



Voorbeeldleerplan filosofie in de onderbouw

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Filosofie in de onderbouw

Voorbeeldleerplan

Januari 2013

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2013 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Pascal Marsman en Han Noordink

Eindredactie: Pascal Marsman en Han Noordink

Met dank aan: docenten filosofie uit het ontwikkelteam: Menno van Calcar, Dennis de Gruijter, Tjomme Klop, Simone Kamman, Martijn Pieterse, Philippe Boekstal, Jos Hogenbirk.

Informatie

SLO

Afdeling: vo onderbouw

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 660

Internet: www.slo.nl

E-mail: vo-onderbouw@slo.nl

AN: 4.6577.525

Inhoud

Voorwoord	5
1. Inleiding	
IK ben dus IK filosofer ... op school!	7
2. Van visie tot voorbeeldleerplan 'Filosofie in de onderbouw'	9
2.1 Curriculair spinnenweb	9
2.2 Formuleren van de visie	9
2.3 Over leerdoelen en leerinhouden	10
2.4 Leeractiviteiten	13
3. Filosofische vraagstukken	15
4. Samenvatting: uitgangspunten en kenmerken	21
5. Uitwerking filosofische vraagstukken	23
Referenties	71
Bijlage A	73
Bijlage B	75
Bijlage C	79

Voorwoord

'Het niet-onderzochte leven is de moeite van het leven niet waard'.

Socrates

Het voorliggende voorbeeldleerplan 'Filosofie in de onderbouw' is te gebruiken bij het formuleren van een leerplan voor de eigen school. Als voorbeeld biedt het docenten richting en structuur bij het maken van hun eigen leerplankundige keuzes voor het formuleren van een visie op filosofie in de onderbouw, het bepalen en formuleren van leerdoelen en leerinhouden en het uitvoeren van leeractiviteiten.

Er zijn in dit voorbeeldleerplan tevens suggesties en ideeën opgenomen voor de daadwerkelijke invulling. Aan de hand van veertien filosofische vraagstukken die centraal staan in de onderbouw, worden doorkijkjes gegeven in de vorm van inspirerende lesvoorbeelden en uitgewerkte lesactiviteiten.

Wij willen op deze plaats de docenten van het ontwikkelteam bedanken voor alle inspirerende denksessies en het gedegen ontwikkelwerk van het afgelopen jaar.

Tevens wensen we de docenten die met dit leerplan aan de slag gaan veel succes en plezier tijdens de filosofielessen met hun leerlingen in de onderbouw.

Pascal Marsman

Han Noordink

1. Inleiding

IK ben dus IK filosofer ... op school!

Filosofie neemt een hoge vlucht¹. Niet alleen bij het grote publiek, waar activiteiten zoals 'De maand van de filosofie' of de 'Dus ik ben-trajecten'² hoge bezoekersaantallen opleveren. Ook de taaiere denkkwesties die filosofen al eeuwenlang bezighouden komen ruimschoots aan bod in veel opleidingen, lezingen en boekbesprekingen.

We zien ook dat jongeren meer en meer geïnteresseerd raken in filosofie. Dit kan te maken hebben met de voortdurend veranderende *global world* en de vraag wat ieders rol in die wereld kan zijn, of met de groeiende impact van sociale media, waarin jongeren soms anoniem en wereldwijd van gedachten kunnen wisselen. Ook mengen steeds meer jonge filosofen zich in het maatschappelijk discours. Wellicht hebben zij voor scholieren een voorbeeldfunctie; het is nu cool om te filosoferen.

Of moeten we de groei van het willen filosoferen bij jongeren zien als een vorm van consumentisme met vragen over 'wat is het goede leven' of 'wat is geluken waar koop ik dat?'

Feit is dat jongeren steeds vaker filosofie als eindexamenvak kiezen. Deden er in 2007 nog 3373 leerlingen eindexamen filosofie (625 havo en 2748 vwo), afgelopen schooljaar 2011-2012 deden 5031 kandidaten eindexamen in dit vak, waarvan 1526 havoleerlingen en 3505 vwo-leerlingen (Persmap Centraal examens, 2012).

In de onderbouw is sprake van globaal geformuleerde kerndoelen, waarin filosofische thema's en vaardigheden niet expliciet herkenbaar zijn. Aparte kerndoelen voor filosofie zijn er niet. Er is dan ook geen vanzelfsprekende doorstroom vanuit de onderbouw naar een keuze-examenvak in de bovenbouw.

Wel wordt er op verschillende scholen in Nederland en met verschillende leerdoelen in de onderbouw filosofie gegeven. Filosofie komt dan bijvoorbeeld in de plaats van de lessen levensbeschouwing, of wordt ingezet als lessenreeks met een vooruitblik-op-de-bovenbouw zodat het voor leerlingen duidelijk wordt wat het vak inhoudt. Daarnaast wordt filosofie soms in de vorm van projecten en in samenhang met andere vakken gegeven, bijvoorbeeld de kunstvakken, geschiedenis of maatschappijleer.

Een vak als filosofie past goed in de onderbouw omdat het raakvlakken en verwantschap heeft met verschillende kerndoelen en karakteristieken zoals die zijn geformuleerd voor het leergebied 'mens en maatschappij'³. Ook past het uitstekend bij de levensfase van de leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar. Juist in deze ontwikkelingsfase oriënteren leerlingen zich niet alleen op zichzelf met vragen als wie ben ik, waar sta ik voor en waar ga ik voor? Ze worden in deze periode ook zelfstandiger en ontwikkelen hun eigen opvattingen, waarden, interesses en voorkeuren. Daarnaast oriënteren ze zich meer en meer op de ander, ze leren hun blik verbreden en open te staan voor individuen en groepen om hen heen.

¹ Zie: Marsman, P.G (2009). *Vakdossier filosofie*. Enschede: SLO

² Zie: 'Dus-ik-ben weekend', door Stine Jensen en Rob Wijnberg

³ Zie ook: VO-Onderbouw (2006). Karakteristieken voor de onderbouw

IK ben, en nadenken over wie die IK is en wat hem of haar beweegt, is voor onderbouwleerlingen een bijna vanzelfsprekende zoektocht en spannende ontdekkingsreis. Een ontdekkingsreis die in deze snelle, globaliserende wereld in een bijzonder perspectief komt te staan. Filosofische vragen die in dit kader rijzen, hebben te maken met bijvoorbeeld de waarde van kennis zoals 'wat kan een mens weten wanneer alle informatie met een muisklik overvloedig tot ieders beschikking staat' of 'wie ben ik en wat zegt mijn Facebookpagina over mijn zelf?'

Bij filosofie leren leerlingen essentiële vaardigheden ontwikkelen die ook aansluiten bij de zogenoemde 21st century skills (zie www.P21.org voor informatie over 21st century skills). Vaardigheden die nodig zijn om goed toegerust te zijn voor de huidige en toekomstige maatschappij. Leerlingen ontwikkelen bij filosofie in de onderbouw vaardigheden zoals kritisch denken, analyseren, communiceren of probleem oplossen. Leerlingen werken bij dit vak ook aan een attitude waarbij ze enerzijds een eigen mening leren vormen en anderzijds leren om vanuit meerdere perspectieven naar de wereld om zich heen te kijken.

Aanleiding voor het ontwikkeltraject

Uit een enquête die in 2009 in het kader van het vakdossier filosofie is gehouden onder filosofiedocenten, werd zichtbaar dat er behoefte is aan meer richtlijnen, duidelijkheid en structuur voor het geven van het vak in de onderbouw. Het gaat met name om sturing bij de keuze van geschikte onderwerpen, het filosofisch gedachtegoed (en de discussie over wel/niet een historisch overzicht van een canon van de filosofie) en filosofische vaardigheden. Het bovenstaande was in 2011 aanleiding voor de Universiteit van Amsterdam, het 4^e Gymnasium Amsterdam, de Vereniging van filosofiedocenten en het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) om een voorbeeldleerplan voor filosofie in de onderbouw te ontwikkelen. Een voorbeeldleerplan dat docenten in de onderbouw houvast biedt bij het maken van leerplankundige keuzes met betrekking tot het 'wat' en 'hoe' van hun filosofieonderwijs.

Het ontwikkelteam dat aan dit voorbeeldleerplan heeft gewerkt bestond uit twee SLO-ontwikkelaars en zeven filosofiedocenten van verschillende scholen in Nederland die zowel boven- als onderbouwwervaring hebben. De docenten zijn afkomstig van verschillende scholen in Nederland, zodat tijdens de ontwikkelsessies ruimte was voor ieders specifieke schoolsituatie, wensen en verwachtingen. Daarnaast heeft de gemengde samenstelling van het team gezorgd voor vele interessante inhoudelijke discussies die hebben geleid tot dit voorbeeldleerplan.

Met behulp van modellen zoals het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003) heeft het ontwikkelteam met dit voorbeeldleerplan de volgende opbrengsten gerealiseerd:

- een visie op het vak filosofie in de onderbouw;
- een keuze voor leerdoelen en leerinhouden voor leerlingen onderbouw (klas 1, 2 en 3);
- de formulering van veertien filosofische vraagstukken;
- een set van inspirerende lesvoorbeelden en uitgewerkte lesactiviteiten bij de filosofische vraagstukken.

Het voorbeeldleerplan wil docenten filosofie en mogelijk ook docenten maatschappijleer of levensbeschouwing die het vak filosofie in de onderbouw gaan geven, op weg helpen.

2. Van visie tot voorbeeldleerplan 'Filosofie in de onderbouw'

2.1 Curriculair spinnenweb

Leidraad bij het ontwikkelen van dit voorbeeldleerplan is het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Met behulp van dit leerplankundig model is het mogelijk om heel gestructureerd na te denken over de verschillende stappen en de verbindingen ('draden uit het web') die nodig zijn om te komen tot een curriculum.

Het spinnenweb bevat alle aspecten die van belang zijn voor de invulling van een leerplan.



Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)

De visie vormt het vertrekpunt, fungeert als het ware als 'spin in het web'. De basisvisie (in dit geval met betrekking tot het vak filosofie in de onderbouw) is leidend en wordt vervolgens via de 'draden' direct en concreet gekoppeld aan leerplankundige aspecten zoals leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten.

2.2 Formuleren van de visie

Om te komen tot een visie op filosofie in de onderbouw heeft het ontwikkelteam een antwoord geformuleerd op twee vragen: wat is de essentie van filosofie in de onderbouw? En: waartoe krijgen leerlingen in de onderbouw het vak filosofie?

Bij de beantwoording is rekening gehouden met de mogelijke visie van de school op 'filosoferen met leerlingen' en het wel of niet hebben van een examenvak filosofie in de bovenbouw.

Hoewel een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw zeer wenselijk is, is het volgen van filosofie in de onderbouw geen voorwaarde om het vak in de bovenbouw te kunnen volgen.

Ook leerlingen die in de onderbouw géén filosofie hebben gehad (het is in de onderbouw geen verplicht vak, er zijn immers geen kerndoelen voor filosofie), moeten dit vak, indien de school het op de lessentabel heeft staan, als eindexamenvak kunnen kiezen.

Om te komen tot het formuleren van een visie op het vak filosofie in de onderbouw, is het van belang eerst in algemene zin in te gaan op (a) filosofie op school en (b) hoe het als examenvak is ingevuld.

a) Filosofie op school (algemeen)

Nut en noodzaak van filosofie op school is gekoppeld aan het 'kritisch en creatief leren denken' van leerlingen. Vanuit dit perspectief gaat het er om dat leerlingen:

- zichzelf en de ander bevragen;
- reflecteren op denkbeelden⁴ (van henzelf of anderen);
- met elkaar een gedachtegang, inclusief argumenten en volgens een redeneerschema, leren opzetten.

b) filosofie als examenvak

Leerlingen in de bovenbouw onderzoeken voornamelijk het eigen denken (hun zelf, hun identiteit) in relatie tot de ideeëngeschiedenis van de filosofie. Dit komt ook terug in de huidige indeling van de examenstof in verschillende domeinen zoals bijvoorbeeld ethiek, wijsgerige antropologie of sociale filosofie.

Zie ook de examenprogramma's filosofie voor havo en vwo op: www.examenblad.nl.

Visie op 'filosofie in de onderbouw'

In de onderbouw staat het 'leren denken' en het hanteren van het hierbij benodigde denkgereedschap centraal. Door te leren met welk denkgereedschap je je geest flexibel kunt maken en kunt trainen, krijgen leerlingen meer grip op de werkelijkheid.

Het accent ligt in de onderbouw op het (verder) ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van luisteren, vragen stellen, een mening vormen, een gedachtegang opzetten, verbanden leggen, betekenis toekennen en vanuit wisselend perspectief kunnen denken en debatteren (taalvaardigheid). Vanuit deze optiek dienen leerlingen in de onderbouw vooral te leren en te ervaren dat filosofie begint met een kritische houding ten opzichte van zichzelf. Open staan voor vragen als 'wat is waarheid' of 'wie ben je?' moet een vanzelfsprekende houding zijn. Daarnaast zetten leerlingen in de onderbouw de eerste stappen op weg naar 'analyse en reflectie', een belangrijk deel van het vak in de bovenbouw.

2.3 Over leerdoelen en leerinhouden

Uitgaande van deze basisvisie gaat het in dit voorbeeldleerplan om onderstaande leerdoelen, waarbij het accent ligt op het aanleren van een filosofische houding en filosofische vaardigheden en het kennismaken met het filosofisch gedachtegoed.

⁴ Vergelijk dit bijvoorbeeld ook met wat Karen Faber hierover zegt. Wat haar betreft is de pedagogische betekenis van filosofie in de onderbouw 'morele vorming door kritisch denken'.

Faber, K.A (2009) Eindschrijft 'Morele vorming door kritisch denken'. Nijmegen: Radboud Universiteit

Het werkwoord 'kunnen', zoals in de leerdoelen geformuleerd, geeft een indicatie van doelen die - wat dit voorbeeldleerplan betreft - in de onderbouw bereikt zouden kunnen worden. Ze zijn richtinggevend in plaats van voorschrijvend. Het is natuurlijk aan de school om een eigen keuze in (leer)doelen te maken.

A) Leerlingen ontwikkelen in de onderbouw filosofische vaardigheden⁵:

- Leerlingen kunnen kritisch en rationeel denken en daarbij:
 - een argumentatie opzetten;
 - een vooronderstelling onderzoeken;
 - een Socratisch gesprek voeren;
 - betekenis geven aan en omgaan met begripsdefinitie en analyse.
- Leerlingen kunnen filosofische vragen stellen en beantwoorden en daarbij oplossingsstrategieën bedenken.
- Leerlingen kunnen een beredeneerd standpunt innemen.
- Leerlingen kunnen aangeven wat voor hen belangrijke waarden zijn met betrekking tot filosofische vraagstukken⁶.

B) Leerlingen hebben basale 'kennis van de ideeëngeschiedenis van de filosofie'.

- Leerlingen kunnen belangrijke filosofische vraagstukken⁷ benoemen en uitleggen.
Het gaat om minimaal onderstaande vraagstukken:
 - Wat kan ik weten?
 - Wat is goed?
 - Wat is waar?
 - Wat is mooi?
 - Wat is een goed leven?
 - Wat is vrijheid?
- Leerlingen kunnen aan bovenstaande vraagstukken het gedachtegoed van verschillende grote filosofen koppelen en beschrijven. Leerlingen kennen de belangrijkste opvattingen en het gedachtegoed van minimaal onderstaande vijf filosofen:
 - Plato
 - Aristoteles
 - Descartes
 - Kant
 - Nietzsche.

⁵ In dit voorbeeldleerplan zijn twee filosofische vaardigheden uitgewerkt, zie bijlage C.

⁶ Zie het overzicht veertien filosofische vraagstukken uit dit voorbeeldleerplan op pagina 16.

⁷ Zie de uitwerking van de veertien filosofische vraagstukken uit dit voorbeeldleerplan in hoofdstuk 5.

Leerinhouden

Deze basisvisie en leerdoelen leiden tot de volgende leerinhouden, waarbij onderscheid wordt gemaakt in attitude, vaardigheden en kennis.

Het accent ligt in eerste instantie op het aanleren van 'attitudes'. Het gaat vooral om de grondhouding die de leerling nodig heeft om te (leren) filosoferen. Hieronder staat een overzicht van de leerinhouden filosofie in de onderbouw.

Attitude	Vaardigheden	Kennis
open houding	luisteren	gedachtegoed van enkele grote filosofen waaronder Plato, Aristoteles, Descartes, Kant en Nietzsche
kritische houding	vragen stellen	veertien filosofische vraagstukken
gretigheid	argumenteren	
verwondering	analyseren van tekst en beeld	
reflectief (kunnen terugkoppelen naar jezelf)	vooronderstellingen onderzoeken	
respectvol (veilige leeromgeving voor allen)	definiëren en analyseren van begrippen	
autonoom (onafhankelijk)	voeren van een Socratisch gesprek	
communicatief (bereidheid om te communiceren, spreken en luisteren)		

Afhankelijk van de basisvisie van de school, de geformuleerde leerdoelen en de beginsituatie van de leerlingen kunnen de verschillende leerinhouden in meer of mindere mate worden aangeboden.

Leerlingen zullen bijvoorbeeld waarschijnlijk pas echt een kritische houding hebben of autonoom kunnen denken in de derde klas. Leerlingen kunnen in de brugklas bijvoorbeeld beginnen met het aanleren en ontwikkelen van een open houding, het tonen van respect voor de ander, het luisteren naar elkaar en het stellen van vragen.

2.4 Leeractiviteiten

In deze paragraaf worden visie, leerdoelen en leerinhouden uitgewerkt in leeractiviteiten. Het curriculaire spinnenweb is hierbij de leidraad.

Om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen is het belangrijk om bij de invulling van filosofielessen in de onderbouw volop te differentiëren en rekening te houden met het ontwikkelingsniveau van (individuele) leerlingen.

Bepaalde filosofische onderwerpen zijn soms beter bespreekbaar in de eerste klas dan in een tweede of derde klas. In de brugklas zijn de leerlingen in het algemeen nog tamelijk onbevangen en in de tweede klas kan het voor leerlingen alweer veel spannender zijn om bijvoorbeeld over eigen emoties te praten.

Het kan dan wenselijk zijn dat de onderwerpen bij voorkeur veilig en met enige distantie behandeld en besproken worden. In de derde klas zijn sommige leerlingen mogelijk wat meer in balans en is er ruimte voor gesprek en debat.

Hieronder staat een overzicht van relevante leeractiviteiten:

- Opzetten van een debat,⁸ betoog of argumentatie.
- Analyseren van teksten en/of beelden op 'verborgen' beelden.
- Doen van een gedachtenexperiment.
- Onderzoeken van vooronderstellingen.
- Uitvoeren van een begripsanalyse.
- Voeren van een Socratisch gesprek.⁹
- Abstraheren en proberen de essentie te 'vatten'.
- Bepalen van een waardenhiërarchie.

De filosofische onderwerpen die in de onderbouw aan bod komen, zouden als volgt over de verschillende leerjaren kunnen worden verdeeld.

Leerjaar 1

- Wat is vriendschap?
- Wat is mooi?
- Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen mens en dier?
- Wat is geluk?

Leerjaar 2

- Wat is goed leven?
- Wat kan ik weten?
- Wat is echt?

Leerjaar 3

- Wat is waar?
- Wat is een mens?
- Wat kan ik weten?
- Wat is een goede redenering?

⁸ Uitgewerkt in bijlage C

⁹ Uitgewerkt in bijlage C

3. Filosofische vraagstukken

Op basis van het Curriculaire spinnenweb kunnen leeractiviteiten worden geformuleerd in de vorm van veertien filosofische vraagstukken. Dit zijn de veertien filosofische vraagstukken die er in de onderbouw toe doen, dit is de kern van het onderbouwprogramma.

Elk filosofisch vraagstuk is gekoppeld aan een subvraag die helpt te komen tot een nuancering of tot een afbakening van het onderwerp. De subvraag bij het vraagstuk 'wat is schoonheid' luidt dan: 'Waarom vinden we sommige dingen mooi en andere niet?'

Met het oog op een eventueel toekomstige doorlopende leerlijn filosofie, is het goed te weten dat in onderstaand overzicht de solitaire filosofische vraagstukken zijn geclusterd in blokken. Deze blokken corresponderen met de domeinen uit de examenprogramma's filosofie voor havo en vwo.¹⁰

Echter, in de uitwerking van de filosofische vraagstukken is deze onderliggende relatie losgelaten. Alle veertien filosofische vraagstukken uit dit voorbeeldleerplan zijn vrij te gebruiken in de onderbouw.

¹⁰ Zie filosofie havo en filosofie vwo op www.examenblad.nl

Veertien filosofische vraagstukken

Ethiek

1. Wat is het goede leven?
Subvraag: Waar word je gelukkig van?
2. Hebben dieren evenveel rechten als mensen?
Subvraag: Mag je een mug doodslaan?
3. Moet je altijd de regels volgen?
Subvraag: Moet je je eigen vader aangeven wanneer hij iets verkeerd heeft gedaan?
4. Zijn wij vrij om te worden wie we willen zijn?
Subvraag: Ben je nu jezelf?

