam genoemd heb, maar die zelf weten hoe belangrijk hun bijdrage aan mijn leerweg is geweest. Deze mensen hebben mij vele malen geholpen met hun vragen over mijn scriptie en hun, vaak kritische, kanttekeningen bij mijn antwoorden op die vragen.

Abstract

Today's youth grow up in a dynamic, and ever changing society. It is expected of them that they are able to function in this society and that they can successfully take on them the role of a good civilian. This role has changed a lot over the past decades. A special part in the process of preparing children for their future life in society seems to be granted to education, as it seems to be one of the most important factors that prepares children for this future role. Strangely enough it seems as if education has not changed as much over the past decades as society has. So the question rises whether today's youth is well enough prepared for this changed future role they are supposed to take on them. It seems as if the current school system may not be so efficient anymore in raising children to being good civilians.

A possible solution for this problem may lie in the concept of Philosophy for Children. This thesis looks into the different aspects of Philosophy for Children with the purpose to discover whether it is possible to build a conceptual model for the Dutch primary school that allows Philosophy for Children to accomplish the aims that are set out for it.

To build this model literature was used from different movements in the educational science, who developed through out the last decades. Two computerized databases were used to find the literature, namely Educational Resources Information Centre (ERIC) and Picarta. The conclusion of this thesis is that it is possible to build such a model, but that it asks for a new view on the content of Philosophy of Children. The methods should be put aside and Philosophy with Children should (and can) become a learning pedagogy.

The recommendations of this thesis is that it should be taken in account that philosophy for children could play an important role in making nowadays Dutch primary education more in accordance with the living and functioning in contemporary society.

Inhoudsopgave	Pagina
Voorwoord	3
Abstract	4
Inleiding	8
Achtergrond	8
Vraagstelling	9
Methode	9
Hoofdstuk 1: <u>Lipman, de grondlegger van filosoferen met kinderen</u>	10
1.1 Inleiding	10
1.2 Matthew Lipman	10
1.2.1 P4C, de methode	11
1.2.2 P4C, de ontwikkelingen tot op heden	15
1.3 Spin-off van Lipmans methode	16
1.4 De betekenis van Lipmans werkt voor P4C als vakgebied	18
Hoofdstuk 2: <u>Filosoferen met kinderen in de praktijk</u>	20
2.1 Inleiding	20
2.2 Praktische benadering(en) van methodes voor filosoferen met Kinderen	20
2.2.1 De benadering van Van Bodengraven	20
2.2.2 De benadering van Heesen	20
2.2.3 De benadering van Matthews	25
2.2.4 De benadering van Splitter en Sharp	27
2.3 Filosoferen met kinderen in de (Nederlandse onderwijs) praktijk	28
2.4 Moeilijkheden bij de filosofiemethodes voor kinderen	30
2.5 Conclusie: zijn de methoden uitvoerbaar in de huidige onderwijspraktijk of niet?	31
Hoofdstuk 3: <u>De (beoogde) effecten van filosoferen met kinderen</u>	33
3.1 Inleiding	33
3.2 Effecten en doelen met betrekking tot de taalvaardigheid en het taalvermogen van kinderen	33
3.3 Interne effecten van filosoferen met kinderen (effecten op andere vakken dan taal en op denkvermogen in algemeen)	34
3.4 Effecten buiten het gebied van cognitieve ontwikkeling	35
3.5 Het belang van filosoferen met kinderen	36
3.6 Conclusie	39
Hoofdstuk 4: <u>De maatschappij kritische opvoeding</u>	41
4.1 Inleiding	41
4.2 Adorno: Opvoeding tot mondigheid	42
4.3 Illich: De ontscholing van de maatschappij	45
4.4 Marcuse: De eendimensionale mens	49
4.5 Conclusie	51

	Pagina
Hoofdstuk 5: <u>De reformpedagogiek en de anti-autoritaire opvoeding</u>	53
5.1 Inleiding	53
5.2 De Reformpedagogiek	53
5.2.1 Het Daltononderwijs	53
5.2.2 De Vrije Scholen (tevens Waldorfscholen of Steiner scholen genoemd)	54
5.2.3 Freinetscholen	56
5.2.4 Jenaplanonderwijs	57
5.2.5 Het Montessori onderwijs	59
5.3 De niet autoritaire opvoeding	60
5.3.1 Opvoeding tot ongehoorzaamheid	60
5.3.2 Anti-autoritair opvoeden, analyse en kritiek	63
5.3.3 Neill's Summerhill school	64
5.3.4 Aspecten uit de anti-autoritaire opvoeding	67
5.4 Het Nieuwe Leren	67
5.5 Conclusie	69
Noten bij hoofdstuk 5	71
Hoofdstuk 6: <u>Het nieuwe filosoferen met kinderen</u>	76
6.1 Inleiding	76
6.2 De lessen van de maatschappij kritische beweging, de Reformpedagogiek en de anti-autoritaire beweging	77
6.2.1 Ideeën van de Maatschappij kritische beweging	77
6.2.2 Ideeën uit de Reformpedagogiek	78
6.2.3 Ideeën van de anti-autoritaire opvoeding	79
6.3 Hybrid Business School	79
6.3.1 Introductie van de Hybrid Business School	79
6.3.2 De bouwstenen van het pedagogische concept van de Hybrid Business School	81
6.3.3 Bijdragen uit de Hybrid Business School aan het nieuwe Filosoferen Met Kinderen	82
6.4 Conceptueel model: Het nieuwe Filosoferen met Kinderen	83
6.4.1 Het conceptueel model	84
6.5 Conclusie	85
Samenvatting	87
Nabeschouwing	88
Literatuurlijst	91
Bijlagen bij hoofdstuk 6	93

WOLKEN

*Hoe kan het
Dat de wolken blijven hangen
Kun je ze niet vangen
Met een hengel of een touw
Zijn ze van watten
Of van pluizen
Zijn ze net zo hoog als huizen
Hoe kan het
Dat de wolken steeds weer komen
En weer gaan
Hoe kan het
Dat ze altijd verder zweven
Dat er nooit eens één
Een tijdje stil blijft staan?*

(Uit *Jij bent de liefste*, H. en M. Hagen, 1^e druk 2000, 19^e druk 2006)

Inleiding

Achtergrond

Jongeren lijken vandaag de dag op te groeien in een dynamische, steeds veranderende maatschappij. Er wordt van hen verwacht dat zij binnen deze maatschappij kunnen functioneren en de rol van een goede burger kunnen vervullen. Het vervullen van deze rol ziet er nu anders uit dan bijvoorbeeld 50 jaar geleden. De vraag is of de jongeren van nu voorbereid zijn op deze veranderde rol. Een interessante rol hierbij is weggelegd voor het onderwijs. Dit vormt een van de belangrijkste factoren waardoor kinderen zich voorbereiden op het leven in de maatschappij. Het lijkt er op dat de maatschappij over de afgelopen 50 jaar meer veranderd is dan het onderwijs. Een van de veel gehoorde kritieken vanuit hoge scholen en universiteiten is dat de leerlingen die zij vanuit het middelbaar onderwijs krijgen niet voldoende kennis en vaardigheden in huis hebben om hun schoolcarrière succesvol te vervolgen. Hierbij zou alleen gekeken kunnen worden naar het middelbaar onderwijs, aangezien de kritiek zich daarop richt, maar deze lijn zou ook doorgetrokken kunnen worden naar het basisonderwijs (Lipman, 1988). Op dit moment is er binnen het hoger onderwijs (hogescholen en universiteiten) veel kritiek te horen op de wenselijke invulling van hun curriculum. Op dit moment speelt vooral de discussie hoeveel contact-uren er moeten zijn in een week, hoeveel zelfwerkzaamheid er van studenten verwacht mag worden in vergelijking met het aantal contact-uren en waar verbetering moet komen (teneinde de studieprestaties te verbeteren). Het verbeteren van deze studieprestaties heeft een maatschappelijk belang omdat studenten op dit moment veel langer over het afronden van een opleiding doen dan noodzakelijk is en dit kost de maatschappij extra geld (Reijn, 2007). De problemen die we nu ondervinden in het hoger onderwijs lijken in het verlengde te liggen van de kritiek die dit onderwijs heeft op het middelbaar onderwijs en daarmee ligt het mogelijk weer in lijn met het basisonderwijs.

Hoe komt het dat leerlingen gedurende hun onderwijsloopbaan zo weinig van de noodzakelijke vaardigheden en kennis om in de maatschappij (op een bepaald niveau) te kunnen functioneren eigen maken? Een mogelijke verklaring is dat leerlingen niet kunnen omgaan met zelfstudie en eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces. Dit zou komen omdat dit niet geleerd wordt in het onderwijs (Lipman, 1988). Het basisonderwijs is voornamelijk gericht op kennisoverdracht, niet op het trainen van vaardigheden en capaciteiten bij leerlingen (Lipman, 2003). Het grootste probleem bij deze theorie is dat het moeilijk na te gaan is waar de verantwoordelijkheid ligt voor dit probleem. Het is moeilijk na te gaan of het basisonderwijs faalt in het aanleren van deze vaardigheden, het middelbaar onderwijs of dat het gebrek juist ligt bij het hoger onderwijs. Dit probleem ligt verankerd met het procesaspect van het onderwijs. Basis-, middelbaar en hoger onderwijs zijn een in elkaar overgaand proces.

Een mogelijke oplossing voor het probleem zou filosoferen met kinderen kunnen zijn (Lipman, 2003). Dit zou kinderen leren om zelfstandig te denken en redeneren. Tevens zouden kinderen middels filosoferen de kans krijgen om een heleboel vaardigheden en competenties te ontwikkelen, waar nu binnen het onderwijs geen ruimte voor is (Lipman, 1988). De effecten van deze tot ontwikkeling komende vaardigheden zouden zich op grote schaal kunnen manifesteren (op maatschappelijk en economisch gebied).

Waarom, als filosoferen met kinderen een wenselijke aanvulling zou kunnen vormen op het huidige onderwijs, gebeurt dit niet? Er is praktisch geen afgerond onderzoek te vinden naar de effectiviteit van filosoferen met kinderen en de mogelijke effecten. Mede daardoor bestaat de overtuiging dat filosoferen met kinderen een belangrijke bijdrage kan leveren aan het onderwijs in Nederland nog niet in de onderwijswereld. Er zijn echter wel theorieën en pedagogieën te vinden die het plausibel maken dat er inderdaad een reële (en zelfs zeer

wenselijke, zo niet noodzakelijke) bijdrage geleverd zou kunnen worden vanuit filosoferen met kinderen (Marcuse, 1978; Illich, 1979; Adorno, 1972; Bott, 1972; Beulens & Wijnen, 1977; Neill, 1973). Deze theorieën en pedagogieën benoemen, ieder vanuit hun eigen visie, dat leerlingen andere zaken zouden moeten leren binnen het onderwijs dan dat op dit moment het geval is. Hierbij pleiten zij voor een andere visie op de positie van de leerling in zijn eigen leerproces en voor een andere visie op onderwijs en leren.

Vraagstelling

Het doel van deze literatuurscriptie is te onderzoeken of er een conceptueel model te vormen is, ingebed in een algemeen theoretisch kader, waarmee de doelstellingen van filosoferen met kinderen gerealiseerd kunnen worden binnen de basisschoolsetting. De vraagstelling van deze scriptie luidt: is er vanuit literatuur een conceptueel model te vormen waarmee de doelstellingen van filosoferen met kinderen gerealiseerd kunnen worden binnen het Nederlands basisonderwijs? De bedoeling hierachter is om filosoferen toegankelijker te maken voor alle leerlingen en leerkrachten. De reden dat deze doelstelling gekozen is binnen deze scriptie, is dat de doelstellingen van filosoferen mijns inziens een welkome aanvulling op de doelstellingen in het huidige onderwijs zouden zijn. Een hypothese die ik zou willen stellen is dat als filosofie breder toegepast zou worden in het onderwijs, dit, naast een effect op het onderwijs zelf, ook effecten zou hebben op processen en tendensen in de maatschappij. Hierbij valt te denken aan vroegtijdige schoolverlaters, probleemjongeren, jeugddelinquentie etc. Voorwaarde voor deze eventuele effecten is dat filosoferen op alle niveaus van het onderwijs toepasbaar moet zijn. Het zou een optie zijn om diverse methoden te ontwerpen die toegepast zouden kunnen worden in de verschillende leerjaren van het onderwijs.

Methode

De doelstelling zal onderzocht worden door middel van diverse literatuurbronnen. Voor het vinden van deze literatuurbronnen zal gebruik worden gemaakt van twee geautomatiseerde databases, te weten het Educational Resources Information Centre (ERIC) en Picarta. Uitgangspunt bij dit onderzoek is de literatuurlijst bij het artikel van Vansielegem (2005). Zoektermen die gebruikt zullen worden in verschillende combinaties zijn, filosofie, kinderen, jongeren, onderwijs, effecten van, bijdragen vanuit, onderzoek naar, maatschappij, maatschappelijke bijdrage, moreel ontwikkeling, sociale ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en emotionele ontwikkeling. Vervolgens zullen de referenties uit de gevonden artikelen nader onderzocht worden.

De hypothese van deze scriptie is dat dit model te ontwikkelen valt vanuit de een combinatie van de hiervoor genoemde theorieën, de theorieën van filosoferen met kinderen en de theorieën die verder nog uit de gevonden literatuur naar voren zullen komen. Uit deze hypothese zijn een aantal onderzoeksvragen afgeleid: hier is filosoferen met kinderen ontstaan; welke methoden zijn er in Nederland om te filosoferen met kinderen; welke doelstellingen beoogt filosoferen met kinderen te bereiken, passen de theorieën en ideeën van filosoferen met kinderen in een groter theoretisch kader. Het conceptueel model zal vervolgens aangevuld vanuit een ander conceptueel model dat hetzelfde grotere doel heeft, maar voor een andere doelgroep geschreven is (Baets & Van der Linden, 2003).

1. Lipman, de grondlegger van filosoferen met kinderen

1.1 Inleiding

Het is niet mogelijk om een boek over filosoferen met kinderen open te slaan, of een artikel over dit onderwerp te lezen, zonder ergens aan het begin te stuiten op de naam Matthew Lipman. Hij wordt gezien als de grondlegger van het domein kinderen en filosofie en is de bedenker van het Philosophy for Children programma (P4C). Waaruit bestaat zijn methode, wat is zijn idee achter deze methode, wat zijn de doelen van deze methode en hoe heeft deze methode zich ontwikkelt door de tijd heen? In dit hoofdstuk wordt de P4C methode van Lipman uitgebreid behandeld. Tevens passeren methodes van anderen die geïnspireerd zijn op de methode van Lipman kort de revue.

1.2. Matthew Lipman

In een interview door Saeed Naji voor het tijdschrift Thinking: The Journal of Philosophy for Children zegt Lipman over zijn idee om P4C te ontwikkelen: “In the late 1960’s, I was a full professor of philosophy at Columbia University, in New York. I thought that my undergraduate students were lacking in reasoning and judgment, but that it was too late to improve their thinking significantly. I thought (and I was almost alone in this opinion at that time) that it needed to be done in childhood.” (Naji, 2003). Hij vond dat er cursussen in kritisch denken voor kinderen moesten komen en dat deze cursussen geschreven zouden moeten worden in de vorm van een roman over kinderen die filosofie ontdekken. Hij begon met het schrijven van zo’n roman en toen experimenten met deze roman succesvol leken, schreef hij samen met Ann Margaret Sharp een handleiding voor docenten die geïnteresseerd waren in filosoferen met hun leerlingen. Na achttien jaar professor in de filosofie geweest te zijn aan de Columbia University, maakt Lipman de overstap naar de Montclair State University in New Jersey, waar hij dezelfde functie uitoefent. Binnen deze universiteit richtte hij een instituut op dat speciaal gewijd is aan het filosoferen met kinderen, het Institute for the Advancement of Philosophy for Children (afgekort het IAPC). Vanuit dit instituut worden vandaag de dag o.a. opleidingen aangeboden waarmee studenten een actieve rol kunnen gaan vervullen binnen het domein van filosoferen met kinderen. Lipman is zelf nog steeds actief binnen het IAPC.

Bij het ontwikkelen van zijn methode heeft Lipman gekeken naar het op dat moment bestaande onderwijssysteem en naar de tekortkomingen van dat systeem. Hij gelooft dat het onderwijssysteem een centrale rol speelt bij het vormen van mensen en hun persoonlijkheid. Op deze manier heeft het onderwijssysteem een grote impact op de manier waarop dingen gaan in de wereld. Wereldleiders en hun gedragingen zijn immers eveneens een product van dat onderwijssysteem. In het algemeen wordt volgens hem een grote nadruk gelegd op het verband tussen het gezin en de familie waarin iemand opgroeit en de persoon die iemand uiteindelijk wordt. In dit beïnvloedingsproces is doorgaans, geheel ten onrechte, weinig tot geen ruimte voor de bijdrage die het onderwijssysteem aan de vorming van een individu levert. Volgens Lipman (1988) bestaat er een oneindige cirkelwerking tussen de invloed die het onderwijssysteem en het gezin of de familie hebben op de vorming van een individu. Hij benadrukt dat deze gezinnen en families bestaan uit ouders en grootouders die eveneens een product zijn van hun opleidingsproces. Het gedrag dat zij laten zien, en waar iemand die opgroeit in dat gezin of die familie mee te maken heeft, is beïnvloed door het onderwijssysteem waarin zijzelf zijn opgegroeid. Over de rol van onderwijzer zegt hij: “As educators, we have a heavy responsibility for the unreasonableness of the world’s population” (Lipman, 1988, p. 17). De effecten van het onderwijs die Lipman tegenkwam in zijn carrière als docent filosofie aan de universiteit maakten voor hem duidelijk dat het toenmalige onderwijssysteem verre van perfect was en dat daar iets aan moest gebeuren. Zo kwam hij er

op om zijn methode te ontwikkelen. In de volgende paragraaf zal dieper ingegaan worden op zijn ideeën die tot het ontwikkelen van de P4C methode en het bijbehorende curriculum hebben geleid en zal zijn methode inhoudelijk worden behandeld. Tevens zal in de volgende paragraaf dieper ingegaan worden op de doelen die Lipman beoogt te bereiken met P4C.

1.2.1 P4C, de methode

Zoals hierboven reeds is genoemd, had Lipman in de tijd dat hij zijn P4C methode ontwikkelde grote bedenkingen bij de effectiviteit van het onderwijssysteem. Ook in latere werken van hem komt dit naar voren, hij blijft kritisch naar de manier waarop kinderen in Westerse samenlevingen kennis aangereikt krijgen en verwacht worden daarvan te leren en daarmee uit te groeien tot verstandige, capabele volwassenen en burgers. De grootste teleurstelling van traditioneel onderwijs is volgens hem dat het gefaald heeft bij het voortbrengen van mensen die het ideaal van redelijkheid of verstandigheid hebben bereikt.

Lipman, Sharp en Oscanyan (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) suggereren dat het onderwijssysteem in design veranderd zou moeten worden in een systeem van maximale intrinsieke motivaties en waarden. Dit in tegenstelling tot een systeem waarbij de motivaties en waarden vooral instrumenteel en extrinsiek zijn. Dit systeem moet maximaal betekenisvol en rationeel zijn. Daarnaast moet het een maximale methodologische eenheid en consistentie hebben. Dat het huidige onderwijssysteem imperfect is, heeft volgens Lipman (Lipman, 1988) te maken met een grote historische verschuiving in het paradigma van het onderwijs. De taak van het onderwijs was traditioneel het overbrengen van kennis van de ene generatie op de volgende. De jongere generatie moest leren wat de oudere generatie al wist. Inhoudelijk veranderde de kennis die overgedragen werd niet of nauwelijks. Voor zolang als gedacht werd dat onderwijs bedoeld was om het kind wegwijs te maken in de ideeën en begrippen van de volwassen wereld, lag de focus van het onderwijs op het leren van wat volwassenen al wisten. De grote paradigma verschuiving binnen het onderwijs is volgens Lipman (Lipman, 1988) de verschuiving van leren met vaardigheid als doel van het onderwijs naar het denken als doel van onderwijs. Dit zou ook de verschuiving van traditioneel naar (na)denkend onderwijs genoemd kunnen worden. Een belangrijke naam bij deze verschuiving is volgens Lipman John Dewey. Dewey zag in de natuurlijke manier van denken die mensen toepassen in hun dagelijks leven een aaneenschakeling van 'problem-solving efforts'. Daarnaast zag hij onderwijs als iets wat "a growth-producing, meaning-producing strengthening of the fallible thinking process indigenous to all human beings" zou moeten zijn (Lipman, 1988, p. 141). Dewey vond dat onderwijs geherdefinieerd moest worden als het bevorderen van denken in plaats van het overbrengen van kennis. Hij vond verder dat het reflectievermogen van leerlingen het beste gestimuleerd kon worden door het op doen van eigen ervaringen, in plaats van het op doen van kennis uit teksten. Daarnaast wordt het redeneervermogen gescherpt en geperfectioneerd door gedisciplineerde discussie. Volgens hem waren redeneervaardigheden essentieel voor het succesvol leren lezen en schrijven. Tot slot benadrukte hij dat het alternatief voor het indoctrineren van leerlingen met waarden gevormd wordt door hen te helpen effectief te leren reflecteren op de waarden die ze continu opgedrongen krijgen. Lipman (Lipman, 1988) noemt naast Dewey nog andere namen die ook gezien kunnen worden als de (historisch) theoretische basis voor (na)denkend onderwijs; Montaigne en Locke, Richard en Maria Edgeworth, Coleridge en I.A. Richards en Dewey en Bruner.

Het accepteren van het beter leren denken als doel van onderwijs zorgde ervoor dat er een verschuiving kwam in de verhouding tussen leraar en leerling. De leraar kon niet meer alleen de producent zijn, terwijl de leerling alleen maar de rol van consument op zich neemt. De leerling moet immers voor zichzelf leren denken, dat is het doel, en dat leert hij niet door het denken van de leraar na te doen. Het denken moet vanuit de leerling zelf ontwikkeld worden. Dit vraagt om een interactieve manier van leren en kennisoverdracht, waarbij de

‘community of inquiry’ volgens Lipman (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) de meest effectieve vorm is. Deze community wordt gekarakteriseerd door “nonadversarial deliberations, shared cognitions, the cultivation of literacy and philosophical imagination, the encouragement of a deep reading, and the enjoyment of dialogical texts” (Lipman, 2003, p. 94). Met ‘inquiry’ wordt bedoeld een volharding in zelfverbeterende exploratie van onderwerpen die zowel belangrijk als problematisch zijn. De klas zou getransformeerd moeten worden in een nadenkende gemeenschap die denkt binnen de disciplines over de wereld en over zijn eigen denken over de wereld.

Tevens vraagt het accepteren van leerlingen leren denken als doel van onderwijs om een nieuw curriculum. Hierbij moet worden gekeken in wat voor wereld men wil leven, welke vorm van onderwijs de meest waarschijnlijke is om aan het ontstaan van zo’n wereld bij te dragen en wat voor curriculum het meest waarschijnlijke is om dat type onderwijs te creëren (Lipman, 1988). Volgens Lipman is de beste manier om leerlingen betrokken te krijgen in het proces van informeren en onderzoeken (community of inquiry) filosofie. Het gaat er om dat ze leren om net zo kritisch te kijken naar de problematische en verborgen aspecten van het subject dat ze aan het bestuderen zijn als naar de gegeven en zichtbare aspecten ervan. Leerlingen kunnen niet actief deelnemen aan het onderzoeken van wat ze tegenkomen en werken binnen specifieke academische disciplines als ze de cognitieve vaardigheden die ze daarvoor nodig hebben niet van tevoren leren. Dit is waar volgens Lipman filosofie een bijdrage kan leveren. Hij zegt hierover: “What philosophy offers is its familiarity with the reasoning process, its scrupulous approach to conceptual analysis, and its own engagement in self-correcting cognitive inquiry. Further, philosophy provides an insistence on the development of a critical stance, on examining the problematic as well as the settled, and on reasonableness in argument, explanation, and dialogue.” (Lipman, 1988, p.142). Hij benoemt verder dat ‘succesvol opgeleid’ zijn zou moeten betekenen dat iemand iedere discipline kan zien als een taal en in al die talen vloeiend kan denken. Filosofie zou hierbij erg efficiënt kunnen zijn, omdat het de discipline is waarin het leren redeneren, over disciplines heen, het best is ingebouwd.

Lipman (Lipman, 1988) benadrukt dat het belangrijk is om kinderen al jong in contact te brengen met logisch redeneren. Hij deelt de schooltijd op in drie belangrijke fases. Als eerste noemt hij de aanvangsfase van educatie (4 tot 9 jaar), waarbinnen cognitieve vaardigheden die kinderen al bezitten verder versterkt zouden moeten worden door ervaringen die kinderen in deze tijd op doen. Dan volgt de ‘middenschool’ (9 tot 13 jaar), waarin kinderen bekend moeten raken met de principes van logisch redeneren die ten grondslag liggen aan de praktijk en aan de ervaringen die ze al hebben opgedaan. Ten slotte volgt de middelbare schooltijd, waarin kinderen aangemoedigd zouden moeten worden om deze principes zowel binnen school als buiten school toe te passen. Het idee achter de opbouw van deze fases is dat kinderen zich eerst diverse manieren en aspecten van redeneren eigen moeten maken, voordat van hen verwacht mag worden dat ze deze kunnen toepassen op nieuwe vakgebieden, zoals wiskunde en wetenschap. Lipman benoemt dit als volgt: “Having learned to reason epistemologically, metaphysically, ethically, logically, and aesthetically, they are now prepared to reason algebraically, geometrically, historically, scientifically, and practically” (Lipman, 1988, p. 98).

Het verbaast Lipman dat in het onderwijs al jaren erkend wordt dat lezen en schrijven essentieel zijn voor het leerproces van kinderen en dat deze vaardigheden gebruikt moeten worden in elke discipline van het curriculum. Deze vaardigheden worden gezien als meer dan alleen maar technische vaardigheden, omdat we via hen de meest fundamentele waarden en normen van het leven leren. Daarom wordt het goed aanleren van deze vaardigheden toevertrouwd aan specialisten op dit gebied, namelijk aan een taaldocent die de moedertaal onderwijst. Volgens Lipman (Lipman, 1988) zou het precies hetzelfde moeten zijn met het

aanleren van denken. Dit zou plaats moeten vinden binnen een discipline die het beste is voorbereid op het verbeteren van het kind zijn denken en die in staat is om verbindingswegen te creëren naar andere disciplines, zodat de groei in het denken van het kind zich ook naar andere disciplines kan uitstreken (zoals dit ook gedaan wordt met het taalonderwijs in de moedertaal). Dat filosofie erg belangrijk is voor kinderen en hun algemene ontwikkeling, betekent niet dat je filosofie zoals het door volwassenen geleerd en gebruikt wordt in dezelfde vorm kunt aanbieden aan kinderen. Het aanbieden van traditionele, academische filosofie zou voor kinderen afschuwelijk zijn, maar kinderen vinden filosofie waarschijnlijk wel leuk als het bestaat uit het praten over filosofische onderwerpen in normale alledaagse taal, alleen begrensd door de dwang van de logica. Een gevolg hiervan is dat het transformeren van traditionele filosofie naar filosofie die met kinderen beoefend kan worden vraagt om een specifieke volgorde. Deze volgorde houdt in dat de materialen met de ingebouwde logica stappen (boeken, verhalen, episodes) zo aangeboden worden, dat leerlingen intuïtief elke beoogde nieuwe stap kunnen volgen en uit zichzelf begrijpen waarom het logisch is dat die volgt op de vorige.

De hierboven genoemde ideeën heeft Lipman meegenomen in de afwegingen bij het opbouwen en vormgeven aan zijn methode. Hieronder zal dieper ingegaan worden op de vorm en inhoud hiervan.

De methode van Lipman (P4C) bestaat uit een reeks boeken met (korte) verhalen waarin kinderen logica en filosofie ontdekken. Getracht is om de verhalen dicht bij de kinderen te houden zodat ze zich er makkelijk mee kunnen identificeren en zich kunnen verplaatsen in het verhaal. De methode werkt voor alle leeftijden praktisch hetzelfde. Alle leerlingen (ongeacht hun schoolniveau of leeftijd) beginnen met het hardop voorlezen van een episode uit één van de boeken, brengen vragen in over deze episode en gaan vervolgens (met de groep) deze vragen bediscussiëren (Naji, 2003). Uit een interview met Lipman blijkt dat hij met het ontwikkelen van zijn methode o.a. geprobeerd heeft om filosofie zo te ontwikkelen dat het zou kunnen functioneren als een vorm van onderwijs. Hierbij heeft hij de visie van Dewey op onderwijs (zie pagina 2?) in gedachte gehouden en is in die lijn verder gegaan. Aan het curriculum voor P4C ligt een strategie ten grondslag die is opgebouwd uit zeven deelstrategieën, en die uitgaat van een aantal aannames, waarvan Lipman er vier expliciet benoemt (Lipman, 1988). Zo stelt hij dat kinderen hun lagere en hogere cognitieve redeneervermogens niet progressief ontwikkelen door leeftijd, maar dat deze vermogens worden gevormd tijdens de prelinguïstische fase, en dit proces wordt intensiever en versneld in de fase van taalverwerving. Een andere aanname is dat kinderen kunnen en moeten leren omgaan met abstracties lang voordat de formele fase zijn intrede doet. De derde aanname is dat cognitieve tekortkomingen of ontoereikendheid van een persoon van welke leeftijd dan ook, het gevolg kan zijn van een gebrek aan relevante ervaring, zwakheid van de redeneervermogens of van allebei. Hoe goed iemand denkt en redeneert is in grote mate afhankelijk van de hoeveelheid ervaring die iemand heeft en hoe goed iemand die ervaring gebruikt. De laatste aanname wordt gevormd door de overtuiging dat van kinderen die verschillende dingen leren in isolatie van elkaar niet verwacht kan worden dat ze die dingen kunnen samenvoegen.

De onderliggende strategie van het curriculum is opgebouwd uit zeven deelstrategieën (Lipman, 1988). De eerste strategie omvat het idee dat denkvaardigheid en aan redeneervermogen gerelateerde prestaties verbeterd kunnen worden door (1) kinderen te laten oefenen in de vaardigheid; (2) hen bekend te laten worden met de basis uitzettingen die ten grondslag liggen aan de vaardigheden; en (3) het verschaffen van gelegenheden om de vaardigheden te kunnen toepassen. De tweede strategie benoemt dat gezien de drie stadia van curriculum ontwikkeling die net genoemd zijn, het tweede stadium gezien kan worden als van central belang, als hetgeen waar alles om draait. Het correspondeert in grote lijnen met de

aanvang van de formele fase van de ontwikkeling van een kind. Als je kijkt naar het programma dat gemaakt is voor dit stadium (Harry Stottlemeier's discovery) dan kun je kijken welke vaardigheden een kind al geleerd moet hebben voor die tijd om dit programma te kunnen volgen. Op die manier kun je dan terug redeneren en de programma's voor de jongere leeftijden uiteen zetten. Daarnaast is om jonge mensen op te leiden tot (na)denkende mensen een curriculum nodig met een logische volgorde. De logica moet een normatieve waarde hebben bij het construeren van het curriculum. Het geeft aan hoe het curriculum georganiseerd moet worden en deze organisatie of opbouw functioneert weer als een voorbeeld voor leerlingen die willen ontdekken hoe ze logisch zouden moeten denken (het vormt een houvast of een soort leidraad). Verder moet het curriculum zowel affectieve als cognitieve continuïteit bevatten. Het kind moet zich door het curriculum uitgedaagd voelen tot reflectie en onderzoek. Er moet sprake zijn van een intellectuele uitdaging, maar die moet zo aangereikt worden dat het emotioneel stimulerend is. Dit zorgt er voor dat kinderen zich kunnen inleven in de filosofische situaties. Naast de reeds genoemde strategieën is er een strategie die een indicatie geeft voor de hoofdpersonen van de gebruikte verhalen. De fictieve kinderen in de verhalen moeten dienen als voorbeelden, daarom kunnen het geen energieke, speelse, maar in essentie onnadenkende kinderen zijn. Het kunnen ook geen kinderen zijn die alleen maar willen uitvinden wat volwassenen al weten. Het moeten eerder fictieve modellen zijn van kinderen die geïntrigeerd zijn door wat zij als problematisch zien of ervaren en ze zijn hierdoor genoeg geprikkeld om dit eens goed te onderzoeken. De werkboeken die kinderen krijgen van hun docent proberen de onderzoekende en nieuwsgierige gedachtegangen die in het verhaal aangewakkerd zijn, vast te houden. Dit gebeurt doordat in deze boeken nieuwe vragen en discussie ideeën geopperd worden, in plaats van antwoorden te geven op vragen die het verhaal kan hebben opgeroepen bij de kinderen. De laatste strategie stelt dat het onderzoeken of navragen van dingen een noodzakelijk en zelfcorrigerend proces is, en dat de correctie die hierbij betrokken is, niet alleen betrekking heeft op het corrigeren van fouten, maar ook het corrigeren van partijdigheid betreft. Het gaat hierbij om partijdigheid die verkregen wordt door het alleen maar waarnemen vanuit één perspectief. Na gekeken te hebben naar de onderliggende strategie en de daaraan voorafgaande aannames van P4C, volgen nu de beoogde doelen van P4C. Deze doelen zijn divers en uiteenlopend. Zo beoogt P4C om kinderen te helpen bij het gebruiken van filosofie om hun leren bij alle vakken van het curriculum te verbeteren. Volgens Lipman is het doel van een adequaat wetenschappelijk curriculum om kinderen uit te dagen tot denken, en vooral tot voor zichzelf denken. Maar het probeert ook om kinderen aan te moedigen tot verstandigheid en redelijkheid. Dit vereist dat het een model van coherentie en redelijkheid aanreikt, hoe chaotisch en complex kinderen hun gedachten ook mogen zijn. Zijn programma verbetert kinderen hun denken onder meer doordat het aansluit bij hun interesses, er ruimte is voor emoties die gepaard gaan met diverse denkprocessen en het erkent dat kinderen behoefte hebben om naar waarheid om te gaan met wat zij problematisch of moeilijk vinden, iets wat ze kunnen leren binnen deze methode doordat het leert om kritisch te denken. Daarnaast krijgen kinderen door deze methode de mogelijkheid om hun waarden aan te scherpen en helder te krijgen, werkt het effectief op het gebied van creativiteit en zet het aan tot het samen onderzoeken van de wereld en de dingen in die wereld en het aangaan van een dialoog hierover met anderen (Naji, 2003).

Lipman, Sharp en Oscanyan (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) noemen in hun boek dat het grootste doel van het P4C programma is kinderen helpen om te leren autonome denkers te worden. Naast dit hoofddoel hebben zij een aantal ontwikkelingen die tevens beoogd worden met dit programma. Hierbij gaat het om het verbeteren van het redeneervermogen, het ontwikkelen van de creativiteit, het bevorderen van persoonlijke en

interpersoonlijke groei, de ontwikkeling van ethische begripsvorming en de ontwikkeling van het vermogen tot het vinden van betekenis in ervaringen.

1.2.2 P4C, de ontwikkelingen tot op heden

Door de jaren heen is de P4C methode steeds verder uitgebreid en steeds verder verdiept. Opvallend in de literatuur die Lipman zelf geschreven heeft hierover in verschillende jaren is dat hij steeds preciezer is geworden in het formuleren van de doelen die hij beoogd heeft met zijn methode. Deze doelen lijken meer aangescherpt te worden. Daarnaast wordt de literatuur specifieker en gaat meer in op de rol van de leerkracht en op het succesvol aanbieden van de methode. De toekomst van P4C in het onderwijs en in de klaslokalen hangt volgens de latere literatuur af van de mate waarin docenten succesvol kunnen worden opgeleid om met en in het programma te werken. Hierbij gaat het er om dat docenten niet alleen de filosofische dimensie van de vakken die ze op een schooldag onderwijzen leren inzien, maar ook (en misschien wel vooral) dat ze leren om de filosofische speurtocht van leerlingen systematisch te voeden en aan te scherpen in plaats van deze alleen maar te tolereren en er zelf geen actieve rol in te spelen.

Verder valt in de literatuur op dat de eisen waaraan moet worden voldaan om dit programma succesvol te laten zijn helderder geformuleerd worden. Het lijkt erop dat meer getracht wordt om de methode voor het onderwijs toegankelijk te maken, bruikbaar en praktisch en om aandacht te besteden aan problemen die zich bij de uitvoer van de methode hebben voorgedaan. De eerdere werken zijn voornamelijk een theoretische uiteenzetting van een visie, niet zo zeer een praktische handleiding voor iedereen die deze methode zou willen gebruiken.

De hierboven genoemde verandering hangt samen met de verschuiving in het soort argumenten wat het gebruik van P4C het onderwijs onderbouwt en succesvol acht. Lipman (Lipman, 1988) benoemt zelf dat er twee categorieën argumenten zijn die pleiten voor P4C, de 'nauwe' en de 'brede' categorie. De nauwe benadering is dat P4C een gezonde bijdrage levert aan het huidige curriculum en aan de klas. De bredere benadering berust op de manier waarop P4C als voorbeeld dient voor het onderwijs van de toekomst, als een component van een vorm van leven die nog niet gerealiseerd is en als een soort van oefening voor die vorm van leven. De hervorming van het onderwijs zou gezamenlijke filosofische onderzoeken in de klas moeten zien als een heuristisch model. Dit model houdt in dat de leerling tijdens het onderwijs de gelegenheid krijgt om zelf waarheden en regels te vinden. Hij mag zelf op zijn eigen manier op zoek naar deze waarheden en regels, deze worden hem niet opgelegd. Het doel van een heuristisch model is de leerling zelf aan het denken te brengen. Zonder de begeleiding van zo'n soort paradigma, zal men blijven dwalen en zal het curriculum een mengelmoes blijven. Door de jaren heen lijkt er steeds meer aandacht te komen voor de bredere benadering en de mogelijkheden daarvan, terwijl in de begin jaren van de P4C methode vooral de bijdrage die het programma kon leveren aan het succes van kinderen in andere vakken en in andere onderdelen van het curriculum beoogd werden. In plaats van gezien te worden als een programma wat verbetering zou kunnen brengen in de vakken binnen het curriculum wordt P4C steeds meer gezien als iets wat als voorbeeld of misschien wel blauwdruk zou kunnen dienen voor het verbeteren van het huidige onderwijscurriculum.

Lipman (Lipman, 1988) zegt verder dat er in de laatste decennia steeds meer mensen in verschillende vakgebieden zich er van bewust zijn geworden dat er een aantal significante verschuivingen plaats beginnen te vinden in het culturele accent in de samenleving. In plaats van sociale groepen te bevriezen in vijandige posities en opinies, zodat er weinig anders gedaan kan worden dan elkaar te bombarderen met argumenten, is er een zich ontwikkelende bewustwording van de verdienste van conversatie en dialoog die plaats zou moeten vinden voor mensen vaste posities innemen. Er is een groeiende nadruk op participatie en

gemeenschap wat de schadelijke extremen van toenemend individualisme en collectivisme vermijdt. Als deze richting van sociale verandering wil slagen en zich voort wil kunnen zetten, dan moet het een educatieve component hebben. De “community of inquiry” zal misschien meer en meer gezien worden als niet alleen die component, maar ook als een voorbeeld van het proces en een voorbeeld van de voordelen van dit proces. Ook hieruit blijkt dat de functie van filosofie met kinderen en de mogelijkheden hiervan steeds breder bekeken worden.

P4C heeft er door de jaren heen aan bijgedragen dat er een steeds hardere en scherpere kritische noot is gezet bij, en meer aandacht is gekomen voor, de isolatie waarin vakken binnen het huidige onderwijscurriculum aangeboden worden. Een voorbeeld hiervan is het initiatief van de Hybrid Business School van Baets en Van der Linden (Baets & Van der Linden, 2000 en 2003). Op dit model zal in het hoofdstuk 5 en 6 uitgebreid teruggekomen worden. Ook het vertrouwen dat studenten bepaalde vaardigheden niet expliciet hoeven te leren, omdat deze vaardigheden zich vanzelf in het doorlopen van het curriculum zullen ontwikkelen en op het moment dat studenten ze nodig hebben aanwezig zullen zijn, is in twijfel getrokken. Lipman (Lipman, 1988) zegt dat kinderen hun cognitieve vaardigheden gekweekt moeten worden en aanwezig moeten zijn voordat kinderen ze moeten gebruiken of toepassen. Deze vaardigheden kunnen niet aangeleerd worden als ze tijdens het leerproces geïsoleerd zijn van de discipline(s) waarbinnen ze toegepast zullen moeten worden. In het proces van het aanleren van de vaardigheden moeten leerlingen ook de procedures waarmee ze de verschillende vaardigheden kunnen toepassen op alle onderdelen van het curriculum aangeleerd krijgen. Lipman zegt over het idee dat je vaardigheden geïsoleerd zou kunnen aanleren met de verwachting dat kinderen vervolgens in staat zijn om deze vaardigheden toe te passen op andere gebieden: “The example of students being taught formal logic on the one hand and natural science on the other, with the naive expectation that they would then be able to think logically and scientifically, is no less absurd than the graduate student who, assigned a paper on Chinese poetry, attempts to prepare to write it by consulting the encyclopedia articles on poetry and China” (Lipman, 1988, p. 89).

1.3 Spin-off van Lipmans methode

Een van de in de literatuur meest genoemde spin-off effecten van filosoferen met kinderen is dat het filosoferen een impact heeft op de basisvaardigheden die ten grondslag liggen aan allerlei vakken. Vooral taalontwikkeling en taalverwerving lijken een positief effect te ondervinden van filosoferen. Andere vakken waarin kinderen vooruit zouden gaan als zij actief filosoferen, zijn vakken waarbij een beroep wordt gedaan op hun maatschappelijk en sociaal bewustzijn, bijvoorbeeld maatschappijleer (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980).

Door de jaren heen is filosoferen met kinderen steeds verder uit de hoek gekomen. Kinderen die op school filosoferen vertellen hierover aan kinderen die dat op school niet doen. Het wordt niet meer met verachting en minachting bekeken, maar is juist uitgegroeid tot een soort van statussymbool voor basisscholen. Het aanbieden van filosofie in het curriculum geeft meerwaarde aan de school. Een spin-off effect wat hieruit voortkomt is dat de behoefte van scholen om iets te doen met filosofie binnen hun onderwijsaanbod is toegenomen. (Lipman, 1988)

Zoals al genoemd in § 1.2.2 vond Lipman (Lipman, 1988) dat men zich moest afvragen wat voor burgers en voor de maatschappij wenselijk waren, welke kwaliteiten deze burgers zouden moeten beheersen, en wat voor onderwijscurriculum die burgers voor de maatschappij zou kunnen creëren. Dit is een nieuwe manier van aankijken tegen het ontwikkelen van een onderwijssysteem. Het geeft het brede verband tussen onderwijs, de vormgeving daarvan, en de samenleving aan. Uit het erkennen van het bestaan van dit verband zou kunnen voortkomen dat de effecten van filosofie (in het onderwijs) steeds breder

merkbaar worden. Het zou een spin-off effect genoemd kunnen worden; de effecten van filosoferen met kinderen die op een steeds breder niveau merkbaar worden (bijvoorbeeld op maatschappelijk niveau). Deze maatschappelijke component is vanaf het begin aanwezig geweest in Lipman zijn boeken en was ook een van de door hem beoogde ‘secundaire’ effecten van zijn methode.

Als kinderen in een klas leren denken in de disciplines van de wereld en over hun eigen denken over de wereld, dan zal al snel de herkenning komen dat kleine gemeenschappen genesteld kunnen zijn in grotere gemeenschappen, die op hun beurt weer genesteld zijn in nog grotere gemeenschappen. Al deze gemeenschappen houden vast aan dezelfde procedure van onderzoeken en ontdekken (community of inquiry) terwijl ze op allerlei vlakken heel erg kunnen verschillen. Het is hetzelfde als de cirkels die op het water ontstaan als er een steen ingegooid wordt. Er komen steeds meer gemeenschappen die samengaan, net als de cirkels die met elkaar verbonden zijn, maar elke gemeenschap blijft bestaan uit individuen die toegewijd zijn aan zelfcorrigerende exploratie en creativiteit. Het inzien van het kunnen samengaan van verschillende gemeenschappen en het deel uit kunnen maken van een groter geheel, zonder dat individuen en individuele redeneervermogens verloren gaan in deze grotere gehelen, is een spin-off effect van filosoferen met kinderen.

