

De dialoog als vraag-gesprek: kenmerken en vraagstrategieën

Een vergelijkende analyse van de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt en van vraagstrategieën van leraren om leerlingen zelfstandig te leren denken.

Samenvatting

De context van deze beschouwing is de bijstelling van de examenprogramma's in het voortgezet onderwijs in Nederland, waarin het behandelen van maatschappelijke vraagstukken en denkvaardigheden als oordeelsvorming een belangrijke plek krijgen. Het stellen van vragen is volgens Hattie (2012) een krachtig en veel gebruikt instrument in het onderwijs en hij noemt de leraar die de benodigde vraagstrategieën hiervoor gebruikt een 'dialogische leraar'. In dit artikel wordt onderzocht wat de kenmerken zijn van de dialoog als specifiek vraaggesprek bij Hannah Arendt. Deze worden vergeleken met de kenmerken van de dialoog in verschillende vormen van dialogisch onderwijs en met de uitkomsten van recent vakdidactisch onderzoek bij het vak filosofie in Nederland. Daaruit blijkt dat Hannah Arendt een viertal grondslagen voor de dialoog formuleert en dat specifieke vraagstrategieën van leraren ruimte geven aan leerlingen om zelfstandig te denken en om tot oordeelsvorming te komen.

Hans Wessels (vm. vakdidacticus filosofie en vm. lerarenopleider GST, Univ. Utrecht)

Kernwoorden: dialogen, vraagstrategie, argumentatie, oordelen, secundair onderwijs, filosofie

Context

Maatschappelijke vraagstukken en oordeelsvorming

De aanleiding van deze beschouwing is de opdracht die het ministerie van onderwijs vorig jaar heeft gegeven om de landelijke examenprogramma's voor het voortgezet onderwijs in Nederland bij te stellen. Het instituut voor curriculumontwikkeling SLO is momenteel aan het werk om deze opdracht uit te voeren en doet dat samen met zgn. 'vakvernieuwings-commissies' waarin voor elk schoolvak, zowel onder- als bovenbouw, leraren, vakdidactici en andere experts samenwerken.

In deze opdracht wordt bij de kwaliteitscriteria het criterium *'Kansengelijkheid'* expliciet vermeld en vervolgens wordt daarbij het volgende als toelichting gegeven:

"De conceptexamenprogramma's doen recht aan de diversiteit in de samenleving (diversificatie) door de keuze van inhoud, perspectieven bij de inhoud, en de formulering/gebruik van begrippen in eindtermen. Bij de nadere uitwerking van de eindtermen worden waar relevant voorstellen opgenomen over hoe racisme, discriminatie, antisemitisme, koloniaal verleden en migratiegeschiedenis worden verankerd in het curriculum (OCW, 2024, p.6 en 7)."

¹ Waarschijnlijk wordt hier *morele* principes bedoeld: ethiek is een meta-discipline van de filosofie en

De commissie voor de onderbouw van het leergebied Mens en Maatschappij (M&M) heeft op basis van deze opdracht concrete maatschappelijke vraagstukken benoemd waarin diversiteit in de zin van verschillende perspectieven en waarden een rol spelen, zoals hoe te komen tot een rechtvaardige verdeling in de maatschappij of tot duurzame ontwikkeling. De conceptkerndoelen van deze commissie betreffen niet alleen kennis over deze vraagstukken, maar ook het ontwikkelen van vaardigheden en houdingen (SLO, 2025, p. 6 - 8). Concreet betekent dit dat leerlingen leren om informatie te verzamelen, te begrijpen en te beoordelen. Het is de bedoeling dat leerlingen leren een onderbouwde mening te vormen (SLO, 2025, p. 13). Bij de kernbegrippen wordt 'ethische oordeelsvorming' dan ook expliciet genoemd en als volgt omschreven: *"het vormen van oordelen op basis van ethische principes en waarden"* (SLO, 2025, p. 44).¹

Dialogisch denken bij Hannah Arendt

Van de politieke denkers die zich in de recente geschiedenis hebben onderscheiden met betekenisvolle reflecties op maatschappelijke en politieke vraagstukken moet naast John Rawls (over rechtvaardigheid), Michel Foucault (over macht en disciplineren), en Martha Nussbaum (de vermogensbenadering) zonder twijfel

onderzoekt de moraal. Voor leerlingen is dat wat veel gevraagd.

Hannah Arendt worden genoemd. De belangrijkste reden om haar hier te behandelen is dat zij in haar werk systematisch onderzoekt wat het betekent om als persoon te denken en te oordelen. Haar uitgangspunt is dat het menselijk denken sterk dialogisch van aard is: het denken van de 'de ander' is noodzakelijk voor het zelf kunnen denken. Arendt laat dat met name zien door te verwijzen naar de manier waarop Socrates het 'dialogische denken' in zijn vraaggesprekken toepast om tot een gezamenlijk oordeel te komen over vraagstukken, waarover verschillend wordt gedacht. Zij kan in dit opzicht als belangrijk politieke denker voor de huidige didactiek van het behandelen van maatschappelijke vraagstukken worden beschouwd. Dat educatieve belang is bij bovengenoemde andere politieke denkers niet of minder direct aanwezig.

Hannah Arendt is vooral bekend door haar publicaties over macht en autoriteit (Arendt, 2017; Arendt, 2006), waarin zij als politiek denker met sterk fenomenologische wortels elementen van autoritair denken opspoort en historisch analyseert. Zij doet dit om een antwoord te kunnen geven op de vraag, die de leidraad vormt van haar denken, namelijk hoe het geweld en de terreur van het nazisme en het stalinisme in de vorige eeuw konden plaatsvinden. Deze politiek-morele vraag wordt voor Arendt sterk confronterend als zij als verslag doet van het Eichmannproces (Arendt, 1963). Daarin concludeert zij dat oorlogsmisdadiger Eichmann

verschrikkelijke dingen heeft gedaan, maar in wezen een onnadenkende uitvoerder was van besluiten: het kwaad is banaal en zit in ieder mens. De oorzaak daarvan is een gebrek aan denken.

Later zal zij over Eichmann schrijven: *"Ik werd getroffen door een opvallend gebrek aan diepgang bij de dader, waardoor het onmogelijk werd om achter de onbetwistbare slechtheid van zijn daden dieperliggende wortels of beweegredenen te bespeuren...Het enige dat echt opviel in zijn gedrag uit het verleden ... was iets volstrekt negatiefs: geen domheid, maar gedachteloosheid* (Arendt, 2021, p. 34)." Er is volgens Arendt een verband tussen de gedachteloosheid of het niet-nadenken van de mensen en het kwaad waar we mee in WO II zijn geconfronteerd. *"Zou het probleem van goed en kwaad, ons vermogen om recht van onrecht te onderscheiden, verband kunnen houden met ons vermogen tot nadenken?* (Arendt, 2021, p. 35)." Zij onderzoekt vervolgens wat 'denken' als mentale activiteit van de mens betekent in relatie met 'niet-nadenken'. Niet-nadenken leidt volgens haar tot onvoldoende onderbouwde oordelen. De mens kan alleen tot een oordeel komen, als er wordt nagedacht: in het oordelen wordt het denken zichtbaar en dat oordeel *"manifesteert zich in het vermogen om juist van verkeerd, mooi van lelijk, te onderscheiden."* (Arendt, 2021, p. 252).