Kennisleer

5. Wat kan je zeker weten?
Subvraag: Is wat we waarnemen altijd echt en waar?
6. Wat is het verschil tussen geloven en weten?
Subvraag: Waarom geloven mensen in God?
7. Wat is een goede redenering?
Subvraag: Wat is het verschil tussen geldigheid en waarheid?.
8. Bepaalt taal je werkelijkheid?
Subvraag: Bestaan er dingen waar geen woorden voor zijn?

Esthetica

9. Wat is schoonheid?
Subvraag: Waarom vinden we sommige dingen mooi en andere niet?

Antropologie

10. Wat is de verhouding tussen lichaam en geest?
Subvraag: Heb ik een lichaam of ben ik een lichaam?
11. Wat bepaalt mijn identiteit?
En: Bepalen je ouders wie je bent?
12. In hoeverre verschillen mensen van machines?
Subvraag: Kunnen computers denken en voelen?

Sociale en politieke filosofie

13. Welke rol speelt macht in je leven?
Subvraag: Waarom zou je naar je leraar luisteren?
14. Zijn alle mensen gelijk?
Subvraag: Moeten we alle goederen rechtvaardig verdelen?

Veertien filosofische vraagstukken	Filosofen	Leerjaar
1. Wat is het goede leven? Subvraag: Waar word je gelukkig van?	Aristoteles ¹¹ , Rousseau, Nietzsche , Nussbaum, Bentham	1, 2
2. Hebben dieren evenveel rechten als mensen? Subvraag: Mag je een mug doodslaan?	Singer, Kant , Spinoza	1, 2
3. Moet je altijd de regels volgen? Subvraag: Moet je je eigen vader aangegeven wanneer hij iets verkeerd heeft gedaan?	Aristoteles , Nietzsche , Sartre, Kant	2, 3
4. Zijn wij vrij om te worden wie we willen zijn? Subvraag: Ben je nu jezelf?	Aristoteles , Nietzsche , Sartre, Taylor, De Beauvoir	3
5. Wat kan je zeker weten? Subvraag: Is wat we waarnemen echt en waar?	Plato , Descartes , James, Kant , Wittgenstein, Berkeley	1, 2
6. Wat is het verschil tussen geloven en weten? Subvraag: Waarom geloven mensen in God?	Nietzsche , Marx, Aristoteles , Popper	2
7. Wat is een goede redenering? Subvraag: Wat is het verschil tussen geldigheid en waarheid?		3
8. Bepaalt taal je werkelijkheid? Subvraag: Bestaan er dingen waar geen woorden voor zijn?		3
9. Wat is schoonheid? Subvraag: Waarom vinden we sommige dingen mooi en andere niet?	Plato , Kant , Darwin, Nietzsche	2, 3

¹¹ De **vetgedrukte** filosofen zijn de filosofen uit de top-vijf (zie ook pagina 11).

Veertien filosofische vraagstukken	Filosofen	Leerjaar
10. Wat is de verhouding tussen lichaam en geest? Subvraag: Heb ik een lichaam of ben ik een lichaam?	Plato, Descartes, Nietzsche, Merleau-Ponty	2, 3
11. Wat bepaalt mijn identiteit? Subvraag: Bepalen je ouders wie je bent?	Aristoteles, Darwin, Foucault	1, 2
12. In hoeverre verschillen mensen van machines? Subvraag: Kunnen computers denken en voelen?	Searle, Dennet, Descartes, Heidegger	3
13. Welke rol speelt macht in je leven? Subvraag: Waarom zou je naar je leraar luisteren?	Aristoteles, Hobbes, Mill, Nietzsche, Foucault	1, 2, 3
14. Zijn alle mensen gelijk? Subvraag: Moeten we alle goederen rechtvaardig verdelen?	Plato, Rawls, Kant, Locke, Nozick	3

In hoofdstuk 5 zijn deze filosofische vraagstukken uitgewerkt tot óf een inspirerend lesvoorbeeld óf een serie lesactiviteiten (reeks van meerdere lessen). De uitwerkingen zijn geschreven voor de docent. Eventuele vragen en opdrachten die de docent kan voorleggen aan de leerling zijn gearceerd. Bij de uitwerking is gebruik gemaakt van een format, dat gebaseerd is op de leerplankundige aspecten van het curriculaire spinnenweb. Naast de (in dit voorbeeldleerplan) besproken onderdelen als leerdoelen, leeractiviteiten en leerinhouden is er ook aandacht voor docentrollen, bronnen en materialen en toetsing.

Het aspect tijd vergt extra toelichting, omdat de hoeveelheid beschikbare tijd van belang is bij de keuze van leerinhouden. Hoeveel tijd heeft de school voor filosofie in de onderbouw ingeroosterd? Gaat het om een halfjaarlijks project filosofie of wordt het vak structureel gedurende één uur per week gegeven? Op grond van het werkelijk aantal beschikbare uren kan de docent die met dit voorbeeldleerplan gaat werken, zelf vaststellen wat binnen die beschikbare tijd haalbaar is voor zijn of haar leerlingen.

Het format is aangevuld met de categorieën filosofische leerdoelen, filosofisch gedachtegoed en filosofen¹². Boven het format staat vermeld in welk leerjaar het desbetreffende filosofische vraagstuk bij voorkeur aan de orde kan komen.

¹² Het staat alle docenten vrij om bij gebruik van dit voorbeeldleerplan de lessen naar eigen behoefte en beginsituatie van de eigen leerlingen aan te passen.

Format uitwerking filosofisch vraagstuk

Leerjaar

Titel en onderwerp:
Doel van de lesactiviteit:
Specifieke doelen filosofie in de onderbouw: <ul style="list-style-type: none">• attitude• vaardigheden• kennis.
Filosofisch gedachtegoed
Filosofen
Leeractiviteiten
Rol van de docent
Materialen & bronnen
Groeperingsvorm
Tijd (investering)
Plaats
Toetsing / evaluatie

4. Samenvatting: uitgangspunten en kenmerken

De belangrijkste uitgangspunten en kenmerken van dit voorbeeldleerplan zijn:

1. Filosofie in de onderbouw is voor veel leerlingen de eerste kennismaking met het vak.
2. De leerdoelen hebben betrekking op zowel attitude, vaardigheden als kennis. De nadruk ligt op het leren van een filosofische attitude en filosofische vaardigheden.
3. Het curriculaire spinnenweb vormt het leerplankundig kader voor dit leerplan. De visie op 'filosofie in de onderbouw' heeft impact op alle 'draden' uit dit spinnenweb.
4. De leerdoelen komen voort uit de visie. In hoeverre het behalen van deze leerdoelen realistisch is, is onder andere afhankelijk van de beschikbare lestijd.
5. De leerdoelen zijn 'vertaald' naar veertien filosofische vraagstukken.
6. De leerdoelen hebben betrekking op de gehele onderbouw (inclusief leerjaar drie havo/vwo). Sommige leerdoelen en leerinhouden komen bij voorkeur in een bepaald leerjaar aan de orde.
7. Filosofie in de onderbouw kan dienen als opmaat voor het examenprogramma filosofie in de tweede fase, maar is geen voorwaarde voor het volgen van het vak in de bovenbouw.
8. De filosofische vraagstukken zijn als inspirerend lesvoorbeeld of als lesactiviteit nader uitgewerkt.
9. Het leerplan is bedoeld als inspiratie voor de docent die het vak filosofie gaat geven in de onderbouw. Het is aan de docent om een keuze te maken en te bepalen wanneer en hoe een vraagstuk (het beste) tot z'n recht komt.

5. Uitwerking filosofische vraagstukken

Uitwerking filosofische vraagstukken in inspirerende lesvoorbeelden en uitgewerkte lesactiviteiten.

Filosofisch vraagstuk 1: Wat is het goede leven?

Subvraag: Waar word je gelukkig van?

Onderbouw, leerjaar 1 en 2

Een mogelijke lesinvulling is het uitvoeren van een gedachtenexperiment, gebaseerd op de droommachine (van de filosoof Robert Nozick).

Vooraf wordt aan leerlingen de vraag gesteld om een lijstje te maken van zaken die ze graag zouden willen hebben of mee willen maken in hun leven. Met andere woorden: wat zijn de zaken die je gelukkig zouden maken in je leven, zaken die er echt toe doen!

Vervolgens wordt aan de leerlingen voorgelegd om uit te gaan van de volgende gedachte: stel er is een droommachine. Het is een machine die - als je er op aangesloten bent - kan zorgen dat je dromen waarheid worden.

De machine kan je ieder leven geven dat je wilt. Maar als je er eenmaal op aangesloten bent kun je niet meer terug.

Aan de leerlingen kan gevraagd worden om te omschrijven welk leven ze het liefst zouden willen.

De leerlingen kunnen elkaar vervolgens de vraag stellen waarom ze dat leven met die bepaalde invulling willen. Zo kom je tot een aantal fundamentele waarden van leerlingen, dingen die belangrijk voor zijn voor een goed leven.

Het kan gaan om de volgende waarden:

- materiële rijkdom/bezit
- macht
- gezondheid
- vriendschap/relaties
- vrijheid
- succes/aanzien
- plezier
-

De volgende vraag is of de leerlingen uit de beschrijving van hun goede leven kunnen afleiden wat ze dan hebben en wie ze dan zijn. Welke van de twee vinden ze belangrijker?

Kun je de dingen die je hebt en de persoon die je bent ook bereiken zonder de droommachine? Wat moet je daar voor doen?

De gedachte die vervolgens verkend wordt is: als je eenmaal kiest om op de droommachine aangesloten te worden, is dat een keuze voor het leven. Je zit er als het ware 'aan vast' (figuurlijk gesproken).

Vanaf dat moment zal de droommachine er automatisch en een leven lang voor zorgen dat je dromen waarheid worden.

De vraag aan de leerlingen is dan: "Zou je dat echt willen en hiervoor kiezen of toch maar liever niet (en daarmee dus kiezen voor het leven dat je nu leidt). Wat betekent het voor jou als je antwoord 'ja' of 'nee' is. En wat zegt dat eigenlijk over jouw opvatting over het goede leven?"

Verschillende leerlingen zullen op de gedachte komen dat het juist belangrijk is als je zelf in je leven iets weet te bereiken (bijvoorbeeld zelf investeert in vriendschap en relaties, of dat je bezit of succes veel meer waarde heeft als het je niet 'aan is komen waaien'). Wellicht komen ze tot de gedachte dat in een 'goed leven' juist niet altijd alles hoeft mee te zitten, maar dat je ook een 'rijker' gevoel hebt als je tegenslagen weet te overwinnen.

Verder is het interessant om de bovengenoemde waarden verder te verkennen. Welke zijn echt belangrijk? Is er een volgorde in aan te brengen? Wat betekenen die waarden eigenlijk? In hoeverre kun je die waarden zelf ook daadwerkelijk realiseren?

Mogelijk kunnen de volgende vragen en gedachten nog aan de orde komen:

- het verschil tussen gelukkig zijn en geluk hebben;
- geluk is iets anders dan 'mazzel';
- kan je geluk ook afdwingen en in welke mate?

Ook kan een Socratisch gesprek gevoerd worden over vragen als: 'wat is vriendschap?' en 'kan je alleen ook gelukkig zijn?'

Filosofen die bij dit thema verder aan bod kunnen komen zijn Aristoteles, Epicurus en Bentham.

Als men een aantal lessen aan dit onderwerp wil besteden, kan zo'n lessenserie er als volgt uitzien.

Les 1

De docent legt het principe van de droommachine uit en de leerlingen beschrijven hun goede/beste leven. Eventueel wordt dit kort aan elkaar gepresenteerd.

Les 2

Leerlingen bespreken het waarom en bepalen de belangrijke waarden. Wat heb je en wat ben je? Wat is het verschil en wat vind je belangrijker? En waarom? (Ben je liever rijk in de gevangenis of arm buiten de gevangenis?). Kan je dat leven zonder droommachine bereiken? Hoe?

Les 3

De leerlingen bespreken de vraag: "Zou je je daadwerkelijk laten aansluiten en waarom wel of niet"? Wat betekent dat voor hun beeld van het goede leven?

Les 4

De lessenserie wordt afgerond met een Socratisch gesprek.

Filosofisch vraagstuk 2: Hebben dieren evenveel rechten als mensen?

Subvraag: Mag je een mug doodslaan?

Lessenserie: Hebben dieren evenveel rechten als mensen?

Onderbouw, leerjaar 1 en 2

Titel	Help een mug!
Onderwerp	Hebben dieren evenveel rechten als mensen?
Doel van de lesactiviteit	Leerlingen maken kennis met het onderwerp dierenrechten en met een aantal veronderstellingen bij de begrippen 'goed' en 'recht'.
Specifieke doelen: <ul style="list-style-type: none">• attitudes• vaardigheden• kennis	<ul style="list-style-type: none">• De leerling kan argumenteren en argumentaties/argumenten beoordelen.• De leerling kent het debat over dierenrechten en de veronderstellingen die bij dit debat een rol spelen.
Filosofisch gedachtegoed	Dierenrechten: <ul style="list-style-type: none">• Hebben dieren rechten, net als mensen, of niet?• Als een mens een dier is, waarom zou dan het dier 'mens' meer rechten hebben dan andere dieren?• Is het ene dier meer waard dan het andere?
Filosofen	Kant, Singer, Spinoza, Bentham, Schopenhauer. Voorstanders van dierenrechten zijn onder meer Peter Singer (Animal Liberation) en Paul Cliteur. Zij verdedigen de gelijkwaardigheid van mens en dier. Tegenstander van dierenrechten is onder meer Coen Simon (artikel: 'Dieren zijn geen burgers, hooguit hamburgers', NRC, 20 maart 2009).
Leeractiviteiten	<ul style="list-style-type: none">• Socratisch gesprek.• Ontwikkelen van scenario's over dierenrechten.• Opnemen van filmpjes aan de hand van deze scenario's.• Beoordelen van filmpjes.
Rol docent	De docent introduceert het onderwerp dierenrechten, hij: <ul style="list-style-type: none">• verstrekt de opdrachten;• zorgt voor de verdeling van groepen en de klassikale terugkoppeling van de uitwerking van de scenario's in de groepen.
Materialen en bronnen	<ul style="list-style-type: none">• YouTube: filmpje 'Orvillecopter' (zie: http://www.youtube.com).• Documentaire 'Our daily bread' (zie: http://documentaryaddict.com).• Eventueel het 'Billetjes bloot spel' (zie: http://www.antenna.nl).• Pc/laptop/digibord.
Groeperingsvorm	Klassikaal en in groepen van vier leerlingen.
Tijdsduur	Drie lessen van vijftig minuten.
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing en/of evaluatie	Klassikale beoordeling van getoonde filmpjes/scenario's. Beoordeling op vorm en inhoud (argumentatie). Reflectieverslagje (individueel).

Les 1: Help een mug!

In deze les maken leerlingen kennis met het onderwerp 'dierenrechten' en met een aantal veronderstellingen bij de begrippen 'goed' en 'recht'. Leerlingen gaan het gesprek daarover aan, eventueel in de vorm van een Socratisch gesprek.

De docent introduceert het onderwerp 'dierenrechten' met een casus en leidt het gesprek daarover.

Hij toont daarbij eventueel een filmpje van YouTube getiteld *Orvillecopter* of een fragment uit de documentaire *Our Daily Bread*. Ook kan hij het zogenaamde 'Billetjes Bloot Spel' gebruiken.

*In deze lessenreeks gaan we het hebben over dierenrechten.
Dat mensen bepaalde rechten hebben zal niemand ontkennen. Een mens heeft bijvoorbeeld recht op onderdak, op onderwijs en op leven.
Maar heeft een dier daar eigenlijk ook recht op? Hebben dieren eigenlijk wel rechten of zijn rechten alleen voorbehouden aan mensen?
In deze les beginnen we met twee casussen ter inleiding van het onderwerp 'dierenrechten'.*

Casus 1

Stel je voor: het is winter, het heeft hard gevoren en er ligt ijs op de sloten. Jij komt van school en terwijl je naar huis loopt, zie je een eend vastzitten in het ijs.

Wat doe je: ga je de eend redden of niet?

(Bron: billetjes bloot spel, uitgeverij Atalanta)

De docent leidt vervolgens het klassengesprek.

Als leerlingen antwoorden dat ze de eend niet zouden redden, dan kan de vervolgvraag zijn of ze een mens (broertje of zusje bijvoorbeeld) wel zouden redden.

Als leerlingen antwoorden dat ze de eend willen redden, kan het vraagstuk complexer gemaakt worden: zou de leerling ook een mug redden in een noodsituatie? Muggen slaan we toch meestal dood?

Indien de leerling ook de mug (en daarmee dus het levende) wil redden dan kan de vraag aan de orde komen of deze leerling wel eens een biefstukje, varkenslapje, pekingeend of ander vlees heeft gegeten. Want het is toch niet te begrijpen dat je aan de ene kant al het levende wilt redden, maar aan de andere kant wel lekker vlees eet?

Uiteindelijk is het doel van het gesprek dat het leidt tot het formuleren van (een aantal van) de onderstaande vragen (die de docent op het bord schrijft. Deze worden besproken.

- Waarom mensen wel redden en dieren (eend, mug) niet?
- Waarom sommige levende wezens (mens, eend) wel redden en andere (een vlieg, spin of mug) niet?
- Zijn mensen geen dieren?
- Zijn dieren minder waard dan mensen?
- Heeft een dier recht op leven?
- Heeft een dier geen of minder rechten dan een mens?

Welke concluderende vragen precies aan bod komen, hangt uiteraard van het gevoerde gesprek af. Belangrijk is echter dat de docent het doel van het gesprek voor ogen houdt, namelijk de aporie; het is immers in feite onmogelijk om voor deze (en vele andere) filosofische kwesties tot de juiste oplossing te komen.

De docent maakt door het opwerpen van tegenwerpingen gedachten los, wijst op paradoxen en brengt de leerlingen zo tot een aporie. Deze aporie zorgt op zich voor bovengenoemde of aanvullende vragen.

Casus 2

In de Middeleeuwen kwamen dierenprocessen vrij veel voor. In 1386 werd in Falaise (Frankrijk) een zeug geëxecuteerd vanwege de moord op een kind. Voor het vonnis werd voltrokken deden de dorpelingen het arme varken mensenkleren aan.

Zie voor een afbeelding bijvoorbeeld:

<http://gregtonowhere.files.wordpress.com/2012/06/criminal-animals.jpg>

De oorsprong van de gedachte om dieren te berechten ligt in de Bijbeltekst Exodus 21:28 'En wanneer een rund een man of een vrouw stoot, dat deze sterft, zal het rund zekerlijk gestenigd worden'.

Bij het laatst bekende dierenproces, dat plaatsvond in 1664 te Zwolle, werd een stier veroordeeld nadat hij een boer op de horens had genomen. Deze stier werd echter niet gestenigd, maar levend begraven.

Tegenwoordig zijn er geen dierenprocessen meer. Is dat terecht? Moet een stier die een boer op de horens neemt niet veroordeeld worden en/of straf krijgen?

In het klassengesprek zal het waarschijnlijk gaan over het verschil tussen mens en dier en over de vraag of je gestraft kunt worden voor een misdaad die je per ongeluk of onbewust pleegt. De docent wijst op het gegeven dat die dorpelingen de zeug als mens aankleedden. Dieren werden dus behandeld alsof zij personen waren.

Vragen die voortkomen uit bovenstaand gesprek kunnen zijn:

- Hebben dieren rechten?
- Als dieren rechten hebben, moeten dieren zich dan ook kunnen verantwoorden voor een rechter?
- Is er verschil tussen mens en dier?
- Wat is een recht eigenlijk?
- Wie bepaalt wat rechten zijn?
- Wie bepaalt wie rechten heeft?

Groepsopdracht (10-15 minuten)

De docent formeert groepjes van maximaal vier leerlingen. Elk groepje bespreekt de vragen die aan de orde zijn geweest en die op het bord staan en probeert die te beantwoorden.

Belangrijk is dat het antwoord niet mag bestaan uit 'ja' of 'nee', maar altijd voorzien wordt van een toelichting of onderbouwing. Het gaat immers vooral om de argumenten.

Presentatie groepsopdracht (10-15 minuten)

Elk groepje presenteert kort de gevonden antwoorden.

Afsluiting (5 minuten)

De docent wijst op overeenkomsten en verschillen in de antwoorden, en ook op de (verschillende) veronderstellingen. Dit kunnen sommige leerlingen ook zelf doen.

Een alternatieve invulling of aanvulling van bovenstaande casus is mogelijk. De docent kan bijvoorbeeld het gesprek met de klas aangaan naar aanleiding van het filmpje *Orvillecopter* (YouTube) of naar aanleiding van een fragment uit *Our Daily Bread*, een documentaire waarin getoond wordt waar onze kipnuggets vandaan komen.

