

**Binnen het lectoraat exemplarisch onderwijs doet Willemieke Reijnoudt onderzoek naar de plaats, de uitvoering, het doel en de effecten van het socratisch gesprek in het primair onderwijs. In dit artikel een uitgebreid excurs in theorie over het socratisch gesprek, met een praktische insteek.**

# Met elkaar in gesprek!

## Over de bedoeling en de effecten van het socratisch gesprek

*De stilte en de rust in het lokaal van groep 5 vallen me direct op als ik binnenkom. De leerlingen zitten - dit keer - niet stil gebogen over hun rekenboek achter hun de kring. De tafels en stoelen zijn opzij midden in de kring, maar met wat alle leerlingen in de kring ze naar de jongen voor in de hard op de grond en kijkt zijn jullie nu wat ik bedoel? Als plat. Dat gebeurt ook plat en daarna schiet-ie Er gaat een zucht door de geven direct reactie en voor even weg uit het in: 'Hebben jullie het vertelde?' De leerlingen vraag. 'Ja' zeggen heeft geen vragen wát ze begrijpen. Niet de bal omhoog springt. Het stelt vragen, leerlingen leggen antwoord op de vraag 'Waarom vindt het te lang duren en begint wat heen*



*eigen tafeltje, maar ze zitten gezamenlijk in geschoven. Een aantal tafels staat nog passen en meten kunnen precies plaatsnemen. Gespannen kijken kring. Hij drukt een voetbal medeleerlingen aan: 'Zien ik de bal indruk, wordt-ie als je de bal gooit; eerst omhoog. Dat is stuiten.' groep. Enkele leerlingen bevestiging. De rust is lokaal. De lerares grijpt begrepen, wat Sander denken diep na over deze zin, want de lerares zal dan iedereen begrijpt waarom gesprek gaat verder, de lerares aan elkaar uit, op zoek naar het stuitert een bal?' Een aantal leerlingen en weer te schuiven ...*

### Complexe gesprekken

Bovenstaande – fictieve - beschrijving is voor leraren die werken met exemplarisch onderwijs herkenbaar. Dergelijke gesprekken komen voor in elk exemplaar. In 'De kaars van Faraday', waar leerlingen op zoek zijn naar het antwoord op de vraag 'Wat brandt er?' In 'Spelen met vuur', waar ze zoeken naar de oplossing om een zo goed mogelijke oven te bouwen. In 'Verhoudingen', waar kleuters proberen uit te vinden in welke verhouding zij staan tot Rinus de Reus.

Bij een nauwkeurige analyse van dit stukje onderwijs is er veel te ontdekken en valt een aantal zaken op. Als eerste valt de complexiteit ervan op, zowel voor de leerlingen als voor de lerares, en ook de wijze waarop dit onderwijs georganiseerd wordt. Alle leerlingen in de kring vereist aandacht en concentratie, geduld en een zekere houding van de leraar die dit gedrag stimuleert. Daarbij vraagt het ook fysiek veel ruimte; menig lokaal is te klein om alle leerlingen in de kring

te laten zitten. Tegelijkertijd vraagt het van de leraar inzicht in het centrale vraagstuk, en behendigheid om de juiste vragen te stellen en tegelijkertijd alle leerlingen bij het proces betrokken te houden. Wie ervaring heeft met deze gesprekken of de complexiteit van deze gesprekken bij zichzelf door laat dringen, zal beamen dat bovenstaande onderwijssituatie specifieke vaardigheden van de leraar én van de leerlingen vraagt.