De school zou voor kinderen iedere dag een avontuur moeten zijn, op een leuke manier, niet geheel risico vrij en onvoorspelbaar. Het moet voelen als een ontdekkingstocht. Lipman, Sharp en Oscanyan zeggen hierover: “It seems obvious that if the image children had of education were more consonant with adventure than with routine, the problems of truancy, delinquency, and in-school restlessness could be significantly alleviated.” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980, p. 10). Filosofie zou hieraan kunnen bijdragen, simpelweg door (om mee te beginnen) een onderdeel van het curriculum te zijn. Lipman, Sharp en Oscanyan (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) concluderen verder dat er geen samenhang meer is tussen de onderwijservaringen van kinderen. Het lijken allemaal op zichzelf staande eilanden die niks met elkaar te maken hebben en die ook niet met elkaar in verband gebracht kunnen worden. Deze versplintering is volgens de auteurs karakteriserend voor de moderne samenleving, en speelt zich zowel binnen als buiten het onderwijs af. Dit hangt ook samen met de enorme nadruk op feitenkennis binnen iedere afzonderlijke discipline van het onderwijs. Hierdoor wordt elke discipline een zelfbehoudend systeem wat veel tijd stopt in het overbrengen van alle feiten die er te weten zijn binnen die discipline, maar die geen verbanden legt tussen die feiten en tussen de discipline zelf en andere disciplines en de feiten uit die andere disciplines. De verbinding met de menselijke kennis als geheel, waar al deze feiten samen onder vallen, gaat verloren. Filosoferen met kinderen komt juist menselijke kennis als geheel ten goede, omdat het de nadruk legt op de verbanden tussen allerlei op het oog onafhankelijke aspecten.

Naast deze spin-off effecten is een ander groot spin-off effect de vele methodes die zich de afgelopen decennia ontwikkeld hebben op het gebied van filosofie met kinderen. Er zijn auteurs die geïnspireerd zijn geraakt door de methode van Lipman en die zich geconcentreerd hebben op het creëren van bruikbaar materiaal en op de verhalen die nodig zijn om met kinderen te kunnen filosoferen. Een voorbeeld hiervan is Berry Heesen. Hij schreef diverse filosofie materialen, waarin zowel lessen beschreven staan als de manier waarop je filosofie zou kunnen introduceren binnen een school (compleet met een voorbeeld brief die aan ouders gestuurd kan worden om aan te geven dat filosofielessen zullen worden toegevoegd aan het lesprogramma). Hij heeft lesboeken en docentenboeken geschreven en zelf veelvuldig onderzoek gedaan op het gebied van filosofie en kinderen. Een aantal bekende titels zijn; *De vliegende papa's* (2000), *Klein maar dapper, filosoferen met jonge kinderen* (1996) en *Kinderen filosoferen, docentenboek* (1998).

Anderen hebben er voor gekozen om zich juist te richten op de praktische uitwerking van filosofie, met als doel een handleiding voor onderwijzers en scholen te maken, zodat deze houvast hebben bij het praktiseren van filosofie met hun leerlingen. Een voorbeeld hiervan is Van Bodegraven (Van Bodengraven, 2000), die een werkboek ontwikkelde voor begeleiders die willen filosoferen met kinderen van zes tot twaalf jaar. Door middel van diverse activiteiten, zoals schilderen, knutselen, schrijven, toneelspelen e.a. worden filosofische onderwerpen toegankelijk gemaakt.

Een nog andere benadering is die van bijvoorbeeld Matthews, die vooral veel waarde hecht aan de dialoog met kinderen als het gaat om filosoferen met kinderen. Hij heeft bijvoorbeeld een boek met alleen maar dialogen die hij met kinderen heeft gevoerd over allerlei onderwerpen (Matthews, 1984). Daarnaast legt Matthews ook nadruk op de theorie die achter de ontwikkeling van dit soort programma's zit en die ze kunnen onderbouwen. Zo heeft hij een boek geschreven waarin hij een filosofie van de kinderen jaren wil aandragen met de hoop dat dit er misschien toe kan leiden dat er over een aantal jaren binnen de filosofie als wetenschap een plek gereserveerd kan worden voor de filosofie van de kindjaren als een gebied voor zuivere academische onderzoek, waar over geschreven kan worden en wat in het onderwijs aan de orde kan komen (Matthews, 1994).

Splitter en Sharp (Splitter & Sharp, 1995) zijn auteurs die zich zowel richten op de theorieën die ten grondslag liggen aan filosoferen met kinderen, als op het geven van een opstapje naar de praktische uitwerking van deze theorieën. Zij schreven een boek wat een antwoord probeert te geven op de vraag wat er zou gebeuren als de huidige klassen getransformeerd zouden worden tot onderzoekseenheden (communities of inquiry). Daarbij leggen zij de nadruk op wat het beoefenen van filosofie kinderen en docenten zou kunnen bieden. Het centrale thema van het boek is dat als de klas in zo'n gemeenschap getransformeerd zou kunnen worden, kinderen zouden ontdekken hoe ze kunnen denken op een manier die meer ruimte laat voor reflectie, redelijkheid en redentie.

Een aantal van de hierboven genoemde auteurs zullen verder aan de orde komen in hoofdstuk 2.

1.4 De betekenis van Lipmans werkt voor P4C als vakgebied

In dit hoofdstuk is aandacht besteed aan Lipman en zijn P4C methode. Lipmans ideeën die hebben geleid tot het ontstaan van zijn methode zijn de revue gepasseerd, evenals de doelen die hij beoogd had. Daarnaast zijn diverse effecten van deze methode en het bereik van deze effecten aan bod gekomen. Verder is duidelijk geworden dat Lipman zijn methode door de jaren heen steeds preciezer en de uitwerking steeds praktischer heeft gemaakt. Lipman wil kinderen tot (wel)denkende mensen laten opgroeien en het middel waarmee hij dat wil bereiken is het beoefenen van filosofie met kinderen binnen het onderwijs.

Voor Lipman en zijn P4C programma waren er geen directe programma's voor het filosoferen met kinderen. Filosoferen met kinderen bestond nog niet als een vakgebied op zich. Mensen die zich er mee bezig hielden deden dat vanuit andere disciplines en daardoor was er altijd een beperkt interesse, het was meer een aanvulling op hun eigen discipline of een verbreding van wat ze al wisten dan dat ze echt op zoek waren naar de filosofie zelf. Lipman bracht daar verandering in. Hij creëerde een dimensie waarin filosoferen met kinderen een stem kreeg en hij ontwierp een methode die handvaten moest kunnen geven aan iedereen die op dit gebied iets zou willen betekenen. Jaren later is hij de grondlegger geweest van het instituut wat mensen opleidingen biedt om filosoferen met kinderen goed te kunnen overbrengen en goed te kunnen uitvoeren. Tegenwoordig is er zelfs een internationale kinderfilosofiekrant, waar kinderen en docenten uit allerlei landen aan meewerken. Je zou kunnen stellen dat Lipman de persoon is geweest die filosoferen met kinderen op de kaart heeft gezet. Hij heeft er voor gezorgd dat het bestaansrecht heeft gekregen en heeft er een

gestructureerd en georganiseerd vakgebied van gemaakt. Daarnaast is er door zijn literatuur steeds meer interesse gekomen voor filosoferen met kinderen en zijn er andere mensen geïnteresseerd in geraakt. Dit heeft weer geleid tot een vergroting van het aantal methodes en een toename in literatuur en onderzoeken. Filosofie met kinderen is nog steeds een jong vakgebied in vergelijking met andere gebieden, maar het heeft zich in korte tijd wel ontwikkeld tot een vakgebied.

Een van Lipmans grootste bijdragen hieraan is dat hij buiten het bestaande kader heeft gedacht. Hij is verder gaan kijken dan de op dat moment heersende overtuigingen en koos voor een andere ingang dan gebruikelijk. Daarnaast legde hij veel nadruk op het groter geheel en op verbanden over disciplines heen. Hij heeft het belang van een meer holistische benadering binnen het onderwijsaanbod naar voren gebracht en gevraagd dat er op een andere manier naar onderwijs en het onderwijscurriculum gekeken zou worden. Een antwoord op deze vraag zou gevonden kunnen worden in het al eerder genoemde model van de Hybrid Business School van Baets en Van der Linden (Baets & Van der Linden, 2000 & 2003) dat in hoofdstuk 5 en 6 besproken zal worden. Onderwijs zonder ruimte voor filosoferen met kinderen zal volgens hem nooit betekenisvol onderwijs kunnen zijn. Als we niet kunnen filosoferen met kinderen, dan ontnemen we hun opleiding de enige component die hun opleiding betekenisvoller maakt. En als kinderen een betekenisvolle opleiding ontzegd wordt, dan staan we toe dat de onwetendheid, onverantwoordelijkheid en middelmatigheid die op dit moment onder volwassenen de overhand hebben, voortbestaan (Lipman, 1988).

Lipman zelf gelooft dat redelijkheid of rationaliteit een onmisbaar aspect van een individu vormt, maar volgens hem blijft het lastig om dit als een doel van onderwijs te stellen. Nog lastiger is het om redelijkheid als doel van het onderwijs te verwezenlijken. Lipman ziet actief filosoferen als de belichaming van redelijkheid. Hij stelt dat daarom iedere fase van de kinderjaren toegang zou moeten hebben tot deze ervaring. Zowel voor het direct plezier en genoegen dat kinderen er in ervaren, als voor het voorbereiden van kinderen op persoonlijke en sociale ervaringen in de toekomst. Hij ziet hierin de mogelijkheid voor filosofie en onderwijs om samen te gaan, waarover hij zegt: "If both philosophy and education are seen to share reasonableness as the same goal, it might not seem at all outrageous to contend that fundamentally all true philosophy is educational and all true education is philosophical." (Lipman, 1988, p. 41/42).

Bij dit hoofdstuk moet nog wel een kanttekening gemaakt worden. We hebben een aantal methodes voor het filosoferen met kinderen kort aangehaald samen met een diepere bespreking van de methode van Lipman. Hierdoor kan het idee ontstaan dat er op het gebied van filosoferen met kinderen al veel ontwikkeld is en daarmee de veronderstelling wordt opgeroepen dat er in het onderwijs al redelijk wat gedaan wordt met deze ideeën. Dit is in de praktijk echter niet het geval. Er blijken maar zeer weinig scholen in Nederland echt structureel te filosoferen met hun leerlingen (bij een eerste informerend onderzoek kwamen er twee naar voren). Op dat gebied valt er nog veel te verbeteren.

In het volgende hoofdstuk zal gekeken worden naar de praktische kant van filosoferen met kinderen. Hierbij gaat het om methodes of uitwerkingen van methodes die in de klas gebruikt (kunnen) worden. Daarnaast komen de problemen bij het praktiseren van filosofie in de klas aan bod. Ten slotte wordt gekeken of de huidige filosofie methodes die ontworpen zijn voor het basisonderwijs uitvoerbaar zijn binnen dat basisonderwijs.

2. Filosoferen met Kinderen in de praktijk

2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de vraag hoe filosoferen met kinderen ontstaan is en op de man die onlosmakelijk verbonden is met het ontstaan hiervan: Matthew Lipman. In dit hoofdstuk zal gekeken worden naar een aantal praktische handleidingen, methodes en uitwerkingen die er zijn op het gebied van filosoferen met kinderen. In § 1.3 zijn een aantal namen genoemd die op dit gebied actief zijn geweest zoals Van Bodengraven, Heesen, Matthews en Splitter en Sharp. In § 2.2 zal op deze methoden dieper worden ingegaan. Vervolgens zal gekeken worden hoe filosoferen met kinderen in de Nederlandse onderwijssetting eruit kan zien (§ 2.3). Daarna zal gekeken worden wat de moeilijkheden zijn bij het uitvoeren van methodes voor filosoferen met kinderen. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk zal gekeken worden of de in voorafgaande paragrafen besproken filosofie methodes voor het filosoferen met kinderen op praktijkniveau uitvoerbaar zijn te noemen, of dat deze aangepast zouden moeten worden om aan te kunnen sluiten bij de hedendaagse onderwijssetting.

2.2 Praktische benadering(en) van methodes voor filosoferen met kinderen

In deze paragraaf zullen de eerder genoemde methodes van Van Bodegraven, Heesen, Matthews en Splitter en Sharp inhoudelijk besproken worden. Daarna zal er, met deze methodes als achtergrond, de link gelegd worden naar de huidige Nederlandse onderwijssituatie.

2.2.1 De benadering van Van Bodengraven

Van Bodengraven introduceert in haar boek 'Spelenderwijs filosoferen met kinderen' (2000) het idee dat filosoferen met kinderen uit diverse verschillende aspecten zou moeten bestaan. De opdrachten bij de filosofische thema's in haar boek zijn opgedeeld in een aantal onderdelen. Kinderen beginnen met een activiteit in het kader van het thema. Dit kan het spelen van een toneelstuk zijn, maar bijvoorbeeld ook het knutselen van iets wat met het thema te maken heeft. Het doel van deze activiteiten is het op gang brengen van het denkproces in het kind zelf. Het zijn middelen om kinderen hun eigen meningen en ideeën over bepaalde thema's te laten onderzoeken (Van Bodengraven, 2000). Na de activiteit volgt het filosoferen in de vorm van een "filosofisch gesprek". De aanvang hiervan gebeurt aan de hand van (filosofische) vragen die in de handleiding bij het thema genoemd worden. Van Bodengraven kent aan de volwassen begeleider van kinderen die filosoferen een observerende en soms stimulerende rol toe. Het belangrijkste is dat kinderen de ruimte krijgen om zelf te mogen nadenken. Indien nodig mag de begeleider grenzen aangeven (als kinderen bijvoorbeeld allemaal tegelijk praten).

De methode van Van Bodegraven (2000) is concreet gericht op het werken in de praktijk. Er worden richtlijnen gegeven voor de tijd dat een filosofische bijeenkomst zou moeten duren, voor de verhouding tussen activiteiten en het echte filosoferen, voor de grootte en de samenstelling van de groepen waarin gefilosofeerd wordt en er worden handreikingen gedaan voor de materialen die eventueel nodig zijn. Van Bodengraven maakt verder onderscheid tussen het filosoferen in een al bestaande groep kinderen (bijvoorbeeld het introduceren van filosofie op de naschoolse opvang) en het filosoferen met kinderen in een aparte cursus die aangeboden wordt.

2.2.2 De benadering van Heesen

In zijn introductie van het docentenboek 'Kinderen filosoferen' (Heesen, 2005) benoemt Heesen een aantal argumenten die vaak gegeven worden om filosofie niet te introduceren in

het schoolcurriculum. Zo zou de wereld en het leven van kinderen al zo vol zitten met allerlei clubs en sporten. Daarnaast zit het schoolcurriculum ook al behoorlijk vol met vakken die kinderen onder de knie moeten krijgen. Een ander argument dat Heesen (2005) noemt komt bij docenten vandaan. Zij moeten veel voorbereidingen treffen en filosofie zou alleen maar voor meer voorbereidingen en extra werk zorgen, terwijl het niet een vast en verplicht onderdeel van het curriculum vormt. In hoofdstuk 1 hebben we reeds benoemd dat filosoferen met kinderen niet zo zeer als een vak gezien moet worden, maar meer als een pedagogie, of een andere aanpak van onderwijs. In de lijn daarvan zouden bovenstaande argumenten kunnen vervallen. Als filosoferen een pedagogie en niet een vak is, dan zijn er ook geen problemen met de plek die het inneemt binnen het drukke curriculum van de school en het drukke leven van kinderen. Het zou dan ook niet voor meer voorbereidingen en extra werk bij docenten zorgen (misschien wel in de aanvangsfase van de nieuwe aanpak omdat deze dan nog nieuw is) omdat er een verschuiving plaats vindt. Het hele curriculum zou wijzingen en de manier van lesgeven.

In dezelfde introductie noemt Heesen ook argumenten die juist pleiten voor filosoferen met kinderen, ook binnen een onderwijssetting. Een aantal docenten die filosofielessen hebben gegeven benoemen dat de kinderen door de filosofielessen zelfvertrouwen krijgen en precies leren formuleren. Een ander argument is dat de filosofielessen één van de weinige momenten zijn waarop de mening van kinderen echt wordt gehoord en op waarde wordt geschat. Het gaat in deze lessen niet om het geven van goede antwoorden (iets waar in de andere vakken van het curriculum wel de nadruk op lijkt te liggen) maar om het ontwikkelen van denkvaardigheden. Via dit soort lessen leren kinderen dat de argumenten die zij geven en opbouwen waardevol zijn en er toe doen (Heesen, 2005). Op deze manier leren ze indirect dat het belangrijk is om goede argumenten te kunnen geven voor hun mening. Immers, als je mening van belang is en gehoord wordt, dan moet je deze goed uiteen kunnen zetten en goed kunnen onderbouwen. Volgens Heesen wordt onder filosoferen met kinderen het volgende verstaan: "Filosoferen met kinderen is het organiseren van het samen actief nadenken van kinderen, individueel en in de vorm van een 'community of inquiry', een onderzoeksgemeenschap." (Heesen, 2005, p.6). Hij benoemt verder dat kinderen zich door middel van filosofie kunnen voorbereiden op het 'burger van een maatschappij' zijn. Kinderen krijgen de mogelijkheid om hun eigen vragen en interesses over de wereld om hen heen nader te onderzoeken. Hierdoor leren ze zelfstandig vragen te formuleren en te zoeken naar antwoorden op deze vragen (Heesen, 2005).

Heesen (2005) onderscheidt in zijn boek drie benaderingen in het filosofieonderwijs. De eerste benadering is de Philosophy for Children methode (P4C) van Lipman. Deze methode is in hoofdstuk 1 al uitgebreid aan bod gekomen, vandaar dat deze hier maar kort aangestipt wordt. De methode bestaat uit verhalen waarin kinderen voordoen hoe in de klas zelf gefilosofeerd zou kunnen worden en is bedoeld voor kinderen in de leeftijd van 6 tot 16 jaar. De methode gaat ervan uit dat gedurende de lessen allerlei vragen aan de orde zullen komen, die met elkaar besproken zullen worden. Deze besprekingen gaan gepaard met een uitgebreide introductie in de logica. Het doel hiervan is dat kinderen aan het eind van hun basisschooltijd geleerd hebben om een logisch begrippenapparaat te gebruiken. Zo zouden twaalfjarige begrippen als argument, conclusie, deductie, inductie, definitie, enzovoort moeten beheersen (Heesen, 2005). Interessant zijn echter de bezwaren die Heesen bij deze methode heeft. Het eerste en grootste bezwaar is volgens hem dat leerkrachten in het basisonderwijs niet met deze methode kunnen werken, omdat ze niet genoeg achtergrondkennis hebben. Dit zorgt ervoor dat ze niet met het materiaal kunnen werken. Ze kunnen het zich niet eigen maken. Om zich het materiaal wel eigen te kunnen maken is veel tijd nodig die niet beschikbaar is. Bij dit bezwaar kan de kanttekening gemaakt worden of leerkrachten inderdaad moeite hebben met het zich eigen maken van de methode of dat er een

ander probleem aan ten grondslag ligt. Het tweede bezwaar is dat het onduidelijk is of modelverhalen de beste manier zijn om het filosoferen van basisschoolkinderen te stimuleren, aangezien dit een erg literair gerichte aanpak is. Alles draait hierbij immers om het lezen van een verhaal als aanvangspunt van een dialoog. Stel dat een kind niet zoveel heeft met die manier van beginnen, dan zou dit hem kunnen hinderen in verdere deelname aan de filosofielessen. Als derde bezwaar noemt Heesen dat een leraar bij het gebruiken van deze methode verschillende rollen tegelijkertijd moet vervullen. Aan de ene kant moet de leraar als gespreksleider het gesprek aansturen en structureren vanuit de vragen die vanuit de klas komen. Aan de andere kant moet de leraar op hetzelfde moment de logica expliciet introduceren bij de kinderen. De leraar moet de logica expliciet introduceren bij de kinderen, maar tegelijkertijd gespreksleider van een gesprek vanuit vragen en verwondering zijn. Het is voor een leraar bijna een onmogelijke opgave om deze twee rollen tegelijkertijd te kunnen vervullen. Als laatste bezwaar wordt het door Lipman beoogde begrippenapparaat van de logica genoemd. Er is onder filosofen (nog) geen overeenstemming over welke begrippen kinderen zouden moeten leren hanteren. Daarom zijn de begrippen die in de P4C methode gehanteerd worden niet 'de juiste' te noemen. Dit lijkt echter niet van belang, aangezien het bij filosoferen met kinderen gaat om het proces en niet zo zeer om resultaat. De tweede benadering binnen het filosofieonderwijs die Heesen (2005) onderscheidt is de benadering van methodes voor het voortgezet onderwijs. Hij noemt als voorbeeld van deze benadering de methode 'Wij denken' van Huib Schwab, die ontwikkeld is voor de bovenbouw van het VWO. Het idee achter deze methode is dat het filosofische vocabulaire hanteerbaar wordt voor leerlingen, terwijl daarnaast de nadruk ligt op het stimuleren van leerlingen om zelf na te denken over de vragen die behandeld worden (Heesen, 2005). De derde en laatste benadering die onderscheiden wordt in het boek van Heesen is die van filosoferen als vragen stellen en samen nadenken. Onder deze benadering plaats Heesen zijn eigen methode, die is voortgekomen uit het bestuderen van het programma van Lipman, P4C.

De methode van Heesen is gebaseerd op een aantal uitgangspunten. Het eerste uitgangspunt is dat filosofie gepresenteerd moet worden als "het organiseren van het zelf denken in actie" (Heesen, 2005, p. 14). Op die manier is filosofie een goede aanvulling op het basisonderwijspakket. Als het gepresenteerd zou worden als een eigen vakgebied dan is de kans groot dat scholen het niet zullen toevoegen aan hun volle onderwijsaanbod. Het tweede uitgangspunt is dat filosofie in de basisschooljaren niet voornamelijk gericht zou moeten zijn op kennisoverdracht. Dit zou wederom van een school vragen dat het zijn onderwijsprogramma ingrijpend wijzigt. Als derde uitgangspunt noemt Heesen dat filosofie gezien moet worden als een vorm van levensbeschouwelijk onderwijs, dit omdat het reflectie geeft op het eigen leven van kinderen, waarin ze allerlei ontdekkingen doen, allerlei keuzes maken en relaties leggen die hun kijk op de wereld beïnvloeden. Het vierde uitgangspunt houdt in dat het filosoferen met kinderen niet gekenmerkt wordt door specifieke, filosofische onderwerpen, maar door een manier van denken die zoekt naar verbanden, die vooronderstellingen in het denken wil duidelijk maken en die gedachten en posities in het denken probeert te vergelijken. Het vijfde uitgangspunt is dat er nog geen bepaald begrippenapparaat is dat expliciet aangeleerd moet worden door middel van filosofie, omdat er nog geen eenduidige leerdoelen geformuleerd zijn die met filosofie bereikt zouden moeten worden. Hier rijst opnieuw de vraag of dit echt van belang is, aangezien het gaat om een proces en niet zo zeer om een (eenduidig) resultaat. Het volgende uitgangspunt dat Heesen (2005) formuleert is dat de begrippen die het filosofische denken kunnen ondersteunen begrippen zijn die al bekend zijn, maar die systematisch gebruikt kunnen worden door de leraar. Bijvoorbeeld argument, redenering, conclusie en feit. Het zevende uitgangspunt stelt dat de na te streven doelen van het filosoferen een meerwaarde aan het onderwijs moeten geven. Het effect van filosoferen zal te merken zijn bij bestaande toetsen op het gebied van

taal, rekenen en inzicht. Het achtste uitgangspunt is dat het filosoferen streeft naar meer inzicht in het eigen denken en dat van anderen. Heesen (2005) formuleert als negende uitgangspunt dat bij een methode om te leren filosoferen ook een stuk achtergrond over de klassieke filosofen aangeboden zou moeten worden. Dit betekent dat kinderen ook iets mogen leren over de klassieke filosofen. Daarom gaan een aantal verhalen over filosofen als Socrates, Plato e.a. Het tiende uitgangspunt is dat het filosoferen met kinderen op de basisschool begint op basis van de vragen van kinderen. Deze vragen worden gesteld aan de hand van stimulerend materiaal. Als laatste uitgangspunt geldt dat kinderen het filosoferen meestal plezierig vinden. Dit plezier moeten ze behouden.

De methode van Heesen is opgebouwd uit een aantal in de praktijk succesvolle lessen en een aantal thema's met bijbehorende opdrachten. De thema's zijn gedeeltelijk willekeurig gekozen (bijvoorbeeld het thema lachen) terwijl andere thema's expliciet over denken gaan en uitnodigen tot zelfreflectie (Heesen, 2005).

Er zijn volgens Heesen (2005) acht procesdoelen waar naar gestreefd wordt bij het filosoferen met kinderen. Zo zouden kinderen moeten leren en ervaren om gezamenlijke vragen op een filosofische manier te onderzoeken zonder van te voren een antwoord te verwachten. Verder zouden ze moeten leren om hun eigen vragen te herformuleren en op hun eigen kennis, normen en waarden te reflecteren. Het leren onderzoeken van het eigen denken en het leren herkennen van de relatie tussen de vragen die je jezelf gesteld hebt en de vragen waar volwassenen wel of niet een algemeen aanvaard antwoord op hebben zijn ook belangrijke procesdoelen volgens Heesen (2005). Tot slot noemt Heesen (2005) de ontwikkeling van filosofische discussievaardigheden, het leren herkennen van alternatieven voor algemeen aanvaarde meningen over de werkelijkheid en aspecten daarvan en het leren gebruiken van gedachtenexperimenten als procesdoelen (Heesen, 2005).

Heesen (2005) haalt in zijn boek Kunneman aan. Kunneman schreef een essay met de titel 'Postmoderne moraliteit' (Boom, 1998 in Heesen, 2005). De conclusie van dit essay was volgens Heesen "dat moraliteit onder postmoderne culturele condities nog maar in beperkte mate gehaald kan worden uit kant en klare reservoirs als het gezin en de gemeenschap en voor een groot deel actief tot stand moet worden gebracht in relatie tot concrete vragen en problemen in wat hij noemt het overgangsgebied tussen systeem en leefwereld." (Heesen, 2005, p. 19). De motivatie die Kunneman geeft voor het belang van kinderfilosofie is dat de huidige situatie waar kinderen in opgroeien en zich in staande moeten zien te houden specifieke reflexieve vaardigheden vereist. Deze vaardigheden zouden zich tot een vanzelfsprekende gewoonte moeten ontwikkelen. Hiervoor is het nodig dat deze vaardigheden zo vroeg mogelijk in de ontwikkeling van het kind aangeleerd worden. Kinderfilosofie lijkt volgens Kunneman bij uitstek geschikt om die reflexieve vaardigheden spelenderwijs te leren (Boom, 1998 in Heesen, 2005). Kinderfilosofie neemt als uitgangspunt het individuele kind en diens eigen ervaringen en vermogens en verbindt die via argumentatie en discussie met de ervaringen en meningen van anderen. Hiermee wordt bevorderd dat er een gemeenschappelijk leerproces, waarin openheid, gelijkwaardigheid, nieuwsgierigheid en ruimte voor verschil de centrale richtlijnen vormen, ontstaat. (Heesen, 2005).

Filosoferen met kinderen zou volgens Heesen verder gezien moeten worden als een onvermijdelijk en logisch onderdeel van de moderne opvoeding. De wereld waarin kinderen opgroeien is verwarrend en kinderen zouden al jong moeten leren om hun weg in die wereld te vinden. Daarom is het belangrijk dat er samen wordt nagedacht over vragen die kinderen op hun weg tegenkomen (Heesen, 2000). Heesen zegt over de opvoeding van kinderen tot redelijke mensen: "Het gaat er niet om kinderen op te voeden voor een ideale wereld, doel is ze heel concreet te helpen zoveel mogelijk grip te krijgen op hoe ze zelf in deze wereld staan. (...) Kiezen voor opvoeden (en onderwijs is een deel van de opvoeding) in deze wereld

betekent aandacht besteden aan fundamentele levensvragen op tal van terreinen zonder dat vaststaande antwoorden voorhanden zijn.” (Heesen, 2000, p.10).

Heesen (2005) zegt in zijn boek dat de methodiek die gehanteerd wordt bij het filosoferen met kinderen van groot belang is voor het proces van kinderen leren denken. De methodiek geeft diepgang, inhoud en structuur aan het proces van leren denken. Heesen (2005) ziet de onderzoeksgroep (community of inquiry), die door Lipman is bedacht, als het methodologisch instrument bij uitstek om met kinderen te kunnen filosoferen (Heesen, 2005). Heesen omschrijft een onderzoeksgroep als volgt: “ De centrale gedachte is dat de groep tijdens het filosoferen wordt omgevormd tot een onderzoeksgroep waarvan de groepsleden samen nadenken en waarbij de leraar optreedt als gespreksleider.” (Heesen, 2005, p. 21). De methodiek van de onderzoeksgroep bestaat uit een aantal punten. Ten eerste geeft de onderzoeksgroep structuur als het voor alle deelnemers een herkenbare plek is waar wordt nagedacht over het leven en alles wat daar mee samen hangt. Ten tweede beginnen de sessies van het filosoferen altijd met wat kinderen zelf zeggen te denken over een onderwerp. Er wordt daarna voortgeborduurd op wat kinderen zelf vertellen. Ten derde zou het filosoferen wat gebeurt binnen een onderzoeksgroep altijd een combinatie moeten zijn van speculatief en analytisch denken; het bedenken van alternatieve gedachtegangen en vervolgens de kracht en de zwakte van deze alternatieven te analyseren. Ten vierde is het filosoferen binnen de school een authentiek moment. Ten vijfde wordt de leraar gespreksleider. Als laatste is de groep een criterium. Dit wil zeggen dat filosoferen met kinderen een voorstel is voor een onderwijsactiviteit binnen onderwijsstructuren die al bestaan. De onderzoeksgroep heeft regels waar alle deelnemers zich aan moeten houden (Heesen, 2005).

In zijn eerdere werken benadrukt Heesen dat het onderwijs zoals dat op dat moment in Nederland vorm gegeven werd volgens hem te kort schoot naar de kinderen toe. In het algemeen worden volgens hem de intellectuele capaciteiten van kinderen onderschat waardoor veel interessante conversaties tussen volwassenen en kinderen nooit doorgang vinden. Heesen wijdt dit mede aan het onderwijs: “Het onderwijs is nog altijd gebaseerd op het adagium dat het moet aanleren wat nog niet bekend is. Dit leidt tot een onderwijsinstelling waarin een automatisme is opgenomen: de gedachte dat de school weet wat kinderen niet weten. Deze – overigens niet te ontkennen – ongelijkheid ontnemt het zicht op de denkcapaciteiten van vooral jonge (nog niet ge’school’de) kinderen.” (Heesen, 1996, p. 9). Deze opvatting binnen het onderwijs is volgens Heesen nuttig geweest bij het toegankelijk maken van het onderwijs voor alle lagen van de bevolking, maar is tegelijkertijd funest geweest voor individuele kansen van leerlingen om creatief te mogen denken en om zelf de wereld om hen heen te mogen onderzoeken. Heesen zegt hierover: “Het spanningsveld in het algemeen onderwijs bevindt zich tussen het voldoende aandacht geven aan alle kinderen in de groep en het scheppen van ruimte, zodat kinderen individueel hun talenten en capaciteiten kunnen ontwikkelen.” (Heesen, 1996, p. 9). Volgens Heesen zal dit spanningsveld blijven bestaan zolang er grote klassen zijn in het onderwijs.

Een ander probleem bij het reguleren van filosoferen met kinderen binnen het onderwijs, is volgens Heesen dat volwassenen het lastig vinden om met kinderen vragen te bespreken waar niet van te voren een vaststaand antwoord voor is. Dit maakt volwassenen onzeker (Heesen, 2000).

Uit de boeken van Heesen wordt duidelijk dat hij een brede kijk heeft op het gebied van filosoferen in de klas. Zijn methode en handleidingen gaan verder dan alleen een aantal lessen die inhoudelijk staan weergegeven. Hij geeft allerlei tips voor leerkrachten, maar ook voor het creëren van een meer filosofisch schoolklimaat. Verder heeft hij een evaluatielijst voor leraren en kinderen toegevoegd waarmee docenten de filosofielessen kunnen evalueren en eventueel leerpunten en verbeterpunten kunnen formuleren. Hij geeft alternatieven voor de

verhalen die meestal gebruikt worden voor het filosoferen met kinderen, bijvoorbeeld door te beginnen met het maken van een tekening. Heesen bespreekt zelfs het informeren van ouders over het geven van filosofielessen in zijn boek (Heesen, 2005).

2.2.3 De benadering van Matthews

In de inleiding van zijn boek 'Filosofie van de kinderjaren' (Matthews, 1994) haalt Matthews het werk van Lipman en zijn centrum aan. Hij concludeert aan het einde van zijn inleiding dat hij het in grote lijnen eens is met Lipmans visie op filosoferen met kinderen. Matthews zegt hierover: "Het lijkt me nu vrij duidelijk dat de kinderjaren, inclusief de ideeën en gedachten die mensen daaromtrent hebben, interessant genoeg zijn voor filosofisch onderzoek en kritiek." (Matthews, 1994, p. 14).

Zoals in hoofdstuk 1 al is genoemd was Matthews jarenlang universitair docent filosofie. Zijn methode en theorieën komen voort uit de vele jaren ervaring die hij heeft op het gebied van filosofieonderwijs. Matthews benadrukt het belang van filosofie binnen het kader van de kinderjaren en de ontwikkelingspsychologie. Filosofen hebben een vertekend beeld van de filosofie van de kinderjaren, iets wat mede veroorzaakt wordt doordat ontwikkelingspsychologen nooit de aanwezigheid van filosofie in de kinderjaren hebben vastgesteld. Het blijkt nooit een gebied van onderzoek te zijn geweest binnen de ontwikkelingspsychologie. Dit ten onrechte volgens Matthews, omdat filosofisch denken zeker een kenmerk van kinderen en daarmee van de kinderjaren is (Matthews, 1994). Een andere belangrijke reden waarom er meer onderzoek gedaan zou moeten worden naar de filosofie van de kinderjaren is dat meer inzicht hierin kan helpen om filosofie in het algemeen te begrijpen. Door het filosoferen van kinderen te bestuderen komt men meer te weten over de oorsprong van de filosofie onder volwassenen. Volgens Matthews zouden een aantal van de filosofische vragen die volwassen filosofen zich stellen voortkomen uit vragen die zij zichzelf in hun kinderjaren stelden (Matthews, 1994).

In de huidige onderzoeken naar de kinderjaren staan twee ideeën centraal. Het eerste idee is dat kinderen zich ontwikkelen en dat die ontwikkeling een rijpingsproces is, een groei naar volwassenheid. Het tweede idee is dat deze groei verloopt volgens te onderscheiden stadia of fasen (Matthews, 1994). Volgens Matthews gaan deze ideeën voor veel ontwikkelingsterreinen op, maar niet voor dat van de filosofie. Ter onderbouwing van dit standpunt geeft hij aan dat het niet vaststaat dat door op te groeien volgens een ontwikkelingsmodel (zonder daar iets extra's voor te hoeven doen) volwassenen een acceptabel niveau van omgaan met filosofische vraagstukken bereiken. Daarnaast beschikken kinderen volgens hem over een oorspronkelijkheid en inventiviteit in de vragen die zij stellen, die door volwassenen bijna niet geëvenaard kunnen worden. Als laatste voert hij aan dat om te kunnen filosoferen, mensen 'terug moeten naar het begin', waarbij ze zich moeten ontdoen van de vooronderstellingen die ze in hun leven aangenomen hebben. Voor kinderen is dit een makkelijker en natuurlijker proces dan voor volwassenen. Op basis van de hiervoor genoemde argumenten concludeert Matthews dat: "de evaluatieve vooronderstelling in het stadia-ontwikkelingsmodel totaal onjuist is als het gaat om het bedrijven van filosofie." (Matthews, 1994, p. 23). Hij gaat daarom op zoek naar een nieuw ontwikkelingsmodel wat wel op zou kunnen gaan voor filosoferen. Hij noemt hierbij stromingen als het empirisme, het nativisme en het recapitulatisme.

Op zijn theoretische zoektocht naar een nieuw ontwikkelingsmodel probeert Matthews o.a. om de algemene karakteristieken van de experimenten van Piaget te leggen naast de vraag of het de moeite waard is om kinderen aan te moedigen om te filosoferen. Piagets experimenten hadden drie karakteristieke eigenschappen: ze behaalden frappante resultaten, ze waren herhaalbaar en ze lieten een leeftijdsgebonden volgorde zien. Matthews doet dit omdat hij Piaget als een van de grootste grondleggers voor het stadia-denken in de

ontwikkeling van kinderen ziet. Matthews komt hierbij tot de conclusie dat ouders en docenten zich bij het kijken naar de ontwikkeling van een kind niet zouden moeten beperken tot de cognitieve ontwikkeling van dat kind, maar ook zouden moeten kijken naar het filosofisch denken van een kind (Matthews, 1994). Hij vindt in de experimenten en zienswijze van Piaget niet de oplossing voor het inpassen van de filosofie van de kinderjaren, alleen al niet omdat sommige kinderen in hun filosofische dialogen een niveau van denken laten zien wat niet in overeenstemming is met het niveau dat ze volgens de theorie van Piaget op hun leeftijd zouden moeten hebben. Matthews kan zich niet verenigen met de theorieën en experimenten van Piaget als het gaat om het plaatsen en bestuderen van filosoferen van kinderen. Hij zegt hierover zelf: “Het belangrijkste verschil tussen Piaget en mijzelf is het volgende. Terwijl Piaget zoekt naar een leeftijdsgebonden volgorde van cognitieve ontwikkeling die is terug te vinden bij alle normale kinderen, ben ik ook geïnteresseerd in bijvoorbeeld Kristins hypothese dat de wereld van kleuren is gemaakt, hoewel er geen leeftijd is waarop alle of zelfs maar de meeste kinderen met deze gedachte op de proppen zouden moeten komen.” (Matthews, 1994, p. 56).

Opvallend bij de boeken van Matthews is dat ze niet bedoeld zijn als een directe handleiding of instructie om te kunnen filosoferen met kinderen. De nadruk ligt op het (theoretisch) onderbouwen van het bestaanrecht van een filosofie van de kinderjaren en van filosoferen met kinderen. Aan de uitwerking van filosoferen met kinderen op praktisch niveau wordt weinig aandacht besteed. Toch haalt Van der Leeuw (1991) Matthews en zijn manier van filosoferen met kinderen aan als een van de varianten op het P4C programma van Lipman. Van der Leeuw noemt Matthews manier zelfs een “bijzonder alternatief”. Hij schetst Matthews methode als volgt: “Matthews schrijft, ter inleiding van een uur filosofie op school, een korte dialoog tussen kinderen waarin een filosofisch probleem wordt aangeroerd. Deze dialoog is duidelijk onaf. De inzet van het gesprek in de klas is het verder doordenken over het aangesneden probleem. Uit de opmerkingen die in de klas worden gemaakt construeert Matthews een voortzetting van de geschreven dialoog, die hij dan de volgende les aan het begin van het uur weer voorleest. Hetzelfde probleem kan zo in een aantal achtereenvolgende lessen worden besproken, tot de klas vindt dat de dialoog tot een zinvolle afsluiting is gekomen.” (Leeuw, van der, 1991, p. 20). Matthews (1984) hecht bij het filosoferen inderdaad veel waarde aan de dialoog met kinderen. Dit kan een dialoog zijn die voortgekomen is uit een verhaal wat verteld is, maar het kan even goed gaan om een dialoog die is voortgekomen uit een vraag. Hierbij is het van belang dat erkend wordt dat het aanpakken van de basisvragen van filosoferen met kinderen samen met kinderen gedaan kan worden in een relatie van wederzijds respect. Matthews zegt hierover zelf: “I hope that what follows will convince my readers that children can help us adults investigate and reflect on interesting and important questions and that children’s contributions may be quite as valuable as any we adults have to offer” (Matthews, 1984, p. 3). Ook in zijn boek ‘Dialogues with Children’ benadrukt Matthews het probleem dat er vanuit de ontwikkelingspsychologie geen interesse is voor het vermogen van kinderen om deel te nemen aan een filosofische dialoog. Dit komt volgens hem voort uit het feit dat het moeilijk is om tot een overeenstemming te komen over wat er verstaan moet worden onder volwassenheid in filosofisch denken in een filosofische discussie. Hierdoor leent het onderwerp zich niet voor de onderzoeksstrategieën van de ontwikkelingspsychologie. Toch is het een probleem dat ontwikkelingspsychologen zich niet bezig houden met het gebied van de filosofie van de kinderjaren, omdat op die manier veel ouders en leerkrachten niet op de hoogte zijn van wat op dit gebied normaal is, wat het belang van filosoferen met het kind is en wat ze zouden moeten stimuleren in het belang van de ontwikkeling van het kind (Matthews, 1984).

2.2.4 De benadering van Splitter en Sharp

Volgens Splitter en Sharp zouden de basisonderdelen van het onderwijs gevormd moeten worden door kennis, normen en waarden en goed kunnen denken. Deze onderdelen zouden niet overgedragen moeten worden aan leerlingen, maar geconstrueerd moeten worden met leerlingen als gevolg van systematisch en gezamenlijk onderzoek. Het onderwijscurriculum zou gefocust moeten zijn op het onderwijzen en aanleren van de vaardigheden, competenties, disposities en strategieën die nodig zijn om goed te kunnen denken en oordelen en om redelijk gedrag te kunnen onderscheiden van onredelijk gedrag (Splitter & Sharp, 1995). Interessant is dat beide auteurs een grote nadruk leggen op de spanning die volgens hen altijd aanwezig is binnen het onderwijs. Zij bedoelen met deze spanning dat een onderwijssysteem iets moet zijn waaraan iedereen deel kan nemen, maar tegelijkertijd moet een onderwijssysteem ontvankelijk en responsief zijn voor de vele (vaak tegenstrijdige) wereldvisies van zijn participanten. Voor het eerste punt moet een onderwijssysteem een streng en eenduidig karakter hebben, voor het tweede punt is juist een flexibel karakter nodig. Beiden punten hebben een even belangrijke rol binnen het onderwijs, omdat je beiden nodig hebt om kinderen tot ontwikkeling te kunnen laten komen, wat een van de grootste doelen van onderwijs is.

Volgens Splitter en Sharp kan alleen het programma van Lipman, wat nog steeds verder ontwikkeld wordt door het IAPC, gezien worden als een algemeen curriculum voor het filosoferen met kinderen. Zij geven twee redenen voor deze visie; “First, their philosophical content is part of the content of philosophy as it has actually evolved. The concepts and questions that fill the pages of the IAPC novels and teacher manuals are borrowed from over 2000 years of philosophical inquiry. Second, each program (novel plus manual) has a structure comprising a range of concepts and procedures, so that children who work through the materials, taken separately and also in sequence, see themselves moving from one point to another.” (Splitter & Sharp, 1995, p. 105). De methodologie die Splitter en Sharp bieden is gebaseerd op twee basiselementen. Als eerste element hebben ze gekozen voor het transformeren van de klas in een onderzoeksgroep. Dat dit gebeurt is volgens hen van groot belang om filosoferen met kinderen effectief te laten zijn. De klas als onderzoeksgroep is het centrale uitgangspunt bij het filosoferen. Als tweede basiselement kiezen Splitter en Sharp (1995) het belang van filosoferen voor de ontwikkeling van kinderen zelf. Kinderen van nu groeien op in een wereld waarin er problemen zijn op diverse gebieden (zoals geloof en milieu) en die problemen zullen waarschijnlijk alleen maar toenemen de komende jaren. Het is daarom belangrijk dat kinderen al jong de middelen aangereikt krijgen om met deze problemen om te leren gaan.

Splitter en Sharp (1995) willen in hun boek aangeven wat filosoferen met kinderen precies inhoudt. Zij willen daarbij hun overtuiging dat kinderen kunnen en zouden moeten filosoferen en dat filosofie een van de beginselen van onderwijs zou moeten zijn, onderbouwen (Splitter & Sharp). Ze onderbouwen deze overtuiging o.a. door te stellen dat kinderen het recht hebben om te filosoferen en op hun eigen manier bij te dragen aan de ideeën en tradities die ontstaan zijn door vele jaren van reflectie. Het idee dat er met kinderen gefilosofeerd kan worden en dat dit belangrijk is voor kinderen berust volgens Splitter en Sharp op drie assumpties. De eerste assumptie is dat kinderen een natuurlijke aanleg hebben om zich over dingen te verwonderen en vragen te stellen. Een andere assumptie is dat ideeën die kinderen hebben belangrijk zijn voor hen en voor de manier waarop zij tegen hun wereld aan kijken en deze construeren. Een derde assumptie is dat onderwijzers kinderen kunnen helpen bij het construeren van wegen, structuren en strategieën die kinderen helpen bij het beoefenen van filosofie in plaats van het proces van filosoferen te hinderen (Splitter & Sharp, 1995).

