

Filosoferen in de klas: Een analyse van filosofische werkvormen

Doing philosophy in classroom teaching

NATASCHA KIENSTRA (1), MACHIEL KARSKENS (2) EN JEROEN IMANTS (1)
 Radboud Docentenacademie (1)
 Faculteit Filosofie (2)
 Radboud Universiteit Nijmegen
 n.kienstra@docentenacademie.ru.nl



Natascha Kienstra Machiel Karskens Jeroen Imants

<p>NATASCHA KIENSTRA studeerde filosofie in Nederland en België. Zij is 15 jaar werkzaam geweest in het voortgezet onderwijs als docent filosofie. Zij is vakdidacticus filosofie aan de Radboud Docentenacademie van de Universiteit van Nijmegen in Nederland. Momenteel doet zij promotieonderzoek naar de filosofiedidactiek. Recent publiceerde zij in <i>Metaphilosophy</i>.</p>	<p>NATASCHA KIENSTRA studied philosophy in Leuven and Utrecht. She worked almost 15 years as a philosophy teacher at various schools. Since 1999 she is a methodology teacher of philosophy at the Graduate School of Education at Radboud University Nijmegen. She is one of the editors of a new teaching method for philosophy at secondary school that was published in 2014. She currently does research into doing philosophy in classroom at secondary school. She recently published in <i>Metaphilosophy</i>.</p>
<p>MACHIEL KARSKENS is emeritus hoogleraar sociale en politieke wijsbegeerte aan de Radboud Universiteit Nijmegen, sinds 1981 Foucault onderzoeker en auteur van studies over waarheid en/als macht, biomacht, kritiek en Verlichting en <i>Foucault</i>. Publicatie: “Waarheid als pluraliteit en praktijk” in <i>Filosofie en Praktijk</i> (Damon: Budel) 27(2006)2/3, 10-24.</p>	<p>MACHIEL KARSKENS, Professor Emeritus in Social and Political Philosophy, Radboud University Nijmegen. Research topics: Power, Truth and Parrhêsia; philosophy of Michel Foucault; Genealogy of Political Concepts. Publication: [Truth, Critique and Parrêsshia] “Waarheid als pluraliteit en praktijk” in [<i>Philosophy and Practice</i>] <i>Filosofie en Praktijk</i> (Damon: Budel) 27(2006)2/3, 10-24.</p>
<p>JEROEN IMANTS is hoofddocent aan de Docenten Academie van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is specialist op de terreinen van professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun werk in de school (werkplek leren) en van onderwijskundig leiderschap in en rond scholen in relatie tot het leren van leerlingen en leraren. Recent publiceerde hij artikelen in <i>Vocations and Learning</i>, <i>Research Papers in Education</i> en <i>Teachers and Teaching</i>.</p>	<p>JEROEN IMANTS is an associate professor at the Graduate School of Education Radboud University of Nijmegen. His field of specialization covers teachers’ professional development in terms of workplace learning in schools, and the impact of educational leadership on teacher and student learning and development. He recently published articles in <i>Vocations and Learning</i>, <i>Research Papers in Education</i>, and <i>Teachers and Teaching</i>.</p>

ABSTRACT***Doing philosophy in classroom teaching***

Great philosophers such as Plato, Descartes, Kant, and Wittgenstein have indicated that teaching philosophy can focus both on learning philosophy as well as on actively philosophizing. The latter activity can be called doing philosophy, to contrast it with learning philosophy.

Dutch philosophical education in secondary classroom has as an important aim to learn philosophy by doing philosophy. Thus in classroom teaching philosophical skills (namely doing philosophy) are linked to substantive philosophical domains. Examples of these domains are philosophical anthropology, ethics, social philosophy, theory of knowledge and philosophy of science. Doing philosophy is about skills such as (1) selecting, transforming, structuralizing, and interpreting material; (2) analyzing; (3) testing; (4) producing criticism; and (5) reflecting. The so-called typically philosophical part is reflecting on the terms and (logical) argumentation used and the problematizing or questioning of hypotheses and/or preconceptions.

In this paper we concentrate on the questions what doing philosophy in the classroom is and which philosophical exercises can be used. A philosophical exercise can be described as a complex standardized manner of doing philosophy, in which philosophical knowledge and skills are combined to exchange thoughts by paying explicit attention to philosophical (meta)concepts in a lifelike context in such a manner that a person or several persons first realize that they are actually ignorant and subsequently continue to inquire on a metalevel with the aim of constructing a true belief. To foster doing philosophy by students various philosophical exercises can be used in classroom teaching, such as writing a philosophical essay, philosophical reading of primary texts, using classroom talk, doing a thought experiment, using the Socratic method, giving a speech, organizing a symposium, role-playing, discussing a dilemma, and having a debate.

We provide an overview of 30 exercises which can be used for teaching philosophy, that we classify in three approaches to doing philosophy. The three approaches have in common that they all relate to truth-finding. The first approach, doing philosophy as connective truth-finding or communicative action, is illustrated by a classroom talk and by a discussion of the Socratic method. Second, doing philosophy as test-based truth-finding, is illustrated by a discussion of community of philosophical inquiry. Third, doing philosophy as juridical debate, judging truth-value and concluding judgment (truth value analysis) is illustrated by a discussion of philosophical debate. We discuss relations between, on the one hand, these three approaches, and, on the other hand, theoretical, practical and pedagogical elements of the definition of doing philosophy in the classroom.

The exercises seem useful for learning to do philosophy in the classroom. To judge the exercises on their usefulness we asked the following questions:

- a) What are similarities and differences with our working definition of a philosophical exercise?*
- b) In which approach or approaches to doing philosophy can an exercise be classified?*
- c) Can we analyze a negative case?*
- d) Can we find general exercises that also fit our definition of a philosophical exercise?*

When a philosophical exercise is part of an educational design, this does not necessarily have to lead to doing philosophy by students. But when in classroom teaching this philosophical exercise is actually used, students should in principle start doing philosophy.

Our recommendations are that:

- (i) in his/her exercises teachers should make use of all three approaches,*

- (ii) *teachers should be aware of their preferences for certain approaches, and be able to use all approaches,*
- (ii) *teachers should be able to use more than one exercise for each of the three approaches, and*
- (iv) *during the learning of students, teachers should be explicit in which approaches students are doing philosophy.*

KEYWORDS: classroom talk, debate, doing philosophy, philosophical exercise, philosophical inquiry, producing criticism, reflecting, Socratic method, teaching philosophy, truth-finding

TREFWOORDEN: debat, filosoferen, filosofieles, filosofie doceren, filosofie onderwijzen, filosofische werkvorm, CoPI-methode, kritiek maken, onderwijsleergesprek, reflecteren, Socratische gesprek, waarheidsonderzoek, waarheidsvinding

OPSOMMING

Het schoolvak filosofie in het voortgezet onderwijs in Nederland kent als één van zijn kerndoelen leerlingen *filosofie te leren* door leerlingen te *leren zelf te filosoferen*. In de filosofielessen worden zodoende filosofische vaardigheden (filosoferen) gekoppeld aan kennisinhoud. Bij filosofie leren gaat het om een aantal inhoudelijke domeinen, zoals wijsgerige antropologie, ethiek, sociale filosofie, kennisleer en wetenschapsfilosofie. Bij filosoferen gaat het om vaardigheden als (i) materiaal selecteren, transformeren, structureren en interpreteren, (ii) analyseren, (iii) toetsen, (iv) kritiek maken, en (v) reflecteren.

Dit artikel beoogt een bijdrage te leveren aan hoe je dat zelf filosoferen nu onderwijst. We doen een voorstel voor een werkdefinitie van zelf filosoferen als filosofische werkvorm in de klas en stellen een analysekader voor (drie patronen van waarheidsonderzoek). We beschrijven 30 filosofische werkvormen die we in de literatuur vonden en gebruiken de werkdefinitie en de drie patronen om deze werkvormen te analyseren.