Het denken van de mens is volgens Arendt 'dialogisch' van aard en dat helpt om zorgvuldig tot een oordeel te

komen. Het denken heeft als mentale activiteit bij Arendt namelijk twee vormen. De eerste vorm is de stille dialoog of interne reflectie, waarbij de persoon zelf nadenkt. Dat is een mentaal gesprek met jezelf waarmee het eigen denken een proces van vraag en antwoord doorloopt (Arendt, 2021, p. 242 en 245). De tweede vorm is een externe reflectie waarbij het denken via het spreken wordt gedeeld met anderen. Voor het starten van een dialoog met jezelf is echter een ander persoon noodzakelijk is: *“ik spreek eerst met anderen, vooraleer ik met mezelf spreek, ..., om dan te ontdekken dat ik niet alleen met anderen kan dialogeren, maar ook met mezelf* (Arendt, 2021, p. 246).” Het spreken met de ander vormt bij Arendt de input voor het spreken met jezelf. Het denken kan alleen door het gesprek met de ander dialogisch worden. Zij besteedt in haar werk dan ook uitgebreid aandacht aan de geschiedenis van het dialogisch denken. Arendt analyseert met name de wijze waarop Socrates vraaggesprekken houdt met zijn medeburgers van Athene. De wijze waarop Socrates in zijn vraaggesprekken tot oordeelsvorming komt is de reden om in deze beschouwing te starten met de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt. Het leren om een oordeel te vormen, wordt in de concept-kerndoelen voor het leergebied Mens en Maatschappij expliciet genoemd. En Socrates wil in zijn vraaggesprekken tot een oordeel komen door elke deelnemer om te beginnen open vragen te stellen over een concreet

vraagstuk en vervolgens als gespreksleider op de gegeven antwoorden door te gaan.

Het stellen van vragen als didactische strategie

Om de inhoud en vaardigheden uit het leergebied M&M en bij de mens-en maatschappijvakken te onderwijzen, worden door leraren verschillende didactische strategieën gebruikt, waaronder het stellen van vragen aan de leerlingen. Hattie (2012) wijst erop op dat het stellen van vragen een van de krachtigste en meest gebruikte instrumenten is van de leraar. En dat luisteren daarbij een van de belangrijkste taken van de leraar is: het toont begrip voor het gezichtspunt van de leerling. Hattie (2012) noemt de leraar die de benodigde vraagstrategieën hiervoor gebruikt een ‘dialogische leraar’. Hij refereert daarbij aan onderzoek van Mercer en Littleton (2007) en Alexander (2008). Dit is de reden om in deze beschouwing stil te staan bij de vraagstrategieën van leraren in verschillende vormen van dialogisch onderwijs.

Een vraaggesprek waar de leraar luistert en reageert op de antwoorden van leerlingen wordt in de didactische vakliteratuur een interactief vraaggesprek genoemd. Veel handboeken vakdidactiek dat in de lerarenopleidingen voor de mens- en maatschappijvakken wordt gebruikt, behandelen deze interactieve leeractiviteit waarbij de leraar door het stellen van vragen in gesprek gaat met een of

meerdere leerlingen (Wilschut, Van Straaten & Van Riessen 2023; Van den Boorn, 2022; Steegen, 2023). Datzelfde geldt voor handboeken algemene didactiek (Geerts & Van Klaringen, 2017; Ebbens & Ettekoven, 2015; Hoogeveen & Winkels, 2022). Het vraaggesprek is daarmee een overkoepelende term en kent veel specifieke vormen of varianten afhankelijk van de doelen van de leraar.

Dat kan een klassiek onderwijsleergesprek zijn bij het begin van de les om de beginsituatie te achterhalen, of aan het einde van de les om te controleren of de inhoud is overgekomen, een kringgesprek over hobby's of vakanties om het ijs te breken, een discussie over een stelling om denkvaardigheden te trainen, of een dialoog over een maatschappelijk vraagstuk om morele oordelen te vormen en onderbouwingen daarvan te onderzoeken.

De dialoog is een specifieke vorm van een interactief vraaggesprek, waarbij de leraar veel inhoudelijke ruimte geeft aan de leerlingen om zelf na te denken. Daarbij gebruikt de leraar bewust didactische strategieën wat betreft het stellen van vragen en het reageren op antwoorden van leerlingen. De afgelopen 40 jaar zijn veel grote en kleine empirische onderzoeken uitgevoerd naar het gedrag van leraren en leerlingen in het zgn. 'dialogische onderwijs' waarvan Vygotsky (1962) en Bakhtin (1981) de grondleggers waren.

Vraagstrategieën van leraren filosofie

In twee recente promotieonderzoeken (Rombout, 2023; Le Coultre, 2024) worden de vraagstrategieën van leraren nog wat scherper in kaart gebracht en dat gebeurt bij het vak filosofie in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. De centrale vraag van deze onderzoeken is: welke vraagstrategieën zetten leraren filosofie in om voor leerlingen ruimte te scheppen om zelfstandig te denken? Uit deze twee onderzoeken blijkt dat leraren filosofie de leerlingen in hun lessen inhoudelijk veel ruimte geven om tot een oordeel te komen door enerzijds authentieke vragen te stellen en anderzijds systematisch door te vragen op gegeven argumenten. Rombout (2023) heeft daartoe een specifieke vorm van de dialoog onderzocht: de waardegeladen dialoog. Dat is de reden om recent vakdidactisch onderzoek bij het vak filosofie in deze beschouwing te betrekken.

Vraagstelling en werkwijze

Op grond van bovenstaande gaat het in deze beschouwing om de volgende vragen:

- a) Wat zijn de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt?
- b) Welke vraagstrategieën worden door leraren in het dialogisch onderwijs gebruikt om leerlingen ruimte te geven om zelfstandig te denken en waarin zijn de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt te herkennen?

- c) Welke vraagstrategieën gebruiken leraren filosofie om leerlingen zelfstandig te laten denken en welke kenmerken van de dialoog van Hannah Arendt zijn daarin te herkennen?

Naar aanleiding van de conceptkerndoelen, waarin oordeelsvorming in een 'perspectiefrijke' maatschappij als denkvaardigheid wordt genoemd, zijn de kenmerken van de dialoog in het werk van Hannah Arendt onderzocht.

Om helderheid over de 'dialoog' in relatie met 'vraagstrategieën' te krijgen, is in recente onderzoeksartikelen gezocht, waarin deze begrippen werden uitgelegd of onderzocht. Met name is gebruik gemaakt van de kritische terugblik op dialogisch onderwijs en het vraaggedrag van leraren van Ruiguo Cui en Peter Teo (2020) en een aantal empirische onderzoeken naar de dialogische praktijk in de klas.

Vervolgens zijn twee recente proefschriften (Rombout, 2022; Le Coultré, 2023) over de dialoog in hedendaagse lessen filosofie onderzocht op kenmerken van de dialoog en de vraagstrategieën die leraren gebruiken om leerlingen te leren om zelfstandig te denken.

Theoretisch kader

Kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt

De term 'dialoog' stamt etymologisch af van het Griekse *dialogos*, waarbij *dia* staat voor *door* of *over*, en *logos* voor *het woord*

of *spraak*; maar *dia* staat ook voor *heen en weer*.

Dialogisch onderwijs in het algemeen stelt vooral het aspect 'heen en weer door spraak' centraal, want de leraar geeft in de les bewust ruimte aan het spreken van de leerling, waardoor het gesprek heen en weer beweegt tussen leraar en leerling of tussen leerlingen onderling.