### Vragen uit de praktijk

Door de leraren die werken met exemplarisch onderwijs in het primair onderwijs wordt bovenstaande situatie herkend. Vooral beginnende leraren komen met allerlei vragen naar cursussen exemplarisch onderwijs, naar aanleiding van hun – eerste – ervaringen met socratische gesprekken. Vragen en constatering op verschillende niveaus, zoals: 'Hoe zorg ik voor rust in mijn groep?'; 'Mijn leerlingen zijn niet gewend in de kring te zitten'; 'Wat



kan ik verwachten van mijn leerlingen?; 'Kunnen mijn leerlingen wel met elkaar in gesprek gaan?' en 'Wanneer ik veel met leerlingen gesprekken voer, kunnen ze dan voortbouwen op die ervaring?' Of: 'Kan er sprake zijn van een opbouw van gesprekken door de jaargroepen heen?' Deze vragen zijn afkomstig uit de praktijk. Ook bij de ontwikkeling van de exemplen – met name voor jonge leerlingen – komen ze naar boven: 'Welke vraag kan ik stellen aan de jonge leerlingen?' en 'Welke vaardigheden kunnen leerlingen zich eigen maken bij het regelmatig deelnemen aan deze gesprekken?'

### Onderzoeksvraag; opbouw socratisch gesprek

In mijn bijdrage aan het lectoraat exemplarisch onderwijs doe ik onderzoek naar de mogelijkheid om een leerlijn socratische gesprekken te construeren en wil ik onder andere ingaan op bovenstaande vragen, met als doel de leraren méér houvast te geven tijdens de gespreksvoering en de scholen te helpen met het implementeren van dergelijke gesprekken. Daarbij zal onderzoek uitmaken of het mogelijk is een opbouw te beschrijven van socratische gesprekken waarin inzichtelijk wordt gemaakt wat er van leerlingen verwacht kan worden op welke leeftijd, en wát en hÓe je kunt oefenen met gesprekken in de verschillende groepen.

Een van de uitgangspunten die onder deze vraag ligt, is dat het socratisch gesprek breed inzetbaar is en in verschillende situaties getraind kan worden. De basisvaardigheden voor gespreksvoering kunnen getraind worden tijdens meerdere onderwijssituaties,

zoals lessen sociale vaardigheid, ontvangstgesprekken of leergesprekken bij de zaakvakken. Leraren kunnen daarbij vaardigheden trainen zoals het stellen van open vragen, het stimuleren van luisteren naar elkaar én het stellen van vragen áán elkaar. Ze kunnen ook oefenen met het aannemen van een afwachtende houding en het niet direct geven van het juiste antwoord, maar leerlingen juist meer zelf te leren nadenken. In kleine (oefen)gesprekken kunnen leraren hierin meer vaardigheid krijgen,

om daarna de stap te maken naar de socratische gesprekken binnen exemplarisch onderwijs. Deze gesprekken staan immers in een grote context, waarbij er langer dan één dagdeel gewerkt wordt aan één onderwerp. Voor het met succes afronden van exemplen is enige gespreksvaardigheid van de leraar (en het liefst ook de van de leerlingen) wel gewenst.

### Socrates (469-399 v. Chr)

Voordat bovenstaande vragen en aannames onderzocht en getoetst kunnen worden in de praktijk en ik mijn tweede onderzoeksvraag zal toelichten (zie verderop in dit artikel) komt eerst de vraag naar boven wat nu eigenlijk een socratisch gesprek is.

De geschiedenis van het socratisch gesprek voert in de eerste plaats terug naar Socrates (469-399 v. Chr.), een filosoof in Athene. Van Dalen & Delnoij (2003) noemen dit de oude geschiedenis van het socratisch gesprek. Socrates voerde gesprekken op de markt met allerlei mensen. Uit de beschrijvingen van Plato<sup>1</sup>, een van zijn leerlingen, kunnen we opmaken welke vragen hij centraal stelde. Bijvoorbeeld: wat is moed?, wat is kennis?, wat is deugd? Socrates gaf in deze dialogen geen antwoorden, maar probeerde zijn gesprekspartner zelf na te laten denken. Van Rossem (z.j. p. 1) zegt hierover: 'Socrates deed dit volgens Plato onder andere door zijn gesprekspartner in verlegenheid te brengen over de "zekerheid" van eerdere inzichten (de elenchus), door vragen te stellen, voorbeelden te laten verzinnen, ervaringen te analyseren. Zijn uitgangspunt was dat je een inzicht

niet verwerft door het voorgeschoteld te krijgen, maar alleen door zelf te denken.' Socrates liet zijn gesprekspartners regelmatig inzien dat ze niet zoveel wisten als ze van tevoren van zichzelf dachten.

## Kenmerk socratisch gesprek

Over de interpretatie en de bedoeling van de gesprekken die Socrates voerde, bestaat veel discussie. Het gaat er dan bijvoorbeeld om of Socrates de



**Socrates**

bedoeling heeft gehad een systeem of een methode te ontwikkelen, of hij zich bewust was van zijn eigen onwetendheid en of hij zijn gesprekspartner manipuleerde of niet. Het zoeken naar antwoorden op deze vragen zou tot meer inzicht leiden in de gesprekken van Socrates, maar dat voert te ver voor dit onderzoek. Interessanter is het te bekijken waardoor dergelijke gesprekken gekenmerkt worden en wat ze uiteindelijk teweegbrengen bij de gesprekspartners. Pihlgren (2008) geeft de opbouw weer van het gesprek van Socrates zelf: a) Socrates vraagt iemand iets over een onderwerp, b) Met behulp van een voorbeeld wordt het toegelicht en daarna wordt er een algemene definitie gegeven, c) Socrates weerlegt dit door vragen te stellen, te analyseren en analogieën te presenteren, d) De gesprekspartner antwoordt kort met 'ja' of 'nee', e) De gesprekspartner spreekt zichzelf tegen op een vitaal punt, f) De dialoog stopt zonder antwoord. Socrates en de gesprekspartner zijn beide perplexed. Van Dalen & Delnoij (2003) noemen vijf fases waaruit het socratisch gesprek bestaat: 1) uitgangsvraag, 2) casus, 3) antwoorden, 4) argumenten en 5) reflectie. Deze fases moeten niet chronologisch worden begrepen; in de werkelijkheid lopen de verschillende fases door elkaar.

Een klein voorbeeld uit de praktijk van Socrates<sup>2</sup>. Socrates vraagt aan Gorgias op welk deel van de werkelijkheid de retoriek betrekking heeft en stelt daarbij direct een aantal aanvullende vragen: 'De weefkunst, bijvoorbeeld, heeft betrekking op het weven van kleren, nietwaar? En de muziek toch op

het maken van liederen?' Gorgias beantwoordt dit kort met 'ja'. Socrates reageert: 'Maar nu over retoriek, op welke deel van de realiteit heeft die betrekking?' Gorgias antwoordt hierop kort en bondig: 'Op woorden'. Waarop Socrates er vervolgens allerlei vakken, zoals gymnastiek en geneeskunde, bij haalt om te vragen waarom die niet op woorden betrekking hebben. Gorgias gaat twifelen en zegt: 'Dat lijkt wel zo, ja.' Vervolgens gaat Socrates met de redenering van Gorgias verder en komt hij – na veel tussenvragen gesteld te hebben – tot de volgende conclusie: 'Noemt u de rekenkunde dan retoriek, Gorgias?' Gorgias keurt de wijze van redeneren van Socrates goed. Socrates hanteert immers de antwoorden die door Gorgias zelf zijn gegeven. Maar de inhoud van het gesprek is er in het geheel niet duidelijker op geworden. Socrates gaat als volgt verder: 'Wees dan nu zo goed om het antwoord op mijn vraag te preciseren. Nu de retoriek een van die wetenschappen is die haar taak grotendeels vervult met behulp van woorden, terwijl er toch ook nog andere wetenschappen van dien aard bestaan, moet je eens proberen te zeggen op welk gebied de woorden van de retoriek dan betrekking hebben (...).' In dit voorbeeld is duidelijk te zien dat Socrates blijft doorvragen, concrete vragen stelt, en de tegenpartij aan het twifelen brengt.

In de laatste decennia is kritiek gekomen op de wijze waarop Socrates de gesprekken voerde. Birnbacher & Krohn (z.j. p.8) beschrijven deze manier met de volgende woorden: '(...) suggestiv, sogar manipulativ, und lässt dem Belehrten keineswegs immer die Freiheit, die Lösung einer gegebenen Aufgabe aus eigener Kraft zu finden.'

## Leonard Nelson (1882-1927)

Wie de gesprekken van Socrates tot zich door laat dringen constateert dat de gesprekspartners van Socrates zich bewust werden van hun eigen onwetendheid over zaken die zij voor hun eigen leven belangrijk achtten (Van Dalen & Delnoij, 2003). In de westerse filosofie sinds Plato en Aristoteles is een expliciete op de praktijk gerichte socratische aanpak zeldzaam gebleven. Een doorontwikkeling van deze gespreksmethode kwam pas eeuwen later van de hand van Leonard Nelson (1882-1927), een Duitse filosoof, pedagoog en politicus. Hij nam het initiatief gesprekken te organiseren waarin men gezamenlijk een filosofische vraag trachtte te beantwoorden. Sindsdien is deze aanpak uitgegroeid tot wat we nu kennen als 'het socratisch gesprek' (Van Dalen & Delnoij, 2003, p.9). In een kritische inleiding beschrijven Birnbacher & Krohn (z.j.) dat het enige wat nu nog overeenkomt met de gesprekken zoals

Socrates ze voerde, het zelf laten vinden van de waarheid en het uitgaan van een vooronderstelling is. Zij voeren daarbij aan dat de methode socratisch gesprek zoals het tegenwoordig wordt gevoerd<sup>3</sup> een verbreding en verdere ontwikkeling is van de socratische methode die Leonard Nelson en Gustav Heckmann<sup>4</sup> (1898-1996) hebben ontwikkeld.

### Zelfstandig denken

Leonard Nelson probeerde de socratische methode zowel theoretisch als praktisch haar centrale plaats in de filosofie terug te geven. Dat is vandaag de dag terug te zien bij de Philosophisch-Politische Akademie, die nog steeds socratische gesprekken in de Nelsoniaanse traditie organiseert (Van Rossum, z.j.). Voor Nelson, die in tegenstelling tot Socrates een methode aanreikte om in groepen te filosoferen, was het van wezenlijk belang dat de deelnemers op eigen kracht, door zelfstandig onderzoek samen met anderen, tot 'waarheid' kwamen. Hij noemde zijn methode daarom 'kritisch' en onderscheidde die duidelijk van de 'dogmatische' methoden in de filosofie. Nelson (1922, p. 21) stelt: 'Die sokratische Methode ist nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen.' In het onderwijs dat Nelson gaf, had hij voor ogen de leerlingen filosofisch inzicht te geven door hun te leren terug te gaan naar de onderliggende principes. Hij wilde hun leren zelf te denken en te abstraheren. Daarmee wordt de leerling gedwongen tot vrijheid. In de woorden van Nelson (1922, p.39): 'Diese Kunst, zur Freiheit zu zwingen, macht das erste Geheimnis der sokratischen Methode aus.' Hij koppelt hier een uiterst fundamentele vraag aan als hij zich afvraagt hoe dit onderwijs mogelijk is. Gaat het hier niet om een fundamentele vraag van de pedagogiek: waartoe je leerlingen opvoedt en wat dan die opvoeding is? Nelson vraagt zich af waar het in de opvoeding om moet gaan: uiteindelijk toch hierom dat leerlingen naar eigen inzicht leren handelen en oordelen? Met zijn neo-socratische gesprekken wil Nelson het filosofisch, zelfstandig denken bij zijn leerlingen bereiken. Hij bereikt er zelfs nog meer mee dan het zelfstandig leren denken. Het voeren van deze gesprekken vereist inspanning van de geest, maar ook komt het op wilskracht aan: 'Es mag Ihnen befremdlich klingen (...) daß man zum Philosophen wird nicht durch die Gaben des Geistes, sondern durch die Anstrengungen des Willens. Jawohl, das Philosophieren erfordert besondere Geisteskraft' (Nelson, 1922, p.57). In gesprekken komt het erop aan of het lukt om situaties blanco te benaderen, niet bij de eerste tegenwerping te capituleren of te

twijfelen en moeilijkheden te erkennen. Nelson (1922, p.57) schrijft daarover: 'Diese Spannkraft ist nuf die Kraft eine stählernen Willens'. Met dit laatste komen er interessante punten naar boven, wanneer het gaat om de pedagogische effecten van het voeren van deze gesprekken. Wanneer het in het onderwijs aankomt op 'wilskracht' en 'geesteskracht' in het denken van kinderen, zou dat dan niet pedagogisch van belang kunnen zijn in de ontwikkeling van kinderen? Vervolgens komt de vraag op of het voeren van dergelijke gesprekken buiten de context van het filosofieonderwijs deze effecten ook kan bewerkstelligen. Een relevante vraag, met name vanwege het feit dat de socratische gesprekken binnen exemplarisch onderwijs niet binnen de context van filosofie-onderwijs gevoerd worden. Om daar meer inzicht in te krijgen, verlaten we Nelson voor even en gaan we te rade bij Martin Wagenschein (1896-1988).

### Martin Wagenschein (1896-1988)

De literatuur van Wagenschein helpt om inzicht te krijgen in de wijze waarop socratische gesprekken gevoerd kunnen worden in andere schoolvakken. Kalkman (2005, p.37) verwijst ook naar Wagenschein wanneer hij het 'zelf denken' van Nelson toelicht: 'Het is deze zelfde zelfstandigheid in het denken die we zo duidelijk tegenkomen in de socratische gesprekken van Martin Wagenschein.' Wat deed Wagenschein dan precies in zijn onderwijs? In de inleiding van het boekje *Verstehen lehren* (Wagenschein, 1999), geschreven door Hartmunt von Hentig, wordt de onderwijsmethode van Wagenschein vergeleken met die van Socrates. Wagenschein stelde immers vragen als: 'Wat is warmte?', 'Waarom vallen de dingen naar beneden?' en 'Waarom verandert de vorm van de maan?' Hij stelde de vragen aan degenen van wie we verwachten dat ze het weten, om door deze vragen achter de argumenten te komen. Maar, schrijft Von Hentig (1999, p.7): 'Nicht gewohnt, nach Gründen befragt, sondern nach Wissen abgefragt zu werden, bezeugen sie dann wehrlos die schlechterdings katastrophale Ergebnislosigkeit ihres gelehren Unterrichts.' Blijkbaar stellen we in het onderwijs leerlingen niet meer de vragen die dieper gaan, vragen naar inzicht en achtergronden, maar verwachten leerlingen dat ze bevraagd worden op hun feitelijk aanwezige kennis. Over deze wijze van omgaan met leerlingen zegt Wagenschein dat kennis of het weten zonder vergelijkingen, zonder aanschouwing, zonder ervaring, léég blijft. Zijn didactiek wordt door Von Hentig (1999, p.9) wel beschreven als: 'eine Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen'.

Hoe zag het onderwijs van Wagenschein er dan uit? Wat deed hij om tot 'verstehen' te komen? Wagenschein (1968, p.53) doet een poging om het verstehen te bereiken door het gesprek terug te brengen in de klas: '(...) doch nur dann, wenn das Gespräch in den Schulen wieder Zeit und Raum findet, um Physik entstehen zu lassen. Sonst gibt es kein Verstehen.' Hij pleit ervoor om met leerlingen in gesprek te gaan, op zoek naar oplossingen, en daarbij ogenschijnlijk eenvoudige verschijnselen waar te nemen. Om te voorkomen dat leerlingen voorbijgaan aan de waarneming en daardoor te vluchtig zouden leren, is tijd en ruimte voor een gesprek met alle leerlingen van belang. Daarover zegt hij: 'Aber das wirkliche Verstehen bringt uns erst das Gespräch: gelassen, locker, intensiv. Ausgehend und angeregt von etwas Rätselhaftem, auf der Suche nach dem Grund' (Wagenschein, 1968, p.74).

Wagenschein (1999) beroept zich op Nelsons ideeën als hij het heeft over het gesprek. Hij merkt op dat het eerst van belang is dat de leerlingen met elkaar in gesprek gaan en dat het vervolgens belangrijk is dat het iedereen duidelijk is waarover gesproken en gedacht wordt. Naar Nelsons voorbeeld zullen er – zijns inziens – vragen gesteld worden als: 'Waarover spreken we nu?', 'Zijn we verder gekomen?', 'Heb je zelf begrepen wat je zojuist hebt gezegd?' en 'Zeg het nog eens op een andere manier.'

Wagenschein (1999) is ervan overtuigd dat het bevrijdend is voor de leerlingen om op deze manier samen na te denken, oplossingen te zoeken, en los te zijn van het werken voor een goed cijfer. Hij sluit dit af met het volgende citaat: '(...) daß jener einzelne Schüler sich mit verantwortlich fühle dafür, daß alle verstehen' (Wagenschein, 1999, p.119).

## Pedagogische noties

Opvallend is dat Nelson en Wagenschein beiden pedagogische kwesties op dit gebied benoemen. Stelde Nelson de vraag waartoe leerlingen worden



Willemieke Reijnoudt

opgevoed, Wagenschein noemt het pedagogische begrip 'verantwoordelijkheid' binnen gesprekken. Op dit punt richt zich het tweede deel van mijn onderzoek. Na eerst een – globaal – beeld te hebben van de geschiedenis van het socratisch gesprek kan ik overgaan tot het observeren en analyseren van socratische gesprekken, om uiteindelijk tot een opbouw te kunnen komen. Vervolgens zal ik de socratische gesprekken analyseren en in gesprek gaan met de leraren om meer inzicht te krijgen in de pedagogische effecten van deze gesprekken op het klimaat in de klas, de verhouding tussen leerlingen onderling en hun zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. De literatuur biedt voldoende aanknopingspunten om na te gaan of de socratische gesprekken binnen exemplarisch onderwijs effecten zichtbaar maken op pedagogisch terrein. Het gaat daarbij om vragen als: 'Waartoe voeden we onze leerlingen op?', 'Wat vinden wij van het zelfstandig denken?', 'Wat werkt wilskracht uit bij jonge leerlingen?' en 'Zouden leerlingen hiervan geduld, rust, begrip in elkaar, vertrouwen, kunnen leren?' Daarmee blijft het socratisch gesprek niet op het niveau van enkel technische vaardigheden aanleren, maar heeft het een vormend effect op de ontwikkeling van leerlingen. In de komende tijd hoop ik hierover meer te weten te komen door literatuur- en praktijkonderzoek.

## Geraadpleegde literatuur:

- Delnoij, J. & Dalen, W. van (red.) (2003). *Het socratisch gesprek*. Budel: Uitgeverij DAMON.
- Rossem, K. van (z.j.). *Wat is een socratisch gesprek?* Geraadpleegd 6 mei 2009 op [http://www.socratischgesprek.be/teksten/wat\\_is\\_socrgesprnuewe\\_tekst.pdf](http://www.socratischgesprek.be/teksten/wat_is_socrgesprnuewe_tekst.pdf)
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Birnbacher, D. & Krohn, D. (eds.) (2002). *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Nelson, L. (1922). *Die sokratische Methode*. In D. Birnbacher & D. Krohn (eds.) *Das sokratische Gespräch* (pp. 21-72). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Kalkman, B., Veldman, J., Kool, R.F. de, & Reijnoudt, W. (2005). *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs*. Gouda: Driestar educatief.
- Wagenschein, Martin. (1999). *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wagenschein, M. (1968). *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft*. Marburg: Jonas Verlag.

*Willemieke Reijnoudt maakt deel uit van de kenniskring exemplarisch onderwijs.*