De auteurs benadrukken in het boek dat het van belang is om met kinderen te filosoferen, niet om voor hen te filosoferen. Volgens hen is een van de belangrijkste aspecten van het filosoferen met kinderen het denken in of via een dialoog. Dit is karakteristiek voor het gezamenlijk filosoferen in een onderzoeksgroep. Deze manier van denken vormt volgens de auteurs het fundament van alle vormen van leren (Splitter & Sharp, 1995). Zij geven in een figuur weer dat volgens hen filosoferen dan ook ten grondslag ligt aan alle vakken van het onderwijscurriculum. Via filosoferen raken kinderen bekend met logica, ethiek, epistemologie, esthetica en metafysica. Doordat ze met deze aspecten bekend raken, zijn ze in staat om te redeneren en te onderzoeken, kunnen ze concepten vormen en kunnen ze betekenis toekennen aan dingen. Deze vaardigheden zijn van belang voor de basisvaardigheden binnen het onderwijs, zoals lezen, luisteren, praten, schrijven en vragen stellen. Deze vaardigheden spelen op hun beurt weer een grote rol bij vakken als taal en literatuur, wiskunde en natuurwetenschappen, de geesteswetenschappen, etc. (Splitter & Sharp, 1995, p. 117, figuur 2). Ondanks dat het belang van filosoferen met kinderen volgens de auteurs onbetwistbaar is, benadrukken ze dat het succes en de mate waarin filosofie ingevoerd zal worden in het onderwijscurriculum sterk afhangt van de impact die het beoefenen van filosofie heeft op het leren en de prestaties van leerlingen in de andere vakken van het curriculum. Splitter en Sharp zeggen hierover: “Yet another subject, distinguished by its own content, but offering little that is structurally or procedurally new, will be unlikely to attract more than a few devotees. But a subject which lays claim to building a sound foundation on which all teaching and learning can be based deserves more serious consideration.” (Splitter & Sharp, 1995, p.109).

Splitter en Sharp (1995) gaan in hun boek vooral in op de kernbegrippen van filosoferen met kinderen. Volgens hen zijn deze begrippen: autonoom, probleemgericht en in een dialoog kunnen denken en het belang van vragen stellen en van het doen van eigen onderzoek naar de wereld om je heen ontdekken. Ze richten zich op de concepten achter deze begrippen en op het concept filosoferen met kinderen in het algemeen. Ze proberen inhoud te geven aan deze concepten. Ook in het wat praktischer gedeelte van hun methode blijven ze theoretisch. Ze geven geen beeld hoe een les er uit zou moeten zien. In hun boek benadrukken Splitter en Sharp (1995) het brede bereik wat filosofie kan hebben. Ze hebben hierbij aandacht voor de impact die het op de persoonlijke ontwikkeling van kinderen kan hebben, maar ook de rol die filosoferen op ethisch vlak en voor de mensheid als geheel zou kunnen hebben worden bekeken.

2.3 Filosoferen met kinderen in de (Nederlandse onderwijs) praktijk

Om een goed beeld te geven van filosoferen met kinderen in de huidige Nederlandse onderwijspraktijk, is gekeken naar de eind versie van de map *Filosoferen in de basisschool* die uitgebracht is door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Deze map is ontstaan vanuit een veldaanvraag die het SLO kreeg in 1989 vanuit de onderwijsbegeleidingsdienst (OBD) Zuid-Kennemerland. Deze OBD diende een aanvraag in om de mogelijkheden van het filosoferen in het basisonderwijs te onderzoeken. Deze aanvraag kwam onder andere voort uit een samenwerking die op dat moment al bestond tussen de OBD Zuid-Kennemerland en het Centrum voor Kinderfilosofie (opgezet vanuit de Faculteit van Wijsbegeerte aan de Universiteit van Amsterdam). Het project liep in eerste instantie van 1991 tot 1993. Uiteindelijk heeft het project nog een vervolg van een jaar gekregen. Oorspronkelijk werden er twee scholen uit Heemstede bij het project betrokken. Tijdens de verlenging van een jaar kwamen daar een school in Dordrecht, enkele scholen die in het werkgebied van de OBD Noord-Kemmerland, twaalf scholen in het werkgebied van het GCO (de OBD) Friesland en een school (naast de twee scholen die in eerste instantie al deelnamen aan het project) in het werkgebied van de OBD Zuid-Kennemerland bij. Een van de doelen die het project beoogde was het uitproberen, bewerken en ontwikkelen van middelen die het beste gebruikt konden

worden om filosoferen in de basisschool vorm te geven (SLO, 1994). Bij het kijken naar de mogelijkheden van filosoferen in het basisonderwijs was het uitgangspunt van het project om te proberen filosoferen te integreren in het bestaande onderwijsaanbod, zoals dat ook gebeurd is met bijvoorbeeld multiculturele vorming. De auteurs van de map benoemen dit uitgangspunt als volgt: “De integratie van het filosoferen moet het bestaande onderwijsaanbod verrijken en kinderen helpen bij een meer betrokken wijze van leren” (SLO, 1994, p. 4).

Iedere vorm van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs moet volgens de auteurs van de map *Filosoferen in de basisschool* de volgende drie kenmerken hebben; een open en onderzoekende houding vanuit zowel de leerling, als de leraar (een houding vanuit verwondering en nieuwsgierigheid), een onderzoeksgebied wat gevormd wordt door de thema's die aan bod komen tijdens het filosoferen (vaak zullen die thema's op het gebied van de filosofie en het denken zijn) en een methode van werken, namelijk via de dialoog en de discussie (SLO, 1994).

De meest geschikte methode van werken zou het filosofisch gesprek zijn. Een filosofisch gesprek in de klas bestaat uit vier elementen. Ten eerste is er de concrete aanleiding tot het gesprek (bijvoorbeeld een verhaal, een spel, etc.), gevolgd door de vraag of opmerking waarmee het gesprek echt begint. De inhoud van het gesprek (hetgeen waar het uiteindelijk over gaat, het filosofische thema dat in het gesprek verborgen ligt) vormt het derde element. Het laatste element van een filosofisch gesprek wordt gevormd door het doel van het gesprek. Dit kan van gesprek tot gesprek verschillen, de ene keer kan het de bedoeling zijn dat er een antwoord geformuleerd wordt, de andere keer kan het de bedoeling zijn dat iedereen in de klas het eens wordt over bepaalde ideeën (SLO, 1994).

Vooraf in de eerder in deze paragraaf genoemde drie kenmerken die filosoferen met kinderen zou moeten hebben, lijkt een basis opzet voor filosoferen in de klas te liggen. Een leraar kan er voor kiezen om een vooraf opgestelde methode te gebruiken zoals diverse IAPC programma's die vertaald zijn naar de Nederlandse onderwijssituatie. Op die manier heeft een docent houvast bij het onderwijzen in deze nieuwe discipline. Dit is echter geen eis om te kunnen filosoferen met kinderen. In principe kan er met kinderen gefilosofeerd worden als de drie hierboven genoemde kenmerken van filosoferen met kinderen gewaarborgd worden. Als een leraar er voor zorgt dat hijzelf en zijn klas een nieuwsgierige en onderzoekende houding aan de dag leggen tijdens de filosofiesessies, dat hij een thema introduceert via bijvoorbeeld een verhaal of een stuk video materiaal en vervolgens een filosofisch gesprek start waaraan de hele klas actief deelneemt en wat is opgebouwd uit dialogen en discussies (en waarin hij de vier eerder genoemde elementen van een filosofisch gesprek kan verwerken), dan is een filosofieles geboren. Op deze manier filosoferen vraagt wel meer van de eigen inbreng en creativiteit van de leraar dan het gebruiken van een al bestaande en uitgewerkte methode.

Kort samengevat begint een filosofiesessie dus met een stukje materiaal, een verhaal, video etc, als introductie op het eigenlijke filosofische gesprek. Daarna wordt aan de hand van een opmerking of vraag van een van de leerlingen (of bij het uitblijven hiervan, een vraag van de leraar) het filosofisch gesprek gestart. De leraar zal er op moeten letten dat hij bij het leiden van het filosofisch gesprek zorgt dat de vier elementen die dat gesprek tot een filosofisch gesprek maken erin aanwezig zijn en blijven.

Binnen het Nederlands basisonderwijs kan op verschillende manieren gefilosofeerd worden. Zo kan gekozen worden om te werken met een geheel uitgewerkte methode, waarvoor dan bepaalde uren in het weekprogramma gereserveerd worden. Net zoals kinderen taal en rekenen klassikaal hebben, hebben ze ook een aantal uren filosoferen in de week. In die uren wordt dan het gehele methodeprogramma afgewerkt. Als het programma klaar is kan er een nieuw programma gekozen worden om mee te werken.

Een andere optie is om wel een aantal vaste filosofie momenten in de week in te lassen, maar om voor een authentiekere invulling van die tijd te kiezen. Het filosoferen kan dan beginnen

aan de hand van een door de leraar zelf gekozen kinderboek of tekening. De leraar kan dan iedere week voor een nieuw thema en een nieuwe introductie van dat thema kiezen. Er zit minder structurele opbouw in deze manier van filosoferen en het vraagt meer van de leraar, maar op deze manier kan wel heel goed aangesloten worden bij de huidige belevingswereld van de kinderen in de klas en er kan tevens ingespeeld worden op thema's die op dat moment actueel zijn in de samenleving of binnen de school.

Nog een andere manier om binnen het Nederlands basisonderwijs te filosoferen met kinderen is er geen specifieke momenten voor te reserveren, maar bij diverse vakken filosofie te integreren. Zo zou er bij een taalles gekozen kunnen worden om niet alleen vanuit technisch en begrijpend lezen een verhaal te bestuderen, maar ook een filosofisch gesprek over een bepaald thema in datzelfde verhaal toe te voegen aan de taalles.

2.4 Moeilijkheden bij de filosofiemethodes voor kinderen

Er lijkt op het gebied van filosoferen met kinderen een tegenstrijdigheid te bestaan als het gaat om de invulling van het filosofiecurriculum. Aan de ene kant lijkt er de noodzaak te zijn van een specifiek eigen curriculum, met eigen materialen, eigen opleidingen (voor docenten) en eigen voorwaarden en criteria. Aan de andere kant lijkt dit idee nou juist een probleem te zijn bij een algemene invoering van filosofie binnen het onderwijscurriculum. Splitter en Sharp (1995) geven aan dat de methodes voor filosoferen met kinderen toegankelijk en makkelijk in gebruik zijn. De methodes moeten niet te veel aanpassingen vragen van het huidige onderwijscurriculum. Dit zou het mogelijk moeten maken dat filosoferen met kinderen op grote schaal ingevoerd wordt in het (basis)onderwijs. Tevens zeggen Splitter en Sharp echter dat filosoferen met kinderen vraagt om een compleet andere zienswijze en aanpak dan de andere vakken die op dit moment binnen het onderwijs gegeven worden. Ze adviseren uiteindelijk het volgende: "In practical terms, we recommend the strategy endorsed by experienced philosophy teachers: proceed by way of the standard - and expanding - Philosophy for Children curricula to a broader range of stimulus materials and resources. To an extent, this recommendation reflects current practice, for many people in different parts of the world are engaged in trailing both purpose-written materials and standard literature, in a co-operative effort to bring philosophy into the mainstream curriculum." (Splitter & Sharp, 1995, p. 109).

Uit de in dit hoofdstuk behandelde methodes en literatuur blijkt verder dat er nog steeds veel onduidelijkheden bestaan over hoe een curriculum voor het filosoferen met kinderen eruit zou moeten zien. Het lijkt te ontbreken aan een duidelijke vormgeving en afbakening van een mogelijk curriculum. Dit geldt ook voor de doelen die filosoferen met kinderen zou moeten behalen. In grote lijnen is men het hierover eens, maar als er meer inhoudelijk gekeken wordt naar deze doelen, dan blijkt ook hier geen eenduidige overeenstemming te bestaan. Zo zegt Heesen over het begrippenapparaat van de logica dat Lipman met zijn methode beoogt aan kinderen eigen te maken dat dit niet als algemeen doel kan worden gezien, aangezien er onder filosofen geen overeenstemming is over welke begrippen kinderen zouden moeten leren hanteren. De vraag is volgens Heesen of ze door de P4C methode in dat opzicht wel de begrippen leren gebruiken die ze zouden moeten leren gebruiken (Heesen, 2005). Nogmaals het is de vraag of dit echt belangrijk is om te benoemen, aangezien filosoferen met kinderen een proces is (en beoogt) en het geen vaststaand (eenduidig) resultaat heeft.

Een derde probleem bij de methodes voor filosoferen met kinderen lijkt het huidige onderwijscurriculum en de manier waarop daarbinnen tegen leren aangekeken wordt, te zijn. Het onderwijscurriculum is behoorlijk vol met vakken die belangrijk geacht worden voor de ontwikkeling van kinderen. De overheersende visie binnen het onderwijs is dat kinderen zich deze vakken eigen moeten maken. Ze worden hierbij geacht aan het einde van hun

(basis)schooltijd een aantal algemene vaardigheden te beheersen. Er wordt (binnen het huidige onderwijs) dus vanuit gegaan dat kinderen via het beoefenen van de aangeboden vakken vanzelf deze algemene vaardigheden zullen leren beheersen en toepassen. Vanuit de hoek van de kinderfilosofie is hier veel kritiek op. Vooral het geïsoleerd van elkaar aanbieden van vakken waarbij er vanuit gegaan wordt dat kinderen zelf in staat zijn om de link tussen deze vakken en de overkoepelende vaardigheden die beoefend worden samen te voegen, stuit op veel weerstand. Volgens de literatuur zou het juist andersom moeten zijn. Kinderen zouden een aantal vaardigheden expliciet moeten leren alvorens in staat geacht te worden die op vakken toe te kunnen passen. Lipman (1988) noemt op dit gebied het voorbeeld van leren lezen en schrijven. Er wordt in het onderwijs niet vanuit gegaan dat kinderen vanzelf wel zullen leren lezen en schrijven als ze de andere vakken volgen. In tegendeel, het onderwijs erkent dat deze vaardigheden essentieel zijn voor het leerproces van kinderen en dat kinderen deze vaardigheden nodig hebben om de andere vakken in het curriculum goed te kunnen volgen. Lezen en schrijven worden gezien als meer dan alleen maar technische vaardigheden. Kinderen krijgen dus expliciet onderwijs in lezen en schrijven, los van andere vakken. Volgens Lipman en anderen zou dit ook moeten gaan gelden voor filosofie. Kinderen leren niet uit zichzelf te redeneren, redelijke argumenten te geven, discussie te voeren, etc. Deze vaardigheden zullen ze expliciet aangeleerd moeten krijgen (er ze moeten ermee kunnen oefenen) voordat er van hen verwacht mag worden dat ze deze beheersen en kunnen toepassen op allerlei terreinen.

In het voorbeeld van lezen en schrijven ligt de kern van het vierde probleem bij filosoferen met kinderen. Het onderwijs erkent dat lezen en schrijven meer omvat dan technische vaardigheden en dat het beheersen van deze vaardigheden noodzakelijk is voor de ontwikkeling van een kind. Voor filosoferen met kinderen is het onderwijs nog niet zo ver. Het nut van filosoferen met kinderen lijkt voor velen niet duidelijk te zijn. Dit geldt ook voor het belang en de bijdrage die filosoferen kan leveren aan de ontwikkeling van het kind. Op dit gebied lijkt nog een grote uitdaging te liggen voor het vakgebied van de kinderfilosofie.

2.5 Conclusie: zijn de methoden uitvoerbaar in de huidige onderwijspraktijk of niet?

De methodes die in dit hoofdstuk aan bod gekomen zijn lijken in een aantal opzichten op elkaar. Het filosoferen gebeurt aan de hand van verhalen over een bepaald thema en aan de hand van vragen die kinderen hebben, uit zichzelf en naar aanleiding van het verhaal dat ze met elkaar gelezen hebben. De ingang die auteurs in hun boeken kiezen verschillen wel van elkaar. Zo kiest Van Bodengraven voor de creatieve en praktische kant van het filosoferen, terwijl bijvoorbeeld Splitter en Sharp kiezen voor een wat meer theoretische uiteenzetting.

Of de huidige methoden uitvoerbaar zijn is een moeilijke vraag. Aan de ene kant lijken de methoden op zichzelf uitvoerbaar. De methoden lijken hanteerbaar en werkbaar, omdat er een aantal scholen zijn die er succesvol mee werken. Het uitvoeren ervan vraagt echter wel wat oefening. Ten eerste om het materiaal waarmee gefilosofeerd wordt en de theorieën die er achter liggen te leren kennen en eigen te maken. Ten tweede omdat het ingepast moet worden in een druk onderwijsprogramma. Juist dit laatste lijkt een van de belangrijkste hekelpunten als het gaat om de uitvoerbaarheid van de filosofiemethoden. De vraag is dus of de huidige methoden gebruikt worden omdat ze goed te praktiseren zijn in het onderwijs, of omdat er simpelweg nog geen beter uit te voeren methoden zijn.

Aan de andere kant zijn de methoden niet uitvoerbaar en werkbaar te noemen omdat het aanbod van filosofie in het (basis)onderwijs nog steeds niet is gereguleerd. Basisscholen waar gefilosofeerd wordt met leerlingen zijn nog steeds meer uitzondering dan regel. Dit lijkt te komen omdat de huidige theorieën op het gebied van filosoferen met kinderen niet overtuigend en duidelijk genoeg zijn over de noodzaak van filosoferen met kinderen. Als er niet echt een duidelijk nut lijkt te zijn van filosoferen gaan scholen het ook niet invoeren.

Over het nut van filosoferen met kinderen wordt nog steeds gediscussieerd. Bovendien schrikken filosofiemethoden af omdat ze veel werk lijken. Leraren moeten zich er in verdiepen en het inpassen tussen alle andere vakken en taken die ze hebben.

Het lijkt veilig om te stellen dat de huidige methodes om te filosoferen met kinderen nog niet geschikt zijn om op grote schaal ingevoerd te worden binnen het onderwijs. Of andersom geformuleerd; dat het huidige onderwijssysteem nog niet geschikt is om op grote schaal filosoferen met kinderen uit te voeren. De vraag is dan welke van de twee veranderd zou moeten worden om filosoferen met kinderen mogelijk te maken. Het lijkt voor de hand liggend dat als de filosofiemethodes niet dichter toe groeien naar het huidige onderwijscurriculum, filosoferen met kinderen misschien altijd eerder een uitzondering dan een regel zal blijven. Het filosoferen met kinderen zou toegankelijker gemaakt moeten worden. Hiervoor lijkt het nodig dat de mensen die op dit gebied actief zijn eenduidiger worden over de criteria waaraan voldaan moet worden, de doelen die filosoferen met kinderen beoogd en de materialen die er nodig zijn om te kunnen filosoferen met kinderen.

Over het algemeen kan uit de literatuur geconcludeerd worden dat er veel theorieën en ideeën bestaan over de vorm die filosoferen met kinderen zou moeten hebben en over het belang dat filosoferen met kinderen heeft (zowel voor kinderen zelf als voor de maatschappij in het algemeen). Er lijkt overeenstemming te zijn over de grote lijnen, bijvoorbeeld dat filosoferen met kinderen belangrijk is, dat filosofiesessies moeten starten vanuit onderwerpen die kinderen interessant vinden, dat gespreksleiders niet zo maar iets mogen opleggen, etc. Het ontbreekt echter nog aan een algemeen geïntegreerd model waarin alle visies en verschillende ideeën samen zijn gevoegd tot een werkbaar geheel.

3. De (beoogde) effecten van filosoferen met kinderen.

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is inhoudelijk gekeken naar een aantal methodes om te filosoferen met kinderen. Daarnaast zijn een aantal problemen die er zijn bij het werken met kinderfilosofie methodes genoemd. Een van de grootste problemen is dat scholen en het onderwijs in het algemeen nog niet overtuigd zijn van het belang en de noodzaak van filosoferen met kinderen. Zo formuleert Jan IJzerman in een interview met Berrie Heesen voor het NRC Handelsblad: “Filosoferen op de basisschool lijkt een ambitieuze onderneming, gelet op het ontbreken van een wettelijke grondslag en het feit dat de scholen niet om een extra vak verlegen zitten.” (IJzerman, 1992). In ditzelfde interview benoemt IJzerman een ander groot probleem bij het invoeren van filosofie in het basisonderwijs: “Struikelblok voor een eventuele grootschalige invoering van filosofie in het basisonderwijs bleek eerder de traditionele opleiding van het lerarenkorps.” (IJzerman, 1992). Als duidelijker wordt wat de effecten van filosoferen kunnen zijn en wat dit kan betekenen voor de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen, dan is de weg misschien vrij voor een brede invoer van filosoferen met kinderen in het basisonderwijs. In dit hoofdstuk zal mede daarom gekeken worden naar de doelen die men door middel van filosoferen met kinderen wil bereiken. Aangezien er een groot aantal verschillende doelen beoogd worden met filosoferen, is er in dit hoofdstuk een onderverdeling gemaakt tussen doelen die betrekking hebben op de taalvaardigheid en het taalvermogen van kinderen (§ 3.2), doelen die betrekking hebben op andere vakken binnen het onderwijs en op het denkvermogen (en denkvaardigheden) in het algemeen (§ 3.3) en doelen buiten het gebied van cognitieve ontwikkeling (§ 3.4). In sommige gevallen is het moeilijk om precies te bepalen waar een doel betrekking op heeft. In dat geval kan het zo zijn dat een doel niet geheel lijkt te passen in de paragraaf waarin het staat. Na het bespreken van de verschillende effecten en doelen zal er gekeken worden naar het belang van filosoferen met kinderen vanuit diverse literatuur (§ 3.5). Dit hoofdstuk zal afgesloten worden met een conclusie (§ 3.6).

3.2 Effecten en doelen met betrekking tot de taalvaardigheid en het taalvermogen van kinderen

Een van de meest genoemde effecten van filosofie is het bevorderen van de taalontwikkeling. Zowel de taalvaardigheid als woordenschat nemen toe. Kinderen leren dat woorden meerdere betekenissen kunnen hebben en dat er allerlei nuances bestaan in de taal waar ze dagelijks in communiceren. Ze leren om deze nuances zelf toe te passen. Kinderen ontwikkelen tegelijkertijd een groter wordend vertrouwen in het spreken van de taal. Bovendien leren ze door samen te discussiëren en een dialoog aan te gaan om actief te luisteren naar anderen (Anthone e.a., 2006). Aansluitend bij de toenemende taalvaardigheid, wordt het toenemen van de verbale vermogens van kinderen en het toenemende zelfvertrouwen genoemd als effect van het filosoferen (Leeuw, van der, 1991). Rondhuis (1994) benoemt een ander effect dat samenhangt met het bevorderen van de taalvaardigheid. Volgens haar leren kinderen tijdens het filosoferen om consistent te redeneren, het begrijpelijk uiten van hun meningen en houdingen en het geven van argumenten bij een bepaald standpunt (Rondhuis, 1994). Ze beschrijft dit als volgt: “Er is duidelijk sprake van begripsontwikkeling, van redeneren en argumenteren, en van morele ontwikkeling” (Rondhuis, 1994, p. 117).

Naast effecten die filosofie volgens diverse auteurs heeft, zijn er doelen die bij het ontwerpen van filosofie methodes voor ogen gehouden worden. Een aantal doelen hangen nauw samen met het ontwikkelen van de taalvaardigheid en het vertrouwen in het eigen taalgebruik. Zo stelt Van der Leeuw (1991) het leren (filosofische) vragen te stellen als een van de dingen die kinderen zouden moeten leren door te filosoferen (Leeuw, van der, 1991). Hij noemt verder

leren argumenteren en redeneren, het leren hanteren van abstracte begrippen en het onderbouwen van deze hantering met argumenten en het leren speculatief te denken (theorieën op stellen en de mogelijk- en onmogelijkheden van deze theorieën te onderkennen) als doelen (Leeuw, van der, 1991). Van der Leeuw maakt bij het opstellen van zijn doelen onderscheid tussen proces- en productdoelen. Een procesdoel is: “een onderwijsdoel waaraan tijdens het onderwijs wordt gewerkt, maar zonder dat men van het nulpunt tot meesterschap wordt gebracht (...). Meestal is bij procesdoelen ook niet precies na te gaan hoeveel het onderwijs heeft bijgedragen; het effect is, zo zegt men, niet exact meetbaar” (Leeuw, van der, 1991, p. 68). Een productdoel is een onmiddellijk doel, bijvoorbeeld overeenstemming bereiken over een onderwerp wat in een filosofiesessie geïntroduceerd is. Als belangrijkste procesdoel van het filosoferen met kinderen noemt Van der Leeuw (1991) het oefenen en ontwikkelen van het denkvermogen (Leeuw, van der, 1991).

Samenvattend valt te zeggen dat de taalvaardigheid en het taalvermogen van kinderen toeneemt door te filosoferen. Ze raken geoefender in het spreken van de taal en kunnen er creatiever en flexibeler mee omgaan. Het ‘taalbewustzijn’ van kinderen neemt ook toe. Ze worden zich bewust van diverse lagen in de taal en verschillende vaardigheden die komen kijken bij het beheersen van de taal.

3.3 Interne effecten van filosoferen met kinderen (effecten op andere vakken dan taal en op denkvermogen in algemeen)

Naast invloed op de taalvaardigheid van kinderen, heeft filosoferen met kinderen effecten en doelen die betrekking hebben op andere onderwijsgebieden of op het denkvermogen van kinderen in het algemeen. Kinderen die filosoferen op de basisschool hebben minder moeite met vakken die overzicht en abstract denken vragen, zoals wiskunde en begrijpend lezen (Leeuw, van der, 1991). Kinderen leren door filosoferen tevens om reflectiever en kritischer te kijken naar hun eigen denken (Leeuw, van der, 1991).

Hierbij aansluitend noemen Anthone e.a. (2006) het stimuleren van de denkvaardigheden en het verbeteren van de redeneervaardigheden als de primaire doelstelling van filosoferen met kinderen (Anthone e.a., 2006).

Van Bodengraven en Kopmels noemen geen expliciete doelen die volgens hen behaald zouden moeten worden door te filosoferen met kinderen (of kinderen bestaansvragen te laten onderzoeken zoals ze het zelf noemen). Ze formuleren wel een aantal persoonlijke competenties die volgens hen van belang zijn bij het filosoferen met kinderen en die met hun methode aangesproken en ontwikkeld worden. Deze competenties zijn: ontvankelijkheid (open staan voor de wereld om je heen; nieuwsgierig zijn; je verwonderen zodat je raadselachtigheid kunt ervaren; kunnen accepteren dat niet alles gaat zoals jij het wilt), inlevingsvermogen (je kunnen inleven en verplaatsen in een ander; gevoelig zijn voor signalen van anderen), participatie (deelnemen aan een groter geheel; je hechten en (ver)binden; trouw zijn aan iets dat belangrijk is voor je; iets over hebben voor dingen die je belangrijk vindt), voorstellingsvermogen (een eigen voorstelling maken in beeld of woorden), uitdrukkingsvaardigheid (naar buiten brengen wat er in je omgaat; precies leren zijn), zelfvertrouwen (op jezelf terug kunnen vallen; weten wat je wilt; je inzetten om te verwerkelijken wat je wilt zijn; eerlijk zijn) en beoordelingsvermogen (kunnen afwegen, argumenteren en aanvoelen wat belangrijk voor je is, onderkennen dat iets belangrijk voor je is). (Bodengraven, van & Kopmels, 2004).

Anthone & Mortier (1997) stellen dat er in het filosofische gesprek (en bij het filosoferen) met kinderen vier verschillende soorten doelstellingen gerealiseerd moeten worden. Ten eerste zijn er inhoudelijke doelstellingen, die betrekking hebben op gesprekken die inhoudelijk bijdragen aan de kennis die kinderen over bepaalde wijsgerige problemen hebben. Ten tweede zijn er gesprekken die bijdragen tot de ontwikkeling van

denkvaardigheden en -disposities (bijvoorbeeld leren vragen formuleren, redenen geven, alternatieven ontdekken, hypothesen opstellen, etc.). Bij dit soort gesprekken gaat het om doelstellingen op het gebied van denken over denken. Ten derde zijn er gesprekken die van de deelnemers totale betrokkenheid vragen en waardoor ze een zinvoller contact met hun leefwereld kunnen onderhouden. Bij dit soort gesprekken gaat het om doelstellingen op het gebied van persoonlijke zingeving. Ten slotte zijn er gesprekken die de vorming van een gemeenschap van onderzoek (community of inquiry) stimuleren. Doelstellingen die bij dit soort gesprekken beoogd worden, liggen op het gebied van het realiseren van een filosofische werkvorm (vooral de gemeenschapsdialoog is hierbij wenselijk als doelstelling) (Anthonie & Motier, 1997).

In de handleiding *Filosoferen in de basisschool* worden acht doelen van filosoferen met kinderen als onderwijsactiviteit geformuleerd. Deze doelen liggen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Attituden, houdingen en het belang van waarden spelen eveneens een belangrijke rol (SLO, 1994). De acht doelen zijn als volgt geformuleerd: 1) leren en ervaren om gezamenlijk filosofische vragen te onderzoeken zonder vaststaande antwoorden te veronderstellen of aan het eind te verwachten; 2) leren formuleren van eigen vragen en het herformuleren van die vragen als gevolg van reacties van anderen; 3) leren reflecteren op eigen kennis, normen en waarden met als resultaat meer inzicht in het eigen wereldbeeld en in het wereldbeeld van de ander; 4) leren onderzoeken van het eigen denken en denkstructuren; 5) leren herkennen van de relatie tussen de vragen die je jezelf (soms al) gesteld hebt en de filosofie als cultureel erfgoed, ofwel: waar hebben volwassenen wel en waar hebben ze geen algemeen aanvaard antwoord op? Op het gebied van levensbeschouwing leidt dit bijvoorbeeld tot inzicht in de relatie tussen filosofische kwesties en geestelijke stromingen; 6) ontwikkeling van discussievaardigheden: innemen van een standpunt, herkennen van een positie van een ander, kritiek kunnen geven en ontvangen, herzien van eigen mening; 7) leren herkennen van alternatieven voor algemeen aanvaarde opinies over de werkelijkheid en aspecten daarvan. Dit vereist altijd moeite en inspanning, niet alleen voor kinderen maar wellicht nog meer voor leerkrachten; 8) leren doordenken van een idee zonder dit meteen om praktische redenen af te wijzen (leren gebruiken van gedachten experimenten), ofwel de vraag 'Waar is dat nou goed voor?' even van je af kunnen schudden. (SLO, 1994).

Vakken waarvan de algemene doelstellingen veel overeenkomst vertonen met de algemene doelstellingen van filosoferen met kinderen (en waarbij filosoferen dus zou kunnen plaats vinden of aansluiten) zijn: Nederlandse taal (vooral de onderdelen spreken, luisteren en taalbeschouwing), rekenen en wiskunde (vooral de onderdelen meten en meetkunde), geschiedenis, natuuronderwijs en bevordering van sociale redzaamheid (waaronder vooral het gedrag in het verkeer) (SLO, 1994).

3.4 Effecten buiten het gebied van cognitieve ontwikkeling

Naast effecten op schoolgebied en denkvaardigheid of redeneervermogen in het algemeen, worden er in de literatuur effecten en doelen genoemd die betrekking hebben op het gebied van morele ontwikkeling, sociale en emotionele aspecten van de ontwikkeling, en effecten of doelen die gericht zijn op het kind als actief lid van de samenleving.

Van der Leeuw (1991) benoemt dat filosoferen een bijdrage levert aan kinderen leren problemen op een redelijke manier te bespreken. Tijdens de filosofiesessies leren ze om dit te doen met filosofische problemen en de oefening hierin vergroot de kans dat kinderen ook bij andere problemen zullen proberen om op een redelijke manier tot een oplossing te komen. Van der Leeuw (1991) verwijst hierbij naar leerkrachten die experimenteerden met filosofie op school en daarbij constateerden dat de agressiviteit van kinderen en het vechten op de speelplaats afnamen nadat aangevangen was met filosoferen (Leeuw, van der, 1991).

Behalve het aanleren van een andere manier om met problemen om te gaan, leert filosofie kinderen vooral om een onderzoekende houding ten opzichte van de wereld om hen heen te hebben. Dit is een gevolg van het feit dat ze leren dat er niet altijd pasklare antwoorden zijn voor problemen, soms zijn er zelfs helemaal geen antwoorden en moeten mensen voor zichzelf een antwoord ontdekken en uitwerken dat voor hen werkt. Filosoferen leert dat het (uitwerkings)proces belangrijker is dan het uiteindelijk gevonden antwoord (Leeuw, van der, 1991).

Anthone e.a. benadrukken dat kinderen opgroeien in systemen die gekenmerkt worden door diversiteit. Filosoferen kan kinderen helpen om met deze diversiteit te leren omgaan. Deze hulp zou op inhoudelijk, methodologisch en dynamisch vlak plaats kunnen vinden. Inhoudelijk leren kinderen nieuwe dingen doordat onderwerpen met diversiteit besproken worden. Methodologisch leren kinderen wat samen denken en samen in gesprek zijn betekenen en hoe dit in zijn werk kan gaan. Dynamisch leren kinderen dat de inhoud van het begrip tolerantie niet statisch is maar juist dynamisch. Ze leren dit met filosoferen doordat kinderen geleerd wordt om meningen van anderen te respecteren en tegelijkertijd wordt ze geleerd om in te gaan op meningen waar ze het niet mee eens zijn. Hierbij aansluitend noemen Anthone e.a. (2006) het positieve effect dat filosoferen kan hebben op de morele ontwikkeling van kinderen. Bij de morele ontwikkeling vindt vaak waardeoverdracht van ouder op kind of van leerkracht op kind plaats (waarbij zowel positieve waarden als negatieve waarden worden overgedragen), terwijl filosofie die waarden onderzoekt en er vragen bij stelt (Anthone e.a., 2006). Op die manier zou filosofie verandering kunnen brengen in de inter-generationale overdracht van sociale, emotionele en morele waarden.

Het mondig maken van kinderen is volgens Anthone en Motier (1997) een ander belangrijk effect van filosoferen met kinderen. Aansluitend bij de diversiteit van de omgeving waarin kinderen opgroeien, benoemen zij dat er een aantal vaardigheden zijn die kinderen zouden moeten beheersen in een samenleving waarin een steeds grotere mate van individualisatie voorkomt. Deze vaardigheden zijn volgens hen het voor jezelf kunnen denken en het uitdrukking kunnen geven aan je gedachten. Beide vaardigheden zouden door filosoferen ontwikkeld kunnen worden (Anthone & Motier, 1997).

3.5 Het belang van filosoferen met kinderen

De doelen en effecten van filosoferen geven indirect aan waarom het belangrijk is om te filosoferen met kinderen. In deze paragraaf wordt de nadruk op de diverse belangen gelegd, om aan te geven dat er weldegelijk goede gronden zijn om te pleiten voor toevoeging van filosofie aan het onderwijscurriculum van de basisschool.

Er zijn verschillende manieren waarop er tegen het belang van filosoferen met kinderen aangekeken kan worden. Zo bekijkt Rondhuis het belang van filosoferen met kinderen vanuit drie perspectieven: het perspectief van de filosoof, dat van de opvoeder en tot slot dat van de 'rapporteur-commentator' (Rondhuis, 1994, p. 117). Vanuit deze drie perspectieven is er belang bij het filosoferen met kinderen. Vanuit het perspectief van de filosoof is dit belang dat "de activiteit van het denken zelf als proces gestalte krijgt. Er is duidelijk sprake van begripsontwikkeling, van redeneren en argumenteren en van morele ontwikkeling." (Rondhuis, 1994, p. 117). Rondhuis (1994) zegt over het perspectief van opvoeder het volgende: "Als opvoeder wil ik dat mijn kinderen zich leren oriënteren in de werkelijkheid. Het is me een gruwel te bedenken dat ze als volwassen mensen in een nog onbekende toekomst met de handen in het haar komen te zitten omdat ze alleen maar kunnen blindvaren op een automatische piloot en slechts beschikken over vaststaande weetjes die onder nieuwe omstandigheden niet meer bruikbaar zijn. Mijn kinderen zullen zelfstandig moeten kunnen denken, ook buiten de ons vertrouwde zienswijze om. Zelfstandig denken is scherpe vragen kunnen stellen in plaats van afgeronde antwoorden te geven. Het betekent dat

je in staat bent nieuwe structuren te ontdekken in wat je meemaakt, dat je nieuwe betekenissen kunt toekennen aan begrippen, nieuwe oplossingen kunt verzinnen, en nieuwe meningen vormt. Kortom, zelfstandig denken is het creatief omgaan met je denkvermogen. (Rondhuis, 1994). Als er met de blik van 'rapporteur-commentator' wordt gekeken, valt het volgens Rondhuis op dat kinderen gaandeweg de sessies steeds kritischer worden en steeds meer nuances kunnen aanbrengen in hun onderscheidend vermogen. Kinderen onderzoeken steeds vaker de twee kanten van een thema of onderwerp. Rondhuis vat dit als volgt samen: "Kennelijk kan de ontwikkeling van een kritische geest worden gestimuleerd." (Rondhuis, 1994, p. 122).

Rondhuis geeft verder aan dat kinderen door te filosoferen op school leren om bewust en zelfstandig handelingen te beoordelen naar waarden en die bevinding te integreren in de werkelijkheid waarin iedereen leeft (Rondhuis, 1994). Hierdoor zijn kinderen in staat om zelf beslissingen te nemen in hun leven als het gaat om o.a. waarden en normen.

Anthone (2006) e.a belichten, evenals Rondhuis, het grote belang van filosoferen met kinderen in de klas vanuit drie verschillende perspectieven. Dit zijn echter andere perspectieven dan bij Rondhuis. Zij noemen als drie perspectieven: het perspectief van het kind, dat van het onderwijs en dat van de samenleving. Vanuit het kind is het belang van filosoferen de persoonlijke verrijking die filosoferen geeft in het leven van het kind. Vooral het feit dat binnen het filosoferen de mening van het kind net zo belangrijk is als de mening van een volwassene, motiveert de kinderen. Doordat er op school interesse wordt getoond voor de gedachten en ideeën van het kind, wordt naar school gaan leuker. De schoolmotivatie neemt toe. Naast dit belang van filosoferen zouden kinderen door te filosoferen met anderen hun persoonlijkheid ontwikkelen (Anthone e.a., 2006). Vanuit het perspectief van het onderwijs gezien heeft filosoferen met kinderen ook een belang. Filosoferen kan gebruikt worden als kader van gedachten over de wereld. Op die manier kan filosoferen een beeld geven van de moderne maatschappij en de dingen die daarin van belang zijn. Doordat kinderen samen met de klas en de leraar nadenken, wordt het voeren van een dialoog gestimuleerd. Een gevolg van het stimuleren van de dialoog is dat kinderen leren dat conflicten op een vreedzame manier opgelost kunnen worden. Een ander bijkomstig belang van filosofie in het onderwijs is dat de (denk)vaardigheden die kinderen bij het filosoferen leren ook toepasbaar zijn in andere vakken binnen het onderwijs. Door te filosoferen worden kinderen dus ook beter in andere vakken (Anthone e.a., 2006).

Vanuit het perspectief van de maatschappij draagt filosofie bij aan het creëren van mensen die goed kunnen functioneren in de moderne maatschappij. Het laat kinderen namelijk kennis maken met de instrumenten die ze daar voor nodig hebben. In de huidige maatschappij is volgens Anthone e.a. (2006) de nadruk komen te liggen op individuele prestaties die geleverd moeten worden binnen bepaalde settings. Hiervoor zijn "een houding van openheid en verwondering, onderzoekend gedrag, respect voor andermans meningen" belangrijke instrumenten (Anthone e.a., 2006, p.13). Anthone e.a. (2006) vatten het belang van filosoferen met kinderen voor de samenleving als volgt samen: "Inzicht in het eigen denken en ervaring met het samen denken geven een stevige basis waarop kinderen kunnen terugvallen. Filosoferen met kinderen doet recht aan deze behoefte die kinderen vandaag voelen." (Anthone e.a., 2006, p. 13-14).

Anthone en Motier (1997) voegen hier nog aan toe dat filosoferen kinderen leert om realistisch om te gaan met waarheidsvragen (wanneer is iets waar, wat is waar, hoe weet je dat, etc.). Dit is belangrijk omdat het beseffen dat er altijd twijfel bestaat bij waarheidsvragen er voor zorgt dat je voor jezelf blijft nadenken over de waarde die een bepaald idee of mening voor jou heeft, zonder blindelings aan te nemen wat anderen over de wereld om je heen zeggen (Anthone & Mortier, 1997).

In de handleiding *Filosoferen in de basisschool* worden ook verschillende argumenten genoemd die pleiten voor filosoferen in het basisonderwijs. Hierbij worden weer drie perspectieven in acht genomen. Deze keer worden de argumenten gegeven vanuit het perspectief van de samenleving, van de kinderen en van de school (hierin komt de handleiding overeen met de zienswijze van Anthone e.a.).

Voor de samenleving is het belangrijk dat mensen leren om richting te geven aan hun leven. Er is de laatste jaren zo veel veranderd in de samenleving dat het richting geven aan je leven niet meer iets is wat kinderen automatisch overnemen van hun ouders. Ze moeten zelf actief op onderzoek uit om uiteindelijk richting te kunnen geven aan hun leven. Filosoferen kan hierbij helpen, doordat het helpt bij het creëren van een raamwerk. In dit raamwerk worden gedachten over de wereld, normen en waarden samengevoegd. De bijdrage van filosofie zit niet zo zeer in het opbouwen van zo'n raamwerk (kinderen zullen altijd een raamwerk creëren voor zichzelf), maar in het inzicht dat kinderen krijgen in hun raamwerk. Door dit inzicht kunnen ze zelf meer invloed uitoefenen op hun raamwerk en op hun leven. Een mooie bijkomstigheid hiervan is dat kinderen door inzicht te krijgen in hun raamwerk zelfvertrouwen kweken (SLO, 1994).

Kinderen ervaren met filosoferen op school dat zij en hun meningen serieus genomen worden. Dit maakt school boeiender en avontuurlijker voor ze, aangezien ze zelf invloed kunnen uitoefenen op wat ze leren en bespreken. Kinderen leren verder tijdens de filosofielessen om hun gedachten over diverse dingen te ontwikkelen. Dat dit gebeurt in dialoog en discussie geeft kinderen inzicht in de dingen die eigen aan hen (en hun leven) zijn en in de dingen die anderen ook meemaken. Kinderen leren tevens dat het bij sommige dingen draait om het nu. Filosoferen stelt vragen in het nu, en is bezig met een zoektocht in het nu. Bij veel onderwijsonderdelen is het zo dat het voor leerlingen niet direct duidelijk is wat het nut is van bepaalde dingen leren. Leraren zeggen vaak dat je later zult begrijpen waarom iets belangrijk is. Dit kan heel demotiverend werken voor kinderen. Bovendien zijn veel situaties in de onderwijssetting gesimuleerd. Bij rekenen krijgen kinderen vraagstukken als Kees wil een taart bakken voor 6 mensen. Hij heeft een recept voor een taart voor 3 mensen. Daarvoor heeft hij nodig..... Hoeveel heeft Kees van alle ingrediënten nodig om een taart voor 6 mensen te bakken? Het punt is echter dat er geen Kees is op dat moment die een taart wil bakken. Het gaat op dat moment niet over een echt probleem waar de kinderen hun ideeën over op een rij mogen zetten om tot een bevredigende oplossing te komen. Het lijkt meer op een truc die ze moeten leren om die truc later op andere gebieden ook toe te kunnen passen. Filosoferen speelt zich juist af in het nu en is echt, omdat het draait om vragen die kinderen zelf in zich dragen en waar ze op dat moment mee bezig zijn. Daardoor kan het voor leerlingen heel motiverend werken om te mogen filosoferen. Ten slotte leren kinderen omgaan met de filosofische dimensie van het leven en de cultuur waarin ze opgroeien. Dit houdt in dat ze leren dat sommige vragen het beste in gesprek met elkaar beantwoord kunnen worden (SLO, 1994).