Onze aanbevelingen zijn dat de filosofiedocent:

- (i) gebruik maakt van zowel verbindende, als toetsende, als confronterende vormen van waarheidsvinding in zijn werkvormen,
- (ii) zich bewust is van eigen voorkeuren en ze tijdig compenseert,
- (iii) de verantwoordelijkheid neemt om in elk van de drie patronen voldoende werkvormen ter beschikking te hebben,
- (iv) in en tijdens het leerproces van de leerlingen expliciteert in welk patroon ze aan het filosoferen zijn.

1. INLEIDING

Het filosofieonderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland kent als één van zijn kerndoelen leerlingen *filosofie te leren* door leerlingen te *leren zelf te filosoferen* (Karskens et al. 2008). Voor het doceren van filosofie aan adolescenten bestaat er geen standaard *handreiking filosofiedidactiek* die duidelijk maakt hoe je dat zelf filosoferen nu onderwijst. Zo 'n handreiking zou in dienen te gaan op vragen als: wat is zelf filosoferen? Is er een norm voor goed of effectief zelf filosoferen? Met wat voor werkvormen leren leerlingen zelf te filosoferen en wat zijn de mogelijkheden en beperkingen daarvan? Dit artikel beoogt een werkdefinitie van zelf filosoferen als filosofische werkvorm te ontwikkelen en bestaande filosofische werkvormen aan de hand daarvan nader te analyseren.

In onze eigen 15-jarige ervaring als docent en vakdidacticus bleken de bestaande werkvormen niet eenvoudig in het onderwijs in te passen. In de praktijk beogen we zowel leerlingen te leren filosoferen, als filosofie te leren. De daarbij gehanteerde werkvormen lijken op het eerste gezicht een grote discrepantie met de filosofische methoden te vertonen. Om deze discrepantie te overwinnen, stellen wij een analysekader voor (drie patronen van waarheidsonderzoek) dat de filosofische werkvormen kan koppelen aan de filosofische traditie en de gebruikelijke filosofische methoden. We clusteren de geïnventariseerde (30) filosofische werkvormen in deze drie patronen, die uitdrukkelijk bedoeld zijn als analysekaders om ons te helpen om beter zicht te krijgen op wat filosoferen in de klas nu betekent. Zij zijn niet bedoeld om een bijdrage te leveren aan de discussie over de waarheidsvraag en de beste methode om die te bereiken, maar maken daar slechts gebruik van.

Sectie 2 omschrijft het kader waarbinnen we de drie patronen introduceren en doet een voorstel voor een werkdefinitie van (effectief) filosoferen in de klas. Sectie 3 bespreekt de drie patronen. Sectie 4 bespreekt de 30 filosofische werkvormen die in de literatuur zijn gevonden en gebruikt de werkdefinitie en de drie patronen om deze werkvormen te analyseren. Sectie 5 geeft enkele conclusie- en discussiepunten.

2. KADER: FILOSOFEREN, FILOSOFISCHE WERKVORM EN FILOSOFISCHE METHODEN

Ons uitgangspunt is dat het filosofieonderwijs leerlingen *filosofie leert* door te *leren zelf te filosoferen*. Filosoferen kent volgens Rondhuis (2005) drie kenmerken: (i) een analytische en redeneerkwaliteit, (ii) een gevoel voor ambiguïteit, vaagheid, onzekerheid en aftasten van grenzen, en (iii) flexibel heen en weer kunnen springen van theorie naar praktijk en omgekeerd binnen een geïnterneerd raamwerk van kennis en ervaring. Karskens et al. (2008) beschrijven als vaardigheden die binnen het filosofieonderwijs dienen te worden aangeleerd: selecteren, structureren en interpreteren, analyseren, beoordelen, betoog opzetten en houden, overdragen aan anderen, vooronderstellingen onderzoeken, en verschillende posities kunnen innemen.

In deze benaderingen is filosoferen voor een groot deel hetzelfde als onderzoeken of wetenschappelijk denken. Wij gebruiken voor een eerste werkdefinitie elementen van zowel Rondhuis (2005) als Karskens et al. (2008) en vullen ze verder aan. Bij filosoferen gaat het om (i) materiaal selecteren, transformeren, structureren en interpreteren, (ii) analyseren, (iii) toetsen, (iv) kritiek maken, en (v) reflecteren. Het zogenaamd typisch filosofische is het ondervragen van en reflecteren op de daarbij gebruikte begrippen en (logische) redeneringen, en het problematiseren of betwijfelen van vooronderstellingen of vooroordelen. Merk op dat we filosoferen hier opvatten als een interactieve groepsactiviteit, daarom spreken we van filosoferen in de klas. Filosoferen als *vita contemplativa* valt buiten ons bestek.

Een *filosofische werkvorm* kan nu beschreven worden als een gestandaardiseerde manier van zelf filosoferen waarin deelnemers gedachten met elkaar uitwisselen over een (filosofisch) probleem. Wanneer er louter in het onderwijsaanbod sprake is van een filosofische werkvorm, hoeft dat nog niet te leiden tot zelf filosoferen bij leerlingen. Maar op het moment dat in een klas daadwerkelijk *uitvoering* gegeven wordt aan zo'n filosofische werkvorm, zouden leerlingen zelf aan het filosoferen moeten kunnen raken.

In aansluiting bij Imants en Oolbekkink (2009:49), moeten ook binnen het schoolvak filosofie kennis en vaardigheden gecombineerd worden om bepaalde leeractiviteiten, in casu het zelf filosoferen, te stimuleren. Dat gebeurt in het filosofieonderwijs onder andere door expliciete aandacht te besteden aan filosofische kernconcepten of metaconcepten, ook wel second-order

concepten genoemd.¹ Een verbeterde definitie van *filosofische werkvorm* wordt nu (i) een gestandaardiseerde manier van filosoferen waarin filosofische kennis en vaardigheden worden gecombineerd om (ii) onderling ideeën, opvattingen en redeneringen uit te wisselen (iii) door expliciete aandacht te besteden aan filosofische (meta)concepten en redeneervormen.

Voorts sluiten we met onze definitie aan bij de werkzame bestanddelen in de zogenaamde activerende didactische arrangementen, namelijk: structureren van de leeropdracht, kwaliteit van samenwerking en interactie, nabespreking van opdrachten, schriftelijk vastleggen van leerervaringen en expliciteren van de wijze van denken binnen het vak (Imants & Oolbekkink 2009:116). Voor een filosofische werkvorm betekent dit: (i) een gestandaardiseerde manier van filosoferen is georganiseerd via structureren van de leeropdracht, nabespreking van opdrachten en schriftelijk vastleggen; (ii) de kwaliteit van samenwerking en interactie bestaat uit onderling ideeën, opvattingen en redeneringen uitwisselen; (iii) expliciteren van opvattingen, gebruikte termen en redeneringen binnen het vak bestaat uit expliciete aandacht besteden aan filosofische (meta)concepten en redeneervormen.

In aansluiting bij kenmerken van effectieve leeractiviteiten van Westhoff, Wijnen en Zuylen (2009:21), “complexiteit” en “levensechte context”, wordt een *filosofische werkvorm* vervolgens: een complexe gestandaardiseerde manier van filosoferen waarin filosofische kennis en vaardigheden worden gecombineerd om gedachten uit te wisselen door expliciete aandacht te besteden aan filosofische (meta)concepten in een levensechte context.

Ten slotte willen we het typisch filosofische vastleggen. Traditioneel is filosofie de discipline die zich bezighoudt met de waarheid.² Aansluitend bij Kessels (1997: 58) onderscheiden we daarin *elenchus* (weerlegging) en *maieutiek* (vorming): het eerste is het destructieve, kritische deel van het denken gericht op het ondergraven van een onjuiste mening of gedachte; het tweede is constructief gericht op de vorming van een juiste ware mening of oordeel.

Aldus komen we tot de volgende werkdefinitie: een *filosofische werkvorm* is een complexe gestandaardiseerde manier van filosoferen waarin filosofische kennis en vaardigheden worden gecombineerd om gedachten uit te wisselen door expliciete aandacht te besteden aan filosofische (meta)concepten in een levensechte context zodanig dat iemand (of verschillende personen) eerst zich realiseert dat hij eigenlijk onwetend is, om daarna op een metaniveau verder te zoeken.

Wij merken op dat filosofische werkvormen en *filosofische methoden* verschillende raakpunten hebben. Onder methoden van filosoferen verstaat men bijvoorbeeld de hermeneutische, de dialectische, de analytische of de postmoderne aanpak. Zij gebruiken verschillende denkstijlen en filosofische werkvormen. Zo zal de hermeneut vooral teksten lezen en de analyticus vooral het argumentatieve debat kiezen. Een nader overzicht van de verschil- en raakpunten biedt sectie 3.

¹ Voor het schoolvak geschiedenis zijn een groot aantal van dit soort metaconcepten gespecificeerd, bijvoorbeeld cause, significance, change, evidence, historical context (zie Havekes et al. 2012). Voor het schoolvak filosofie hebben wij over zo'n groot aantal metaconcepten geen literatuur kunnen vinden; bij de ontwikkeling van de nieuwe lesmethode filosofie voor het voortgezet onderwijs in Nederland, *Durf te denken!*, van Meester, Meester en Kienstra (2014a; 2014b) is hier aan gewerkt.

² Waarheid is problematisch bij de tegenstelling tussen schijn en wezen, tussen opinie en waarheid en bij de filosofieën van de Ene of Algemene Waarheid. Ze verdwijnt niet als probleem van de filosofische agenda, wanneer we uitgaan van een pluraliteit van waarheden en van vele manieren om de waarheid te spreken. Juist filosofen die de veelheid en verscheidenheid van waarheden in hun vaandel schrijven, blijven van mening dat “wij niet anders dan in waarheid kunnen leven” (Karskens 2006: 9 en 13).

3. VOORSTEL EN UITWERKING VAN DRIE PATRONEN VAN WAARHEIDSONDERZOEK

Voor filosofen is “wat is waarheid?” een van de eerste filosofiese vrae (Karskens 2006). Zo beginn byvoorbeeld de filosofiecurus in het veel verkochte boek *De wereld van Sofie* met “de jacht van filosofen op de waarheid” (Gaarder 1996:21). Naast die vraag naar wat waarheid is, is ook een wyse van *waarheidsvinding* noodzakelyk.

Wij onderskeiden in verband met het self filosoferen in een klas drie wyse van waarheidsvinding. Een eerste is om met elkaar in verhalen en gesprekken op soek te gaan naar waarheid. Een tweede wyse is het soeken van wetenskapelyke waarheid soals dit plaatsvindt by wetenskapsoefenaars. En een derde is die (juridiese) waarheidsvinding en het waarheidsoordeel (“verdict”) van die regter (Oakeshott 1975:deel 1). Deze laatste is, soals Schuyt (2006:117) het omskryf by het strafproses, afkomstig uit die Griekse besaving, waarby “twee partije ... aan elkaar gebonden [zijn en blyven], sonder dat ze het conflict en die teenstellingen hoef te ontkenen of negeren. Het conflict word voorgelag aan een neutrale, onafhankelyke derde”.

Wij stellen voor die drie wyse van waarheidsvinding die volgende benaminge voor:

- (1) filosofere gedefinieer as verbindende waarheidsvinding of communicatief handel.
- (2) filosofere as toetsende waarheidsvinding, en
- (3) filosofere as sic et non debat, waarheidsbevinding en afsluitende uitspraak (waarheidsoordeel).

Wij hanter die drie wyse as ideaaltipe, dat is as heuristies instrument dat laat sien hoe onze observasie een bepaald vast patroon van denke, begrippe en handel exemplifiser (vgl. Weber 1972:14). In het vervolg noemen wij die drie wyse van waarheidsvinding “patrone”. In onze analise van die drie patrone in verband met filosofiese werkvorme gaan we uit van een gelykwaardigheid van die drie patrone; we meng ons nie in het debat welke die meest effectiewe, beste of enig juiste sou zijn. Tabel 1 vergelyk die drie patrone op: (1) een aantal teoretiese kenmerke: Concepte, Metode, Structuur, Denke, Filosofeerstyl en Epistemologie; (2) praktiese kenmerke van die lespraktijk: Focus op, Omgeving, Docent en Praktijk (zie ook vergelyking van die verskillende vorme van dialoog, McCall 2009:93-112). Daaraan voeg wij nog toe: (3) die aspekte van onze definisie van self filosofere: analise, toets, kritiek maken en reflekteer. Elk van die patrone gee aan die aspekte een eie inkleuring. Een uitgebreide bespreking van Tabel 1 volg in seksie 4.2.

TABEL 1: Ooreenkomste en verskille patrone van filosofere

Panel 1: Teoretiese kenmerke

	<i>Filosofere as verbindende waarheidsvinding</i>	<i>Filosofere as toetsende waarheidsvinding</i>	<i>Filosofere as (juridies) debat en waarheidsbevinding</i>
<i>Concepte</i>	Eie gedachte n.a.v. verhaal	Elke gedachte n.a.v. teks, beeld, musiek, etc.	Transendentaal toetsingskader; geen vast referentiepunt in die ervaring: Kant (<i>Kritik der reinen Vernunft</i>)

<i>Metode</i>	Spinnen of weven van een verhaal	Zoeken naar en onderzoeken van relevante gegevens; interne kritiek ingaande op consistentie van redenering/theorie	Reflecteren op de gegevens; externe kritiek: expliciet 'nee' zeggen
<i>Structuur</i>	Wij-verhalen over oorsprong en betekenis (<i>historical narratives</i>)	Logische structuur	Argumentatieve structuur
<i>Denken</i>	Op metaniveau: zicht houden op de betrokkenheid van de deelnemers en op de subgroepen die zich aan het vormen zijn en hun onderlinge (sociaal-narratieve) verbanden	Voortdurend metacognitief toetsend denken is integraal onderdeel van het proces	Stramien van reële tegenstellingen (repugnantie) op meta-niveau van de kritiek (vgl. Van der Kuijlen 2009:196-98)
<i>Filosoferstijl</i>	Dewey's pragmatische filosofie (1998:16); speech in Hannah Arendt (1958); communicatief handelen in Habermas en Rorty	Plato, neo-kantiaanse filosofie, Popper	Scholastieke sic et non; Kant: rechtbank van de Rede (<i>Kritik der reinen Vernunft</i>); Foucault: <i>Parrèsia</i>
<i>Epistemologie</i>	Waarheid is een voortdurende, succesvolle, actieve zingeving en zinontdekking van de wereld door mensen (constructivisme)	Waarheid in alle mensen (rationeel) en in verworven kennis van de (buiten)wereld	De bewijslast van een partij, of van elk der partijen, voldoet in zichzelf niet om aanspraak op waarheid te maken (vgl. Van der Kuijlen 2009: 197)

Panel 2: Praktische kenmerken

	<i>Filosoferen als verbindende waarheidsvinding</i>	<i>Filosoferen als toetsende waarheidsvinding</i>	<i>Filosoferen als juridisch debat en waarheidsbevinding</i>
<i>Focus op</i>	Constructie van verhaal door leerlingen	Onderzoek en (gedachte) experiment	Debat
<i>Omgeving</i>	Politiek in sociale interactie	Wetenschapsbeoefening	Rechtspraak
<i>Docent</i>	Expliciteert de filosofie en logica in verhalen; lerarenhandleiding met oefeningen en spelletjes garandeert filosofisch gehalte	Academisch en getrainde filosoof bewaakt onderzoekend en toetsend het gehalte	Academisch en getrainde filosoof houdt retorische en kwalitatieve gehalte van de argumenten uit elkaar, en helpt tot een eindoordeel te komen

