

Filowijzer

FILOWIJZER

INSPIRATIEGIDS FILOSOFEREN IN DE KLAS

Koenraad Roelands

P E L C K M A N S

*Wij moeten niet doen alsof we de filosofie
beoefenen, maar werkelijk filosofie beoefenen.
Wij hebben immers geen behoefte aan de schijn
van gezondheid, maar aan echte gezondheid.*

Epikouros. *Sententiae Vaticanae*, 54

INHOUD



Voorwoord door Guido Vanheeswijck	9
1 Inleiding	11
1.1 Visies op filosofieonderwijs	11
1.2 Filosofische leeractiviteiten integreren in filosofielessen	18
1.3 Kernbegrippen van de filosofie	25
2 Filosofische gesprekken voeren	27
2.1 De structuur van een filosofisch gesprek	29
2.2 De rol van de leraar in een filosofisch gesprek	31
2.3 De rol van de leerlingen in een filosofisch gesprek	32
2.4 Aanbevolen klasschikkingen en groeperingsvormen	33
2.5 Carrouselgesprek	35
2.6 Filosofische wandeling	36
3 Filosofische vragen stellen	39
3.1 Checklist filosofische vragen	40
3.2 Wat zijn filosofische vragen?	41
3.3 Filosofische vragen stellen bij een verhaal	41
3.4 Filosofische vragen stellen bij grote thema's	44
3.5 Filosofische vragen stellen bij nieuwsberichten	47
3.6 Filosofische vragen stellen bij een merkwaardige casus	48

4 Begrippen definiëren **49**

4.1	De abstractieladder	51
4.2	Genus- en soortbegrip	52
4.3	Genus-verschil-definities analyseren	53
4.4	Genus-verschil-definities beoordelen	54
4.5	Genus-verschil-definities opstellen	55
4.6	Definitiegesprek	56
4.7	Definitiegesprek met hulpmatrix	57

5 Classificaties maken **59**

5.1	Wat is wijs?	60
5.2	Wat bestaat?	61
5.3	Wat is waar?	62
5.4	Wat is goed?	63
5.5	Menselijk of dierlijk?	64
5.6	Bewust of onbewust?	65
5.7	Identiek of verschillend?	66
5.8	Uitvinding of ontdekking?	67
5.9	Wetenschap of pseudowetenschap?	68
5.10	Afbakenen, benoemen en sorteren	69

6 Argumentaties analyseren en beoordelen **71**

6.1	Standpunten en argumenten onderscheiden	74
6.2	Argumentatiestructuren in kaart brengen	76
6.3	Argumentatiesoorten onderscheiden	81
6.4	Argumentatiekwaliteit beoordelen	84
6.5	Drogredenen ontmaskeren	88
6.6	Drogredenen herkennen	94
6.7	Argumentaties analyseren en beoordelen	98

7 Redeneringen analyseren en beoordelen **103**

7.1	Redeneerpatronen onderscheiden	104
7.2	Kritisch reflecteren over inductief redeneren	107

7.3	Kritisch reflecteren over abductief redeneren	108
7.4	Voorwaardelijke redeneringen	109
7.5	De Wason-selectietaak	114

8 Kritisch denken **115**

8.1	Kritische vragen stellen	117
8.2	Kritisch versus onkritisch denken	118
8.3	Vooronderstellingen blootleggen in vragen	119
8.4	Vooronderstellingen blootleggen in redeneringen	120
8.5	Kritisch onderzoek naar straffe beweringen	122
8.6	Zelftest voor kritisch denken	124

9 Paradoxen oplossen **125**

9.1	Paradoxe uitspraken	127
9.2	De leugenaarsparadox	128
9.3	De Russellparadox	130
9.4	De barbierparadox	131
9.5	De Grellingparadox	132
9.6	Het schip van Theseus	132
9.7	De paradoxen van Zeno	134
9.8	De paradox van de rechtbank	135
9.9	De Fermiparadox	136
9.10	Godparadoxen	138