De oervorm van de dialoog is volgens Arendt in het werk van Plato te vinden, waarin Socrates als hoofdfiguur optreedt die op de marktplaats van Athene vragen-derwijs in gesprek gaat met zijn stadsge-noten over o.a. opvoeding, geluk, kennis, en rechtvaardigheid. Het zijn fundamentele vragen die Socrates aan zijn stadsge-noten stelt en door de vragen van Socrates ontstaat er een levendige discussie tussen de deelnemers. Arendt wijst er op basis van deze vraaggesprekken nadrukkelijk op dat een dialoog het karakter heeft van een gesprek tussen vrienden (Arendt, 2021, p. 606 – 609 en 657 – 659).

Dat betekent dat de dialoog als eerste kenmerk een balans heeft tussen vrijheid en respect: enerzijds *de vrijheid* om te antwoorden of te vragen wat voor jou inhoudelijk zinvol is en het niet met elkaar eens te zijn. Maar anderzijds blijft een dialoog respectvol door het gesprek op basis van de rede te houden. In de dialoog beweegt het standpunt of het oordeel heen en weer tussen argumenten voor en argumenten tegen.

De hoogste wet van zo'n dialoog is volgens Arendt: spreek jezelf niet

tegen (Arendt, 2021, p. 243). *Het gebruik van de rede en het discursieve karakter* van de dialoog kunnen we het tweede kenmerk noemen van de dialoog. De dialoog bij Socrates focust daarmee op de inhoud - het oordeel en de onderbouwing daarvan argumenten -, en niet op de persoon of emotionele overtuiging van de deelnemers.

In de gesprekken die hij voert, stelt Socrates zich op als gespreksleider op die het proces van spreken en denken aanstuurt door met name vragen te stellen en waar mogelijk samen te vatten of conclusies te trekken. Hannah Arendt benadrukt op basis van de rol van Socrates het belang van het door de gespreksleider stellen van wat wij tegenwoordig 'authentieke vragen' zouden noemen: vragen naar het standpunt en de argumenten van de deelnemers. Socrates begint het vraaggesprek als gespreksleider vaak met een authentieke vraag om de deelnemers te introduceren: wie vindt wat en op grond van welke waarvan? Het stellen van *authentieke vragen* kunnen we bij Arendt als derde kenmerk van de dialoog benoemen. Dit staat direct in verband staat met het vierde kenmerk van de dialoog volgens Arendt, namelijk dat de mensen in de stadstaat Athene onderling van mening kunnen verschillen. De reden van het verschillen van mening geeft Arendt in haar hoofdwerk: Mensen bewonen deze

planeet en "*pluraliteit is de wet van de aarde*" (Arendt, 2021 p. 52). De vraag waarom pluraliteit bij het voeren van dialoog belangrijk is, wordt door Arendt als volgt beantwoord: "*Slechts waar dingen kunnen worden gezien in een verscheidenheid van aspecten ... kan de werkelijkheid van de wereld haar ware en betrouwbare gestalte krijgen*" (Arendt, 2015). In hedendaagse termen kun je zeggen dat Arendt de mens als intersubjectief wezen benadrukt: kenmerkend voor de mens is dat de mens geen geïsoleerd wezen is maar altijd een mens is onder andere mensen. *Pluraliteit* is daarmee het vierde kenmerk van de dialoog bij Arendt en kunnen we het beste vertalen als 'meerstemmigheid'². Meerstemmigheid of pluraliteit bij Arendt komt met deze omschrijving dicht bij ons hedendaagse begrip 'multiperspectiviteit', zoals bijvoorbeeld Wansink (2017) dat gebruikt.

Een vijfde kenmerk volgens Arendt is dat niet in alle dialogen een antwoord wordt gevonden op de beginvraag van Socrates. De dialoog heeft regelmatig een open einde als er is geen duidelijke conclusie is te formuleren. In deze dialogen wordt dan door Socrates geconstateerd dat de discussie nergens toe heeft geleid of dat het gesprek in cirkels ronddraait. Dit worden wel de 'aporetische dialogen' genoemd: er is geen uitweg of conclusie en de deelnemers zijn in verwarring of

² De vraag naar de rol van de taal die wordt gebruikt om een perspectief te verwoorden, wordt met name

door Wittgenstein geanalyseerd in 'Philosophische Untersuchungen', 1953.

denkverlegenheid geraakt. Dat open einde is met name het geval in de *Laches* (wat is een goede opvoeding?), de *Lysis* (wat is vriendschap?), de *Charmides* (wat is bezonnenheid?), de *Politeia* (wat is rechtvaardigheid?). Je zou hieruit kunnen concluderen dat bij sommige dialogen het onderwerp of de beginvraag te complex is of de meerstemmigheid onder de deelnemers te groot. Een andere mogelijkheid is dat het doel van Socrates is om zijn medeburgers een meer permanente vragende of onderzoekende houding aan te leren. Samenvattend worden door Arendt, verspreid over haar werk, de volgende vijf kenmerken van de dialoog genoemd:

- ◆ een balans tussen gelijkwaardigheid en vrijheid van de deelnemers;
- ◆ het gebruik van de rede (discursiviteit) door de deelnemers;
- ◆ het stellen van authentieke en ‘open’ vragen door de gespreksleider;
- ◆ pluraliteit of meerstemmigheid onder de deelnemers;
- ◆ het open einde van een dialoog.

Deze vijf kenmerken tonen welke aspecten bij het voeren van een dialoog van belang zijn om ‘dialogisch denken’ bij het vormen van een oordeel bij Arendt te bereiken.

Dat wordt ondersteund door het fundamentele karakter van de genoemde kenmerken. Vier van de vijf kenmerken kunnen we zelfs als voorwaardelijk beschouwen voor het slagen van de dialoog. Dat

geldt dat voor de kenmerken gelijkwaardigheid en vrijheid, het gebruik van de rede, het stellen van authentieke vragen, en meerstemmigheid. Deze vier kenmerken kunnen we daarom beschouwen als grondslagen het voeren van een dialoog bij Hannah Arendt. Dat geldt minder voor het open einde van de dialoog: een open einde kan voorkomen, maar is geen vereiste.

Dialogisch onderwijs in de klas

Aan de wieg van het dialogische onderwijs staan twee *pedagogische* benaderingen (Cui & Teoa, 2020). Als eerste benoemt de linguïst Vygotsky (1962) het belang van het gesproken woord voor het leren van kinderen: door het gebruik van taal in een sociale omgeving, worden kennis en vaardigheden niet uit het hoofd geleerd, maar via talige sociale interactie geïnternaliseerd. De pedagoog Bakhtin (1981) benoemt in het verlengde van Vygotsky expliciet het dialogische karakter van de taal: alle taaluitingen zijn of een reactie op een voorafgaande taaluiting of anticipeert op een volgende taaluiting. De taaluitingen vormen op deze wijze een ketting en we spreken vanaf dat moment van ‘dialogisch onderwijs’. Deze genoemde pedagogische visies worden echter tot de jaren negentig van de vorige eeuw nauwelijks in de lespraktijk onderzocht, waardoor niet duidelijk werd hoe dialogisch onderwijs er in de klas concreet uitzag, met name als het gaat om gedrag van leerlingen en het

gedrag van leraren. (Cui & Teo, 2020).