<i>Praktijk</i>	Democratische omgeving: elke leerling wordt aangemoedigd te praten en heeft een gelijke kans om bij te dragen aan de discussie (vgl. McCall 2009:105)	Streven naar bevestigende (consensus) en negatieve, falsifiërende oordelen (vgl. Van der Kuylen 2009: 198)	Beroep doen op derde instantie: de Rede, die het eindoordeel velt
-----------------	---	--	---

Panel 3: Didactische kenmerken

	<i>Filosoferen als verbindende waarheidsvinding</i>	<i>Filosoferen als toetsende waarheidsvinding</i>	<i>Filosoferen als juridisch debat en waarheidsbevinding</i>
<i>Analiseren</i>	Bevragen; verwonderen	Doorvragen; ondervragen	Problematiseren; afwegen
<i>Toetsen</i>	Evalueren	Definiëren; distincties maken	(Be-)oordelen
<i>Kritiek maken</i>	Redeneren, laten volgen door een verklaring/reden/verband	Argumenteren (voor- en tegenargumenten); logisch correct betoog opzetten en houden	Debatteren
<i>Reflecteren</i>	Metaopmerkingen maken; spiegelen	Creatieve sprong maken; nadenken over de gedachtegang of het proces van filosoferen op zichzelf	Reflecteren 1) op gegeven voor- en tegenargumenten, 2) op toetsingskader en 3) op eigen toepassing daarvan

De redenen voor het expliciet toevoegen van het derde patroon zijn: (i) veel werkvormen maken gebruik van de debatstructuur, (ii) aandacht voor de klassieke scholastieke sic et non methode en (iii) hiermee doen we recht aan Kants idee van de rechtbank van de Rede.³

4. FILOSOFISCHE WERKVORMEN

4.1. Data set

Gebruikmakend van de werkdefinitie van een filosofische werkvorm uit sectie 2 zijn we in de literatuur op zoek gegaan naar filosofische werkvormen. Hierbij hebben we ons de volgende vragen gesteld:

³ Van dit artikel is een meer theoretische en Engelstalige versie verschenen in *Metaphilosophy, Three Approaches To Doing Philosophy* (Kienstra, Karskens en Imants 2014). Daarin vergelijken we de drie patronen met de *educational paradigms* voorgesteld door Tozzi (Unesco 2007), die overeenkomst vertonen met opvattingen van filosofie van Van der Leeuw en Mostert (1991), en filosofische methoden zoals uiteengezet door Martens (1999) en Munnix (2009).

- a) Wat zijn overeenkomsten en verschillen met onze werkdefinitie van een filosofische werkvorm?
- b) Binnen welke patronen van filosoferen is een filosofische werkvorm in te delen?
- c) Kunnen we een negatieve case analyseren?
- d) Kunnen we *algemene* didactische werkvormen vinden die ook aan onze werkdefinitie van een filosofische werkvorm voldoen?

In de Nederlandse praktijk wordt een beperkt aantal filosofische werkvormen gebruikt, zoals onderwijsleergesprek, debat, socratisch gesprek en denktank (Oosthoek 2007). Een internationale inventarisatie levert een dertigtal filosofische werkvormen op, met nog nadere uitsplitsingen. De kenmerken van elke werkvorm zijn samengevat in een analytische tabel (zie Kienstra et al. 2014). Wij hebben niet de illusie met het aantal van 30 alle bestaande filosofische werkvormen te hebben gevonden, maar denken wel dat er een verzadigingspunt bereikt is in de zin dat nieuwe werkvormen naar alle waarschijnlijkheid weinig nieuwe inzichten zullen opleveren. Enkele uitgeschreven voorbeelden van werkvormen staan in sectie 4.2.

Het gaat om de volgende werkvormen,⁴ die wij hebben geclusterd in de drie patronen van waarheidsvinding:

- De werkvormen Dialogisch schrijven; Filosoferen met kinderen (P4C); Filosofisch café; Guided Socratic Discussion (GSD); Nacht van de filosofie; Onderwijsleergesprek; Rollenspel; SAPERE; Tetraloog en Thinking Skills (vb. Beelden om te Onthouden, Mysterie, Welk woord Weg, Waardenwedstrijd, Semantische differentiaal, Scenariodenken, Verboden te Zeggen/Taboe) zijn geclusterd in “*filosoferen als Verbindende waarheidsvinding*”.
- De werkvormen Begripsanalyse; Brainstorm; Case Method, paradox, dilemma’s en tegenvoorbeeld; Community of Philosophical Inquiry (CoPI); Didactische puzzel (vb. Deductie, Inductie, Scrabble als propositielogica, Het spel van Koningsveld) en Filosofische denktank zijn geclusterd in “*filosoferen als Toetsende waarheidsvinding*”.
- De werkvormen (Filosofisch) lezen van primaire teksten; Metaforen; Schrijven van een (tekst)uitleggend filosofisch paper; Socratisch gesprek; Taalspelen en Verbeelding van het denken zijn geclusterd in “*filosoferen als Verbindende waarheidsvinding* samen met *Toetsende waarheidsvinding*”.
- De werkvormen Dialogen van Oscar Brenifier; Filosofisch debat en Sic et non; Gedachte-experiment; Speech en Symposium zijn geclusterd in “*Juridisch debat en waarheidsbevinding*”.
- Critical Thinking en Schrijven van een argumentatief filosofisch paper (International Philosophy Olympiads, IPO) plaatsen we onder “*Toetsende waarheidsvinding* samen met *Juridisch debat en waarheidsbevinding*”, en
- Studium Generale onder “*Verbindende waarheidsvinding*, samen met *Toetsende waarheidsvinding*, met *Juridisch debat en waarheidsbevinding*”.

We besluiten met twee opmerkingen bij deze clustering. Ten eerste, het “schrijven van een filosofisch paper” komt als enige werkvorm in onze lijst bij twee patronen voor: als schrijven van een (tekst)uitleggend filosofisch paper en als schrijven van een argumentatief filosofisch paper. Deze werkvorm is klassiek in het filosofieonderwijs: in Frankrijk, Duitsland en de Verenigde

⁴ In de referentielijst zijn artikelen waarin een filosofische werkvorm beschreven is voorzien van een astring; de werkvorm is aan het einde van referentie binnen vierkante haken aangegeven.

Staten staat het (leren) schrijven van een uitleggend of argumentatief essay of filosofisch paper centraal. In Frankrijk is het argumentatieve essay zelfs een eindexamenopdracht. Nederland vormt een uitzondering: het essay heeft geen plaats binnen de eindexamenopdrachten, maar wel in het schoolexamen. Ten tweede kent het Symposium bij Plato een open einde, toch hebben we deze werkvorm onder “filosoferen als juridisch debat en waarheidsbevinding” geplaatst, omdat de literaire tekst van Plato afwijkt van de bedoeling van de werkvorm.⁵

4.2. Vier uitgeschreven werkvormen

In de hierboven gegeven clustering hebben we de meeste van de 30 filosofische werkvormen binnen één van de patronen geplaatst. In deze sectie onderzoeken we aan de hand van vier uitgeschreven werkvormen of de drie patronen voldoende krachtig zijn om de werkvormen te clusteren. Wij hebben gekozen voor vier veelgebruikte, typische filosofische werkvormen:

- (1) “Onderwijsleergesprek” bij “filosoferen als Verbindende waarheidsvinding”
- (2) “Community of Philosophical Inquiry (CoPI)” bij “filosoferen als Toetsende waarheidsvinding”
- (3) “Socratisch gesprek” zowel bij “filosoferen als Verbindende waarheidsvinding” als bij “filosoferen als Toetsende waarheidsvinding”
- (4) “Filosofisch debat” bij “filosoferen als Juridisch debat en waarheidsbevinding”.

Een werkvorm is ingedeeld bij een bepaald patroon als zij op het eerste gezicht de kenmerken heeft van het patroon zoals besproken in Tabel 1. Hoewel de patronen krachtig bleken, zijn er ook werkvormen die in meer dan één patroon in te delen waren.

