

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/198666>

Please be advised that this information was generated on 2020-12-05 and may be subject to change.

Redactioneel

Natascha Kienstra & Ronald Tinnevelt

ANTW 110 (1): 1–6

DOI: 10.5117/ANTW2018.1.KIEN

Voor u ligt een andersoortig nummer van het ANTW dan u wellicht van ons gewend bent. Geen bespiegelingen over rijkdom, het geweten, cognitie of scepticisme, maar over het belang en de vormgeving van iets wat ons allemaal raakt: het filosofieonderwijs. Of het nu in onze hoedanigheid als onderzoeker, onderwijzer of eenvoudigweg als liefhebber van de wijsbegeerte is, ergens delen we niet alleen de gedachte dat het voortbestaan van de filosofie als wetenschap sterk afhangt van de wijze waarop deze wetenschap wordt onderwezen en het enthousiasme waarmee dit wordt gedaan, maar ook dat filosoferen en onderwijzen inhoudelijk nauw gerelateerd kunnen zijn. Neem de figuur van Socrates, hoewel hij in Plato's *Apologie* zelf ontkent ooit 'iemand's leermeester' (33a) te zijn geweest en zich in de *Protagoras* laatdunkend uitlaat over de sofistieke leermeesters, toch kunnen we niet om het feit heen dat de socratische methode belangrijk is gebleken voor zowel de act van het filosoferen als de didactiek om filosofie te onderwijzen. Maar ook los van deze link tussen filosofie en onderwijs kunnen we stellen dat filosofieonderwijs een essentiële rol kan spelen met betrekking tot de stabiliteit en levensvatbaarheid van de soort samenleving waarin we leven, een democratische samenleving. Filosofieonderwijs kan bij uitstek bijdragen aan die democratische competenties die burgers dienen te hebben om de instituties van een democratische samenleving in stand te houden, denk bijvoorbeeld aan kritische of morele vorming. Reden genoeg dus om ons – in een tijd waarin de geesteswetenschappen blijvend onder druk staan – te buigen over belang en vormgeving van het filosofieonderwijs; ook of wellicht zelfs juist in een academisch tijdschrift.

Om het belang van filosofieonderwijs en de positie van de filosoof als leraar niet uit het oog te verliezen hebben we als redactie van het ANTW daarom besloten om niet enkel eenmalig aandacht aan dit onderwerp te besteden op basis van een themanummer. Om de aandacht blijvend te

continueren zal het ANTW in de toekomst een vaste sectie over ‘onderwijs en filosofie’ gaan bevatten. Op die manier sluiten we als blad niet alleen sterker aan bij het filosofieonderwijs in Nederland en Vlaanderen, maar wordt het wellicht ook mogelijk om de kloof tussen filosofieonderwijs op de middelbare school en de universiteit te verkleinen.

Naast het thema is er ook nog een tweede reden waarom er een ander-soortig nummer van het ANTW voor u ligt dan u normaal van ons gewend bent. Omdat dit nummer specifiek inzoomt op het belang en de vormgeving van het filosofieonderwijs, zal een groot gedeelte van de teksten de vakdidactiek als uitgangspunt of als inzet hebben. Omdat u als lezer wellicht op dit vlak geen specialist bent, willen we kort bij deze didactiek stil blijven staan. In algemene zin kunnen we stellen dat de vakdidactiek van filosofie zich binnen curriculum-, ontwerp-, evaluatie- en algemeen vakdidactisch onderzoek heeft geïntegreerd en elementen in zich draagt van al deze vier onderzoekstradities. Maar wat zijn deze tradities? Laten we ze kort doorlopen om daarmee een schetsmatig overzicht van de vakdidactiek te geven.

Een *curriculum* vormt een leerplan (‘plan for learning’, Taba 1962). Wijsgerig vakdidactisch onderzoek kent karakteristieken van curriculumonderzoek omdat wordt nagegaan hoe het filosofieonderwijs eruit moet zien, gelet op ideeën over filosoferen en het nadenken over de kwaliteit van filosoferen. Een curriculumstudie kan ook alle inhoudelijke filosofische domeinen, zoals wijsgerige antropologie, ethiek, kennisleer, wetenschapsfilosofie, sociale filosofie, en de (eind)examenonderwerpen erbij betrekken, zoals vrije wil, scepticisme, utopie en mondiale rechtvaardigheid. De laatste jaren hebben we als redactie van het ANTW geprobeerd deze examenonderwerpen terug te laten komen in onze themanummers. Zo zal het derde nummer van 2018 over persoonlijke identiteit gaan (aansluitend bij het havo examenboek *IK. Filosofie van het zelf*; De Bruin, Jongepier en De Maagt 2016) en zijn afgelopen jaren nummers gewijd aan scepticisme en utopie.

Het *ontwerponderzoek* kent twee componenten: het ontwerpen van didactische methoden en deze onderzoeken. Startpunt is een interventie die tot verandering of verbetering van de onderwijspraktijk leidt en hopelijk tot kennisontwikkeling. Het ontwerponderzoek kent een vooronderzoeksfase en een ontwerpfasen (McKenney en Reeves 2012; Plomp en Nieveen 2009). In de vooronderzoeksfase maakt men gebruik van ontwerpprincipes die worden geformuleerd op basis van wetenschappelijke literatuur. Ontwerponderzoek levert voor een deel een bijdrage aan het beproeven en nuanceren van die literatuur. Er is een onderscheid tussen ontwerpen en

ontwerponderzoek. Bij dit laatste gaat het om de onderzoeksmatige invalshoek, hoe ontwerpprincipes worden geformuleerd en wat hun geldigheid is. In een standaard-ontwerpproject komt dit laatste onderzoek niet voor.

Evaluatieonderzoek kan op verschillende wijzen plaatsvinden, al naar gelang het niveau van de evaluatie (Leeuw 2013; Leithwood et al. 2006). Zo is een evaluatieonderzoek op het niveau van de implementatie en uitkomst anders dan een evaluatie op het niveau van de onderliggende interventietheorie en een evaluatie van geschikte methoden om de bevindingen te genereren. En een metaevaluatie over de evaluatie zelf (hoe kan het gebruik van evaluaties gestimuleerd worden, vergemakkelijkt of verbeterd) is weer van een andere aard dan een evaluatie die inzet op het beschrijven en relateren van casestudies. Denk in het laatste geval aan een studie van het product én het proces. De vraag of de doelen zijn bereikt, is onderdeel van productevaluatie. Procesevaluatie bestudeert dan wat er is gebeurd op weg naar het product.

Hoe zit het met de *algemene vakdidactiek*? Het voortgezet onderwijs bestaat uit allerlei schoolvakken. Vakdidactiek gaat over de vraag hoe een specifiek schoolvak onderwezen kan worden en besteedt aandacht aan de relevante leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, docentrollen, instructiebronnen en materialen, werkvormen, leeromgeving en toetsing. Het schoolvak filosofie positioneert zich als één van de schoolvakken. Grofweg kunnen we een onderscheid maken tussen twee fundamentele posities bij het filosofieonderwijs. Aan de ene kant zijn de *Bildungstheoretische* en *dialectische benadering* gericht op de vaardigheden en kennis van de filosofie. Aan de andere kant hebben de *dialogisch-pragmatische* en *constructivistisch-competentiegerichte benadering* een grotendeels ander karakter en doel: hier staat het leren denken en verwerken (Martens 2010) of het leren zoeken naar een oplossing van een filosofisch probleem (Van der Leeuw en Mostert 1988) centraal. De vaardigheden zijn daarbij eveneens van groot belang, maar kennis van de filosofie is eerder instrumenteel van aard. De vraag stelt zich natuurlijk of de filosofische inhoud en de didactiek wel zo duidelijk gescheiden kunnen worden. In zijn bekende studie *Kennis van Kennis* (1989) probeerde Jos Kessels op basis van een constitutieve benadering aan te tonen dat dit eigenlijk niet kan. Filosofie en didactiek zijn op constitutieve wijze met elkaar verbonden.

Vanzelfsprekend kan onderzoek op het vlak van het filosofieonderwijs niet blijven steken in theoretische beschouwingen. Wat op de eerste plaats nodig is, is empirisch onderzoek naar de redenen waarom het zo belangrijk is dat leerlingen of studenten zelf leren filosoferen en naar de manieren waarop het zelf filosoferen bevorderd kan worden voor het onderwijsleer-

proces en het hele schoolvak filosofie. Op dit laatste vlak is onderzoek verricht door Natascha Kienstra (Kienstra 2016). Naast empirisch onderzoek is het echter ook cruciaal dat het vakdidactisch onderzoek door het externe veld ondersteund wordt. Gelukkig zijn er enkele recente beleidsontwikkelingen die dit proberen te doen. Zo zijn er initiatieven om bevoegde docenten en lerarenopleiders in het voorgezet onderwijs promotieonderzoek te laten doen (Onderwijsraad 2013). De veronderstelling daarbij is deze initiatieven leiden tot professionele ontwikkeling van docenten en lerarenopleiders, en tot ontwikkeling van scholen en de lerarenopleiding. De Onderwijsraad (2006) stelt dat een sterkere empirische basis van de vakdidactiek meer kans biedt op zinnige, duurzame en op onderzoek gebaseerde verbeteringen van het onderwijs en van schoolvakken (zie ook Imants et. al 2010). Divers vakdidactisch onderzoek sluit hierbij nauw aan (bijvoorbeeld LeCoultre bij de RUG en Rombouts bij de UvA). Zo onderscheiden Volman et al. (2006) drie belangrijke stappen: (1) onderzoeken wat denken in het schoolvak is en hoe dat verloopt, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen vakinhoudelijke, vakdidactische en onderwijskundige kenmerken; (2) onderzoeken hoe je de kwaliteit van dat onderwijs kunt beïnvloeden; en (3) het ontwerpen van onderwijs om te komen tot kwalitatief goede lessen.

Met deze korte schets van de plaats en inhoud van de vakdidactiek binnen het domein van het filosofieonderwijs hebben we ook meteen een algemene indruk gekregen van het soort teksten dat past bij de nieuwe sectie 'onderwijs en filosofie' van het ANTW. In de nieuwe sectie is onder andere plaats voor academische teksten vanuit wijsgerig pedagogische hoek, algemene stukken over nieuwe wijsgerige onderwijstechnieken en de fundamentele positionering van het filosofieonderwijs of besprekingen van ervaringen met nieuwe onderwijsvormen. Vooruitlopende op deze vaste sectie in het ANTW het voorliggende themanummer. Dit nummer biedt zeven originele artikelen over filosofie en onderwijs. Het nummer vangt aan en eindigt met een overzichtsartikel. *Jacques Bos* gaat in op de wijze waarop 'Nederlandse filosofen in de afgelopen decennia hebben gedacht over filosofieonderwijs, zowel aan de universiteit als op de middelbare school'. Hij richt zijn aandacht daarbij niet op de denkbeelden over de juiste didactische methoden, maar 'op de ontwikkeling van ideeën over de waarde en de functie van onderwijs in de filosofie'. *Griet Galle*, op haar beurt, probeert de redenen op het spoor te komen waarom het vak filosofie eigenlijk nog geen vaste plaats heeft in het middelbaar onderwijs in Vlaanderen. Daarnaast

schets ze welke plaats filosofie en filosoferen wel hebben in het Vlaamse onderwijssysteem.

Dit themanummer biedt daartussenin vijf verdiepende besprekingen over de vraag hoe en waarover het filosofieonderwijs gaat of eigenlijk zou moeten gaan. *Herman de Regt* schrijft over waarheid en kritisch denken: wat betekent kritisch denken in een tijdperk van feitenvrije politiek en feiten creatie? Hoe zouden docenten kritisch denken het beste kunnen vormgeven en stimuleren in het onderwijs? Aansluitend laten *Floor Rombout*, *Jaap Schuitema* en *Monique Volman* zien hoe waardegeladen kritisch denken onderwezen wordt in filosofische gesprekken. *Paul van Geest* richt zijn aandacht op de filosofiedocent. Op basis van een analyse van het pedagogische werk van Augustinus – specifiek zijn *Soliloquia* (387) en *De catechizandis Rudibus* (399-400) – laat Van Geest zien hoe de kerkvader op verrassende wijze heeft nagedacht ‘over de vraag hoe de leraar kan bijdragen aan veranderingen op het niveau van de levensvisie en wereldbeschouwing’. En dan de leerlingen: *Hans Wessels* toont ons over welke competenties onze leerlingen en studenten zouden moeten beschikken en in hoeverre de filosofische traditie ons hiervoor het materiaal levert. *Marije Altorf*, ten slotte, is al lange tijd bezig met het prachtige thema van het dialogisch schrijven. In de filosofielesmethode *Durf te denken!* heeft zij een handleiding voor filosofieleraars en hun leerlingen gemaakt om deze werkvorm gestalte te geven in de klas. In dit themanummer gaat zij in op de theoretische gedachten achter dialogisch schrijven.

Bibliografie

- De Bruin, L. de, Jongepier, F. en Maagt, S. de (2016) *Ik. Filosofie van het zelf*. Amsterdam: Boom.
- Imants, J., Van Veen, K., Pelzer B., Nijveldt, M., & Van der Steen, J. (2010). Onderzoeksgerelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studien*, 87, 272-287.
- Kessels, J. (1989). *Kennis van kennis. Een ontwikkelingsonderzoek in didactiek van filosofie*. Utrecht: Innovatiefonds van de Rijksuniversiteit Utrecht.
- Kienstra, N. (2016). *Effectief filosoferen in de klas. Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie*. Enschede: Ipskamp Printing. doi: 10.13140/RG.2.2.10469.81124.
- Leeuw, F.L. (2013). M. Patton, Essentials of utilization-focused evaluation (Los Angeles: Sage, 2012) [Boekbespreking]. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 168-171.
- Leeuw, K.L. van der, & Mostert, P. (1988). *Philosophieren lehren: Ein Modell für Planung, Analyse und Erforschung des einführenden Philosophieunterrichts*. Delft: Eburon.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence*. Thousand Oaks: Sage.
- Martens, E. (2010). In K. Meyer, *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- McKenney, S., & Reeves, T.C. (2012). *Conducting educational design research*. Oxon: Routledge.

- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.
- Volman M., Van Driel, J., Vermunt, J., Beijaard, D., Imants, J., Taconis, R., & Rijlaarsdam, G. (2006). *Een gemeenschappelijke aanvraag research master vakdidactiek*. Notitie t.b.v. ICL.