Voor een school vormt filosofie een verrijking van het schoolcurriculum. Scholen willen dat hun leerlingen mede door hun schoolopleiding kans krijgen op een actief, maatschappelijk leven als ze groter zijn. Mede door filosofie in te voeren werken zij hier aan mee. Bij een actief maatschappelijk leven hoort weten wat je wel en niet wil, weten wat je waarden en normen zijn etc. Hierbij speelt het al eerder genoemde raamwerk een grote rol. Naast voorbereiden op een actief sociaal leven geeft filosofie een school ook de mogelijkheid om tegemoet te komen aan de verschillende behoeften van leerlingen. Ze kunnen beter tegemoet komen aan de differentiatie in de leerlingpopulatie. Dit neemt een deel van de spanning binnen het onderwijs en de school weg, die door Splitter en Sharp genoemd wordt in hun boek, en aangehaald is in hoofdstuk 2. Tevens creëert filosofie een moment binnen de school waarop gedacht en gesproken wordt over verschillende vak- en vormingsgebieden en de

onderlinge verbanden tussen deze gebieden. Elkaar serieus nemen is een basiscomponent van filosoferen (in de dialoog die gevoerd wordt, maar ook in de verschillende gedachten die kinderen in de klas kunnen hebben). Dit vormt een basis voor gemeenschappelijke verantwoordelijkheid. Zoals de auteurs zelf stellen: “Als een praktijk is ontwikkeld van zaken met elkaar bespreken, dan is daarmee een belangrijke basis gelegd om over andere actuele kwesties die binnen de school spelen met elkaar te bespreken.” (SLO,1994, p. 26). Dat kinderen leren samen te werken in dialoog en discussie is niet alleen voor een school, maar ook voor een maatschappij belangrijk. Door het oefenen in dialoog voeren komt er binnen een school meer aandacht voor hoe er met elkaar wordt omgegaan, voor de dialoog als middel om conflicten mee op te lossen en voor het bevorderen van de zelfstandigheid van kinderen. Door te filosoferen met hun leraar en de hele klas, leren kinderen dat ze mensen in verschillende rollen tegenkomen in de samenleving (de leraar blijkt niet alleen en allesweter te zijn, maar ook een gespreksleider etc.). Dit zorgt ervoor dat kinderen gestimuleerd worden om vanuit hun eigen gezichtspunt deel te nemen aan de filosofieles, maar ook aan de maatschappij. Ze leren uit filosoferen immers dat de rollen waarin ze terecht komen in hun leven en in de samenleving heel divers zullen zijn. Tot slot helpt filosoferen vorm te geven aan een maatschappij waarin mensen het normaal vinden dat ze het niet altijd goed zien en geleerd hebben om opnieuw naar hun standpunten te kijken (SLO, 1994).

De auteurs van de handleiding *Filosoferen op de basisschool* noemen tevens een interessant punt om het belang van filosoferen met kinderen te benadrukken. Artikel 8 lid van de Wet op het Basisonderwijs wordt aangehaald. In dit artikel wordt over de algemene doelen van het basisonderwijs gesteld: “*Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijk kennis en van sociale en lichamelijke vaardigheden.*” Deze integrale doelen komen in grote mate overeen met de doelen van filosoferen met kinderen. Beide richten zich op een harmonische ontwikkeling van de persoonlijkheid van het kind (SLO, 1994, p. 31).

Volgens Heesen (1992) zorgt filosofie ervoor dat er ruimte komt voor vragen die normaal nooit besproken worden (Heesen, 1992, in IJzerman, 1992). In hetzelfde artikel concludeert Heesen dat vooral de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen veel baat kan hebben bij het filosoferen op de basisschool (IJzerman, 1992). Van der Leeuw noemt het ontwikkelen van (voldoende) denkvaardigheden en een onderzoekende attitude op jonge leeftijd als het belang dat Lipman in 1970 voor ogen had bij het ontwikkelen van zijn ideeën en methode (Leeuw, van der, 1991).

In het algemeen valt op dat diverse auteurs aangeven dat kinderen hun algemene ontwikkeling en algemeen welbevinden toenemen als er gefilosofeerd wordt met ze.

3.6 Conclusie

Uit dit hoofdstuk valt te concluderen dat het bereik van filosoferen met kinderen groot is. Het heeft invloed op de taalontwikkeling en de taalvaardigheid, het heeft invloed op andere vakken en cognitieve gebieden en het heeft invloed op het sociaal, emotioneel en moreel functioneren en op de sociale, emotionele en morele ontwikkeling.

Deze invloeden komen (in grote mate) overeen met de doelen die beoogt worden met filosoferen met kinderen. Een probleem hierbij is wel dat er grote verschillen zijn tussen de doelen die diverse auteurs aan het filosoferen met kinderen koppelen. Er is dus niet een eenduidig overzicht te geven van de doelen die met filosoferen met kinderen wordt nagestreefd. Het is afhankelijk van de invalshoek die gekozen wordt welke doelen worden aangehaald of nagestreefd.

De steeds veranderende samenleving waarin we leven en waarin kinderen opgroeien lijkt veel baat te kunnen hebben bij filosofie. Kinderen leren door te filosoferen om onafhankelijk van hun omgeving beslissingen te nemen en deze te onderbouwen. Bovendien

leren ze om hun beslissingen en meningen ter discussie te stellen. Luisteren naar de meningen en gezichtspunten van anderen is iets wat ze ook ontwikkelen. Op deze manier groeien ze op tot kritische, onafhankelijke, weldenkende burgers, die in een samenleving voor veel (positieve) ontwikkelingen kunnen zorgen. Het is niet alleen voor een samenleving als geheel, maar ook voor kinderen zelf noodzakelijk dat ze instrumenten leren beheersen en toepassen om zich in een steeds veranderende leefomgeving staande te kunnen houden en goed te kunnen functioneren. In dat opzicht zijn de samenleving en het onderwijs het verschuldigd aan hun toekomstige burgers en huidige leerlingen.

Uit dit hoofdstuk valt te concluderen dat filosoferen met kinderen absoluut een plek zou moeten krijgen in het huidige onderwijs. De effecten zijn voor de samenleving, voor de kinderen en voor het onderwijssysteem zeer positief te noemen. De vraag blijft dan hoe het komt dat er maar op zo'n kleine schaal gefilosofeerd wordt in het Nederlandse onderwijs. Aan de ene kant lijkt dit te maken te hebben met de methodes die er op dit moment bestaan (deze zijn niet voor alle leraren en scholen even toegankelijk en toepasbaar) en aan de andere kant lijkt er nog steeds wantrouwen te bestaan ten aanzien van de effecten die filosofie zou hebben. Om het filosoferen met kinderen op grotere schaal toepasbaar te maken, zou er dus een twee sporen beleid moeten worden ingezet. Er moet meer (concreter en wetenschappelijker) onderzoek komen naar de bijdrage die het kan leveren op allerlei gebieden. Deze onderzoeken moeten voor een breed publiek toegankelijk zijn. Verder moet er gekeken worden naar het toepasbaar maken van de methodes om te filosoferen binnen het Nederlandse onderwijs. In het volgende hoofdstuk zal geprobeerd worden om aan dit laatste punt een praktische invulling te geven op basis van de in dit en de voorafgaande hoofdstukken genoemde aspecten van het filosoferen met kinderen. Er zal worden getracht om een praktisch, inzichtelijk en toepasbaar conceptueel (werk)model te ontwerpen voor het filosoferen met kinderen binnen de Nederlandse onderwijssetting.

4. De maatschappij kritische opvoeding

4.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 hebben we gezien dat Lipman (de grondlegger van filosofie met kinderen), niet zozeer iets zag in het “vak” filosofie met kinderen, maar eerder zijn interesse die kant op ontwikkeld heeft als mogelijke oplossing voor een veel groter probleem in het onderwijs. Het onderwijs was er door de jaren op gericht om kennis over te dragen, in plaats van kinderen te ondersteunen in hun leren denken en in co-creatie (van eventueel nieuwe kennis). Lipman’s theorieën lijken eigenlijk een pleidooi voor een andere vorm van onderwijs. Niet bij toeval verwijst hij o.a. naar John Dewey, een van de grondleggers van het probleem-oplossend-onderwijs: een onderwijs dat de leerlingen uitnodigt “meaning” en “sense” (betekenis) te creëren, twee woorden die lastig in het Nederlands te vertalen zijn. John Dewey was een pragmaticus, zijn visie was dat alles wat iets bijdroeg goed was, de kwaliteit van een oplossing zit in het waardecreërend vermogen ervan.

Lipman wil dat kinderen eigen ervaringen opdoen, dat ze leren denken en zelf een stuk van de werkelijkheid leren creëren. Lipman hoopte op een paradigma shift binnen het onderwijs en binnen de onderwijspedagogiek. Niet voor niets verwijst hij naar het leren via “nested communities of inquiry”. Hij ziet filosoferen met kinderen als een aanzet tot het creëren van zulke “nested communities of inquiry”. Dit is binnen het huidige overheersende pedagogisch paradigma (kennis overdracht) moeilijk te verwezenlijken.

In het tweede hoofdstuk is getracht om inzichtelijk te maken hoe filosoferen met kinderen in de praktijk werkt en in het derde hoofdstuk hebben we gekeken naar de beoogde effecten ervan. Tegelijkertijd is in datzelfde hoofdstuk geconcludeerd dat in Nederland de praktijk van het filosoferen met kinderen erg beperkt blijft. Een mogelijke oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat het huidige onderwijsparadigma niet echt open staat voor Lipman’s “nested communities of inquiry”. In de lijn van de voorafgaande drie hoofdstukken zijn er voor het vervolg van deze scriptie mijns inziens twee mogelijke wegen. Er zou empirisch onderzocht kunnen worden wat er echt gebeurt in de klassen waarin gefilosofeerd wordt met kinderen. Het grootste probleem hierbij is dat er weinig scholen in Nederland zijn die actief filosoferen met hun leerlingen en dat het lastig is om van die scholen (binnen afzienbare tijd) medewerking te krijgen voor een onderzoek. Het alternatief waarvoor ik hier kies is te kijken welke maatschappelijke theorieën Lipman’s visie ondersteunen, en welke alternatieve pedagogieën, of pedagogische experimenten, wel in de richting van de “nested communities of inquiry” zijn gegaan (dit laatste zal gebeuren in hoofdstuk 5). Aansluitend op de beschouwing van deze aspecten zal ik in hoofdstuk 6 trachten een voorstel te doen voor een mogelijk conceptueel model wat in het Nederlandse basisonderwijs toegepast zou kunnen worden, waarin Lipman’s concepten, en het filosoferen met kinderen, veel beter tot hun recht zouden komen.

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van wat meestal theorieën omtrent maatschappij kritische opvoeding genoemd worden, waarbij vooral aandacht zal zijn voor de ideeën van Adorno, Illich en Marcuse. Adorno en Marcuse (Illich in mindere mate) worden in de filosofie beschouwd als aanhanger van de ‘maatschappij kritische theorie’, en ook als leden van de Frankfurter Schule (zoals ook Horkheimer en Habermas). Deze groep was ontstaan rond het Frankfurter Institut fur Sozialforschung (1923) en had als focus de democratisering van de maatschappij, de arbeidersbeweging, en het Marxisme. Deze beweging is ontstaan binnen de sociale wetenschappen. Anders dan andere grote filosofische bewegingen richtte de Frankfurter Schule haar aandacht op macro fenomenen (de maatschappij, het onderwijs, etc.). Wanneer de Frankfurter Schule zichzelf ‘kritisch’ noemt, dan verwijst dit naar kritisch tegenover het verlichtings idee, en bijvoorbeeld tegenover het overheersende beeld van de rationaliteit (ons gegeven door Descartes). Die kritiek delen ze eigenlijk met de grote

wetenschapsfilosoof Popper. De Frankfurter Schule wijkt echter af van Popper omdat zij een ander wereldbeeld hebben. Voor hen is theorie te begrijpen als een ‘visie op de maatschappij’. Zij hebben getracht neo-marxistisch te zijn (dit betekent marxistisch zijn met een westerse bril op) en daarbij zochten ze vooral ‘grote allesomvattende theorieën’. Zij waren de eerste belangrijke groep wetenschapsfilosofen (of misschien wel kortweg filosofen) die wetenschap als een holistisch fenomeen beschouwden, en niet als een optelling van gefragmenteerde deelgebieden (economie, geschiedenis, psychologie, etc.). Vanuit deze optiek gezien is filosoferen met kinderen geen vak op zich, maar een visie op onderwijs, net zoals Lipman dat wenste.

Hoewel de Frankfurter Schule empirisch-analytische methoden gebruikte, accepteerde ze volledig dat geen enkele interpretatie waarde vrij kon zijn en voor hen moest elke interpretatie passen in het bredere doel, het verbeteren van de wereld. In de sociale wetenschappen zijn ze groot aanhanger van “action research” en zonder enige moeite zou je de “nested communities of inquiry” van Lipman kunnen omschrijven als een “action research” aanpak van onderwijs (waarbij het kind de onderzoeker wordt, weliswaar begeleid door ‘docenten’ die begeleiders worden). Habermas, bijvoorbeeld, benadrukte de rol van dialoog en communicatie in de wetenschap en ook dit concept past volledig in het “community” idee. Voor de filosofen van de Frankfurter Schule is er een conflict tussen de echte wereld (met de tradities, de normen, de solidariteit, de individuele verantwoordelijkheid) en het systeem (de vraag en aanbod economie, het kapitaal, de politiek). Wanneer zij spreken over kennis (en dus over leren) is integriteit belangrijker dan waarheid. Dit heeft voor wetenschappelijk onderzoek verregaande gevolgen (aangezien het hoogste doel hiervan het bereiken van waarheid is), maar als dit wordt toegepast op Lipman’s idee, is er een duidelijke overeenkomst met de doelen die Lipman zich stelde met zijn “communities”. Zo wil Lipman dat kinderen leren om verbanden te zien, te leggen, te onderbouwen en te gebruiken. Het gaat op het leren integreren van verschillende informatie en gebieden. In de ‘communities’ moet een bepaalde integriteit naar de ander en naar zichzelf zijn, willen ze hun functie kunnen volbrengen. Het gaat niet om gelijk hebben of de waarheid, het gaat om samen leren denken en kijken, leren van anderen, over anderen en over jezelf.

4.2 Adorno: Opvoeding tot mondigheid

In zijn boek “Opvoeding tot mondigheid” ontwikkelt Adorno gaandeweg een aantal ideeën in het verlengde van de wenselijkheid van een anti-autoritaire opvoeding. Zo pleit hij er voor om in opvoeding de nadruk te leggen op het subject, de versterking van diens bewustzijn en daarmee de versterking van het Ik van het subject (in het volgende hoofdstuk zal o.a. verder ingaan worden op de ervaringen van de anti-autoritaire opvoeding). Deze opvoeding moet gecombineerd worden met kennis van een aantal ‘trucs’ (procedures, regels) die in de maatschappij gebruikt worden om dingen door te geven of te delen met elkaar. Dit moet er voor zorgen dat individuen zich door allerlei overheids- en andere propaganda niet van de wijs laten brengen, maar hun eigen verstand en redenering volgen en dit de basis laten zijn voor hun handelen. Het bekend maken van deze ‘propagandatrucs’ en het voorbereiden van individuen op het weerstaan van deze trucs is bedoeld als preventie tegen massacultuur en het zonder vragen volgen van anderen (Adorno, 1972). Aangezien dit ook een action research aanpak is, past Adorno volledig in het gedachtegoed van de Frankfurter Schule.

Adorno bekritiseert in zijn boek o.a. het examen in filosofie dat toekomstige leraren moeten afleggen. Het doel van dit examen is na te gaan of de kandidaten in staat zijn in hun denken over hun vakgebied en zichzelf, boven het niveau van feitenkennis uit te stijgen. Als zij hier toe in staat zijn, dan zijn zij ‘een geestelijk levende mens’. Volgens Adorno is hier echter meer voor nodig. Om in de algemeenheid af te meten of iemand een geestelijk leven mens is moet gekeken worden naar de verhouding die iemand heeft tot zijn eigen werk en tot

het maatschappelijk geheel waarvan die persoon en zijn werk deel uit maken. Het is deze verhouding die volgens Adorno het wezen van de filosofie vormt (Adorno, 1972) en dit idee vinden we ook terug in Lipman's theorieën. Filosoferen met kinderen kan immers alleen maar succesvol zijn als het deel uitmaakt van een co-creatie tussen kind en werkelijkheid. Adorno beschouwt filosofie niet als een tak van wetenschap, maar als een activiteit van iedereen. Onder filosofie verstaat hij zelfbezinning van de wetenschappelijke geest. Filosofie moet gezien worden als de kracht van het op eigen denken berustend verzet dat gesteld wordt tegenover de begrensde of beperkte verwerving van kennis (Adorno, 1972). Vertaald naar het basisonderwijs zou gesproken kunnen worden van een "leerlaboratorium of leeromgeving voor kinderen", waarbij de kinderen (begeleid) aan het stuurwiel zitten. Het soort ontwikkeling dat er voor kan zorgen dat mensen in hun denken het niveau van feitenkennis ontstijgen wordt volgens Adorno gekenmerkt door ontvankelijkheid. Het gaat hierbij om: "iets geestelijks tot zich toe te laten en het productief in het eigen bewustzijn op te nemen, in plaats van, zoals een onverdraaglijk cliché luidt, het zich alleen door leren toe te eigenen." (Adorno, 1972, p. 38). Het huidige onderwijs concept ligt uiteraard dichter bij het laatste idee van het toe-eigenen van kennis dan bij het eerste idee. Al in de vroege ontwikkeling van het kind moet voor dit vermogen de basis worden gelegd.

Volgens Adorno, is in de 'huidige' (jaren 60-70 van de 19^e eeuw) onderwijsstructuur de mogelijkheid tot (persoonlijke) vrijheid en ontwikkeling tot een minimum gereduceerd (Adorno, 1972). De vraag is of ten spijt van de onderwijs en filosofische 'revolutie' van de 60-70er jaren van de 19^e eeuw, dit vandaag de dag heel erg anders is? Adorno is van mening dat iemand alleen kan leren uit eigen enthousiasme voor en nieuwsgierigheid naar iets. De vraag hierbij is hoe dit enthousiasme ontwikkeld of aangeleerd zou kunnen worden (Adorno, 1972), waarop Adorno niet onmiddellijk zelf een antwoord geeft. De anti-autoritaire opvoeding (en de reformpedagogiek) probeert wel hier een antwoord op te formuleren (zie hoofdstuk 5).

Succes als academisch docent (binnen een community idee) hangt af van de afwezigheid van iedere opzet tot beïnvloeding, van het feit dat men afziet van overreding. Het probleem van vele volwassenen is dat ze niet altijd in staat zijn tot rijpe en ernstige gesprekken (met kinderen, jeugdigen en leerlingen), omdat zij via dat soort gesprekken vooral hun eigen rijpheid (en kennis) willen benadrukken en bevestigen. Men kan volgens Adorno dus eerder een ernstig of rijp gesprek hebben met een kind dan met een volwassenen, omdat zij door dit probleem nog niet worden gehinderd (Adorno, 1972). Ook hier ligt het voor de hand dat in filosoferen met kinderen, binnen het heersende paradigma, weinig toegevoegde waarde zit. Je krijgt dan immers te maken met het hiervoor beschreven fenomeen. Men zou begrijpelijk moeten maken dat een school geen doel op zichzelf is en dat de geslotenheid van een school (het idee dat het binnen de school zo gedaan wordt en dat er regels zijn waar niet over valt te discussiëren) een nood en zeker geen deugd is (Adorno, 1972). Lipman maakt hetzelfde soort observaties. Volgens hem zitten kinderen nog niet vol met overgedragen en aangeleerde inprentingen en structuren in hun denken, waardoor ze beter in staat zijn om een echt filosofisch gesprek of een filosofische discussie aan te gaan.

Adorno, niet verwonderlijk, stelt zich de vraag hoe onderwijs zou kunnen bijdragen aan het voorkomen van Auschwitz en legt hierbij veel verantwoordelijkheid bij het (voor hem falende) onderwijs in deze. In het verlengde hiervan stelt Adorno dat opvoeding zou moeten bestaan uit twee facetten. Ten eerste is er de opvoeding van kinderen in de kindertijd, maar daarnaast moet er ook iets als permanente vorming (education permanente) aanwezig zijn in het opvoedproces. Dit aspect van 'volwassen vorming' zou moeten gaan over de (onbewuste) mechanismen in de mens die tot bepaalde gedragingen kunnen leiden. Op deze manier ontstaat er hier een bewustzijn van. En als men zich er van bewust is dat deze mechanismen bestaan, dan kan men (proberen) zich er tegen te wapenen. Ook in onderwijs zouden deze

mechanismen aan bod moeten komen (Adorno, 1972), wat perfect zou kunnen binnen een ander paradigma voor het basisonderwijs. Becker (toendertijd de directeur van het Institut für Bildungsforschung in de Max-Planck-Gesellschaft in Berlijn), zoals aangehaald door Adorno, zag dat de opvoeding niet meer kon bestaan uit het opvoeden in de geest van gefixeerde voorbeelden. Volgens Becker zou opvoeding een houding in de wereld moeten aankweken in plaats van te proberen om kinderen naar een kant en klaar voorbeeld te modelleren. De steeds snellere en voortdurende veranderingen in de maatschappelijke omstandigheden vragen van individuen eigenschappen als flexibiliteit, en in staat zijn tot mondig en kritisch optreden. Adorno sluit zich geheel bij deze visie aan. Hij geeft aan dat opvoeding niet zou moeten bestaan uit louter overdracht van kennis of uit de vorming van de mens, maar dat het zou moeten streven naar het tot stand brengen van een werkelijk bewustzijn bij degenen die het opvoedt (Adorno, 1972). Daarmee schetst hij de basis van een conceptueel kader en een ander onderwijsparadigma. Dit vraagt van de pedagogiek om opnieuw te kijken naar het individu en te accepteren dat een individu geen gefixeerd en statisch geheel is, dus dat het ook niets heeft aan een gefixeerde en statische opvoeding dan wel onderwijs (Adorno, 1972). Maar opvoeding bevat ook een paradox volgens Adorno: “Opvoeding zou machteloos en ideologisch zijn indien ze het aanpassingsdoel negeerde en de mensen er niet op voorbereide hun plaats in de wereld te vinden. Ze is echter precies zo problematisch indien ze daarbij blijft staan en niets anders dan ‘well adjusted people’ produceert, waardoor de bestaande toestand, en juist in zijn slechtste vorm, pas goed het pleit wint.” (Adorno, 1972, p. 94). Hoe kan men het pragmatische van John Dewey (dat nu overheerst in opvoeding en onderwijs) samenbrengen met het ‘vrij en creatief’ denkende van Adorno? In het kader van deze vraag is het interessant om te kijken (in het volgende hoofdstuk) hoe sommige pedagogen niet enkel hebben getracht om zo’n context te omschrijven (wat ook Illich gedaan heeft, zoals in § 4.3 duidelijk zal worden), maar vooral hoe zij dat in een pedagogische aanpak gegoten hebben (bijvoorbeeld een school).

Adorno (1972) is erg kritisch naar het autoriteitsprincipe dat in opvoeding besloten ligt en legt daar zelfs de verantwoordelijkheid van barbaarij (en Auschwitz) neer. Wellicht is de werkelijkheid iets complexer, maar deze stelling vormt een duidelijke link naar de experimenten met de anti-autoritaire opvoeding. Volgens Becker en Adorno is er in het huidige opvoedings- en onderwijssysteem te weinig ruimte voor het spontane en het creatieve. Deze aspecten zouden in de opvoeding bewust moeten worden gestimuleerd. Volgens hen moeten vakken op school opgevat worden als denkprincipes en niet als vakken waarbinnen alles uit het hoofd geleerd moet worden (Adorno, 1972). In die tijd al (de jaren ’60 en ’70 van de vorige eeuw) hadden Becker en Adorno nogal wat kritiek op de voorselectie van kinderen (principes die in bijvoorbeeld Frankrijk en de VS nog altijd in hoge mate gebruikt worden, en ondertussen ook in Nederland gewoonten geworden zijn). Mondigheid kan niet ontwikkeld worden door eenheidsscholen (die bij de aanname streven naar één type leerling), maar juist door het afschaffen van de traditionele verdeeldheid in het onderwijs (die ontstaat door alle leerlingen met dezelfde maten en middelen te meten) en door een zeer gedifferentieerd en veelzijdig onderwijsaanbod op alle niveaus (Adorno, 1972). Adorno pleit er voor om leerlingen als individuen en als groep aan de bepaling van hun leerplan en aan de keuze van hun leerstof mee te laten werken. Op deze manier neemt de leermotivatie toe en hebben leerlingen het idee dat wat er in hun school gebeurt het gevolg is van hun eigen beslissingen en niet van bij voorbaat door anderen genomen beslissingen (Adorno, 1972). Zoals we zullen zien zijn dat principes die door de reformpedagogiek in de praktijk gebracht zijn (bijvoorbeeld in Jenaplan- of Montessorischolen).

4.3 Illich: De ontscholing van de maatschappij

Illich zal door velen als een filosoof en pedagoog beschouwd worden, die een aantal van de ideeën die hierboven besproken zijn ook daadwerkelijk in de pedagogiek heeft proberen toe te passen. Illich is van mening dat de institutionalisering van waarden onvermijdelijk tot milieuvervuiling, sociale polarisering en psychische onmacht leidt: drie dimensies van een proces van mondiaal verval en gemoderniseerde ellende. Illich neemt hierbij de school als voorbeeld. Zijn analyse van het verborgen onderwijs-programma zou volgens hem duidelijk moeten maken dat het openbaar onderwijs evenzeer gebaat zou zijn bij een ontscholing van de samenleving als het gezinsleven, de politiek, de openbare veiligheid en het geloof (Illich, 1979). Ook leidt volgens Illich de geïnstitutionaliseerde maatschappij tot onderdrukking van het onafhankelijkheidsgevoel van mensen. Uiteindelijk zullen ze nog alleen geïnstitutionaliseerde zaken en mensen vertrouwen (Illich, 1979). Illich geeft aan dat in de huidige samenleving (dat wil zeggen de samenleving in de tijd dat hij zijn boek geschreven heeft, de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw) fundamentele behoeften omgezet zijn in de vraag naar "wetenschappelijk" geproduceerde goederen. Gevolg hiervan is dat armoede in de maatschappij bepaald wordt naar maatstaven die door de technocraten naar eigen willekeur kunnen worden veranderd (Illich, 1979). De overmacht van de technocraten zal nog meer aandacht krijgen in het werk van Marcuse (zie § 4.4), maar moet tegelijkertijd gezien worden binnen de context van de tijd. Deze theorieën rond de maatschappij kritische opvoeding (Adorno, Illich, Marcuse) zijn uiteraard enigszins gedateerd en een herschrijving zou zinvol kunnen zijn. Veel basisideeën van deze auteurs zijn echter nog steeds heel waardevol en beschrijven (jammer genoeg) nog steeds sommige van de onderwijspraktijken van vandaag. School en opvoeding zijn van belang, maar niet iedereen heeft hierin gelijke kansen. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de problematiek van achterstandsscholen (en kinderen). Kinderen uit sociaal arme milieus, die voor het verwerven van kennis en voor hun verdere ontwikkeling aangewezen zijn op school, zullen altijd achterblijven bij sociaal correct geïntegreerde kinderen die thuis en van thuis uit over allerlei middelen en kennis beschikken. De school doet namelijk weinig met deze 'startverschillen' tussen kinderen (Illich, 1979). Illich illustreert dit fenomeen als volgt: "Door scholing wordt noch kennis noch rechtvaardigheid bevorderd omdat opvoeders vinden dat onderricht gekoppeld moet zijn aan cijfers en diploma's. Leren en het toewijzen van maatschappelijke rollen worden tot schoolonderwijs versmolten. Daarbij betekent leren het verwerven van nieuwe vaardigheden of inzicht, terwijl bevordering afhankelijk wordt gesteld van de mening die anderen zich daarover gevormd hebben. Leren is vaak het resultaat van onderwijs, maar de selectie voor een bepaalde rol of categorie op de arbeidsmarkt wordt steeds meer afhankelijk gesteld van de duur van het schoolbezoek. Onderwijs is het kiezen van omstandigheden die het leren vergemakkelijken. Er vindt een verdeling van rollen plaats, doordat een programma van voorwaarden wordt opgesteld waaraan de kandidaat moet voldoen, wanneer hij wil slagen." (Illich, 1979, p. 27). Met dit citaat komen we bij een essentiële boodschap van het boek 'Ontscholing van de maatschappij'. Leren gebeurt vaak terloops, als bijzaak van iets anders (bijvoorbeeld van arbeid, of van spel) (Illich, 1979). De 'ontscholing' van de maatschappij impliceert dat men het dubbele gezicht van het leerproces onderkent. Er zou in het leerproces niet alleen gestampt moeten worden, er moet ook vorming gegeven worden en vaardigheden aangeleerd worden. Scholen leren niet om vorming te geven en leren geen vaardigheden aan. Verder leren ze leerlingen niet om creatief gebruik te maken van vaardigheden die ze wel verworven hebben (Illich, 1979). Volgens Illich kan leren plaats vinden door het uitwisselen van vaardigheden en het bijeenbrengen van mensen op basis van hun interesses. Dit baseert hij op het idee dat "ontwikkeling voor allen, ontwikkeling door allen betekent" (Illich, 1979, p. 41). Het zijn deze ideeën die perfect passen binnen Lipman's ideeën omtrent de 'nested communities of inquiry'.

Illich hoopt dat de aanpassingen van onderwijsmogelijkheden er toe zullen leiden dat mensen instellingen een weerwoord zullen geven (kritisch zullen kijken naar wat instellingen beweren). Een effectieve participatie van het individu in de sociale functie van een straat, een werkplaats, een bibliotheek, een nieuwsprogramma of ziekenhuis is dan ook de beste maatstaf om hun betekenis als educatieve instellingen te meten (Illich, 1979). Hierbij verschuift Illich het leren van de school naar de werkplek, de straat, het sociale netwerk waarbinnen jongeren en volwassenen opereren. Eigenlijk legt hij hier de bouwstenen voor zijn 'maatschappij zonder scholen'. Dit moet echter niet begrepen worden als een maatschappij zonder leren, integendeel. Deze dichotomie wordt in het boek verder uitgewerkt. Illich is een van de prominente filosofen en pedagogen die het verschil tussen leren en onderwijzen heel expliciet gemaakt hebben.

Door scholing verplicht te stellen voor iedereen wordt een maatschappij verdeeld (pedagogische/academische mensen en instellingen aan de ene kant en niet-pedagogische mensen en instellingen aan de andere). Illich geeft aan dat deze macht van de school om de maatschappelijke werkelijkheid te classificeren (in zijn tijd, maar vandaag de dag nog steeds) geen grenzen kent. Op deze manier vervreemdt het onderwijs van de wereld en de wereld van het onderwijs (Illich, 1979). Het onderwijs mist dus zijn primaire doel (gelijke kansen en onderwijs voor iedereen creëren), en de maatschappij heeft geen effectief mechanisme om het zo belangrijke leren voor elkaar te krijgen. De definitie die Illich aan een school geeft is: "het op een bepaalde leeftijd betrokken, aan leerkrachten gebonden proces, waarbij de leerling gedurende de gehele tijd aan een verplicht leerprogramma moet deelnemen" (Illich, 1979, p. 47). Deze school ziet Illich als een instituut dat gebaseerd is op het principe dat leren het resultaat is van lesgeven. En de 'institutionele' wijsheid (de wijsheid gevormd door die school zelf) blijft vasthouden aan dit principe, ofschoon er genoeg bewijzen voor het tegendeel aanwezig zijn (Illich, 1979). Naar school gaan staat in schril contrast met de dagelijkse wereld van de westerse civilisatie en de school sluit de kinderen op in een wereld met andere regels dan die in de werkelijkheid van kracht zijn (Illich, 1979). Verwijzend naar Marcuse, stelt Illich een kritische noot bij de media en hoe de media deze ontkoppeling tussen mens en maatschappij verder bewerkstelligt. Hij richt zich hierbij vooral op het medium televisie. Hij wijdt samen met Becker zelfs een hele show aan de invulling die 'zinvol tv kijken' zou moeten hebben. Kijkende naar een gemiddelde TV avond lijkt hij gelijk te krijgen. Het leed van Nederland (zeer geïndividualiseerd en geëmotioneerd) wordt met precies dezelfde snaar aangeslagen als een bomaanslag ergens in de wereld, of het geweld in Irak. Daardoor komen er steeds meer reality shows, die ondanks de naam, niet veel met de realiteit te maken hebben. Maar dit soort programma's vergroot alleen de kloof tussen het individu en de maatschappij waarin dat individu leeft. Niet enkel de school (wat Illich suggereert), of de media (wat Marcuse zal suggereren, zie § 4.4) maar onze hele door media doordrongen en op consumptie gerichte wereld zal het individu compleet buiten de echte wereld plaatsen. Adorno ziet in die binding tussen individu en werkelijkheid de definitie van het ware 'onderwerp' van filosofie. Illich verwees in zijn boek reeds naar het consumentisme, dat overigens in de 70er jaren van de vorige eeuw niet in de buurt kwam van wat we vandaag kennen. "Universiteiten (en indirect dus onderwijs) bepalen consumentendoelen, doordat de omvang van de consumptie van academici de levensstandaard van alle andere bevolkingsgroepen vormt. Deze groepen willen als geciviliseerde mensen beschouwd worden en omdat voor elkaar te krijgen zullen zij proberen er dezelfde levensstijl op na te houden als academici" (Illich, 1979, p. 58). Hoewel dit wellicht enigszins waar was in de 70er jaren van de vorige eeuw, is er sindsdien een hele andere referentie groep ontstaan die ons rijkelijk via televisie en andere media wordt voorgeschoteld. Dit doet in niets af aan de vaststelling van de rol van onderwijs in deze. Er is een laag tussen het individu en de school geschoven, waardoor de rol van school en universiteit (en onderzoek) beter verborgen blijft. De rol van bijvoorbeeld marketing

onderzoek zelf is zeer belangrijk bij het vormen van de koopbehoeften en het bevorderen van een ongeremd consumentisme, hoewel de academicus indirect wel achter het onderwerp van het marketing onderzoek zit, is de rol van de academicus als statussymbool niet meer van deze tijd.

Voor Illich is het belangrijkste doel van onderwijs vormgeven aan de voorstelling die de mens zich van de werkelijkheid maakt (Illich, 1979). Volgens hem dringt zich een duidelijke keuze op als het gaat om de ontwikkeling van het onderwijs en de maatschappij: “Ofwel houden wij vast aan het geloof dat geïnstitutionaliseerd leren een product is dat onbeperkte investeringen rechtvaardigt, of wij ontdekken opnieuw dat wetgeving, planning en investeringen zo zij al iets met het onderwijs te maken hebben, hoofdzakelijk gebruikt zouden moeten worden om de barrières af te breken die thans nog een belemmering vormen voor een zinvol leren, dat slechts een persoonlijke activiteit kan zijn. Als wij de opvatting niet ter discussie stellen dat waardevolle kennis koopwaar is die men onder bepaalde omstandigheden de consument met geweld kan opdringen, dan zal de maatschappij meer en meer worden beheerst door sinistere pseudo-scholen en totalitaire informatiemangers.” (Illich, 1979, p. 77). Illich, en we moeten niet vergeten dat dit boek meer dan dertig jaar oud is, gelooft dat het antwoord op de vraag of de toekomst van het onderwijs en de samenleving begerenswaardig is afhangt van het feit of we bewust de voorkeur geven aan een werkzaam leven boven een leven van consumeren. Met andere woorden, of we een levensstijl kunnen creëren die ons in staat stelt spontaan en onafhankelijk te zijn, maar toch met elkaar verbonden, in plaats van aan een levensstijl vast te houden die ons alleen maar toestaat dingen te maken en te vernietigen, te produceren en te consumeren. Dit noemde Illich een levensstijl die alleen maar een tussenstation is op de weg naar uitputting en vervuiling van het milieu. Had hij kunnen vermoeden dat er ruim dertig jaar later een Nobelprijs voor de Vrede uitgereikt zou worden aan een milieu activist (Al Gore in 2007) en een onderzoekscentrum naar de gevolgen van ‘global warming’? We hebben volgens Illich criteria nodig die ons in staat stellen in te zien welke instellingen persoonlijke ontplooiing bevorderen, in plaats van verslaving, en vervolgens de wil om onze technologische mogelijkheden bij voorkeur in zulke instellingen te investeren (Illich, 1979). Deze vraag speelt zich vandaag de dag onder andere af bij de grote vooruitgang die e-learning (technologie en onderwijs) gemaakt heeft. Met deze ontwikkeling zou in theorie vooral ‘community development’ ondersteund kunnen worden, of er zouden succesvolle strategieën voor achterstandsscholen ontwikkeld kunnen worden. In tegenstelling tot dit alles wordt e-learning vooral gebruikt ter ondersteuning van diegenen die reeds bevoorrechte toegang hebben tot het onderwijs. Even terzijde zijn er vandaag projecten op basis van e-learning, en ‘collaborative learning’ die proberen om ‘communities of practice’ te ondersteunen. Deze ‘communities of practice’ komen dicht in de buurt van de “nested communities of inquiry” van Lipman.

Illich stelt het via staatswege verplicht onderwijs, als meest wenselijke vorm om te onderwijzen, ter discussie. Volgens hem moet deze manier totaal vernieuwd worden in plaats van elke keer kleine veranderingen in de marge te realiseren. Als het grote raamwerk niet deugt of verouderd is kun je binnen dat raamwerk van alles veranderen, maar dan zal het nooit deugen (Illich, 1979). Het huidige raamwerk van het onderwijs is volgens Illich een raamwerk met de syntactische structuur van een trechter, waardoor lespakketten worden toegediend aan leerlingen (Illich, 1979). Men neemt aan dat leren en onderwijs alleen het resultaat kan zijn van een institutioneel proces wat door een ‘opvoeder’ geleid wordt. Deze visie op onderwijs veroorzaakt een relatie ‘leverancier - consument’. Zolang dit het geval blijft zal onderwijsontwikkeling niet van de grond komen (Illich, 1979), en zal er dus ook weinig ruimte zijn voor activiteiten als filosoferen met kinderen. Illich ziet als oplossing hiervoor het creëren van een nieuw soort educatieve relatie tussen de mens en zijn omgeving (Illich, 1979), en hoewel dit wellicht iets teveel afwijkt van het onderwerp van deze scriptie, zou het Illich

onrecht aandoen zijn alternatief niet kort te schetsen, vandaar dat het hieronder kort wordt aangestipt.

Volgens Illich behoort een goed onderwijssysteem drie doelstellingen te hebben. Ten eerste moeten allen die willen leren ten alle tijden toegang krijgen tot de beschikbare mogelijkheden. Ten tweede moeten mensen die met anderen hun kennis willen delen hiertoe in staat worden gesteld door voor hen de mensen te vinden die dit ook van hen willen leren. De derde doelstelling van een goed onderwijssysteem zou moeten zijn de gelegenheid geven aan hen die een probleem ervaren om dat probleem voor te leggen aan een publiek (Illich, 1979). In een andere context, kennismanagement binnen bedrijven, zijn eigenlijk deze drie basiskenmerken terug te vinden (Baets, 2005). Illich introduceerde het concept van de “lerende”, een begrip dat later, alweer vooral bij kennismanagement en management leren, in gebruik is geraakt (Baets & Linden, van der, 2000). Onderwijs zou gevormd moeten worden door ‘een web van mogelijkheden’. Het zou uit moeten gaan van de vraag “Met wat voor soort dingen en mensen zouden “lerenden” in contact willen komen om te leren?” in plaats van uit te gaan van de vraag “Wat behoort iemand te leren?” (Illich, 1979, p. 111). De verdere uitwerking van Illich’s voorstel valt, zoals eerder al opgemerkt, niet binnen het kader van deze studie, maar lijkt mij wel interessant vanuit onderwijskundig oogpunt. Om niet onnodig uit te wijden, zal het in deze scriptie verder niet behandeld worden.

Illich maatschappij kritische ideeën blijken onder andere uit zijn stelling dat het verplichte onderwijs zijn sociaal, economisch en pedagogisch doel mist (Illich, 1979). Hij pleit daarom voor de omvorming van de maatschappij tot één grote klas, de wereldomvattende school. Interessant in dit verband zijn initiatieven (weliswaar voor een andere doelgroep) als de Gaia Universiteit (www.gaiauniversity.org). Op de website van deze universiteit wordt aangegeven dat: “Widescale human learning and unlearning are the keys to making the transition from our current eco-destructive culture to a fresh, designed culture that is eco-constructive and socially just.” Met dit idee komen ze dicht in de buurt bij Illich zijn ideeën. Er zal in deze scriptie niet verder ingegaan worden op dit initiatief, maar een ieder die interesses heeft voor dit initiatief valt zeer aan te raden om de website een keer te bezoeken. Illich bepleit het einde van de kennis (en het leren) als handelswaar en dat kan alleen zo gedefinieerd worden zolang leren wordt beschouwd als het resultaat van een institutionele onderneming. Alleen wanneer iemand het gevoel herwint van persoonlijke verantwoordelijkheid voor wat hij leert (de leerling die “leerder” wordt) en voor wat hij onderwijst (de leraar als begeleider) kan deze betovering worden verbroken en de ontstane vervreemding tussen leren en leven worden overwonnen (Illich, 1979).

Hoewel Illich erg maatschappij kritisch is, niet verwonderlijk in die tijd, geeft hij veel basisideeën die pedagogisch gezien terug te vinden zijn in de reformpedagogiek (zie hoofdstuk 5), maar vandaag de dag ook bij kennismanagement en ‘workplace learning’ binnen bedrijven, en maatschappelijke projecten die tot doel hebben bij te dragen aan ‘community development’ (hoe beperkt deze alsnog zijn).

In lijn met de theorieën van Adorno en Illich, heeft Herbert Marcuse, een markant lid van de maatschappij kritische filosofen, onder andere gezorgd voor een focus op de rol van technologie en de media. Hij is erg kritisch naar de ‘instellingen’, de staat, de technocratie die de mens alleen maar zouden herleiden tot een eendimensionale mens: een consument en niet iemand die in staat is tot co-creatie, tot zingeving van zijn eigen leven. Zonder erg expliciet uit te wijden over het onderwijs, hebben zijn theorieën, o.a. door zijn groot moreel leiderschap in de hervormingsbeweging in de 60er en 70er jaren van de 19^e eeuw, ook een grote impact gehad op het vernieuwend onderwijs denken.