Tenslotte passen we onze definitie van filosofische werkvorm uit sectie 2 toe om inzicht te krijgen in wat terecht een filosofische werkvorm genoemd kan worden en wat niet.

Onderwijsleergesprek

Methode. Een gesprek in de klas tussen docent en leerling(en), of tussen leerlingen onderling.

Waarom is onderwijsleergesprek ingedeeld bij “filosoferen als verbindende waarheidsvinding”

- theoretisch kenmerk ‘Methode’: het filosoferen vindt plaats op een wijze die men ook ziet bij spinnen en weven: leerlingen komen vanuit de eigen ervaring met antwoorden, meningen en vragen; degene die aan het woord is, reageert op zijn voorganger, en samen komen zij tot meer inzicht.
- theoretisch kenmerk ‘Epistemologie’: waarheid als voortdurende, succesvolle, actieve zingeving en zinontdekking van de wereld: leerlingen verwoorden hun gedachten in het klaslokaal onder leiding van de docent. Directe feedback door de docent is mogelijk: foute redeneringen, valse voorstellingen van zaken, verkeerd woordgebruik kunnen meteen gecorrigeerd en aangevuld worden.
- praktisch kenmerk ‘Docent’: een lerarenhandleiding met voorbereide vragen en een vastgesteld doel garanderen filosofisch gehalte; daarnaast vaardigheid in het stellen van

⁵ Er is er diner met ‘borrel’ (symposion) bij de tragediedichter Agathon thuis ter ere van zijn overwinning. De feestgangers hebben echter in meerderheid een kater van de dag ervoor; daarom spreken zij af dat men vandaag van de gebruikelijke regels van het symposion af zal wijken (vgl. Rademaker 2014). De bedoeling is dat het symposium een debatachtige vorm heeft, maar in dit geval komt het neer op samen zoeken en samen vrijen.

vragen, het realiseren van wachttijden, het verdelen van beurten en het kunnen reageren op antwoorden van leerlingen.

- praktisch kenmerk ‘Praktijk’: in het patroon “filosofen als verbindende waarheidsvinding” wordt elke leerling aangemoedigd te praten en heeft een gelijke kans om bij te dragen aan het gesprek.
- aspect van definitie van zelf filosoferen ‘Toetsen’: in het patroon “filosofen als verbindende waarheidsvinding” ziet de vaardigheid toetsen eruit als evalueren: leerlingen zoeken naar inzicht in de leerstof door opdelen/splitsen van de leerstof, door verbinden van leerstofelementen, door te koppelen aan de alledaagse praktijk en door gebruik te maken van veel aanknopingspunten.

Overeenkomsten tussen onderwijsleergesprek en filosofische werkvorm

- 1 gestandaardiseerd: de docent stelt het probleem of de centrale vraag vast, bepaalt de structuur van het gesprek en verzorgt de samenvatting.
- 2 complex: gerichtheid bij de docent op vakkennis, op leren van de leerlingen en op vaardigheden van gespreksleider.
- 3 aandacht voor filosofische (meta)concepten, omdat het gesprek meestal gaat over een onderwerp uit het vakgebied.
- 4 om dit abstract onderwerp betekenis te geven moet aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen worden gezocht.

Verschillen tussen onderwijsleergesprek en filosofische werkvorm

- 1 Een onderwijsleergesprek kan over een ander onderwerp dan filosofie gaan.
- 2 Het onderwijsleergesprek is gericht op het langzamer, explicieter en meer zichtbaar maken van het al bestaande denken van leerlingen: ze denken na over wat ze al weten. Er is geen sprake van elenchus (realiseren dat men eigenlijk onwetend is) en maieutiek (daarna op een metaniveau verder zoeken).

Community of Philosophical Inquiry (CoPI)

Methode. Een gesprek waarin gezocht wordt naar verschillen (in opinies, hypotheses, fictieve en abstracte voorbeelden) omdat, zelfs als iedereen het met elkaar eens is, mensen toch allemaal fouten in hun denken kunnen maken.

Waarom is CoPI ingedeeld bij “filosofen als toetsende waarheidsvinding”

- theoretisch kenmerk ‘Concepten’: CoPI kan beginnen met allerlei andere stimuli (McCall 2009:104).
- theoretisch kenmerk ‘Methode’: filosofen vindt plaats op toetsende wijze: een redenering wordt onderzocht op zijn consistentie door middel van interne kritiek en toetsing van een hypothese.
- praktisch kenmerk ‘Docent’: er dient sprake te zijn van een academisch en getrainde filosoof die onderzoekend en toetsend het gehalte van het filosoferen bewaakt. Bij CoPI moet dit een door McCall zelf getrainde filosoof zijn (ze heeft copyright op het gebruik van haar methode).
- aspect van zelf filosoferen “Kritiek maken”: leerlingen zijn bezig met argumenteren (voor- en tegenargumenten) en met het opzetten en houden van een logisch correct betoog: “Philosophical Inquiry; Stimulate different views; Contribute ideas and arguments

that are not their own opinion; Structure the dialogue in a dialectical manner” (McCall 2009:89-94).

- filosofiese vaardigheid ‘Reflecteren’ leidt *explisiet* niet tot een eindoordeel: zie McCall (2009): CoPI stopt niet aan einde sessie maar duurt eindeloos voort, er zijn geen conclusies.

Overeenkomsten tussen CoPI-gesprek en filosofiese werkvorm

- 1 CoPI is gestandaardiseerd: de gespreksleider (een akademies en getrainde filosoof) is in de eerste plaats verantwoordelik voor de dialoog, maar niet voor de deelnemers, die zich vaak oncomfortabel voelen.
- 2 CoPI-gesprekken worden naarmate de tyd vordert steeds kompleks, de dialoog krijgt het model van een spinnenweb.
- 3 CoPI veronderstelt filosofiese kennis maar richt zich spesifiek op toetsende, argumentatiese vaardigheden, er mag geen metadiskussie worden aangevraagd.
- 4 CoPI heeft aandacht voor filosofiese konsepten: deelnemers testen teoretiese ideeën (Popper).
- 5 CoPI heeft aandacht voor de levensechte konteks op de manier dat deelnemers gebruik mogen maken van denkeksperimenten.

Verskillen tussen CoPI-gesprek en filosofiese werkvorm

- 1 In CoPI is geen eksplisiete aandacht voor metakognitief denke.
- 2 De CoPI metode gaat uit van een realistiese filosofie: kennis halen we uit de buitenwereld.
- 3 Een CoPI-dialoog heeft vaart, volgt verskillende tema’s tegeliktijd en stopt niet om te checken of iedereen het begrepen heeft, of om konsensus te bereiken. Dit verskilt van de *elenchus* en de maieutiek waarbij de kennis al in ons zit en alleen nog maar gebore moet te worden.

Sokraties gesprek

Metode. Het sokraties gesprek moet beginne met een fundamentele vraag. Daarna worden voorbeelden uit eigen ervaring langdurig onderzocht waarbij steeds gezocht wordt naar konsensus.

Enkele voorbeelden waarom een sokraties gesprek ingedeeld is bij “filosoferen als verbindende waarheidsvinding samen met toetsende waarheidsvinding”

- teoreties kenmerk ‘Metode’: het filosoferen vindt eerder plaats op een wijze die men ook ziet bij spinnen en weven: vanuit de eigen ervaring wordt via een gezamenlike analyse gezocht naar een konsensus. In het klaslokaal wordt binne een filosofies die kort duurt het systematies vastleggen van uitspraken en het onderscheid tussen zaakgesprek, strategiegesprek, metagesprek minder gemaakt.
- praktisies kenmerk ‘Docent’: in het patroon “filosoferen als verbindende waarheidsvinding” zit de filosofie en de logika in verhalen verborgen: voorbeelden uit eigen ervaring worden langdurig onderzocht. In Nederland zijn niet alle filosofiedocenten akademies en getrainde filosofen die het onderzoekend en toetsen gehalte bewaken.
- aspek van zelf filosoferen ‘Toetsen’: in het patroon “filosoferen als verbindende waarheidsvinding” ziet de vaardigheid toetsen eruit als evalueren: leerlingen zoeken naar relevante argumenten. Hiervoor zoeken we aansluiting bij Kessels (1997:58) met de *elenchus* (weerlegging), gericht op het ondergraven van een onjuiste mening of gedachte.