10 Gedachte-experimenten uitvoeren **141**

10.1	De ervaringsmachine	142
10.2	Hersenen op sterk water	144
10.3	Hoe is het om een vleermuis te zijn?	145
10.4	Mary de superwetenschapper	146
10.5	De Turing-test en de Chinese kamer	147
10.6	Geblijnddoekt voor het vuurpeloton	148
10.7	De ring van Gyges	151
10.8	De sluier van onwetendheid	152
10.9	Enkele korte gedachte-experimenten	153

11 Morele dilemma's bespreken

157

11.1	Morele dilemma's bespreken	159
11.2	Het Heinz-dilemma	160
11.3	Het tramprobleem	161
11.4	De orgaantransplantatie	163
11.5	De beroemde violist	164
11.6	Het verdrinkende kind	165
11.7	De reddingsboot	167
11.8	De zelfrijdende auto	168

12 Filosofische teksten lezen en schrijven

171

12.1	Aristoteles over wijsheid	173
12.2	Een filosofische beschouwing schrijven	178
12.3	Een filosofisch essay schrijven	180
12.4	Een filosofisch betoog schrijven	182
12.5	Een filosofische dialoog schrijven	184

Bibliografie

185

VOORWOORD

DOOR GUIDO

VANHEESWIJCK



In een tijd waarin het Vlaamse onderwijsniveau onder druk staat, leerkrachten oproepen om 'idiote handboeken' bij het afval te zetten en klaagzangen worden aangeheven over de infantilisering van het inhoudelijk aanbod, komt dit handboek filosofie van Koenraad Roelands als geroepen. Allereerst borduurt het verder op het onderwijsdecreet met specifieke eindtermen voor filosofie dat op 10 februari 2021 door het Vlaams Parlement werd goedgekeurd. Dat decreet was het voorlopige sluitstuk van de diverse pogingen die sinds de jaren negentig werden ondernomen om filosofie een vaste plaats te bezorgen in het curriculum. In talloze artikels en opiniebijdragen hebben pleitbezorgers voor filosofie allerlei argumenten aangedragen voor de wenselijkheid van filosofie als vak in de middelbare school, vaak tegen de stroom in. Er is ongetwijfeld nog werk aan de winkel, maar eindelijk is de Rubicon nu overgestoken.

Dit boek is een schoolvoorbeeld van een mogelijke inhoudelijke invulling van het vak filosofie. Op basis van zijn ervaring als filosofieleraar heeft Roelands een boek samengesteld met didactische tips en uitgewerkte voorbeelden van filosofische leeractiviteiten die direct bruikbaar zijn in de klas en zo filosofie leraren de nodige handvatten, voorbeelden en inspiratie bieden om het filosofisch denken bij leerlingen te stimuleren en hun kritische en creatieve denkvaardigheden aan te scherpen.

Daarbij hanteert hij drie uitgangspunten. Filosofie is voor hem niet alleen een formeel reflexief-kritisch integratievak (uitgangspunt 1); het onderwijs in filosofie stoelt ook op een grondige kennismaking met de rijke wijsgerige traditie, die je zowel in een chronologisch kader als via een thematische aanpak kunt aanbieden (uitgangspunt 2). Toch mag onderwijs in filosofie geen loutere kennismaking met de wijsgerige traditie zijn. In het spoor van Griet Galle stelt Roelands dat filosofieonderwijs tevens voldoende aandacht dient te besteden aan het actief filosoferen met en door de leerlingen zelf (uitgangspunt 3).

Een theoretische introductie in de filosofie en actief filosoferen zijn geen antipoden. Integendeel, zij moeten samen aan bod komen omdat zij elkaar wederzijds aanvullen en versterken. Op die manier draagt filosofieonderwijs niet alleen bij aan de cultureel-humane vorming van leerlingen, maar ook aan de ontwikkeling van sociale, cognitieve en argumentatieve vaardigheden en attitudes die belangrijk zijn voor de individuele en sociale persoonsvorming en het samenleven in een open en democratische samenleving.

Het boek bestaat uit 12 hoofdstukken. In elk hoofdstuk wordt één typisch filosofische leeractiviteit voorgesteld, waarbij telkens wordt uitgelegd wat deze leeractiviteit inhoudt en hoe die in de klas kan worden ingezet. Vervolgens wordt deze uitleg concreet gemaakt aan de hand van voorbeelddoefeningen en zogenoemde 'flowijzers' die een leidraad vormen voor leerlingen bij het maken van de oefeningen. Vanuit de drie gehanteerde uitgangspunten laat Roelands zo het hele spectrum van de filosofie aan bod komen.