4.4 Marcuse: De eendimensionale mens

Vrijheid van denken, van meningsuiting en van geweten zijn kritische ideeën die volgens Marcuse tot taak hebben een verouderde materiele en intellectuele cultuur (en daaronder verstaat hij ook het onderwijs) te vervangen door een meer productieve en redelijke cultuur (dit geldt dus weer eveneens voor het onderwijs) (Marcuse, 1978). De door Marcuse genoemde technologische rationaliteit die heerst in de maatschappij onthult volgens hem haar politieke karakter wanneer zij het motto wordt waaronder de overheersing in een maatschappij georganiseerd wordt. Georganiseerd en gestructureerd onderwijs (en vooral scholen) zijn hier voor hem voorbeelden van. Het kader waarbinnen Marcuse zijn ideeën ontwikkelt is erg politiek, en paste helemaal in de koude oorlogssfeer van de jaren 60 en 70 van de 19^e eeuw. Hij vond dat kapitalisme en communisme elkaar in een wederzijdse klem hielden, waardoor in beide systemen vooral de slechtere kanten tot ontwikkeling kwamen. Hoewel zijn analyse interessant is, en wellicht erg toepasbaar op het huidige geopolitieke klimaat (sommigen noemen het de oorlog der religies), is zijn kader zoals in het boek beschreven natuurlijk erg getekend door de tijd. Dit aspect zal in deze scriptie dan ook niet verder toegelicht. Marcuse's ideeën over cultuur, waar onderwijs natuurlijk deel vanuit maakt en zelfs een construerende factor van is, vallen wel binnen het bereik van deze scriptie. Cultuur is voor hem altijd twee dimensionaal geweest. Deze twee dimensies werden gevormd door een hogere cultuur met idealen en ideeën die altijd in tegenspraak zijn geweest met de sociale werkelijkheid (die de tweede dimensie vormt) en waarvan slechts een bevoorrechte minderheid profiteerde. Deze hogere cultuur heeft altijd naast de sociale werkelijkheid bestaan zonder dat het daar eigenlijk invloed op had. Door het opheffen van oppositionele, strijdige en transcenderende elementen in de hogere cultuur is tegelijkertijd de dimensie van de sociale werkelijkheid opgeheven. Deze opheffing gebeurt via volledige inlijving van de sociale werkelijkheid in de gevestigde orde via massale productie en etalering (Marcuse, 1978). De maatschappij vervlakt, en wordt een grote consumptiemaatschappij. Marcuse zegt hierover: "Deze gelijkschakeling van het ideaal met de werkelijkheid laat duidelijk zien hoezeer het ideaal overtroefd is. Het is uit het gesublimeerde rijk van de ziel, de geest, of de innerlijke mens neergehaald en in operationele termen en problemen vertaald. Dit zijn de progressieve elementen van de massacultuur. Die ontarding is een aanwijzing voor het feit, dat de hoog-industriële samenleving geconfronteerd wordt met de mogelijkheid van een materialisatie der idealen. De mogelijkheden van deze samenleving maken het terrein van het gesublimeerde, waar de menselijke bestaanswijze werd afgeschilderd, geïdealiseerd en aangeklaagd, steeds kleiner. De hogere cultuur gaat deel uitmaken van de materiële cultuur. Bij deze omvorming verliest zij het grootste deel van haar waarheid." (Marcuse, 1978, p. 77/78). Hierbij dient de kanttekening te worden gemaakt dat Marcuse nog spreekt van een "hoogindustriële" wereld, terwijl we vandaag in Europa dit stadium voorbij zijn en in een kennismaatschappij leven. Deze realiteit maakt dat het nodig is om Marcuse's ideeën binnen een aangepaste context te plaatsen, maar maakt ze tevens alleen maar belangrijker. Het debat dat Marcuse opbrengt speelt zich af in de kern van onze kennismaatschappij. Is kennis 'industrialiseerbaar' (en kan productie dus uitbesteed worden naar lage loon landen als China en India) of heeft kennis inderdaad nog iets kritisch, iets 'waarde'vols. De vraag vandaag is waar de toegevoegde waarde wordt gecreëerd in de kennismaatschappij? De spanning in een samenleving tussen het feitelijke en het mogelijke wordt in een hoogindustriële samenleving (of in een kennis maatschappij) omgezet in een oplosbaar conflict (terwijl dit in werkelijkheid niet op te lossen is) (Marcuse, 1978). Dit idee van een perfect maakbare wereld, vindt zijn terugslag in het maken van een perfect onderwijssysteem met de correcte inhoud en pedagogische aanpak. Co-creatie heeft hierbinnen geen plaats, en samen denken en (onder)zoeken (de communities of inquiry) al helemaal niet. Alles is maakbaar en meetbaar en dus kan er ook een perfect systeem gemaakt worden waarbinnen

geen ruimte hoeft te zijn voor bevraging of bekritisering. In dit soort eendimensionale samenlevingen viert het ‘gelukkig bewustzijn’ hoogtij. Marcuse verstaat onder dit begrip: “het geloof dat het werkelijke redelijk is en dat het systeem het benodigde verschaft” (Marcuse, 1978, p. 99). In het rijk van het gelukkig bewustzijn is geen plaats voor bevraging; de berekening zorgt wel voor het geweten. Als het geheel (de samenleving) op het spel staat bestaat er slechts één misdaad en dat is het geheel afwijzen of niet verdedigen. Zij die zichzelf met het geheel identificeren (die een plaats als leider en verdediger van het geheel hebben ingenomen) kunnen zich vergissen, maar ze kunnen geen kwaad doen, ze zijn niet schuldig aan de gevolgen van hun ideeën of acties. Dit roept herkenning op als we kijken naar de hedendaagse politiek. Is het immers niet dat wat we vandaag zien bij politici als Bush en Blair die ogenschijnlijk over een onbeperkte vrijheidbeschikken om de wereld aan de rand van crisis te brengen, zonder daarvoor verantwoording te moeten afleggen. Zou je kunnen stellen dat we vandaag de dag leven in Marcuse’s eendimensionale wereld? Als je Marcuse’s boek verder leest dan lijkt het hier wel op. Hij doet in zijn boek namelijk uitspraken over het taalgebruik dat en de taalomgang die met een eendimensionale samenleving mee komt: “Een dergelijke welvarendheid, de productieve bovenbouw op de ontevreden grondslag van de samenleving, dringt door in de ‘media’ die tussen de heren en hun knechten bemiddelen. Haar publiciteitsmensen geven vorm aan de wereld van de communicatie waarin het eendimensionale gedrag zichzelf uitdrukt. Haar taal getuigt van identificatie en éénwording, van de systematische oproep tot positief denken en doen, van de gezamenlijke aanval op transcendente, kritische begrippen. In de heersende spreekwijzen zien we de tegenstelling tussen tweedimensionale, dialectische denkwijzen en het technologische gedrag of de sociale ‘denkgewoonten’” (Marcuse, 1978, p. 105). Ook dit valt te herkennen in de samenleving waarin we anno 2007 leven. Denk bijvoorbeeld aan alle al eerder genoemde reality shows of de vele bladen die allerlei ideeën proberen over te brengen.

Rede is de leidraad van de logica van de Westerse samenleving geworden. Rede drukt de antagonistische (strijdig tussen verschillende opvattingen) structuur van de werkelijkheid, en van het denken dat de werkelijkheid tracht te begrijpen, uit. In Marcuse’s eendimensionale wereld is rede hetzelfde als waarheid, en waarheid (en rede) hetzelfde als werkelijkheid (Marcuse, 1978). Wetenschappelijke waarheid regeert of bepaalt. Wetenschappelijke waarheid komt tot stand door objectief, exact en wetenschappelijk te denken. De onmiddellijke ervaring als bron tot waarheid wordt omver geworpen. Hiermee houdt wetenschappelijke waarheid zichzelf in stand. Iets is immers pas ‘echt’ of ‘waar’ als dit door de wetenschap zo benoemd is. Op die manier kunnen waarheid en begrippen uit onmiddellijke ervaring die protest en weigering in zich dragen tegen wetenschappelijke waarheid niet verder worden uitgewerkt, bij keuze van de heersende wetenschap, waardoor ze geen stemgeluid krijgen.

Wat toepasbaar is op de wetenschap en het wetenschappelijke denken is ook toepasbaar op onderwijs en ook, tot op zekere hoogte, op de basisschool. Men heeft een ‘correct’ curriculum samengesteld voor het basisonderwijs, gebaseerd op het ‘goede model’ en de ‘goede aanpak’. Daarbinnen kan best een beetje ruimte zijn wat de school toelaat (gecontroleerd en georganiseerd) iets af te wijken van het voorgeschrevene, maar het algemene kader staat buiten discussie. Wat de maatschappij kritische school duidelijk maakt, is dat wat uiteindelijk aangeboden wordt (bijvoorbeeld in het onderwijs), afhangt van de grote filosofische keuzes en aannames die gemaakt worden en die de basis ervan vormen. Marcuse gaat hierop verder in. “De gegeven werkelijkheid heeft haar eigen logica en haar eigen waarheid; de poging haar als zodanig te begrijpen en haar te transcenderen vooronderstelt een andere logica, een tegengestelde waarheid. Zij behoren tot denkwijzen die tegenover het operationalisme zowel van de wetenschap als van het gezond verstand staan; hun historische concreetheid verzet zich tegen kwantificering en mathematisering aan de ene en tegen positivisme en empirisme aan de

andere kant” (Marcuse, 1978, p. 162). Filosoferen met kinderen moet dus niet gezien worden als een wetenschappelijke discipline (ten minste dat kan ze conceptueel niet zijn), maar als een pedagogische keuze.

Als remedie tegen een verwetenschappelijke aanpak stelt Marcuse een therapie voor die bestaat uit een filosofische analyse. Met deze therapie begeeft hij zich eigenlijk op het gebied van filosofie met kinderen. De therapeutische functie van een filosofische analyse is het corrigeren van abnormaal gedrag in denken en spreken, het uitbannen van onduidelijkheden, illusies en eigenaardigheden of tenminste het aan de kaak stellen van al deze dingen (Marcuse, 1978). Filosofie kan therapeutisch zijn omdat het de werkelijkheid kan tonen als datgene wat de werkelijkheid is (Marcuse, 1978), namelijk ondefinieerbaar en multi-interpretabel en dat is nu precies wat we zoeken als we met kinderen willen gaan filosoferen.

Tot slot stelt Marcuse dat een omkeer in de eendimensionale maatschappij moet komen van het politieke, van “die praxis waarin de fundamentele maatschappelijke instituties tot ontwikkeling gebracht, omschreven, in stand gehouden en gewijzigd worden” (Marcuse, 1978, p. 267). Binnen het bestaande onderwijsmodel lijkt Marcuse’s concept van “enacted communities of practice” niet echt haalbaar. Het kan wel georganiseerd worden (en sommige scholen bewijzen ook dat het kan), maar de toegevoegde waarde ervan wordt dermate bepaald door de institutionele en organisatorische keuzen die eraan ten grondslag liggen, dat diezelfde toegevoegde waarde voor de ontwikkeling van het kind erg in twijfel getrokken kan worden.

4.5 Conclusie

Uit dit hoofdstuk is gebleken dat een aantal ideeën van de maatschappij kritische opvoeding overeenkomen met ideeën van filosoferen met kinderen. Ondanks dat deze stroming misschien enigszins gedateerd is te noemen, zitten er elementen in die ook in het onderwijs (en de opvoeding) van vandaag de dag nog steeds een rol spelen. Er is echter wel een belangrijke kanttekening die er bij de maatschappij kritische stroming gezet moet worden en dat is die van het tijds kader. Deze stroming is ontstaan met de Koude Oorlog op de achtergrond en als reactie op de Tweede Wereldoorlog. Het idee hierbij was dat het fascisme en nationaal socialisme nooit meer zoveel ruimte mochten krijgen. Het vormt tevens een kritiek op het kapitalisme en tegen de klassenmaatschappij. Als gevolg van deze aspecten is het een erg politiek georiënteerde stroming. Je zou kunnen stellen dat de maatschappij kritischen in dit opzicht te ver doorgeslagen zijn. Het voornaamste doel dat zij in werkelijkheid na leken te streven, was kinderen opvoeden tot politiek capabele en verantwoorde individuen. Dit kan nooit de bedoeling zijn van opvoeding en onderwijs, het doel van dezen zou niet uitsluitend politiek mogen zijn.

Toch zijn er, zoals al eerder genoemd, een aantal punten die door de maatschappij kritische benoemd werden, die bruikbaar zijn voor het inbedden van filosoferen met kinderen in het huidige basisonderwijs. Zo benoemd Adorno dat kinderen moeten leren om hun eigen verstand en redenering te volgen en de basis te laten zijn voor hun handelen. Dit moet o.a. voorkomen dat mensen vatbaar zijn voor massacultuur. Dit is iets wat ook vandaag de dag nog zinvol is. De kritiek die Adorno uit op het begrensd en beperkt aanbieden van kennis aan kinderen en het daarbij aan banden leggen of zelfs inperken van hun eigen denken en creativiteit is kritiek die Lipman ook heeft geuit en is een van de redenen waarom hij filosofie met kinderen ontwikkeld heeft. Het (desnoods beperkt) creëren van een leeromgeving waarbij kinderen (begeleid) aan het stuurwiel zitten is een noodzaak volgens beide filosofen. Dit zal meegenomen worden bij de ontwikkeling van het conceptueel model in hoofdstuk zes.

Lipman en Adorno benoemen tevens beiden het belang van het overstijgen van feitenkennis. Het gaat er niet om dat kinderen allerlei feiten kunnen opnoemen, het gaat er om dat ze er iets mee kunnen, het kunnen aanwenden voor het creëren van nieuwe aspecten. Hiervoor zal in het conceptuele model ook aandacht zijn.

Adorno is van mening dat iemand alleen kan leren uit eigen enthousiasme voor en nieuwsgierigheid naar iets. Ondanks het feit dat hij de vraag hoe dit enthousiasme ontwikkeld of aangeleerd kan worden niet kan beantwoorden, lijkt het in elk geval goed om binnen het onderwijs ruimte te creëren voor dit enthousiasme en nieuwsgierigheid.

Beckers visie dat opvoeding een houding in de wereld zou moeten aankweken in plaats van te proberen om kinderen naar een kant en klaar voorbeeld te modelleren, is er een die meegenomen zal worden in de overwegingen van hoofdstuk zes. De maatschappij is immers nog steeds voortdurend (en snel) veranderend en ook nu nog zijn flexibiliteit, mondigheid en kritisch kunnen optreden eigenschappen die een individu zou moeten bezitten om goed te kunnen functioneren in die maatschappij. Het model wat in hoofdstuk zes ontworpen zal worden, zal mede proberen om (zoals Adorno voorstond) te zorgen voor het tot stand brengen van een werkelijk bewustzijn bij leerlingen in plaats van alleen maar kennisoverdracht te bevorderen. Het mee laten bepalen van leerlingen aan hun leerplan, ter bevordering van de leermotivatie en eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces, is ook een punt van de maatschappij kritische opvoeding wat in acht genomen zal worden.

Het aanleren van vaardigheden en het vorm geven aan de wereld om de leerling heen zijn zaken die mijns inziens ook niet genegeerd moeten worden. Juist het aanleren van vaardigheden en competenties (in combinatie met en gekoppeld aan het overbrengen van kennis) en het oefenen hiermee, zal een prominente plaats in nemen binnen het in hoofdstuk zes gedemonstreerde model. Bij het vorm geven aan de wereld om de leerling heen zal oog moeten zijn voor het nader tot elkaar brengen van de 'echte wereld' en de 'schoolwereld', zodat deze twee niet van elkaar vervreemd raken en de leerling niet in twee werelden moet functioneren.

De drie doelstellingen die Illich toekent aan een goed onderwijssysteem (ten eerste allen die willen leren moeten ten alle tijden toegang krijgen tot de beschikbare mogelijkheden; ten tweede moeten mensen die met anderen hun kennis willen delen hiertoe in staat worden gesteld door voor hen de mensen te vinden die dit ook van hen willen leren; en ten derde doelstelling van een goed onderwijssysteem zou moeten zijn de gelegenheid geven aan hen die een probleem ervaren om dat probleem voor te leggen aan een publiek) bevatten zeker richtlijnen voor een te ontwerpen model.

Een ander punt wat duidelijk wordt na het bestuderen van de hierboven uiteengezette maatschappij kritische opvoeding, is dat een model wat een optimale situatie wil creëren voor het implementeren van filosoferen met kinderen, in elk geval een flexibel model moet zijn, wat niet tracht het 'correcte curriculum' of het 'goede model' te vormen. Het kiezen voor het creëren van zo'n optimale omgeving moet een bewuste pedagogische keuze zijn. Daarnaast zullen er ook een aantal bewuste institutionele en organisatorische keuzen gemaakt moeten worden wil filosoferen met kinderen de ruimte krijgen om zijn toegevoegde waarde tot volle potentie te kunnen brengen.

De functie die Marcuse weggelegd ziet voor filosoferen, de therapeutische functie die dit volgens hem heeft, is er een die binnen het te formuleren model de ruimte moet krijgen om zijn werk te doen. Er moet dus ruimte gecreëerd worden voor zaken als het corrigeren van abnormaal gedrag in denken en spreken, het uitbannen van onduidelijkheden, illusies en eigenaardigheden of tenminste het aan de kaak stellen van al deze dingen (Marcuse, 1978).

Een aantal van de in dit hoofdstuk besproken maatschappij kritische ideeën zijn ook daadwerkelijk uitgetest in pedagogische situaties. Voordat in het laatste hoofdstuk getracht zal worden een aantal van deze theorieën toe te passen op een voorstel voor een conceptueel model van filosoferen met kinderen, zal in het volgende hoofdstuk iets dieper ingaan worden op enkele van deze pedagogische ervaringen.

5. De reformpedagogiek en de anti-autoritaire opvoeding

5.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien hoe de maatschappij kritische theorieën een fundament vormen voor het verklaren waarom filosofie met kinderen, en in het bijzonder het creëren van ‘nested communities of inquiry’, zo moeilijk is binnen het huidige kader van onderwijs in Nederland (en Europa). Wat de maatschappij kritische theorieën beweren op het niveau van de maatschappij of het onderwijs in het algemeen, is door een aantal ‘pedagogen’ ook daadwerkelijk uitprobeerde. Ten eerste kennen we de reformpedagogiek die opgebouwd is uit allerlei ‘alternatieve’ pedagogieën die eigenlijk, zonder het zo expliciet te zeggen, tot op bepaalde hoogte eveneens getracht hebben een meer maatschappij kritische, of kind-aangepaste pedagogie te ontwikkelen en in de praktijk te brengen. Ten tweede is er een sterke beweging geweest voor ‘anti-autoritaire’ opvoeding (ook wel de niet-autoritaire opvoeding genoemd), waarop in dit hoofdstuk dieper zal worden ingegaan. Hierbij moet vermeld worden dat in deze scriptie geen rekening gehouden is met de historische volgorde waarin de maatschappij kritische beweging, de anti-autoritaire beweging en de reformpedagogiek zich hebben aangediend. Zou dit wel het geval zijn, dan zou de reformpedagogiek als eerste behandeld moeten worden, gevolgd door de maatschappij kritische beweging en tot slot de anti-autoritaire beweging. In dit hoofdstuk zal getracht worden om lering te trekken uit al deze experimenten om uiteindelijk te kijken of en hoe het mogelijk zou zijn een omgeving (of een aanpak) te definiëren waarbinnen ruimte is voor Lipman’s ‘nested communities of inquiry’. De anti-autoritaire opvoeding heeft de meeste aansluiting met de maatschappij kritische visie. Door sommigen wordt de anti-autoritaire opvoeding metaforisch “opvoeding tot ongehoorzaamheid” genoemd (Bott, 1972).

5.2 De reformpedagogiek

In de Verlichtingstijd (in de 18^e eeuw van de vorige eeuw) ontstond de behoefte om kinderen op te voeden tot deugdzame burgers en ze plichtsbeseft mee te geven. Doel was om tot mondigheid, redelijkheid, meer verdraagzaamheid, medemenselijkheid en beschaafdheid te komen (Stilma, 1995). De Verlichtingstijd zorgde met zijn idealen voor een nieuwe ontdekking van het kind en de eerste emancipatie van het kind. Voor het eerst werd men zich ervan bewust dat kinderen niet gezien moesten worden als kleine volwassenen (Stilma, 1995). Hiermee ontstond vraag naar ander onderwijs. In de 19^e eeuw kwam het bijzonder onderwijs op. Dit hing samen met het denkklimaat van het positivisme en de Romantiek in die eeuw (Stilma, 1995). In het verlengde hiervan ontwikkelde de reformpedagogiek zich. Deze afscheiding was niet gericht op een handicap of beperking bij het kind (zoals wel het geval is bij speciaal onderwijs), maar juist op de kracht van een kind. Een aantal pedagogen (zoals Maria Montessori) raakten ervan overtuigd dat het kind centraal zou moeten staan binnen het onderwijs, in plaats van het kind zich te laten aanpassen aan de heersende methoden (Schwegman, 1999). Volgens hen moest het onderwijs in het algemeen en de onderwijsmethoden zich aanpassen aan en schikken naar de behoefte van het kind. De leerbehoefte van het kind kan het kind zelf het beste benoemen. De school heeft als taak het kind hierbij te begeleiden. Vanuit deze visies hebben diverse reformpedagogen hun eigen methoden ontwikkeld. In het vervolg van deze paragraaf zullen we dieper ingaan op de methoden van de bekende reformpedagogen.

5.2.1 Het Daltononderwijs

De oorspronkelijke ontwerpster van het Daltononderwijs is de Amerikaanse Helen Parkhurst. Zij beschreef in 1922 in haar boek *Education on The Dalton Plan* een onderwijskundige

invulling van de pedagogische onderwijspsychologische uitgangspunten van Daltononderwijs.

Wenke en Röhner (2003) stellen vast dat Parkhurst zelf scholen heeft opgericht in Amerika waar die uitgangspunten volledig zijn doorgevoerd, maar dat in veel andere Daltonschole dit niet het geval is geweest. In Nederland werken de Daltonschole bijvoorbeeld vrijwel helemaal volgens het leerstofjaarklassensysteem. Er is dus een verschil tussen 'de school van Helen Parkhurst' en 'het Daltononderwijs in de praktijk'. De auteurs verwijzen naar P. Bakkum, die een samenvatting geeft van het Daltononderwijs die meer gebaseerd is op de theoretische concepten achter dit onderwijs².

Wenke en Röhner voegen hier aan toe dat er in het Daltononderwijs altijd een zeker spanningsveld bestaat tussen individuele belangen enerzijds en groepsbelangen anderzijds en in dat opzicht onderschrijft het Daltononderwijs niet echt de basisprincipes van het anti-autoritaire systeem. Verder wijkt het niet in grote mate af van de klassieke organisatie die we kennen in Nederland. De Dalton pedagogiek is daarom in mindere mate bruikbaar als het gaat om het vinden van een pedagogisch model wat ruimte creëert voor filosoferen met kinderen. De Daltonschole bestaat volgens de auteurs namelijk niet. Wat interessant is zijn de drie Daltonprincipes vrijheid, zelfwerkzaamheid en samenwerken. Deze principes laten verschillende vormen van onderwijsorganisatie toe. Deze principes zijn op zich niet ver verwijderd van de doeleinde die nagestreefd worden met "nested communities of inquiry". In een Daltonschole staat centraal dat leerlingen ruime mogelijkheden geboden worden tot:

- het leren hanteren van vrijheid;
- het leren zelfstandig te werken;
- het leren samen te werken.

Dit drieluik is ontworpen door de Nederlandse Dalton Vereniging (waarbij P. Bakker expliciet genoemd wordt)³. De drie Daltonprincipes zoals hierboven weergegeven krijgen een concrete vertaling in de schoolpraktijk, waarbij iedere school naar eigen inzicht accenten kan aanbrengen.

Belangrijk voor het in hoofdstuk zes te ontwikkelen model is een nadere uitleg van de ideeën achter deze principes. Zo wordt onder het hanteren van vrijheid verstaan dat leerlingen met keuze vrijheid om leren gaan en zich tevens verantwoordelijk voelen voor het eindproduct van hun leren. Bij het leren zelfstandig te werken gaat het in de eerste plaats om zelfwerkzaamheid (het zelf zoeken van oplossingsmethoden en het zelfstandig oplossen van problemen). Een neveneffect hiervan is echter dat een leerkracht door de zelfwerkzaamheid van (een aantal) leerlingen tijd en ruimte krijgt om meer aandacht te besteden aan die leerlingen die het nodig hebben. Tevens zorgt zelfwerkzaamheid voor het verhogen van de leermotivatie bij leerlingen. Achter het leren samenwerken zit het principe van sociale vorming voor het verdere leven van de leerlingen. Het is de bedoeling dat hiermee een waarden besef en oordelingsvermogen worden ontwikkelt waar de leerling zich ten allen tijde op kan beroepen. Aangezien deze invullingen van de Daltonprincipes inhoudelijk lijken op een aantal van de doelstellingen die Lipman beoogt met zijn "nested communities of inquiry" en met filosoferen met kinderen in het algemeen, zullen deze drie principes meegenomen bij het creëren van het model in het volgende hoofdstuk.

5.2.2 De Vrije Scholen (tevens Waldorfschole of Steiner schole genoemd)

Volgens Childs was de drijfveer van Steiner om zijn Waldorfschole op te richten zijn idee dat de sociale onrust in een maatschappij vooral door algemeen voorkomende gevoelens van minderwaardigheid onder de werkende klassen ontstond. De enige remedie hiertegen was volgens Steiner het deelnemen aan een vrij geestelijk leven, waarbij iedere burger de beste kansen moest krijgen voor individuele ontwikkeling. Zijn interpretatie van een 'vrij geestelijk' leven komt dicht in de buurt van het "community of inquiry" idee van Lipman.

Ondanks de die er soms over bestaat, moet het 'geestelijke' bij Steiner niet in verband gebracht worden met enige geestelijke of religieuze beweging. Steiner verwees met zijn geestelijke ontwikkeling naar zijn metafysisch beeld van de mens, dat volgens hem zou bestaan uit het "denken", "voelen" en "willen". De Steiner pedagogiek tracht door zijn aanpak deze drie essentieel menselijke capaciteiten te ontwikkelen.

Bij de Waldorspedagogiek heeft Steiner als grootste doel het kind (de mens) te ontwikkelen tot een vrij (te vergelijken met vrijheid bij de anti-autoritairen, maar zonder het maatschappij kritische element) en autonoom denkend mens. Het zijn precies deze twee aspecten, vrijheid en autonoom denken, die in lijn zijn met de ideeën van Lipman in zijn "nested communities of inquiry".

Het belangrijkste probleem van het onderwijs werd volgens Steiner gevormd door de opleiding van de leraren. "Een duidelijk inzicht in de drievoudige structuur van het menselijk wezen (denken, voelen, willen) en van de perioden die door het hele leven heen de ontwikkeling markeren, zou een gezonde basis vormen voor een pedagogie die gebaseerd was op de ware aard van het opgroeiende kind en niet op abstract, intellectueel bedachte theorieën." (Childs, 1998, p. 58).

Op 7 september 1919 opent de eerste Waldorfschule (Vrije School) haar deuren, voor de kinderen van de arbeiders van de Waldorf Astoria fabrieken (sigarenfabrieken). Dit is de eerste van velen. In 1998 waren er over de hele wereld al meer dan 600 Vrije scholen gesticht (blz 58), vandaag de dag zijn er 60 in Nederland alleen en 900 in de wereld.

Steiner zag het scheppen van de juiste omstandigheden waarin mensen een optimale graad van ware vrijheid konden bereiken, die hen in staat zou stellen zich te ontplooien zonder de vrijheid van anderen in de weg te staan, als de algemene voornaamste taak van het onderwijs. Het voornaamste doel van het Vrije-Schoolonderwijs is het 'produceren' van mensen van wie de wil en het gevoel, maar ook het denken, hen in staat stellen hun vermogens van individuele vrijheid op uiterst praktische manier te gebruiken (Childs, 1998).

Binnen het Vrije-Schoolonderwijs worden drie zeven-jaarsperioden onderscheiden. Deze komen overeen met de kleuterfase, de schoolkindfase en de adolescentie. Deze perioden vormen samen het raamwerk voor de achtereenvolgende stadia van opvoeding.

De 1^e periode (1-7jr) is er een van overgave aan de omgeving. Dit gebeurt met een quasi religieuze toewijding. Dit komt tot uiting doordat in deze fase leerstof wordt aangenomen door het kind wat een bereidheid tot geloven in de omgeving en alles wat deze omgeving aandraagt veronderstelt. Dit geloof kan een opstap zijn naar inzicht en waarheid in latere perioden. In deze periode wordt opgevoed door wil, door handeling. Het kind zal willen handelen zoals zijn omgeving doet en zal de handelingen van mensen in die omgeving nabootsen en op die manier leren (Childs, 1998).

In de 2^e periode (7-14 jr) ligt de nadruk op kunstzinnige en creatieve activiteiten met het oog op de esthetische principes zoals schoonheid en gevoel. In deze periode komt de nadruk voor het kind meer te liggen op wat de mensen in de omgeving zeggen, i.p.v. op wat ze doen. Leerlingen van deze leeftijd zijn van nature creatief en vol verbeeldingskracht en deze eigenschappen moeten door de leraar worden opgepakt. Deze moet de leerstof omvormen tot, en aanbieden op, een creatieve manier. In deze periode gaat het om het ontwikkelen van het voelen (Childs, 2003).

In de 3^e periode (14-21 jr) gaat het om zaken die te maken hebben met de buitenwereld en wat daarin speelt. In deze periode zullen wetenschappelijke kennis en praktische vaardigheden gevraagd worden. Vanaf deze periode is het intellect (met zijn analytische vermogens en objectieve denken) toegankelijk voor kinderen. Ze kunnen nu onderricht worden op een logische en systematische manier. De taak van de leraar is in deze perioden om faciliteiten en nodige leiding te bieden zodat zelf-opvoeding kan plaats vinden (Childs, 2003).

Vervulling van het religieuze leven (1^e periode) zal leiden tot goedheid, vervulling van artistieke bezigheden (2^e periode) zal leiden tot schoonheid en het vervullen van wetenschappelijk streven (3^e periode) zal leiden tot waarheid. Steiner streefde naar een combinatie van deze drie ‘eeuwige waarheden’ in de praktijk; eigenlijk streefde hij dus naar een holistische benadering (Childs, 2003).

Uit de Steiner pedagogiek zijn een aantal aspecten te halen die te gebruiken zijn bij het ontwikkelen van het model in hoofdstuk 6. Ten eerste is er wat hij de voornaamste taak van het onderwijs noemt; het creëren van de juiste omstandigheden, waarin leerlingen de vrijheid hebben om zichzelf kunnen ontplooien, zonder de ontwikkeling van anderen te belemmeren. Dit sluit aan bij de ideeën van filosofen met kinderen en het lijkt daarom een aspect waar (binnen de perken) rekening mee gehouden dient te worden bij het creëren van een pedagogisch model voor het basisonderwijs waarbinnen filosofen met kinderen optimaal tot ontwikkeling kan komen. Ten tweede zijn er de perioden waarover Steiner het heeft. Ondanks dat er geen rekening gehouden hoeft te worden met de exacte inhoud en indeling van de perioden zoals die door Steiner zijn ingevuld, zou het een zinvolle overweging zijn om in het model rekening te houden met verschillende ontwikkelingsperioden en een aansluiting in het aanbod daarop (bijvoorbeeld thema’s die behandeld worden in die perioden, de manier waarop die thema’s behandeld worden, bijvoorbeeld door te doen of juist door te zien doen, etc.). Aangezien het model dat ik zal trachten te creëren bedoeld is voor de Nederlandse basisschool, zouden deze perioden onderverdeeld kunnen worden in een kleuterperiode (groep 1 en 2), een onderbouwperiode (groep 3 en 4), een middenbouwperiode (groep 5 en 6) en een bovenbouw periode (groep 7 en 8). Zo’n indeling zou mijns inziens mede afhankelijk moeten zijn van de klassenindeling die een school heeft. De te maken indeling zal zich daar enigszins op aan moeten passen.

5.2.3 Freinetscholen

Freinetscholen zijn ontwikkeld door Célèstin Freinet, leraar op een dorpschool, die in 1920 tot de conclusie kwam dat leerlingen veel meer geïnteresseerd waren in dingen die van buiten de school kwamen. Dit doet denken aan de vervreemding tussen maatschappij en school die door de maatschappij kritisch benoemd werd. Hij nam de kinderen in reactie hierop mee het dorp en de natuur in, om vervolgens interesses die daar gewekt werden in de school verder te behandelen. De basis voor het leer- en vormingsproces is de belevings- en ervaringswereld van de leerling. De uitingen van het kind worden serieus genomen. Volgens Freinet is het echte educatieve doel: “Het kind zal zijn persoonlijkheid maximaal ontwikkelen in een rationele gemeenschap die hij dient en die hem dient (Pour l’école du peuple, p.18)” (Ahlers; Romijn & Weyers, 1984, p. 40). In die doelstelling stelt Freinet, volgens Romijn en Weyers, heel duidelijk de verhouding tussen individualiseren (het tegemoet komen aan de individuele ontplooiingsmogelijkheden van ieder kind) en het socialiseren (het gebruik van het geleerde samen en ten behoeve van anderen) (Ahlers; Romijn & Weyers, 1984).

Het hele ontwikkelingsproces van het kind moet plaats vinden via natuurlijke methoden, door het scheppen van een stimulerende omgeving en door materialen en technieken die een natuurlijke, levende en culturele opvoeding mogelijk maken, waarbij het kind moet kunnen steunen op vrije expressie. Freinet heeft diverse technieken ontwikkeld die dit mogelijk maken. Tevens heeft hij technieken ontwikkeld die bijdragen tot het zelfbeheer van de groep⁴.

Freinet onderwijs draait om ‘levend onderwijs’, de belevings- en ervaringswereld van het kind is het uitgangspunt, het onderwijs staat midden in het leven en milieu van het kind (Ahlers; Romijn & Weyers, 1984). In de kern gaat het er om dat het kind zichzelf ontwikkelt. Het kind moet zichzelf onderwijzen met de hulp van volwassenen. Via zelf kiezen en zelf verantwoordelijkheid afleggen (in het weekplan) krijgt het kind vrijheid om het natuurlijke

ontwikkelingsproces zichtbaar en mogelijk te maken voor zichzelf. De taak van de onderwijzer is om het kind hierbij te helpen, niet het onderrichten van het kind of alleen maar kennis overdragen (Ahlers; Romijn & Weyers, 1984).

Binnen het Freinetonderwijs is er een belangrijke rol weggelegd voor arbeid als vormingsprincipe: “Werk moet gezien worden als een primitieve noodzaak van de mens, namelijk de fysieke of intellectuele activiteit die nodig is om te voldoen aan een natuurlijke behoefte van het individu. Kinderen spelen alleen maar volgens Freinet als ze niet kunnen werken, als hun de mogelijkheden hiertoe niet wordt gegeven. Het kind heeft behoefte aan werk, dat wil zeggen als organische noodzaak het levenspotentieel te gebruiken voor een individuele en tegelijk sociale activiteit, met een volkomen begrepen doel, binnen de mogelijkheden van het kind” (Ahlers; Romijn & Weyers, 1984, p. 43). Deze arbeid zal de vorm van een werk-spel moeten krijgen. Dit houdt in dat de arbeid binnen het bereik van het kind moet liggen, zowel hoofd- als handarbeid harmonieus moeten samengegaan, het moet beantwoorden aan de essentiële behoefte van de mens en er tot slot behoefte moet zijn om zich materieel, intellectueel en moreel te verrijken, wat volgens Freinet de behoefte om in leven te blijven is. De ideeën van Freinet zijn door hemzelf samengevat in twintig wetten. Romijn en Weyers (Ahlers; Romijn & Weyers, 1984) vatten deze wetten samen in zeven kernpunten⁵.

Vanuit het Freinetonderwijs zijn ook een aantal kernpunten te benoemen die bruikbaar zijn in de afwegingen rondom een nieuw model. Het aansluiten bij de belevings- en ervaringswereld van het kind is een erg belangrijke. In dit standpunt waard Freinet zich onder andere gesteund door Illich, Neill, Steiner, Montessori en Lipman. Hierop aansluiten volgt Freinet's idee dat het ontwikkelingsproces binnen de school plaats moet vinden via een stimulerende omgeving, materialen en technieken. Hiermee wordt beoogd dat het kind vanuit een eigen interesse besluit om tot leren over te gaan. Deze visie deelt Freinet met de Jenaplan- en Montessorischolen. Ook het evenwicht wat het Freinet onderwijs probeert te bereiken tussen individualisering aan de ene en socialisering aan de andere kant lijkt van belang om mee te nemen in de overwegingen. Het streven naar een evenwicht tussen het tegemoetkomen aan individuele ontplooiingsmogelijkheden en het gebruiken van geleerde dingen met andere samen en ten behoeve van anderen lijkt iets wat precies tot zijn recht kan komen in het filosoferen met kinderen. Tenslotte is het belang dat arbeid volgens Freinet heeft voor de ontwikkeling van het kind interessant. Hierbij moet wel in de gaten gehouden worden dat deze arbeid de vorm van een werk-spel moet krijgen en binnen het bereik en de vermogens van het kind moet liggen.

5.2.4 Jenaplanonderwijs

De benaming ‘Jenaplan’ is ontstaan in 1927 naar aanleiding van het experiment dat Peter Petersen (op dat moment hoogleraar in Jena) hield aan de universiteitsschool van Jena. Dit experiment was gericht op het ontwikkelen van een schoolmodel dat overal ingevoerd zou kunnen worden. Opvallend is dat Petersen, mede door dit experiment, gekozen wordt tot schoolleider van de Lichtwarkschule in Hamburg-Winterhude, een leefgemeenschapsschool. “Deze ‘leefgemeenschapsscholen’ ontstonden na de eerste wereldoorlog als reactie op de traditionele leerstofjaarklasschool die volgens Freudenthal-Lutter (1970, p. 7) ‘ging om de jonge mens, die heel bepaalde dingen moest leren om heel bepaalde diploma’s te behalen, teneinde voor heel bepaalde beroepen en of functies bruikbaar te worden.’” (Ahlers; Buursink, 1984, p. 95). Het doel van deze leefgemeenschapsscholen was “het creëren van een nieuwe school, een nieuwe leefgemeenschap die leidde naar een nieuwe maatschappij waarin iedereen in vrijheid zou kunnen leven en die door iedereen naar kunnen gedragen zou worden.” (Ahlers; Buursink, 1984, p. 95).

Het kernbegrip in de Jenaplanschool is de 'pedagogische situatie'. Dit begrip is afgeleid van de extensiefilosofie van Jaspers. Deze stelt dat de mens 'in situatie' is, in een bepaalde context leeft. "Het menselijk bestaan is een in-de-wereld-zijn en een met-andere-zijn. Met zijn werkelijkheid gaat de mens relaties aan. Daarbij kan de mens invloed uitoefenen op de situatie door het doen van keuzen. Hij heeft het vermogen om zichzelf te bepalen. Bij dat 'zichzelf bepalen' en het doen van keuzen komt het eigen zijn van de mens in het geding. Dat doen van keuzen geeft de mens zijn verantwoordelijkheid en zelfstandigheid, de fundamentele vrijheid om te kiezen." (Ahlers; Buursink, 1984, p. 73). Deze theorie zou als een verwijzing naar het community-idee van Lipman gezien kunnen worden. Deze zou immers ook verantwoordelijkheid (voor het eigen denken, redeneren en de omgang met anderen) en zelfstandigheid (in denken en handelen) moeten bevorderen. Binnen een Jenaplanschool wordt het onderwijs gevormd door wereldoriëntatie. Dit moet een proces zijn "waarin niet alleen ruimte is voor een universeel leerproces (d.w.z. het leren van algemene regels van of over de wereld of mijzelf), maar vooral ook voor de existentiële vorm van leren (d.w.z. open te staan voor verrassende nieuwe dingen die ontdekt worden aangaande de wereld of het zelf). Met andere woorden: een leerproces, dat fundamentele ervaringen mogelijk maakt (Pedomorfose XXVIII, p. 6)" (Ahlers; Buursink, 1984, p. 75/76). De doelstelling van Jenaplanonderwijs is volgens Buursink: "een zelfstandig denkend en handelend wezen te vormen" (Ahlers; Buursink, 1984, p. 76). Deze doelstelling sluit nauw aan bij de bedoelingen die Lipman heeft met filosoferen met kinderen.

Petersen benoemt vier basisvormen waar mensen gebruik van maken in hun onderlinge contacten: gesprek, spel, werk en viering. Deze vier vormen de basisactiviteiten van de Jenaplanschool. *Gesprek* krijgt vooral de vorm van kringgesprekken (maar het kan ook gaan om gesprekken tussen kind en groepsleidster, tussen meerdere kinderen en groepsleidster of tussen kinderen onderling). *Werk en spel* wordt vaak aan elkaar gekoppeld. Bij werk gaat het er om dat kinderen de serieuzere aspecten die aan sommige werkzaamheden vast zitten leren onderkennen. Als kinderen bepaalde activiteiten met een zakelijkheid benaderen (als het gaat om aanbieden en inoefenen van vaardigheden, het verkennen van bepaalde kennisgebieden van de werkelijkheid), dan wordt het 'werk'; als ze vrijer met een activiteit omgaan, dan is het spel. Bij spelen gaat het om creatief kunnen en durven omgaan met de werkelijkheid. *Viering* wordt teruggebracht in de weeksluiting, waarin de week samen met alle kinderen van de school afgesloten worden. Om te zorgen dat alle vier de activiteiten aan bod komen werkt de Jenaplanschool met een ritmisch weekplan. Dit weekplan moet een combinatie zijn van flexibiliteit en vaste structuur. Dit laatste biedt veiligheid aan zowel de groepsleiders als de kinderen. Daarom worden een aantal zaken (zoals de kringgesprekken, zwemlessen etc.) vast gepland. Die krijgen een vaste plek in het schema. Met andere activiteiten wordt flexibel omgegaan. Die kunnen van duur verschillen en verschoven worden over de week heen (Ahlers; Buursink, 1984).

Het Jenaplanconcept is een open schoolmodel, waarbij de mogelijkheid bestaat om in de realisering van de schoolwerkelijkheid terdege rekening te houden met de situatie⁶. Uitgangspunten van een Jenaplanschool worden pas werkelijke uitgangspunten voor de school als alle betrokkenen (ouders, leerkrachten e.a.) als het ware meedoen, meedenken en uitgedaagd worden. Dit aspect sluit dan weer aan bij het "nested" karakter van Lipman's "nested communities of inquiry". Alle betrokkenen moeten met elkaar in dialoog zijn over wat ze willen met de school, over het verder uitbouwen en het praktisch realiseren van het concept Jenaplanschool zoals het hierboven geschetst is (Ahlers; Buursink, 1984).

Interessante ideeën om vanuit het Jenaplanonderwijs mee te nemen bij het creëren van een eigen model is dat het doen van keuzen de leerlingen hun verantwoordelijkheid en zelfstandigheid, de fundamentele vrijheid om te kiezen geeft en het idee dat een leerproces niet alleen moet bestaan uit een universeel aspect (het leren van algemene regels), maar dat

een existentieel aspect (openstaan voor verrassende ontdekkingen over de wereld en het individu zelf) minstens zo belangrijk is. Daarnaast vormen de aspecten gesprek, spel en werk een interessant geheel. Deze aspecten zouden in een model geïntegreerd kunnen worden, temeer omdat het opbouwen van een model uit diverse aspecten een model flexibel maakt. Het laat immers de ruimte om de aspecten op diverse manieren te combineren en vorm te geven. Tot slot lijkt de nadruk die er in het Jenaplanonderwijs ligt op het samenwerken en samen denken van alle betrokkenen bij de school (ouders, leerkrachten, leerlingen) als het gaat om het vormgeven van datzelfde onderwijs een belangrijk punt. Hierin ligt verscholen dat een model of een bepaalde vorm van onderwijs weinig succes zal behalen als deze niet gesteund en ondersteund wordt door alle eraan deelnemende partijen. Dit zal ook bij het ontwikkelen van een nieuw model een rol spelen. Het model moet dus toegankelijk (en interessant) zijn voor alle partijen wil het een kans van slagen hebben.

5.2.5 Het Montessori onderwijs

Montessori's werkwijze is geïnspireerd op het werk van Itard met Victor (de Wilde van Aveyron) in 1800 en op het werk van Séguin. Deze laatste heeft op basis van de werkwijze die Itard gebruikte bij Victor een werkwijze voor zwakzinnige kinderen ontworpen. Montessori bracht deze werkwijze ten uitvoer in huizen voor zwakzinnige kinderen in Rome en maakt hier uitbreidingen op. Ze neemt van Itard de zintuigtraining en van Séguin de bewegingsopvoeding over en voegt hier een schrijf- en leesmethode aan toe. Ze komt tot de ontdekking dat om een kind te kunnen onderwijzen men het kind moet kennen. Volgens haar is observeren de beste manier om een kind te leren kennen. Montessori wil haar methode ook op 'normale' kinderen toepassen. Ze doet dit voor het eerst in kleuteropvangcentra (Ahlers; Kelpin, 1984).

Montessori beoogde met haar werkwijze meer dan alleen het creëren van een efficiënt onderwijssysteem. Ze dacht dat het beter opvoeden van kinderen zou leiden tot een betere maatschappij. Hierbij dient opgemerkt te worden dat dit een overtuiging is die zowel door de anti-autoritaire opvoeding als door alle in dit hoofdstuk genoemde 'alternatieve pedagogieën' aangehangen wordt. Onder andere om deze reden introduceert ze het begrip 'kosmisch opvoeden'. Het kind moet niet opgevoed worden tot een sterke persoonlijkheid die al haar gedragmogelijkheden geïncarneerd heeft, het moet ook handelen overeenkomstig de bijzondere positie die de mens heeft op de aarde (Ahlers; Kelpin, 1984). Montessori ziet de mensheid (net zo als het jonge kind) als iets embryonaals dat nog geen harmonisch functionerende eenheid vormt. Mensen zijn volgens haar niet als dieren afhankelijk van hun instincten. Ze zijn geen slachtoffer van vastgesteld gedrag. De mens heeft de mogelijkheid om bewust aan het ontstaan van eenheid en harmonie in de mensheid bij te dragen of om dit juist tegen te werken. Kosmische opvoeding heeft als doel: "het duidelijk maken van het harmonisch streven van levende en levensloze materie aan het kind en het kind wijzen op zijn taak op aarde: het leveren van een bijdrage aan een betere, meer harmonieuze samenleving." (Ahlers; Kelpin, 1984, p. 134/135). John P. de Cecco (1968) schrijft over Montessori: "Maria Montessori nam de spontane nieuwsgierigheid en het exploratie gedrag van kinderen waar. Door het opvoeden van de zintuigen maakt Montessori observatie en vrijheid tot de hoofdkenmerken van haar werkwijze." (Ahlers; Kelpin, 1984, p.107).

Montessori onderwijs gaat uit van drie principes: stadia van ontwikkeling die doorlopen worden, de wijze waarop het kind activiteit zoekt en de drijfveren die hem daarbij leiden⁷.