Een empirisch onderzoek naar *algemene kenmerken* van dialogisch onderwijs werd uitgevoerd door Alexander (2001 en 2008) die vier jaar lang in het primair onderwijs in Engeland, Frankrijk, India, Rusland en de V.S. lessen opnam en analyseerde, en leraren en leerlingen interviewde. Op basis van de observaties en gesprekken werd het model 'dialogic teaching' ontwikkeld, waarbij de leerlingen inhoudelijk ruimte krijgen om gezamenlijk vraaggesprekken te voeren of taken uit te voeren. Het model heeft de volgende vijf kenmerken:

- ◆ Collectiviteit: de leerlingen voeren een gesprek (of leertaak) als groep gezamenlijk uit;
- ◆ Wederkerigheid: de leerlingen luisteren naar elkaar, wisselen ideeën uit en overwegen alternatieve gezichtspunten;
- ◆ Ondersteuning: de leerlingen helpen elkaar om gedachten vrij en zonder angst voor 'foute' antwoorden te formuleren;
- ◆ Cumulatie: de leerlingen bouwen inhoudelijk voort op wat de ander naar voren heeft gebracht;
- ◆ Doelgerichtheid: het gesprek is open en dialogisch is, maar er wordt rekening gehouden met de leerdoelen.

De eerste vier kenmerken betreffen de wijze waarop de leraar 'dialogisch

omgaat' met de inhoud van de les: de leraar geeft hier veel ruimte aan de leerlingen door met name de gezamenlijkheid te stimuleren en te stimuleren dat leerlingen elkaar inhoudelijk ondersteunen.

In een onderzoek van Mercer (1995) ligt de focus op *het gebruik van taal door leerlingen*. Hij baseert zich daarbij op Barness (1976) die 'exploratieve gesprekken' ontwikkelde, waarin leerlingen als eerste leren om stap voor stap hun gedachten onder woorden te brengen: informatie te ordenen, de juiste woorden zien te vinden, waarnemen wat het effect is van de woorden op de aanwezigen, patronen in het gesprek herkennen. We zien bij Barness het begin van didactische strategieën van de leraar om de leerlingen bewust te maken van wat het effect is van taalgebruik in het vraaggesprek.

Mercer (1995) onderscheidt op basis hiervan drie typen gesprekken die in de klas worden gevoerd: a) 'disputationale gesprekken', waarin deelnemers met elkaar redetwisten over hun eigen gelijk, b) 'cumulatieve gesprekken' met als kenmerken herhalingen, bevestigingen en uitweidingen, c) 'exploratieve gesprekken, waarin het doel is om een gezamenlijk denkonderzoek uit te voeren, waarbij de leerlingen elkaar helpen om tot antwoorden te komen.

Een belangrijke voorwaarde om bij exploratieve gesprekken het doel te bereiken is dat elke deelnemer moet investeren in het scheppen van een leerklimaat van

veiligheid en gezamenlijkheid. De leraar en de leerlingen bepalen daartoe gezamenlijk een aantal spelregels voor het exploratieve gesprek, zoals: iedereen mag het woord voeren maar niemand wordt persoonlijk aangevallen, elke bijdrage wordt gerespecteerd mits ondersteund door een bewijs of een redenering. In de eerste spelregel zien we het belang dat wordt gehecht aan een goed werkklimaat als voorwaarde voor het gesprek. In de tweede spelregel is het discursieve karakter van het exploratieve gesprek te herkennen, omdat elke bijdrage moet worden ondersteund door een bewijs of een redenering.

In een tweede grootschalig empirisch onderzoek, van Martin Nystrand (1997), ligt de focus op *het gedrag van de leraren*. Hij heeft honderden lessen in het voortgezet onderwijs in Amerika geobserveerd met oog op 'dialogisch georganiseerde instructie' door de leraar. De instructies van de leraar hebben als doel om ruimte te scheppen voor de inhoudelijke inbreng van de leerlingen en deze inbreng ook te waarderen. Nystrand (1997) onderscheidt bij dialogisch succesvolle leraren drie didactische strategieën of didactische 'moves':

- ◆ Het stellen van 'authentieke vragen': vragen die gericht zijn op de eigen gedachten en standpunten van de leerlingen en niet op het beheersen van voldoende kennis;

- ◆ Het expliciet 'oppakken' van de antwoorden van leerlingen door deze antwoorden inhoudelijk te verwerken in vervolgvragen;
- ◆ Het evalueren 'op inhoudsniveau' - wat we tegenwoordig zouden benoemen als positief inhoudelijke feedback geven - waarbij de leraar enerzijds de antwoorden van de leerlingen benoemt als waardevol en anderzijds de antwoorden expliciet inhoudelijk verwerkt in het gesprek met de klas en daarop commentaar geeft.

Het stellen van authentieke vragen wordt door Nystrand als eerste benoemd en betreft het stellen vragen naar de gedachte en/of het standpunt van de leerling. Daardoor krijgen de leerlingen ruimte om zelf een gedachtegang of standpunt te ontwikkelen. Datzelfde geldt voor het inhoudelijk betrekken van de antwoorden van de leerlingen bij het gesprek. Beide vraagstrategieën stimuleren de leerlingen om inhoudelijk ruimte in te nemen.

Een derde onderzoek grootschalig onderzoek van Chapin en collega's (2009) betreft eveneens *het gedrag van leraren* en geeft meer concrete handvatten voor het stellen van vragen en omgaan met antwoorden. Het gedrag van leraren wordt door hen in een model van *Accountable Talks* geplaatst met de volgende vijf kenmerken, waardoor de leerlingen inhoudelijk ruimte krijgen van de leraar:

- ◆ Het parafraseren van de antwoorden van de leerlingen;
- ◆ Het herhalen van de antwoorden van leerlingen door andere leerlingen in eigen woorden;
- ◆ Een redenering laten toepassen: de leerlingen vragen hun redenering toe te passen op een bijdrage van een andere leerling;
- ◆ Het vragen om een inhoudelijke bijdrage toe te voegen aan het gesprek of het standpunt;
- ◆ Het bewust inzetten van een wachttijd om antwoorden van leerlingen te krijgen.

In dit model is door eerste vier kenmerken veel aandacht voor de inhoudelijke reactie op de leerlingantwoorden door andere leerlingen. Dit geeft leerlingen ruimte om inhoudelijk verder te denken op elkaars antwoorden. Datzelfde geldt voor het geven van voldoende tijd om te antwoorden.

Hedendaags dialogisch onderwijs bij het vak filosofie

Wat betreft het vraaggesprek bij het vak filosofie is er begin vorige eeuw een traditie gestart door de filosoof-pedagoog Nelson (1882-1927) voor het houden van een zogenaamd 'Socratisch gesprek' (Nelson, 1994). Dat gesprek begint de leraar niet met een abstracte vraag aan de klas maar met een concrete vraag over een herkenbare situatie die in een gezamenlijk vraaggesprek onder leiding van de leraar door de leerlingen wordt onderzocht tot er

consensus is bereikt. Dat antwoord wordt in een tweede stap in hetzelfde gezamenlijke vraaggesprek onderzocht op toepasbaarheid in andere situaties. De fasen in het Socratisch gesprek vormen daarmee een zandloper (smal -breed-smal) en de leraar is verantwoordelijk voor het zorgvuldig doorlopen van de verschillende fasen in het gesprek door het stellen of laten stellen van vragen aan de deelnemers. De onderwijskundige Lipman (1923-2010) werkte dat later uit tot een geschikte vorm voor kinderfilosofie (Nelson, 1994), waarbij het accent ligt op eenvoudige verhalen over onderwerpen als geluk en eerlijkheid. In twee recente promotieonderzoeken wordt op het gedachtegoed van Nelson voortgebouwd en het '*vraaggedrag*' van de leraar in de vorm van interventies bij een dialoog onderzocht Rombout (2023) en Le Coultre (2024). Het doel van de dialoog blijkt tweeledig:

a) het betrekken van de leerlingen bij de lesstof b) het gezamenlijke (interactief) onderzoeken van een fundamentele vraag of moreel dilemma. Of deze doelen ook worden bereikt, is afhankelijk van de mate waarin de leraar de leerlingen ruimte geeft om zelf na te denken. Dat doet de leraar concreet door enerzijds authentieke of open vragen te stellen aan de leerlingen stelt en anderzijds de antwoorden van leerlingen op verschillende manieren inhoudelijk te betrekken bij het vervolg van de les. Deze aandacht voor de antwoorden blijkt ook uit verschillende grootschalige

empirische onderzoeken (Cui & Teoa, 2020).

Le Coultre (2023) onderzoekt in haar promotieonderzoek op welke wijze leraren filosofie in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs ruimte scheppen voor leerlingen om nadrukkelijk zelf na te denken. Zij onderscheidt in haar onderzoek op basis van Mortimer en Scott (2003) twee verschillende gesprekken in de klas: de *'authoritative discourse'* en de *'dialogic discourse'*, ofwel het autoritatieve vraaggesprek en het dialogische vraaggesprek. In het autoritatieve vraaggesprek wordt door de leraar een bepaalde theorie of filosofische opvatting centraal gesteld. De vragen die de leraar aan de klas stelt en de antwoorden van de leerlingen, worden daarbij door de leraar bewust met die theorie in verband gebracht. In het dialogische vraaggesprek onderzoeken leraar en leerlingen gezamenlijk een begrip, een theorie of een (fundamentele) vraag, waarbij de leraar aan de leerlingen inhoudelijk alle vrijheid geeft. Op grond van een veertigtal lesobservaties bij leraren filosofie, komt zij tot een vijftal strategieën die leraren gebruiken om leerlingen in een dialogisch vraaggesprek zelfstandig te laten denken.

- ◆ Ten eerste stellen leraren filosofie vragen naar concrete voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen of leraren vragen aan de leerlingen om hierover zelf vragen te formuleren

- ◆ Ten tweede vragen leraren aan de leerlingen om over een vraag of vraagstuk een standpunt of oordeel te formuleren, en te vragen dat te onderbouwen met rationele argumenten.
- ◆ Ten derde kan leerlingen worden gevraagd een ander perspectief in te nemen door argumenten te vragen voor een ander standpunt dan het eigen standpunt. Die perspectiefwisseling kan ook tot stand komen door als leraar een niet genoemd perspectief in te nemen en te beargumenteren.
- ◆ Ten vierde wordt het denken van leerlingen gestimuleerd als de leraar een nog niet ingebracht argument alsnog inbrengt.
- ◆ Ten vijfde het leerlingen onderling laten uitwisselen van standpunten en argumenten. Zonder de aanwezigheid van de leraar ervaren sommige leerlingen meer ruimte om zelf na te denken en tot een afronding van gedachten te komen.

Uit het onderzoek van Le Coultre blijkt bovendien dat de rode draad bij het voeren van een dialoog tussen leraar en leerlingen de wederzijdsheid is om open te staan voor elkaars inhoudelijke inbreng. Dat vergt veel aandacht en concentratie van de leraar, want luisteren, meedenken, de aandacht van de klas vasthouden en het gesprek sturen, moet door de leraar bijna gelijktijdig worden uitgevoerd. Tenslotte blijkt dat het voor het zelf denken van leerlingen essentieel is dat

de leraar het dialogische vraaggesprek afwisselt met het autoritatieve vraaggesprek. De leraar moet het geven van veel ruimte aan de leerlingen - vragen naar hun oordelen en argumenten - afwisselen met het als leraar inbrengen van filosofische kennis, met name van filosofische begrippen en theorieën. Die afwisseling van inhoudelijke vrijheid en inhoudelijke sturing is cruciaal volgens Le Coultre om voor leerlingen ruimte te scheppen om te denken.

Het promotieonderzoek van Rombout (2022) betreft een meer specifieke vorm van een dialoog: de 'waardegeladen' dialoog, waarbij leerlingen een weloverwogen moreel oordeel formuleren over wat in een bepaalde situatie het juiste is om te doen. Vervolgens gaan de leerlingen uitleggen waarom dat het juiste is om te doen. Omdat medeleerlingen die uitleg kunnen ondersteunen, bevragen of bekritisseren, voert de klas in feite gezamenlijk een kritisch onderzoek over de onderliggende vraag: welke waarden zijn in deze situatie belangrijk en waarom? Het doel van de waardengeladen dialoog onderzoek komt in dit opzicht sterk overeen met het gezamenlijk denkonderzoek in de exploratieve gesprekken van Mercer (1995). Op grond van lesobservaties onderscheidt Rombout (2022) in haar ontwerponderzoek drie didactische strategieën die leraren filosofie inzetten om tot een waardegeladen dialoog te komen.

Ten eerste maken leraren 'waarden' bewust het onderwerp van gesprek door een 'waardegeladen' vraag te formuleren en vervolgens door in de les waarden uit te lichten of in het parafraseren van de bijdragen van de leerlingen te sturen naar waardengeladen kwesties.

Ten tweede geven leraren realistische voorbeelden met vaak een dilemma en vragen zij hoe leerlingen zouden handelen; daarbij vragen de leraren naar argumenten en beweegredenen.

Ten derde gebruiken de leraren de volgende strategieën als het gaat om de antwoorden van de leerlingen: het (laten) samenvatten van een antwoord over de besproken waarden, het ondersteunen van de argumentatie van een leerling of het geven van een tegenargument. Opvallend is tenslotte dat bij de waardegeladen dialoog de leerlingen naar hun gedrag in een bepaalde kwestie kan worden gevraagd.

Op grond van dit onderzoek kunnen we concluderen dat leraren filosofie naast het stellen van authentieke vragen, bij een waardegeladen dialoog structureel focus- sen op:

- a) Het vragen naar een oordeel over een realistisch voorbeeld (uit de alledaagse werkelijkheid) met een dilemma;
- b) Het onderbouwen van het oordeel door rationele argumenten en de rationele (tegen)argumenten van andere leerlingen;

- c) Het formuleren van tegenargumenten of niet-ingebrachte argumenten;
- d) Het terugblikken op de dialoog: welke argumenten waren rationeel gezien het sterkste en wat betekent dit voor jouw oordeel?

We zien in de twee vakdidactische promotieonderzoeken verschillende eerdergenoemde vraagstrategieën uit het dialoogisch onderwijs terug:

- ◆ Authentieke vragen stellen naar het standpunt of oordeel van de leerlingen (Alexander, 2006);
- ◆ Het ingaan op de antwoorden of voorbeelden van de leerlingen (Nystrand, 1997);
- ◆ Het samenvatten of parafraseren van de antwoorden van de leerlingen (Chapin, O'Connor & Anderson, 2009);
- ◆ Het inhoudelijk betrekken van de antwoorden bij volgende vragen of antwoorden (Chapin, O'Connor, & Anderson, 2009);
- ◆ Het vragen om een argumentatie in de vorm van argumenten of tegenargumenten (Nystrand, 1997; Chapin et al., 2009).

Conclusies

In deze beschouwing ging het ten eerste om de volgende vraagstelling: Wat zijn de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt? Bij Hannah Arendt gaat het om de volgende kenmerken.

Gelijkheid en vrijheid;

Dat het voeren van een dialoog bij Arendt het karakter heeft van een gesprek tussen vrienden betekent dat er bij het voeren van een dialoog vrijheid en respect een essentieel kenmerk zijn van de dialoog. Enerzijds de vrijheid om te antwoorden of te vragen wat inhoudelijk zinvol is en het niet met elkaar eens te zijn. En anderzijds respect door het gesprek op basis van de rede te houden. Dit betekent dat het bij een dialoog om rationeel navolgbare argumenten gaat. En de leerlingen zijn in de klas in zoverre gelijk dat zij kunnen verschillen in achtergrond, interesse en overtuiging, maar leerlingen delen de dezelfde schoolsoort, hetzelfde vak en dezelfde jaarlaag.

Het kenmerk van gelijkheid en vrijheid kunnen we daarom in het hedendaags onderwijs als eerste grondslag beschouwen voor de dialoog in de klas: elke leerling wordt op basis van gelijkheid uitgenodigd mee te doen met het gezamenlijke denkonderzoek en elke bijdrage is daarbij welkom. Mits het op basis van de rede is.

Het gebruik van de rede;

Het kenmerk van de dialoog bij Arendt dat relevant is voor ons hedendaags onderwijs wellicht het meest fundamentele kenmerk van de dialoog: *het gebruik van de rede* oftewel het discursieve karakter van de dialoog. Door het gebruik van de rede in de zin van het geven van een bijdrage op basis van een rationeel navolgbare argumentatie en/of empirisch bewijs leidt een vraaggesprek niet tot

persoonlijke aanvallen of ruzies. Daarmee vormt het de tweede grondslag voor het kunnen voeren van een dialoog, waarbij leerlingen elkaar zowel kunnen helpen als kunnen bevragen.

Pluraliteit of meerstemmigheid onder de deelnemers;

Dit kenmerk is voor Arendt onlosmakelijk verbonden met het mens-zijn: de mens bevindt zich 'in de wereld' en dat betekent samenleven met andere mensen, die een eigen perspectief kunnen hebben. Pluraliteit wat betreft de dialoog betekent bij Arendt dat er in de dialoog een verscheidenheid van aspecten aan de orde komt dat overeenkomt met de verscheidenheid van de werkelijkheid. We kunnen meerstemmigheid over een maatschappelijk vraagstuk daarom als grondslag beschouwen om een zinvolle dialoog in de klas te kunnen voeren: zonder verschil van mening of verschil in perspectief zal er geen dialoog plaatsvinden.

Het stellen van authentieke vragen;

Het belang van de beginsituatie als kenmerk zien we terug bij de 'authentieke vragen' die Arendt in de Socratische dialogen herkent: het starten van de dialoog door het vragen naar het standpunt van de deelnemers. In de standpunten - en in de gebruikte argumentatie - laten de personen die deelnemen aan de dialoog zichzelf aan elkaar zien. Dit kenmerk van de dialoog vormt de vierde grondslag. Vervolgens kunnen de deelnemers om elkaar bevragen en ook ondersteunen om tot oordeelsvorming te komen.

Het open einde van een dialoog;

Dit is een kenmerk van de dialoog dat niet als grondslag kan worden beschouwd. Het open einde is immers een mogelijkheid dat zich kan voordoen bij het voeren van een dialoog. In het verlengde van Plato's 'aporie' constateert Arendt wel dat dit open einde van de dialoog niet negatief hoeft te zijn: het kan immers tot een nieuw begin van het denkproces leiden. In het spreken over complexe maatschappelijke vraagstukken kunnen de leerlingen weliswaar in verwarring worden gebracht door de complexiteit en gelaagdheid van het vraagstuk. En deze verwarring kan vruchtbaar zijn als er een nieuwe richting in het denken ontstaat. Het verwoorden van die nieuwe denkrichting betekent dat er op een later moment inhoudelijk nieuwe stappen in het gesprek gemaakt kunnen worden. Dat kan de volgende dag zijn of de volgende week. Maar leraren staan zichzelf in de lespraktijk weinig vrijheid en uitloop van lestijd toe vraaggesprek door de grote mate van 'institutionele dwang' die zij ervaren om het vereiste curriculum uit te voeren (Wansink, Akkermans & Wubbels, 2016).

De tweede vraagstelling in deze beschouwing betrof de strategieën van leraren om leerlingen ruimte te geven om zelfstandig te denken en waarin de kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt zijn te herkennen

Op grond van eerdergenoemde empirische onderzoeken kunnen we

concluderen dat leraren in het dialogisch onderwijs de volgende specifieke vraagstrategieën gebruiken om leerlingen inhoudelijk ruimte te geven in de les:

- ◆ Het stellen van authentieke vragen: 'open vragen' naar het standpunt van de leerlingen (Nystrand, 1997);
- ◆ Het gezamenlijk onderzoeken en elkaar daarin ondersteunen
- ◆ De leerlingen voldoende tijd geven om een antwoord te kunnen formuleren (Chapin, O'Connor en Anderson, 2009);
- ◆ Het antwoord van leerlingen serieus nemen door het antwoord te herhalen of te parafraseren (Nystrand, 1997);
- ◆ Een inhoudelijke bijdrage van de leerlingen vragen in de vorm van een toepassing of argumentatie (Nystrand, 1997; Chapin et al., 2009)., welke bijdrage wordt gerespecteerd mits ondersteund door een bewijs of een redenering (Mercer, 1995)

Deze strategieën zijn gebaseerd op vele lesobservaties en hebben als resultaat dat leerlingen ruimte wordt gegeven om zelfstandig inhoudelijke denkstappen te maken. Het denken van de leerlingen wordt daarbij in het lesproces door de gebruikte didactische strategieën van de leraar aangestuurd. Als we dit vergelijken met de analyse van de dialoog door Hannah Arendt dan zijn de volgende overeenkomsten te noemen.

1. Hoewel het streven naar gezamenlijkheid en het elkaar ondersteunen door Arendt niet als kenmerk van de dialoog wordt genoemd, ligt dit wel besloten in het beschouwen van een dialoog als een gesprek tussen vrienden.
2. Het kenmerk van gelijkheid en vrijheid bij Arendt zien we terug in de aandacht die de leraar geeft aan de antwoorden en aan het uitgangspunt dat elke leerling wordt uitgenodigd om een inhoudelijke bijdrage te geven.
3. Een derde overeenkomst is dat die bijdrage ondersteund moet worden door een bewijs of redenering: het discursieve karakter van de dialoog is de grondslag voor het vraaggesprek, waardoor de deelnemers zich focussen op de inhoud van het gesprek.
4. Pluraliteit of meerstemmigheid zien we niet expliciet terug in de verschillende vraagstrategieën.
5. Het stellen van authentieke naar het standpunt of oordeel van de deelnemers is expliciet te herkennen.

De derde vraagstelling was welke vraagstrategieën leraren filosofie gebruiken om leerlingen zelfstandig te laten denken en welke kenmerken van de dialoog van Hannah Arendt daarin zijn te herkennen.

We zien in de twee genoemde promotieonderzoeken verschillende vraagstrategieën uit het dialogisch onderwijs terug waarmee leraren filosofie bewust ruimte geven aan het inhoudelijk zelfstandig denken van leerlingen:

Op grond van lesobservaties bij leraren filosofie, voegt Le Coultre hier twee didactische strategieën aan toe die leraren bij het vak filosofie gebruiken om leerlingen in een dialogisch vraaggesprek *zelfstandig* te laten denken:

- ◆ het stellen van ‘realistische vragen’ aan leerlingen; dus over actuele (maatschappelijke) vraagstukken uit de leefwereld van de leerlingen;
- ◆ door systematisch argumenten uit te wisselen, die nog niet zijn genoemd en leerlingen daarop laten reageren.

Het onderzoek van Rombout (2022) betreft een meer specifieke vorm van een dialoog: de ‘waardegeladen’ dialoog, die van belang is als het gaat om het komen tot een oordeel of standpunt. Rombout (2022) heeft drie (vraag)strategieën geobserveerd die leraren filosofie gebruiken om de waardegeladen dialoog te bevorderen.

Bij de waardegeladen dialoog geven leerlingen een weloverwogen moreel oordeel over wat in een bepaalde situatie het juiste is om te doen. De leerlingen onderbouwen dit oordeel met argumenten en leggen daarmee uit waarom dat het juiste is om te doen.

Concluderend past het vak filosofie bij uitstek in de traditie van het dialogisch onderwijs, omdat leraren filosofie dezelfde vraagstrategieën gebruiken bij het voeren van een dialoog.

Wat betreft het herkennen van de kenmerken van Arendt kunnen we concluderen dat leraren filosofie in hun lespraktijk volgens Le Coultre (2023) en Rombout (2022) systematisch focussen op het uitwisselen van de standpunten en argumenten door de leerlingen.

Daarmee herkennen een aantal kenmerken van de dialoog bij Hannah Arendt. Ten eerste is dat het starten van de dialoog met een authentieke vraag, naar het standpunt of oordeel van de leerlingen, waarbij door leraar en medeleerlingen wordt ingegaan op het voorbeeld dat de leerling geeft. Elke leerling wordt hierdoor uitgenodigd een bijdrage te geven. Hierin is het kenmerk van vrijheid en gelijkheid van Arendt te herkennen. Het werken in tweetallen of in kleine groepjes draagt bij aan de gelijkheid, omdat daarmee verbaal minder sterke leerlingen ook aan bod kunnen komen.

De tweede overeenkomst is dat leerlingen wordt gevraagd om een standpunt te onderbouwen met rationele argumenten. Dat kan door een bewijs of door een valide redenering. Hierin herkennen we het discursieve karakter van de dialoog bij Arendt. In de lessen filosofie zien we dat terug in het feit dat leerlingen worden getraind op het vormen van een oordeel op grond van rationele argumenten en niet (of minder) op grond van emotionele overtuigingen. Daarmee leiden gesprekken over maatschappelijke vraagstukken niet tot persoonlijke aanvallen. Met Aristoteles zouden we kunnen zeggen dat bij

de dialoog het overtuigen op basis van logos (feiten en logische argumenten) de voorkeur heeft boven het overtuigen op basis van pathos of emotie (Aristoteles, 2016).

Ten derde betreft dat de pluraliteit of meerstemmigheid onder de leerlingen. Het scheppen van meerstemmigheid doet de leraar filosofie vaak door de klas een dilemma voor te leggen, waarbij de verschillende argumenten elkaar qua kracht in evenwicht houden. Een van de conclusies van Le Coultre (2023) is bovendien dat leraren filosofie juist de momenten van verwarring in het vraaggesprek aangrijpen om het denkproces op gang te brengen en meningen uit te lokken. En soms worden die momenten van verwarring door de leraar zelf geschapen, om uit het alledaagse 'routine-denken' te raken. Voor een deel is dit te herkennen in het aporetische karakter van sommige Socratische dialogen: door een vraag van Socrates wordt soms verwarring gecreëerd waardoor de deelnemers van hun stuk worden gebracht en het gesprek wordt beëindigd.

Op grond van bovenstaande kunnen we concluderen dat de kenmerken van een dialoog in de les filosofie voor een groot deel overeenkomen met de kenmerken van het dialogisch denkproces zoals dat bij Hannah Arendt plaatsvindt om tot een onderbouwd moreel oordeel te komen (Arendt, 2021). Er wordt door de vraagstrategieën van de leraar met een sterke focus op argumenten en standpunten

door leerlingen zowel een externe dialoog gevoerd als een interne dialoog. Door middel van specifieke vraagstrategieën is de leraar filosofie in staat is om het denkproces van leerlingen te vertragen. En dat kunnen vertragen van het denkproces van leerlingen is een belangrijke bijdrage van de leraar als het gaat om oordeelsvorming over maatschappelijke vraagstukken.

Discussie

Hannah Arendt behandelt in haar werk uitgebreid het belang van een dialoog en dan gaat het haar om de dialoog in het politieke domein met verschillende kenmerken, zoals gelijkheid, vrijheid en pluraliteit (Arendt 2015; Arendt, 2021). Zij wil echter in een tweetal publicaties educatie en onderwijs strikt gescheiden houden van het politieke domein. Zij plaatst de school voor jonge kinderen namelijk in een tussengebied tussen de beschermende privésfeer van het gezin en het openbare publieke leven, waaronder de politiek. De eerste taak van het onderwijs is volgens Arendt het bieden van een veilige plek voor het kind om op te groeien en tot bloei te komen. In *Reflections on Little Rock* (1959) keert zij zich daarom tegen het door de overheid afgedwongen opheffen van de rassenscheiding tussen zwarte en witte leerlingen in het onderwijs. Zwarte leerlingen werden in openbare bussen naar scholen met witte leerlingen getransporteerd. Arendt verzette zich hiertegen met als argument dat leerlingen niet als pionnen gebruikt

mogen worden in een politiek conflict waar volwassenen verantwoordelijk voor zijn.

Arendt geeft twee jaar later in *The Crises in Education* (1961) fundamentele kritiek op het onderwijssysteem van de V.S., waarbij zij zich expliciet uitspreekt tegen het moderne onderwijs van haar tijd met veel aandacht voor (denk)vaardigheden en een grotere rol van de leerling, zoals met name John Dewey dat verdedigde. Het is de taak van de volwassene om het jonge kind op school in een beschermde omgeving op te voeden voor het openbare leven: de nieuwkomer wordt door de opvoeder, die uit de oude wereld komt, daarop voorbereid. Volgens Arendt is de kennis en de autoriteit van de leraar essentieel om tot goed onderwijs te komen die het kind voorbereid op het openbare leven. Er kan in het onderwijs dus geen sprake van veel vrijheid voor leerlingen en gelijkheid tussen leraar en leerlingen.

Het is zinvol om kort stil te staan bij de redenen om ondanks bovenstaande positie van Arendt over educatie en politiek een beschouwing te schrijven over de kenmerken van de dialoog bij Arendt in relatie met het onderwijs in de mens- en maatschappijvakken te betrekken.

De eerste reden is dat de scherpe grens die Arendt trekt tussen onderwijsdomein en het politieke domein niet zo absoluut is als zij in de twee publicaties doet voorkomen (Arendt 1959; Arendt, 1961). De vraag is immers a) wanneer een kind volwassen genoeg is om te handelen in het

politieke domein en b) op welke specifieke wijze leerlingen op een school kunnen worden voorbereid op het openbare leven, w.o. de politiek. In aansluiting op Biesta (2015), die kritisch is over de ontwikkelingspsychologische benadering van Arendt, zou immers de conclusie kunnen worden getrokken dat een kind nooit klaar is of altijd klaar is voor het openbare leven.

De tweede reden om Hannah Arendt over de dialoog ten behoeve van het onderwijs te onderzoeken, is dat de huidige scholen zijn te beschouwen als mini-maatschappij, waarin dezelfde soort (sociale) krachten en perspectieven aanwezig zijn als in maatschappij. De school is wellicht bij uitstek de plek waar jongvolwassenen in een (relatief) veilige omgeving worden voorbereid op het openbare leven en op het als burger leren samen te leven. Dat kan bijvoorbeeld door het voeren van een dialoog, waarbij o.l.v. een leraar wordt geëfend met vragen, met antwoorden en met het verwoorden van argumenten. Dat geldt ook voor het op school onderzoeken van maatschappelijke vraagstukken en het vormen van een onderbouwd oordeel of standpunt. En dat geldt tenslotte ook voor het kennisnemen van en omgaan met andere perspectieven en houdingen.

Arendt gaf overigens op de universiteit als docent zelf veel ruimte aan haar studenten voor discussies en argumentatieve uitwisseling en stimuleerde hen voortdurend om ruimte te nemen om zelf te denken (Nixon, 2020). Er is dus een

moment in het leven van jongvolwassenen dat ook Arendt van oordeel is dat zij niet meer beschermd hoeven te worden en klaar zijn met de voorbereiding op het openbare leven.

Op grond hiervan zijn in deze beschouwing de kenmerken van de dialoog in het politieke domein bij Arendt op hun waarde geschat voor de dialoog in het onderwijs in de mens- en maatschappijvakken.

Suggesties voor verder onderzoek

Deze bijdrage gaat over het voeren van een dialoog en welke didactische strategieën ruimte geven aan leerlingen om zelfstandig te denken om tot een oordeel te komen. Dat betekent dat vooral leerlingen met sterke verbale kwaliteiten door worden aangesproken. Het is daarom ten eerste zinvol dialogische leeractiviteiten bij de mens- en maatschappijvakken waarbij niet het gesproken woord, maar de geschreven taal centraal staat nader te onderzoeken wat betreft aansturing door leraren en effect op leerlingen.

Het kan ten tweede zinvol zijn om het aporetische karakter of open einde bij de dialogen van Plato nader te onderzoeken en in verband te brengen met het begrip 'nataliteit' bij Hannah Arendt. Nataliteit wordt door Arendt begrepen als nieuw begin, of als geboorte waarna alle mogelijkheden weer mogelijk zijn. Trevor Tchir (2017) wijst erop dat het begrip 'daimon' bij Arendt en tot nu toe een onderbelichte rol heeft gespeeld bij de analyse van haar

politieke filosofie. Hij wijst erop dat 'de innerlijke ander' een belangrijke rol kan spelen als 'het geweten' bij de innerlijke dialoog, met name bij het veranderen van standpunt. Dat staat wel op gespannen voet met het gegeven dat Arendt een dialoog kenschetst als een gesprek tussen vrienden. Tenzij 'vrienden' worden beschouwd als kritische vrienden of betekenisvolle anderen (Taylor, 2002).

In datzelfde kader kan het ten derde zinvol zijn om de gedachten van Arendt over 'nataliteit' te vergelijken met het begrip 'subjectificatie' van de pedagoog Biesta. Biesta heeft in zijn inspirerende en spraakmakende werk *Het prachtige risico van onderwijs* (2015) een analyse gemaakt van de gedachten van Arendt, maar daarin niet expliciet aandacht kunnen geven aan het begrip 'nataliteit'. Zowel Arendt als Biesta zijn geworteld in en schatplichtig aan de fenomenologische traditie, waardoor wellicht meer betekenisvolle adviezen voor het hedendaags onderwijs kunnen worden geformuleerd.

Referenties

Alexander, R.J. (2001). *Culture and Pedagogy*. London: Blackwell.

Alexander, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. (3e druk). York: Dialogos.

Arendt, H. (2015). *De menselijke conditie*. (3^e druk). Amsterdam: Boom.

- Arendt, H. (2021). *Het leven van de geest*. (2^e druk). Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 6(1), 45–56.
- Arendt, H. (1954). *The Crises in Education*. https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf
- Arendt, H. (2017). *Totalitarisme*. Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (2006). 'What Is Authority?' In *between Past and Future: Eight Essays in Political Thought*. London: Penguin Books.
- Aristoteles. (2016). *Retorica*. Vertaling door Marc Huys. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. (4^e druk). . Culemborg: Phronese
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: Texas Press.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Champlin, J. (2013). Born again, Arendt's "Nativity" as Figure and Concept. *The Germanic Review*, 88: 150–164, 2013. Taylor & Francis Group, LLC. ISSN: 0016-8890 print / 1930-6962 online DOI: 10.1080/00168890.
- Chapin, S. H., C. O'Connor, & N. C. Anderson. (2009). *Classroom Discussions: Using Math Talk to Help Students Learn*. 2nd ed. Sausalito, CA: Math Solutions.
- Cui, R. & Teo, P. (2020). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education* 35(4):1-17 doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859
- Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2015). *Effectief leren: basisboek*. . Groningen: Noordhoff Uitgever.
- Geerts, W. & Van Klaringen, R. (2017). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*. (1 ed). London: Routledge.
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2022). *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum.
- Kim, M. Y. & Wilkinson, I. A. G. (2019). "What is Dialogic Teaching? Constructing, Deconstructing, and Reconstructing a Pedagogy of Classroom Talk." *Learning, Culture and Social Interaction*, (21), 70–86. doi:10.1016/j.lcsi.
- Le Coultre, E. (2023). *Ruimte om te denken: wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten*. Rijksuniversiteit Groningen.

- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue*. New York: Routledge.
- Lyle, S. (2008). "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice." *Language and Education* 22 (3): 222–240.
doi:10.1080/09500780802152499.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes*, edited by N. Mercer and S. Hodgkinson, 55–73.
London: Sage.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Mortimer, E.F., & Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science! classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Nelson, L. (1994). *De socratische methode*. Inleiding en redactie Jos Kessels. Amsterdam: Boom.
- Nixon, J. (2020). Hannah Arendt. The Promise of Education. Cham: Springer.
doi.org/10.1007/978-3-030-37573-7
- Rombout, F. (2022). *Value-loaded critical thinking in philosophical dialogues*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam].
- SLO (2025). *Tussenproduct karakteristiek en raamwerk voor de vakken aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie, filosofie en geschiedenis*. Enschede, 20 januari 2025.
- Steegen, A. (2023). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde: leraar worden en zijn*. Antwerpen: Pelckmans.
- Taylor, Ch. (2002). *De malaise van de moderniteit*. Kampen: Ten Have.
- Tuithof, J. I. G. M. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt: Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van den Boorn, R. (2022). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken/Den Haag: Pro-Demos.
- Van Geelen, S. & Milota, M. (red). (2022). *De Nieuwe Utrechtse School: Historische traditie en hedendaagse aanpak*. Utrecht.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R.W. Rieber, A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Vol. 1.

Wansink, B. G. J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.

Wansink, B. G. J. (2017). *Between fact and interpretation: Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*. [Doctoral thesis 1 (Research UU /

Graduation UU), Universiteit Utrecht]. Utrecht University.

Wittgenstein, L. (2020). *Filosofische onderzoeken*. Vertaling Maarten Derksen en Sybe Terwee. Amsterdam: Boom.

Wilschut, A., Van Straaten, D. & Van Riesen, M. (2023). *Geschiedenisdidactiek: handboek voor docenten* (294-300). Bussum: Coutinho.

Yair, G. (2000). "Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction". *Sociology of Education*, 73(4), 247-69

Abstract

The context of this reflection is the adjustment of the examination programs in secondary education in the Netherlands, in which the treatment of social issues and thinking skills such as judgment are given an important place. According to Hattie (2012), asking questions is a powerful and widely used instrument in education and he calls the teacher who uses the necessary questioning strategies for this a 'dialogical teacher'. This article examines the characteristics of dialogue as a specific questioning conversation in Hannah Arendt. These are compared with the characteristics of dialogue in various forms of dialogical education and with the results of recent research into the subject of philosophy in the Netherlands. This shows that Hannah Arendt formulates four foundations for dialogue and that specific questioning strategies of teachers give students room to think independently and to form judgment.

Keywords: dialogues, questioning strategy, argumentation, judgments, secondary education, philosophy