Om de kritische vaardigheden aan te zwengelen (uitgangspunt 1) zijn er de 'flowijzers' rond de kunst van het voeren van filosofische gesprekken via het leren stellen van filosofische vragen, het helder definiëren van begrippen en het analyseren en beoordelen van argumentaties en redeneringen. Om de leerlingen te introduceren in de rijke wijsgerige traditie (uitgangspunt 2), wordt ingegaan op de kernbegrippen van de filosofie en worden filosofische teksten gelezen en geanalyseerd. Een dergelijke introductie leidt als het ware automatisch tot daadwerkelijk filosoferen (uitgangspunt 3) over morele dilemma's, zet aan tot gedachte-experimenten of het ontrafelen van paradoxen. De voorbeelden die de auteur aandraagt en waarbij hij put uit de filosofische traditie en uit het dagelijkse leven zijn zeer goed gekozen om die drievoudige taak waar te maken.

Deze 'flowijzer' heeft een ondertitel die in het huidige tijdsgewricht boekdelen spreekt: *inspiratiegids filosoferen in de klas*. Een inspiratiegids zoekt naar een evenwicht tussen hulp voor de leraar en leerling enerzijds en ruimte voor de creativiteit van de leraar anderzijds. In plaats van allerlei ballonnetjes op te laten, waarmee onderwijs-experten – ongetwijfeld met goede bedoelingen – het onderwijs wens-ten te verbeteren maar vaak het omgekeerde effect ressorteerden, krijgen we hier een inspirerend en behulpzaam handboek waarmee elke gedreven leraar filosofie van wal kan steken en dat haar of hem tegelijk toelaat een eigen stem te laten horen.

1 INLEIDING



1.1 Visies op filosofieonderwijs

In tegenstelling tot Nederland en de andere buurlanden kent Vlaanderen nog geen lange traditie van filosofieonderwijs in de middelbare school. Behalve enkele experimenten met filosofie als keuzevak en een aantal verspreide initiatieven rond filosoferen op school was er de voorbije decennia in het Vlaamse onderwijs nauwelijks sprake van filosofie. Vóór de zogenaamde modernisering van het secundair onderwijs kwam filosofie wel geregeld aan bod binnen het clustervak cultuurwetenschappen in de studierichting Humane wetenschappen, maar het duurde tot 10 februari 2021 alvorens het Vlaams Parlement in het kader van die modernisering voor het eerst een onderwijsdecreet met specifieke eindtermen voor filosofie goedkeurde. Bij het ter perse gaan van dit boek is de toekomst van het prille filosofieonderwijs in Vlaanderen evenwel niet verzekerd: de nieuwe eindtermen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs werden op 16 juni 2022 vernietigd door het Grondwettelijk Hof, waardoor het onderwijsveld opnieuw naar de tekentafel moet. Het is afwachten in welke mate de eerder goedgekeurde specifieke eindtermen voor filosofie overeind zullen blijven in een toekomstig onderwijsdecreet.

Een gunstig gevolg van de lange afwezigheid van filosofie in het Vlaamse onderwijs is dat er de voorbije decennia heel wat argumenten werden ontwikkeld om filosofie een vaste plaats te bezorgen in het curriculum. In diverse artikels en opiniebijdragen lieten pleitbezorgers voor filosofie zich uit over de wenselijkheid, de plaats en de inhoudelijke invulling van filosofie als vak in de middelbare school. Zo betoogden de academische filosofen Jos Decorte en Guido Vanheeswijck (1991) dertig jaar geleden al dat filosofie een onmisbaar schoolvak is om leerlingen kritisch te leren denken over de diverse uitgangspunten van onze samenleving. Vanuit de opvatting dat filosofie zelf geen nieuwe of betere informatie over de wereld aanbrengt, hielden zij een pleidooi voor filosofie als een reflexief-kritisch integratievak, waarin leerlingen leren nadenken over de diepere betekenis van wat in de andere vakken wordt behandeld. Zo zou men in de filosofieles kritisch kunnen reflecteren over het wereldbeeld dat schuilgaat achter de mathematische fysica van Isaac Newton of over de culturele gevolgen van de biologische evolutieleer van Charles Darwin. Daarnaast haalden de auteurs aan dat filosofieonderwijs stimulerend werkt voor de ontwikkeling van argumentatieve vaardigheden en dat het vak bijdraagt aan de

kritische en zelfstandige denkhouding van jongeren tegenover allerlei opvattingen en visies die de ronde doen in onze democratische samenleving.