Les 2: Het recht van een mug

De eerste les was vooral een oriëntatie op het recht van het dier. In de nu volgende les nemen de leerlingen een beargumenteerd standpunt in ten aanzien van dierenrechten. Zij ontwerpen scenario's voor filmpjes over dierenrechten. Ze doen dat in groepjes van vier (en gebruiken daarvoor een laptop of pc).

De docent begeleidt de leerlingen bij het ontwerpen en het maken van de filmpjes. Als alternatief mogen de presentaties ook in de vorm van een PowerPoint.

Opzet van de les

Inleiding (5 minuten)

De vraag die in deze les centraal staat is: hebben dieren, bijvoorbeeld eenden of muggen, rechten? De leerlingen gaan deze vraag onderzoeken door scenario's over dierenrechten te bedenken en deze vervolgens te verfilmen.

Scenario's uitwerken(10-15 minuten)

Jullie gaan in een groepje van vier een scenario bedenken over een onderwerp dat te maken heeft met dierenrechten. Vervolgens maak je op basis van dat scenario een filmpje (eventueel een PowerPointpresentatie).

Je kunt uit de volgende onderwerpen kiezen:

- *Amnesty International voor dieren!*
Maak een reclamefilmpje voor Amnesty International voor dieren. In dit filmpje moeten jullie duidelijk maken wat deze Amnesty voor dieren doet en waarom Amnesty zo belangrijk is en de steun van mensen behoeft.
- *Dierenpolitie.*
Maak een filmpje waarin jullie uitleggen wat de taak van deze dierenpolitie volgens jullie zou moeten zijn en waarom deze politie belangrijk is.
- *De diervriendelijke keurslager.*
Maak een item voor het journaal waarin jullie de nieuwste trend in slagersland verslaan, namelijk de trend van de diervriendelijke keurslager. In jullie nieuwsitem moeten jullie duidelijk maken wat deze nieuwste trend inhoudt en waarom de keurslager 'diervriendelijk' is.
- *De Partij voor de Mensen.*
Maak een propagandafilmpje voor deze Partij van de Mensen, die zich afzet tegen de Partij voor de Dieren. Jullie moeten naar voren brengen wat deze Partij van de Mensen inhoudt en waarom deze partij belangrijk is.
- *Bedenk een scenario voor een zelfgekozen onderwerp. Het moet te maken hebben met dierenrechten. Leg die keuze voor aan je docent, voordat je aan de slag gaat. Bij het onderwerp moet je in ieder geval duidelijk maken wat het inhoudt en waarom het zo belangrijk is.*

De docent dient vooral duidelijk te maken dat het 'wat' en 'waarom' goed uit de verf moet komen.

Het *wat* betreft het standpunt dat wordt ingenomen en dat goed afgebakend moet zijn; het *waarom* betreft de argumentatie voor het desbetreffende standpunt.

Het verfilmen van de scenario's (30 minuten en huiswerk) kan op verschillende manieren.

Groepjes die werken met iPads kunnen gebruik maken van Imovie. Ook met mobieltjes kunnen filmpjes gemaakt worden (hoewel de kwaliteit dan een stuk minder is).

Als er geen filmapparatuur voor handen is, is een PowerPointpresentatie (die automatisch afspeelt) een goed alternatief.

Als het de leerlingen niet lukt om het filmpje tijdens de les af te ronden, dan maken ze dit als huiswerk af.

De filmpjes worden in de klas vertoond en worden door iedereen beoordeeld (in les 3).

In plaats van een Oscar krijgt het winnende groepje de zogenaamde 'Gouden Mug' uitgereikt.

Les 3: Wie wint de Gouden Mug?

In deze les worden de filmpjes (en/of PowerPointpresentaties) getoond en beoordelen leerlingen elkaars standpunten en argumentatie; deels tekstueel en deels visueel.

Leerlingen leren (opbouwende) kritiek te geven en met kritiek om te gaan.

De docent begeleidt de beoordeling. Van belang is dat hij er voor zorgt dat de kritiek opbouwend is. Hij vraagt, indien nodig, door naar de motivatie bij de beoordeling van de filmpjes.

Afsluitend vat hij de afgelopen lessen samen.

In een reflectieverslag kunnen de leerlingen afzonderlijk hun bevindingen ten aanzien van de filosofische vraag 'hebben dieren evenveel rechten als mensen' vastleggen.

Bekijken van de filmpjes (30-35 minuten)

De filmpjes worden vertoond op het digibord.

Elke groep vult in circa drie minuten het onderstaande beoordelingsformulier in. Het is de bedoeling om de sterke en zwakke punten bij elk filmpje aan te geven. Bij de beoordeling 'sterk' of 'zwak' zijn met name de volgende criteria van belang:

- Komt het standpunt dat ingenomen wordt over dierenrechten duidelijk aan de orde?
- Wordt er voldoende informatie gegeven en/of zijn de argumenten aan bod gekomen?
- Is het filmpje aansprekend, als je rekening houdt met de doelgroep waarvoor het gemaakt is?

Film	Sterk	Zwak
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

Na de presentatie van de filmpjes gaat elk groepje in conclaaf en stelt een top drie van beste filmpjes samen. Elk groepje formuleert argumenten waarom men voor deze top drie heeft gekozen.

Vervolgens is er een klassikale inventarisatie. Welke filmpje is het beste en waarom?

Gelet op de tijd is het handig om alleen de nummers 1 van elk groepje te vragen. Als daar geen consensus uitkomt, dan kunnen de nummers 2 en eventueel de nummers 3 bij de beoordeling betrokken worden.

Belangrijk is wel dat duidelijk wordt waarom een groep gewonnen heeft.

De winnende groep krijgt de Gouden Mug (dit kan een beker zijn of iets lekkers, zoals een 'Lion' of een zak Boerderijdrop).

De tijd om te evalueren zal wellicht ontbreken. In dat geval krijgen de leerlingen de opdracht mee om thuis op te schrijven wat ze in deze drie lessen over dierenrechten hebben geleerd. Zij leveren de reflectie de volgende les in.

Reflectievragen

1. *Zet de vragen die in les 1 genoemd zijn op een rijtje.*
2. *Op welke van deze vragen kun je nu een antwoord (mening) geven?
Schrijf dat antwoord op.*
3. *Welke van de vragen zijn volgens jou (nog) onbeantwoord?*
4. *Is jouw opvatting over dierenrechten in de loop van de lessen veranderd?*
5. *Licht je antwoord toe.*

Eventueel kan de docent hier een beoordeling voor geven. In dat geval moeten eerst beoordelingscriteria voor de leerlingen worden geformuleerd.

Ook kan de docent zelf de eerstvolgende les de leerpunten op het bord schrijven. Wat de leerpunten zijn hangt van de gesprekken en de filmpjes af. Leerpunten kunnen uiteraard ook vragen of problemen zijn waar leerlingen tegenaan liepen tijdens de lessen over dierenrechten.

Filosofisch vraagstuk 3: Moet je altijd de regels volgen?

Subvraag: Moet je je eigen vader aangegeven wanneer hij iets verkeerd heeft gedaan?

Onderbouw, leerjaar 2 en 3

Ons dagelijks leven zit vol met regels. Sommige daarvan zijn heel herkenbaar en noodzakelijk (zoals verkeersregels of regels in de economie). Andere regels zijn minder herkenbaar (ongeschreven regels over omgangsvormen en goed gedrag). Sommige regels ervaren we als hinderlijk of overbodig (bepaalde afspraken thuis of regels op school).

In de les kan de docent starten met de vraag of we zouden kunnen leven zonder regels en vervolgens welke regels in ieder geval noodzakelijk zijn. Een andere mogelijkheid is om de regels op school te bespreken; welke zijn echt nodig en welke vind je overbodig?

Een gouden regel is de klassieke regel: 'Wat jij niet wilt dat u geschiedt, doet dat ook een ander niet.' Anders geformuleerd: 'Doe een ander niet aan, wat je niet wilt dat zij jou aandoen.'

Hierna kan de docent het belang (de functie) van regels en wetten aan de orde stellen. Regels zijn nodig om te weten waar je aan toe bent en wat je van elkaar kunt verwachten. Ze geven duidelijkheid. Soms zijn regels wettelijk bepaald en zijn ze in het Wetboek van Strafrecht vastgelegd. Als iemand betrapt wordt op het overtreden van die regels leidt dit tot een sanctie of straf (in de vorm van een geldboete of gevangenisstraf).

Het is interessant om voorbeelden van regels te inventariseren en vervolgens te rubriceren in soorten regels. Categorieën zijn dan bijvoorbeeld: verkeersregels, wettelijke regels, regels in het economisch verkeer, omgangsvormen.

Concreet kan het in de les gaan om de discussie over:

- goede en slechte regels;
- de vraag wat een regel is;
- voorbeelden van regels en categorieën van regels;
- het belang van het hebben van regels. Zijn regels nodig als middel om doelen te bereiken?;
- gevolgen van het niet hebben van regels;
- waardenconflicten. Wat vind je zelf belangrijk? Wat is de relatie met je morele overtuigingen?

Dilemma's die de docent tijdens de les met de leerlingen kan bespreken:

- Geef je een medeleerling aan? Wanneer wel of niet?
- Moet je altijd luisteren naar een autoriteit (agent, directeur van je bedrijf, leraar, trainer bij de sportvereniging)?
- Is het belangrijk om loyaal te zijn aan je familie, je collega's, je vrienden?
- Mag je stelen? Casus: Vind je het acceptabel dat je een levensreddend medicijn steelt om je doodzieke vader of moeder te helpen?

Filosofen die aan bod kunnen komen zijn Aristoteles, Nietzsche, Sartre en Kant.

Een vervolgdiscussie kan gaan over de eigen morele overtuigingen. Waar ligt de grens tussen de regels waar je je wel aan wilt houden en waaraan niet, tussen wat je wel en wat je niet van elkaar accepteert?

Ook kan een uitstapje gemaakt worden naar de begrippen gedrag, normen (wat mag en hoort wel en wat niet) en waarden (wat vinden mensen belangrijk: geluk, welzijn, vriendschap, gezondheid).

En hoe zorg je daar met zijn allen voor? Hebben we daar regels voor nodig?

Filosofisch vraagstuk 4: Zijn wij vrij om te worden wie we willen zijn?

Subvraag: Ben je nu jezelf?

Onderbouw, leerjaar 3

Titel	Zijn wij vrij om te worden wie we willen zijn?
Onderwerp	Persoonlijke vrijheid
Doel van de lesactiviteit	Leerlingen kennen de begrippen vrijheid, egoïsme, regels en 'jezelf kunnen zijn'. Leerlingen kunnen verbanden leggen tussen deze begrippen.
Specifieke doelen: <ul style="list-style-type: none">attitudesvaardighedenkennis.	<ul style="list-style-type: none">Leerlingen kunnen argumenteren en vooronderstellingen onderzoeken.Leerlingen kunnen een essay schrijven.Leerlingen kennen het principe van het prisoners dilemma en kunnen dit in een voorkomende situatie herkennen.Leerlingen kunnen verschillende opvattingen over de vrije wil inventariseren.Leerlingen kunnen het begrip determinisme beschrijven.
Filosofisch gedachtegoed	<ul style="list-style-type: none">Prisoners dilemma.Vrije wil.
Filosofen	Aristoteles, Nietzsche, Sartre, Taylor, Foucault, Slors
Leeractiviteiten	<ul style="list-style-type: none">Prisoners dilemma.Semantische differentiaal, argumentatie en vooronderstellingen.Uitleg over egoïsme en vrijheid.Denken over regels.Eigen mening vormen.Het schrijven van een essay.
Rol van de docent	Uitleggen en voorbeelden geven, organisatie en begeleiding.
Materialen en bronnen	<ul style="list-style-type: none">Tekst over prisoners dilemma.Filmpjes over egoïsme en vrijheid (Youtube).
Groeperingsvorm	Klassikaal en in subgroepjes.
Tijdsduur	6 à 7 lessen van 50 minuten.
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing en/of evaluatie	Beoordeling van het essay.

Inleiding

De lessenserie begint met het prisoners dilemma (PD). Het PD is een sterk voorbeeld van een situatie waarin vragen over vrijheid, regels en wat voor persoon je wilt zijn een belangrijke rol spelen.

De leerling denkt na over egoïsme en over vrijheid en bekijkt 'regels'. Regels die je kunnen helpen en regels die je in de weg kunnen zitten. Vervolgens denken leerlingen na over wat ze belangrijk vinden en over wie ze willen zijn.

Aan het einde van de serie wordt, op basis van antwoorden op de verschillende deelvragen, een antwoord gezocht op de hoofdvraag: 'Zijn wij vrij om te worden wie we zijn'.

Het gaat in deze lessenserie ook om het oefenen van belangrijke filosofische vaardigheden zoals argumenten en tegenargumenten geven, het doen van onderzoek naar vooronderstellingen, het bepalen van een waardenhiërarchie en het schrijven van een essay.

Les 1

De docent begint met het behandelen van een tekst met een algemene uitleg over het prisoners dilemma (PD). De docent kan dit natuurlijk ook zelf uitleggen. Gebruik hierbij maatschappelijke PD-voorbeelden zoals de wapenwedloop of ontmanteling van kernwapens; iets inleveren voor een beter milieu; de file problematiek of heel concreet: corvee diensten voor leerlingen.¹³ Bij dit laatste voorbeeld kunnen leerlingen zich afvragen of het werkelijk nodig is om corveediensten te hebben. Wanneer iedereen een beetje moeite doet om zijn eigen rommel op te ruimen zouden corveediensten niet nodig zijn, toch?

Na deze inleiding spelen de leerlingen zelf het PD aan de hand van het spel 'deelt ie het of deelt ie het niet' (vrij naar een tv-spelprogramma gepresenteerd door Peter Jan Rens, 2002), waarbij bijvoorbeeld een zak snoep als prijs beschikbaar wordt gesteld.

Twee leerlingen schrijven zonder te weten wat de ander doet 'delen' of niet delen' op. Als ze allebei 'delen' opschrijven krijgen ze allebei de helft van de zak snoep, maar als één van de leerlingen niet deelt en de ander wel krijgt degene die niet deelt alles, als ze allebei niet delen krijgen ze allebei niets.

Daarna wordt de test klassikaal besproken. Thema's die aan de orde kunnen komen zijn bijvoorbeeld: egoïsme, regels en straf, vrijheid (kunnen doen wat je wilt doen), het denken aan een oplossing door samen te willen werken en betrouwbaar willen zijn.

Les 2

Deze les gaat over twee begrippenparen uit de semantische differentiaal:

De mens is:

	1	2	3	4	5	6	7	
Egoïstisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	altruïstisch
Vrij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	beperkt

Binnen het prisoners dilemma speelt het dilemma kiezen tussen samenwerken (een samenwerkende houding) en eigen belang. De rationele egoïst kan al redenerend tot de conclusie komen dat het altijd verstandiger is om niet samen te werken en voor je eigen belang te kiezen. Vraag aan de leerlingen: zijn mensen altijd egoïstisch of kunnen ze ook in het belang van anderen en de groep denken?¹⁴

De leerlingen vullen de semantische differentiaal in door een kruisje te plaatsen.

Ze geven een argument voor de plaats van het kruisje (bijvoorbeeld 2, de mens is bijna helemaal egoïstisch). Bij ieder argument geven ze een concreet voorbeeld (het liefst zo dicht mogelijk bij hun eigen leven).

Ook geven ze een tegenargument (of dus een argument voor een kruisje in hokje 6), tegen hun eigen argument. Vervolgens moeten ze het tegenargument weerleggen.

Let op: de docent legt hierbij uit dat het echt om de weerlegging van het tegenargument gaat en niet om een nieuw argument voor.

¹³ Als uitgangspunt kan bijvoorbeeld de tekst van Jos Kessels, 'Doen waar je zin in hebt' uit 'Geluk en Wijsheid voor Beginners' gebruikt worden.

¹⁴ Eén van de afleveringen van de serie 'Stof' van Bas Haring gaat over egoïsme.

De docent vraagt de leerlingen de vooronderstellingen bij hun argumenten te vinden. Ook is het mogelijk de argumentaties en tegenargumenten door te schuiven naar een andere leerling en deze de vooronderstellingen te laten halen uit de argumenten. Leerlingen (van deze leeftijd) zijn geneigd de mens egoïstisch te vinden. Door het zoeken naar de vooronderstellingen komen ze achter de fundamentele van hun eigen denken. Deze zijn niet altijd in overeenstemming met wat ze beweren.

Les 3

Deze les gaat over vrijheid en vrij zijn.

De leerlingen hebben de vorige les - of als huiswerk - het begrippenpaar 'vrij - beperkt' ingevuld en beargumenteerd. De docent laat de leerlingen in groepjes van drie zoveel mogelijk argumenten bedenken bij het begrippenpaar 'vrij - beperkt'. De leerlingen geven daarbij weer een voorbeeld. Ook de tegenargumenten en de weerleggingen moeten worden opgeschreven.

Nadat de leerlingen dit hebben gedaan geven ze per groepje een korte presentatie van hun argumenten. Er wordt in de klas doorgevraagd op de vooronderstellingen die in die argumenten verscholen liggen.

De docent inventariseert alle argumenten voor en tegen vrijheid en schrijft ze op het bord. Hij geeft extra uitleg aan het begrip determinisme. Afhankelijk van het niveau van de groep kan dit gerelateerd worden aan het aspect 'vrije wil'.¹⁵

De leerlingen werken bij elke vorm van beperking (sociale, fysieke, regels, enzovoort) een voorbeeld uit.

Les 4

Deze les gaat over regels.

De docent laat de leerlingen om te beginnen de begrippen PD, egoïsme, vrijheid kort omschrijven.

Deel 1

Eén van de mogelijke oplossingen van het PD bestaat uit het gebruik van regels en straffen bij overtreding. Regels en straffen maken dat we ons coöperatief opstellen. Regels lijken daarmee altijd ons eigen belang in de weg te zitten. Leerlingen vinden dat ze altijd een heleboel moeten (opstaan, naar school gaan, huiswerk maken) en ook veel moeten laten (computerspellen, laat naar bed gaan, snoep stelen). Maar gaan deze regels wel tegen je eigenbelang in?

De docent stelt de leerlingen de volgende vragen:

1. Welke regels zijn voor jou goed om te volgen? Door welke regels kan jij worden wie je wilt zijn? Geef voorbeelden. Waarmee helpen ze je?
2. Welke regels zitten jou in de weg (waardoor je niet kunt worden wie je wilt zijn)?

Deel 2

Hier gaat het om de vraag: wat vind jij belangrijk?

De docent legt de leerlingen het volgende voor. Stel: het bericht komt dat er over een uur een meteoriet de aarde zal raken en een eind aan al het leven zal maken.

Van welke dingen die je niet hebt gedaan heb je het meest spijt?

(Bijvoorbeeld een bepaalde activiteit, een beroep of het zorgen voor wereldvrede of...?).

¹⁵ Eén aflevering van 'Stof' van Bas Haring gaat over vrijheid, daarin behandelt hij ook determinisme.

De docent vraagt de leerlingen vervolgens waarom ze dat (hadden) willen doen. In tweetallen bevragen de leerlingen elkaar tot ze ook karaktereigenschappen bij elkaar ontdekken (ik zoek graag de grenzen op, neem graag risico, wil mensen helpen, enzovoort).¹⁶

De docent laat de leerlingen de redenen geven voor de wensen die eruit naar voren komen.

Les 5

In de laatste les komen alle lijntjes en eerdere thema's, vragen en opdrachten bij elkaar.

De leerling krijgt in deze les de opdracht een essay te schrijven over: 'Ik ben (niet) vrij om te worden wie ik wil zijn'.

Deze opdracht kan ook een huiswerkopdracht zijn.

In een eventueel andere les kunnen leerlingen elkaars werk lezen, een passage uit het werk onderstrepen en voorzien van vooronderstellingen, enzovoort.

Tips voor de leerlingen:

- Gebruik een pakkende, concrete en persoonlijke inleiding over de stelling.
- Ga van een concrete naar een abstractere behandeling van het onderwerp.
- Let er op dat de begrippen die je gebruikt duidelijk zijn.
- Reageer eventueel op anderen die er iets over te zeggen hebben.
- Kom - hier en daar - terug op je eigen concrete ervaring.
- Let erop dat jouw standpunt duidelijk naar voren komt.
- Sluit je essay af met een conclusie.

¹⁶ De waardenhiërarchie (schrijf jouw vijf allerbelangrijkste waarden op) is hier ook een mooie oefening, maar wel wat abstracter.

Filosofisch vraagstuk 5: Wat kan je zeker weten?

Subvraag: Is wat we waarnemen echt en waar?

Lessenserie The Truman Show of 'Hoe echt is de wereld waarin ik leef ?.....'

Onderbouw, leerjaar 1 en 2

Titel Onderwerp	Wat kan je zeker weten? Het verschil tussen fictie en werkelijkheid. Wat is werkelijk en waar?
Doel van de lesactiviteit	De leerlingen verkennen en hebben meer inzicht de begrippen werkelijk, waar en echt.
Specifieke doelen: <ul style="list-style-type: none">• attitudes• vaardigheden• kennis.	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen tonen verwondering en een open houding.• Leerlingen tonen een reflectieve houding (terugkoppeling naar jezelf).• Leerlingen kunnen een film analyseren.• Leerlingen kunnen een vooronderstelling onderzoeken• Leerlingen kunnen betekenis geven (aan de begrippen werkelijkheid en waarheid).
Filosofisch gedachtegoed	<ul style="list-style-type: none">• Filosofie met betrekking tot de zoektocht naar waarheid en werkelijkheid.• Relatie met wetenschapsfilosofie.
Filosofen	Aristoteles, Plato, Kant, Thomas More, Heidegger
Leeractiviteiten	<ul style="list-style-type: none">• Verkenning van de vragen: wat is werkelijk, wat is waar, wat kun je (zeker) weten), welke waarde hechten we aan de werkelijkheid.• Analyse van een film, vervolgoopdrachten en een klassengesprek.
Rol docent	De docent heeft een begeleidende rol en geeft leiding aan het onderwijsleergesprek.
Materialen en bronnen	Dvd The Truman Show, 1998, Peter Weir.
Groeperingsvorm	Klassikaal, individuele opdrachten en werken in tweetallen.
Tijdsduur	Twee of drie lessen (afhankelijk van het uitzenden van het aantal filmfragmenten of eventueel de gehele film).
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing en/of evaluatie	Niet van toepassing (eventueel in de vorm van een reflectiegesprek).

Lessen 1 en 2 (en eventueel 3): 'The Truman Show'

In deze les wordt aan de hand van fragmenten uit de film *The Truman Show* nagedacht over wat je zeker kunt weten en hoe je dat dan kunt weten.

De docent laat een aantal fragmenten zien uit deze film. Aan te raden is om het begin tot en met de uitleg van de regisseur te laten zien en daarbij het stukje over de geheime liefde van Truman over te slaan.

Voor jongere leerlingen is het goed om halverwege het fragment te controleren of de leerlingen al in de gaten hebben hoe de film in elkaar zit, omdat sommige kinderen afhaken als ze niks van het verhaal begrijpen.

Introductie op de film door de docent

Je bent op televisie!

Stel je voor dat je gewoon lekker je leventje leeft en op een dag ontdekt dat miljoenen mensen jouw leven kunnen volgen op tv. Alle mensen in je omgeving, ook je ouders en vrienden, zijn acteurs en de stad of het dorp waar je woont, is geen echte stad of dorp maar een televisiestudio waarin alles geregisseerd is:

- Zou je in een dergelijke wereld willen leven?
- Maakt het iets uit of je weet of je in zo'n onechte wereld leeft of niet?

Filosofen spelen graag met het thema werkelijkheid, omdat we heel veel dingen niet zeker weten. Ze verzinnen dan manieren om toch tot kennis te komen die overeenstemt met de werkelijkheid. In de wetenschap zijn er allerlei methodes om ervoor te zorgen dat de opgedane kennis wel echt is. Zo moet een experiment bijvoorbeeld herhaalbaar zijn en moet het dan steeds weer dezelfde uitkomsten hebben.

Maar dan nog, misschien is er wel een wereld denkbaar die dan nog steeds niet helemaal echt is. Een goed voorbeeld zit in de film *The Truman Show*.

The Truman Show

(1998, Peter Weir)

Truman is de ultieme soapster, alleen weet hij het niet. Als baby werd hij op het fictieve studio-eiland Seahaven gezet. Sindsdien weet Truman niet beter of het eiland, het stadje en de mensen zijn echt. Maar in werkelijkheid zijn alle personen om hem heen acteurs en wordt hij 24 uur per dag met verborgen camera's gefilmd en getoond op tv. Massa's mensen zijn verslaafd aan zijn leven genaamd *The Truman Show*. Zelfs Trumans verdenkingen en twijfels over zijn bestaan worden meedogenloos commercieel uitgebuit door Trumans God, de regisseur van de show.

De film is een scherpe satire op de commercie van de massamedia. De vragen 'Wat is werkelijk waar?' en 'Wat is belangrijk in het leven?' spelen een belangrijke rol (bron: www.cinema.nl/).

Na het bekijken van de film(fragmenten) maken leerlingen individueel de volgende opdrachten.

1. Wat is de werkelijkheid?
En..... Kunnen we de werkelijkheid kennen?
2. Hoe kunnen we zekerheid krijgen over kennis?
Anders gesteld: Wat kan ik zeker weten?
3. Wat is kennis precies?
En Bestaat zekere kennis wel?
4. Kan een leven vol leugens een echt leven zijn?
5. Mag je iemand gebruiken voor een real-life soap zonder dat hij dat weet?

De film *The Truman Show* is een goede aanleiding om te filosoferen over wat werkelijkheid betekent voor mensen en of we eigenlijk wel kunnen weten of de wereld om ons heen echt is.

De volgende vragen geven een vervolg aan de filosofische discussie (eventueel in de vorm van een onderwijsleergesprek).

6. Kun je je voorstellen dat je in een wereld leeft die niet echt is? Beschrijf die wereld; waaraan herken je die?
7. Truman wil aan het einde van de film uit de onechte wereld stappen. Waarom zou hij dat willen? Zou jij dit ook doen?
8. Wat kun je leren van *The Truman Show*? Wat lijkt volgens de film belangrijk te zijn in het leven? Geef voorbeelden en leg uit.

In de film *The Truman Show* weet de hoofdpersoon niet dat hij in een wereld zit die gecreëerd is door anderen. Hij komt daarachter omdat hij nieuwsgierig is naar de wereld om hem heen en ontdekt dat er wat vreemde gebeurtenissen plaatsvinden. Hij wil precies weten wat die gebeurtenissen zijn en hoe die in elkaar zitten. Een achterliggende boodschap is dan ook: je kunt mogelijk achter de waarheid komen, door nieuwsgierig te zijn en je voortdurend dingen af te vragen.

Hoogste tijd, om jezelf ook een aantal dingen af te vragen.

9. Heb je zelf wel eens een vreemde gebeurtenis meegemaakt waarvan je het idee had dat het net te toevallig, of te mooi, of te grappig was? Beschrijf deze gebeurtenis.

Deze gebeurtenis geeft voor jouw aanleiding om verder te filosoferen.

10. Stel je eens voor dat je in *The Truman Show* zit, of een vergelijkbare onechte wereld. Hoe zou je dan de gebeurtenis die je hebt beschreven kunnen verklaren? Hiermee geef je al een beeld van jouw idee van de werkelijkheid.
11. Wissel met je buurman of buurvrouw jullie gebeurtenissen uit en ook de verklaringen. Lijken ze een beetje op elkaar of zijn ze echt heel anders? Hebben jullie eenzelfde soort voorstelling van de werkelijkheid of lijken jullie voorstellingen helemaal niet op elkaar? Beschrijf de verschillen.

De docent kan eventueel een verdiepingsslag maken met vragen als:

- Hoe 'echt' is de weergave van de hoofdpersonen in docusoaps als 'Boer zoekt vrouw' of 'Het leven van Jan Smit'?
- Wat is de morele impact van gesponsorde onderwerpen (zoals bijvoorbeeld het thema 'leren verantwoord omgaan met alcohol') in de door jongeren veelbekeken soap 'Goede Tijden, slechte tijden'?

Filosofisch vraagstuk 6: Wat is het verschil tussen geloven en weten?

Subvraag: Waarom geloven mensen in God?

Onderbouw, leerjaar 2

De docent kan met de klas ingaan op de volgende overwegingen.

Geloven is een overtuiging die je niet goed kunt rechtvaardigen. En, we maken verschil in weten en wetenschappelijk bewezen. Zijn hiermee Derek Ogilvie en medium Char ontmaskerd?

In de klas kan gekeken worden naar het debat tussen bisschop Eijk en Jan Marijnissen over de vraag: Bestaat God? (Youtube: <http://www.youtube.com>). In het vervolgggesprek komen de verschillende benaderingen van beide personen aan de orde.

De leerlingen gaan zich oriënteren op het verschil tussen geloven en weten door eerst een drietal zinnen aan te vullen met voorbeelden:

- Ik denk dat..... ;
- Ik geloof dat..... ;
- Ik weet dat.....

Bij de beantwoording moeten de leerlingen hun uitspraken nuanceren.

De antwoorden worden in een onderwijsleergesprek verder verkend. Zijn er antwoorden te vinden die veel leerlingen herkennen?

De docent probeert met de leerlingen te achterhalen wat nu het wezenlijk verschil is tussen weten, geloven en denken. Wat kan je weten (bewijzen) en wat kan je niet zeker weten (geloven, denken dat)? Dit wordt op het bord gerubriceerd.

Overige suggesties

Er zijn verschillende mogelijkheden om de filosofische vraag (wat is het verschil tussen geloven en weten?) verder uit te werken.

De volgende vragen helpen daarbij:

- Hoe kun je weten of/dat God bestaat?
- Hebben sommige mensen bovennatuurlijke gaven?
Dit kan aan de hand van de artikelen over de ontmaskering van Derrick Ogilvie en het medium Char. Bespreek een aflevering van 'het Zesde zintuig' waarin paragnosten helpen bij het oplossen van een misdrijf of verdwijning.
- Hoe kunnen we het woord 'geloven' ontrafelen.
Geloven houdt eigenlijk in dat je iets niet zeker weet, maar er zijn ook gradaties in aan te brengen, variërend van 'rotsvast geloven' tot 'ik denk (en hoop) dat' of 'ik geloof in jou'.
- Heeft een leven zonder geloof wel zin? Of persoonlijker gesteld: 'Kun jij leven zonder geloof'?

Afrondend kan in ieder geval het verschil tussen weten (en daarmee te bewijzen met feiten en onderzoek) en niet zeker weten of geloven (denken dat...) besproken worden.

Filosofisch vraagstuk 7: Wat is een goede redenering?

Subvraag: Wat is het verschil tussen geldigheid en waarheid?

Onderbouw, leerjaar 3 (vwo 'plus' niveau)

Titel Onderwerp	Logica Helder redeneren
Doel van de lesactiviteit	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen kennen enkele principes van de basale logica, zowel in natuurlijke taal als in formele taal.• Leerlingen kunnen klassieke (Aristotelische) redeneervormen herkennen, benoemen en bekritisieren. Daarnaast kunnen ze eenvoudige redeneringen omzetten in propositielogische formules.
Specifieke doelen: <ul style="list-style-type: none">• attitudes• vaardigheden• kennis.	<ul style="list-style-type: none">• De leerlingen kunnen een kritische en analytische houding aannemen ten aanzien van redeneringen.• De leerlingen kunnen redeneervormen herkennen en omzetten in propositielogische formules.• De leerlingen kennen enkele klassieke redeneervormen en de beginselen van de propositielogica.
Filosofisch gedachtegoed	<ul style="list-style-type: none">• In de klassieke oudheid doet Aristoteles onderzoek naar onze redeneervormen.• In de 19^e eeuw vindt, met name door Gottlob Frege, een snelle formalisering van de logica plaats en ruimt de natuurlijke taal het veld voor formele systemen. Russell en Whitehead doen een poging om de logica tot grondslag van de wiskunde te maken.• In de loop van de 20^e eeuw ontwikkelt men de logica tot de grondslag van alle formele systemen, met name die van computers.
Filosofen	Aristoteles, Frege, Russell, Wittgenstein.
Leeractiviteiten	Leerlingen verwerken in de les de volgende theorie. <ul style="list-style-type: none">• Les 1: de logica van de natuurlijke taal. Aristoteles, syllogismen, non-sequiturs, waarheid versus geldigheid.• Les 2: implicaties, redeneervormen, ex consequentia.• Les 3: formele taal, propositieletters en connectieven.• Les 4: waarheidstabellen.
Rol van de docent	De docent legt de theorie uit, legt de opdrachten uit, begeleidt de leerlingen bij het maken van de opdrachten en leidt de klassikale bespreking van de opdrachten.
Materialen en bronnen	Theorie en opdrachten.
Groeperingsvorm	Groepjes van 3 à 4 voor de opdrachten.
Tijdsduur	Vier lessen van 50 minuten.
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing en/of evaluatie	Eventueel in de vorm van een schriftelijke toets.

Les 1. De logica van de natuurlijke taal

De docent geeft een inleiding. Hij gaat in op de volgende punten.

Zonder het door te hebben zijn we de hele dag aan het redeneren: als ik het eerste uur vrij heb, moet ik om 9 uur de deur uit; ik kan geen voldoende halen want ik heb niet geleerd; de docent is stom want alle docenten zijn stom. In die redeneringen zitten bepaalde structuren die bepalen of de redenering klopt of niet. De studie naar die structuren heet logica.

Voorbeeld

Een logische analyse van 'ik kan geen voldoende halen want ik heb niet geleerd' laat zien dat die redenering eigenlijk uit drie onderdelen bestaat. Je zegt dat je een voldoende kan halen als je geleerd hebt voor de toets. Je zegt ook dat je niet geleerd hebt, dus kan je geen voldoende halen. In schema:

- Als ik geleerd heb kan ik een voldoende halen.
- Ik heb niet geleerd.
- Dus: ik kan geen voldoende halen.

We zullen in les 2 zien dat dit geen goede (of: geldige) redenering is, omdat het nog best mogelijk is dat je een voldoende haalt zonder geleerd te hebben voor de toets (dat noemen we een 'ex consequentia' redenering).

Al in de klassieke oudheid deed men aan logica. Vooral de Griekse filosoof Aristoteles heeft baanbrekend werk verricht in het beschrijven en kritisch bestuderen van veel voorkomende redeneervormen. In de 19^e eeuw ging men de woorden en zinnen die in redeneringen gebruikt worden omzetten in symbolen, ongeveer zoals men dat in wiskunde deed. Dat deed men omdat het lastig werken was met de spreektaal (de 'natuurlijke' taal); men wilde verder met de logica en wilde van die verwarrende natuurlijke taal af.

Zo ontstond de formele logica, een systeem van symbolen dat onze redeneervormen in kaart brengt. De formele logica werd in de 20^e eeuw de basis van alle computers.

In deze lessenserie leer je de logica van Aristoteles kennen en gebruiken, leer je redeneervormen die we vaak gebruiken herkennen en bekritisieren, leer je redeneringen om te zetten in formele taal en leer je waarheidstabellen te maken.

Theorie

Een syllogisme is een redeneervorm die bestaat uit twee beweringen die aangenomen worden, de *premissen*. Eentje is een algemene bewering, de *maior*. De ander is een bewering die over één geval gaat, de *minor*.

Voorbeeld:

Premisse 1	Maior	Alle mensen zijn sterfelijk
Premisse 2	Minor	Socrates is een mens

Als de beide premissen iets gemeenschappelijks hebben, een *middenterm*, kan er een *conclusie* uit volgen.

In het voorbeeld is de middenterm 'mens'. Omdat Socrates een mens is en alle mensen sterfelijk zijn, kunnen we concluderen dat Socrates sterfelijk is.

Maior	Alle <i>mensen</i> zijn sterfelijk
Minor	Socrates is een <i>mens</i>
Conclusie	Socrates is sterfelijk

Dit is een *geldige* redenering, maar een geldige redenering hoeft niet *waar* te zijn. De premissen worden namelijk aangenomen en hoeven dus niet waar te zijn.

Voorbeeld van een *geldige* redenering die niet waar is:

Maior	Alle mensen zijn Smurven
Minor	Socrates is een mens
Conclusie	Socrates is een Smurf

De docent geeft de leerling vervolgens onderstaande opdrachten.

Opdracht

In de volgende tekst zitten vijf syllogismen verstopt: herken ze en schrijf de maior, de minor en de conclusie met zo weinig mogelijk woorden op. Gebruik in je maior het woord 'alle'. 'iedere' of 'elke'.

Tip: de algemene bewering ('alle x zijn y') wordt meestal niet zo duidelijk geformuleerd, maar is wel te vinden.

In deze straat hebben alle huizen een tuin, dus mijn huis op nummer 10 heeft ook een tuin. In mijn tuin staat een flinke boom die gewoonlijk veel schaduw geeft, maar nu is het winter en schijnt de zon gewoon naar binnen. Omdat het zondag is staat de televisie aan op een sportzender. Zoals iedere zondag ben ik lang in bed gebleven. Straks moet ik mijn huiswerk maken, want morgen is er gewoon school.

Theorie

Niet iedere redenering die met een maior en een minor werkt is geldig: als er geen middenterm is volgt er geen conclusie. Dan is er geen sprake van een redenering, want er volgt niets. Zo'n 'niet-redenering' heet een *non sequitur*.

Voorbeeld:

Maior	Alle mensen zijn sterfelijk
Minor	Socrates is een vrachtschip
Conclusie	Eh...

Opdracht

Sommige conclusies van oud-voetballer Johan Crujff lijken uit de lucht te vallen. Maar Crujff vindt ze altijd logisch. Haal uit de volgende tekst de maiors en herschrijf de redenering met alleen maar non-sequiturs.

Alle spelers doen hun best om te scoren, maar deze speler doet zijn best om mooi te spelen. Dat levert geen mooie eindstand op, maar wel een mooie wedstrijd. Als namelijk alle spelers hun best doen om mooi te spelen scoor je niet.

Les 2. Redeneervormen

Theorie

Veel redeneringen hebben een 'als, dan' structuur: als het regent dan worden de straten nat. Eigenlijk werkt zo'n redenering hetzelfde als een syllogisme:

Maior	Als Socrates een mens is dan is hij sterfelijk
Minor	Socrates is een mens
Conclusie	Socrates is sterfelijk

Het meest gebruikt voorbeeld is het volgende:

Maior	Als het regent dan worden de straten nat
Minor	Het regent
Conclusie	De straten worden nat

Deze redenering heet een *modus ponens*: er wordt een 'als, dan' gesteld, vervolgens wordt het stuk na de 'als' gesteld, waardoor we kunnen concluderen tot het stuk na de 'dan'.

Naast de *modus ponens* is er ook de *modus tollens*: dan wordt een 'als, dan' gesteld, vervolgens wordt het stuk na de 'dan' NIET gesteld (ontkend), waardoor we concluderen dat het stuk na de 'als' niet het geval is.

Maior	Als het regent dan worden de straten nat
Minor	De straten worden niet nat
Conclusie	Het regent niet

Net zoals bij het syllogisme hoeven *modus ponens* en *modus tollens* niet *waar* te zijn om geldig te zijn. Denk bijvoorbeeld aan overdekte straten en dergelijke. Maar, omdat we hebben gesteld dat de straten nat worden als het regent, is het wel *geldig* om te concluderen dat het niet regent als de straten niet nat worden. Een redeneervorm die niet geldig is, is de *ex consequentia* redenering: dan wordt een 'als, dan' gesteld, vervolgens wordt het stuk na de 'als' NIET gesteld (dus ontkend) en wordt - onterecht! - geconcludeerd dat het stuk na de 'dan' niet het geval is.

Maior	Als het regent dan worden de straten nat
Minor	Het regent niet
Ongeldige conclusie	De straten worden niet nat

De straten kunnen immers nog best nat worden ook als het niet regent.

Dit is vergelijkbaar met de *non sequitur* bij de syllogismen:

Maior	Als Socrates (de naam van mijn goudvis) een mens is dan is hij sterfelijk
Minor	Socrates is geen mens
Ongeldige conclusie	Socrates is niet sterfelijk

Dan zou volgen dat mijn goudvis niet sterfelijk is omdat hij geen mens is, wat uiteraard niet geldig is.

De docent geeft de leerlingen de volgende opdracht.

Opdracht

In de volgende tekst worden de verschillende redeneervormen meerdere malen gebruikt. Herken de vijf die er in zitten en schrijf ze met zo weinig mogelijk woorden op. Zit er een ex consequentia tussen?

“Als jullie nu naar huis gaan”, zei Pippi, “dan kunnen jullie morgen weer terugkomen. Als jullie niet naar huis gaan, kunnen jullie ook niet meer terugkomen. En dat zou jammer zijn.” Tommie en Annika dachten hier even over na en bedachten dat als Pippi gelijk had ze nu het beste naar huis konden gaan. Ook leek het te gaan regenen en wilden ze niet nat worden, dus konden ze inderdaad beter gaan. Pippi pakte uit de mand twee cadeautjes die ze aan Tommie en Annika gaf omdat ze dan wat hadden om aan haar te denken als ze weg waren. “Bewaar ze goed”, zei ze, “anders vergeten jullie mij”. Tommie en Annika beloofden de cadeautjes goed te bewaren en gingen naar huis omdat het nu zachtjes begon te regenen en ze niet nat wilden worden.

Les 3. Formele logica

Theorie

Omdat de natuurlijke taal (de spreektaal) allerlei vaagheden bevat (meerdere betekenissen van een woord, meerdere mogelijkheden om een redenering op te vatten) is de formele logica ontwikkeld: een taal die uit symbolen bestaat. In deze taal worden zinnen *proposities* genoemd en wordt aan iedere propositie in een redenering een letter gekoppeld.

‘Als het regent dan worden de straten nat’ bestaat eigenlijk uit twee proposities: ‘het regent’ en ‘de straten worden nat’. In de formele logica worden dat dan P (het regent) en Q (de straten worden nat). Deze twee worden verbonden door een ‘als, dan’ structuur. Er worden verschillende soorten verbindingen tussen proposities gebruikt in de formele logica: deze heten *connectieven*.

De connectief die de ‘als, dan’ structuur uitdrukt heet een *implicatie* en wordt weergegeven met een pijltje:

→

‘Als het regent dan worden de straten nat’ wordt dan:

$P \rightarrow Q$ (uit te spreken ‘als P dan Q’)

De hele redenering gaat er dan als volgt uitzien, waarbij P het geval is (het regent) en dus (onder de streep) de conclusie volgt dat Q ook het geval is (de straten worden nat):

$P \rightarrow Q$

P

Q

Naast de implicatie gebruikt de formele logica ook de connectieven ‘en’ en ‘of’.

Die heten *conjunctie* en *disjunctie*. Het connectief voor ‘en’, de conjunctie, ziet er zo uit: \wedge .

Die voor de ‘of’, de disjunctie zo: \vee .

Tip: zie de eerste als een bruggetje, de tweede als een kloof.

‘Het regent *en* de straten worden nat’ wordt dan $P \wedge Q$.

‘Het regent *of* de straten worden nat’ wordt dan $P \vee Q$.

Voor de 'of' is er nog een variant, de *exclusieve disjunctie*. Die ziet er zo uit: \vee . De exclusieve disjunctie gebruik je voor als het óf het een, óf het ander is, maar nooit beiden. Dan regent het óf de straten worden nat, nooit beide tegelijkertijd.

Tenslotte - en dan heb je ze allemaal gehad - is er de *bi-implicatie*: \leftrightarrow . Deze kan je vertalen met 'dan en slechts dan als' (en dat wordt letterlijk 'desda' genoemd) en gebruik je zoals je een Siamese tweeling aanduidt: ze zijn er of allebei wel, of allebei niet. Het regent dan en slechts dan als de straten nat worden. Dat wil zeggen dat 'het regent' en 'de straten worden nat' altijd beiden optreden, of allebei niet het geval zijn.

Daarnaast gebruikt de formele logica een symbool voor ontkenning, als er iets niet het geval is. Dit heet de negatie en ziet er zo uit: \neg . Als P staat voor 'het regent' en je wil zeggen dat het niet regent wordt het $\neg P$. Tenslotte moeten er ook haakjes worden gebruikt om duidelijk te maken welke proposities er door welke connectieven worden verbonden. Als je wilt zeggen dat het regent (P) en dat de straten nat worden (Q) of dat het regent en het waait (R) wordt het zonder haakjes een warboel: $P \wedge Q \vee P \wedge R$. Duidelijker is het als je haakjes gebruikt: $(P \wedge Q) \vee (P \wedge R)$.

Nu een voorbeeld: 'Als het regent en de straten zijn niet overdekt dan worden de straten nat'. 'Het regent' wordt P, 'de straten zijn overdekt' wordt Q en 'de straten worden nat' wordt R. Dan ziet de redenering er als volgt uit: $(P \wedge \neg Q) \rightarrow R$ (uit te spreken als 'als P en niet-Q dan R'). Als je geen haakjes gebruikt zou je het ook kunnen lezen als 'het regent en als de straten niet overdekt zijn dan worden ze nat'; een subtiel verschil, maar wel een echt verschil.

De docent geeft de leerlingen de volgende opdracht.

Opdracht

De volgende tekst staat vol redeneringen: er zitten er minimaal drie in. Haal deze drie redeneringen eruit en herschrijf ze in propositielogische formules. Vergelijk en controleer je werk met dat van je buurman of buurvrouw.

Zaterdag was ik in Amsterdam en zag vele vreemde mensen op straat. Nu wist ik al dat er in elke grote stad vreemde mensen rondlopen, maar zoveel had ik er niet verwacht. Het waren er zoveel dat ik zelfs als ik niet wist dat ik in Amsterdam was, toch wel wist dat dit een grote stad moest zijn. Tegelijkertijd waren alle vreemde mensen, mensen die hier niet thuis leken te horen.

Ik besloot een onderzoek uit te voeren en vroeg aan ieder vreemd mens waar hij of zij vandaan kwam. Degene die antwoordden (en dat waren niet alle vreemde mensen die ik deze vraag stelde) zeiden allemaal in Amsterdam thuis te horen. Ik noteerde dit zorgvuldig.

Ik stelde ze een tweede vraag, of ze ook in Amsterdam woonden. Hierop zeiden degenen die de eerste vraag niet hadden beantwoord dat ze in Amsterdam woonden, en degenen die de eerste vraag wel hadden beantwoord zeiden dat ze niet in Amsterdam woonden. Ik noteerde ook deze antwoorden zorgvuldig.

Toen ik 's avonds weer thuis in Den Haag was bestudeerde ik mijn notities en kwam tot de volgende conclusies: als je een vreemd mens in Amsterdam ziet lopen zullen degenen die zeggen er thuis te horen er niet wonen en zullen degenen die niet zeggen er thuis te horen er wel wonen.

Mijn onderzoek maakte mij echter ook tot een vreemd mens terwijl ik geen antwoord op de eerste vraag heb gegeven: hoor ik nu in Amsterdam of niet?

Les 4: waarheidstabellen

Theorie

In de formele logica zijn proposities en formules waar of onwaar, niets er tussenin. Een ware propositie krijgt waarheidswaarde '1', een onware propositie de waarheidswaarde '0'. Let op: formele logica gaat niet onderzoeken of een propositie P (het regent) waar of niet waar is, ze zegt alleen dat P waar of onwaar *kan zijn*. Die waarheidswaarden kunnen dan in een zogenaamde waarheidstabel (sommigen zeggen 'waarheidstafel') worden weergegeven:

P
1
0

Hier staan simpelweg alle mogelijke waarheidswaarden van P: waar (1) of onwaar (0). We zouden nu ook alle mogelijke waarheidswaarden van $\neg P$ in kunnen vullen:

P	$\neg P$
1	0
0	1

Interessanter wordt het als we meerdere propositieletters met connectieven aan elkaar verbinden: iedere connectief heeft een eigen waarheidstabel.

Bijvoorbeeld die van de conjunctie \wedge :

P	Q	$P \wedge Q$
1	1	
1	0	
0	1	
0	0	

In de kolommen onder P en Q staan alle mogelijke toestanden van P en Q: P en Q kunnen allebei waar zijn, P kan waar zijn terwijl Q onwaar is, enzovoort. $P \wedge Q$ is echter alleen maar waar als zowel P als Q waar is. Als ik zeg 'het regent en het waait', dan is die uitspraak alleen waar als 'het regent' waar is en 'het waait' waar is. Zodra één van beiden niet waar is, is 'het regent en het waait' ook niet waar. Dan kunnen we de waarheidswaarden van $P \wedge Q$ invullen in de tabel.

P	Q	$P \wedge Q$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	0

Zo hebben ook de disjunctie (\vee) en de implicatie (\rightarrow) hun eigen waarheidstabellen:

P	Q	$P \vee Q$
1	1	1
1	0	1
0	1	1
0	0	0

Waarbij de disjunctie waar is als er in ieder geval één van beide propositieletters waar is.

P	Q	$P \vee Q$
1	1	1
1	0	1
0	1	1
0	0	0

Waarbij de implicatie alleen onwaar is als P wel waar is, maar Q onwaar is: als het regent worden de straten nat, dus het kan niet zo zijn dat het wel regent maar de straten niet nat worden. Als het niet regent (als P 0 is) kunnen we niets anders dan de implicatie als waar aannemen, ongeacht of de straten nat worden of niet (zie ook les 2, modus tollens).

Voor de exclusieve disjunctie geldt:

P	Q	$P \oplus Q$
1	1	0
1	0	1
0	1	1
0	0	0

Want die is alleen waar als één van beiden waar is, niet als ze beiden waar zijn of geen van beiden waar zijn.

Tenslotte de waarheidstabel voor de bi-implicatie:

P	Q	$P \leftrightarrow Q$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	1

Omdat bij een bi-implicatie beide proposities altijd samen zijn, is hij alleen waar als beide proposities dezelfde waarheidswaarde hebben, dus beiden 0 of beiden 1.

We kunnen nu ook voor andere propositielogische formules waarheidstabellen maken. In les drie gebruikten we het volgende voorbeeld: $(P \wedge Q) \vee (P \wedge R)$. Deze formule bevat drie propositieletters en kent dus acht verschillende mogelijke toestanden. Gelukkig is de formule in stukjes te hakken, waarbij $(P \wedge Q)$ en $(P \wedge R)$ 'subformules' zijn die verbonden worden door disjunctie \vee . Die disjunctie heeft dan het grootste *bereik*, want de disjunctie gaat over de *hele* formule. Eerst lossen we de subformules op, als laatste de connectief met het grootste bereik.

De waarheidstabel van deze formule wordt dan:

P	Q	R	$(P \wedge Q)$	$(P \wedge R)$	$(P \wedge Q) \vee (P \wedge R)$
1	1	1	1	1	1
1	1	0	1	0	1
1	0	1	0	1	1
1	0	0	0	0	0
0	1	1	0	0	0
0	1	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0

We hebben in de kolommen onder P, Q en R alle mogelijke toestanden gezet. Probeer straks het systeem van 1 en 0 ook zo toe te passen: van 1, 1, 1 naar 0, 0, 0. We hebben ook de formule in stukjes gehakt en eerste de subformules opgelost: zowel $(P \wedge Q)$ als $(P \wedge R)$ zijn alleen waar als beide proposities die door de conjunctie verbonden worden waar zijn. Een disjunctie is waar als in ieder geval één van beide propositieletters of, in dit geval, subformules die daardoor verbonden worden waar is. Daarom staat er in drie mogelijke toestanden van P, Q en R een 1. Dat wil zeggen dat de hele formule $(P \wedge Q) \vee (P \wedge R)$ waar is als:

- P waar is, Q waar is en R waar is
- P waar is, Q waar is en R onwaar is
- P waar is, Q onwaar is en R waar is.

We zeiden in les 3 dat $(P \wedge Q) \vee (P \wedge R)$ het volgende betekent: het regent en de straten worden nat of het regent en het waait. Dan is het zo in te zien dat de hele formule alleen maar waar kan zijn als het in ieder geval regent, en dat dan in ieder geval de straten nat moeten worden of het moet waaien of beide.

Bij het maken van waarheidstabellen zet de docent de volgende stappen:

Stap 1

Teken een tabel met ruimte voor alle mogelijke toestanden van de propositieletters, dus vier rijen voor twee propositieletters en acht rijen voor drie propositieletters. Vul in met 1 en 0.

Stap 2

Breek de formule in de kleinste stukjes (kijk daarbij goed naar de haakjes) en noteer deze in de kolommen naast de propositieletters.

Stap 3

Vul de waarheidswaarden van de subformules in, waarbij je van connectieven met een klein bereik naar die met het hoogste bereik gaat en dus subformules als proposities gaat behandelen.

Voorbeeld: $(P \wedge \neg Q) \rightarrow R$. Hier vullen we in kolommen a, b en c eerst alle 1 en 0 onder P, Q en R in. Voor het gemak maken we ook een kolom d voor $\neg Q$. Vervolgens zien we in kolom e dat $(P \wedge \neg Q)$ alleen waar is als $P=1$ en $\neg Q=1$: we kijken dan naar kolommen a en d. Vervolgens hebben we een kolom f waar de mogelijke waarheidswaarden R worden herhaald en als laatste verbinden we de waarheidswaarden van kolom e met die van f door de implicatie, waarbij we zien dat die alleen onwaar is als de waarheidswaarde in e 1 is en die in f onwaar is (zie de waarheidstabel voor de implicatie die hierboven werd getoond). Natuurlijk kan je kolommen d en f weglaten als je er wat handiger mee bent. Met wat oefening heb je ook kolom e niet meer nodig.

a	b	c	d	e	f	g
P	Q	R	$\neg Q$	$(P \wedge \neg Q)$	R	$(P \wedge \neg Q) \rightarrow R$
1	1	1	0	0	1	1
1	1	0	0	0	0	1
1	0	1	1	1	1	1
1	0	0	1	1	0	0
0	1	1	0	0	1	1
0	1	0	0	0	0	1
0	0	1	1	0	1	1
0	0	0	1	0	0	1

Opdracht

Maak waarheidstabellen voor de volgende formules:

- $(p \wedge (p \leftrightarrow r)) \rightarrow ((p \rightarrow r) \wedge (q \rightarrow r))$
- $((p \rightarrow \neg q) \rightarrow r) \wedge (r \leftrightarrow \neg p)$
- $((p \leftrightarrow q) \vee r) \wedge ((r \rightarrow \neg q) \rightarrow p)$
- $(p \rightarrow \neg q) \vee \neg(p \leftrightarrow q)$

Zet de volgende redeneringen om in propositiologische formules en zoek door het maken van waarheidstabellen uit onder welke mogelijke toestanden ze waar zijn:

- Als Jan hoofdpijn heeft gaat hij niet naar het feest.
- Het is helder vannacht en het is december, dus wordt het koud.
- Leraren zijn lelijk of stinken.
- Jan en Marie gaan samen naar het feest, tenzij Jan ziek wordt en thuis blijft. Dan gaat Marie alleen naar het feest.

Filosofisch vraagstuk 8: Bepaalt taal je werkelijkheid?

Subvraag: Bestaan er dingen waar geen woorden voor zijn?

Onderbouw, leerjaar 3

Titel Onderwerp	Welke betekenis hebben woorden en zijn er dingen waar geen woorden voor zijn? Begripsanalyse
Doel van de lesactiviteit	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen leren dat ze door eigen denken hun kennis kunnen vergroten.• Leerlingen zijn zich bewust van woorden in relatie tot dingen.• Leerlingen kunnen een relatie leggen tussen gedrag en woorden.
Specifieke doelen: <ul style="list-style-type: none">• attitudes• vaardigheden• kennis.	<ul style="list-style-type: none">• De leerlingen kunnen met elkaar filosoferen aan de hand van een gestructureerde opdracht.• De leerling toont een open, gretige, kritische en redelijke houding.• De leerling kan analyseren en argumenteren.• De leerling kan consensus in een tweetal bereiken.• De leerling kan kennis ontwikkelen door analyse.
Filosofisch gedachtegoed	De relatie tussen woorden en dingen. Taal werkt als een categorisering van de werkelijkheid. Zoals wij taal gebruiken, zo zien wij de wereld om ons heen. Na de <i>linguistic turn</i> heeft taal niet slechts een bemiddelend, maar ook een constitutief karakter gekregen. Bovendien drukken wij niet alleen de wereld uit in taal, maar denken we over onszelf na in taal. Taal heeft een fundamenteel normatief karakter, dat alles te maken heeft met de cultuur waarin wij leven. Als 'eer' een begrip is dat wij op onszelf toepassen, dan verschilt dat sterk per cultuur en leidt dat tot grote verschillen in zelfinterpretatie en gedrag.
Filosofen	Plato, Nietzsche, Wittgenstein, Foucault, Taylor, Bransen.
Leeractiviteiten	Leerlingen voeren een onderwijsleergesprek over de vraag of taal jouw werkelijkheid vormt en of er dingen bestaan waar geen woorden voor zijn en hoe ze dan zouden bestaan. Leerlingen maken een begripsanalyse, bedenken nieuwe begrippen (en denken na over zichzelf en de wereld) en kijken of je nieuwe begrippen kunt introduceren. Leerlingen onderzoeken vormen van gedrag die herkenbaar zijn, maar waar nog geen woord voor bestaat. Ze gaan woorden 'uitzetten' (op sociale media bijvoorbeeld).
Rol docent	De docent heeft een begeleidende en licht sturende rol bij het onderwijsleergesprek en de analyseopdrachten.
Materialen en bronnen	Eventueel te raadplegen literatuur: Douglas Adams: <i>The meaning of Liff</i> (om voorbeelden van nieuwe woorden uit voor te lezen). Jan Bransen: <i>Word zelf filosoof</i> , 2010. Van Kooten en de Bie, die verschillende nieuwe woorden hebben bedacht ('de tuin winterklaar maken', 'regelneef'). Zie: http://nl.wikipedia.org/ Filmpje: Verandert de wereld met andere woorden? Zie: http://www.wisebits-academy.nl/

Titel Onderwerp	Welke betekenis hebben woorden en zijn er dingen waar geen woorden voor zijn? Begripsanalyse
Groeperingsvorm	Tweetallen en drietallen.
Tijdsduur	Minimaal drie lesuren. Daarnaast huiswerk.
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing en/of evaluatie	Eventueel een cijferbeoordeling of een evaluatie door middel van een nabespreking.

Lessen 1 en 2. Bepaalt taal jouw werkelijkheid?

De docent start de lessenserie met een inleiding over het belang van begrippen in de filosofie. Hij legt kort het belang van taal uit en de gedachte dat taal onze omgang met de werkelijkheid vormt.

Na het inleveren van de opdracht begripsanalyse bespreekt de docent klassikaal een aantal analyses. De leerlingen moeten naar elkaar luisteren en op elkaar reageren. Vraag 10 kan dienen als 'bruggetje' naar de volgende les over de vraag of er dingen bestaan waar geen woorden voor zijn, en dus of taal de werkelijkheid vormt.

Inleiding

De docent kan de volgende informatie als inleiding gebruiken.

Filosoferen gaat over begrippen, abstracte begrippen. Wat betekenen de begrippen waarover en waarmee we filosoferen? Waar verwijzen ze naar?

Volgens de filosoof Wittgenstein zijn alle filosofische problemen de problemen van taal.

Verwarring ontstaat omdat mensen helemaal niet weten waarover ze praten. Het is dus belangrijk (samen) te weten wat een begrip betekent. Daarvoor moeten we begrippen analyseren, de betekenis van een begrip achterhalen.

Als je een begrip analyseert, ben je meteen al aan het filosoferen. Een begripsanalyse is dus een belangrijke filosofische vaardigheid.

Begrippen zijn geen woorden. Het begrip 'liefde' is iets anders dan het woord 'liefde', al was het maar omdat je het over hetzelfde begrip kunt hebben in het Engels ('love').

Begrippen zijn wel gekoppeld aan woorden. Die koppeling komt tot stand via de mensen die een woord correct (kunnen) gebruiken. Deze mensen, zo zeggen wij dan, hebben zich het begrip eigen gemaakt. Ze hebben een mentale vaardigheid verworven, een vaardigheid die uit drie onderdelen bestaat.

Als iemand over een bepaald begrip beschikt, dan kan hij op de juiste manier:

1. met het desbetreffende woord omgaan
2. met het desbetreffende ding (de zaak) omgaan, en
3. het woord en het ding met elkaar in verband brengen.

Begrip, zo kun je dus zeggen, is een vaardigheid, het vermogen op de juiste manier om te gaan met een woord, het bijbehorende ding (de zaak) en hun onderlinge relatie.

Die manier van omgaan met begrippen noemen we *denken*.

Als je opgroeit, gaan de woorden en dingen langzaam bij elkaar horen.

Een kind verwerft begrippen. Het leert denken. Het verwerven van begrip is in feite het verwerven van 'gezag', je 'beheerst' het begrip, kunt het begrip juist gebruiken en je leert hoe je wel en niet over dingen kunt denken (uit: Jan Bransen: *Word zelf filosoof*).

Opdracht begripsanalyse

- Maak de onderstaande opdracht in tweetallen.
- Onder de vraag staat een voorbeeld van een begrip. Dat zijn voorbeelden bij steeds verschillende begrippen. Jullie antwoord moet uitgebreider zijn dan het voorbeeld. Dat is per vraag aangegeven.
- Als je een ander begrip wilt kiezen leg dat dan even voor aan de docent.
- Werk in deze les met z'n tweeën aan de analyse. Werk deze (daarna) thuis uit en lever de analyse de volgende les in.

Kies een hoofdbegrip uit de volgende lijst:

Verstandig	Macht	Egoïsme	Moed	Verlegen
Fatsoen	Schuld	Begrip	Matigheid/Mate	Slim
Schoonheid	Schaamte	Filosofie	Rechtvaardigheid	Bewustzijn
Vriendschap	Jaloezie	Kennis	Emotie	Recht
Sympathie	Geest	Begeerte	Kunst	Vrijheid
Echt	Genade	Vergeving	Mens	Hoop
Lust	Geluk	Goed	Kwaad	Mooi
Verliefd	Waarheid	Verlangen	Rationeel	Individu
Onbewust				

Het begrip dat wij tweeën kiezen is:

1. Voeg aan het hoofdbegrip minstens drie verwante begrippen toe, dus begrippen die er op lijken maar niet helemaal hetzelfde zijn.

Bij emotie: gevoel

2. Noem minstens drie begrippen die met het hoofdbegrip te maken hebben, maar duidelijk niet hetzelfde zijn. Dus die veel met het hoofdbegrip te maken hebben

Bij filosofie: denken. Bij vriendschap: liefde. Bij emotie: verdriet

3. Geef tegenstellingen/tegenovergestelden van het begrip.

Bij mooi: lelijk

4. Geef van de begrippen die je bij vraag 1 en 2 hebt ingevuld aan wat ze te maken hebben met het hoofdbegrip (oorzaak-gevolg, een soort van, afhankelijk van, voorwaarde voor, middel-doel, onderdeel-geheel)

Vriendschap is een middel voor geluk. Geest is afhankelijk van het lichaam. Verdriet is een soort emotie.

5. Is het begrip wat betreft de betekenis schaalgevoelig? Dus betekent het op kleine schaal (in het klein) iets anders dan op grote schaal (in het groot)?

Woede van één persoon, en op grotere schaal: volkswoede. Vriendschap tussen twee personen en op grotere schaal vriendschap tussen landen.

Opdracht begripsanalyse

6. Is de betekenis van het begrip afhankelijk van de context? Geef minstens drie voorbeelden van verschillende contexten. Geef aan hoe de betekenis verschilt in de verschillende contexten.

Moed betekent in de context van een oorlog iets anders dan in de context van een relatie.

7. Betekent het begrip in verschillende tijdperiodes iets anders? Dus betekende het vroeger iets anders dan nu? Heeft het begrip zich in de tijd ontwikkeld? Je kunt eventueel denken aan hoe eerdere generaties (bijvoorbeeld je ouders of grootouders vroeger) met dat begrip omgingen.

Het begrip 'massa' heeft voor Newton een andere betekenis dan voor Einstein. Het kwade betekende voor de oude Grieken iets anders dan voor christenen.

8. Hoe wordt het begrip door mensen gebruikt? Is dat positief of negatief?

'Echt' wordt gebruikt om bijvoorbeeld een voorwerp meer waard te maken: 'dit is een echte Van Gogh'. Jaloezie kan worden gebruikt om je te verweren tegen kritiek: 'jij bent echt jaloers!'

9. a. Bedenk zoveel mogelijk verschillende voorbeelden (minstens drie) waarin het begrip een hoofdrol speelt. Waar komt het begrip in de praktijk voor?

Een mooi doelpunt, een mooi meisje, enzovoort. Bij het vraagstuk 'meer blauw op straat' (meer politie op straat) speelt veiligheid een belangrijke rol.

- b. Wat hebben de voorbeelden gemeenschappelijk?

Wat hebben 'schaamte' en 'plaatsvervangende schaamte' gemeenschappelijk? Wat hebben vrijheid van de wil, politieke vrijheid en persoonlijke vrijheid gemeenschappelijk?

10. Verwijst het begrip naar iets in de wereld dat al bestond voordat het begrip bestond? Of maakt het begrip iets in de wereld wat daarvoor nog niet bestond? Met andere woorden, vormt het begrip de werkelijkheid? Leg uit.

Werden mensen afgekraakt voordat het woord 'afkraken' bestond?

Hoe kan je weten dat je verliefd bent als je het begrip 'verliefd' niet kent?

Was er sprake van het onbewuste voordat het begrip bestond?

Als je ergens niet over kan praten, bestaat het dan? Dus bestaan dingen zonder woord?

Zo ja, wat dan?

Denk je dat er rechten kunnen bestaan in een land dat geen woord voor recht heeft?

11. Geef een definitie van je gekozen begrip.

12. Geef de vooronderstellingen bij je definitie.

13. Maak een schema waarin het begrip met haar verschillende verbanden en betekenissen wordt getoond.

Lessen 3 en (eventueel) 4. Bestaan er dingen waar geen woorden voor zijn?

De docent geeft een inleiding aan de hand van de volgende leidende gedachten. De docent kan deze gebruiken in een Socratisch gesprek of onderwijsleergesprek.

Taal ordent de wereld en geeft de werkelijkheid betekenis. De wijze waarop woorden worden gebruikt vormt 'de wereld' voor de gebruikers van die woorden. Met begrippen kunnen we categorieën van dingen aangeven.

Ter toelichting en verduidelijking

Met begrippen benoemen we bijvoorbeeld bepaalde vormen van gedrag. En met begrippen beoordelen we ook bepaalde vormen van gedrag (fatsoenlijk, asociaal, stoer) en leggen we verbanden in de wereld die niet van nature gegeven zijn (mooi, schattig, eng, gevaarlijk en veilig).

Als je maar lang genoeg immigranten gevaarlijk noemt en blijft praten in termen van 'wij en 'zij' dan creëer je een beeld van 'buitenstaanders' waar mensen vanzelf bang van worden.

Een mooi voorbeeld van taal die de wereld verandert en vormt is de zogenaamde performatieve taalhandeling. Je spreekt iets uit en daarmee gebeurt ook iets. Zoals de ambtenaar van de burgerlijke stand die zegt: 'hierbij verklaar ik u man en vrouw' of de docent die zegt: 'ik waarschuw je', of als je zelf zegt: 'ik beloof'. Dan zeg je niet alleen wat, maar doe je ook wat.

In het klassieke Chinees bestond het woord 'recht' niet. Een westerse delegatie sprak ooit met een Chinese delegatie over rechten. Maar waar de westerlingen over 'recht' spraken, bleek later uit de officiële Chinese vertaling van de gesprekken, spraken de Chinezen over 'macht'. Hebben de westerlingen en de Chinezen een ander gesprek gevoerd? Ze hebben wel het zelfde gesprek gevoerd, maar hebben er een andere betekenis aan gegeven. Dat brengt ons ook bij de vraag: kunnen rechten bestaan als er geen woord voor is?

Opdracht

Maak de volgende opdracht in drietallen:

1. Bestaan er dingen, vormen van gedrag of verschijnselen waar geen woorden voor zijn? Beschrijf zo veel mogelijk voorbeelden (minstens drie) en geef ze een woord.
2. Probeer ook eens een woord te bedenken voor iets dat nog niet bestaat. Een woord voor een ding en een woord voor een vorm van gedrag (haal ze uit je directe omgeving: school). Omschrijf ook het ding en het gedrag. Maakt dat woord de werkelijkheid? Leg uit.
3. Bedenk twee begrippen die je wel gebruikt, maar die eigenlijk niet goed uitdrukken wat ze betekenen. Misschien omdat de tijd is veranderd, of omdat er nieuwe ontdekkingen zijn gedaan. Omschrijf wat ze betekenden (de oude betekenis) en wat ze nu zouden moeten betekenen (de nieuwe betekenis). Geeft een dergelijk begrip nu eigenlijk een verkeerd beeld van de wereld?

Bijvoorbeeld:

- 'Individu' is een belangrijk woord in het westen. Het betekent 'op zichzelf staand geheel, afzonderlijk wezen'. We verwachten van mensen dat ze dat zijn en van kinderen dat ze dat worden. Maar kunnen we dat wel zijn? Zijn mensen wel afzonderlijke wezens? - 'Verantwoordelijkheid'. Dit betekent dat je aansprakelijk kan worden gehouden voor (de gevolgen van) je gedrag. Maar kan dat nog wel nu we steeds meer ontdekken over de beïnvloeding van ons gedrag door genen en hersenen?

4. Een tijd geleden is een poging ondernomen om het woord 'negeren' uit het woordenboek te laten verwijderen. Negeren betekent 'geen aandacht aan schenken', 'doen alsof iets of iemand niet bestaat'. En in het woord negeren zit 'neger'. In het woord 'negeren' zou dus het woord 'neger' en 'geen aandacht aan schenken' samenkomen. Dat zou racistisch zijn. Het is overigens niet gebeurd; het woord staat nog steeds in het woordenboek.

Bedenk welke woorden je uit het Nederlands wilt verwijderen in een poging datgene waar die woorden op doelen te verwijderen.

Kan je zo huiswerk laten verdwijnen?

5. Ga de woorden die je bij vraag 1 en 2 hebt bedacht gebruiken. Gebruik ze op school en via de sociale media (Facebook, Twitter, enzovoort). Over een tijdje gaan we kijken of ze al door meer mensen worden gebruikt.

Filosofisch vraagstuk 9: Wat is schoonheid?

Subvraag: Waarom vinden we sommige dingen mooi en andere niet?

Onderbouw, leerjaar 2 en 3

Wie of wat bepaalt wat mooi is?

De docent laat leerlingen foto's maken van dingen die zij mooi vinden. Ze kunnen die thuis maken, onderweg of op school.

De leerlingen beoordelen vervolgens in groepjes wat (welk ding) ze het mooist vinden.

Dit wordt vervolgens klassikaal besproken. Het mooiste ding (foto) wordt getoond op het smartboard.

Is er consensus over wat het mooiste is? En zo ja, waar berust deze consensus op?

Heeft het bijvoorbeeld te maken met harmonie, symmetrie, ritmiek of evenwicht (balans)?

De docent kan aan de hand van 'het mooiste ding' (wat iets anders kan zijn dan de mooiste foto!) de leerlingen vragen welke zintuigen bij de beoordeling betrokken zijn.

Is er ook een rol weggelegd voor het verstand (het oordeel) of is het louter een gevoel (spreekt je hart)? En: in hoeverre bepalen jouw waarden en normen of iets mooi of lelijk is?

De docent maakt eventueel gebruik van illustraties uit één van de boeken van Umberto Eco waarin hij vanuit de beeldende kunst respectievelijk de 'Geschiedenis van de Schoonheid' en de 'Geschiedenis van de Lelijkheid' bespreekt. Waarom vinden we iets mooi of lelijk ?

Tot slot kan ook de vraag gesteld worden of er zoiets als 'innerlijke schoonheid' bestaat. Wat is dat dan precies?

De docent vraagt de leerlingen naar voorbeelden van mensen wiens innerlijke schoonheid ze bewonderen? Waarom springen juist zij eruit?

Het thema innerlijke schoonheid kan behandeld worden aan de hand van Plato (zie: *het Symposium* 211-212).

Als innerlijke schoonheid bestaat, wat is dan belangrijker: innerlijke of uiterlijke schoonheid? En waarom?

De docent kan eindigen met Plato's visie op schoonheid en de leerlingen er op wijzen dat zij min of meer dezelfde gedachtegang hebben doorlopen als Socrates in *het Symposium* doceert.

Filosofisch vraagstuk 10: Wat is de verhouding tussen lichaam en geest?

Subvraag: Heb ik een lichaam of ben ik een lichaam?

Onderbouw, leerjaar 2 en 3

Centraal staat de vraag in hoeverre je lichaam bepaalt wie je bent. En in het verlengde daarvan: wat is het verschil tussen lichaam en geest (wat zijn de kenmerken)?

De docent kan het onderwerp met de volgende openingsvraag introduceren:

Als je je zou laten 'omvormen' tot je idool, in hoeverre ben je dan nog jezelf?

En in het verlengde daarvan ligt de vraag is je lichaam onlosmakelijk verbonden met je identiteit?

Laat de leerlingen vervolgens bedenken hoe je onderscheid kan maken tussen lichaam en geest.

Ze kunnen daarbij denken aan eigenschappen van het lichaam en eigenschappen van de geest. Help de leerlingen verder door te zeggen dat ze kunnen denken aan het onderscheid tussen de manieren hoe ze het lichaam en de geest kennen: 'Ik ken mijn geest anders dan dat ik mijn lichaam ken'.

Leerlingen kan ook gevraagd worden hoe ze de begrippen 'geest' (bijvoorbeeld 'het zit allemaal tussen je oren') en 'lichaam' gebruiken.

Laat de leerlingen bedenken hoe je kunt beargumenteren dat er geen verschil meer is tussen lichaam en geest.

De volgende vragen en onderwerpen kunnen in de lessen (bijvoorbeeld in de vorm van een onderwijsleergesprek) aan de orde komen:

- Wat is het ik (bij materialisme) en waar zit je ik (bij dualisme)?
- Ben je jezelf? En waarom?
- Ben ik alleen een lichaam?
- In hoeverre bepaalt je lichaam wie je bent (en hoe je je voelt, denk aan psychosomatische klachten)?
- Zijn er situaties waarin je lichaam niet doet wat je wilt? (bijvoorbeeld bij het syndroom van Gilles de la Tourette).
- Transgender: wat als je 'in een verkeerd lichaam zit'? Eventueel kan 'Geboren in een verkeerd lichaam' een realistisch docudrama, aflevering van de serie '30 minuten' van Arjan Ederveen getoond worden (zie <http://www.youtube>).
- Gedachtenexperiment: als je je ledematen zou verliezen, wanneer ben je dan nog jezelf. (Dus als je een teen verliest, een voet, een been, enzovoort).
- In hoeverre is je lichaam bepalend voor je wereldbeeld en beleving van de werkelijkheid (zie je de wereld anders als je klein bent dan als je groot bent?).
- Wat is belangrijker: je geest of je lichaam?
- Kun je je geestelijk en lichamelijk voorbereiden (bijvoorbeeld op een proefwerk, een uitvoering, een sportprestatie), of is er geen verschil tussen die twee?
- Heb je een vrije wil? Kun je beargumenteren dat je nog een vrije wil hebt als je alleen maar lichaam bent?

Over denken:

- Wat is denken?
- Heb ik een vrije wil?
- Mindfulness, oftewel heel bewust bezig zijn met hetgeen op dat moment speelt (je niet af laten leiden door andere gevoelens of andere gedachten, dan datgene waar het eigenlijk om gaat).

Over geest en ziel:

- Wat is een geest?
- Zoek vijf uitdrukkingen met het woord 'geest'.
- Wat is het verschil tussen geest en ziel.
- Wat is eigenlijk teamgeest?

Filosofen die bij dit thema aan de orde kunnen komen: Plato, Descartes, Nietzsche, Spinoza, De Lamettrie, James, Dennett, Nagel en Merleau-Ponty.

Filosofisch vraagstuk 11: Wat bepaalt mijn identiteit?

Subvraag: Bepalen je ouders wie je bent?

Onderbouw, leerjaar 1 en 2

Titel Onderwerp	Wie ben ik eigenlijk en hoe ben ik zo geworden? Identiteit
Doel van de lesactiviteit	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen kunnen filosofische vragen formuleren.• Leerlingen kunnen invulling geven aan hun eigen identiteit.• Leerlingen kunnen benoemen hoe nature en/of nurture van invloed is/zijn op hun identiteit.• Leerlingen kunnen benoemen wat ons tot mensen maakt.• Leerlingen kennen het onderscheid maken tussen sekse en gender.
Specifieke doelen <ul style="list-style-type: none">• attitudes• vaardigheden• kennis.	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen tonen een open houding.• Leerlingen kunnen debatteren en argumenten herkennen.• Leerlingen kennen het verschillen tussen nature en nurture.
Filosofisch gedachtegoed	Existentialisme, communitarisme, waarde en identiteit.
Filosofen	Aristoteles, Nietzsche, Sarte, Charles Taylor, Foucault.
Leeractiviteiten	Leerlingen bespreken plenair en in subgroepen vragen. Zij vullen daarbij een werkblad in en presenteren hun bevindingen aan elkaar.
Rol van de docent	Docent informeert, leest voor, is gespreksleider en 'notulant' in woord en beeld.
Materialen en bronnen	<ul style="list-style-type: none">• Gekleurde vellen stevig papier voor naambordjes, stiften, werkblad 'namen', groot wit papier om de filosofische vragen op te schrijven.• Uitzending van de Filobus, aflevering 'Wat zijn mensen?' http://teleblik.nl . Deze is te bekijken via Teleblik.• Vellen papier met daarop de namen van de personages uit de Filobus.• Zie ook: http://televieseries.com . Eventueel te raadplegen literatuur: <ul style="list-style-type: none">• Boek 'Dat is waar' van Menno Lievers (ISBN 90 234 1618 X).
Groeperingsvorm	Tweetallen, subgroepen, plenair.
Tijdsduur	Drie lessen van 50 minuten.
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing / evaluatie	Presentatie.

De docent dient bij de lessen rekening te houden met het feit dat het thema (eigen) identiteit bij een aantal leerlingen gevoelig ligt.

Les 1. Wat is je naam?

In deze les maken leerlingen kennis met elkaar en denken na over de vraag wat je eigen naam betekent voor wie je bent. Leerlingen doen dat door middel van het stellen van filosofische vragen.

De docent deelt gekleurd papier uit waarop de leerlingen met stift hun naam schrijven en een naambordje kan vouwen.

De leerlingen vertellen om de beurt hoe ze heten en of ze weten waar hun naam vandaan komt of waarom ze juist die naam hebben.

Daarna deelt de docent onderstaand werkblad uit en laat de leerlingen in groepjes de vragen op het werkblad beantwoorden.

Werkblad 'namen'

Schrijf je naam op een naambordje.

Waarom heb je eigenlijk een naam? Schrijf hieronder jouw antwoord.

-
-
-

Vergelijk jouw antwoord met het antwoord van de leerlingen in je groepje. Zijn jullie antwoorden verschillend? Waarin verschillen ze? Of zijn jullie het helemaal eens?

Probeer het eens te worden met elkaar, zorg dat iemand namens het groepje jullie antwoord kan vertellen aan de hele klas.

-
-
-

Kunnen jullie nog een vraag bedenken die te maken heeft met je naam? Schrijf die hieronder op.

-
-
-

Na afloop vertelt een woordvoerder per groepje wat de bevindingen zijn. De vragen die de groepjes hebben bedacht worden op het bord geschreven door de docent.

Variant voor de tweede klas: om het iets moeilijker te maken kan er een categorisering gemaakt worden van de verschillende soorten antwoorden op de vraag waarom je een naam hebt. Dit kan de docent samen met de klas doen, maar kan ook door de leerlingen zelf gebeuren.

De meeste categorieën die door leerlingen vaak worden genoemd zijn: aanspreektitel (handig om duidelijk te maken tegen wie je het hebt), identiteit (zodat je weet wie je bent of dan weet je waar je bij hoort) en taalgewoontes (namen zijn woorden voor mensen).

Van de geïnventariseerde vragen wordt gekeken of ze naar feiten of naar meningen vragen. De vragen naar feiten zijn geen filosofische vragen, antwoorden kun je vinden door te kijken of te onderzoeken. De vragen naar meningen worden al meer filosofisch. De klas en de docent proberen samen antwoorden te bedenken op één of meerdere filosofische vragen die de leerlingen hebben gesteld.

Variant voor de tweede klas: laat leerlingen veel meer zelf ontdekken wat voor soort vragen er zijn en hoe je dat ziet aan een vraag. Kijk je bijvoorbeeld naar het soort antwoord of hoe het antwoord te vinden is? Wat maakt een vraag filosofisch? Laat alle leerlingen daarna zelf een filosofische vraag bedenken. De vragen kunnen worden opgeschreven op een poster en in de klas opgehangen, zodat er de komende tijd voldoende denkstof is.

Les 2. Welke rollen speel je?

In deze les denken de leerlingen na over welke eigenschappen er bij je identiteit horen en welk stukje van je identiteit kan veranderen. Ook leren ze reflecteren op zichzelf en kennen ze de verschillen tussen nature en nurture.

De docent stelt zichzelf voor door tien eigenschappen of kenmerken van zichzelf op het bord te schrijven waaraan mensen haar (respectievelijk hem) kunnen herkennen. Dat mogen uiterlijke kenmerken zijn, karaktereigenschappen of sociale relaties. De docent deelt papier uit waarop de leerlingen ook zichzelf in tien punten voor moeten stellen, dit houden zij geheim voor de anderen. De papiertjes worden opgevouwen en in een doos gedaan. Iedere leerling trekt een papiertje en moet raden welke leerling hierop wordt voorgesteld. Hierbij moet wel worden aangegeven waarom de leerling denkt dat het een bepaalde leerling is. Eventuele vooroordelen worden benoemd door de docent of door de leerlingen zelf.

Variant voor de tweede klas: een snellere versie voor wat oudere leerlingen is de leerlingen in groepjes zetten, dan de eigenschappen laten invullen, vervolgens per groepje alles ophalen en elk groepje dan een aantal papiertjes geven waarbij ze moeten raden van welk groepje deze papiertjes zijn.

Extra opdracht: laat een of twee personen per groepje noteren welke vooroordelen er worden genoemd door de andere groepsleden. In de nabespreking brengen deze leerlingen verslag uit van de vooroordelen en bespreekt de docent met de leerlingen waarom er vooroordelen zijn en of je er iets aan hebt om te bepalen wie je zelf bent.

De docent leest het verhaal "Wie ben ik?" voor uit "Dat is waar" van Menno Lievers. In dit verhaal wordt gesproken over verschillende rollen die je speelt. Sommige van die rollen kun je kiezen, bijvoorbeeld door je te verkleden, andere rollen liggen meer vast, bijvoorbeeld welk lichaam je hebt of waar je vandaan komt. Na afloop van het verhaal vraagt de docent aan de leerlingen waar het verhaal over gaat en welke vragen je zou kunnen stellen naar aanleiding van het verhaal. Tip voor leerlingen: welke vragen stelt de filosoof aan de Elsemiek in het verhaal?

Iedere leerling heeft zijn eigen papiertje terug en bekijkt daarin welke van zijn kenmerken te maken hebben met rollen die kunnen wisselen en waarom. De leerling omcirkelt welke punten eventueel zouden kunnen wisselen.

In de klas vertellen de leerlingen in tweetallen aan elkaar welke punten van hun identiteit kunnen veranderen en welke niet. De leerlingen bevragen elkaar en proberen erachter te komen hoe het komt dat de ander is zoals hij is. Als de identiteit dan gedeeltelijk veranderlijk is, hoe komt de ander dan precies aan die kenmerken? Komt dat door zijn ouders, door zijn omgeving, door zijn karakter?

De opdracht wordt kort klassikaal nabesproken door de docent. Hierin wordt het onderscheid tussen nature (aangeboren) en nurture (aangeleerd) uitgelegd.

Les 3. Wat zijn mensen?

Leerlingen leren onderscheid maken tussen sekse en gender. Ze worden zich bewust van stereotypen, denken na over de vraag wat ons tot mensen maakt.

De docent tekent twee stokpoppetjes op het bord en zet erbij M (mannelijk) en V (vrouwelijk). Er wordt aan de leerlingen gevraagd om allemaal minimaal een eigenschap in de tekening te tekenen of erbij te schrijven waaraan herkend kan worden dat het hier om een mannetje en een vrouwtje gaat. Als de tekeningen klaar zijn, vraagt de docent wie van de leerlingen zich herkent in de poppetjes. Waarschijnlijk zal geen enkele leerling dat (volledig) doen. Vervolgens vraagt de docent hoe dat komt. De leerlingen vinden sommige eigenschappen niet bij zichzelf passen of juist wel van het andere poppetje. De docent legt uit dat het hier gaat om stereotypen. We hebben te maken met het onderscheid tussen sekse (biologische verschil tussen mannen en vrouwen, nature) en gender (sociale constructie van mannelijkheid en vrouwelijkheid, nurture).

De docent vertelt dat de stap nu gemaakt gaat worden van wat onze eigen identiteit is naar wat onze menselijke identiteit bepaalt. Wat maakt ons bijvoorbeeld anders dan dieren of machines?

In de klas wordt de aflevering van de Filobus 'Wat zijn mensen?' bekeken. In de aflevering zitten verschillende personages die een antwoord hebben op de vraag wat ons menselijk maakt. De leerlingen noteren wat de verschillende personages vinden en bedenken met wie ze het eens zijn. Na afloop van de film worden de antwoorden in de klas besproken.

In de klas zet de docent een aantal stoelen klaar en plaatst daarop een gekleurd vel papier met de naam van het personage uit de Filobus (Marthe, meneer Venetiaan, mevrouw Waaisma, Orlow en Koosje).

De docent nodigt een paar leerlingen uit om plaats te nemen op de stoel en laat hen debatteren vanuit dat personage over een stelling die hij op het bord schrijft.

Voorbeelden van geschikte stellingen: "Mensen worden allemaal gelijk geboren", "Ons geheugen bepaalt wie we zijn", "De mens wordt overbodig als we betere machines kunnen maken", "Mensen zijn dieren met misplaatste arrogantie".

Na ongeveer vijf minuten vraagt de docent de leerlingen uit het publiek of ze wisten welke leerling welk personage vertegenwoordigde en waarom. Als er genoeg tijd is kan dit herhaald worden met een andere stelling en een paar andere leerlingen.

Filosofisch vraagstuk 12: In hoeverre verschillen mensen van machines?

Subvraag: Kunnen computers denken en voelen?

Onderbouw, leerjaar 3

De docent kan met de leerlingen het volgende gedachtenexperiment uitvoeren.

Stel, je wordt extreem verliefd op een persoon en tot je grote geluk is dat wederzijds. Na een tijdje kom je er achter dat het geen persoon blijkt te zijn, maar een robot die zich gedraagt als een persoon.

Wat nu?

De discussie kan verder gevoerd worden aan de hand van de vragen:

- Kun je verliefd zijn op een voorwerp?
- Wat maakt een mens uniek?

De docent kan vervolgens de volgende informatie vragenderwijs aan de orde laten komen. Computerpersonages (*in role playing games*) zijn niet echt, of in bepaald opzicht wel? En in hoeverre zijn chatsessies echt (bijvoorbeeld op <http://cleverbot.com/>), hoe weet je dat je met een mens chat)?

Is het belangrijk dat het gaat om echte personen en echte gevoelens of is het eigenlijk geen probleem als het gaat om fictie? (Als het alleen menselijk gedrag vertoont?)

Eventueel kan kort ingegaan worden op het begrip 'behaviourisme'.

Verder kan de zogenaamde Turingtest aan de orde komen. Die kan in een vereenvoudigde vorm uitgevoerd worden. Via een Turingtest kan onderzocht worden in hoeverre een computer zich als persoon kan voordoen en niet meer als computer herkenbaar is. Het gaat dan om computers die een bepaalde mate van kunstmatige intelligentie vertonen. Steeds meer kunnen computerprogramma's je rechtstreeks antwoorden of verder helpen.

Je zou zo'n computer kunnen testen. Als je er na een aantal minuten niet achter komt wie van je twee gesprekspartners de mens en wie de computer is en als dus de computer de ondervrager kan laten denken dat hij een mens is - dan kun je besluiten dat deze 'geslaagd is voor de mens-imitatie-test'.

Het gaat uiteindelijk om de vraag: is een machine een mens als deze (voldoende) intelligent gedrag vertoont? Of zijn er meer kenmerken te benoemen die van belang zijn om het onderscheid tussen mens en machine te benoemen (een innerlijk, bewustzijn, enzovoort).

In het verlengde van de Turingtest ligt het gedachtenexperiment 'de Chinese kamer'. Met dit experiment wordt betoogd dat als een computer zich precies zou gedragen als een mens, je dan nog niet kunt beweren dat de computer ook denkt als een mens.

Het experiment gaat over een proefpersoon die in een kamer is opgesloten en geen Chinees kent. In die kamer is wel precies in handleidingen aangegeven met welke Chinese tekens (die netjes in lijsten geordend aanwezig zijn) hij antwoord kan geven op een vraag die hem op papier in het Chinees (met een Chinees teken) gesteld wordt.

Ook al kan de proefpersoon het goede antwoord vinden en geven, dat wil nog niet zeggen dat hij het Chinees ook begrijpt.

Een vervolgvraag is bijvoorbeeld: kent een computerprogramma dat kan vertalen ook de taal? Of: kan een schaakcomputer denken en/of schaken? Weet de computer dat deze schaakt of zet de computer alleen de juiste zetten? Zelfs zo goed dat de computer van ieder mens wint met schaken.

Daarnaast kan de docent ingaan op andere vormen van kunstmatige intelligentie. Te denken valt aan interactieve computerprogramma's die reageren op de input van een persoon en daar vervolgens naar handelen.

Films die gebruikt kunnen worden:

- Bladerunner van Ridley Scott. Hier wordt de Turingtest getoond. De robots zijn zo menselijk dat er een expert voor nodig is om te achterhalen of ze mens of machine zijn.
- Artificial Intelligence van Steven Spielberg. Deze film is zeer geschikt om delen uit te laten zien. Bijvoorbeeld het begin van de film en de scene waarin de robots worden vernietigd door mensen, omdat ze zoveel intelligentie en menselijkheid in een machine bedreigend vinden en niet pikken.

Filosofen die bij dit thema aan bod kunnen komen: Descartes, Searle, Dennett.

Filosofisch vraagstuk 13: Welke rol speelt macht in je leven?

Subvraag: Waarom zou je naar je leraar luisteren?

Onderbouw, leerjaar 1, 2 en 3

De docent stelt de volgende zaken aan de orde.

Sommigen genieten van macht, anderen zitten in een machtige rol en gaan daar op een 'gepaste' manier mee om.

Macht is een begrip dat soms/vaak negatieve gevoelens oproept. Denk aan het woord machtsmisbruik. Maar je kunt het ook neutraler bekijken, het zit nu eenmaal in ons leven en in onze manier van samenleven besloten.

Daarnaast heeft iedereen in meer of mindere mate met macht van doen. Soms heb je je te voegen naar anderen en in andere situaties oefen je zelf ook macht uit.

Dit vraagstuk nodigt de leerling uit om kritisch te leren kijken naar macht.

In de les kan aan de hand van een onderwijsleergesprek gestart worden met een casus uit de schoolpraktijk: de leraar heeft in zijn klaslokaal veel te zeggen, maar niet alles.

Een voorbeeld: een jongen zit met een petje op in het lokaal. De leraar tolereert dit niet en oefent zijn macht vervolgens uit.

Dit kan leiden tot een gesprek over de macht van een leraar (of schooldirectie) op de leerlingen en welke macht je als leerling wel of niet acceptabel vindt. Aspecten als willekeur, duidelijke regels, eerlijkheid en de wijze waarop je macht uitoefent kunnen ter sprake komen.

Waarom accepteer je van de ene persoon (leraar) meer dan van de andere? De situatie kan heel bepalend zijn.

Ook is er verschil in hoe men vroeger met macht omging en de mate waarin dat werd geaccepteerd in vergelijking met nu. Is dat verschil te verklaren?

Na de verkenning van macht in de schoolsituatie kan het thema verbreed worden.

Vragen die aan de orde kunnen komen:

- Wie heeft er allemaal macht over jou en heb jij ook macht over anderen (wanneer)?
- Kun je situaties aangeven wanneer je macht als positief kunt zien?
- Hoe vind je het zelf om macht te hebben?
- Is het goed of terecht dat mensen macht hebben over andere levende wezens (dieren)?
- Zijn macht en onmacht onlosmakelijk met elkaar verbonden? Geef daarvan voorbeelden.
- Hoe zag de heer/knecht relatie er vroeger uit en hoe zit dat met de werkgever/werknemer relatie nu?
- Tegenwoordig hebben we steeds meer moeite met het accepteren van autoriteit. Is dat goed of juist niet?

Macht is een heel complex begrip. Het is lastig om er in één of enkele lessen volledig grip op te krijgen. Leerlingen kunnen (in groepjes) een mindmap maken van het begrip.

Bij de klassikale terugkoppeling kan dan in een onderwijsleergesprek nader ingegaan worden op begrippen als: status, hiërarchie, autoriteit, positie, rollen, geld, aanzien, gezag, kennis ('kennis is macht').

Het thema 'macht' is ook bij uitstek geschikt om uit te diepen door middel van een Socratisch gesprek.

Filosofen die bij dit onderwerp aan de orde kunnen komen zijn bijvoorbeeld Aristoteles, Hobbes, Mill, Nietzsche en Foucault.

Filosofisch vraagstuk 14: Zijn alle mensen gelijk?

Subvraag: Moeten we alle goederen rechtvaardig verdelen?

Onderbouw, leerjaar 3

Titel Onderwerp	Verdelende rechtvaardigheid. Rechtvaardigheid
Doel van de lesactiviteit	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen hebben inzicht in enkele vraagstukken op het gebied van verdelende rechtvaardigheid.• Leerlingen hebben inzicht in en zijn zich bewust van de complexiteit van het begrip rechtvaardigheid en de morele kwesties die hierbij een rol spelen.• Leerlingen kunnen criteria benoemen die van belang zijn bij verdelende rechtvaardigheid.• Leerlingen kunnen oorzaken van (persoonlijk) succes benoemen.
Specifieke doelen: <ul style="list-style-type: none">• attitudes• vaardigheden• kennis.	<ul style="list-style-type: none">• Leerlingen tonen een open en kritische houding.• Leerlingen vertonen redelijk gedrag.• Leerlingen kunnen een rechtvaardigheidsvraagstuk analyseren.• Leerlingen kunnen argumenteren aanvoeren in de discussie over rechtvaardigheid.• Leerlingen kennen (de complexiteit van) het begrip rechtvaardigheid.
Filosofisch gedachtegoed	Filosofische gedachten met betrekking tot rechtvaardigheid en een eerlijke verdeling.
Filosofen	Plato, Kant, Rawls, Dworkin, Nozick.
Leeractiviteiten	Leerlingen krijgen een opdracht waarin zij voedsel rechtvaardig moeten verdelen in tijden van schaarste.
Rol docent	De docent legt de opdrachten uit, begeleidt het maken van de opdrachten en leidt de klassikale bespreking ervan.
Materialen en bronnen	Eventueel te raadplegen literatuur: <ul style="list-style-type: none">• John Rawls: A Theory of Justice.• Adam Swift: A beginners guide for students and politicians.
Groeperingsvorm	Groepjes van ongeveer vier leerlingen, tweetallen en individueel
Tijdsduur	Drie lessen.
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing en/of evaluatie	Eventueel: Bij de opdrachten in groepjes en tweetallen kunnen de uitwerkingen plenair gepresenteerd worden, met een beoordeling van de presentatie en de argumentatie door de docent. Na les 3 kan een evaluatie in de vorm van een reflectie plaatsvinden: hoe hebben de leerlingen een en ander ervaren en heeft het hen tot andere inzichten gebracht?

Les 1. Hoe verdeel je eerlijk een pannenkoek?

De docent geeft een korte inleiding.

Iedereen heeft bepaalde opvattingen over rechtvaardigheid. Als er sprake is van een bepaalde mate van onrechtvaardigheid, dan voel je dat meestal.

Deze les gaan we kijken naar een bepaald soort rechtvaardigheid, namelijk verdelende rechtvaardigheid. Dit is rechtvaardigheid die te maken heeft met het op een eerlijke manier verdelen van zaken/dingen.

Opdracht

Maak met een groepje (vier leerlingen) de volgende opdracht:

Een groep mensen in een Haagse buurt besluit tijdens de Tweede Wereldoorlog in de zomer om, ondanks dat het oorlog is, samen een feestje te organiseren. Hoewel veel producten schaars zijn, lukt het toch om wat drank en voedsel te verzamelen om samen pannenkoeken te bakken en een glas te drinken. Iedereen legt een gulden in.

Het inkopen en maken van de pannenkoeken verloopt niet al te soepel. Als de pannenkoeken gereed zijn en iedereen flink trek heeft komt er een Duitse soldaat binnenlopen.

De Duitse soldaat deelt mee dat het verboden is om met zo veel mensen bij elkaar te zitten en gebiedt ieder naar zijn eigen huis te gaan. De pannenkoeken, waar ze zo'n zin in hadden moeten snel verdeeld worden.

Er zijn in totaal twintig pannenkoeken. Tijdens het verdelen van de pannenkoeken ontstaat er onenigheid over de vraag op hoeveel pannenkoeken iedereen recht heeft. Men wil in ieder geval ook rekening houden met ieders persoonlijke omstandigheden.

Het gaat om de volgende mensen, onder wie de pannenkoeken verdeeld moeten worden:

- Johan. Hij is de vader van een gezin met vijf kinderen. Johan heeft een goede baan als advocaat. Hij heeft de gulden betaald. Tijdens het bereiden van de pannenkoeken heeft hij het grootste deel van de tijd bier zitten drinken met Rob.
- Rob. Hij is een alleenstaande man die leeft van een goede erfenis. Hij heeft nog twee gulden extra bijgedragen. Hij heeft tijdens het bereiden van de pannenkoeken buiten bier zitten drinken met Johan.
- Heleen. Zij is de moeder van twee kinderen. Haar man is in Duitsland te werk gesteld en zij is in financiële problemen gekomen. Zij heeft haar bijdrage niet betaald. Zij heeft alle inkopen gedaan en heeft de hele middag in de hitte achter het fornuis gestaan.
- Yvonne. Zij is een jonge vrouw die in een begeleid wonen traject zit, omdat ze geestelijk gehandicapt is. Ze heeft geen kinderen en leeft van geld van de liefdadigheid. Ze heeft maar 50 cent betaald. Tijdens het koken heeft ze geprobeerd om te helpen, maar toen ze voor de derde keer de kom beslag omkieperde, heeft Heleen haar uit de keuken gestuurd.
- Arno. Hij is een gepensioneerde man die het initiatief heeft genomen om de pannenkoeken te bakken. De pannenkoeken worden in zijn huis gebakken. Hij hoefde daarom van de anderen niet te betalen. Zijn vrouw is overleden en hij heeft veel kleinkinderen die in de zomervakantie bij hem komen logeren. Hij heeft Heleen zover gekregen om de boodschappen te doen. In de keuken heeft hij tot grote irritatie van Heleen alleen maar aanwijzingen (bevelen) staan geven zonder zelf ook maar één pannenkoek aan te raken. Aan het eind van de middag werden twee van zijn kleinkinderen betrapt op het stelen van pannenkoeken.

Tabel voor de verdeling van de pannenkoeken:

Stel voor ieder persoon vast op hoeveel pannenkoeken hij / zij recht heeft.

Persoon	Aantal	Redenen waarom deze persoon meer of minder dan gemiddeld heeft gekregen.
Johan		
Rob		
Heleen		
Yvonne		
Arno		

1. Stel enkele normen (regels, of criteria) op voor de verdeling.
Denk hierbij aan normen als 'iemand die meer arbeid levert, heeft recht op meer pannenkoeken' of 'mensen die door een handicap niet in staat zijn om arbeid te leveren, worden gecompenseerd'.
2. Naar welke waarden verwijzen deze normen?
Denk hierbij aan waarden als arbeid of beloning.
3. Welke waarden vindt jullie groepje het belangrijkste? Bepaal een volgorde.

Les 2. Het analyseren van ongelijke verdeling

De docent licht toe dat het probleem van de ongelijke verdeling nader wordt verkend door te kijken naar de mate van rechtvaardige verdeling in een land.

In de praktijk is het zo dat niet alle mensen even welvarend zijn. Rijkdom is ongelijk verdeeld over mensen. Sommige mensen hebben thuis meerdere dure auto's voor de deur staan, anderen kunnen nauwelijks de tram betalen. Sommige mensen hebben naast hun villa ook nog ergens een buitenhuis (soms zelfs meer dan een); anderen kunnen nog niet eens de huur voor een één-kamerflat betalen.

Opdrachten

1. Vind je het rechtvaardig dat rijkdom ongelijk is verdeeld?
Geef tenminste twee argumenten voor je standpunt.

Een belangrijke oorzaak van het verschil in rijkdom tussen mensen, is de mate waarin ze succes hebben. Succes kun je hebben op allerlei terreinen: sport, studie, werk, de liefde enzovoort.

2. Bedenk een voorbeeld van een succesvol persoon en een voorbeeld van een minder succesvol persoon. Geef bij beide personen aan waarom je ze succesvol of juist niet succesvol vindt.
3. Geef verschillende oorzaken waarom de ene persoon succesvol is en de ander minder succesvol?

Er zijn oorzaken voor succes waar je wel wat aan kunt doen en oorzaken voor succes waar je niets aan kunt doen. Je kunt bijvoorbeeld heel hard werken (iets waar je wel wat aan kunt doen) en je kunt bijvoorbeeld er heel goed uitzien (iets waar je weinig aan kunt doen).

4. Zet de oorzaken van vraag 3 in de juiste kolom van het volgende schema.

Oorzaken voor succes die je wel in de hand hebt.	Oorzaken voor succes die je niet in de hand hebt
<i>Hard werken</i>	<i>Een knap uiterlijk</i>

Les 3. In zo'n land wil ik leven

Veel filosofen hebben nagedacht over een rechtvaardige manier om rijkdom te verdelen.

Opdracht

We bekijken de verdeling van rijkdom in een drietal landen (zie verderop in de tabel). Daarbij kan gesteld worden dat de mensen in een land verdeeld zijn in de volgende vier groepen (van gelijke omvang):

- De A-mensen:
Deze mensen hebben alle eigenschappen waardoor ze heel erg succesvol zijn. Zo zijn ze intelligent, hebben een goede gezondheid, zijn van goede afkomst, knap, enzovoort.
- De B-mensen:
Deze mensen hebben de eigenschappen van de A-mensen, maar dan wat minder. Ze kunnen nog steeds redelijk succesvol zijn.
- De C-mensen:
Deze mensen hebben eigenschappen waardoor ze over het algemeen niet zo succesvol zijn. Zo zijn ze vaak minder intelligent, hebben ze een minder goede gezondheid, enzovoort. Ze zijn een beetje zielig.
- De D-mensen;
Dit zijn de echte 'losers'. Ze zijn niet intelligent, hebben een slechte gezondheid, komen uit de 'mindere milieus', enzovoort.

Bestudeer hieronder de verdeling van rijkdom in de volgende landen:

Soort mensen	Land 1	Land 2	Land 3
A-mensen	25	150	60
B-mensen	25	60	50
C-mensen	25	2	40
D-mensen	25	1	35
	Totaal: 100	Totaal: 213	Totaal: 185

Beantwoord de volgende vragen (individueel).

1. Je weet nu nog niet wat voor soort mens je bent. Een A-mens, een B-mens, een C-mens of een D-mens.
In welk land zou je willen leven? Waarom?
2. Het lot bepaalt nu wat voor mens je bent.
Heb je nu spijt van je keuze?
3. Op welk land lijkt volgens jou Nederland het meest?
En op welk land volgens jou de Verenigde Staten?

Volgens de Amerikaanse filosoof John Rawls zullen mensen als ze niet weten wat voor eigenschappen ze hebben, kiezen voor land 3. De docent kan over deze filosoof achterliggende informatie geven.

Mogelijk kan ook een 'uitstapje' gemaakt worden naar een tegenhanger, de filosoof Nozick, die zijn theorieën heeft gebaseerd op het recht op eigendom en het recht op persoonlijke vrijheid.

Referenties

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Persmap Centraal examen 2012 (2012). Utrecht: College voor Examens.

Faber, K.A. (2009). *Morele vorming door kritisch denken (scriptie)*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Gruijter, D. de (2010). Kritiek of tolerantie: over het filosofieonderwijs in de onderbouw. *Tijdschrift voor Filosofie*, 20(6).

Onderbouw-VO (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw VO*. Zwolle: Onderbouw-VO.

Kessels, J. (2012). *Spelen met ideeën*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Marsman, P.G. (2009). *Vakdossier filosofie*. Enschede: SLO.

Syllabus filosofie havo centraal examen 2013 (2011). College voor Examens: Utrecht.

Syllabus filosofie vwo centraal examen 2013 (2011.) College voor Examens: Utrecht.

Websites:

- http://digischool.kennisnet.nl/community_filosofie
- <http://cursuscurriculumontwerp.slo.nl>
- <http://www.isvw.nl/nl/beroepsopleiding-filosoferen-met-kinderen-en-jongeren-2012-2013>
- <http://www.vfvo.nl>
- <http://wijsbegeerte.org/filosofie>
- <http://nl.wikipedia.org/>
- <http://www.wisebits-academy.nl/>

Bijlage A

Overzicht leden van het ontwikkelteam 'Filosofie in de onderbouw'

Naam	Organisatie/School
Menno van Calcar	Dalton Voorburg Gymnasium Novum (Voorburg)
Dennis de Gruijter	Goudse Scholengemeenschap Leo Vroman, Gouda
Tjomme Klop	Haags Montessori Lyceum
Simone Kamman	Helen Parkhurst: daltonschool voor vwo, havo en tl, Almere
Martijn Pieterse	Stedelijk Dalton Lyceum (Dordrecht) Melanchthon Schiebroek (locatie Rotterdam)
Philippe Boekstal	Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam
Jos Hogenbirk	Het 4e Gymnasium, Amsterdam
Pascal Marsman	SLO
Han Noordink	SLO

Bijlage B

Overzicht karakteristieken en kerndoelen onderbouw 'Mens en Maatschappij'

Onderbouw -VO (2006)

NB. Daar waar een relatie met filosofie herkenbaar is zijn in onderstaande tekst enkele zinsneden geaccentueerd.

Karakteristiek leergebied Mens en maatschappij

In dit leergebied staat de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen centraal: bij zichzelf en bij ontwikkelingen in de wereld, in het verleden en in de maatschappij om hem heen. Leerlingen moeten immers in de toekomst standpunten bepalen en beslissingen nemen over zaken van persoonlijk en van algemeen belang. Het gaat daarom niet alleen om het begrijpen van verschijnselen in de actuele maatschappelijke werkelijkheid (hoe zit het?), maar ook om het waarderen en beoordelen daarvan (wat vind ik ervan?). Leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar breiden hun leefwereld uit, evenals hun persoonlijke betrokkenheid daarbij. Ze doen dat in een wereld die complex is en voortdurend in verandering.

Het leergebied Mens en maatschappij is erop gericht een kader op te bouwen om die wereld beter te begrijpen. Het leergebied sluit daarbij aan bij de kerndoelen Mens en samenleving, Ruimte en Tijd van het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld, in het basisonderwijs. Het ruimtelijk perspectief biedt een kader door het besef deel uit te maken van gebieden op verschillende schaal: de directe eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld. Het tijdsperspectief helpt de veranderende wereld te begrijpen vanuit een chronologische samenhang. Het maatschappelijk en economisch perspectief doen dat vanuit het gezichtspunt van de burger als producent en consument, en als deelnemer aan de 'civil society'.

Verwondering over zowel het andere als het eigene is een centrale drijfveer in het leerproces van 12- tot 14- jarigen. Vragen leren stellen, inlevingsvermogen ontwikkelen en een open, verkennende houding aannemen zijn zowel doel als middel. Het uiteindelijke doel is dat leerlingen gestimuleerd worden op informatie gebaseerde, beargumenteerde beslissingen te leren nemen als burgers van een cultureel diverse, democratische samenleving waarin de onderlinge afhankelijkheden groot zijn. Ze moeten leren standpunten te bepalen en te onderbouwen met behulp van veelzijdige informatie. In het leergebied Mens en maatschappij leren leerlingen dan ook wegwijs te worden in verschillende soorten bronnen en deze gericht te gebruiken. Het internet en andere digitale bronnen verdienen daarbij een belangrijke plaats om hun complexiteit, hun aantrekkelijkheid voor leerlingen en hun toenemende communicatieve invloed. In dit leergebied leren leerlingen ook nadrukkelijk de eigen omgeving te gebruiken als bron en onderzoeksobject.

De leerinhoud kan op verschillende manieren aan de orde komen: in één integraal leergebied, in afzonderlijke vakken, in projecten of in mengvormen daarvan. In alle gevallen is het nodig inhoud uit het leergebied in onderlinge samenhang en relatie en met andere vakken of leergebieden aan te bieden. Daardoor krijgen leerlingen inzicht in de samenhang in hun groter wordende leefwereld.

Ze leren om binnen democratische kaders de overeenkomsten en verschillen tussen mensen te waarderen en te respecteren, en dat te uiten in betrokkenheid op zichzelf, elkaar en de omgeving.

Kerdoelen

36. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.

37. De leerling leert een kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken:

- tijd van jagers en boeren (prehistorie tot 3000 voor Chr.);
- tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Chr. – 500 na Chr.);
- tijd van monniken en ridders (500 – 1000);
- tijd van steden en staten (1000 – 1500);
- tijd van ontdekkers en hervormers (1500 – 1600);
- tijd van regenten en vorsten (1600 – 1700);
- tijd van pruiken en revoluties (1700 – 1800);
- tijd van burgers en stoommachines (1800 – 1900);
- tijd van wereldoorlogen (1900 – 1950), en
- tijd van televisie en computer (1950 – heden).

De leerling leert daarbij in elk geval de relatie leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust) en hedendaagse ontwikkelingen.

38. De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.

39. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.

40. De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.

41. De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.

42. De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren, verkeer en milieu.

43. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit¹⁷.
44. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.
45. De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
46. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.
47. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

¹⁷ Kerndoel 43 is een gewijzigd kerndoel in verband met aanpassingen op het gebied van seksualiteit en seksuele diversiteit.

Bijlage C

Uitwerking van twee filosofische vaardigheden: Werkvorm 1 Socratisch gesprek

Het Socratisch gesprek is als werkvorm bij vele van de veertien filosofische vraagstukken te gebruiken.

Titel onderwerp	Socratisch gesprek
Doel van de lesactiviteit	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kunnen in een groep een filosofische vraag beantwoorden. • Leerlingen kunnen gezamenlijk een gedachtegang opbouwen. • Leerlingen leren filosoferen en streven naar consensus. • Leerlingen kunnen het persoonlijke overstijgen. • Leerlingen ontwikkelen gemeenschappelijke betekenissen en waarden.
Specifieke doelen filosofie in onderbouw: <ul style="list-style-type: none"> • attitude • vaardigheden • kennis. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont een open, verwonderde, redelijke en kritische houding. • De leerling kan vragen stellen en luisteren. • De leerling kan argumenteren. • De leerling kan vooronderstellingen onderzoeken. • De leerling kent de spelregels voor het voeren van een Socratisch gesprek.
Filosofisch gedachtegoed	Het Socratisch gesprek is een methode waarmee de leerlingen gezamenlijk een antwoord construeren op een door de groep gekozen filosofische vraag. De vraag moet beantwoord (kunnen) worden vanuit de ervaring van de groep.
Filosofen	<ul style="list-style-type: none"> • Socrates • Heckman • Nelson.
Leeractiviteiten	Socratisch Gesprek.
Rol van de docent	Begeleiden van het gesprek. De docent bewaakt de regels van het socratische gesprek. Hij bepaalt wie het woord krijgt, laat leerlingen op elkaar reageren en vraagt af en toe of een leerling het gesprek kan samenvatten. De docent bemoeit zich niet inhoudelijk met het gesprek.
Materialen & bronnen	Achtergrondliteratuur: <ul style="list-style-type: none"> • Leonard Nelson, De Socratische Methode. • Jos Kessels, Spelen met ideeën.
Groeperingsvorm	Bij voorkeur maximaal twaalf leerlingen. (Eventueel kan met een binnen- en buitengroep gewerkt worden).
Tijd (-investering)	Meerdere blokken. Periodiek terugkerend.
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing / evaluatie	Niet van toepassing.

Het Socratisch gesprek

Het Socratisch gesprek is gebaseerd op de methode van filosofen van Socrates (vijfde eeuw voor Christus). Door in dialogen vragen te stellen probeerde hij te achterhalen welke uitgangspunten mensen nu hanteren met betrekking tot filosofische vraagstukken. Uitgangspunten die meestal besloten liggen in de concrete, persoonlijke ervaringen van de gesprekspartners.

Leonard Nelson heeft in de 20e eeuw de socratische gespreksmethode systematisch ontwikkeld en daarmee een aanzet gegeven tot de vorm zoals wij die vandaag kennen. Geïnspireerd door het denken van Kant spreekt Nelson over de 'regressieve abstractie' in het Socratisch gesprek. Dit wil zeggen dat men probeert door het stellen van vragen terug te gaan naar wat algemeen en abstract besloten ligt in de concrete ervaring.

Simpeler gesteld: in het alledaagse doen en laten gaan wij in denken, voelen en handelen van allerlei vooronderstellingen uit. Socrates ging er daarbij zelf vanuit dat wij deze vooronderstellingen ook meestal delen.

Zo kun je bijvoorbeeld stellen dat iedereen een goed leven wil, niet omdat wij dat nu eenmaal vinden, maar omdat dit goede leven zelf kennelijk een universele waarde is. Vandaar dat het bereiken van consensus één van de voornaamste doelen is. Consensus is hier vooral bedoeld als gedeeld inzicht. Het gaat dus niet om een 'leuk en vrijblijvend' uitwisselen van meningen waarin een ieder denkt te kunnen volstaan met maar iets te vinden. Het is veeleer een poging om via het persoonlijke boven het persoonlijke uit te komen, wat de deelnemers als een bevrijding kunnen ervaren (een soort *denkflow*).

Een zeer belangrijke vooronderstelling in het Socratisch gesprek ligt dan ook in de zogenaamde essentialia, in het werkelijk bestaan van wezenskenmerken die besloten liggen in een te onderzoeken begrip (datgene wat begrepen moet worden; weten waarover we het hebben en zodoende ook datgene waar we naar vragen in het gesprek).

Het Socratisch gesprek kent een aantal regels:

A. Constitutieve regels (noodzakelijke voorwaarden voor het gesprek)

Hoewel nog geen regel te noemen, is wellicht de belangrijkste voorwaarde dat alle deelnemers trachten redelijk te zijn, dus:

1. Personen nemen deel op basis van hun redelijke inzet. Dit sluit het uiten van gevoelens ('Ik heb het gevoel dat...') helemaal niet uit. Deze uitingen zijn echter geen argumenten. Sterker nog: de vereiste redelijke inzet vooronderstelt de passie om samen tot inzicht te komen.
2. Het thema van het gesprek wordt geformuleerd als een fundamentele filosofische uitgangsvraag en is voor alle deelnemers betekenisvol.

Deze voorwaarde houdt het volgende in:

- Het moet gaan om een fundamentele filosofische vraag (dat wil zeggen zoekt naar filosofische voorwaarden, principes, beginselen, vooronderstellingen, enzovoort), te beantwoorden door nadenken, reflectie en argumentatie en niet door empirie, statistiek, autoriteit of geloof.
- Het fundamentele van de filosofische vraag zit in datgene waarnaar gezocht wordt. Een vraag naar wat Socrates bijvoorbeeld bedoelde is relevant, maar niet fundamenteel (maar historisch).
- De vraag moet voor alle deelnemers betekenisvol zijn, geworteld in de ervaring en de herkenning.

Hypothetische vragen ('Stel dat...') zijn ook leuk, maar niet geschikt voor een Socratisch gesprek.

- Voor alle deelnemers betekenisvol wil zeggen dat niemand bij voorbaat of gaandeweg wordt buitengesloten.

3. Er wordt een concreet voorbeeld uitgekozen als illustratie en aanleiding van de hoofdvraag.
4. Er wordt geen beroep gedaan op autoriteit (deskundigen, de gespreksleider, de deelnemers zelf). Het gaat immers om zelfstandig denken en de eis van redelijke inzet.
5. Uitgangspunt is de ervaring van de deelnemers (praktische wijsheid).
6. Gespreksdeelnemers moeten naar elkaar luisteren.
7. Er wordt gestreefd naar consensus.
8. Alle deelnemers kunnen elkaar zien (carré opstelling)
9. De gespreksleider/docent bewaakt de regels, maar bemoeit zich niet inhoudelijk met het gesprek (hoe verleidelijk ook).

Het inhoudelijk verloop van het gesprek wordt naast de inbreng van de deelnemers ook bepaald door het soort vraag. De formulering van de vraag en hetgeen waarnaar gevraagd wordt, sturen de richting.

De gespreksleider weet meestal wel al de implicaties van een vraag en het door de deelnemers naar voren gebrachte. Door verhelderende en expliciterende vragen te stellen kan de richting van het gesprek daarom wel beïnvloed worden. De gespreksleider 'weet' meestal welke bijdragen waardevol zijn voor een mogelijke beantwoording van de vraag.

B. De regulatieve regels (voor de voortgang van het gesprek).

1. Begin een vraag of opmerking niet met 'ja, maar'. Het gaat niet om aanvallen en verdedigen, het is een discussie of debat.
2. Houd geen monoloog.
3. Denk voor de ander. Ga steeds na of je werkelijk begrijpt wat een ander zegt. Vraag dit ook bij twijfel.
4. Breng geen andere voorbeelden in dan het te onderzoeken voorbeeld. Dit kan al snel een totaal andere wending aan het gesprek geven.
5. Probeer aan te geven op wie of wat je reageert, zodat de lijn voor allen duidelijk blijft.
6. Een ieder mag en kan te allen tijde een zogenaamd metagesprek aanvragen.
In een metagesprek ga je kijken naar het gesprek zelf. Bijvoorbeeld als blijkt dat men te veel afdwaalt of als sommigen te veel aan het woord zijn.
7. De gespreksleider kan altijd aan een deelnemer vragen in eigen woorden te herhalen wat een ander gezegd heeft of kan een deelnemer vragen kort samen te vatten wat er tot nu toe in hoofdpunten gezegd is of waar we zijn in het gesprek.

In een Socratisch gesprek kan de volgorde van gesprek als volgt zijn:

1. Het bedenken van een vraag.
Hoe jonger hoe moeilijker de leerlingen dit vinden. Naarmate de lessen en jaren filosofie verstrijken kunnen ze zelf steeds meer vragen stellen.
Laat de leerlingen dat dan ook zoveel mogelijk doen. In de eerste klas kan de docent ook een vraag bedenken of kunnen leerlingen geholpen worden om vragen af te leiden uit de fundamentele vragen.
Het is wel belangrijk dat de vraag uit de leerlingen zelf komt. Zo zijn ze meer intrinsiek gemotiveerd en kunnen ze beter over de vraag denken.
2. Het gezamenlijk bedenken van een concreet voorbeeld (casus).
3. De groep kiest een manier om de vraag te beantwoorden. Dat kan zijn: een rondje ervaringen; het formuleren van prealabele (voorlopige) vragen; de belangrijkste begrippen definiëren; de vooronderstellingen eruit halen; de vraag omdraaien; enzovoort.

4. De docent laat het gesprek af en toe samenvatten en trekt zo nu en dan een tussenconclusie, zodat het gesprek daarmee beter opgebouwd kan worden.

Werkvorm 2 Waarderend onderzoek (Appreciative Inquiry)

Deze werkvorm staat los van de filosofische vraagstukken maar kan daarmee altijd verbonden worden. Bijvoorbeeld bij het filosofische vraagstuk over 'wat is het goede leven (met als afgeleide vraag 'wat is je meest gelukkig ervaring') of bij de filosofische vraagstukken vijf en zes met als afgeleide vraag 'wat was je beste leerervaring'.

Onderbouw leerjaar 3

Titel onderwerp	Waarderend onderzoek (Appreciative Inquiry)
Doel van de lesactiviteit	Leerlingen laten nadenken over hun eigen positieve ervaringen. Abstrahering van persoonlijke ervaring naar abstractere kennis en begrippen. Spreken, luisteren en abstraheren in een groep.
Specifieke doelen: • attitude • vaardigheden • kennis.	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen tonen een open houding, begeerte en verwondering. • Leerlingen kunnen luisteren, vragen stellen en vooronderstellingen onderzoeken. • Leerlingen kunnen een filosofisch gesprek voeren. • Leerlingen kunnen reflecteren.
Filosofisch gedachtegoed	Socratisch gedachtegoed
Filosofen	Socrates
Leeractiviteiten	<ul style="list-style-type: none"> • Interview. • Verzamelen van informatie. • Filosofisch gesprek.
Rol van de docent	Begeleiden, belangrijke begrippen op het bord schrijven, in een onderwijsleergesprek de leerlingen zelf tot conclusies laten komen.
Materialen & bronnen	Schoolbord.
Groeperingsvorm	Tweetallen (eventueel drietallen).
Tijd (-investering)	Een blokkuur (vooral het vertellen en het samen tot een conclusie komen vergt tijd).
Plaats	Klaslokaal.
Toetsing / evaluatie	Niet van toepassing.

Opdracht waarderend onderzoek

Waarderend onderzoek (Appreciative Inquiry) is voor het eerst beschreven door prof. David L. Cooperrider. Toen Cooperrider nog een jonge doctoraalstudent was op Case Western Reserve University (Cleveland, Ohio, USA) werd hij in 1980 gevraagd mee te helpen bij een dissertatie over leiderschap bij artsen in de internationaal bekende Cleveland Clinic. De artsen in leiderschapsposities werd gevraagd naar hun grootste successen en hun grootste missers. Toen Cooperrider naderhand de gegevens bekeek, beseftte hij ineens dat hij eigenlijk alleen maar werd aangetrokken door de succesverhalen. Hij las met verbazing de verslagen over sterk en daadkrachtig leiderschap, was geïntrigeerd door het niveau van positieve samenwerking, vernieuwing en gelijkwaardigheid in de kliniek op de momenten dat men daar uiterst doeltreffend te werk ging.

David Cooperrider vroeg en kreeg toestemming door te gaan met onderzoek naar wat verantwoordelijk was voor die levenslust en die kracht bij artsen op die leidinggevende posities.

Hij vroeg hen hem deelgenoot te maken van de momenten waarop ze zich het sterkst, meest levendig, toegewijd en krachtig voelden. Geleidelijk aan ontstond het beeld dat al deze energie ontstond vanuit een positieve houding waarmee deze doktoren te werk gingen. Op basis van die ontdekking ontwikkelde Cooperrider een methode waarbij werd uitgegaan van een systematisch en opzettelijk waarderen van alles wat waarde had, waarna vanuit deze positieve analyse werd gespeculeerd over de potentie en de mogelijkheden voor de toekomst.

De methode (in versimpelde vorm):

- Twee leerlingen interviewen elkaar aan de hand van een hoofdvraag.
Voor de hand ligt het om als vraag te kiezen: Wat was je meest gelukkige ervaring?
Vraag goed door, ook naar details. Maak aantekeningen.
Dit kan eventueel in drietalen. In dat geval is er een interviewer, een geïnterviewde en een verslaglegger.
- Probeer de ervaring ook concreet te beschrijven: waar was je? Wat voor een dag was het? Wat gebeurde er?
- Degene die geïnterviewd heeft, vertelt aan de rest van de klas de inhoud van het gesprek. De rest luistert goed en belangrijke begrippen worden op het bord gezet.
- Nadat iedereen geweest is, wordt de lijst met begrippen bekeken. Welke begrippen horen bij elkaar?
- Valt er een conclusie te trekken over wat een ervaring tot een zeer gelukkige maakt? Komt het overeen met de algemene vraag 'wat is geluk'?
- Wat zou je kunnen doen om in de toekomst meer van soortgelijke ervaringen te kunnen hebben?
- Heb je er iets van geleerd? Zo ja, wat?
Iedereen schrijft dit eerst voor zichzelf op. Daarna worden de antwoorden klassikaal besproken. Zijn er gemeenschappelijke conclusies te trekken?

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo