

25 jaar kinderfilosofie in Nederland

ontwikkelingen en uitdagingen

Op 1 november van het vorig jaar vierde de Nederlandse kinderfilosofie haar 25-jarige aanwezigheid in ons land. Dat was reden voor een studiedag in de Universiteit voor Humanistiek. Zo'n honderd betrokkenen verzamelden zich, om elkaar te feliciteren, maar ook om elkaar vragen te stellen: moeten we zo wel verder gaan? Of moeten we nieuwe wegen inslaan? En welke dan?

Waar staat de kinderfilosofie in Nederland na 25 jaar? In dit artikel zal ik eerst de achtergronden schetsen van het filosoferen met kinderen: waar komt het idee vandaan? Hoe heeft het zich ontwikkeld? Hoe manifesteert het zich? Om deze vragen te beantwoorden begin ik met een beschrijving van de kinderfilosofie als wereldfenomeen om vervolgens in te zoomen op de Nederlandse Couleur. In 2013 verscheen het proefschrift '*Democratie leren door filosoferen*' (Bartels, 2013). De conclusies ervan geven de Nederlandse kinderfilosofie te denken over de wijze waarop het filosoferen in de school vorm krijgt. In het tweede deel van dit het artikel verken ik mogelijke nieuwe wegen om de kwaliteit van het filosoferen te verbeteren.

De oorsprong van de hedendaagse kinderfilosofie vinden we in de Verenigde Staten aan het einde van de jaren zestig. Daar begon Matthew Lipman (1922 – 2010) aan wat zijn levenswerk werd en een internationale beweging voor filosoferen in het onderwijs. De studentenonlusten aan de Amerikaanse universiteiten in 1968 vormden voor hem de aanleiding op zoek te gaan naar de betekenis die filosofie voor het onderwijs kon hebben: 'Neither the Columbia University administration, nor the faculty (waar hij toen werkte, r.b.), nor the students came off particularly well: they seemed bewildered and unreasonable. I wondered what they should have done or have experienced earlier in their lives, to be more reasonable now. They had all passed the school system. Could that be the locus of the problem?' (2001, p. 406). Ja, dat is inderdaad de kern van het probleem, meent Lipman, het schoolsysteem leert kinderen af zelf te denken. De school is geen omgeving waarin kinderen zich als redelijke individuen kunnen ontwikkelen. Dat zou wel moeten, dat is goed voor het individu, dat is goed voor de samenleving, voor de democratie. Volgens Lipman moet een democratische samenleving alles in het werk stellen z'n burgers tot redelijke individuen op te voeden. Het doel van de opvoeding bestaat er, volgens Lipman, in individuen tot redelijkheid op te voeden. Een democratische samenleving kan niet gedragen worden door individuen die alleen maar rationeel zijn, d.w.z. mechanisch en strikt kunnen redeneren, maar niet in staat zijn om hun denkvermogens op elkaar af te stemmen. Evenmin kan ze gedragen worden door individuen die wel van een behoorlijk aantal kennisgebieden op de hoogte zijn, maar niet bij machte zijn om ze op de juiste manier toe te passen. In onze voortdurend veranderende wereld is het belangrijk dat individuen zich ontwikkelen tot personen met een goed oordeelsvermogen (Lipman, 1991; Sasseville, 2003).

Aldus ontwikkelt Lipman met zijn medewerkers aan het IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) een visie op de plaats van filosofie in het onderwijs van een democratische samenleving, hij ontwikkelt vooral ook een methodiek en een curriculum voor het filosoferen met

kinderen. De ontwikkeling van het kritisch denkvermogen, de ontwikkeling van logische vaardigheden, zijn aanvankelijk de belangrijke doelen van het programma. Gaandeweg verschuift het accent van vooral kritisch denken naar een integratie daarvan met creatief denken, en 'caring thinking', het denken dat 'waarderend, normatief, affectief en empathisch is' (Lipman, 2003, p. 271). Het centrale concept in de methodiek is de 'Community of Inquiry', in het Nederlands: de onderzoeksgroep, of de gemeenschap van onderzoek. Lipman heeft het begrip ontleend aan de pragmatische filosofen. De centrale gedachte is dat de groep tijdens het filosoferen wordt omgevormd tot een onderzoeksgroep 'a community of inquiry in which students listen to one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines' (Lipman, 2003, p. 20). De 'Community of Inquiry' is een verbindend begrip in alle stromingen en benaderingen die zich in de loop der jaren in de kinderfilosofie hebben ontwikkeld. Ook andere benaderingen en methoden gebruiken het, hoewel niet altijd in dezelfde betekenis als Lipman.

In de loop van vier decennia kinderfilosofie hebben zich verschillende andere stromingen en benaderingen ontwikkeld. Dat is niet vreemd, filosoferen met kinderen heeft wereldwijd navolging gekregen, in zeker 116 landen zou het op enige schaal in het basisonderwijs plaatsvinden (Unesco, 2007). In het kinderfilosofisch discours wordt wel gesproken van een eerste en een tweede generatie kinderfilosofie. De Amerikanen Reed en Johnson markeerden dat onderscheid al in 1999. Als in de tweede helft van de jaren tachtig blijkt dat het programma van Lipman niet de grote verspreiding bereikt in het Amerikaanse onderwijs die was nagestreefd, zien we de beweging in de Verenigde Staten uitwaaieren in verschillende benaderingen, menen Reed en Johnson (1999). Tegelijk wordt kinderfilosofie door de wereldwijde navolging een interculturele beweging. Het postmodernisme doet volgens hen de rest: we kunnen niet meer toe met één benadering, die van Lipman, die bovendien – volgens Reed en Johnson (1999) te sterk steunt op de analytische filosofie.

'What is Philosophy *for* Children, What is Philosophy *with* Children – after Matthew Lipman?', vragen Vansieleghem en Kennedy zich af (2012, p. 1). Vansieleghem is een Vlaamse pedagoog en Kennedy werkt aan het IAPC. Zij rekenen de benaderingen van Lipman, de Amerikaanse filosoof Matthews en de Duitser Englhart tot de eerste generatie, omdat deze benaderingen vooral maatschappelijke doelen nastreven. De tweede generatie 'zet zich niet af tegen de eerste maar bouwt erop voort (...): philosophy is not perceived primarily as a provider either of skills or 'answers' - whether in the realm of fact or value - but as a site in which students can determine what the important questions for our time are, and where they can seek their own answers through the practice of thinking for themselves and with others in communal deliberation' (Vansieleghem & Kennedy, 2012, pp. 7 - 8). Die verschuiving, van de filosofie naar de 'student', wordt door de tweede generatie kinderfilosofen graag aangegeven met voorzetsels: van 'Philosophy *for* Children', naar 'Philosophy *with* Children'.

In haar proefschrift 'Gesprek als grenservaring' (2006) wijst Vansieleghem nog op een ander interessant aspect van het verschil tussen die eerste en tweede generatie. Ze wijst erop dat het de

eerste generatie vooral te doen was om een verandering van onderwijs en samenleving. De kinderfilosofen van de tweede generatie zien filosofie veel meer als levenskunst: 'het vangt aan daar waar men het initiatief neemt om te reflecteren over zichzelf in termen van "wie ben ik?", "waarvoor sta ik?" en "wat wil ik worden?" en daarvoor op zoek gaat naar die gebieden waar men zichzelf (de eigen waarden, verlangens, perspectieven, enz.) kan tewerkstellen en managen' (Vansieleghem, 2010, p. 67). Praktische wijsheid, het succesvol omgaan met het eigen leven, is de focus geworden van de tweede generatie. Het onderwijs stelt zich hiervoor open, meent Vansieleghem. 'Word wat je wilt', is de opdracht van het hedendaagse onderwijs aan het kind. Zelfverwerkelijking, interactiviteit en kennisconstructie zijn volgens haar de mantra's van de school in het begin van de 21e eeuw. Het filosoferen wordt daarin steeds meer gezien als een metacompetentie waarmee andere competenties beheerst en op elkaar afgestemd kunnen worden (2010).

Filosoferen in de Nederlandse basisschool

In Nederland deed de kinderfilosofie haar intrede aan het einde van de jaren tachtig. Het Centrum voor Kinderfilosofie werd in 1989 opgericht aan de faculteit der Wijsbegeerte van de Universiteit van Amsterdam. In het begin van de jaren negentig heeft het Centrum in samenwerking met de Onderwijs Begeleidingsdienst Zuid-Kennemerland en de Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO) een ontwikkelingsproject over filosoferen met kinderen kunnen uitvoeren. In dit project zijn de ideeën ontwikkeld die leidend zijn geweest voor de kinderfilosofie in Nederland. Het filosoferen in de basisschool wordt gepresenteerd als een activiteit waarin kinderen samen nadenken over hun eigen vragen. Die vragen kunnen over alles gaan wat kinderen betekenisvol of zinvol vinden. De filosofie levert daarmee niet op de eerste plaats de thematiek van de gesprekken, maar wel een manier van denken: het zoeken van verbanden, vooronderstellingen in het eigen denken en dat van anderen, het vergelijken van posities daarin, e.d. De Nederlandse kinderfilosofie presenteert hiermee een andere benadering van het fenomeen dan Lipman. Dat doet ze ook door het benadrukken van het creatieve denken en het uitdrukkelijk betrekken van jonge kinderen vanaf vier jaar in het filosofisch project voor de basisschool. Het Centrum zet zich zelfs af tegen het werk van Lipman: het programma is onwerkbaar (Heesen, 1998), steunt te veel en te eenzijdig op analytisch-kritisch denken (Van der Leeuw, 2009), of wordt ronduit zwak genoemd waar het Lipmans' theoretische onderbouwing betreft (Heesen, 1995). Enthousiasme is er wel voor de community of inquiry. Heesen noemt het een pedagogisch model om aan te werken, een horizon om naar te streven (1994). Bij het filosoferen wordt de groep omgevormd tot een onderzoeksgroep waarvan de groepsleden samen nadenken en de leraar de gespreksleider of facilitator is.

Na de eeuwwisseling ontwikkelt zich bij het Centrum de overtuiging dat filosoferen met kinderen een bijdrage kan leveren aan democratische vorming. Omdat het filosoferen veel elementen in zich draagt van een democratische handelingspraktijk, zouden kinderen hierdoor voor de democratische burger belangrijke vaardigheden en attitudes kunnen ontwikkelen: oordeelkundigheid, dialogische vaardigheden en het omgaan met verschillen. In 2009 verschijnt *Filosoferen doe je zo* (Bartels & van Rossum), een programma voor de hele basisschool voor kinderen van vier tot twaalf jaar. In *Filosoferen doe je zo* trachten de auteurs een synthese te bewerkstelligen tussen de Nederlandse

kinderfilosofie uit de jaren negentig en de maatschappelijke opdracht van de kinderfilosofie, lees: het perspectief van de democratische samenleving zoals Lipman dat voorstond.

Om meer inzicht te krijgen in de processen die zich tijdens het filosoferen in de basisschool voltrekken, en de resultaten daarvan deed ik een promotieonderzoek. De centrale vraag daarin was: ontwikkelen kinderen door met elkaar in school te filosoferen democratische vaardigheden en attituden (Bartels, 2013)? Het onderzoek werd uitgevoerd in vier basisscholen met al een lange staat van dienst in het filosoferen. Het zijn ook scholen waarin het filosoferen een vast onderdeel is van het programma voor kinderen van vier tot twaalf jaar. Dat wordt gedaan door de eigen groepsleraren, die allemaal geschoold zijn, de meesten van hen volgen van tijd tot tijd ook nog eens een opfriscursus.

Uit het onderzoek komt naar voren dat de belangrijkste bijdrage van het filosoferen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attituden betrekking heeft op de dialogische vaardigheden en attituden van kinderen, als ook op hun waardering voor verschillen en hun vermogen daar op een positieve wijze mee om te gaan. Ze begrijpen anderen beter, ontwikkelen respect voor andere opvattingen, kunnen conflicten beter hanteren, ze weten hoe ze in een gesprek tegenstellingen kunnen overbruggen. Wat betreft de bijdrage die het filosoferen levert aan de ontwikkeling van het denken en het oordeelsvermogen van de kinderen zijn de resultaten van het onderzoek minder overtuigend. Kinderen leren hun gedachten verwoorden, ze maken een begin met argumenteren. Kritisch denken leren ze nauwelijks. Tijdens de filosofische gesprekken wordt dan ook bijna niet gevraagd naar vooronderstellingen in het denken van kinderen, de kwaliteit van de gebruikte argumenten wordt niet onderzocht, en de groepen zijn maar incidenteel samen op zoek naar de betekenis van begrippen.

In het onderzoek worden deze resultaten verklaard vanuit de gerichtheid van de leraren op dialoog. Scholen en leraren koesteren de dialoog. En de kinderen waarderen dit, dialoog en omgaan met verschillen vinden zij de onderscheidende kwaliteiten van het filosoferen. Tegelijk blijkt uit het onderzoek dat het onder leraren geen communis opinio is dat kritisch denken gerealiseerd kan of moet worden door filosofisch onderzoek, van een dialoog die ook kritisch is. Doorvragen, socratische vragen stellen, rekenen lang niet alle leraren tot hun belangrijkste taak tijdens het filosoferen. Ook kinderen zien nadenken en reflectie niet als kernactiviteiten van het filosoferen.

De strategie van het Centrum voor Kinderfilosofie is zeker tot de eeuwwisseling gericht geweest op een grotere verspreiding van het fenomeen. De activiteiten waren er vooral op gericht om meer leraren, meer scholen tot filosoferen te bewegen. In 2004 constateerde het Centrum dat die strategie (tot dan toe) niet erg succesvol was geweest, van een grote verspreiding was geen sprake. Het Centrum zette daarom een Delphi onderzoek in, een breed gevoerde discussie over het toekomstperspectief van de kinderfilosofie. De belangrijkste uitkomst van dit onderzoek was dat de inzet verlegd moest worden naar de kwaliteit van het filosoferen, zoals dat in de scholen plaatsvindt (Bartels, 2004). Verschillende publicaties, waaronder *Filosoferen doe je zo*, netwerkbijeenkomsten, cursussen, zoals voor leraren in het Humanistisch Vormingsonderwijs (HVO), en niet in het minst de instelling van een erkende beroepsopleiding, verbonden aan de ISVW (Internationale School voor Wijsbegeerte) in Leusden moesten zorgen voor de gewenste kwaliteitsimpuls.

Nu lijkt ook die impuls niet tot de gewenste resultaten te hebben geleid. De vier scholen waar het onderzoek is uitgevoerd worden gerekend tot de voorhoede van het filosoferen in het onderwijs. Het Centrum voor Kinderfilosofie kent maar weinig basisscholen waar structureel met alle kinderen wordt gefilosofeerd. Als het filosoferen aan deze vier scholen al niet is wat het pretendeert te zijn, wat mogen we dan verwachten van andere scholen en leraren? Filosoferen heeft een stevige plek in programma's voor hoog- of meerbegaafde kinderen, maar over de uitvoering daarvan is vrijwel niets bekend. Voor het overige is filosoferen vooral iets dat op projectbasis gebeurt, meestal door leraren van buiten de school (met name in kunsteducatieve projecten) of plaatsvindt als onderdeel van levensbeschouwelijk onderwijs, zoals in het HVO. De cursussen in het HVO en de beroepsopleiding bij de ISVW hebben er mede toe bijgedragen dat zich inmiddels een flinke groep ZZP'ers heeft gevormd die deze lesprojecten vorm geeft en aanbiedt aan het onderwijs, of uitvoert als buitenschoolse activiteit, in het kader van een bezoek aan een museum, e.d. Is dit de kinderfilosofie die we willen?

Het filosoferen met kinderen is zeker iets dat door zijn beoefenaars met veel enthousiasme wordt uitgevoerd en uitgedragen. Aan het filosoferen worden belangrijke maar uiteenlopende waarden verbonden en doelen toegeschreven: leren denken, dialoog, redelijkheid, praktische wijsheid, bijdrage aan zelfsturing, onderzoekende houding. Het lukt kinderfilosofen echter niet voldoende om deze waarden en de realisatie van de doelen ook zichtbaar te maken in de concrete praktijk van het filosoferen in de basisschool. Dat roept op de eerste plaats de vraag op hoe dat komt? Een antwoord op die vraag wordt vaak gezocht bij de leraar. Ik meen dat ook het belangrijkste methodische concept van de kinderfilosofie, de *community of inquiry*, in vraag gesteld moet worden.

De onvolkomen leraar

Als het kennelijk niet lukt het filosoferen met kinderen op zo'n manier neer te zetten als bedoeld, wordt op de eerste plaats de blik gericht op degene die verantwoordelijk is voor de uitvoering daarvan: de leraar. Verschillende onderzoekers wijzen op de tekortschietende vaardigheden van leraren om het filosofisch onderzoek op een filosofisch niveau te faciliteren (Bartels, 2004; McCall, 2009; Turgeon, 2010). In het Delphi onderzoek uit 2004 heb ik met behulp van verschillende bronnen al laten zien hoe geoefende leraren doorgaans wel in staat zijn om kinderen naar bepaalde inzichten te begeleiden, maar dat ze vervolgens meestal niet de vaardigheid hebben om met kinderen belangrijke concepten verder te onderzoeken, verborgen vooronderstellingen op te sporen, tegenvoorbeelden te bedenken, enz. De Schotse filosoof Catherine McCall wijdt dit aan het feit dat het leraren ontbreekt aan filosofische basiskennis (2009).

In het onderzoek *Democratie leren door filosoferen* geef ik een andere verklaring voor het niet doorvragen e.d. door leraren. De verklaring zoek ik vooral bij de 'beliefs' van leraren. Zij hebben een pedagogische opvatting waarin veiligheid en geborgenheid de centrale begrippen zijn. Dialoog, respect voor anderen, de mogelijkheid voor een kind de eigen gedachten te verwoorden passen uitstekend binnen dit verstaan van de eigen rol. Doorvragen, kritisch onderzoek van de geuite gedachten passen daar niet in (Bartels, 2013, pag. 268 – 269). Ook de Engelse onderzoekers

Haynes en Murris wijzen hier op. Zij menen dat 'the major obstacle to a philosophical approach to PwC is the prevalent psychological paradigm in education' (2012, pag. 120). Uit hun analyse van critical incidents in de opleiding van leraren tot facilitator van filosofisch onderzoek wijzen ze vijf thema's aan die leraren in deze rol in de weg staan. Leraren zijn, volgens Haynes en Murris, niet ingesteld op het onverwachte, ze kunnen moeilijk omgaan met situaties die niet van te voren precies zijn voor te bereiden. Een tweede thema, menen zij, is dat leraren een eenzijdig oog hebben voor lineaire vooruitgang, daardoor herkennen ze onvoldoende wat er in een filosofisch onderzoek gebeurt. Hun derde thema kenden we al: leraren zijn onvoldoende filosofisch geschoold om filosofische vragen te stellen. Dat het kind eigenaar is van het onderzoek en van de vraag, maakt het ook erg moeilijk voor leraren. Als vijfde thema noemen Hayes en Murris epistemologisch en moreel relativisme. Ze verwijzen daarbij naar de populaire opvatting dat filosofie geen goede en geen foute antwoorden kent: 'even gentle, open disagreement and challenge are sometimes rejected as 'rude' or 'impolite' and avoided because they cause discomfort (...) emotional disturbance tends to be avoided (...) even when it offers rich opportunities for the community of inquiry to explore its values and procedures at meta-level' (Haynes & Murris, 2012, pag. 128). Hier ligt een belangrijke uitdaging voor de opleiding van de leraar. Er moet niet alleen aandacht besteed worden aan zijn/haar kennis en vaardigheden, maar uitdrukkelijk ook aan zijn/haar professionele zelfverstaan (zie o.a. Kelchtermans, 2005). Wellicht is het hiermee mogelijk meer ruimte voor filosofisch, kritisch onderzoek in de school te realiseren.

Het onvolkomen concept

Desondanks als leraren hun rol anders zouden verstaan en zich filosofisch zouden bekwamen, dan nog blijft het de vraag of het mogelijk is een praktijk te realiseren die meer lijkt op de voorstelling die de kinderfilosofie van zichzelf schetst. De vraag die zich bij mij voortdurend opdringt is die naar het belangrijkste methodische concept: is de community of inquiry wel een situatie of een vorm waarin kinderen kunnen denken en redeneren op de voorgestelde manier en op het beoogde niveau? Kan een community of inquiry wel gerealiseerd worden in een groep kinderen van 11 of 12 jaar oud, met de voorgestelde interventies van de leraar, facilitator? En belangrijker nog: is de voorstelling van de community of inquiry als open onderzoeksgroep wel een die we in verband kunnen brengen met de waarden en doelen die we met het filosoferen met kinderen willen nastreven?

Laten we nog even zien wat die community of inquiry nu precies is. Al eerder hebben we Lipman aangehaald: filosoferen is onderzoek naar betekenis(sen), van ervaringen, van begrippen, van argumenten, enz. In de community of inquiry luisteren kinderen naar elkaars ideeën, ze proberen elkaar te begrijpen, zetten elkaar aan tot denken, proberen elkaar te ondersteunen bij het zoeken naar vooronderstellingen, dagen elkaar uit tot redeneren, enz. 'A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines' (Lipman, 2003, p. 20). In de ideale voorstelling van het concept zien we de rol van de leraar verschuiven van facilitator naar deelnemer, die ook inhoudelijk zijn/haar bijdrage kan leveren. De verantwoordelijkheid voor het proces verschuift naar de groep (Splitter & Sharp, 1995). De meeste auteurs over filosoferen met kinderen schetsen een dergelijke ideale voorstelling van de community of inquiry. Wat is het werkelijkheidsgehalte van deze voorstellingen? Zonder de

integriteit van deze auteurs in twijfel te willen trekken, denk ik dat het optreden van deze 'ideale voorstellingen' veel schaarser is, dan wordt voorgesteld. Ook de leraren in *Democratie leren door filosoferen* geven aan hoe verschillend een filosofisch gesprek kan verlopen (Bartels, 2013). Soms lijkt het op het ideaalbeeld, maar het gebeurt ook vaak genoeg dat het helemaal niet lukt. Welke factoren hierop nu precies van invloed zijn, is vooralsnog niet duidelijk. Wat wel duidelijk is, is dat het nogal wat vraagt, een groep van 25 kinderen die zichzelf organiseert rond een vraag en daarbij het open onderzoek aangaat zoals wordt voorgesteld. Onderzoek dat in Engeland is uitgevoerd naar de 'terugtrekkende leraar' in een community of inquiry laat allerm minst zien dat dan een kritische dialoog gerealiseerd kan worden (Garside, 2009). Ook McCall heeft niet voor niets de Guided Socratic Discussion als alternatief model voor de community of inquiry ontwikkeld (2007). In een Guided Socratic Discussion worden kinderen stap voor stap in voorgestructureerde oefeningen het vocabulaire geleerd dat nodig is om met anderen filosofische concepten te onderzoeken om vervolgens het geoefende in korte gestructureerde onderzoekjes toe te passen. McCall presenteert deze benadering als een alternatief voor leraren die niet voldoende filosofisch geschoold zijn (2013). Mij komt het voor als een bruikbare methode, doorgewoond omdat het niet vanzelfsprekend is dat 25 kinderen met elkaar een open onderzoek aangaan. Er is niets mis met het doen van oefeningen, ook de handboeken van Lipman staan al vol met oefeningen waarmee kinderen leren redeneren.

Bij Rotterdam Vakmanstad¹ ontwikkelen we thans een methodiek, die we ecosofie noemen. Bij deze methode wordt niet alleen veel geoefend, zoals in de Guided Socratic Discussion, ook het onderzoeksproces zelf wordt grotendeels vooraf ontworpen. Vooraf stellen we de route vast waarlangs het onderzoek zal gaan. Dus geen 'community where it leads to'. Elk onderzoek heeft een focus, de centrale vraag, het centrale thema, waarover het onderzoek zal gaan. Die focus, dat centrale thema kan ook een inzicht zijn dat we de kinderen willen presenteren. We hebben verschillende redenen om dat zo te doen.

- We verwachten niet dat kinderen in een open onderzoekssituatie als haast vanzelf tot prachtig redeneren en dialogiseren komen. Leraren moeten hen in een situatie brengen waarin ze dat stap voor stap kunnen leren. Kinderen in de scholen waar Vakmanstad werkt hebben geen grote woordenschat. Het filosofisch vocabulaire ontwikkelen ze alleen in een goed ontworpen leerproces waarin ook kennis van taaldidactiek gebruikt wordt.
- Filosoferen gaat over filosofie. De filosofie levert niet alleen de denkgereedschappen om te kunnen filosoferen, maar ook de ideeën. Het is heel merkwaardig hoe weinig de inzichten en ideeën van filosofen, uit oost en west, een rol spelen in de kinderfilosofie. Bij Vakmanstad gebruiken we ze om kinderen inzicht in situaties te geven, in hun onderlinge interactie. Heel nadrukkelijk willen we ze ook inzicht laten verwerven in de rol van media in hun leven.
- Met filosoferen willen we niet alleen het denken van kinderen ontwikkelen, of hun praktische wijsheid. Met ecosofie hebben we een pedagogisch, maatschappelijk perspectief: ecowijsheid. Dit betreft het inzicht in de relatie tussen jouw handelen en je omgeving; en het daarvoor verantwoordelijkheid kunnen nemen.

¹ zie www.vakmanstad.nl

Met het noemen van dat laatste punt komen we aan de vraag wat we met het filosoferen in de basisschool willen nastreven. Als we Vansieleghem en Kennedy (2012) moeten geloven is het hebben van een boodschap aan de maatschappij iets van de eerste generatie kinderfilosofen. Dat zou passé zijn². Ik zou willen pleiten voor een herwaardering van het maatschappelijk perspectief. Filosoferen met kinderen is geen waardenneutrale activiteit. Met noties van de community of inquiry, als open onderzoek waarin de groep de richting geeft, als vrijplaats van het denken, wordt de suggestie van waardenneutraliteit gewekt. Maar een community of inquiry is niet waardenneutraal, geen enkele onderwijssituatie is niet geladen met waarden en al dan niet verborgen doelen. Kinderfilosofen beweren vaak dat leren denken, het ontwikkelen van een onderzoekende houding, an sich niet normatief is. Dat denken heeft echter ook een inhoud, er wordt iets gedacht, dat zich niet onttrekt aan waarden. Ook kunnen kinderfilosofen echter niet voorbijgaan aan het feit dat ze opvoeder zijn. Daarom is het van belang duidelijk te zijn over bedoelingen.

Na 25 jaar kinderfilosofie in Nederland lijkt het zaak de erfenis van de jaren negentig af te schudden. Filosoferen is geen vrijblijvende activiteit. Het is dan ook belangrijk op zoek te gaan naar de maatschappelijke relevantie die filosoferen en filosofie voor kinderen kunnen hebben. Dit betekent ook dat we een belangrijk uitgangspunt van het concept, de community of inquiry, als open onderzoek, ter discussie moeten stellen. Filosoferen in het onderwijs is geen doel in zichzelf, maar kan zich alleen legitimeren door duidelijk te maken welke pedagogische en maatschappelijke betekenis er aan kan worden toegekend.

Geraadpleegde literatuur

- Bartels, R. (2004). *Delphi onderzoek kinderfilosofie*. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.
- Bartels, R. (2013). *Democratie leren door filosoferen*. Budel: Damon.
- Bartels, R., & Rossum, M. v. (2009). *Filosoferen doe je zo*. Budel: Damon.
- Garside, D. (2009). *The indomitable teacher: evaluating conversational dynamics in P4C*. Bath: University of Bath.
- Haynes, J., & Murris, K. (2012). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. In N. Vansieleghem, & D. Kennedy, *Philosophy for Children in Transition* (pp. 117 - 136). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heesen, B. (1994). De klas omvormen tot een filosofische onderzoeksgroep: tien regels en een slang die in haar staart bijt. *intern stuk*.
- Heesen, B. (1995). Filosoferen met kinderen als onderwijsmethode. *Pedagogisch Tijdschrift vol. 20, nr. 2*, 133 - 142.
- Heesen, B. (1998). *Kinderen filosoferen, docentenboek*. Budel: Damon.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*, 257 - 272.

² Dit is in elk geval wat Kennedy betreft een observatie, geen opvatting, getuige zijn pamflet uit 2011 'A case for children as activists'.

- Leeuw, K. v. (2009). Philosophy with Children as Educational Reform. In E. Marsal, T. Dobashi, & B. Weber, *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts* (pp. 117 - 126). New York: Peter Lang.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education 1ed*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2001). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethik und Sozialwissenschaften, Heft 4*, 405 - 417.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education 2ed*. New York: Cambridge University Press.
- McCall, C. (2007). *Teachers Guide to Wondering*. McCall and East Renfrewshire Council.
- McCall, C. (2009). *Transforming Thinking*. Abingdon: Routledge.
- McCall, C. (2013). Guided Socratic Discussion. Amsterdam: Sophia Network Meeting.
- Reed, R. F., & Johnson, T. (1999). *Friendship and Moral education*. New York: Peter Lang publishing.
- Sasseville, M., & in bewerking van Anthone, R. (2003). *Filosofie voor kinderen*. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking*. Melbourne: Acer.
- Turgeon, W. (2010). Transforming Thinking. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children, Volume 19, number 4*, 46-48.
- Unesco. (2007). *Philosophy, a school of freedom*. Paris: Unesco.
- Vansieleghem, N. (2010). *Gesprek als grenservaring*. Leuven: Acco.
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2012). *Philosophy for Children in transition, problems and prospects*. Chichester: Wiley-Blackwell.