Ook in het Montessorionderwijs zijn er een aantal interessante aspecten te onderscheiden die toegepast zouden kunnen worden in een nieuw model. Vooral het uitgangspunt dat het kind centraal moet staan in het leerproces lijkt van belang. Er moet in het onderwijs (en in het model) interesse zijn voor het kind als individu en de interesses van het kind. Ook het bewustzijn dat bij het kind ontwikkelt moet worden aangaande de rol die het als

individueel kan spelen bij het ontstaan van eenheid en harmonie in de mensheid lijkt van belang om op te nemen in de overwegingen. Dit is immers (zij het in een iets andere vorm) een aspect van het filosoferen met kinderen, het creëren van een sociaal bewustzijn, een bewustzijn over de wereld waarin het kind leeft. Het belang dat Montessori hecht aan de eigen nieuwsgierigheid en het exploratie gedrag van het kind, is tevens van belang. Montessori komt hierin overeen met Freinet. Ze gaat er vanuit dat een kind alleen kan leren vanuit een eigen interesse. Ondanks dat hier niet getracht wordt dit als een stellingnamen te poneren, lijkt het logisch dat kinderen meer, sneller en beter zullen leren als het gaat om zaken die hun interesse hebben. De manier waarop kinderen volgens Montessori leren, bevat ook twee interessante aspecten om te overwegen. Zo stelt zij dat alle leren voor wordt gegaan door globale oriëntatie vanuit het kind, gevolgd door actieve omgang met materiaal. Het begrip materiaal zou in een nieuw model misschien vervangen kunnen worden door ‘mensen’ of ‘andere leerlingen’. Als tweede interessant aspect valt het leren gestuurd vanuit het zelf en georiënteerd om het zelf te noemen. Montessori gaat er vanuit dat kinderen (en volwassenen) leren vanuit een kracht in zichzelf die er voor zorgt dat het kind tot activiteit over gaat.

5.3 De niet autoritaire opvoeding

5.3.1 Opvoeding tot ongehoorzaamheid

In het boek van Bott *Opvoeding tot ongehoorzaamheid; verslag uit de praktijk van de niet autoritaire opvoeding* (een standaardwerk over de praktijk van de niet autoritaire opvoeding), worden de ervaringen van drie crèches bekeken (één in Stuttgart, één in Frankfurt en één in Berlijn) die werken vanuit de principes van anti-autoritair opvoeden. In lijn met wat in het vorige hoofdstuk bekeken is, zijn dit soort crèches rond 1970 populair geworden, eigenlijk als antwoord op de vraag van de linkse studentenbeweging (en uiteraard geïnspireerd door de maatschappij kritische filosofen en pedagogen). Deze vraag bestond eruit dat jonge moeders zochten naar mogelijkheden om intensiever deel te blijven uitmaken van de politieke activiteiten van de studentenbeweging en hun emancipatie, ondanks de kinderen. Ouders gingen zelf crèches oprichten omdat ze geen heil zagen in de traditionele kleuterscholen en de daar toegepaste affirmatieve, op aanpassing en gehoorzaamheid gerichte opvoeding (Bott gebruikt de woorden crèches en kleuterscholen door elkaar) (Bott, 1972).

Het doel van de hiervoor genoemde (politiek en maatschappij kritisch bewuste) ouders bij het oprichten van deze kleuterscholen was om gezamenlijk vanuit de praktijk, maar tegelijkertijd met een achterliggend theoretische concept, een nieuwe vorm van opvoeding te ontwikkelen die tot doel had de traditionele opvoeding te overstijgen. Met anti-autoritair opvoeden wordt vaak bedoeld dat “ouders willen vermijden dat de kinderen opgroeien tot ‘autoritaire karakters’, dat wil zeggen tot het van gezag afhankelijke types die naar boven ‘likken’ en naar onderen ‘trappen’. Het kind wordt dus opgevoed wars van gezagsafhankelijkheid, gezagsgetrouwheid, verlangen of zelfzucht naar gezag. De verinnerlijking van het gezag wordt al helemaal vermeden. Een al te vertrouwde houding met autoriteit wordt vervangen door zelfstandigheid en zelfbestemming. In de taal van de psycho-analyse betekent dit dat het superego wordt vervangen door het ego” (Bott, 1972, p. 9). Bott voegt hier nog aan toe: “Kinderen die werkelijk consequent ‘niet-autoritair’ worden opgevoed, die in staat zijn tot zelfregulering, die een sterk ik hebben en zelfstandig zijn, die zullen zich noodzakelijkerwijs anti-autoritair gedragen. Voor de anti-autoritair wil dit zeggen dat ze in opstand zullen komen tegen de geïnstitutionaliseerde autoriteit van onze maatschappij, voor zover die op louter macht berust” (Bott, 1972, p. 10). Het toepassen van deze opvoeding in kleuterscholen heeft dus niet alleen een individueel-psychologische opzet en invloed maar heel duidelijk ook een maatschappelijke bedoeling. Deze pedagogische vorm, als ze zo genoemd kan worden, past in de maatschappij kritische benadering die in het vorige hoofdstuk toegelicht is.

Bott verwijst in zijn boek kort naar de Summerhill school, een bekend experiment dat volgens hem alleen uitgaat van een individueel doel, en niet van een maatschappelijk doel (in tegenstelling tot de anti-autoritaire crèches zoals ze klassiek gezien worden). Klassieke anti-autoritaire scholen (crèches, kleuterscholen) hebben een politieke oorsprong: hun theoretische grondslag vonden de ouders die ze oprichten vooral bij Freud en Reich, bij Marx en Marcuse, en pas daarna gingen ze te rade bij de pedagogen. Bij de Summerhill scholen (een repressie vrije internaatsschool) ligt dat anders. Voor de stichter, Alexander S. Neil, is het alleen maar te doen om vrijheid, geluk en psychische gezondheid van het afzonderlijke kind. In § 5.3.3 zal de Summerhill school verder aan bod komen.

Er werd door de kindercentra die Bott behandelde voorzien dat de anti-autoritaire autonome kinderen later in conflict zouden komen met de autoritaire maatschappij (voor het eerst gebeurt dit volgens hen op school). Ouders voeden hun kinderen zo op dat deze niet berustend of neurotisch reageren op dit conflict, maar dat het ego van de kinderen voldoende krachtig is ontwikkeld, zodat het uit dat conflict prikkels kan krijgen voor de noodzakelijke verandering van de autoritaire maatschappij. Want men is er van overtuigd dat vrijheid, geluk en geestelijke gezondheid alleen duurzaam mogelijk zijn in een nieuwe en andere maatschappij. Dwangvrije opvoeding is iets anders dan een “laissez-faire” opvoeding. Ouders die hun kind een emancipatie gerichte opvoeding willen geven, hebben twee fundamentele problemen op te lossen (één op individueel en één op maatschappelijk vlak). Individueel moeten ze zich bezinnen op hun eigen genoten autoritaire opvoeding. Ze moeten gemeenschappelijke zelfopvoeding bedrijven en de opvoeding thuis coördineren met die in het kindercentrum. Op maatschappelijk vlak ligt het probleem in de kritiek die ze te verduren krijgen over de door hen gekozen opvoedstijl. Immers “wanneer opvoeding op emancipatie is gericht (en niet op de vroegtijdige aanmoediging van de intellectuele capaciteiten), wanneer zij de toegevoegde repressie wil opheffen, die volgens Herbert Marcuse noodzakelijk is voor de instandhouding van de bestaande machtsverhoudingen, dan reageren de staat en de betrokken groepen in de maatschappij begrijpelijkerwijs vijandig en met afwerende maatregelen.” (Bott, 1972, p. 12).

De crèche in Stuttgart is ontstaan naar aanleiding van politieke demonstraties en discussies over het overbrengen van politieke standpunten. Hierbij ontstond het besef hoe belangrijk het pedagogisch moment is voor het verwezenlijken of verhinderen van politieke doelstellingen. Bij de autoritaire opvoeding blijft de ontwikkeling tot een bij de groep betrokken individu (een maatschappelijk betrokken burger) en tot solidariteitsgevoeligheid buiten beschouwing. In de niet autoritaire opvoeding “beleven het kind, het kind in groepsverband en de groep zelf vaak conflictsituatie, die een voorwaarde zijn voor de ontwikkeling. Het sociale gedrag van het kind is voor de niet autoritaire belangrijker dan een overdracht van bepaalde aan onze cultuur verbonden technieken (of kennisinhoud). De sociale samenhang moet worden ervaren en aan die samenhang moet ook actief gewerkt worden.” (Bott, 1972, p.18). Het gevolg van een anti-autoritaire opvoeding is dat de autoriteit bij kinderen weg wordt genomen, waardoor ze zelf beslissingen nemen, als gevolg waarvan ze in hun sociale gedrag verbeteren. Bott merkt hierbij op: “Verwaarlozing (waarvoor anti-autoritaire opvoeding door sommigen met de vinger gewezen werd) ontstaat eerder in een aan discipline gewende volwassen wereld: wanneer daar de collectieve discipline wegvalt, dan verliest het kind zijn superego-strategie, dan ontstaat hulpeloosheid en angst.” (Bott, 1972, p. 19).

De crèche in Frankfurt is gebouwd op de theorieën van A.S. Neill; W. Reich; J en P. Ritter zoals ze die beschrijven in de *Free family* (Kirkdale, Londen). Bott (1972, p. 43) maakt een vergelijking tussen de aanpak in Frankfurt en pedagogieën zoals van Montessori en Waldorf (op deze twee pedagogieën zal later in dit hoofdstuk teruggekomen worden). Volgens Bott is gebleken dat in deze kleuterscholen (evenals reguliere kleuterscholen):

- door de overal gebruikelijke grote groepen en de conservatieve opleiding van de kleuterleidsters zich automatisch een autoritaire opvoedingsstijl ontwikkelt;
- men zich onder die omstandigheden niet intensief genoeg met de bij elk kind optredende psychische ontwikkelingsmoeilijkheden en de door de maatschappij of milieu veroorzaakte storingen kan bezighouden;
- het leren van zelfstandigheid en individuele beslissingsvrijheid onmogelijk wordt gemaakt;
- de intellectuele behoeften van niet-leerplichtige kinderen tot dusver niet voldoende worden bevredigd; dat daardoor de eerste kennismaking met school voor de meeste kinderen een schok veroorzaakt omdat de sferen van spelen en leren niet zijn gecoördineerd.

Dit opvoedingsproject (in Frankfurt) berust op het principe van zelfregulering van de leerbehoeften van het kind. Hiermee wordt bedoeld dat het kind op elke leeftijd en op elk gebied zijn leerbehoeften vrij moet kunnen uiten en zelf moet kunnen regelen. Het kind moet gelegenheid krijgen en geholpen worden om zijn belangen als individu en in het collectief in te zien en er op redelijke wijze voor op te komen (Bott, 1972). Als de sociale opvoedingsrol (het kind binnen de (politieke) beweging) wordt weggelaten, is er eigenlijk niet meer zo veel verschil tussen deze anti-autoritaire aanpakken en pedagogieën zoals van Montessori en Waldorf. Zonder te willen afdoen aan de waarde van het pedagogische experiment van deze crèches, mogen we niet uit het ook verliezen dat omwille van hetzelfde ‘sociale ideaal’ (het ideale individu, de ‘pionier’, binnen een sociaal rechtvaardige wereld) iets oostelijker ook geëxperimenteerd werd (toen nog voorbij de Berlijnse muur), met opvoeding tot de ideale burger in de ideale socialistisch maatschappij als doel. De resultaten hiervan zijn gekend. De wetenschap dat opvoeding tot hetzelfde ideaal als dat van de anti-autoritairen zo’n andere uitwerking kan hebben dan dat deze ermee beogen, is een belangrijk punt wat niet over het hoofd gezien moet worden. Deze wetenschap dringt erop aan om, weliswaar binnen de terechte kritiek van de maatschappij kritischen, en gebruik makende van de ervaring van de anti-autoritaire experimenten, oog te blijven houden op de pedagogische relevantie van diezelfde experimenten. Zeker is dat een pedagogisch model niet los gezien kan worden van zijn omgeving en context, maar ook het mogelijke politieke en sociale ideaal dat er aan ten grondslag ligt kan beperkend werken. Om die reden zullen verderop in dit hoofdstuk ook reformpedagogieën toegelicht worden, die pedagogisch dicht in de buurt komen bij de kritiek van de maatschappij kritische denkers, maar wellicht veel minder het sociaal economische ideaal van deze laatste delen.

In de crèches die Bott beschrijft moet iedere volwassenen die er aan deelneemt (ouders, leiding, pedagogisch medewerkers) zich bezig houden met, en deelnemen aan, een permanent leerproces omdat van geen volwassene kan worden verwacht dat hij vrij is van psychische of maatschappelijke dwang. Iedereen is min of meer belast door zijn eigen verleden, waardoor zijn relatie tot het kind overeenkomstig wordt belast en een consequente realisering van het zelfreguleringprincipe wordt bemoeilijkt. “Een collectief bewustzijn van de gemeenschappelijke opvoedingstaak en de daarmee verbonden problematiek, is een van de belangrijkste bedoelingen en de fundamentele voorwaarden van het project.” (Bott, 1972, p. 49). Dit aspect van collectieve verantwoordelijkheid voor een gemeenschappelijke opvoedingstaak is ook terug te vinden in de Waldorf pedagogiek, maar met een ander maatschappelijk doel.

“Om de ontwikkeling van het industriële arbeidsproces te waarborgen moesten opvoeding en opleiding niet alleen op school en op de universiteit worden veranderd; ook de traditionele opvoeding in het gezin en de ver achtergebleven kleuteropleiding door de staat en door particuliere meest kerkelijke instellingen werd in twijfel getrokken.” (Bott, 1972, p. 59). Deze vaststelling van Bott sluit aan bij de ideeën van Illich en Marcuse e.a.. Anti-autoritaire

opvoeding brengt de verantwoordelijkheid van deze opvoeding ver buiten de school en ‘terug’ op de plaats waar ze hoort. In de klassieke school wordt de opvoeding al te gemakkelijk uitbesteed aan de leerkrachten, en is er te weinig band tussen de ouders, de school en de opvoeding. De anti-autoritaire beweging gaat hierin erg ver en heeft duidelijke maatschappelijke en politieke doelen. Bott (1972, p. 61) zegt hierover: “In het licht van de burgerlijke beïnvloeding van de kinderen van jongs af aan, moet een allesomvattende socialistische opvoeding zo vroeg mogelijk beginnen. Inhoud en methoden zijn gericht op het politieke doel. De crèches kunnen daarom geen ‘pedagogische eilanden’ zijn. De opvoeding in de crèche kan niet opgevat worden als voorbereiding voor een leven in een maatschappij zonder klassen en zonder onderdrukking, maar als voorbereiding op een klassenmaatschappij die radicaal veranderd moet worden. De crèches zijn geen kinderlaboratoria, maar een begin van een opvoeding tot strijd, conflict en socialistische levensvooruitzichten”. Getekend door het tijdperk waarin de anti-autoritaire opvoeding ontstaan is, gezien de kringen waarbinnen het ontstaan is, en op basis van de theorieën waarop het gebaseerd is, kan men deze stellingname plaatsen. Door de hiervoor genoemde factoren komt de ervaring van de anti-autoritaire opvoeding wellicht teveel binnen een politieke beweging, waardoor het, pedagogisch gezien ten onrechte, vermengd wordt met een socialistische of marxistische beweging.

Wanneer we de focus houden op het nut en de mogelijkheid van filosoferen met kinderen, waarvan de bedoeling tevens is om sociaal verantwoordelijke kinderen op te voeden, zijn er parallellen tussen filosofie met kinderen en de anti-autoritaire beweging. De theorieën van de maatschappij kritischen en de ervaringen van anti-autoritaire projecten (zoals de crèches van Bott) geven echter ook inzicht waarom er binnen het klassieke onderwijs vandaag niet veel ruimte is voor filosoferen met kinderen. Zonder zo ver te willen gaan dat ‘nested communities of inquiry’ noodzakelijk gericht moeten zijn op het opvoeden tot meer autonome en mondige burgers, is dit natuurlijk wel een essentieel onderdeel en gevolg van de keuze om met ‘nested communities of inquiry’ te werken in het onderwijs. De spanning tussen het kennis gerichte curriculum, en het ‘inquiry’ gerichte curriculum is er een die ook aan de grondslag lag van de anti-autoritaire beweging.

5.3.2 Anti-autoritair opvoeden, analyse en kritiek

Buelens en Wijnen hebben in hun boek over anti-autoritair opvoeden geprobeerd een analyse en kritiek te maken van de anti-autoritaire beweging in zijn geheel. Zij erkennen de grote invloed van de Frankfurter Schule op het ontstaan van de anti-autoritaire opvoeding (Buelens & Wijnen, 1977). Voor hen zijn er twee ideologische determinanten van belang geweest bij het ontstaan van de anti-autoritaire crèches; ten eerste de emancipatie van de vrouw, ten tweede de kritiek op de opvoeding, het gezin en de maatschappij. De kritiek in dit laatste punt richtte zich vooral op het opvoedingsdoel, wat volgens de anti-autoritaire beweging socialisatie van het kind moet zijn. Dit houdt in dat het kind voorbereid wordt op zijn latere rol in de maatschappij. In een kapitalistische maatschappij is daarentegen het doel van opvoeding dat er economisch bruikbare ‘spelers’ worden afgeleverd. Hiervoor is het nodig dat kinderen voortdurend geïndoctrineerd worden met de economische waarden van de maatschappij, en dit gebeurt via school en gezin (Buelens & Wijnen, 1977)⁸.

De anti-autoritairen verwijten Neill (oprichter van de Summerhill school) dat zijn pedagogische activiteit alleen tot doel zou hebben de kinderen aan te passen aan de geldende maatschappelijke verwachtingen. Zijn opvoeding op Summerhill zou praktisch geen maatschappelijke weerslag hebben, het zou eerder een sociaal conserverende rol spelen. Dit baseren zij op Neills idee dat kinderen uit zichzelf, als ze de ruimte krijgen, zich zullen ontwikkelen tot wat ze in zich hebben. Kinderen die heel intelligent zijn zullen volgens hem vanzelf geleerden worden. Hiermee vinden de anti-autoritairen dat hij reproduceert wat

cultureel, sociaal en genetisch in kinderen aanwezig is, waarmee hij de maatschappij zoals hij is, in stand houdt. Hij brengt maatschappelijk gezien dus geen vernieuwing. Neills visie op de school is dat de school er is voor het kind en niet omgekeerd. De school moet het kind de mogelijkheden geven om gelukkig te zijn. Hierop aansluitend maken Buelens en Wijnen (1977, p. 31) een onderscheid tussen een anti-autoritaire opvoeding, en een meer maatschappij kritische opvoeding: “Zolang het accent bij de pedagogische activiteiten op de vrije lustbeleving in een geïsoleerd of minstens sterk beschermend milieu ligt met als secundaire doelstelling de occasionele inwijding in sociale verhoudingen, kan men nog van anti-autoritaire opvoeding spreken. Zodra echter de evolutie in de richting gaat van een bewustmaking bij het kind van de maatschappelijke tegenstellingen met het oog op een omverwerping van deze toestanden, lijkt ons de term anti-autoritaire opvoeding niet meer gerechtvaardigd: dan staat immers niet langer de verandering van het individu voorop, maar wordt deze verandering slechts nagestreefd omwille van een hoger doel, namelijk de verandering van de maatschappij.”⁹

Het maatschappij kritische aspect wat typisch was voor de anti-autoritaire beweging zoals hierboven beschreven, is met het benoemen van deze nieuwe kenmerken verdwenen. Buelens en Wijnen (1977) vragen zich af of de crèche waar de anti-autoritaire opvoeding wordt toegepast wel een democratisch (en maatschappelijk) beginsel kunnen omvatten, gezien de overwegend elitaire samenstelling van elke groep kinderen en (in de crèches participerende) ouders (die mede tot stand zijn gekomen door de hoge kosten die aan deze crèches verbonden zijn)¹⁰.

Alle bovengenoemde kenmerken, positieve en negatieve aspecten van de anti-autoritaire opvoeding op een rijtje zettende, komen de auteurs tot een vraag, die tegelijkertijd de deur opent voor het idee van filosoferen met kinderen binnen een aangepast pedagogisch model: “De vraag is in dit geval: wat dan met het onderwijs nu? Want, al zou de revolutie er komen en al zou zij slagen, mogen wij dan de huidige schoolgaande generatie(s) zo maar offeren? Indien men de voorgaande vraag ontkennend beantwoordt, omdat men de revolutionaire oplossing afwijst of omdat men geen enkele schoolgaande generatie wenst te offeren, zal men toch iets aan het bestaande onderwijssysteem moeten veranderen, moet men alleszins verder gaan dan de anti-autoritaire beweging om niet zoals zij het gevaar te lopen van de rest van de maatschappij totaal geïsoleerd te geraken. De mentaliteitswijziging, het scheppen van een kritisch bewustzijn, moet ruimer opgevat worden. Dit betekent dat de anti-autoritaire experimenten van hun elitair karakter ontdaan moeten worden, dat ze niet tot het voorschoolse onderwijs beperkt mogen blijven, dat er veel meer mensen overtuigd moeten worden van de mogelijkheid en de noodzaak om iets te doen. Het betekent dat naar middelen gezocht dient te worden om de kritische krachten te bundelen tot een actie, die voldoende druk kan uitoefenen om wijzigingen binnen en buiten het onderwijsbestel af te dwingen. Dit vraagt natuurlijk de inzet van iedereen en bereidheid tot samenwerking (wat persoonlijke toegevingen impliceert, doorzettingsvermogen en nog heel wat meer).” (Buelens & Wijnen, 1977, p. 81).

5.3.3 Neill's Summerhill school¹¹

In het voorwoord van Neill's boek geeft Erich Fromm meer diepte aan het begrip autoriteit. Fromm maakt onderscheid tussen openlijke autoriteit (= autoriteit die op directe en onverhulde wijze wordt uitgeoefend) en verborgen autoriteit (= autoriteit die ervoor zorgt dat de dwang die gebruikt wordt verheimelijkt wordt, er wordt voorgewend dat er geen machtsuitoefening is, dat alles met toestemming van het individu gebeurt). Openlijke autoriteit gebruikt lichamelijke kracht, verborgen autoriteit gebruikt psychische manipulatie. Er is volgens Fromm een overgang geweest van openlijke autoriteit in de 19^e eeuw, naar verborgen autoriteit in de 20^e eeuw, door de organisatorische behoeften van de moderne industriële samenleving. Fromm verwijst in dit stuk naar zijn eigen werk *De angst voor*

vrijheid. De maatschappij heeft volgens Fromm behoefte aan “mensen die slaafs zijn geboden eerbiedigen, mensen die soepel in het gareel meewerken, die meer en meer willen verbruiken. Het heeft mensen nodig met een gestandaardiseerde smaak, die zich gemakkelijk laten beïnvloeden, wier behoeften vooruit bepaald kunnen worden. Mensen die het gevoel hebben vrij en onafhankelijk te leven, maar die niettemin zonder bedenken bereid zijn te doen wat van hen verlangd wordt” (Fromm, *De gezonde samenleving*). Volgens Fromm hebben ouders en leraren de echte niet-autoritaire opvoeding verward met opvoeding door middel van overreding en verborgen dwang. De progressieve opvoeding is op die manier vervalst; ze is op een verkeerd spoor gekomen en heeft dus nimmer kunnen bereiken wat haar oorspronkelijke doelen waren.

Volgens Neill zijn er geen probleem-kinderen, maar alleen probleem-ouders en een probleem-mensheid. De grootste verdienste van Summerhill is de vorming van gezonde, vrije kinderen, wier leven niet verziekt wordt door angst en haat (Neill, 1973). De fout van reguliere of gewone scholen is volgens Neill dat ze uitgaan van de voorstelling van volwassenen als het aankomt op het bepalen van hoe een kind moet zijn en hoe het moet leren. Hij gaat er vanuit dat leerlingen in aanleg hebben wat ze uiteindelijk zullen worden en dat als je ze vrij laat ze dit ook zullen worden (iemand met de aanleg om een wetenschapper te worden, zal dit ook worden als je het kind vrij laat in zijn weg er naar toe). Neill is van mening dat het leven als doel heeft het geluk te vinden, wat volgens hem betekent geïnteresseerd zijn in het leven. Opvoeding en onderwijs zouden een voorbereiding moeten zijn op dat leven (Neill, 1973). Ouders realiseren zich niet hoe onbelangrijk het leren op school is. Kinderen, net zo als volwassenen, leren wat ze willen. Proefwerken en examens verhinderen de ware persoonlijke ontwikkeling (Neill, 1973).

Ontdaan van de meer maatschappij kritische positie van de anti-autoritaireren, komt Neill dichter bij de concepten van Lipman, die zich ook voornamelijk richtte op de ontwikkeling van het kind als geheel. Volgens Neill scheidt ons onderwijssysteem hoofd en hart, het gaat om weten, niet om voelen. Boekenwijsheid is het enige doel van het huidige onderwijs. De zaken die kinderen moeten kennen of weten zijn zaken waar ze niet in geïnteresseerd zijn. Neill voegt hieraan toe: “Natuurlijk heb ik niks tegen leren, maar het spelen gaat voor. Leren is belangrijk, maar niet voor iedereen (...) Creatieve mensen leren wat ze willen leren om de gereedschappen te hebben die hun originaliteit, talent en geesteskracht nodig hebben. We weten niet hoeveel creativiteit op school wordt gedood, door de nadruk die op het leren wordt gelegd. Ongeïnteresseerde leerlingen die onder dwang moeten leren, worden oncreatieve leraren, middelmatige artsen en incompetente juristen, terwijl het uitstekende technici, metselaars of politieagenten hadden kunnen worden.” (Neill, 1973, p. 34/35).

Het spel (en de waardering hiervan) is van groot belang. Neill (1973, p. 59) merkt hierover op: “Angst brengt volwassenen er toe kinderen hun recht op spel te onthouden. Er zit echter meer achter. De morele opvatting dat kind-zijn niet goed is, verbergt zich achter de afkeuring van het spel. Een opvatting die tot uitdrukking komt in de opmerking tegen volwassenen: ‘gedraag je niet als een kind’.”

Een mogelijk nadeel van Summerhill is volgens Neill dat er minder goed onderwijs voor zeven- tot twaalfjarigen is in vergelijking met reguliere scholen. Dit heeft te maken met de vrijheid die kinderen hebben om lessen te volgen (geen enkele les op Summerhill is verplicht). Hierdoor is het lastig om dezelfde stof door te werken als op een gewone lagere school waar lessen verplicht zijn. Er wordt geaccepteerd dat kinderen periodes doormaken waarin ze minder leren, omdat men van mening is dat gedurende die periodes het spel belangrijker is voor het kind. “Zelfs als we aannemen dat de achterstand van onze jonge kinderen belangrijk is, blijft het feit bestaan dat dezelfde jongeren misschien een jaar later, maar dan met goede cijfers, het toelatingsexamen van onze middelbare school afleggen.”

(Neill, 1973, p. 77). Uiteraard is en blijft dit een controverse rond de Summerhill school. Tegelijkertijd wordt ook duidelijk dat het afhangt van hoe men succes wil meten, en wat men als doel van het onderwijs ziet. Neill kritiseert dat er volgens hem teveel wordt opgehangen aan de waarde van een academische opleiding als hoogste (en enige echte) opleiding. Hij vraagt zich af wat een academische opleiding voor sommige van zijn oud-leerlingen betekend zou hebben, “bijvoorbeeld voor een succesvol mode-ontwerper, een kapper, een balletdanser of een musicus.” (Neill, 1973, p. 77). Hij merkt op: “Samenvattend kom ik tot de conclusie dat een onvrije opvoeding leidt tot een leven dat onvolledig is. Zo’n opvoeding negeert bijna geheel het gevoelsleven van het kind; en omdat gevoelens dynamisch zijn, moet het ontbreken van de mogelijkheid tot uiten ervan leiden tot onbehagen, kwaadaardigheid en agressie. Slechts het hoofd is opgevoed. Wanneer de gevoelens werkelijk vrij gelaten worden, zal het verstand wel voor zichzelf zorgen.” (Neill, 1973, p. 86).

Op de vraag hoe het kind reageert op vrijheid stelt Neill als belangrijkste uiterlijk kenmerk dat het kind oprechter en vriendelijker wordt en de agressiegevoelens afnemen. Volgens hem komt dit omdat kinderen die vrij zijn niet in angst leven en niet onder strenge discipline staan. Vrijheid betekent de overwinning op de onwetendheid. Kinderen op Summerhill nemen aan heel veel dingen geen aanstoot meer, omdat ze hun belangstelling voor dat soort zaken hebben kunnen uitleven en deze voor hen niet meer interessant zijn (Neill, 1973). Het uitleven van angsten, vragen, etc. is wellicht ook de bedoeling van “nested communities of inquiry”. Neill is niet voor godsdienst integratie in het onderwijs, van welke godsdienst dan ook. Hij vindt dat men niet leert te leven door over het leven van anderen te horen vertellen (bijvoorbeeld over Jezus of de profeet), maar door zelf te leven, want woorden zijn niet zo belangrijk in het leven, doen is belangrijk (Neill, 1973). In de mate dat godsdienst gezien wordt als de procedurele uiting van een geloof is dit goed te aanvaarden. Tegelijkertijd moet opgemerkt worden dat onderwijs niet om de spirituele dimensie van het menselijke wezen heen kan, er zal op een of andere manier ruimte moeten worden gecreëerd voor de emotionele socialisering van het kind met de omgeving, de anderen en zijn eigen waarden systeem. In dit proces zou filosoferen met kinderen een aardige rol kunnen spelen.

De experimenten en het gedachtegoed van de anti-autoritaire beweging, die duidelijk meer maatschappij kritisch is en in grote mate aansluit bij de denkers van de Frankfurter Schule, en de Summerhill school van Neill versterken de overtuiging dat filosoferen met kinderen van belang is. Uit deze ervaringen wordt echter ook duidelijk dat filosoferen alleen zinvol kan gebeuren indien de omgeving zich ertoe leent. Hoewel het pedagogische model vandaag de dag verschilt van het geldende model in de 70er-80er jaren van de vorige eeuw, zijn nog steeds een groot aantal doelen hetzelfde gebleven. De vragen die de anti-autoritaire beweging gesteld heeft over het doel van het onderwijs, de maatschappelijke rol die het heeft, het ‘goede’ curriculum, blijven belangrijke (nog steeds grotendeels bediscussieerde) vragen, ook vandaag nog, en ook in het huidige schoolsysteem. Dit wordt nog maar eens bewezen door de huidige (politieke) discussie over het Nieuwe Leren (waarop later in dit hoofdstuk dieper ingegaan zal worden).

Veel minder, of helemaal niet, gebaseerd op maatschappij kritische ideeën, is de reformpedagogiek. Deze is gebaseerd op verschillende concepten maar gaat ook meer de richting op van visies als “meer leren en minder onderwijzen”, “meer spelen en minder organiseren”, “creativiteit in plaats van reproductie”, zoals die door de maatschappij kritischen, anti-autoritair, Neill en Lipman geopperd zijn. In de volgende paragraaf zal de reformpedagogiek in zijn geheel toegelicht worden en zullen een aantal vaak genoemde reformpedagogieën besproken worden. Dit omdat deze pedagogieën een aantal van de eerder in dit hoofdstuk genoemde observaties bevestigen.

5.3.4 Aspecten uit de anti-autoritaire opvoeding

In bovenstaande paragrafen zijn een aantal aspecten aanbod gekomen die dusdanig van belang lijken bij het ontwikkelen van een nieuwe model, dat er in deze paragraaf nog even een kort overzicht van gegeven wordt.

Bott (1978) benoemd dat bij een anti-autoritaire opvoeding kinderen zelf beslissingen nemen, als gevolg waarvan hun sociale gedrag verbeterd. Het belang van het (eventueel binnen bepaalde grenzen) zelf nemen van beslissingen is al meerdere malen aanbod gekomen, en lijkt belangrijk om in acht te nemen. Het principe van zelfregulering dat in de anti-autoritaire crèches een grote rol speelde is tevens interessant. Kinderen meten hun belangen als individu en in de samenleving zien en er voor op leren komen. Ondanks de maatschappelijke factor die hieraan lijkt te zitten, is het leren opkomen voor zaken die voor een individu van belang zijn iets wat door meerdere bewegingen onderstreept wordt als belangrijk (bijvoorbeeld door Illich en Marcuse). Hierbij sluit het idee van het zelf uiten van de leerbehoeften en het zelf regelen van het voorzien in deze behoefte aan.

In de anti-autoritaire beweging werd er vanuit gegaan dat het belangrijk was dat alle betrokkenen aan het leerproces echt bij betrokken waren en bereid waren om zichzelf in een continue proces van leren te begeven. Dit is (zij het misschien met een iets andere invulling) te vergelijken met de betrokkenheid die gevraagd wordt bij onder andere Jenaplanscholen. Opnieuw lijkt hier, net zoals in § 5.2.4, het belang van een open en toegankelijk model benadrukt te worden.

De spanning tussen het kennisgerichte curriculum en het ‘onderzoekend’ curriculum (inquiry werkend) in het onderwijs die door de anti-autoritaire beweging bemerkt werd, is er een die bij het nieuwe model ook bemerkt zou kunnen worden. Het model wordt toegepast in een, in eerste aanleg, op kennisgerichte leeromgeving, terwijl het zelf vraagt om onderzoeksräume voor onder andere zelf bevraging door leerlingen. Met deze spanning moet rekening gehouden worden.

In Neill zijn opmerking dat mensen moeten leren wat ze willen leren om de middelen voor het vormgeven van hun originaliteit, talent en creativiteit in handen te hebben, in plaats van alleen maar ‘boekenwijsheid’ te leren, schuilt het idee dat er ruimte moet zijn voor creativiteit en originaliteit en voor het zelf vormgeven hieraan. Dit is iets wat ook door Lipman onderstreept wordt. Het belang dat Neill hecht aan het doen boven het leren over, is een belangrijk punt. Voor het doen zou binnen het model ruimte moeten zijn, aangezien die ruimte er niet of nauwelijks lijkt te zijn binnen het huidige onderwijs.

5.4 Het Nieuwe Leren

Onlangs is er in het onderwijs (en de media) een grote discussie ontstaan over ‘het Nieuwe Leren’. Deze stroming vormt de meest recente onderwijsvernieuwing, maar niet iedereen ziet hierin een verbetering. Vooral leerkrachten zouden veel moeite hebben met deze (ophanden zijnde) vernieuwing. Tenminste, dit blijkt uit het essay van Hilhorst, die dit schreef in opdracht van het Ministerie van Onderwijs (Hilhorst, 2006). Een interessant punt dat in dit essay genoemd wordt is dat het huidige onderwijs niet meer werkt, aldus Drossaert, rector van het Unic (Hilhorst, 2006). Hij voegt hieraan toe dat leerlingen consumentengedrag vertonen, ze zijn passief en absorberen wat de leraar vertelt. Dit is niet verbazingwekkend, gezien het feit dat dit effect al door Marcuse was voorzien. Schrikbarend is wel het aantal leerlingen dat in Nederland per jaar uitvalt, dat zouden er zo’n 120 duizend zijn. Hierbij rijst de vraag of op termijn toch de hele onderwijsblauwdruk, tot de lerarenopleidingen aan toe, vervangen zou moeten worden, of in elk geval verbeterd zou moeten worden.

Volgens onderwijspsycholoog Martens zijn er vier kenmerken van het Nieuwe Leren te onderscheiden: “onderwijs moet leiden tot inzicht en begrip (zonder begrip leren is zinloos); nieuwsgierigheid en een drang tot exploreren zijn de beste drijfveren om te leren (het liefst in

een authentieke omgeving of een simulatie daarvan, zoals een garage of kantoor); ‘zelfregulatie’ motiveert degene die leert (leerlingen bepalen hun eigen leerstrategie, studietempo en -voortgang) en samenwerking stimuleert tot leren” (Hilhorst, 2006). Belangrijk is dat bij het Nieuwe Leren kennisverwerving geen doel op zich is. Deze kenmerken lijken opvallend veel gemeend te hebben met een aantal van de kenmerken van de maatschappij kritischen, de anti-autoritair en de reformpedagogen. In die zin zou de komst van het Nieuwe Leren kunnen betekenen en dat een bepaald deel van de onderwijswereld inziet dat er een aantal grote gebreken zijn in de huidige onderwijsvorm.

De voor- en tegenstanders van het Nieuwe Leren benoemen veel aspecten die in dit en het voorafgaande hoofdstuk al aan bod gekomen zijn. Zo wordt aangedragen dat het huidige onderwijs meer ruimte moet komen voor vaardigheden en leren in een ‘echte’ werk- of leefomgeving. Opmerkelijk is dat een van de tegenstanders van het Nieuwe Leren als argument hiervoor aandraagt dat deze nieuwe didactiek er voor zou zorgen dat jongeren zich niet meer door middel van onderwijs omhoog kunnen werken op de maatschappelijke ladder. De ‘softe aanpak’ zou volgens deze criticasters zorgen voor meer uitvallers onder de kansarme leerlingen en immigrantenkinderen. De onderklasse zou niet meer kunnen emanciperen via het onderwijs (Hilhorst, 2006). De desbetreffende criticaster lijkt zich niet af te vragen of dit in het huidige onderwijs enigszins anders is. Bovendien lijkt hij zich ook niet de vraag te stellen hoe dit zo gekomen is. Misschien als er in het onderwijs meer ruimte en aandacht zou zijn voor de ‘start verschillen’ tussen leerlingen, en voor de individuele verschillen tussen leerlingen in het algemeen, dan zouden er waarschijnlijk niet zoveel leerlingen uitgesloten worden.

Een aantal van de aspecten van het Nieuwe Leren lijken aan te sluiten bij de ideeën van Lipman. Zo gaat het volgens deze nieuwe didactiek niet om kennis hebben, maar om wat je met die kennis kan doen. Als leerlingen niet oefenen met het toepassen van (aangeleerde) kennis dan zullen ze niet echt iets geleerd hebben (Hilhorst, 2006). Een andere overeenkomst met Lipman is dat er in het Nieuwe Leren ruimte voor projectmatig werken. Hierbij hebben vakoverschrijdende projecten de voorkeur. Een interessant begrip wat geïntroduceerd wordt in het essay is ‘activerende didactiek’. Dit is bedacht door Grol in 2005. Hij verstaat hieronder het leerlingen laten kijken naar fenomenen in de praktijk en laat hen zich afvragen wat uit deze fenomenen valt af te leiden. Op die manier leidt hij, met leerlingen, uit de praktijk theorie af (Hilhorst, 2006).

In het hele debat tussen voor- en tegenstanders van het Nieuwe Leren lijkt het om kennis versus vaardigheden als belangrijkste prioriteit van onderwijs te gaan. Hilhorst benoemd echter dat dit ten onrechte vaak zo gezien wordt. Volgens hem is het eerder een kwestie van een bepaald soort kennis versus een ander soort kennis (Hilhorst, 2006). Voorstanders benadrukken dat ze het belang van kennis absoluut niet trachten te ontkennen, maar dat kennis zonder te kijken naar de gebruikswaarde ervan van weinig waarde is. Voor- en tegenstanders verschillen ook als het gaat om de vaardigheden die leerlingen zouden moeten oefenen. Voorstanders benadrukken het belang van het vermogen tot samenwerking en van reflectie op de eigen ontwikkeling. Tegenstanders benadrukken daarin tegen de invloed die onderwijs op de karaktervorming heeft. Door leerlingen een grote mate van vrijheid en zelfbepaling te geven, leren ze niet om door te zetten, zaken aan te pakken waar ze geen zin in hebben en de bevrediging van hun behoeften uit te stellen (Hilhorst, 2006). Hilhorst (2006) verwoordt het verschil in vaardigheden tussen voor- en tegenstanders als volgt: “De tegenstrijdige mensbeelden blijken ook uit de vaardigheden die het onderwijs leerlingen moet bijbrengen. De voorstanders van het Nieuwe Leren streven naar sociale vaardigheden. Leerlingen moeten leren samenwerken. Ze moeten leren hun gedachten te verwoorden, creatief te denken en mondig te zijn. Ze moeten kunnen reflecteren op hun eigen gedrag en op dat van anderen. De

voorstanders van het klassieke leren streven niet naar sociale vaardigheden, maar naar karaktervorming”.

De grootste angst bij de tegenstanders van het Nieuwe Leren is dat het zal leiden tot een vrijheidblijvende cultuur. Het zou hen doen denken aan de jaren '60 en '70 van de 19^e eeuw. Dit komt overeen met de kritieken waarmee de maatschappij kritische en de anti-autoritaire beweging mee te maken kregen. In dat opzicht lijkt er niet zo veel veranderd in de onderwijssituatie en de maatschappij als het gaat om onderwijsvernieuwingen.

Het Nieuwe Leren streeft er naar om lesstof via het projectgestuurde probleemgeoriënteerde onderwijs aan te bieden. Dit lijkt in de lijn te liggen van Lipman zijn 'nested communities of inquiry'. Termen die gebruikt worden door voorstanders van het nieuwe leren zijn competentiegericht onderwijs, contextrijke activerende leeromgeving, waarin de leerling 'zelfverantwoordelijk' is voor zijn leerproces. Typerend is de overtuiging die deze voorstanders hebben dat het onderwijs niet meer verder kan zoals het nu is, maar ze hebben geen duidelijk beeld voor ogen hoe het wel zou moeten (Hilhorst, 2006). Dit komt overeen met de maatschappij kritische en anti-autoritaire beweging. Zij hadden ook een duidelijk idee dat er verandering moest komen, maar de uitvoerende vorm die daaraan gegeven moest worden was voor hen niet eenduidig.

Schooldirecteur Veling benadrukt dat het belangrijk is om niet alle leerlingen te dwingen tot hetzelfde onderwijsprogramma, er moet oog zijn voor de verschillen tussen leerlingen (als het gaat om hun achtergrond, leerontwikkeling en dat wat ze hierbij nodig hebben). In het huidige onderwijs is hiervoor niet altijd ruimte volgens hem (Hilhorst, 2006).

De doelstellingen van het 'nieuwe onderwijs' zouden volgens Hilhorst (2006) aspiratie (iedereen zijn talenten zouden optimaal ontwikkeld moeten worden, kinderen die vanuit huis een achterstand hebben, zouden de kans moeten krijgen om die weg te werken in het onderwijs), variëteit (iedereen moet de kans krijgen om zijn eigen onderwijs te ontwikkelen, er moet ruimte zijn voor verschillen en verschillende behoeften) en binding moeten zijn (als schooluitval teruggebracht moet worden, dan is het belangrijk om te zorgen dat leerlingen binding voelen met elkaar en met de school).

De discussie rondom het Nieuwe Leren benadrukt het belang van onderwijsvernieuwing en de weerstand die daartegen bestaat. In dat opzicht lijkt er niet zo veel veranderd ten opzichte van de 60er en 70er jaren van de vorige eeuw. Hieruit blijkt hoe actueel de discussie over het onderwijs is, die door de maatschappij kritische, de anti-autoritaire, de reformpedagogen en de aanhangers van filosofen met kinderen al vele jaren gevoerd wordt.

5.5 Conclusie

Zowel de anti-autoritaire opvoeding, als de meeste van de reformpedagogen (in mindere of meerdere maten) delen met elkaar de noodzaak of de wil om via het onderwijs bij te dragen aan een betere wereld. De definitie die een ieder aan deze betere wereld toekent verschilt misschien wel, maar ze delen allemaal hetzelfde doel en zien allemaal het nut van dit doel. Al deze pedagogieën hebben tot doel het kind zelfstandig en kritisch te maken en zijn bereid hun pedagogische aanpak daarop aan te passen. Zowel materiaal als vorm van leren zijn hierin belangrijk. Tenslotte onderstrepen al deze pedagogieën het belang van het kind en het onderwijs binnen een bepaalde context. Elke vorm van leren kan alleen maar plaats vinden binnen een bepaalde context, gegeven of gekozen. Zoals eerder gezegd vormen de maatschappij kritische theorieën die in het vorige hoofdstuk behandeld zijn min of meer de grondslag van tenminste een aantal van de in dit hoofdstuk beschreven pedagogische modellen.

Deze gedeelde karakteristieken komen overeen met wat Lipman zoekt in zijn "nested communities of inquiry". "Nested", omdat deze vorm van leren alleen maar zin heeft binnen een bepaalde context en binnen een bepaalde groep van mensen (de sociale omgeving, de

peers, de familie, etc). Het “community” aspect, waar de individuele ontwikkeling alleen maar plaats vindt binnen het noodzakelijk socialiseringsproces (het groepsproces), is bij alle besproken benaderingen terug te vinden. Tenslotte is “inquiry” als pedagogische aanpak bij leren, waarbij het kind zichzelf bevraagt en ontdekt, ook iets wat in alle deze pedagogiën terug komt. Dit aspect lijkt tegenovergesteld te zijn aan wat er op dit moment in het onderwijs beoogd wordt als pedagogische aanpak, namelijk het snel en efficiënt overdragen van kennis. De vraag, die in het laatste hoofdstuk behandeld zal worden is hoe zulke “nested communities of inquiry” vorm zouden kunnen krijgen in het bestaande onderwijs.

Uit hoofdstuk 4 en 5 wordt duidelijk dat dit niet alleen bereikt kan worden door filosoferen met kinderen als vak in te voeren, naast alle anderen, binnen een pedagogisch model dat gericht is op kennisoverdracht en standaardisering. Er zal een onderwijsomgeving gecreëerd moeten worden die aan filosoferen met kinderen de ruimte biedt om tot duurzame ontwikkeling te komen. Ligt in het ontbreken hiervan misschien de basis voor het geringe succes dat filosoferen met kinderen heeft in Nederland (en in een aantal andere landen overigens)? Hoewel de meeste pedagogieën die in dit hoofdstuk beschreven zijn eigenlijk een maatschappelijk model voor ogen hebben, is het bij allemaal wel de bedoeling dat het kind gaat leren via (eigen) ‘inquiry’ (dit weliswaar binnen bepaalde grenzen).

De vraag die in het volgende hoofdstuk gesteld zal worden is welke pedagogische werkvorm (of pedagogisch model) er ontworpen kan worden die aansluiting vindt bij de huidige onderwijsaanpak, maar tegelijkertijd voldoende ruimte creëert voor het potentieel van filosoferen met kinderen.

Noten bij hoofdstuk 5

¹ Wenke en Röhner vatten deze als volgt samen:

- leerlingen worden in sociale groepen of klassen ingedeeld waarbij leeftijd mede een rol speelt. Deze sociale groepen of klassen krijgen elk een groepsdocent of klasdocent;
- de in de school gebruikelijke of gewenste speel/leerstof wordt per onderwerp of (leer)vak verdeeld in successievelijke hoeveelheden per maand. Deze hoeveelheden worden overzichtelijk geregistreerd. Bijbehorende hoeveelheden per maand worden successievelijk door een leerling verwerkt of geleerd.;
- de speel/leerstof wordt per onderwerp of vak bijeengebracht in een eigen lokaal (speel/vaklokaal) met een eigen vakdocent;
- 's morgens kiest een leerling met welk onderwerp of vak hij of zij begint, dus in welk vaklokaal begonnen wordt. Steeds kan de leerling zelf de benodigde materialen ophalen, eraan werken (met andere leerlingen), volgens de leerstofordening eventueel een toets of proefwerk maken (in overleg met de leerkracht), registreren hoever hij of zij gekomen is, en de materialen weer opbergen. Vervolgens werkt elke leerling volgens de eigen volgordebepaling in een of meer andere vaklokalen aan de speel/leerstof. Leerlingen mogen elkaar hierbij assisteren. Regelmatig wordt dus ook het individuele niveau van vorderingen vastgesteld en door de leerling en leerkracht geregistreerd. De bepaling van vorderingen vindt plaats op grond van de leerstof zelf en niet in de vorm van een cijfer;
- de ene leerling vordert sneller of langzamer dan de andere leerling. Aan een 'snel' vak heeft een leerling minder tijd te besteden en dan heeft hij of zij meer tijd beschikbaar voor het werken aan een moeilijker of 'langzaam' vak of aan nadere zelfgekozen bezigheden. Dit komt omdat (in het algemeen) de bijbehorende hoeveelheden speel/leerstof aan elkaar gekoppeld blijven. Een leerling kan (in het algemeen) dus niet zeer snel of zeer langzaam door slechts één of twee vakken gaan;
- over de verschillende vakken heeft dit ook voordelen: een leerling kan de stof van bijvoorbeeld twee schooljaren in één schooljaar doen, terwijl een andere leerling in anderhalf schooljaar de stof van een schooljaar doet. Zittenblijven of een klas overslaan is niet nodig;
- per schooldag vindt er aan het einde van de ochtend, per sociale groep of klas, een werkbespreking plaats met de groeps- of klasseleerkracht. Hierbij worden door leerlingen en groepsdocenten of klasdocenten punten ingebracht en besproken die te maken hebben met het sociale en cognitieve functioneren van een leerling of de groep, of andere punten die van belang geacht worden;
- 's middags worden vooral in sociaal groeps- of klassenverband vakken als handvaardigheid, gymnastiek, (buiten)biologie, muziek en dergelijke gedaan;
- Een leerling die in vergelijking met de standaard hoeveelheid stof volgens de gemiddelde vorderingen achterloopt, krijgt extra of remedial aandacht;
- Een leerling die in vergelijking met de standaard hoeveelheid stof voorloopt, kan ook andere activiteiten of onderwerpen kiezen.

Deze opsomming is hier aangehaald omdat ze een goed basisbeeld geeft van de procedures in het Daltononderwijs (Wenke & Röhner, 2003, p. 15/16).

² Zijn samenvatting luidt als volgt:

- “ Daltononderwijs is een organisatievorm van de klas of de school, die het beginsel van vrijheid en zelfwerkzaamheid voor de leerlingen vooropstelt met als doel een bewuste en actieve opvoeding tot verantwoordelijkheid en zelfstandigheid;
- die de vrijheid en zelfwerkzaamheid in onderwijskundige en opvoedkundige zin stimuleert en begrenst door middel van de in taken verstrekte opgaven en opdrachten;
- die de individuele verwerking van de in deze taken omschreven leerstof laat voorafgaan en/of laat volgen door in groeps- of klassikaal verband gegeven lessen;

die zowel in deze gezamenlijke lessen ter instructie, als bij de individuele verwerking onderlinge hulp en samenwerking bevordert.” (Wenke & Röhner, 2003, p. 14).

³ Met *vrijheid* wordt niet hetzelfde bedoeld als met de vrijheid die het kernbegrip vormde voor de anti-autoritaire opvoeding. Er is volgens Wenke en Röhner pedagogisch gezien echter wel iets van dat vrijheidsbegrip terug te vinden in de Daltonfilosofie. Het verschil tussen vrijheid binnen het Daltononderwijs en vrijheid bij de anti-autoritaire opvoeding wordt duidelijk als er gekeken wordt naar de Engelse vertaling. In geval van het Daltononderwijs luidt deze vertaling 'freedom', in geval van de anti-autoritaire opvoeding 'liberty'. Bij de Dalton vrijheid gaat het om twee principiële zaken: ten eerste de keuzevrijheid voor de leerlingen ten tweede het delegeren van een stuk verantwoordelijkheid van de leerkracht aan de leerling (leerlingen worden verantwoordelijk gesteld voor het eindproduct van hun opleiding en voor de wijze waarop dit eindproduct tot stand is gekomen). Het is beter om het woord vrijheid te vervangen door het woord verantwoordelijkheid als het gaat om de Daltonprincipes, om te voorkomen dat het verward wordt met losbandigheid of met de 'Vrije' school, waar vrijheid weer een heel andere betekenis krijgt (Wenke & Röhner, 2003, p. 20).

Zelfwerkzaamheid betekent dat leerlingen zelf oplossingsmethoden moeten zoeken, zelf problemen moeten oplossen en zelf opdrachten moeten uitvoeren. Dit principe brengt met zich mee dat zelfstandig werken de motivatie van leerlingen bevordert. Bovendien heeft het ook een belangrijke didactisch-organisatorisch effect. Als leerlingen zelfstandig werken kunnen ze dat immers doen op hun eigen niveau en heeft de leerkracht meer tijd om die leerlingen te helpen die meer hulp nodig hebben (Wenke & Röhner, 2003, p.21).

Het principe van *samenwerken* kent een pedagogische en een didactische kant. Pedagogisch gezien is samenwerken een onderdeel van sociale vorming op school die gezien dient te worden als een leerschool voor het latere leven. Respect vormt hierbij de kern. Het ontwikkelen van waardenbesef en oordelingsvermogen bij leerlingen is erg belangrijk binnen het Daltononderwijs.

Didactisch samenwerken wordt alleen gestimuleerd als het een meerwaarde creëert.

Onder samenwerken wordt ook het zelfstandig werken aan de eigen taak verstaan, waarbij andere leerlingen niet gestoord worden maar indien nodig een helpende hand kunnen krijgen (Wenke & Röhner, 200, p. 22).

⁴ Hier volgt een korte samenvatting van alle Freinettechnieken:

- natuurlijk lezen (leren lezen aan de hand van de eigen ervaringen, die gedrukt en verspreid het leesmethodeboek vervangen);
- natuurlijk rekenen (rekenervaringen opdoen, gebaseerd op en aansluitend bij de ervarings- en belevingswereld van de leerlingen);
- vrij onderzoek (de leerlingen moeten alles wat ze willen kunnen onderzoeken; dit doen ze door te melden in de groepsvergadering wat ze willen onderzoeken en door na het onderzoeken hiervan verslag te doen in de groepsvergadering);
- teksten schrijven, de vrije tekst (de lijn voor taalexpressie, notatie van ervaringen en verspreiden van de gedrukte meningen, levend taalonderwijs gebaseerd op de belevings- en ervaringswereld);
- creatieve arbeid (in allerlei vormen het creatief tot uiting brengen van opvattingen, gedachten en belevenissen);
- groepsvergadering (aan het begin en eind van iedere dag worden hierin allerlei onderwerpen, zoals de gang van zaken in de groep, bespreking van de week- en dagplannen, de muurkrant, teksten etc. besproken met elkaar);
- muurkrant (plek aan de muur die verdeeld is in drie afdelingen, namelijk 'wij bekritisieren', 'wij vragen' en 'wij feliciteren'. Alles wat onder deze categorieën aangebracht wordt vanuit de leerlingen, zal besproken worden in de groepsvergadering);
- de verantwoordelijken (er worden steeds leerlingen van een groep benoemd die voor een bepaalde tijd verantwoordelijk zijn voor bepaalde werkzaamheden. Na die tijd wordt er binnen de groep gewisseld van taak. Hiermee wordt de opvatting over eigen beheer zichtbaar gemaakt. Verantwoording na afloop van de taakperiode, bijvoorbeeld een week, vindt plaats in de groepsvergadering);
- groepswerkplan;
- week- en dagplannen (de leerlingen delen door middel van het invullen van hun plan, een formulier, zelf hun werk voor die dag (jongere kinderen) of week (oudere kinderen) in. Aan het einde van de week wordt er in de groepsvergadering een bespreking gehouden over het plan, of het gerealiseerd is of niet, reden waarom dit wel of niet gebeurd is etc. De leerkracht registreert de resultaten van het plan en van de bespreking ervan. Er worden geen cijfers gegeven);
- de schoolcorrespondentie (de groep maakt een afspraak met een andere groep, nationaal of internationaal, om bijvoorbeeld een keer per veertien dagen een correspondentiepakket met elkaar uit te wisselen. Daarmee sturen ze dan de groepsbrief, teksten, bandopnamen, werkstukken etc. mee);
- de vrije creatieve arbeid (elke leerling mag met elk aanwezig materiaal op elk gewenst tijdstip in het werk/dagplan creatieve arbeid doen);
- samenstelling van de groepen (zijn geen eenduidige principes over, maar men gaat over het algemeen uit van heterogene leeftijdsgroepen).

⁵ De zeven kernpunten waarin Romijn en Weyers (Ahlers; Romijn & Weyers, 1984, p. 43/44) deze samenvatten zijn:

- het kind heeft vanaf de prille jeugd behoefte aan voeding, warmte, liefde zonder verwennerij en levensruimte in de natuur;
- het kind wordt in eerste instantie gevormd door de erfelijk meegekregen elementen, het eigen tasten en zoeken, opgedane proefondervindelijke ervaringen en het voorbeeld van degenen die het omringen, de ouders, de leerkrachten, de gemeenschap;
- uitsluitend onderwijs dat berust op door het kind zelf opgedane ervaringen zal bijblijven;
- het kind heeft van nature behoefte aan handelen, aan activiteit, het daadwerkelijk werken (met handen en hoofd) is levensnoodzaak. Dit moet zoveel mogelijk gestimuleerd worden;

- bij hindernissen moet het kind om ze te kunnen overwinnen kunnen rekenen op doeltreffende toevluchtsoorten en hulp;
- bij de opvoeding moet men van goede neigingen gebruik maken en slechte trachten om te buigen of te compenseren;
- als aan al deze voorwaarden wordt voldaan, dan wordt het kind een harmonieus evenwichtig mens dat zijn vermogen tot kunnen volledig benut.

⁶ Ondanks dit basis idee zijn er toch een aantal fundamentele uitgangspunten van Jenaplanonderwijs geformuleerd (door Freudenthal-Lutter in *De Jenaplanschool, een leef- en werkgemeenschap*, blz 91/92):

- opvoeden tot inclusief denken;
- humanisering en democratisering van de schoolwerkelijkheid;
- dialoog;
- antropologisering van het pedagogisch denken en handelen;
- authenticiteit (echtheid, waarachtigheid);
- vrijheid door gemeenschappelijke, autonome ordening van de leef- en werkgemeenschap;
- opvoeden tot kritisch denken;
- creativiteit.

Bovenstaande punten moeten volgens Buursink gezien worden als 'pedagogische minima' voor een Jenaplanschool.

⁷ *Stadia van ontwikkeling die doorlopen worden:*

Montessori erkent vier typering in de ontwikkelingsfasen van kinderen (Ahlers; Kelpin, 1984, p. 108/109):

- van 0-3 jaar 'het geestelijk embryo'; een periode waarin het kind zichzelf afmaakt door op eigen kracht de spraak te verwerven en zich motorisch te vormen;
- van 3 tot 6 jaar 'de bouwer van de mens'; het kind beschikt nu over alle functies en is rijp voor de oefening ervan;
- van 6 tot 9 jaar 'de onderzoeker'; het kind heeft een ruime belangstelling voor wat er om hem heen gaande is;
- van 9 tot 12 jaar 'de wetenschapper'; het kind gaat verbanden zien tussen feiten, waarmee het in aanraking komt en bouwt zo een wereldbeeld op en denkt na over de plaats van de mens daarin.

De wijze waarop het kind activiteit zoekt:

aan elke activiteit gaat een periode van passieve deelname, van globale oriëntatie vooraf. Montessori gaat er vanuit dat het kind eerst indrukken in de geest opneemt (de absorberende geest), die vervolgens door actieve omgang (met materiaal) gestructureerd worden. Dit proces van actieve omgang noemt ze het 'incarnatieproces' (Ahlers; Kelpin, 1984, p. 109).

De drijfveren die het kind tot activiteit zoeken leiden:

het kind wordt gedreven door een vitale kracht in hemzelf, door de wil tot het uitvoeren van handelingen. Als gevolg van de absorberende geest werkt Montessori met gevoelige perioden, tijdstippen in de ontwikkeling waarop het kind gevoelig is voor activiteit. Volgens Kelpin bepalen ontwikkelingsgevoeligheden wat het kind absorbeert en vervolgens wat het zich door activiteit tot bewustzijnsinhoud maakt. Op basis van deze gevoeligheden is het Montessori-materiaal ontworpen. Doordat kinderen werken met allerlei materialen leren ze naast de feitelijke dingen waar ze mee bezig zijn (bijvoorbeeld het aanleren van breuken) ook bepaalde gedragingen aan. Bijvoorbeeld aandacht en concentratie. Dit zijn geen opgelegde of afgedwongen gedragingen, ze vloeien voort uit het feit dat kinderen vanuit een kracht in zichzelf tot activiteiten zijn overgegaan. Hierdoor is hun fascinatie en aandacht voor hetgeen waar ze mee bezig zijn veel groter (Ahlers; Kelpin, 1984, p. 123). Het materiaal wat gebruikt wordt, vormt een groot onderdeel van de Montessori-methodiek. De voornaamste eis die Maria Montessori hieraan stelde was dat het voor het kind aantrekkelijk moest zijn. Het kind moet bij het zien van het materiaal zin krijgen om er iets mee te gaan doen, de neiging krijgen om zich af te vragen waar het toe dient, etc. Elk stuk materiaal stelt één eigenschap centraal waarmee het kind geconfronteerd wordt als het ermee werkt. Als kinderen op de manier die hen van tevoren gedemonstreerd wordt met het materiaal omgaan, dan zullen ze verwachten dat ze iets gaan leren van deze omgang (Ahlers; Kelpin, 1984, p. 126).

⁸ Punten van kritiek vanuit de anti-autoritaire opvoeding ten aanzien van de school en de opvoeding in het algemeen zijn (hierbij dient wederom in gedachte gehouden te worden dat deze getekend zijn door de tijd):

- Sterke emotionele binding van het kind aan de ouders als enige relevante identificatie objecten;
- Vroege ontwenning van de moederborst;
- Strenge opvoeding tot zindelijkheid;
- Negatie en onderdrukking van de kinderlijke seksualiteit;
- Geringe mogelijkheid voor vrijheid ten gevolge van de woongelegenheid en de behoefte aan rust van de ouders;

- Weinig contact met andere kinderen;
- Door deze individualisering vormt zich egoïsme, streven naar bezit samen met afhankelijkheid, en is er geen vorming van sociale eigenschappen;
- Door de onderdrukking van de kinderlijke behoeften wordt de ontwikkeling van de sociale eigenschappen geremd en in de intelligentie verwaarloosd. Als middelen tot socialisatie gebruikt het gezin angst, straf en het onaantastbare voorbeeld der onfeilbare ouders. Het heeft echter weinig zin de kinderen aan de (soms rampzalige) invloed van het gezin te onttrekken door ze naar school te zenden. Daar gaat het er al niet veel beter aan toe, want de officiële kindertuinen vertonen evenzeer zware pedagogische tekortkomingen;
- Er wordt op school helemaal niet aan opvoeding (in de betekenis dan die de anti-autoritaire beweging hieraan zal geven) gedaan; om structurele redenen zijn de groepen te groot, de kleuterleidsters overbelast, denkt men alleen aan het toezicht op de kinderen (de term bewaarschool geeft het best de hoofd functie van de instelling weer), niet aan de opvoeding;
- Als er toch aan opvoeding gedaan wordt, dan is ze zuiver repressief; de manier waarop de leidsters met de kleuters omgaan wordt gekenmerkt door een haast uitsluitend opleggen van geboden en verboden: een onderzoek wees uit dat 80% van het contact tussen kleuterleidsters en kinderen bestaat uit bevelen van eerst genoemden.

(Buelens & Wijnen, 1977, p. 17).

De auteurs noemen vervolgens als meest voorkomende kenmerken van anti-autoritaire opvoeding (Buelens & Wijnen, 1977, p. 23-26):

- de vrije drift beleving; aanvaarding van de infantiele seksualiteit en agressie;
- autonomie en ik-sterkte “de kritiek die bij herhaling door de voorstanders der anti-autoritaire opvoeding op de algemeen geldende opvoedingsmethoden geleverd wordt, is dat zij de jongeren niet vormt tot zelfstandige, kritisch denkende en autonoom handelende mensen, maar ze integendeel vervormt tot afhankelijke, onkritische, aanvaardende en zwakke individuen.”

Zij voegen hieraan de kenmerken toe die Adorno gegeven heeft aan een “autoritaire” persoonlijkheid (dit om duidelijk te maken waar de anti-autoritaire opvoeding niet toe op wil voeden, in tegenstelling tot andere vormen van opvoeding en onderwijs):

- autoritaire agressie en onderwerping;
- conventionalisme en starre aandacht voor regels;
- bijgeloof en stereotype denken;
- denken in macht-onmacht schema's;
- vernietigingsdrang en cynisme;
- projectie van de verdrongen wensen op anderen;
- vijandigheid tegenover het seksuele.

(Buelens & Wijnen, 1977, p. 26).

⁹ Voor de auteurs zelf zijn de voornaamste kenmerken van de anti-autoritaire opvoeding (Buelens & Wijnen, 1977, p. 39):

- de vrije drift beleving voornamelijk de aanvaarding van de infantiele seksualiteit en de agressie;
- de opvoeding tot autonomie en Ik-sterkte;
- het creëren van een bijzonder pedagogisch milieu, waarin voorgaande punten gerealiseerd kunnen worden;
- het egalitaire karakter van de menselijke verhoudingen;
- de afwezigheid van een opvoedingsdoel op de lange termijn.

¹⁰ De positieve aspecten en ervaringen van de anti-autoritaire opvoeding die de auteurs opnoemen zijn als volgt samen te vatten (Buelens & Wijnen, 1977, p. 59-63):

- ze heeft een andere visie op het onderwijsmilieu teweeg gebracht: actie komt voor theorie;
- ze heeft laten zien dat ook met geringe financiële middelen, waar in het begin van de ontstaansgeschiedenis sprake van was, diepgaande veranderingen in de voorschoolse opvoeding mogelijk zijn;
- ze is antibureaucratisch, ze heeft het bureaucratische bestel vervangen door een volledig zelfbeheer van de pedagogische activiteiten (de inspraak en medezeggenschap van alle bij het pedagogisch proces betrokken partijen is optimaal);
- ze heeft rekening willen houden met de behoeften en wensen van het kind; voor de anti-autoritaire beweging kan een pedagogisch milieu naar maat van het kind als motto gelden;
- ouders worden in zeer grote mate bij de schoolse opvoeding betrokken;
- ze heeft de verbinding tussen school en gezin opnieuw in de belangstelling gebracht. De samenwerking tussen deze is in het huidige onderwijsvormen veel te zwak, terwijl de invloed van dit milieu op de

schoolprestaties erg groot is. “Het gezin en sociale milieu zijn vaak de oorzaak van schoolse onaangepastheid en mislukking”;

- ze heeft nieuwe waarden ingevoerd in de school (zoals seksuele lustbeleving, het spel, de fantasie, de creativiteit);
- ze heeft een alternatief geboden voor de ernst die door de autoritaire opvoeding is toegekend aan de school door te pleiten voor een pedagogisch milieu en sfeer binnen de school dat voor kinderen aantrekkelijk is.

Niet alleen de onderwerpen die de anti-autoritaire opvoeding bespreekbaar maakte, maar tevens de pedagogische aanpak die zij voor ogen had (bijvoorbeeld het belang van creativiteit, geen dingen opleggen aan kinderen, geen letterlijke kennisoverdracht, kinderen zelf mee laten denken over hun ontwikkeling en leerweg), is ook terug te vinden in de aanpak van Lipman.

Ook een aantal negatieve aspecten van de anti-autoritaire opvoeding worden belicht, zo noemen Buelens en Wijnen (1977, p. 63) als voornaamste negatieve kanten:

- het elitaire karakter ervan (dit is onverbreeklijk verbonden met de maatschappelijke groep die de anti-autoritaire beweging in gang heeft gezet);
- het feit dat ze in eerste instantie ontwikkeld is voor ouders, niet voor kinderen (ouders wilden meer ruimte hebben en zochten daarom naar oplossingen om tijd vrij te krijgen).

¹¹ Neill beschrijft, in zijn *Theorie en praktijk van de anti-autoritaire opvoeding*, zijn basis principes, die hij verwerkt heeft in de pedagogische aanpak op Summerhill, als volgt (Neill, 1973, p. 10-11):

- hij is overtuigd van de goedheid van het kind: het kind heeft de volledige mogelijkheid het leven lief te hebben en erin geïnteresseerd te zijn;
- het doel van de opvoeding, en van het leven, is met plezier te werken en geluk te vinden (volgens Neill is geluk geïnteresseerd zijn in het leven);
- intellectuele opvoeding is niet voldoende, de opvoeding moet zowel gericht zijn op de ontwikkeling van het intellect als van het gevoel;
- de opvoeding moet aangepast zijn aan de psychische behoeften en mogelijkheden van het kind, een kind is niet altruïstisch;
- afgedwongen discipline verwekt angst en angst roept vijandigheid op;
- vrijheid betekent geen losbandigheid; het houdt in dat respect voor het individu wederzijds moet zijn;
- nauw verband hiermee houdt de noodzaak van ware oprechtheid van de kant van de leraar;
- een gezonde menselijke ontwikkeling maakt het noodzakelijk, dat een kind tenslotte de oorspronkelijke binding met zijn vader en moeder of met hun latere plaatsvervangers in de maatschappij verbreekt en werkelijk onafhankelijk wordt. Het kind moet al zijn vermogens gebruiken om in een creatief samenspel met de anderen tot eenheid met de wereld te komen in plaats van zijn zekerheid te verwerven door middel van onderwerping of overheersing;
- schuldgevoelens hebben vooral tot doel het kind aan de autoriteit te binden;
- op Summerhill wordt geen godsdienstig onderwijs gegeven.

6. Het nieuwe Filofoferen Met Kinderen

6.1 Inleiding

In de aanvang van deze scriptie is getracht om een beeld te geven van filosoferen met kinderen. Wat wordt hieronder verstaan, hoe is het ontstaan, welke methoden zijn er voor filosoferen met kinderen in Nederland, wat zijn de doelstellingen van filosoferen met kinderen; allemaal vragen die aan bod gekomen zijn in de eerste drie hoofdstukken.

Vervolgens is getracht om filosoferen met kinderen en de achterliggende ideeën in een breder, theoretisch kader te plaatsen. Hierbij is gekeken naar de overeenkomst tussen de ideeën van filosoferen met kinderen en die van de maatschappij kritische opvoeding. Na het bestuderen van de maatschappij kritische ideeën bleek dat de anti-autoritaire opvoeding aanvulling kon geven op de ideeën vanuit deze stroming. De ideeën en achterliggende gedachten van de anti-autoritair bleken tevens aan te sluiten bij de theoretische gedachtegang achter filosoferen met kinderen. Kijkende naar de ideeën en de praktische uitwerking van zowel de maatschappij kritische als van de anti-autoritaire opvoeding bleken deze echter nooit helemaal uit het isolement gekomen te zijn. De praktische uitwerkingen zijn beperkt gebleven tot een aantal projecten en pilots, maar ze hebben nooit echt structureel een breed publiek kunnen bereiken. Een van de mogelijke oorzaken hiervan zou het elitaire karakter van beide stromingen kunnen zijn. Doordat deze ontstaan zijn binnen bepaalde (intellectuele) milieus en er consistente financiële bijdragen nodig waren van de leden om de projecten te kunnen financieren, waren deze stromingen niet voor iedereen bereikbaar. Ook hierin schuilt een overeenkomst tussen bovengenoemde stromingen en filosoferen met kinderen.

In hoofdstuk 2 is geconcludeerd dat filosoferen met kinderen niet op brede schaal wordt toegepast. Een aanvulling hierop is dat de scholen in Nederland die hier wel mee werken ook redelijk elitair lijken te zijn. Het lijkt te gaan om scholen waarin een grote betrokkenheid en een bepaalde bijdrage van ouders (niet noodzakelijk materieel) wordt verwacht. Bovendien lijken het scholen met een redelijk 'egale' leerlingenpopulatie te zijn. Aangezien het buiten het bereik en de focus van deze scriptie valt om een diepgaand onderzoek te doen naar de achtergrond van de scholen die in Nederland wel filosoferen met hun leerlingen, kunnen genoemde stellingen slechts als hypothesen gezien worden. Het zou zeker interessant zijn om hier in de toekomst wel empirisch onderzoek naar te doen.

Het beperkte bereik dat zowel de projecten en scholen van de maatschappij kritische en de anti-autoritaire opvoeding, als de praktijk van het filosoferen met kinderen (in Nederland) genieten, is een belangrijk punt voor het vervolg van deze scriptie. Het doel van deze scriptie is om te onderzoeken of er een manier zou kunnen zijn waarop de ideeën en theorieën achter filosoferen met kinderen op grotere schaal toegepast zouden kunnen worden in het Nederlands basisonderwijs. De bedoeling hierachter is om filosoferen toegankelijker te maken voor alle leerlingen en leerkrachten. De reden dat deze doelstelling gekozen is binnen deze scriptie, is dat de doelstellingen van filosoferen mijns inziens een welkome aanvulling op de doelstelling van het huidige onderwijs zouden zijn. Een hypothese die ik zou willen stellen is dat als filosofie breder toegepast zou worden in het onderwijs dit, naast een effect op het onderwijs zelf, ook effecten zou hebben op processen en tendensen in de maatschappij. Hierbij valt te denken aan vroegtijdige schoolverlaters, probleemjongeren, jeugd delinquentie etc. Voorwaarde voor deze eventuele effecten is dat filosoferen op alle niveaus van het onderwijs toepasbaar moet zijn en toegepast moet worden. Tegelijkertijd lijkt het beginnen met deze stap niet echt een oplossing, omdat er immers al meerdere methodes ontworpen zijn om, in Nederland, mee te werken (zie hoofdstuk 2).

Daarom wordt er gekozen om in dit hoofdstuk een conceptueel model te ontwerpen dat toepasbaar zou zijn in het huidige basisonderwijs in Nederland, waarin filosoferen een belangrijke basis plek krijgt en waarbij de ideeën over leren, onderwijs en ontwikkeling die

we bij Lipman, de maatschappij kritische en anti-autoritaire opvoeding gezien hebben meer ruimte krijgen. De vraag in deze conclusie is dus of we een conceptueel model kunnen voorstellen dat voortbouwt op de ervaring van zowel de maatschappij kritische als de anti-autoritaire opvoeding, maar tegelijkertijd de theorie van filosoferen met kinderen in de praktijk brengt op een wijze die ons verder brengt dan de experimenten die we vandaag kennen in het Nederlandse onderwijs. Kunnen we dus een realistisch voorstel doen om een ‘nested community of inquiry’, tenminste conceptueel, operationeel te maken? We realiseren dat in twee stappen. Eerst vatten we samen welke lessen we kunnen leren van de ervaring beschreven in eerdere hoofdstukken. Daarna verkennen we een conceptueel model van zulke ‘nested community of inquiry’ in volwassen vorming (binnen het kader van kennismanagement en management leren). Tot slot formuleren we dan een voorstel tot een conceptueel model voor het basisonderwijs in Nederland.

6.2 De lessen van de maatschappij kritische beweging, de reformpedagogiek en de anti-autoritaire beweging

In hoofdstuk 4 en 5 zijn de maatschappij kritische en de anti-autoritaire beweging behandeld, gevolgd door de reformpedagogiek en een aantal van de bekendste reformpedagogen. In die hoofdstukken zijn een aantal kenmerken en theorieën van deze verschillende visies aangehaald die van belang zijn bij het ontwerpen van een conceptueel model voor het basisonderwijs dat ruimte moet bieden aan filosoferen met kinderen. Alvorens een nieuw model voor te stellen, zal hier eerst nog een kort overzicht gegeven worden van de belangrijke kenmerken en visies van de genoemde theorieën.

6.2.1 Ideeën van de Maatschappij kritische beweging

Kinderen moeten leren om hun eigen verstand en redenering te volgen en de basis te laten zijn voor hun handelen (Adorno, 1972). Het begrensd en beperkt aanbieden van kennis aan kinderen is onwenselijk, omdat dit hun eigen denken en creativiteit aan banden legt of zelfs inperkt. Creativiteit moet de ruimte krijgen. Het, desnoods beperkt, creëren van een leeromgeving waarbij kinderen (begeleid) aan het stuurwiel zitten is een noodzaak (Adorno, 1979 & Lipman, 1991).

Feitenkennis moet overstegen worden. Het gaat er niet om dat kinderen allerlei feiten kennen; het gaat er juist om wat ze met de kennis die ze hebben opgedaan kunnen doen. Het “doen” met kennis, hier vaardigheid in krijgen, is iets wat geoefend moet worden. Verder moet er ruimte zijn voor eigen enthousiasme en nieuwsgierigheid van kinderen (dit moet hen kunnen leiden in hun leerontwikkeling) (Adorno, 1979).

Onderwijs en het nieuwe model moeten kinderen niet modelleren naar statische voorbeelden, maar een houding in de wereld aankweken die dynamisch is en verder reikt dan de schooltijd (Becker in Adorno, 1979). De maatschappij is immers voortdurend (en snel) veranderend en flexibiliteit, mondigheid en kritisch kunnen optreden zijn eigenschappen die een individu zou moeten bezitten om goed te kunnen functioneren in die maatschappij. Tevens moet er getracht worden om (zoals Adorno het noemde) een werkelijk bewustzijn bij leerlingen te stimuleren, in plaats van alleen maar kennisoverdracht te bevorderen. Het mee laten bepalen van leerlingen in hun leerplan, ter bevordering van de leermotivatie en eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces, is ook een punt van de maatschappij kritische opvoeding wat in acht genomen zal worden.

Er moeten vaardigheden aangeleerd worden en leerlingen moeten vorm kunnen geven aan de wereld om hen heen. Bij dit vormgeven is het zaak om de vervreemding en afstand tussen de ‘echte wereld’ en de ‘schoolwereld’ te minimaliseren, zodat leerlingen niet in twee verschillende werelden moeten functioneren. De doelstellingen die Illich zag voor een goed onderwijssysteem - allen die willen leren moeten te allen tijde toegang krijgen tot de

beschikbare mogelijkheden; mensen die met anderen hun kennis willen delen moeten hiertoe in staat worden gesteld door voor hen de mensen te vinden die dit ook van hen willen leren; en de gelegenheid geven aan hen die een probleem ervaren om dat probleem voor te leggen aan een publiek - kunnen richtlijnen vormen bij het ontwerpen van het nieuwe model, dat een optimale situatie wil creëren voor het implementeren van filosoferen met kinderen. Tevens moet het een flexibel model zijn, waarin ruimte is voor het corrigeren van abnormaal gedrag in denken en spreken, het uitbannen van onduidelijkheden, illusies en eigenaardigheden, of tenminste het aan de kaak stellen van al deze dingen (Marcuse, 1978).

6.2.2 Ideeën uit de Reformpedagogiek

De drie principes van het Daltononderwijs (leren hanteren van vrijheid; leren zelfstandig te werken; leren samenwerken) zullen in acht genomen worden bij het creëren van het conceptuele model. Leerlingen leren door deze principes met keuzevrijheid om te gaan en zich verantwoordelijk te voelen voor het eindproduct van hun leren. Tevens leren ze om te zoeken naar oplossingsmethoden en problemen zelfstandig op te lossen, wat de leermotivatie van leerlingen vergroot. Hierdoor komt er bij de leerkrachten ruimte voor leerlingen die extra hulp nodig hebben. Samenwerken zorgt voor sociale vorming bij kinderen, niet alleen in de school, maar ook daar buiten. Hiermee wordt een waardenbesef en een oordelingsvermogen ontwikkeld waar de leerling zich ten allen tijde op kan beroepen.

Vanuit de Steinerpedagogiek komt de toevoeging dat kinderen zich binnen het model moeten kunnen beroepen op de vrijheid die ze nodig hebben om zich te ontplooien. Rekening houden met verschillende ontwikkelingsperioden, zoals Steiner heeft gedaan, en een aansluiting in het aanbod daarop (bijvoorbeeld thema's die behandeld worden in "perioden", de manier waarop die thema's behandeld worden, bijvoorbeeld door te doen of juist door te zien doen, etc.) is een zinvolle overweging bij het creëren van een model. Aangezien dit model bedoeld zal zijn voor de Nederlandse basisschool, zouden deze perioden onderverdeeld kunnen worden in een kleuterperiode (groep 1 en 2), een onderbouwperiode (groep 3 en 4), een middenbouwperiode (groep 5 en 6) en een bovenbouwperiode (groep 7 en 8). Zulke indeling zou mijns inziens mede afhankelijk moeten zijn van de klassenindeling die een school heeft.

Vanuit het Freinetonderwijs wordt meegenomen dat er aangesloten moet worden bij de belevings- en ervaringswereld van het kind. Ontwikkeling moet plaats vinden via een stimulerende omgeving, materialen en technieken. Hiermee wordt beoogd dat het kind vanuit een eigen interesse besluit om tot leren over te gaan. Tenslotte is het belang dat werk-spel heeft voor de ontwikkeling van het kind volgens Freinet interessant.

Een interessant idee om vanuit het Jenaplanonderwijs mee te nemen bij het creëren van een eigen model, is dat leerlingen zelf keuzen moeten maken, wat ze verantwoordelijkheid en zelfstandigheid bijbrengt; met andere woorden hen de fundamentele vrijheid geeft om te kiezen. Verder moet leren binnen het onderwijs niet alleen bestaan uit een universeel aspect (het leren van algemene regels), maar er moet ook een existentieel aspect zijn (openstaan voor verrassende ontdekkingen over de wereld en het individu zelf). Daarnaast vormen de Jenaplan aspecten gesprek, spel en werk een interessant geheel. Deze aspecten zouden in het model geïntegreerd kunnen worden, temeer omdat het opbouwen van een model uit diverse aspecten een model flexibel maakt (wat een eerdere eis was). Het laat immers de ruimte om de aspecten op diverse manieren te combineren en vorm te geven. Samenwerken en samen denken is een belangrijk punt als het gaat om het opzetten van een nieuw model.

Ook in het Montessorionderwijs zijn er een aantal interessante aspecten te onderscheiden die toegepast zouden kunnen worden in een nieuw model. Zo moet het kind centraal staan, het onderwijs moet ingaan op de interesses van het kind. Daarnaast moet er bij

het kind een bewustzijn aangaande de rol die het als individu kan spelen bij het ontstaan van eenheid en harmonie in de mensheid gestimuleerd worden. Er moet ook ruimte zijn voor de eigen nieuwsgierigheid en voor exploratie gedrag van het kind. Hier moet ruimte voor gecreëerd worden. Het begrip materiaal zou in een nieuw model misschien vervangen kunnen worden door ‘mensen’ of ‘andere leerlingen’. Kinderen kunnen alleen leren volgens Montessori vanuit een kracht in zichzelf. Voor het ontwikkelen van deze kracht en het van daaruit overgaan tot actie moeten kinderen tijd en ruimte krijgen.

6.2.3 Ideeën van de anti-autoritaire opvoeding

Kinderen moeten (gedurende het onderwijs en daarbuiten) zelf beslissingen nemen. Hierdoor zou hun sociale gedrag verbeteren (Bott, 1972). Daarnaast moet er binnen het onderwijs ruimte komen voor de belangen die kinderen als individu hebben, ze moeten hier (binnen het onderwijs) voor leren opkomen, bijvoorbeeld door hun leerbehoefte te leren uiten en te zorgen dat hierin voorzien wordt. Verder moet er ruimte zijn voor creativiteit, originaliteit en het zelf vormgeven aan beide.

Een ander punt dat de anti-autoritaire beweging naar voren heeft gebracht is de spanning tussen het kennisgerichte curriculum en het ‘onderzoekend’ curriculum (inquiry werkend) die in het onderwijs bestaat. Bij het nieuwe model zou deze spanning ook interessant kunnen zijn. Het model wordt immers toegepast in een, in eerste aanleg, op kennis gerichte leeromgeving, terwijl het zelf vraagt om onderzoeksruimte voor onder andere zelfbevraging door leerlingen. Met deze spanning moet rekening gehouden worden.

Algemeen kan gesteld worden dat alle bewegingen en pedagogieën uit hoofdstuk 4 en 5 het kind zelfstandig en kritisch willen maken.

6.3 Hybrid Business School

Uit alle voorafgaande hoofdstukken komt een beeld naar voren van een mogelijk nieuw model. De ideeën die de theoretische basis vormen voor dit model komen tot op dit punt voort uit de diverse stromingen en pedagogieën die in de vorige hoofdstukken besproken zijn. Bij deze stromingen zijn echter in diezelfde hoofdstukken diverse kanttekeningen gemaakt als het gaat om de relevantie van bepaalde aspecten die ermee verweven zijn (o.a. de tijd en politieke sfeer waarbinnen ze ontstaan zijn, het politieke doel dat sommigen hadden, bepaalde pedagogische doeleinden die ze beoogden, etc.). In het kader daarvan zijn we op zoek gegaan naar een moderner model, waarin een aantal van de aspecten die terug zullen komen in het nieuwe model ter implementering van filosoferen met kinderen, verwerkt zijn. Dit om het conceptueel model een extra solide basis te geven, om nogmaals duidelijk te maken dat ook vanuit moderne onderwijs ideeën en in de hedendaagse onderwijspraktijk ruimte is en mogelijkheden zijn voor een aanpak met deze aspecten.

6.3.1 Introductie van de Hybrid Business School

Het model is bestudeerd en ontworpen voor volwassenen educatie in management, zowel voor universiteitsstudenten als voor managers van bedrijven of organisaties. Het is voor een groot gedeelte gebaseerd op de theorieën van de lerende organisatie, waarvan Peter Senge in het algemeen beschouwd wordt als grondlegger en het bouwt verder op concepten als ‘single-loop learning’ en de ‘OADI cycle’ van Kolb (Baets & Linden, van der, 2003). Het maakt echter ook ruimte voor het faciliteren van ‘organizational double-loop learning’ (Baets & Linden, van der, 2003) en dit is een materialisatie van een ‘nested community of enquiry’ concept. De theoretische basis van het model wordt beschreven in het boek *The Hybrid Business School* (Baets & Linden, van der, 2000).

Het concept vergroot de aanwezigheid van kennis, creatie, organisatie leren, gedeelde mentale modellen en individueel leren. Baets en Van der Linden stellen dat, als een individu binnen dit

model leert, er tevens veranderingen plaats kunnen vinden als gevolg hiervan, op het ‘gedeelde niveau’. Kennis is volgens hen de mogelijkheid om patronen te zien en het kunnen combineren van strategische bronnen, intellectuele technologieën en processen (Baets & Linden, van der, 2003). ‘Knowledge management’ tracht mentale modellen te visualiseren met als doel om van deze modellen te leren en ze vervolgens te delen met anderen, zodat er een ‘learning space’ gecreëerd wordt. Dit doet denken aan de doelen die Illich stelde voor onderwijs (het creëren van een goede leeromgeving door faciliteren, de ruimte bieden om contacten te leggen, netwerken te bouwen etc.). In het te creëren model moet er ruimte zijn voor zulke ‘learning space’ en dit als een van de belangrijkste doelstellingen van onderwijs en de school (Baets & Linden, van der, 2003). Baets en van der Linden streven naar een ‘kennis creërende en lerende organisatie’. Leren moet volgens hen gezien worden als een dynamisch iets en zou daarvoor ook op een dynamische manier ingevuld moeten worden (Baets & Linden, van der, 2003). Dit is volledig in lijn met de eerder bestudeerde en samengevatte theorieën.

De auteurs zijn tot het creëren van hun model gekomen door te kijken naar de veranderingen die er op het gebied van organisatie, economie en de processen die daarbinnen een rol spelen, plaats hebben gevonden. Ze geven een (samenvattend) overzicht van de veranderingen en ontwikkelingen die hen ertoe gebracht hebben een nieuwe visie op leren te introduceren. Het conceptueel model dat zij ontwerpen vormt de schematische weergave van de ‘overall learning strategy’ van de Hybrid Business School (Baets & Linden, van der, 2003). Aangezien het model geschreven is voor organisaties en business schools zijn niet alle door hen genoemde ontwikkelingen voor deze scriptie noemenswaardig. Een aantal zijn dit zeker wel, omdat ze ofwel essentieel onderdeel zijn van de maatschappelijke veranderingen waarvoor we leerlingen trachten op te opleiden, ofwel omdat ze gebaseerd zijn op een aantal van de eerder aangehaalde pedagogische theorieën:

- de hoge snelheid waarmee radicale en drastische innovaties plaats vinden zorgen voor de noodzaak van aanpassingsvermogen en dynamiek;
- de snelle verandering van een industriële naar een kennissamenleving;
- informatie is een dynamisch proces, kennis houdt zich bezig met de manier waarop iemand leert om de ‘flow of the world’ vast te leggen in ‘temporal and spatial’ termen;
- de economie verandert discontinue, niet-lineair en dynamisch, wat emergente processen veroorzaakt in de maatschappij, en gekenmerkt wordt door zelf-organisatie;
- uit de interactie van de verschillende delen (mensen, studenten, etc) wordt een groter geheel gecreëerd dat duidelijk de som van de onderdelen overstijgt;
- diversiteit van rollen die mensen aannemen;
- het dominante paradigma van management onderwijs is niet aangepast aan wat we van managers verwachten in de maatschappij;
- er bestaat geen unieke beste manier van leren of onderwijzen. Leren is in elk geval verbonden aan de vrije wil van het individu om dat te willen;
- onderwerpen (vakken) zijn geen objectieve set van instructies die overgedragen kunnen worden;
- De Hybrid Business school is gebaseerd op de zo genoemde travelling and growing pedagogical metaphors. De travelling metaphor is een meer holistische en zelf-organiserende aanpak, waarbinnen de ‘leerder’ zijn leerproces zelf vastlegt; de groeimetafoor brengt de component persoonlijke ontwikkeling in. Onderwerpen worden gezien als een set ervaringen die de student moet absorberen.
- De toekomst van de business school zal een curriculum zijn dat gericht is op business processes en dat zal evolueren naar een echt ‘learning laboratory’;
- Een leercommunity (wat wellicht te vergelijken is met een nested community of inquiry) is een omgeving gericht op het delen van ervaringen, ideeën en kennis; het

tracht mensen samen te brengen en hen te brengen tot co-creatie. In zulke community zullen 'leerders' elkaar ondersteunen in hun leren en dit tevens op moreel en ethisch gebied.

Zoals duidelijk blijkt, zijn deze ideeën achter de Hybrid Business School in lijn met wat we zelf zoeken in deze scriptie. Het conceptueel model zou dus interessante aanknopingspunten kunnen bieden voor ons doel.

De essentie van het model van de Hybrid Business School ligt in de balans tussen twee dimensies (Baets & Linden, van der, 2003, p. 116 figuur 5-3). De 'delivery dimension' waarin weer een balans moet zijn tussen virtueel en niet-virtueel (face-to-face) leren en de gelegenheid voor dialoog. De andere dimensie is de 'content-driven dimension', waarin een balans moet zijn tussen bedrijfskunde kennis management ontwikkelingsstrategieën. Het model wordt ook Hybrid genoemd, omdat het dat 'hybrid' is in elke zin van het woord (Baets & Linden, van der, 2003). Het is deze dubbele balans dat het 'hybride' maakt als een aanpak. Het perspectief van The Hybrid Business School zorgt voor geïndividualiseerd leren, gebaseerd op al opgedane kennis en ervaringen. De auteurs voegen hieraan toe: "This element directly makes learning not abstract, but contextual, as well as flexible: it happens at the appropriate time, in the appropriate dose with the proper experience so that it can be immediately applied" (Baets & Linden, van der, 2003, p. 115).

Baets en Van der Linden (2003, p. 132) hechten aan een 'virtuele leeromgeving' daar dit meer mogelijkheden verschaft voor "the conversational paradigm reflected by the travelling and growing metaphors". Binnen deze metafoer wordt kennis gecreeërd door 'the tools of inquiry', en dus voornamelijk door conversatie. Deze focus op conversatie maakt internet een succesvol middel. Hoewel deze keuze verdedigbaar is in hun optiek, is ze dat natuurlijk niet voor het Nederlandse basisonderwijs. Wel interessant is de nadruk op het 'conversational paradigm' en de 'tools of inquiry'. Dat zijn twee aspecten die wel degelijk aan bod moeten komen in onze aanpak. Vooral de tools of inquiry en conversatie doen erg denken aan Lipman's ideeën en visies op leren.

6.3.2 De bouwstenen van het pedagogische concept van de Hybrid Business School

Wanneer we het conceptueel model bekijken van de Hybrid Business School, zien we daar verschillende interessante bouwstenen. Voor een schematische weergave van dit model, zie de bijlagen bij hoofdstuk 6, model 1. We zullen die hier kort toelichten voor zover ze interessant zouden kunnen zijn voor onze aanpak:

- 1) 'learning laboratories' stellen mensen instaat om 'coherent' te praten over overtuigingen en aannames, om commentaar hierop te horen, om ze in twijfel te trekken en om duidelijker te kijken naar bronnen waar informatie uit voortkomt en kansen. De paradigma-shift die Baets en van der Linden voor ogen hebben is dat onderwijs learner-centered is of moet worden. De leerling heeft de leiding over zijn of haar leerproces nemen. Op basis van wat de leerling al weet, ervaringen en huidige werk, bepaalt de leerling wat hem 'gepast' lijkt om te leren. Leren is dus een dynamisch, flexibel proces. Het is ook niet de bedoeling dat iedereen het model helemaal doorloopt, leerlingen creëren hun eigen dynamische leerweg door verschillende accenten te leggen in de diverse segmenten van het model, gedreven door hun eigen leerstijl of door hun manier van informatie verzamelen (Baets & Linden, van der, 2003).
- 2) 'Learning base' zijn de bouwstenen (concepten en ervaringen) waaruit de leerder vrij kan kiezen om zijn programma en zijn leren samen te stellen. Dit garandeert flexibiliteit in ontwerp, ontwikkeling, ontwikkeling van competenties, timing, etc. (Baets & Linden, van der, 2003).

- 3) Het ‘reflection-in-action’ niveau richt zich op het begrijpen van de origine, de natuur en de validiteit van kennis. Het level heeft ook als doel dat studenten een “integrative insight in managerial phenomena as well as the art of inquiry by better asking pertinent questions” verkrijgen (Baets & Linden, van der, 2003, p. 118).
- 4) Guiding principles vormen o.a. de drijvende kracht achter reflection-in-action op conceptueel niveau. Deze principes leiden de leerling door de spanning tussen ‘know know’ en ‘know why’ heen.
- 5) Teaching philosophy: leraren gedragen zich als mentoren, helpers en er moet een mix zijn van coaching, onderhandelde autoriteit en geleerde vrijheid. In dit proces neemt de leraar soms verantwoordelijkheid voor leren (door bijvoorbeeld een discussie te leiden) en soms neemt de leerling die (door bijvoorbeeld voor een bepaalde aanpak te kiezen). Belangrijk is dat studenten met hun mentoren nauw samenwerken en ze leren door observatie en oefening. Het resultaat hiervan is een mix van onderwijs en het creëren van kennis.
- 6) Competentie ontwikkeling: de capaciteit van individuen neemt toe als ze continue leren over hun prestaties, hun doelen en capaciteiten in steeds veranderende context. Op die manier leren ze te veranderen en tegelijkertijd leren ze van die veranderingen. Op verschillende niveaus bestaan verschillende competencies. Het is dus belangrijk duidelijk te zijn over welke competencies we willen ontwikkelen in het Nederlandse basisonderwijs.
- 7) Dit ‘repository’ van competenties (zie 6) bevat informatie voor de leerling om exact te kunnen begrijpen waarom bepaalde capaciteiten en competenties gerelateerd zijn aan, en belangrijk zijn voor, de uitdagingen en activiteiten waar hij of zij mee te maken heeft, hoe deze passen in het grotere competentie netwerk en hoe ze ontwikkeld kunnen worden.
- 8) Leerlaboratoria is een ‘veilige’ peer-to-peer issue-driven platform voor samenwerking, dialogen en experimenten. Het verbreed het perspectief van de mensen. Ze worden begeleid door een mentor. Onder zijn begeleiding kunnen leerlingen experimenteren met en toepassen van nieuwe geleerde kennis, gedragingen en competenties. Dit soort forums kunnen zowel virtueel als face-to-face georganiseerd worden (maar voor ons doel zal dat natuurlijk face-to-face zijn; het zou echter interessant kunnen zijn voor en bepaald project kinderen virtueel te laten samenwerken en dialogen voeren met kinderen uit andere landen, zoals bijvoorbeeld gebeurt in de internationale filosofiekrant voor en door kinderen). Het gaat er om dat leerlingen overtuigingen en attitudes ter discussie kunnen stellen, naar bronnen en principe kunnen kijken, hierop kunnen reflecteren, te experimenteren met en toepassen van deze bronnen, principes, attitudes en overtuigingen.
- 9) Communities-of-practice: dit zorgt voor een geïntegreerde visie op werken, leren en innovatie rondom bepaalde zaken of uitdagingen binnen een bepaalde ‘corporate context’ en ‘community’ waarbinnen het werk ook daadwerkelijk plaats vindt. Deze community of practice is wat Lipman bedoeld met zijn ‘communities of inquiry’.
- 10) Dit alles leidt tot het concept van knowledge tanks, wat echter van minder belang is voor onze aanpak.

6.3.3 Bijdragen uit de Hybrid Business School aan het nieuwe filosoferen met kinderen

De communities-of-practice, competency development, action learning projects en het idee van het leerlaboratoria, die Baets en Van der Linden (2003) introduceren, sluiten nauw aan bij de nested communities of inquiry die Lipman gekozen had als werkvorm voor filosoferen met kinderen en deze aspecten zijn dan ook voor het nieuwe model van belang. Verder zien Baets en Van der Linden leren als een dynamisch proces van continue vooruitgang, ervaring

en groei. Leren geeft de mogelijkheid aan individuen om even rust te nemen, te reflecteren op en te 'reframen' over zaken en ervaringen, niet alleen vanuit hun eigen inzichten, maar ook in relatie tot de interactie met anderen. Er moet binnen het nieuwe model ruimte zijn voor reflecteren en 'reframen', vooral in relatie tot anderen. Zoals al eerder duidelijk is aangegeven zal het model flexibel moeten zijn. Dit stemt overeen met wat Baets en Van der Linden (2003) beweren. Ze benadrukken namelijk dat leren niet abstract, maar contextueel is: "it happens at the appropriate time, in the appropriate dose with the proper experience so that it can be immediately applied" (Baets & Linden, van der, 2003, p. 123). Leren kan volgens hen gezien worden als een proces waarmee kennis gecreëerd wordt door de transformatie van ervaring, er moet sprake zijn van een combinatie van 'know that', 'know-know' en 'know-why'. Een andere belangrijke bijdrage die de Hybrid Business School biedt is dat het laat zien dat de leerling als individu het focuspunt kan zijn van leren. Dit gebeurt door hem of haar aspecten die hem of haar interesseren te laten uitzoeken. In dat proces gaat de leerling op zoek naar geschikte informatie, stelt vragen en ontdekt op die manier leren als een proces. Door de activiteiten en de vragen waar de leerling gedurende dit proces mee te maken krijgt, definieert hij of zij wat volgens hem of haar geschikt is om te doen, welk leerpad en welke leerweg voor hem of haar zinvol is. Het overkoepelende doel wat leerlingen hierbij hebben is om zich te focussen op het cultiveren van hun persoonlijkheid. Dit stijgt boven het schoolniveau uit, en de leerling heeft hier de rest van zijn leven baat van op diverse terreinen (Baets & Linden, van der, 2003).

Een derde interessant aspect van het model van Baets en Van der Linden is het 'hypertext platform'. Hieronder wordt een soort digitaal netwerk verstaan, waarop verschillende soorten digitale 'bibliotheken' aangesloten zijn. Dit wordt gebruikt als voornaamste bron van kennisverwerving. Via deze hypertext kunnen leerlingen leren waar ze behoefte aan hebben, de vragen beantwoorden die ze zichzelf gesteld hebben etc. Het voornaamste voorbeeld van een hypertext is het internet. Baets en Van der Linden (2003, p. 126) voegen hier aan toe: "The hypertext platform allows users to inter-link elements from the four segments, using their own strategy and learning path, given the individual's particular context. These interlinkages can be on a horizontal level (i.e. within segments), on a vertical level (between segments), or a combination of both. (...) This allows a learner to focus on exactly what interests him or her, and this enhances learning possibilities. It is of course, the role of the tutor to organize material in such a way that it makes complete sense in terms of the particular target group". Dit idee als basis voor een bron van kennis zou ook in ons model zeer bruikbaar kunnen zijn. Het lijkt tevens een van de beste manieren om leerlingen echt vrijheid te geven als het gaat om hun leerproces en hun leerplan. Zolang er alleen maar gewerkt wordt met voorgeschreven boeken zijn leerlingen nooit helemaal vrij hierin. Het grootste voordeel van deze hypertext omgeving als leermateriaal ten opzichte van klassiek leermateriaal is volgens de auteurs zelf: "that it enables fast, continuous development and adaptation of the case library (or any of the other libraries) without having to alter the other segments at the same time." (Baets & Van der Linden, 2003, p. 126).

6.4 Conceptueel model: Het nieuwe Filosoferen met Kinderen

Als het gaat om het introduceren van een nieuw model zijn er een aantal verschillende manieren om dit te doen. Mijns inziens hebben we hierbij drie opties. De eerste optie is dat het huidige onderwijssysteem zoals we het nu kennen radicaal veranderd wordt. Hierbij gaat het dan niet alleen om wat kinderen leren, maar voornamelijk om hoe kinderen leren, hoe lesstof wordt aangeboden. Hiervoor is eigenlijk een paradigma-shift nodig. Het onderwijs moet van zijn focus op kennisoverdracht en cognitie af. Op termijn lijkt dit mij de meest effectieve manier om verandering te brengen en om meer ruimte te krijgen voor een breder onderwijsperspectief, waarmee onderwijs en school geen op zichzelf staande entiteiten meer

zouden zijn, maar eerder een echte ontwikkeling die bij de leerlingen op gang gebracht wordt, en die verder reikt dan cognitie en de schooltijd. Het zou zorgen voor een grotere focus op persoonlijkheidsontwikkeling. Er zou voor het fragmentarisch karakter van het huidige onderwijs een holistische vorm in de plaats komen. Het nadeel bij deze aanpak is dat het een grote verandering en aanpassing vraagt van allen die erbij betrokken zijn. In eerste instantie zal deze aanpak een hoop weerstand oproepen, zoals nu ook het geval is bij de introductie van het Nieuwe Leren (overigens is dit een hele toepasselijke benaming, want ons voorstel vraagt ook om een nieuwe invulling van het begrip leren). Dit soort veranderingen vragen veel tijd en zijn organisatorisch lastig. Om hier een reëel voorstel voor te doen zou nog veel langdurig onderzoek nodig zijn. Er moeten dan bijvoorbeeld geheel nieuwe scoringsmaten gecreëerd worden en de lerarenopleidingen zouden ook een totaal nieuwe invulling moeten krijgen. De tweede optie is dat het huidige onderwijs inhoudelijk hetzelfde blijft, maar een aantal van de werkvormen worden veranderd. Er zou in deze optie bijvoorbeeld voor gekozen kunnen worden om stof die kinderen zich eigen moeten maken meer in project vorm aan te bieden. Aan het paradigma of de onderwijsinhoud wordt dan zo goed als niets veranderd. Dit zou misschien tijdelijke, kleine veranderingen kunnen bewerkstelligen, maar op de lange termijn zal dit niet voor veranderingen zorgen, aangezien je aan de structuur waarbinnen deze veranderingen aangebracht worden, niets verandert. Aangezien het doel van een nieuw model is dat het juist wel tot verandering leidt, zullen we deze optie verder buiten beschouwing laten.

De derde, een meest reële optie is het creëren van een combinatie tussen bovengenoemde twee opties. Hierbij zou de focus in eerste instantie moeten liggen op een andere denk- en werkwijze in het onderwijs (meer projecten, onderwijs in blokken, minder star vasthouden aan pure kennisoverdracht, grotere nadruk op vaardigheden, verbanden tussen en over vakken heen leggen etc.). Tegelijkertijd moet er verandering in gang gezet worden op niveau van het pedagogisch paradigma van het huidige onderwijs. Er moet een nieuwe visie komen op het totaal, wil er ooit iets wezenlijk veranderen. Zoals al eerder gesteld is dit iets wat tijd en investering vraagt en niet iets wat op korte termijn te realiseren lijkt. Het lijkt onrealistisch om alles bij het oude te laten tot 'het perfecte nieuwe model' gevonden is, om dat dan op het onderwijs los te laten. In de voorafgaande hoofdstukken is duidelijk geworden dat het, om verandering te creëren, noodzakelijk is om alle partijen te betrekken bij het proces en niet sneller te gaan dan dat dit kan, wat er mede voor zorgt dat dit een meerjarenplan is.

Om recht te doen aan de ontwikkelingsidee van verandering, is er voor gekozen om een model te ontwikkelen dan ruimte laat om zaken geleidelijk te veranderen. Er zou eerst een klein gedeelte van de lessen aangepast kunnen worden, om op die manier het model eigen te maken. Vervolgens kan deze methode breder ingevoerd en verder verdiept worden, tot dat alle niveaus van een school volgens de werkwijze van het model werken. Dan heeft er een paradigma-shift plaats gevonden. Op dat punt zijn het beleid en de onderwijsontwikkeling binnen de school gaan handelen volgens de principes van het model.

6.4.1 Het conceptueel model

De schematische weergave van het model is bijgevoegd in de bijlagen bij hoofdstuk 6 en is getiteld model 2. Dit model is opgebouwd uit vier componenten die samen een continue leer- en ontwikkelingsloop vormen. We zullen hieronder deze vier componenten bespreken:

- I) Kennis interactie: hierin wordt nieuwe kennis aangeboden, op zo'n manier dat het aansluit bij de kennis die kinderen al hebben en bij hun leef- en belevingswereld. Belangrijk is dat bij het aanbieden van deze kennis de dialoog gestimuleerd wordt, zodat er een basis voor het creëren van nieuwe kennis kan ontstaan. Deze dialoog zorgt er voor dat kinderen zelf mee bepalen wat ze willen leren;

- II) Activiteiten laboratoria: er wordt in deze laboratoria projectmatig gewerkt met de kennis die is aangeboden en waar interactie over heeft plaats gevonden. Kinderen mogen hierbij zelf kiezen welk aspect van deze kennis ze willen onderzoeken en toepassen. In deze component wordt volop ruimte geboden aan de creativiteit, het enthousiasme en de nieuwsgierigheid van kinderen. Tevens leren ze hier om zelf te beslissen, ze krijgen vrijheid en daarmee zelfverantwoordelijkheid om hun eigen leerweg te bepalen. Bij dit proces worden ze begeleid door de leerkracht die optreedt als een coach. Hij bepaald niet, maar stimuleert en ondersteund waar nodig. Leerlingen leren zichzelf te organiseren en samen te werken;
- III) Gezamenlijke dialoog en discussie over het gekozen leerpad en de resultaten daarvan (die kunnen op allerlei gebieden liggen, persoonlijke ontwikkeling, kennisverwerving, competentie ontwikkeling, etc.). Dit biedt leerlingen de ruimte om de visies van anderen te ontdekken en hun eigen ontdekkingen te delen en in een groter geheel te plaatsen;
- IV) De terugkoppeling van de verschillende leerwegen en resultaten naar de oorspronkelijke kennis; wat is er uit dit proces geleerd. Hiermee wordt open gestaan voor de ontdekkingen van kinderen over zichzelf en de wereld om hen heen, die ze gedurende hun leerproces hebben opgedaan. In deze competent bevindt zich de start van een nieuwe loop. Met wat uit deze component naar voren komt wordt ruimte gemaakt voor het aanbieden van nieuwe kennis (die weer aansluit bij de kennis die de leerlingen reeds hebben opgedaan en bij hun leef- en belevingswereld). Hiermee begint de loop weer van voren af aan.

Naast deze vier componenten zijn er een aantal randvoorwaarden waarin voorzien moet worden. Zo moet de materialistische omgeving stimulerend en prikkelend zijn. Kinderen moeten zich er toe aangetrokken voelen. Tevens moet deze omgeving toegankelijk voor hen zijn. Ze moeten er gemakkelijk in kunnen vinden wat ze nodig hebben.

Het lesmateriaal moet dynamisch zijn, aangezien het gebruik van tevoren vast gelegde statische materialen nooit een dynamisch leerproces kan ondersteunen. Vooraf is immers niet in te schatten wat leerlingen willen leren, welke weg ze daarvoor zullen kiezen en welk ondersteunend materiaal ze daarbij nodig zullen hebben. In de lijn hiervan zou gedacht kunnen worden aan de hypertext die in de Hybrid Business School geïntroduceerd wordt (Baets & Linden, van de, 2003). Op die manier kan een kind voorzien in het materiaal dat hij nodig heeft. Op dezelfde manier moet het kind kunnen kiezen uit onderzoeksmiddelen. Het belangrijkste kenmerk van dit conceptueel model is dat het een continu proces voorstelt. Doordat het einde van de ene loop het begin voort van een nieuwe loop, blijft leren een continu proces. Het wordt niet onderbroken, er blijft een samenhang. Aspecten worden niet afgesloten of afgehandeld, ze worden meegenomen in een nieuwe onderzoekscirkel. Op die manier blijven kennis, vaardigheden en competenties continu in gebruik. Tevens leren leerlingen hierdoor dat deze kennis, vaardigheden en competenties in allerlei contexten van pas komen en steeds een nieuwe betekenis kunnen krijgen.

Bij bovenstaande model moet benadrukt worden dat het om een conceptueel model in eerste aanleg gaat. Om het model operationeel te maken zullen een aantal zaken eerst grondig bestudeerd moeten worden, zoals bijvoorbeeld welke vaardigheden kinderen zich eigen moeten maken om in de maatschappij te kunnen functioneren, of hoe toetsing (indien men daaraan wenst vast te houden) mogelijk is, etc.

6.5 Conclusie

In bovenstaande paragraaf is getracht een voorstel te doen tot een conceptueel model voor het Nederlandse basisonderwijs, waarbinnen de principes van filosoferen met kinderen de ruimte krijgen om hun doelstellingen te behalen. Bij het creëren van dit model zijn naast de

mogelijkheden ook de onmogelijkheden van filosoferen met kinderen naar boven gekomen. Het huidige filosoferen met kinderen tracht als vak binnen een paradigma waarin de nadruk ligt op (eenzijdige) kennisoverdracht, iets nieuws te creëren met brede consequenties. Dit lijkt een onmogelijke en onrealistische taak. Als filosoferen met kinderen echt wil trachten om zijn doelstellingen te behalen, dan zal het zich breder moeten opstellen. Het is onmogelijk voor filosoferen met kinderen om zijn doelstellingen en ideeën (die in lijn liggen met de doelstellingen en ideeën van alle eerder genoemde stromingen) waar te maken binnen het heersende paradigma, als vak. Het zal daar overheen moeten stijgen. Het idee van noodzakelijke methodes om te filosoferen met kinderen en de inhoud daarvan zouden losgelaten moeten worden en er zou een andere invulling gegeven moeten worden aan filosoferen met kinderen. Een invulling zoals in het hierboven gepresenteerde model, waarbij het gaat om competentie ontwikkeling, continue leerprocessen en vakoverschrijdende, maar ook vakverbindende, kennis en vaardigheden.

Samenvatting

Jongeren lijken vandaag de dag op te groeien in een dynamische, steeds veranderende maatschappij. Er wordt van hen verwacht dat zij binnen deze maatschappij kunnen functioneren en de rol van een goede burger kunnen vervullen. De invulling van deze rol is over de afgelopen decenia veel veranderd. Er is een speciale rol weggelegd voor het onderwijs in het proces van kinderen voorbereiden op hun toekomstige leven als volwassen en verantwoordelijk burgervan de maatschappij, aangezien het een van de belangrijkste factoren lijkt te zien die aan deze voorbereiding bijdraagt. Vreemd genoeg lijkt het of onderwijs over de afgelopen decenia niet zo veel veranderd te zijn als desamenleving. De vraag die hierbij op komt is of de jeugd van nu goed genoeg voorbereid wordt om hun toekomstige rol van goed burger succesvol te kunnen vervullen. Het lijkt er op dat het huidige schoolsysteem niet meer zo efficiënt is als het gaat over het voorbereiden van kinderen op hun toekomstige rol van burger.

Een mogelijke oplossing voor dit probleem zou kunnen liggen in het concept van filosoferen met kinderen. Deze scriptie belicht verschillende aspecten van het filosoferen met kinderen met als doel om na te gaan of het mogelijk is om een conceptueel model te vormen voor het Nederlandse basisonderwijs, waarmee de doelstellingen van filosoferen met kinderen gerealiseerd kunnen worden binnen de basisschoolsetting.

Om dit model te vormen is er literatuur uit verschillende stromingen van de pedagogiek gebruikt. Twee geautomatiseerde databases zijn gebruikt om adequate literatuur te vinden, te weten het Educational Resources Information Centre (ERIC) en Picarta.

De conclusie van deze scriptie is dat het mogelijk is om zo'n model te vorme nvanuit literatuur, maar dat dit wel vraagt om een nieuwe visie op de inhoud van filosoferen met kinderen. De methodes op te filosoferen met kinderen zouden terzijde gelaten moeten worden en filosoferen met kinderen zou opgevat moeten worden als een leerpedagogiek.

De aanbeveling van deze scriptie is dat er rekening gehouden moet worden dat het concept van filosoferen met kinderen (en het achterliggende theoretisch kader) een belangrijke rol zou kunnen spelen in het adequaat afstemmen van het Nederlands basisonderwijs op de eisen en verwachtingen van de hedendaagse samenleving.

Nabeschuwing

Toen ik mijn Meester vroeg of hij van tevoren wist wanneer ik aan zou komen, of hij daar een tijd had zitten wachten, lachte hij en zei dat hij de ochtend tevoren was aangekomen en dat hij de volgende dag zou vertrekken, ook al was ik niet komen opdagen. Ik vroeg hoe dat kon, maar kreeg geen antwoord. Bij het afscheid echter, toen hij al in de huurauto zat waarmee hij terugreed naar Madrid, gaf hij me een kleine medaille van de Orde van Saint-Jacobus met het Zwaard, en zei dat ik al een grote openbaring had gehad toen ik in de ogen van het lam had gekeken. Maar als ik mij net zo inspande als ik mij ingespannen had, zou ik misschien ooit begrijpen dat mensen altijd op het juiste tijdstip op de plaats aankomen waar ze verwacht worden. (P. Coelho, 2005, p. 254)

In hoofdstuk 6 zijn we gekomen tot de conclusie van het onderzoek, tot de beantwoording van de vraagstelling. Hiermee is deze scriptie (het doel ervan) in feite voltooid. Toch is het onderzoeken van en schrijven over filosoferen met kinderen zo'n enorm uitdaging en, met momenten, beproeving geweest, dat het zinvol lijkt hierop te reflecteren. Vandaar deze nabeschuwing.

Allereerst ben ik tot de conclusie gekomen dat het schrijven van een scriptie en het doen van onderzoek een lang, maar vooral dynamisch project is. Mijn doorzettingsvermogen en motivatie heb ik op de proef gesteld. Iedere zoektocht naar antwoorden en informatie leidde tot nieuwe vragen en mogelijkheden. Aan de ene kant is dit het boeiende aan onderzoeken, aan de andere kant maakt het concreet zijn lastig. Bij aanvang van deze scriptie zijn er plannen gemaakt voor drie verschillende scripties. Er leek zoveel interessant, de moeite waard en integreerbaar. Uiteindelijk bleek dit veel te hoog gegrepen en was het tijd voor reductie. Dit bleek een lastig proces, kiezen, schrappen, bijstellen. Misschien was dit wel een van de moeilijkste taken die ik mezelf heb opgelegd. Concreet en helder zaken uitzetting, en zich daarbij ontdoen van overtollige informatie, is een lastige opgave, zeker als je van naturen niet samenvattend bent.

Terugkijkend op het gehele proces kan ik stellen dat ik een ervaring en een leerproces rijker ben. Ik ben tegen mijn eigen grenzen aangelopen bij het creëren van dit stuk. Het idee om als onderwerp filosoferen met kinderen te kiezen is er vanaf het begin geweest. Dit onderwerp interesseerde (en interesseert) mij enorm en ik ben ervan overtuigd dat er een enorme potentie ligt op dit gebied. Ik hoop dan ook dat ik in de toekomst verder door kan gaan op dit onderwerp. Maar een idee hebben is een zaak, het omzetten in een concreet plan een hele andere zaak. Het heeft lang geduurd voor ik definitief gekozen heb om de weg van een literatuur onderzoek te bewandelen. Er is een tijd sprake geweest om een literatuur en een empirisch onderzoek uit te voeren. Dit leek mij de meest volledige aanpak. Hieraan kwamen al snel kanttekeningen (scholen die als onderzoeksgroep zouden kunnen functioneren waren moeilijk te benaderen, het rond krijgen van de juiste meetinstrumenten bleek erg lastig en tijdrovend en bovenal was de beschikbare tijd voor dit project een probleem) en uiteindelijk is er gekozen om in eerste instantie een literatuurspoor te volgen, om hopelijk op een later moment, buiten het gebied van deze scriptie, toch nog een hierbij aansluitend empirisch onderzoek te kunnen uitvoeren.

De voornaamste grenzen die ik van mezelf ben tegengekomen zijn reëel plannen, overzicht houden en hoe vreemd het misschien ook klinkt om sommige aspecten los te laten en aan andere juist vast te houden. De planning die ik gemaakt had is meerdere malen bijgesteld. Uit mijn studieloopbaan aan de Universiteit van Amsterdam wist ik al dat dit een van mijn

aandachtspunten zou moeten zijn. De neiging bestaat om te veel in een te korte tijd te willen doen en daarbij geen rekening te houden onvoorziene aspecten (zoals boeken die uitgeleend zijn of waar niet in staat wat je verwacht had te zullen aantreffen, contactpersonen die maar een beperkt aantal dagen aanwezig zijn of met verlof gaan, etc.). Wat dat betreft ben ik met mijn neus op de feiten gedrukt in dit proces. Een gevolg van deze steeds aanpassende planning, is dat het overzicht soms zoek raakt. Alle trajecten die in je hoofd zitten gaan door elkaar lopen en dat is terug te zien in je aanpak. Je keuzes worden minder duidelijk voor jezelf. Ik heb bemerkt dat dit je onzeker maakt. Een van de punten die ik (daarmee samenhangend) heb geleerd met het schrijven van deze scriptie, is dat het belangrijk is om vast te houden aan een aantal kanttekeningen die je in het begin opstelt. Dit voorkomt dat je 'zwerfende' raakt en maakt je planning makkelijker om aan vast te houden. Een duidelijke richting inslaan en blijven volgen zorgt voor overzicht. Dit versta ik ook onder het vast houden aan sommige aspecten. Vanaf het begin moet je een framework opstellen en daar niet meer te veel aan wijzigingen. Binnen dit framework is genoeg ruimte om nuances en veranderingen aan te brengen. Het framework is je rode draad als het ware. Met dingen loslaten bedoel ik het niet eindeloos blijven wikken en wegen wat de beste manier is om iets uit te voeren, of om iets te verwoorden of uit te leggen. Ik ben veel tijd kwijt geraakt met schrijven en herschrijven van zaken die uiteindelijk weer uitkwamen bij wat ik in eerste instantie bedacht had. Loslaten dat het niet perfect is. Dit vind ik een belangrijk punt, omdat dit tevens betekent dat je altijd ruimte houdt om te verbeteren en te groeien. Ik vind dat ik die ruimte gedurende deze scriptie enorm gekregen heb van mijn scriptiebegeleider en van alle anderen die bij het proces betrokken zijn geweest. Ik heb meerdere afspraken gemaakt met mensen die mij hebben laten delen in hun kennis over dit onderwerp.

Een positief punt van dit hele proces is dat ik geleerd heb dat een onderwerp me ontzettend kan boeien, zo veel zelfs dat ik er meerdere onderzoeken over en projecten mee zou willen doen. Aan het eind van deze weg vind ik filosoferen met kinderen nog steeds een enorm boeiend fenomeen en ben ik alleen maar meer geïnteresseerd geraakt in de reikwijdte die het zou kunnen hebben. In dat opzicht heeft deze scriptie alleen maar voor meer enthousiasme en bewondering voor het onderwerp gezorgd. Gedurende de laatste hoofdstukken van deze scriptie ben ik er achter gekomen dat ik zelf ook baat zou hebben gehad bij de aanpak die in het model van hoofdstuk zes uiteen is gezet. De ideeën en de kennis is er, maar de slag naar het praktiseren daarmee is moeilijk te maken soms. Hierin heb ik me met momenten ongevoelend gevoeld. Het concretiseren en omzetten van de kennis die je hebt opgedaan is een vaardigheid waarin ik heb mogen oefenen gedurende dit proces, maar waarin ik als het aan Lipman had gelegen al veel bedrevenere was geweest toen ik aan dit project begon.

Dit onderzoek heeft (zoals ieder onderzoek veronderstelt ik) zijn beperkingen. Zo is het model gebaseerd op literatuur die geselecteerd is. Door dit te doen, is er een risico dat andere literatuur die een ander beeld had kunnen geven, buiten het kader is gevallen. Een van de andere grote beperkingen is dat het lastig is gebleken om adequate literatuur te vinden. Dit heeft er voor gezorgd dat de literatuurlijst misschien niet zo uitgebreid lijkt.

In het verlengde van deze scriptie zou ik willen kijken naar eventuele suggesties voor vervolg onderzoek. Zoals eerder al aangegeven, zou ik een aantal zaken graag empirisch onderzoeken. Zo zou ik willen kijken of er effecten te vinden zijn van filosoferen met kinderen (zoals het nu wordt aangeboden) op kinderen, op cognitief, emotioneel en sociaal gebied. Dit lijkt mij een waardevolle toevoeging op onderzoek wat er nu is, omdat effecten een belangrijke drijfveer kunnen zijn voor het op grotere schaal werken met filosoferen. Verder zou het interessant zijn om een aantal pilots te kunnen draaien met het in deze scriptie gepresenteerde model. Op die manier zou dit model verbeterd, aangepast en geconcretiseerd kunnen worden, om zodoende steeds bruikbaar te worden voor de praktijk. Het model wat hier gepresenteerd is, is op literatuur gebaseerd, terwijl de achterliggende gedachte is dat het

een grote bijdrage zou kunnen leveren in de praktijk, vandaar dat het interessant zou zijn om te kijken naar dit model in een praktijk setting. Een ander onderzoeksgebied wat mijn interessant lijkt om bij deze studie te betrekken, is het maatschappelijke. De effecten van filosoferen met kinderen zouden mijns inziens een maatschappelijk belang kunnen hebben. Op een aantal fenomenen die zich op dit moment voordoen in de maatschappij (vroegtijdige schoolverlaters, probleemjeugd, jeugddelinquentie en –criminaliteit, om er maar een aantal te noemen) zou filosoferen met kinderen een effect kunnen hebben. Dit is een nog weinig betreed onderzoeksgebied, waarvan ik hoop er ooit in de toekomst een aantal stappen op te mogen zetten. Filosoferen zou (zoals de maatschappij kritische beweging al reeds aan heeft gehaald) een therapeutische werking kunnen hebben. Deze gebieden van onderzoek zijn omstreden, maar lijken mij interessant en waardevol om een bijdrage aan te leveren.

Concluderend valt te zeggen dat dit onderzoek een weg is gebleken die mij veel geleerd heeft en die hopenlijk een eerste stap is geweest op een nog veel langer pad, waarbij de overtuiging van het potentieel van filosoferen met kinderen de leidraad blijft.

Literatuurlijst

- Adorno, Th. W. (1972). *Opvoeding tot mondigheid*. Utrecht: Spectrum-A5.
- Ahlers, J. (et. al) (1984). *Wat voor school is dat?, over de nieuwe basisschool, Dalton, Freinet, Jenaplan, Montessori en Vrije School*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Anthone, R., & Mortier, F. (1997). *Socrates op de speelplaats, Filosoferen met kinderen in de praktijk*. Leuven/Amersfoort: Uitgeverij Acco.
- Anthone, R., Janssens, E., Vervoort, S., & Knops, J. (red.) (2006). *Peinzen, 49 filosofische vragen voor kinderen*. Leuven/Voorburg: Uitgeverij Acco.
- Baets, W. (2005). *Knowledge Management and Management Learning: Extending the Horizons of Knowledge-Based Management*. New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Baets, W., & Linden, van der, G. (2000). *The Hybrid Business School: Developing knowledge management through management learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Baets, W., & Linden, van der, G. (2003). *Virtual Corporate Universities: A matrix of knowledge and learning for the new digital dawn*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beulens, J., & Wijnen, D. (1977). *Anti-autoritair opvoeden, analyse en kritiek*. Baren: Uitgeverij In den Toren.
- Bodengraven, van, N. (2000). *Spelenderwijs filosoferen met kinderen*. Amsterdam: Reed Business.
- Bodengraven, van, N., & Kopmels, T. (2004). *Wortels en vleugels, Kinderen onderzoeken bestaansvragen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP Amsterdam.
- Bott, G. (1972). *Opvoeding tot ongehoorzaamheid, verslag uit de praktijk van de niet-autoritaire opvoeding*. Baarn: Uitgeverij In den Toren.
- Childs, G. (1998). *Rudolf Steiner; een biografische schets*. Zeist: Uitgeverij Christoffor.
- Heesen, B. (1996). *Klein maar dapper*. Best: Uitgeverij Damon.
- Heesen, B. (2000). *De vliegende papa's*. Best: Uitgeverij Damon.
- Heesen, B. (2005). *Kinderen filosoferen, docentenboek*. Best: Uitgeverij Damon.
- Hilhorst, P., 'Essay Nieuwe Leren'.
<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/index.php?paginaID=22&itemID=1478>
1-16, gevonden op 20-11-2007.
- Illich, I.D. (1979). *Ontscholing van de maatschappij*. Baarn: Het Wereldvenster.
- Leeuw, van der, K. (1991). *Filosoferen is een soort wereldverkenning*. Tilburg: Zwijsen b.v. Tilburg.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2000). On Children's Philosophical Style. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14.2, 2-7.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education (second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom (second edition)*. Philadelphia: Temple University Press.
- Marcuse, H. (1978). *De eendimensionale mens*. Bussum: Uitgeverij Paul Brand.
- Matthews, G.B. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Matthews, G.B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Naji, S. (2003). An Interview with Matthew Lipman. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17.4, 23-29.
- Neill, A.S. (1973). *Theorie en praktijk van de anti-autoritaire opvoeding*. Utrecht: Uitgeverij Bijleveld.
- Reijn, G., 'Meer college, maar leren ho maar'.
http://www.volkskrant.nl/wetenschap/article487690.ece/Meer_college%2C_maar_leren_ho_maar
gevonden op 16-12-2007.
- Rondhuis, Th. (1994). *Filosoferen met kinderen*. Rotterdam: Lemnisca b.v. Rotterdam.
- Rondhuis, Th. (2005). *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse (proefschrift)*. Rotterdam: Veenman Drukkers.
- Schwegman, M. (1999). *Maria Montessori 1870 – 1952: Kind van haar tijd, vrouw van de wereld*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Splitter, L.J., & Sharp, A.M. (1995). *Teaching For Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Camberwell, Melbourne, Victoria: The Australian Council for Educational Research Ltd (ACER).
- Stichting Leerplan Ontwikkeling/ Stichting OBD Zuid-Kennemerland (1994). *Filosoferen voor de Basisschool* (werkmap). Enschede: Centrum voor Kinderfilosofie.
- Stilma, L.C. (1995). *Van kloosterklas tot basisschool, een historisch overzicht van opvoeding en onderwijs in Nederland*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Vansielegem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *The Journal of philosophy of Education*, 39.1, 19-35.
- Wenke, H., & Röhner, R. (2003). *Leve de school: Daltononderwijs in de praktijk*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij.
- Ijzerman, J. (1992). Kinderfilosofie is “xtc”. *Tijdschrift van de Vereniging voor Filosofie_Onderwijs*, 21.3, 8.

Bijlagen bij hoofdstuk 6

Model 1

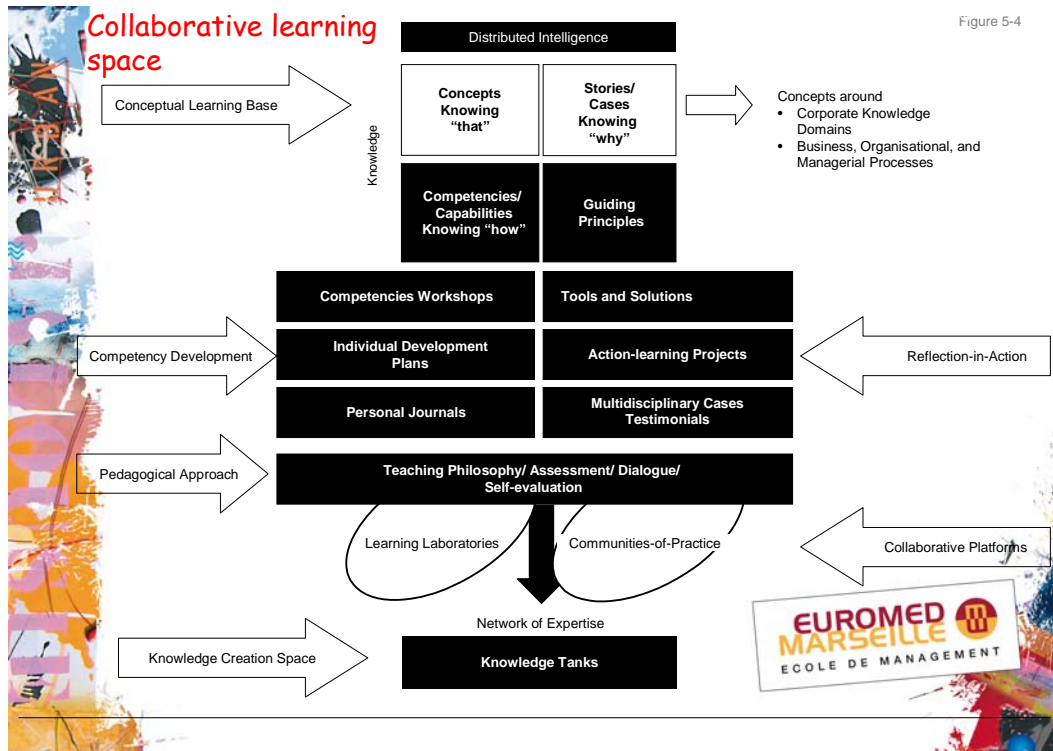
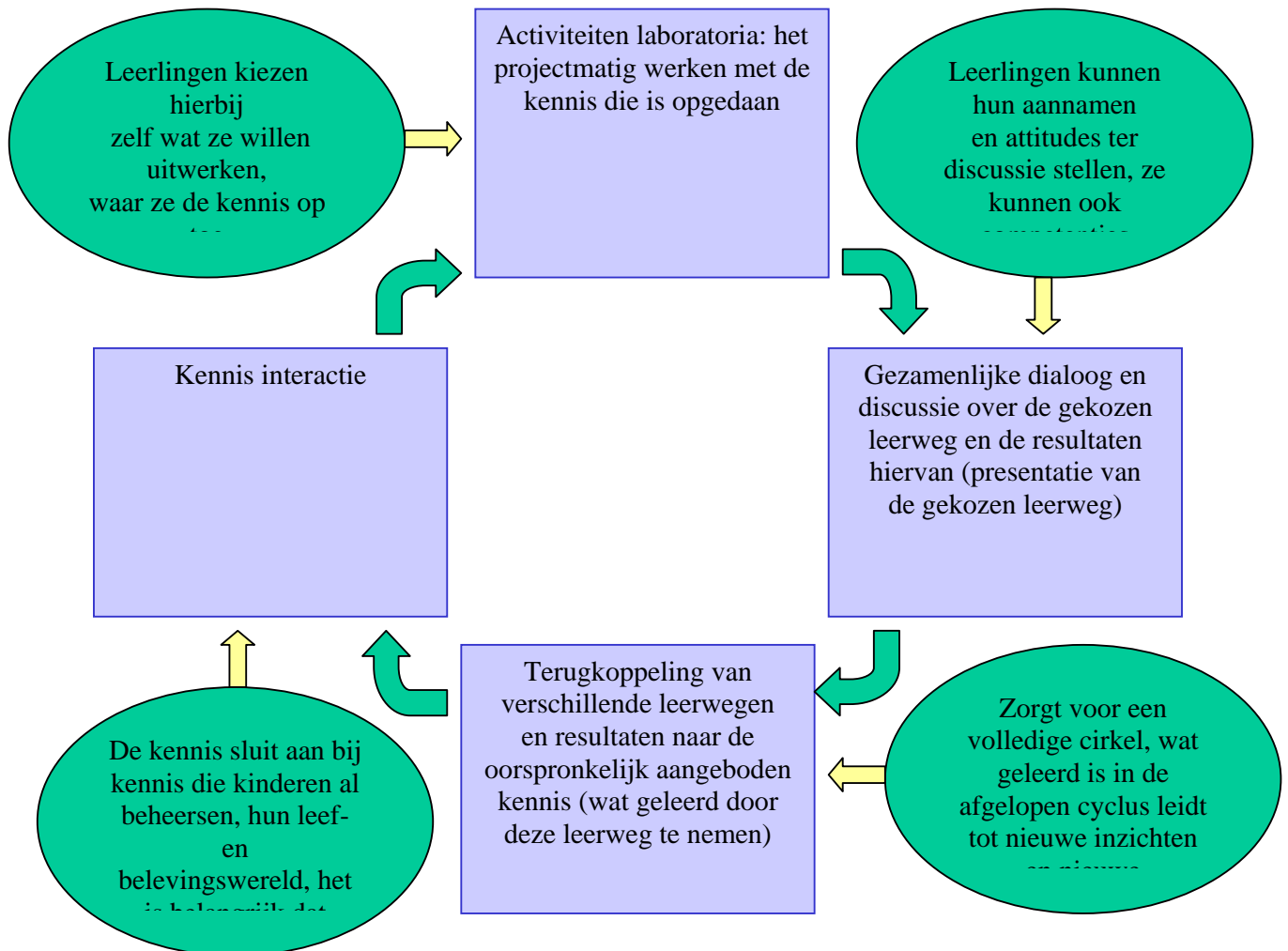


Figure 5-4

Model 2



Model 2