- bij filosofiese vaardigheid “Kritiek maken” soeken de leerlinge een gemotiveerd antwoord op de uitgangsvraag. Hiervoor soeken we aansluiting bij Kessels (1997:58) met de *maieutiek* (vorming van een juiste mening). We concluderen bij dit kenmerk dat die vorming van een juiste mening eerder “redeneren en laten volgen door een verklaring/reden/verband” betref, dan “argumenteren (voor- en tegenargumente) en een logies correct betoog opzetten en houden”. We vrag ons af of die maieutiek die in een socraties gesprek verondersteld word kenmerkend is voor het derde patroon, omdat het Platoonse gebore word van *de Waarheid* een debatvorm lijkt te hebben.
- filosofiese vaardigheid ‘Reflecteren’ leidt *expliciet* niet tot een eindoordeel. Hiervoor soeken we aansluiting bij Kessels (1997:179): geen confrontatie en geen strijd.

Overeenkomsten tussen socraties gesprek en filosofiese werkvorm

- 1 Standaardisatie: op die ervaring van die deelnemers word systematies gereflecteerd.
- 2 Complexiteit: gerichtheid bij die docent op vakkennis, op filosofere van die leerlinge en op vaardighede van gespreksleider.
- 3 Combinatie van filosofiese kennis en vaardighede.
- 4 Expliciete aandacht voor filosofiese kernconcepte (vrijheid, vriendschap, krities denke): die gespreksleider maak gebruik van notule waarin hij verbande verheldert. Ook kan een metagesprek word aangevraagd.
- 5 Gebruik van die eigen ervaring als levensechte context.
- 6 Gebruik van elenchus en maieutiek.

Naar aanleiding van het steeds weer opnieuw bespreken van die kenmerke van het socraties gesprek en die kenmerke van die drie patrone uit Tabel 1, zagen wij die werkvorm verschuive van patroon. Zo begonne we met die indeling van een socraties gesprek bij “filosofere als toetsende waarheidsvinding”, maar op basis van steeds meer leeractiviteite die wij vonden in die literatuur raakte we er steeds verder van oertuigd dat het socraties gesprek ook en misschien wel eerder thuishoort bij “filosofere als verbindende waarheidsvinding”.

Filosofies debat

Metode. Een debat is een aan regels (vorm, lengte, gedrag, inhoud) gebonde discussie (kernachtig uitwisselen, eigen standpunt verdedigen, ander standpunt aanvallen) die cruciale bijdrage levert aan gedegen menings- en besluitvorming.

Enkele voorbeelde waarom een debat ingedeeld is bij “filosofere als juridies debat en waarheidsbevinding”

- theoreties kenmerk ‘Metode’: in het derde patroon word elke bewering of stelling met een tegenbewering of -stelling geconfronteerd en word door een externe derde partij een oordeel geveld; dit oordeel hoeft niet dé waarheid te zijn, eerder is sprake van waarheidsbevinding. Dit vinden we terug in: argumentatie steeds scherper stellen, debatteren, confronteren van gedachte en een cruciale bijdrage aan een gedegen menings- en besluitvorming leveren.
- prakties kenmerk ‘Docent’: in het derde patroon is er een academies en getrainde filosoof nodig die het retorises en kwalitatieve gehalte van die argumente uit elkaar weet te houden.
- aspect van die definitie van zelf filosofere ‘Analyseren’: leerlinge zijn bij die filosofiese vaardigheid ‘analyseren’ probleemstellinge inhoudelies aan het voorbereiden.

- filosofiese vaardigheid ‘Toetsen’: de leerlinge wissel kernagtig uit, verdedig een eie standpunt en val een ander standpunt aan (kritiese solidariteit, Strauss 2008:115).
- filosofiese vaardigheid “Kritiek maken”: de leerlinge koppel uiteenlopende visies, stel hun argumente steeds skerper, verwerk deur die filosofe gegeneerde standpunte in een eie argumente, debatter en confronter (debat sture en argumente verwerk, Oosthoek 2007:802).
- filosofiese vaardigheid ‘Reflecteren’: de jury reflecteert na afloop op gegee voor- en teenargumente (inhoud), op het gebruikte toetsingskader en motiveer haar eie oordeel, en in tweede instansie op welsprekendheid/humor/non-verbale presentasie (presentasie).

Ooreenkomste tussen debat en filosofiese werkvorm

- 1 Standaardisasie: stelling; voorstanders, teenstanders, jury en publiek; rondes en allerlei vorme (byvoorbeeld Kort geding, Amerikaanse Parlementaire Debat, Britse Parlementaire Debat, Lagerhuisdebat).
- 2 Complexiteit: formuleer van eie (doorslaggewende) argumente, weerleg van teenargumente, respekteer van emosies en oppas vir debattrucse en drogredene.
- 3 Combinasie van filosofiese kennis en vaardighede (met retoriese vaardighede).
- 4 Expliciete aandag vir filosofiese kernkonsepte met het uitvergroter van een standpunt om de boodskap ower te late komen.
- 5 Gebruik van de eie ervaring als lewensechte konteks.
- 6 Gebruik van elenchus en maieutiek op de manier van weerlegging en teenargumente.

Verskille tussen debat en filosofiese werkvorm

- 1 Niet expliciet gebruik van metaonsepte (een speech byvoorbeeld wel: ‘Change’ van Obama).
2. Het debat dreigt retorisch te word en is niet filosofisch ondersoekend en reflecterend.

5. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In de introductie stelde we de vraag wat de relatie is tussen filosofiese werkvorme en filosofiese metode. Ons ondersoek heeft zich geconcentreer op de vrae wat self filosofe in de klas is en welke filosofiese werkvorme daorbij gebruikte kunne word. Wij hebben drie patrone voorgestel die deze vergelijking vergemakkelijkt. In tabel 1 leggen we een relatie tussen de drie patrone en de teoretiese, de praktiese en de didactiese elemente van de definisie van filosofe in de les. In seksie 4 clusteren we de werkvorme in deze patrone. Seksie 4.2 gee een presiese beskrywing van enkele werkvorme binne elk van de drie patrone.

Hieronder volgen een aantal voorlopige conclusies:

- (i) de aanbeveling dat de filosofiedocent gebruik maak van zowel verbindende, als toetsende, als confronterende vorme van waarheidsvinding in zijn werkvorme,
- (ii) het bewusmake van eie voorkeure van de filosofiedocent en de aanbeveling ze tye te compenseer,
- (iii) de verantwoordelike neme om in elk van deze drie patrone voldoende werkvorme ter beskikking te hebben en
- (iv) expliciteer in en tydens het leerproses van de leerlinge in welk patroon ze aan het filosofe zijn.

In de praktijk van het filosofieonderwijs lijkt voor sommige filosofische (leerling-nabije) domeinen zelf filosoferen beter te lukken dan voor andere (abstractere) domeinen.⁶ Er lijkt zodoende een discrepantie te bestaan tussen filosofische werkvormen en domeinen. Onze indruk is dat er een ruimer aanbod is van filosofische werkvormen voor de leerling-nabije domeinen en dat de meeste (17) vooral passen in het patroon van verbindende waarheidsvinding. Deze dimensie kwalificeren we als toegankelijk filosoferen, dat gemakkelijk aansluiting zal vinden bij de onderwerpen van de leerling-nabije domeinen. Toetsende waarheidsvinding (acht werkvormen) lijkt beter te passen bij de abstractere domeinen; het juridische debat (vijf werkvormen) kan in alle domeinen goed gebruikt worden.