Tot slot merkten Decorte en Vanheeswijck nog op dat andere Europese landen wel een lange traditie van filosofieonderwijs hebben. In al onze buurlanden heeft filosofie vanouds een vaste plaats in de lessentabellen van de middelbare scholen, hetzij als plichtvak, hetzij als keuzevak. De belangrijkste verklaring voor het ontbreken van filosofie en de verbeterde weerstand tegen de algemene invoering ervan in het (overwegend katholieke) Vlaamse onderwijs ligt volgens de auteurs bij de vermeende bedreiging van filosofie voor het vak godsdienst. De vrees dat filosofie een bedreiging vormt voor godsdienst is volgens hen echter volstrekt ongegrond. Filosofie en religie zijn immers afzonderlijke domeinen die elkaar niet kunnen vervangen:

Het kan de taak van de filosofie niet zijn het geloof uit te schakelen. Het statuut van godsdienstige verhalen is niet dat van wetenschappelijke hypothesen of filosofisch/metafysische systemen. Veeleer is het de taak van de filosofie het geloof te overdenken.

Decorte & Vanheeswijck, 1991, p. 148

Zo kan filosofie volgens de auteurs zelfs ruimte scheppen voor religie doordat ze de grenzen van de rationaliteit en mogelijke aanknopingspunten voor het geloof kan aanwijzen.

Ook hun collega's Katrien Schaubroeck, Filips Defoort en Stefaan E. Cuypers (2007) betoogden dat filosofie geen concurrentie is voor de levensbeschouwelijke vakken. Filosofische vragen hangen soms wel nauw samen met levensbeschouwelijke kwesties, maar levensbeschouwing behoort als eventueel bijproduct van de filosofie niet tot haar kerntaak. Reflectievakken zoals filosofie, godsdienst en niet-confessionele zedenleer moeten dan ook niet worden gezien als elkaars concurrenten, maar wel als bondgenoten *"in de strijd tegen de vertechnering van de maatschappij en in het bijzonder tegen de functionaliseringstendens in het onderwijs"* (p. 18). De auteurs kanten zich dan ook uitdrukkelijk tegen een instrumenteel-functionele onderwijsvisie waarbij het onderwijs de belangen van de competitieve economie moet dienen. Door jongeren op te leiden tot vakspecialisten die enkel geschikt zijn om welbepaalde posities op de arbeidsmarkt in te nemen, herleidt men het onderwijs tot een een-dimensionale training. Onderwijs in een democratische samenleving moet volgens de auteurs echter in het teken staan van een brede cultureel-humane vorming met aandacht voor alle aspecten van het mens-zijn. Dat houdt in dat leerlingen op school geïnitieerd moeten worden in diverse kennisdomeinen en waardevolle activiteiten van de cultuur, de traditie en de gemeenschap waartoe ze behoren. Voor

het Vlaamse onderwijs zou dit dan betekenen dat filosofie “als behoeder par excellence van de cultureel-humane dimensie in de westerse beschaving” (p. 17) een onmisbaar vak in het curriculum is.