Openstaande vragen:

In hoeverre zijn de leeractiviteiten die de auteurs van de werkvormen presenteren wel de echte leeractiviteiten vanuit het leerling perspectief? Of gaat het toch vooral om aanwijzingen voor de docent?

Een aansluitend probleem is de discrepantie tussen descriptief versus prescriptief. De *eenheid van analyse* in ons onderzoek was de onderwijssituatie waarin van een bepaalde filosofische werkvorm gebruik wordt gemaakt. Deze werkvormen hebben wij *descriptief* beschreven en geanalyseerd. In de schoolboeken zelf wordt soms gebruik gemaakt van *prescriptief*, voorschrijvend taalgebruik zoals bij Schwab: “er is steeds één persoon aan het woord, ieder wacht, je moet meedelen, ga uit van...” (1996b:83), terwijl daarbij de aanwijzingen ontbreken hoe de docent zijn leerlingen daadwerkelijk zover krijgt binnen de onderwijssituatie.

Een derde vraag is: in hoeverre behoren de leeractiviteiten die auteurs van de werkvorm beschrijven wel tot de werkvorm in zijn juiste verschijningsvorm of patroon? Zo hadden we eerst de werkvorm rollenspel (role taking, Münnix 2001) ingedeeld bij “filosoferen als juridisch debat en waarheidsbevinding”. Echter, we vonden in de literatuur leeractiviteiten die juist thuishoren bij filosoferen als “verbindende waarheidsvinding”: “to extend and exercise political and moral imagination” (Bellon 2001:320-21). Bij de werkvorm CoPI vonden we ook leeractiviteiten die je verwacht bij “filosoferen als juridisch debat en waarheidsbevinding”: “create most conceptual conflict / philosophical tension” (McCall 2009:91).

Daarbij aansluitend is het de vraag in hoeverre werkvormen eenduidig zijn? Bij de werkvorm Thinking Skills is een Mystery echt iets anders dan een Odd One Out. Werkvormen hoeven elkaar ook niet uit te sluiten. Zij kunnen ook in elkaars verlengde liggen, zo kan bijvoorbeeld een Achterkant van het Gelijk-sessie het startpunt vormen voor een of meerdere socratische gesprekken (Kessels 1997:184).

De vraag stelt zich dan of er ook filosofische werkvormen die enkele en alleen in één patroon verschijnen? We zien dat de werkvormen rollenspel, (filosofisch) lezen van primaire teksten en schrijven van een filosofisch paper hun zwaartepunt hebben binnen één of twee patronen, maar in alle drie de patronen krachtige kenmerken vertonen. Voor de werkvormen CoPI en socratisch gesprek geldt dat zij hun zwaartepunt hebben binnen één patroon en één of twee andere patronen *expliciet* uitsluiten.

⁶ Het schoolvak filosofie in Nederland bestaat uit een aantal verplichte kerndomeinen: wijsgerige antropologie, ethiek, kennisleer, wetenschapsleer en sociale filosofie. Voor alle domeinen geldt dat common sense zonder enige vakkennis niet voldoende is, maar bij leerling-nabije domeinen is common sense wel een goede start om aan het filosoferen te raken, terwijl dat bij de abstractere domeinen niet het geval is. Daar lijken we ook inzicht nodig te hebben. Steun voor deze gedachte biedt Kessels (1997: 235, voetnoot).

Tenslotte moet ervoor gewaakt worden om vanuit het oogpunt van filosofische methoden te stellen dat een werkvorm een typisch filosofische werkvorm is, omdat de werkvorm in één filosofisch patroon verschijnt.

BIBLIOGRAFIE

(Artikelen waarin een filosofische werkvorm beschreven is, zijn voorzien van een astrix; de werkvorm is aan het einde van referentie binnen vierkante haken aangegeven.)

- *Altorf, Marije. 2004. *Iris Murdoch and the Art of Imagination: Imaginative Philosophy as Response to Secularism*. Ph.D. thesis, University of Glasgow [Dialogisch schrijven].
- *Altorf, Marije. 2010. On Written Dialogue as Form of Assessment. *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies* 10:153–71 [Dialogisch schrijven].
- Arendt, Hannah. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- *Baumfield, Vivienne. 2002. *Thinking Through Religious Education*. Cambridge: Chris Kingston [Thinking Skills].
- *Bellon, Christina M. 2001. At Play in the State of Nature: Assessing Social Contract Theory Through Role Play. *Teaching Philosophy* 24:315–24 [Rollenspel].
- *Boekstal, Philippe. 2010. *Wij denken over kennis en wetenschap: Verwerkingsboek*. Budel: Damon [Gedachte-experiment].
- *Brenifier, Oscar. 2014. Institute of Philosophical Practices (IPP). <http://www.brenifier.com/en/welcome.html> [7 February 2014] [Dialogen van Oscar Brenifier].
- *Brüning, B. (2003). *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*. Weinheim: Beltz [Begripsanalyse].
- *Causey, Robert L. 1972. The Black Box as an Aid in Teaching Philosophy. *Metaphilosophy* 3, no. 4:324–25 [Didactische puzzel].
- *Davis, Michael. 1997. Developing and Using Cases to Teach Practical Ethics. *Teaching Philosophy* 20:353–85 [Case Method].
- Dewey, John. 1998. *How We Think*. New York: Houghton Mifflin.
- *Ebbens, Sebo, S. Ettehoven, & J. van Rooijen. 1996. *Effectiefleren in de les: Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff [Onderwijsleergesprek].
- *Evans, Donald. 1980. Logicon: A Logic Game. *Teaching Philosophy* 3:443–51 [Didactische puzzel].
- *Fisher, Alec. 2001. *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press [Critical Thinking].
- *Gaarder, Jostein. 1996. *De wereld van Sofie: Roman over de geschiedenis van de filosofie*. Antwerpen: Houtekiet/Fontein. Nederlandse vertaling van *Sofies verden* (Oslo: Aschehoug 1991) [Verbeelding vh denken].
- Havekes, Harry, P. A. Coppen, J. Luttenberg, & C. van Boxtel. 2012. Knowing and Doing History: A Conceptual Framework and Pedagogy for Teaching Historical Contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 11, no. 1:72–93.
- Imants, Jeroen, & H. Oolbekkink (eds). 2009. *Leren denken in de schoolvakken*. Antwerp: Garant.
- *Immerwahr, John. 2014. Teach Philosophy101 (TΦ101). <http://www.teachphilosophy101.org/> [7 February 2014] [(Filosofisch) lezen].
- *International Philosophy Olympiad (IPO). 2014. International Philosophy Olympiad. <http://www.philosophy-olympiad.org/> [7 February 2014] [Schrijven argumentatief paper].
- Karskens, Machiel. 2006. Waarheid als Pluraliteit en Praktijk. *Filosofie en Praktijk* 27, no. 2:10–24.
- Karskens, Machiel, T. van Haperen, J. Hogenbirk, H. Schwab & H. Wessels. 2008. *Filosofie VWO: Syllabus centraal examen met ingang van 2010*. Utrecht: Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven vwo, havo, vmbo.
- *Kessels, Jos. 1995. *Geluk en wijsheid: Filosoferen voor beginners*. Meppel: Boom [Verbeelding vh denken].
- *Kessels, Jos. 1997. *Socrates op de markt: Filosofie in bedrijf*. Tweede druk. Amsterdam: Boom [Case Method].

- *Kessels, Jos. 2014. Eidoskoop. Kralenspel en Orakel van Delphi. <http://www.eidoskoop.nl/Eidoskoop> [7 February 2014] [Verbeelding vh denken].
- Kienstra, Natascha, M. Karskens & J. Imants. 2014. Three Approaches to Doing Philosophy: a Proposal for Grouping Philosophical Exercises in Classroom Teaching. *Metaphilosophy* 45, no. 2:288–319.
- *Koningsveld, Herman. 1976. *Het verschijnsel wetenschap*. Amsterdam: Boom [Didactische puzzel].
- *Kooistra, Jan. 2007. Weten en geweten. <http://www.uu.nl/wetfiles/wetfil07/index.html> [7 February 2014] [Studium Generale].
- *Le Coultre, Eva-Anne, B. Jongenelen & H. Dooremalen. 2007. *Cogito*. Diemen: Van Veen [Gedachte-experiment].
- *Lipman, Matthew. 1985. Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children. In *Thinking and Learning Skills, Volume 1: Relating Instruction to Research*, edited by Judith W. Segal, Susan F. Chipman, and Robert Glaser, pp. 83–108. Mahwah: Lawrence Erlbaum [Filosoferen met kinderen].
- Martens, Ekkehard. 1999. “Praktische Philosophie” aus *Fachdidaktischer Perspektive – Schwerpunkt: Methodik I*. Korrigierte Fassung Vortrags in Bensberg am 27.10.1999.
- *Matthews, Gareth B. 1984. *Dialogues with Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press [Filosoferen met kinderen].
- *McCall, Catherine C. 2009. *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London: Routledge [CoPI; GSD; SAPERE].
- Meester, Frank, M. Meester, & N. Kienstra (eds). 2014a. *Durf te denken! Filosofie voor vwo*. Amsterdam: Boom.
- Meester, Frank, M. Meester, & N. Kienstra (eds). 2014b. *Durf te denken! Filosofie voor havo*. Amsterdam: Boom.
- *Mostert, Pieter. 1983. Philosophie im Spiel. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 5, no. 3:183–84 [Didactische puzzel].
- *Münnix, Gabriele. 2009. Presentation at conference AIPPH, Leusden [Gedachte-experiment].
- *Münnix, Gabriele. 2001. *Anderwelten: Eine fabelhafte Einführung ins Philosophieren*. Weinheim: Beltz [Gedachte-experiment].
- *Murris, Karin & J. Haynes. 2000. *Storywise: Teaching Philosophy with Picture Books*. Newport: Dialogue Works [Filosoferen met kinderen].
- *Nelson, Leonard. 1975. *Vom Selbstvertrauen der Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner [Socratisch gesprek].
- Oakeshott, Michael. 1975. *On Human Conduct*. Oxford: Clarendon Press.
- *Onfray, Michel. 2003. *Antihandboek voor de filosofie: Tegendraadse lessen in de geest van Socrates*. Rotterdam: Lemniscaat [Schrijven argumentatief paper].
- *Oosthoek, Dirk H. 2007. Balans van 35 jaar filosofie in het voortgezet onderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Filosofie* 69:783–809 [Debat; Denktank; Onderwijsleergesprek].
- *Poppelmonde, Willy, K. van Rossem, G. de Swaef & P. Fransoo. 2001. *Filosoferen met jongeren*. Antwerp: Kluwer [Socratisch gesprek].
- *Pozzo, Ricardo. 2009. Presentation at conference AIPPH, Leusden [Studium Generale].
- *Quintilian. 2002. *The Orator's Education*, 5 vols. Edited and translated by Donald A. Russell. Loeb Classical Library. Cambridge, Mass.: Harvard University Press [Speech].
- Rademaker, Adriaan. 2014. Plato *Symposium* 215a4–222b7. Leiden University. www.let.leidenuniv.nl/pdf/glct/platosymposium1.pdf [7 February 2014].
- *Rondhuis, Thecla. 2005. *Philosophical Talent, Empirical Investigations into Philosophical Features of Adolescents' Discourse*. Rotterdam: Veenman [Tetraaloo].
- *Rijssenbeek, R. C. J. M. & Natascha Kienstra. 1999. *Nominaal*. Budel: Damon [Filosoferen met kinderen].
- *Schein, Spencer. 1975. An Induction Game. *Teaching Philosophy* 1:47–49 [Didactische puzzel].
- Schuyt, Kees. 2006. *Steunberen van de samenleving*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- *Schwab, Huib. 1996a. *Wij denken over filosofie*. Budel: Damon [Schrijven (tekst)uitleggend paper].
- *Schwab, Huib. 1996b. *Wij denken over de mens inleiding*. Budel: Damon [Thinking Skills].
- *Schwab, Huib. 1996c. *Wij denken over ethiek*. Budel: Damon [Thinking Skills].
- *Schwab, Huib. 2003. *Docentenhandleiding Deugdethiek*. “Begeleidingscommissie Filosofie in het Voortgezet Onderwijs.” <http://www.bcfvo.nl/vwofilosofie/docentenhandleiding-deugdethiek/> [7 February 2014] [Denktank].

- *Skipper, Robert B. 2005. Aliteracy in the Philosophy Classroom. *Teaching Philosophy* 28:261–76 [(Filosofisch) lezen].
- *Slagter, Martin, S. Slagter & M. Pieterse. 2008. *Leren filosoferen: Filosofie voor de tweede fase havo vwo*. Utrecht: Thieme Meulenhoff [Symposium].
- *Splitter, Laurance J. & A. M. Sharp. 1995. *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: ACER [Filosoferen met kinderen].
- Strauss, Daniel F.M. 2008. Scholarly communication *Communicatio* Vol 34:113-129.
- *Tittle, Peg. 2005. *What If. . . : Collected Thought Experiments in Philosophy*. New York: Pearson/Longman [Gedachte-experiment].
- *Tozzi, Michel. 2014a. Philotozzi.com. <http://www.philotozzi.com/category/les-champs-dapplication/la-philosophie-dans-la-cite/lescafes-philolo/> [7 February 2014] [Filosofisch café].
- *Tozzi, Michel. 2014b. Philotozzi.com. <http://www.philotozzi.com/category/les-trois-competences-philosophiques-de-base/> [7 February 2014] [Filosoferen met kinderen].
- *Unesco. 2007. Moufida Goucha, chief of the Human Security, Democracy and Philosophy Section. “Philosophy a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Do Philosophy: Status and Prospects.” <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173E.pdf> [7 February 2014] [Filosofisch café; Nacht vd filosofie].
- *Valcke, Martin. 2005. *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Ghent: Academia Press [Brainstorm].
- *Van de Laar, Jos., J. de Leeuw & H. Rijkse. 1999. *Zin leren: Levensbeschouwing en ethiek voor de tweede fase HAVO*. Best: Damon [Case Method].
- *Van der Geer, Peter. 2005. *De kunst van het debat*. The Hague: SDU [Debat].
- Van der Kuijlen, Willem J. F. 2009. *An Unused but Highly Needful Concept: The Notion of Realrepugnanz in Kant's Early Philosophy and Kritik der reinen Vernunft*. Enschede: Ipskamp.
- *Van der Leeuw, Karel L. 2000. Filosofie in kaart gebracht: Thema's bij het filosoferen in de klas. In *Verwonderd stilstaan*, edited by Dorothee van Kammen en Berrie Heesen, 3–20. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) [Filosoferen met kinderen].
- Van der Leeuw, Karel L. & P. Mostert. 1991. Filosofie-opvatting en onderwijsstijl. *VIC* 20:15–25.
- *Vansielegheem, Nancy & D. Kennedy. 2011. What Is Philosophy for Children, What Is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2:171–82 [Filosoferen met kinderen].
- Weber, Max. 1972. *Wirtschaft und Gesellschaft (revidierte Studienausgabe)*. Tübingen: Mohr.
- Westhoff, Gerard, W. Wijnen & J. Zuylen. 2009. *Leren overdragen of het geheim van de flipperkast: Elementaire leerpsychologie voor de onderwijspraktijk*. Biezenmortel: MesoConsult.
- *Willemsen, Mariëtte. 2010. *Denkbewegingen: Inleiding in de filosofie van emoties*. Amsterdam: Ambo [Speech].
- *Wittgenstein, Ludwig. 1984. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Taalspelen].