Waar Schaubroeck, Defoort en Cuypers nog overeenstemden met Decorte en Vanheeswijck over de noodzaak van de invoering van filosofie in het secundair onderwijs, verschilden ze wel enigszins van mening over de manier waarop filosofie in de middelbare school gestalte zou moeten krijgen. In hun betoog benadrukken zij dat filosofie op school niet beperkt mag blijven tot een ietwat formeel reflexief-kritisch integratievak waarin een kennismaking met de rijke wijsgerige traditie een ondergeschikte rol speelt. Zij beschouwen filosofie immers als “een autonome discipline met een eigen geschiedenis, eigen themata en eigen teksten met een typische, vaak technische woordenschat” (p. 20). Een geslaagde initiatie in de filosofie betekent voor hen dan ook dat leerlingen kennis moeten maken met cruciale vraagstukken, belangrijke begrippen en enkele sleutelteksten uit de wijsgerige traditie. De vraag of die denktraditie aansluit bij de leefwereld van jongeren en de vraag of jongeren zelf vragende partij zijn om filosofie te leren, beschouwen de auteurs als irrelevant vanuit het perspectief van cultureel-humane vorming. Hiermee bedoelen ze hoe- genaamd niet dat filosofie niet op een frisse en aantrekkelijke manier mag worden aangeboden, maar wel dat filosofie net zoals wiskunde, Nederlands, Frans en andere gevestigde schoolvakken, enige discipline, toewijding en inspanning van leerlingen mag vragen.

Wat de didactische aanpak betreft, zijn Schaubroeck, Defoort en Cuypers het wel eens met Decorte en Vanheeswijck dat een historisch geïnformeerde, maar primair thematische aanpak het meest verkieslijk is. Om de inhoudelijke kwaliteit van het filosofieonderwijs te verzekeren, is het volgens hen dan ook cruciaal dat filosofieleraars universitair geschoolde vakfilosofen zijn. Gelet op allerlei populaire misverstanden die er over filosofie bestaan, dreigt immers het gevaar dat filosofie wordt verward met levensbeschouwing en spiritualiteit, of dat filosofie wordt beperkt tot een methode van kritisch denken. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval wanneer filosofielessen uitsluitend bestaan uit het voeren van socratische klasgesprekken:

Opvattingen die het ‘socratisch gesprek’ beschouwen als de kwintessens van het filosofisch onderzoek, of het ‘filosoferen met kinderen’ als kernactiviteit van de didactische implementatie van filosofie, zijn het resultaat van een herleiding van het filosofieonderwijs tot het aanleren van een kritische houding. Door de klemtoon te leggen op dergelijke onderwijspraktijken ontstaat er dan ook een vertekend beeld van wat filosofie eigenlijk is.

Schaubroeck et al., 2007, p. 26

Daarom zijn enkel gediplomeerde vakfilosofen die zich grondig hebben verdiept in *“de geschiedenis, de basisteksten, thema’s en terminologie van de oudste en meest fundamentele wetenschap”* (pp. 18-19) geschikt om kwaliteitsvol filosofieonderwijs te verstrekken, aldus de auteurs.

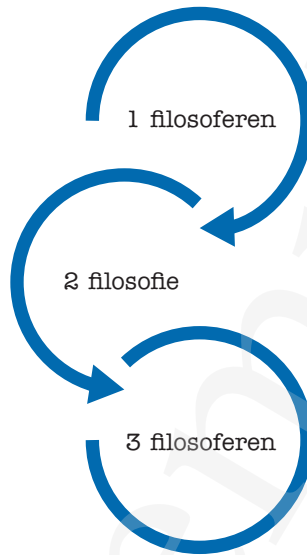
Ook de Leuvense vakdidactica Griet Galle (2018) meent dat het onderwijzen van filosofie een grondige kennis van de wijsgerige traditie vereist. Net zoals Schaubroeck, Defoort en Cuypers stelt ze dat de onderwijsbevoegdheid voor filosofie moet worden voorbehouden aan universitair geschoolde filosofen met een diploma van een educatieve master wijsbegeerte. Maar afwijkend van hun visie op filosofieonderwijs betoogt Galle dat filosofie geen loutere kennismaking met de wijsgerige traditie mag zijn. Filosofieonderwijs moet volgens haar ook voldoende aandacht besteden aan het actief filosoferen met en door de leerlingen zelf. Onder filosoferen verstaat zij *“alle activiteiten die het kritisch en creatief denken over filosofische thema’s of vragen stimuleren”* (p. 115). Op die manier draagt filosofieonderwijs niet enkel bij aan de cultureel-humane vorming van leerlingen, maar ook aan de ontwikkeling van allerlei sociale, cognitieve en argumentatieve vaardigheden en attitudes die belangrijk zijn voor de individuele en sociale persoonsvorming en het samenleven in een open en democratische samenleving. Bovendien argumenteert ze dat filosofie en filosoferen samen aan bod moeten komen omdat zij elkaar wederzijds aanvullen en versterken:

Een vak filosofie mag zich niet beperken tot enkel de filosofie of enkel het filosoferen. Enerzijds kan het filosoferen niet los van de filosofische traditie en begrippen staan, omdat het kritisch denken van de leerlingen uitgedaagd en versterkt wordt in dialoog met filosofische theorieën en problemen die ze uit zichzelf niet zouden bedenken. Anderzijds heeft de filosofie het filosoferen nodig om de filosofische theorieën en begrippen tot leven te brengen en te actualiseren. Anders dreigen deze theorieën te verworden tot dogmatiek, tot denkbeelden die de jongeren zomaar instuderen zonder er zelf over na te denken.

Galle, 2018, p. 116

Op basis van de onderlinge verwevenheid van filosofie en filosoferen presenteert Galle een mogelijk didactisch model volgens de cyclus ‘filosoferen – filosofie – filosoferen’. In de eerste fase van dit didactisch proces wordt een thematische filosofieles inductief opgebouwd vanuit alledaagse ervaringen en actuele problemen, waarbij de leerlingen worden uitgedaagd om zelfstandig na te denken over de filosofische kwestie die in de les aan de orde is. In de tweede fase maken de leerlingen in verband met hetzelfde lesthema kennis met diverse filosofische theorieën en begrippen uit de wijsgerige traditie. In de derde en laatste fase denken de leerlingen opnieuw

zelfstandig na, maar deze keer verrijkt door de aangereikte theorieën en begrippen. Op die manier krijgen leerlingen een beter begrip van de bestudeerde theorieën en begrippen (cf. kennis en inzicht) en leren ze tegelijk ook zelf beter filosoferen (cf. vaardigheden en attitudes).



Figuur 1. Een mogelijk didactisch model voor het Vlaamse filosofieonderwijs (cf. Galle, 2018).

Filosofieleraren die hun lessen volgens dit didactisch model willen opbouwen, moeten niet alleen over de nodige vakkennis beschikken om filosofische theorieën en begrippen op een correcte manier aan te brengen; ze moeten daarnaast ook beschikken over aangepast leermateriaal en de bekwaamheid om het filosoferen in de klas te faciliteren en te begeleiden. Om enigszins tegemoet te komen aan deze laatste vereiste, kreeg ik het idee om op basis van mijn ervaring als filosofieleraar een bundel samen te stellen met didactische tips en uitgewerkte voorbeelden van filosofische leeractiviteiten die direct bruikbaar zijn in de klas. Gaandeweg is die bundel uitgegroeid tot een volwaardig boek dat (toekomstige) filosofieleraren de nodige handvatten, voorbeelden en inspiratie kan bieden om het filosofisch denken bij leerlingen te stimuleren en hun kritische en creatieve denkvaardigheden aan te scherpen.

In dit boek wordt er per hoofdstuk één typisch filosofische leeractiviteit voorgesteld, waarbij telkens wordt uitgelegd wat deze leeractiviteit inhoudt en hoe die in de klas kan worden ingezet. Vervolgens wordt deze uitleg concreet gemaakt aan de hand

van zogenaamde filowijzers en voorbeeldoefeningen. Filowijzers zijn handleidingen, stappenplannen of instructies die een leidraad kunnen vormen voor leerlingen en/of leraren bij het maken van de oefeningen. In de volgende paragrafen zullen we eerst bekijken hoe de filosofische leeractiviteiten kunnen worden geïntegreerd in een thematische filosofieles (of -lessenreeks) en even stilstaan bij het belang van voldoende aandacht voor typisch filosofische begrippen en onderscheidingen in het filosofieonderwijs.

REFLECTIE: VISIES OP FILOSOFIEONDERWIJS

1) In welke visie op filosofieonderwijs kun jij je als filosofieleraar het meest vinden?

2) Bespreek jouw visie met je vakcollega's.

- Om aan filosofieonderwijs te kunnen beginnen, moeten de leerlingen eerst een bepaald *leeftijds- of studieniveau* hebben bereikt.
- Filosofieonderwijs is *mogelijk voor iedereen* en kan zich aanpassen aan verschillende doelgroepen en specifieke leerlingenprofielen.
- Filosofieonderwijs moet vooral gericht zijn op *maatschappelijk relevante doelen*, zoals burgerschapseducatie en vredeseducatie.
- Filosofieonderwijs moet vooral gericht zijn op het *ontplooien van filosofische talenten en de persoonlijke ontwikkeling* van leerlingen.
- Filosofie wordt het best aangeboden als een *schoolvak*, waarbij de leerdoelen worden bepaald door een *vooropgesteld leerplan*.
- Filosofie wordt het best aangeboden als een *schoolproject*, waarbij de leerdoelen worden bepaald door de *eigen keuzes van de leerlingen*.
- De filosofieleraar is bij voorkeur een universitair geschoolde *vakspecialist* die de taak heeft om *vakkennis* aan de leerlingen door te geven.
- De filosofieleraar is bij voorkeur een *gespreksleider of facilitator* die de taak heeft om de *denkvaardigheden* van leerlingen te stimuleren en aan te scherpen.
- Filosofieonderwijs kan het best vertrekken vanuit *denkbeelden uit de wijsgerige traditie* (bijvoorbeeld Plato, Aristoteles, Augustinus, Descartes, Kant, Nietzsche, ...).
- Filosofieonderwijs kan het best vertrekken vanuit *eigen ervaringen, interesses en vragen* van de leerlingen.
- De beste methode om filosofie te onderwijzen, is *klassikaal lesgeven* waarbij de leraar *ex cathedra* doceert, presenteert en demonstreert.
- De beste methode om filosofie te onderwijzen, is *individueel begeleid zelfstandig leren* waarbij de leerling ervaringsgericht en op eigen tempo leert en onderzoekt.
- De leerdoelen voor het vak filosofie moeten *voor alle leerlingen hetzelfde* zijn zodat evaluatie via centrale examens in principe mogelijk is.
- De leerdoelen voor het vak filosofie kunnen *voor verschillende leerlingen anders* zijn zodat evaluatie zich kan richten op de persoonlijke groei van het individu.

1.2 Filosofische leeractiviteiten integreren in filosofielessen

In het filosofieonderwijs staan de leeractiviteiten die in dit boek worden voorgesteld meestal niet op zichzelf, maar maken ze deel uit van een ruimere filosofieles (of -lessenreeks). Dat doet de vraag rijzen hoe je deze leeractiviteiten het best kunt integreren in het geheel van een goed ontworpen filosofieles.

Net zoals bij andere schoolvakken zul je als leraar bij het ontwerpen van een filosofieles rekening moeten houden met de didactische beginsituatie van waaruit je vertrekt en met de leerdoelen die je dient te realiseren. De rest van het lesontwerp hangt sterk af van jouw persoonlijke visie op goed filosofieonderwijs (zie 1.1). Moet een filosofieles de leerlingen bovenal laten kennismaken met de ideeën van invloedrijke denkers uit de geschiedenis van de wijsbegeerte, of moet ze de leerlingen vooral stimuleren om zelf te filosoferen? Worden filosofielessen het best historisch en chronologisch opgebouwd, of kies je beter voor een thematische aanpak? Bouw je de lessen op vanuit bestaande filosofische denkbeelden, of vertrek je liever vanuit de eigen ervaringen, interesses en vragen van de leerlingen?

Hieronder bekijken we een didactisch stappenplan dat een goede basis kan vormen voor het ontwerpen van een filosofieles (of -lessenreeks) en dat geïnspireerd is op het didactisch model 'filosoferen – filosofie – filosoferen' zoals voorgesteld door Galle (2018) (zie 1.1). Dit model gaat uit van een historisch geïnformeerde, maar primair thematische aanpak en steunt op de overtuiging dat filosofie en filosoferen elkaar wederzijds aanvullen en versterken: kennis van de wijsgerige traditie leidt tot beter filosoferen en zelf actief filosoferen brengt de wijsgerige traditie tot leven.



Figuur 2. Didactisch stappenplan.

Stap 1: Verwonderd vragen stellen

Na de vaststelling van het lesthema bestaat de eerste stap van het didactisch stappenplan in het tot verwondering brengen van de leerlingen. Verwondering vormt immers steeds het beheersende uitgangspunt van de filosofie: