

Schrijven als Adorno

Een evaluatie van Adorno's essay als werkvorm in het filosofieonderwijs

Jesse de Kleijn

s1039037

12-06-2025

Scriptie ter afronding van de masteropleiding Educatie in de mens- en maatschappijwetenschappen, specialisatie: Filosofie, Radboud Universiteit

eerste examinerator en begeleidster: Prof. Dr. E.A.V. Matthies-Boon

tweede examinerator: K. van Wichen

16394 woorden

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding.....	5
Hoofdstuk I: De onderwijsfilosofie van Adorno	7
De noodzaak van onderwijs	8
Mondigheid en zelfreflectie	10
Negatief denken	13
Hoofdstuk II: Het adorniaanse essay.....	16
Ontoereikende middelen	16
Wat het essay niet is	18
Het essay als spinnenweb	21
Hoofdstuk III: Het essay vergeleken	24
Het essay van de Filosofie Olympiade.....	25
De Filosofie Olympiade en het adorniaanse essay.....	27
Hoofdstuk IV: Het adorniaanse essay geëvalueerd.....	30
Problematische aspecten	30
Waardevolle aspecten.....	33
Een aangescherpt essay	36
Conclusie	38
Referentielijst	41
Bijlage I: Evaluatieschema Nederlandse Filosofie Olympiade.....	44
Bijlage II: <i>Cheatsheet</i> filosofische vragen beantwoorden	45

Samenvatting

De onderzoeksvraag die in deze scriptie centraal staat, luidt: Wat houdt de onderwijsfilosofie van Adorno in en in hoeverre kan deze in de praktijk worden gebracht in het filosofieonderwijs op de middelbare school door middel van het adorniaanse essay? In het eerste hoofdstuk wordt de onderwijsvisie van Adorno uiteengezet. Volgens Adorno moet het onderwijs ervoor zorgen dat Auschwitz niet nog een keer zal plaatsvinden. Leerlingen moeten daarom mondig worden en kunnen reflecteren op zichzelf en de wereld. Deze reflectie houdt in dat leerlingen objecten geweldloos aanschouwen en houdt dus verband met negatief denken, waar dit aspect ook centraal staat.

In het tweede hoofdstuk worden eerst twee middelen uiteengezet die niet in staat zijn om Adorno's onderwijsfilosofie in de praktijk te brengen. Een docent die leugens onthult en het gesprek als werkvorm passen niet bij zijn onderwijsfilosofie. Het essay laat daarentegen leerlingen wel reflecteren en geweldloos aanschouwen. Adorno heeft een onorthodoxe kijk op het essay. Het essay heeft volgens hem geen inductieve of deductieve structuur en in het essay worden begrippen niet gedefinieerd. In plaats daarvan staan de betekenissen die begrippen al hebben en het creëren van een constellatie van begrippen centraal. Daarnaast moet de taal die in het essay wordt gebruikt gericht zijn op het doorgronden van een object en dus niet op de communiceerbaarheid van het essay.

In het derde hoofdstuk blijkt dat Adorno's opvatting over het essay wezenlijk verschilt van een essayvorm die op dit moment al een rol speelt in het filosofieonderwijs. Uit de vergelijking tussen het essay van Adorno en het essay van de Filosofie Olympiade blijkt dat deze essays sterk van elkaar verschillen. Zo besteedt de Filosofie Olympiade veel meer aandacht aan structuur, argumenten, het definiëren van begrippen en moet de taal van het essay helder en eenvoudig zijn.

In het laatste hoofdstuk betoog ik dat het essay van Adorno niet het huidige filosofie-essay op de middelbare school kan vervangen, omdat structuur ontbreekt in het adorniaanse essay en argumentatie een te kleine rol speelt. Adorno wijst echter wel op het feit dat structuur het filosofische denken ook in de weg kan staan en dat het definiëren van begrippen en deze consequent hanteren onvoldoende zijn om daadwerkelijk te filosoferen. Daarnaast mag de taal complexer zijn, als daarmee een filosofische gedachte beter kan worden uitgedrukt. Adorno's opvatting over het essay kan dus wel gebruikt worden om kritisch te kijken naar het huidige essayonderwijs.

Inleiding

Kinderen kunnen volgens Neil Postman pas succesvol worden opgevoed als onderwijzers een technisch en metafysisch probleem hebben opgelost (Postman 1996, 8-9). Het technische probleem houdt zich bezig met de vraag wat de beste middelen zijn om ervoor te zorgen dat kinderen leren en opgevoed worden. De beste manier om voor rust in de klas te zorgen en hoe een docent leerlingen het best kan voorbereiden op een schriftelijk examen zijn daar voorbeelden van. Het metafysische probleem is gerelateerd aan de waartoe-vraag van het onderwijs: wat is het doel van onderwijs en waarom is het zo belangrijk dat leerlingen naar school gaan? Idealiter sluit de visie op het doel van onderwijs natuurlijk aan bij de technische middelen die gebruikt worden om dat doel te bereiken.

Het werk van de 20^e-eeuwse filosoof en *Frankfurter Schüler* Theodor Adorno zal voor velen niet de eerste plek zijn om te zoeken naar antwoorden op de technische en metafysische vraagstukken van het onderwijs. Zo is het oeuvre van Adorno niet bepaald toegankelijk te noemen, maar nog belangrijker is dat Adorno vaak wordt gekarakteriseerd als een pessimistische denker. Jürgen Habermas beschrijft Adorno bijvoorbeeld als een gitzwarte totaliteitsdenker (Habermas 2011). Adorno maakt volgens Habermas namelijk niet duidelijk of de mens ooit aan haar onderdrukking kan ontsnappen (Hohendahl 1991, 105). Het idee dat de mens zich niet kan bevrijden van haar omstandigheden en dat een betere wereld onmogelijk lijkt, staat op gespannen voet met onderwijs waar de intellectuele en morele groei van leerlingen centraal staan.

Ondanks deze bedenkingen wordt Adorno nog veelvuldig gebruikt om na te denken over onderwijs. Ellison en Iqtadar verbinden Adorno bijvoorbeeld met onderwijs ten tijde van crises (Ellison en Iqtadar 2023, 23). Dobson gebruikt Adorno's concept van ressentiment om na te denken over het nut van onderwijs (Dobson 2021, 157). Beide artikelen gebruiken het werk van Adorno echter enkel om na te denken over het doel van onderwijs. Snir daarentegen bespreekt niet alleen het doel van onderwijs aan de hand van Adorno, maar hij gebruikt Adorno ook als inspiratie om na te denken over de middelen die het onderwijs kan inzetten (Snir 2020, 32). Snir beargumenteert dat het essay zoals Adorno dat voor zich ziet een middel kan zijn waarmee leerlingen worden aangezet tot denken (Snir 2020, 49). In het filosofieonderwijs neemt het schrijven van een essay al een belangrijke plaats in. Sommigen willen zelfs dat leerlingen voor hun examen filosofie een essay schrijven (Stein 2021, 10). Het is daarom goed om het voorstel van Snir nader te bekijken.

Wat Snir in zijn artikel niet aan bod laat komen, maar wat juist uitgebreid aan bod komt in deze scriptie is in hoeverre het adornaanse essay geschikt is om in te zetten als werkvorm in het filosofieonderwijs op de middelbare school. Dit is belangrijk, omdat het essay van Adorno afwijkt van essays die leerlingen op dit moment op de middelbare school moeten schrijven. Het essay van Adorno is namelijk uitermate

onorthodox. In Deze scriptie wordt dus onderzocht wat de onderwijsfilosofie van Adorno inhoudt en in hoeverre deze in de praktijk kan worden gebracht in het filosofieonderwijs op de middelbare school door middel van het adorniaanse essay.

Het onderzoek van deze scriptie bestaat uit een literatuuronderzoek naar de onderwijsfilosofie van Adorno en zijn opvatting over het essay. Adorno's opvatting over het essay zal vervolgens vergeleken worden met de essayopdracht van de Filosofie Olympiade. De Filosofie Olympiade is een internationale organisatie die filosofische essaywedstrijden organiseert. Tevens is er een Nederlandse branche. Het essay van Adorno wordt met de essayopdracht van deze organisaties vergeleken, omdat veel Nederlandse filosofiedocenten en leerlingen meedoen aan deze wedstrijden (Lafrarchi en Oosthoek 2024, 63). Daarnaast maakt de vergelijking met de Filosofie Olympiade duidelijk op welke punten het adorniaanse essay afwijkt van huidige essays en essayopdrachten. Uiteindelijk wordt aan de hand van deze vergelijking beargumenteerd in hoeverre het adorniaanse essay kan worden ingezet in het filosofieonderwijs op de middelbare school. Voor deze scriptie is dus geen empirisch onderzoek verricht. Tevens ligt de focus niet op de vraag hoe een docent zijn leerlingen op de beste manier kan laten oefenen met het schrijven van een essay. De vraag is veeleer hoe een essay en essayopdracht eruit moeten zien, zodat leerlingen worden aangezet tot reflectie en filosoferen.

Om de onderzoeksvraag adequaat te beantwoorden, is deze scriptie verdeeld in vier verschillende hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt de onderwijsfilosofie van Adorno nader bekeken. Hier richt de scriptie zich nog tot de waartoe-vraag van het onderwijs. In dit hoofdstuk zal blijken dat het onderwijs ervoor moet zorgen dat het fascisme en de barbaarsheid die daarmee gepaard gaat niet nog een keer zal plaatsvinden. Het hoofdstuk zal vervolgens aantonen dat Adorno de begrippen 'mondigheid' en 'reflectie' introduceert als remedie tegen het fascisme. Het hoofdstuk sluit af met een bespreking van negatief denken, omdat dit denken samenhangt met de manier hoe wij volgens Adorno moeten reflecteren, maar ook omdat negatief denken impliciet aan bod komt in het essay.

In het tweede hoofdstuk verschuift de focus van de waartoe-vraag naar het middel om het doel van het onderwijs in de praktijk te brengen. Eerst worden twee ontoreikende middelen besproken. Vervolgens wordt uitgelegd van welke essayvorm Adorno zich afzet, zodat daarna Adorno's opvatting over het essay uitgebreid besproken kan worden. Hier zal blijken dat Adorno het essay ziet als een genre dat nauwelijks aan regels gebonden is.

In het derde hoofdstuk wordt het essay van Adorno vergeleken met de essayopdracht van de Filosofie Olympiade. Deze vergelijking is nodig om duidelijk te krijgen op welke manieren het adorniaanse essay verschilt van andere essays en dus op welke punten het adorniaanse essay een verbetering of verslechtering is ten opzichte van bestaande essays en essayopdrachten. Er blijken namelijk grote

verschillen tussen de essays te bestaan. Zo vindt Adorno structuur van minimaal belang, terwijl volgens de Filosofie Olympiade een goed filosofisch essay wordt gekarakteriseerd door een heldere structuur. Daarnaast stippen Adorno en de Olympiade verschillende filosofische vaardigheden aan die nodig zijn om een filosofisch essay te schrijven en verschillen hun opvattingen over wat het juiste taalgebruik is voor een essay.

In het vierde hoofdstuk betoog ik dat het adorniaanse essay het reguliere filosofisch essay niet kan vervangen. Filosofische vaardigheden spelen namelijk een te kleine rol in het essay van Adorno en Adorno's weerstand tegen structuur komt het filosoferen niet ten goede. Er zijn echter ook verschillende waardevolle aspecten van Adorno's essay aan te wijzen die huidige filosofische essayopdrachten kunnen verbeteren en aanscherpen. Zo verheldert Adorno wat we onder conceptualiseren moeten verstaan en laat hij zien dat structuur het filosoferen ook in de weg kan staan. Daarnaast wordt beargumenteerd dat de taal van een essay niet per se helder en eenvoudig moet zijn. Adorno biedt dus geen vervanging voor het huidige essayonderwijs zoals Snir lijkt te impliceren, maar wel een rijke aanvulling op filosofische essayopdrachten.

Hoofdstuk I: De onderwijsfilosofie van Adorno

In dit hoofdstuk staat de onderwijsfilosofie van Adorno centraal. Adorno heeft van 1959 tot en met 1969 meerdere lezingen gegeven en meegedaan aan verschillende interviews op de Duitse radio. Het onderwerp van tal van deze lezingen en interviews was onderwijs (Kadelbach 1971, 10). Deze lezingen en interviews worden in dit hoofdstuk gekoppeld aan het theoretische werk van Adorno om zo een completer beeld te krijgen van zijn onderwijsfilosofie. In dit hoofdstuk staat de waartoe-vraag, oftewel het doel van het onderwijs, centraal.

Eerst wordt ingegaan op wat Adorno bedoelt met de eis dat onderwijs Auschwitz moet voorkomen. Daarna komen de begrippen 'mondigheid' en 'reflectie' aan bod. Hier wordt aangetoond dat Adorno een specifieke invulling geeft aan deze begrippen. Volgens Adorno moet de sociale werkelijkheid namelijk nooit uit het oog worden verloren. Dit hoofdstuk sluit af met een bespreking van negatief denken. Dit type denken biedt weerstand tegen overheersing en sluit op deze manier aan bij de andere besproken begrippen.

In de vertaling van Adorno's bijdragen over onderwijs wordt regelmatig het woord 'opvoeding' [*Erziehung*] gebruikt. Adorno doelt met dit begrip op de opvoeding in de vroege kindertijd, maar ook op opvoeding zoals die op school plaatsvindt (Adorno 1971, 80). Adorno maakt echter geen onderscheid tussen opvoeding in de kindertijd en onderwijs in de adolescentie. In deze scriptie worden de begrippen 'opvoeding' en 'onderwijs' daarom als identiek beschouwd.

De noodzaak van onderwijs

De lezing “Opvoeding na Auschwitz” uit 1966 vangt direct aan met het doel van onderwijs: “Dat Auschwitz niet nog eens zal voorkomen, is de allereerste eis die men aan opvoeding dient te stellen. Hij komt zo ver voor alle andere dat ik geloof hem te moeten noch te mogen motiveren (Adorno 1971, 77).” Voor Adorno staat Auschwitz symbool voor de barbarij waar alle opvoeding tegen gericht moet zijn. Deze gedachte vormt een rode draad door zijn werk. Zo herhaalt hij dit idee in *Negative Dialectics*: “A new categorical imperative has been imposed by Hitler upon unfree mankind: to arrange their thoughts and actions so that Auschwitz will not repeat itself, so that nothing similar will happen (Adorno 2007, 365).”

De taak om Auschwitz te voorkomen, blijft voor Adorno relevant, omdat de omstandigheden die hebben geleid tot Auschwitz hetzelfde zijn gebleven. De barbaarsheid die tot uiting kwam tijdens de Holocaust is volgens Adorno geen toevallige gebeurtenis of een oppervlakteverschijnsel. Deze barbarij is namelijk fundamenteel vervlochten met de manier waarop de maatschappij is ingericht en kan dus opnieuw plaatsvinden. Adorno ziet dezelfde barbarij bijvoorbeeld terug in de Armeense genocide en de ontwikkeling van de atoombom (Adorno 1971, 78). Ook zag Adorno de opkomst van de *Nationaldemokratische Partei Deutschlands*, een rechts-extremistische partij, als een teken aan de wand (Adorno 2019, 9).

Recentelijk hebben verschillende auteurs, met de analyse van Adorno, aangetoond dat dezelfde barbarij ook in de 21^e eeuw plaatsvindt. Dobson legt bijvoorbeeld een verband tussen de barbarij van de Holocaust en aanslagen zoals de *Christchurch shooting* (Dobson 2021, 159). Giroux gebruikt het essay “Opvoeding na Auschwitz” om na te denken over de martelpraktijken van Amerikaanse soldaten in de Abu Ghraib-gevangenis in Irak. Beide auteurs tonen aan dat de analyse van Adorno niets aan relevantie heeft verloren en zien ook dat het de taak van onderwijs is om deze en soortgelijke misstanden te voorkomen (Giroux 2004, 794).

De vraag die gesteld moet worden is waarom deze terugval in barbarij nog steeds op de loer ligt. Om deze vraag adequaat te beantwoorden, moet verder gekeken worden dan Adorno’s publieke lezingen en interviews. Om daadwerkelijk te begrijpen waarom Auschwitz geen oppervlakteverschijnsel is, moet gekeken worden naar de dominante wijze van denken die opkomt tijdens de Verlichting. De Verlichting wordt doorgaans positief gewaardeerd, maar dit staat in schril contrast met het begin van *Dialectiek van de Verlichting* van Adorno en Horkheimer:

Vanouds heeft Verlichting, in de meest omvattende zin van voortschrijdend denken, het doel nagestreefd bij de mensen de vrees weg te nemen en hen als heer en meester te laten optreden.

Maar de volledige verlichte aarde straalt in het teken van triomferende onheil. (Adorno en Horkheimer 2022 16).

Adorno en Horkheimer zien dat de Verlichting het doel heeft om de natuur en de mens te leren kennen om ze zo volledig te kunnen beheersen (Adorno en Horkheimer 2022, 17). Om de natuur beheersbaar te maken, moet het denken particuliere elementen aan elkaar gelijk maken (Casmir 2024, 5). Niks lijkt aan dit gelijkmakende en identificerende denken te ontsnappen. Alles wat zich niet laat ordenen of nuttig gemaakt kan worden, is volgens Adorno voor de Verlichting verdacht (Adorno en Horkheimer 2022, 19). Het uiteindelijke gevolg van dit denken is dat alles kwantificeerbaar wordt gemaakt waardoor alles aan elkaar gelijk kan worden gemaakt. Zo wordt een groot systeem gecreëerd waardoor natuur en mensen berekenbaar worden gemaakt. Niets hoort buiten dit systeem te vallen volgens Adorno: "Er mag absoluut niets meer buiten zijn, want de loutere voorstelling van het buiten is de angst (Adorno en Horkheimer 2022, 29)."

Niet alleen objecten worden berekenbaar gemaakt. Ook mensen worden door machtsuitoefening voorspelbaar en aan elkaar gelijk gemaakt. Mensen worden volgens Adorno een "knooppunt van conventionele reacties en functies, die feitelijk van hem verwacht worden (Adorno en Horkheimer 2022, 41)." Mensen worden dus gereduceerd tot hun functies, er worden verwachtingen geschept over hoe men zich zal gedragen en deze verwachtingen worden ook nageleefd. De mens wordt op deze wijze uiteindelijk zelf ook een ding dat in het gareel kan worden gehouden (Adorno en Horkheimer 2022, 42).

De calculerende rede kan zo efficiënt dingen en mensen beheersbaar maken, maar de rede zelf poneert geen doelen. Het is enkel een middel dat voor allerlei verschillende doeleinden kan worden gebruikt: "Zij is doelloze doelmatigheid geworden, die zich juist daardoor voor elk doel voor het karretje laat spannen (Adorno en Horkheimer 2022, 102)." Concreet houdt dit in dat de calculerende rede bijvoorbeeld op efficiënte wijze een netwerk kan opzetten om medicijnen te distribueren, maar net zo goed kan worden ingezet om te berekenen hoe een bevolkingsgroep het snelst kan worden vernietigd.

In Adorno's analyse van het antisemitisme, wordt de rede, die niet in staat is tot reflectie, als een van de oorzaken gezien van antisemitisme. Mensen worden gelabeld, onderverdeeld in categorieën van vriend of vijand zonder daar kritisch over na te denken of ervaringen mee te nemen in het oordeel dat geveld gaat worden (Casmir 2024, 11). Dit werkt antisemitisme en dus de Holocaust in de hand:

Het gebrek aan consideratie met het subject maakt het voor het bureaucratische apparaat gemakkelijk. Men versleept hele bevolkingsgroepen naar andere breedtegraden, stuurt individuen met het stempel Jood de gaskamer in (Adorno en Horkheimer 2022, 218).

Tevens berust antisemitisme op een verkeerde projectie. Ieder mens neemt waar, en spiegelt deze waarneming met zijn intellect vervolgens weer terug op de werkelijkheid. Er ontstaat echter een probleem als er geen reflectie meer plaatsvindt tussen het subject en de buitenwereld. Een antisemiet projecteert zijn eigen waanbeelden op de buitenwereld en is niet meer in staat om te controleren of zijn denken klopt (Adorno en Horkheimer 2022, 205).

De calculerende rede staat zo aan de basis van de Holocaust en is overal in maatschappij aanwezig volgens Adorno. De taak van onderwijs dat Auschwitz niet nog een keer mag plaatsvinden, lijkt op die manier bijna een onmogelijke opgave. Politieke en maatschappelijke omstandigheden zijn nauwelijks te veranderen. Het onderwijs heeft echter als voordeel dat het zich bezighoudt met de psychologie en het denken van mensen. De opvoeding moet zich volgens Adorno bezighouden met zelfbespiegeling, het aspect dat bij antisemieten bleek te ontbreken (Adorno 1971, 78).

Mondigheid en zelfreflectie

Adorno heeft dus kritiek op de Verlichting en haar manier van denken en brengt dit in verband met antisemitisme en de Holocaust. Hij ziet het als de taak van onderwijs om bij mensen een andere manier van denken teweeg te brengen. In een gesprek met de pedagoog Hellmut Becker beschrijft Adorno wat hij onder onderwijs verstaat:

Ik zou hierna willen riskeren, op een been staand, te zeggen wat ik me in de eerste plaats onder opvoeding in het algemeen voorstel. Bepaald niet zogenaamde vorming van mensen, omdat men niet het recht heeft van buitenaf mensen te vormen; echter evenmin louter overdracht van kennis waarvan het dode, dingachtige, vaak genoeg is aangetoond, maar het tot stand brengen van een *werkelijk bewustzijn*. Dit zou tegelijk van eminent politiek belang zijn; de idee ervan is, als men het zo zeggen mag, een politieke eis. Dat wil zeggen: een democratie die niet alleen functioneren, maar overeenkomstig met haar begrip werken wil, eist mondige mensen. Men kan zich werkelijk democratie alleen als een maatschappij van mondige mensen voorstellen. (Adorno 1971, 93)

In dit citaat benoemt Adorno drie verschillende aspecten van opvoeding, oftewel onderwijs. Ten eerste heeft onderwijs een kwalificerende functie. Onderwijs moet leerlingen kennis bijbrengen, maar volgens Adorno is dit niet voldoende voor een goede opvoeding. Daarnaast wordt met enige regelmaat gesproken over de socialiserende functie van onderwijs (Poortier 2021, 327). Deze functie houdt in dat onderwijs waarden en normen overdraagt aan zijn leerlingen, zodat zij goed kunnen functioneren in de maatschappij. Adorno verzet zich in het bovenstaande citaat tegen deze socialiserende functie, omdat wij niet het recht hebben om anderen te vormen. Hij verzet zich dus tegen heteronomie. Waar

volgens Adorno de focus op zou moeten liggen, is het bijbrengen van werkelijk bewustzijn en mondigheid.

Het begrip mondigheid neemt Adorno expliciet over van Kant (Adorno 1971, 114). Kant beschrijft in *Wat is verlichting?* onmondigheid als het onvermogen om je eigen verstand te gebruiken zonder te vertrouwen op het verstand van een ander (Kant 2021, 109). Mondigheid beschrijft Adorno zelf in het interview als “zelfstandige, bewuste besluitvorming (Adorno 1971, 93).” Deze nadruk op mondigheid verklaart ook waarom Adorno zich verzet tegen de socialiserende functie van onderwijs. Als iemand anders waarden of normen oplegt, komen deze niet voort uit zelfstandige, bewuste besluitvorming (Adorno 1971, 92). Adorno ziet mondigheid dan ook als de kracht die zich bij uitstek verzet tegen de principes van Auschwitz (Adorno 1971, 81).

Macdonald werkt Adorno’s concept van mondigheid verder uit. Hoewel Adorno mondigheid overneemt van Kant, geeft hij aan het begrip autonomie wel een andere invulling. Macdonald beschrijft het verschil tussen Kants en Adorno’s opvatting als volgt:

The problem, however, is that in spite of Adorno’s endorsement of Kant’s definition of immaturity, he rejects the corresponding Kantian definition of autonomy, which posits a purely formal sphere of rational interiority in which the self-legislating subject is bound by the moral law. Such an a priori account of morality is, for Adorno, utterly contradictory: in acting only in accordance with the abstract moral law – were it even possible to do so with certainty – the subject abandons the lived, material and a posteriori context that calls for action and in which action happens. (Macdonald 2011, 670)

Adorno vindt dat Kant de concrete wereld uit het oog verliest wanneer hij moraliteit en autonomie bespreekt. Voor Adorno bevindt een subject zich altijd in een wereld waar hij deel van uitmaakt en die hem aanzet tot handelen. Volgens Adorno wordt in de filosofie van Kant deze concrete wereld buiten beschouwing gelaten, waardoor het een individu niet lukt om op een adequate manier in de wereld te handelen (Macdonald 2011, 670). De zelfstandige, bewuste keuze moet altijd op een concrete wereld gericht zijn en kan niet blijven hangen in de pure of abstracte plicht.

Deze kritiek van Adorno op Kant leidt hem ertoe om intimiteit of de “warmte van dingen” te berde te brengen. Hiermee bedoelt Adorno dat we het geduld moeten hebben om dingen geweldloos te aanschouwen. Dit geweldloos aanschouwen houdt in dat er gereflecteerd wordt op een object en dat men in deze reflectie het verschil van het object respecteert in plaats van het direct te categoriseren. Men blijft dus bij het object stilstaan (Richter 2019, 37). Volgens Adorno is het echter gebruikelijk in onze huidige maatschappij om mensen als dingen te behandelen (Macdonald 2011, 673-674). Het is deze ‘warmte’ en reflectie die bij antisemieten ontbrak.

In het weerstaan van deze maatschappelijk tendens ziet Adorno de echte betekenis van autonomie en mondigheid. Door weerstand te bieden aan maatschappelijke tegenstellingen en deze door te denken, ontstaat er ruimte om deze tegenstellingen te overkomen. (Macdonald 2011, 678). Volgens Ellison en Iqtadar is het niet de taak van kritisch denken om oplossingen te bedenken voor de contemporaine problemen. Kritisch denken moet daarentegen de contradicties en tegenstellingen verwerken, oftewel begrijpen (Ellison en Iqtadar 2023, 11). Door deze tegenstelling te verwerken, ontstaat een moment om deze tegenstellingen te overstijgen (Ellison en Iqtadar 2023, 11). Dit idee is ook terug te vinden in “Waartoe nog filosofie?” Filosofie stelt mensen niet in staat om utopieën te stichten, maar is enkel “misschien een blik vergund in een orde van het mogelijke, het niet-zijnde, waar de mensen en de dingen hun juiste plaats zouden innemen (Adorno 1974, 18).”

Naast het begrip mondigheid ziet Adorno ook het tot stand brengen van een werkelijk bewustzijn als een van de doelen van onderwijs. Net als bij autonomie speelt bij het werkelijk bewustzijn de relatie die men heeft tot de concrete wereld een belangrijke rol. De onderwijsvisie van Adorno toont steeds aan dat het individu onlosmakelijk verbonden is met de maatschappij. Om dit bewustzijn tot stand te brengen, is kritische zelfreflectie nodig. Daarom is voor Adorno zelfreflectie ook een essentieel onderdeel van opvoeding (Adorno 1971, 79). Daniel Cho beschrijft dat Adorno ook een interessante invulling van kritische zelfreflectie heeft:

Similarly, what is novel in Adorno’s concept of critical self-reflection is its content: in contrast to the introspective connotations the phrase possesses, critical self-reflection is, for Adorno, outwardly-oriented. The practice, in Adorno, never stops at the level of the self or the individual; rather, it becomes an expansive form of thinking that maps the self within the conditions of society as a whole. It is a type of thinking that treats the self as a particular through which the whole is mediated. (Daniel Cho 2009, 76-77)

Zelfreflectie roept in eerste instantie het beeld op dat men uitsluitend op zichzelf reflecteert. Voor Adorno is reflectie echter altijd verbonden met de realiteit. Hij schrijft: “Maar dat wat eigenlijk bewustzijn uitmaakt, is denken met betrekking tot de realiteit (Adorno 1971, 100).” Kritische zelfreflectie is altijd ook een onderzoek naar de sociale realiteit waar een individu zich in bevindt waardoor de tegenstellingen in de maatschappij kenbaar worden gemaakt (Daniel Cho 2009, 91).

Een werkvorm die past binnen Adorno’s onderwijsfilosofie moet dus aanzetten tot kritische zelfreflectie en mondigheid. Leerlingen moeten aangezet worden om te reflecteren op de objecten om hen heen zonder deze objecten te reduceren tot iets anders. Daarnaast is het van belang dat zij door deze reflectie in staat zijn om bewuste keuzes te maken.

Negatief denken

In de voorafgaande paragraaf is aangetoond dat kritisch denken een belangrijke vaardigheid is om je op de juiste manier te verhouden tot de werkelijkheid. Volgens Snir verschilt Adorno's uitleg van kritisch denken echter van de manier waarop men normaal gesproken over kritisch denken nadenkt:

Such thinking is clearly critical, but Adorno's understanding of critical thinking goes much further than the familiar claim that thought must be ready to doubt its own content, to take nothing for granted. As will be seen, he argues that thinking must apply its conceptual means to looking for the non-identical that escapes the conceptual attempt at unification and totalization, and thereby offer an alternative to the logic of domination in form no less than in content. (Snir 2020, 32)

Doorgaans betekent kritisch denken dat men kritisch is op de inhoud. De ideeën worden niet klakkeloos overgenomen, maar eerst gecontroleerd. Wat hier echter buiten beschouwing wordt gelaten, is het denken zelf. Hoe wordt er nagedacht over de inhoud? Adorno stelt dat men doorgaans in de filosofie identificerend denkt, waardoor er geen oog is voor het niet-conceptuele, het individuele en het particuliere (Adorno 2007, 8).

Wat hier het identificerende denken wordt genoemd, is ook al langsgekomen in de eerste paragraaf, toen de calculerende rede werd besproken. Een belangrijke term waarmee Adorno dit denken beschrijft, is 'subsumptie' (Adorno 2013, 66). Subsumptie houdt in dat een object of ervaring wordt ondergedompeld, oftewel wordt opgenomen in iets dat algemener is. Datgene dat algemener is dan het particuliere is het concept. In de filosofie voert het concept van oudsher de boventoon, terwijl het afgeleid wordt van het niet-conceptuele: "In truth, all concepts, even philosophical ones, refer to nonconceptualities, because concepts on their part are moments of the reality that requires their formation, primarily for the control of nature (Adorno 2007, 11)."

Om subsumptie te verduidelijken, wordt nu een voorbeeld gegeven. In de herfst vallen de bladeren van de bomen. Er zitten natuurlijk verschillen tussen de bladeren van verschillende bomen, maar ook de bladeren van één specifieke boom, mits er maar goed genoeg gekeken wordt, verschillen van elkaar. Toch maakt de mens al deze bladeren aan elkaar gelijk en vindt er dus subsumptie plaats. De individuele bladeren worden namelijk allemaal aangeduid met het concept 'blad'.¹

¹ Het voorbeeld van het blad is los ontleend aan Nietzsche. Hij schrijft: "Laten we met name eens denken aan de vorming der begrippen: elk woord wordt meteen al daardoor een begrip dat het juist niet als een soort herinnering moet dienen voor de eenmalige geheel en al geïndividualiseerde oerervaring waaraan het zijn bestaan heeft te danken, maar tegelijkertijd moet passen op talloze, min of meer gelijksoortige, dat wil zeggen strikt genomen nooit gelijke, dus op louter ongelijke gevallen. Elk begrip ontstaat door het gelijk stellen van het niet-gelijke (Nietzsche 2010, 12-13)."

Door echter op deze manier te denken, gaat er iets wezenlijks verloren: namelijk het kwalitatieve element van wat 'ondergedompeld' wordt. Datgene wat iets uniek maakt, wordt weggedacht, zodat het gelijk kan worden gesteld en dus ook bruikbaar kan worden gemaakt (Adorno 2007, 43). In plaats van de kwaliteit van de dingen te benadrukken, wordt alles kwantificeerbaar gemaakt.

In de eerste paragraaf is benoemd dat de calculerende rede volgens Adorno de natuur en de mens beheersbaar maakt. Deze opvatting herhaalt Adorno op verschillende plaatsen in *Negative dialectics*:

The principle of dominion, which antagonistically rends human society, is the same principle which, spiritualized, causes the difference between the concept and its subject matter; and that difference assumes the logical form of contradiction because, measured by the principle of dominion, whatever does not bow to its unity will not appear as something different from and indifferent to the principle, but as a violation of logic. (Adorno 2007, 48)

Om objecten en mensen beheersbaar te maken, moeten ze worden gelijkgesteld aan het concept. Datgene wat anders is, wat zich niet naar het concept voegt, wordt gezien als een overtreding. Wat zich niet laat reduceren tot het concept is dus verdacht. Om de overheersing van het identificerende denken te doorbreken, moet het kwalitatieve, niet-identieke weer op de voorgrond treden:

Alleen daar waar de kennis zo hardnekkig bij het afzonderlijke blijft staan, dat dankzij de vasthoudendheid het afzonderlijke zijn geïsoleerdheid verliest, werkt ze verruimend. Dat veronderstelt ook een relatie met het algemene, maar dan niet die van de subsumptie, maar bijna het tegenovergestelde daarvan. (Adorno 2013, 66)

Niet subsumptie, maar vast blijven houden aan het niet-identieke is de juiste manier van denken. Deze gedachte van Adorno kan verbonden worden met het geweldloos aanschouwen, dat al in de voorafgaande paragraaf aan bod kwam. In plaats van objecten direct te reduceren tot iets anders en ze daarmee geweld aan te doen, is geweldloze aanschouwing "de lange contemplatieve blik die mensen en dingen pas tot ontplooiing brengt (Adorno 2013, 80)." Het is volgens Adorno dan ook de taak van de filosofie om via deze geweldloze aanschouwing ruimte te creëren voor nieuwe perspectieven, waarin de tegenstellingen van de wereld zich openbaren (Adorno 2013, 257-258).

Adorno benadrukt dat deze manier van denken uiteindelijk de wereld beter kan beschrijven dan het identificerende denken, omdat in het negatieve denken wordt gepoogd te beschrijven hoe iets is, terwijl het identificerende denken een object wil categoriseren. Het identificerende denken verwijderd mensen dus van de objecten waarover ze willen nadenken (Adorno 2007, 149). Dit wil echter niet zeggen dat het identificeren van iets volledig uit het denken moet worden gebannen. Hoewel het concept niet geheel overeenkomt met het object, is er toch een verlangen dat het concept identiek

wordt aan het object. Daarnaast kan de mens alleen denken door middel van concepten, oftewel door middel van taal (Snir 2020, 49). Veeleer moet worden gerealiseerd dat het identificeren niet het uiteindelijke doel van de menselijke cognitie is (Adorno 2007, 149).

Hoe werkt negatief denken concreet? Om dit verder uit te werken en om uiteindelijk van negatief denken een brug te slaan naar het essay als werkvorm, moet het begrip 'constellatie' nader bekeken worden. Volgens Adorno komt het niet-conceptuele niet onmiddellijk tot uitdrukking, maar moeten concepten met elkaar in verband worden gebracht. Martin beschrijft de positie van Adorno als volgt:

Philosophizing presents the nonconceptual indirectly or discursively, through the combination of a plurality of different concepts, which attempt to present the nonconceptual through their interrelation. The experience of nonidentity, revealed in the failure of a concept to sufficiently identify the nonconceptual, informs a process whereby such an inadequate concept is combined with other concepts that attempt, from different vantages, to conceptualize the nonconceptual; endeavoring to say, through their combination, what they could not say individually. (Martin 2006, 50)

Het niet-conceptuele kan niet met één enkel concept worden beschreven. In plaats daarvan moeten meerdere concepten met elkaar in verband worden gebracht, omdat ieder concept slechts deels het niet-conceptuele kan uitdrukken. Door meerdere concepten te gebruiken, kan het niet-conceptuele vanuit verschillende invalshoeken worden bekeken en zo ontstaat een completer beeld van het niet-conceptuele. Als verschillende concepten op deze wijze met elkaar in verband zijn gebracht dan vormen zij een constellatie (Adorno 2007, 162). Een constellatie werkt door middel van affiniteit: objecten worden niet geïdentificeerd met concepten, maar er wordt aangetoond dat een concept op het object *lijkt*. Het laat de pretentie varen dat een object geheel door een concept kan worden uitgedrukt (Martin 2006, 55).

Volgens Adorno functioneren constellaties op dezelfde manier als taal:

Language offers no mere systems of signs for cognitive functions. Where it appears essentially as a language, where it becomes a form of representation, it will not define its concepts. It lends objectivity to them by the relation into which it puts the concepts, centered about a thing. Language thus serves the intention of the concept to express completely what it means. (Adorno 2007, 162)

Taal laat zich niet reduceren tot de betekenis die woorden hebben in het woordenboek. In het buitenland wordt een persoon bijvoorbeeld geconfronteerd met hetzelfde woord dat in verschillende situaties weer andere betekenissen heeft (Adorno 2015, 109). Woorden in de taal krijgen pas hun

betekenis door de relaties die zij hebben met andere woorden en in de context waarin ze worden uitgesproken.

Samenvattend begint de onderwijsvisie van Adorno met de vraag hoe we ervoor kunnen zorgen dat Auschwitz niet nog een keer zal plaatsvinden. Om Auschwitz te voorkomen moeten leerlingen mondig zijn en kunnen reflecteren op zichzelf en de wereld. Deze reflectie staat in schril contrast met de calculerende rede die alles aan elkaar gelijk wil maken. Het is juist de bedoeling om stil te blijven staan bij het object dat onderzocht wordt. Op deze wijze sluit reflectie aan bij negatief denken waar het particuliere centraal staat. Door constellaties van begrippen te creëren, kunnen objecten en begrippen beter onderzocht worden zonder ze geweld aan te doen.

Hoofdstuk II: Het adorniaanse essay

In het vorige hoofdstuk zijn verschillende aspecten van Adorno's onderwijsfilosofie uiteengezet. In dit hoofdstuk worden eerst twee middelen besproken die er niet in slagen om de onderwijsvisie van Adorno te verwezenlijken. Vervolgens wordt Adorno's opvatting over het essay beschreven, waarvan Snir denkt dat het bij uitstek het middel is om te gebruiken in het onderwijs. Eerst wordt beschreven tegen welke essayvorm Adorno zich afzet. Daarna wordt uiteengezet hoe het essay er volgens Adorno wel uit moet zien.

Ontoereikende middelen

Adorno bespreekt in zijn interviews en essays uitgebreid het doel waar onderwijzers naar moeten streven. Hij besteedt echter veel minder aandacht aan de concrete uitwerking van de middelen om deze doelen te bereiken. De vraag hoe leerlingen mondig worden en hoe ze worden aangezet tot kritische zelfreflectie speelt een marginale rol in deze teksten. Toch laat Adorno zich weleens uit over didactische middelen en kan uit andere bronnen worden beredeneerd tegen welke didactische methodes Adorno zich zou verzetten.

Volgens Adorno zouden leerlingen bijvoorbeeld mondig kunnen worden als ze geconfronteerd worden met films en andere media:

Ik zou me bijvoorbeeld kunnen voorstellen dat men in hoogste klassen van de middelbare scholen, maar waarschijnlijk ook van lagere scholen, samen commerciële films bezoekt en de leerling heel eenvoudig laat zien, welk een zwendel daar bedreven wordt, hoe leugenachtig het is; dat men hen in dienovereenkomstige zin immuniseert tegen bepaalde ochtendprogramma's zoals ze nog altijd bij de radio bestaan en waarin hun 's zondags vroeg blijmoedige muziek wordt voorgespeeld, alsof wij in een 'verrukkelijke wereld' zouden leven, overigens een ware angstvoorstelling; of dat men eens een geïllustreerd tijdschrift met hen leest en hun laat zien hoe daarbij onder gebruikmaking van hun eigen behoefte aan prikkels een loopje met hen

genomen wordt; of dat een leraar die nu eens niet uit de beweging Jeugd en Muziek komt, analyses van tophits maakt en hun laat zien waarom een tophit of waarom voor mijn part ook een stuk uit de muziekbeweging objectief zo onvergelijklijk veel slechter is dan een deel uit het kwartet van Mozart of Beethoven of een werkelijk authentiek stuk nieuwe muziek. Dat wil zeggen dat men eenvoudig probeert hen in de eerste plaats bewust te maken van het feit dat de mensen voortdurend bedrogen worden, want het mechanisme van de huidige onmondigheid is het tot planetaire omvang uitgebreide mundus vult decipi, dat de wereld bedrogen wil zijn. (Adorno 1971, 124)

Mondigheid kan volgens Adorno worden bereikt door leerlingen te confronteren met de leugens die zij voorgeschoteld krijgen in verschillende media. In media komen geen waarheidsgetrouwe beelden van de werkelijkheid naar voren. De verhalen in media tonen volgens Adorno een vertekend beeld van de werkelijkheid. Door ideologie in media miskennen mensen hun eigen positie en zijn ze zich dus ook niet bewust van de situatie waarin zij zich bevinden. Voor Adorno is het blootleggen van deze ideologie een stap in de richting van mondigheid en het verkrijgen van werkelijk bewustzijn. Het is Adorno's bedoeling dat mensen een andere houding aannemen ten opzichte van de werkelijkheid en zich immuniseren tegen de heersende publieke opinie (Heins 2012, 78).

Het blootleggen van de impliciete boodschappen van verschillende media heeft zeker waarde, maar toch wordt in de volgende paragraaf een ander didactisch middel uitgewerkt, omdat dit voorstel op twee punten tekort schiet. Ten eerste speelt de docent een te grote rol in dit voorstel. Het is de docent die leerlingen moet wijzen op de manieren hoe ze worden bedrogen en daardoor ontstaat de kans dat dit leidt tot heteronomie. De docent legt uit hoe de leerlingen worden voorgelogen, maar wordt de leerling hier ook zelf aan het denken gezet? Als dit niet het geval is dan ruilt de leerling de ene heteronome opvatting in voor een andere. Ten tweede heb ik aangetoond dat geweldloos reflecteren belangrijk is in de onderwijsfilosofie van Adorno. Men moet zich verzetten tegen de tendens om objecten direct te categoriseren. Dit geweldloos aanschouwen lijkt echter geen rol te spelen in deze concrete uitwerking.

Daarnaast is er ook nog een ander didactisch middel waar Adorno zelf geen aandacht aan besteedt, maar dat wel vaak wordt ingezet in het filosofieonderwijs. In het filosofieonderwijs en in vakdidactische literatuur wordt veel aandacht besteed aan verschillende gespreksvormen die aanzetten tot filosoferen. Zo maken docenten bijvoorbeeld gebruik van het onderwijsleergesprek, waarbij leerlingen en een docent klassikaal een gesprek voeren over de leerstof. Verder bestaat het filosofische debat waar leerlingen een filosofische positie moeten verdedigen en het socratische

gesprek waar leerlingen met elkaar een fundamentele vraag proberen te beantwoorden (Kienstra et al. 2014, 796-800).

Snir toont echter aan dat Adorno zich op verschillende plekken negatief uitlaat over gesprekken en discussies (Snir 2020, 49). Zo schrijft Adorno bijvoorbeeld in *Minima Moralia* dat echte conversatie niet meer mogelijk is:

Het spreken krijgt boosaardige trekken, er wordt een sport van gemaakt. Men wil zo veel mogelijk punten maken: er is geen gesprek meer waarin niet als een gifstof de gelegenheid van wedijver binnensijpelt. De affecten die in het menswaardige gesprek golden, worden nu halsstarrig gericht op het pure gelijk krijgen, ongeacht de relevantie van wat wordt gezegd. (Adorno 2013, 135).

Volgens Adorno blijven deelnemers van een gesprek gefixeerd op het behalen van het eigen gelijk. In plaats van samen proberen tot de waarheid te komen, willen deelnemers vaak anderen overtuigen van hun eigen gelijk. Het gelijk krijgen staat in schril contrast met het geweldloos aanschouwen waar Adorno een voorstander van is. Een concept of object wordt namelijk in het gesprek naar de hand gezet van de luidste of beste spreker.

Uit het bovenstaande blijkt dat werkvormen waarin gesprek, discussie of debat centraal staan, volgens Adorno niet geschikt zijn om leerlingen aan te zetten tot filosoferen en reflecteren. Het is duidelijk dat sommige gesprekvormen de wedijver meer laten doorsijpelen dan andere vormen. In een debat is het gelijk krijgen bijvoorbeeld het doel, terwijl gelijk krijgen in een socratisch gesprek een veel kleinere rol speelt. Hier wordt niet betoogd dat het gesprek als werkvorm geweerd moet worden uit het klaslokaal, maar het ligt niet voor de hand om het gesprek als werkvorm te poneren als we de onderwijsfilosofie van Adorno in de praktijk willen brengen.

Wat het essay niet is

Een docent die leerlingen attent maakt op het feit dat ze worden voorgelogen en het voeren van gesprekken, zijn dus niet de manieren om de onderwijsfilosofie van Adorno in de praktijk te brengen. Snir beargumenteert dat het essay zoals Adorno dat uiteenzet in "Het essay als vorm" wel als middel kan dienen. Snir schrijft daarom het volgende: "I suggest for him [Adorno], the essay is the scholastic form par excellence – the one most fit for school, as it privileges neither the teacher's knowledge nor the subject-student's needs, but rather subject-matter itself (Snir 2020, 51)." Voordat deze stelling kritisch geëvalueerd kan worden, moet eerst worden uiteengezet hoe Adorno het essay omschrijft. Daarom wordt in deze paragraaf eerst beschreven waar Adorno zich tegen afzet, zodat in de volgende paragraaf Adorno's visie op het essay inzichtelijk kan worden gemaakt.

Ten eerste onderscheidt Adorno het essay van de wetenschappelijke tekst en het kunstwerk (Adorno 2015, 97). Het essay scheidt geen kunst, maar het produceert ook geen feiten zoals een wetenschappelijk artikel of scriptie dat zou doen. Daarnaast verschillen wetenschappelijke teksten en het essay qua structuur en de manier waarop ze begrippen gebruiken. Adorno beschrijft deze verschillen als volgt:

Het essay gehoorzaamt niet de spelregel van de georganiseerde wetenschap en theorie, volgens welke – naar de stelling van Spinoza – de orde van de dingen gelijk is aan de orde van de ideeën. Omdat de naadloze orde van begrippen niet overeenstemt met het zijnde, beoogt het essay geen gesloten, deductieve of inductieve structuur. Het komt vooral in opstand tegen de sinds Plato ingeburgerde overtuiging dat het veranderlijke en vluchtige de filosofie onwaardig is. (Adorno 2015, 105)

In dit citaat laat Adorno zien op welke manier het essay verschilt van wetenschappelijke teksten. In het essay ontbreekt namelijk een gesloten, deductieve of inductieve structuur. Daarmee bedoelt Adorno dat een essay geen logisch betoog is, waarbij een stelling noodzakelijk voortkomt uit axioma's of data. Het gevolg is dat in tegenstelling tot een wetenschappelijke tekst een essay nooit iets definitiefs zegt over een onderwerp. In het essay worden geen feiten geproduceerd. Daarnaast toont Adorno aan de dominantie van begrippen. Het essay werkt niet vanuit onveranderlijke begrippen. Hier is Adorno's kritiek op de calculerende rede, die alles aan elkaar gelijk wil maken, te herkennen.

Daarnaast zet Adorno zich ook af tegen essays met vaste structuren door kritiek te leveren op drie van de vier methodische regels die Descartes uiteenzet in *Over de Methode*.² Adorno schrijft namelijk dat het niet de bedoeling is om het object dat besproken wordt in het essay eerst op te delen in elementaire delen (Adorno 2015, 110). Het onderwerp van een essay weerstaat deze regel, omdat het niet zomaar is op te delen in elementen. Daarnaast vindt Adorno dat de redenering van een essay zich niet op een ordelijke manier van de meest eenvoudige naar de meest complexe zaken moet bewegen. Complexe zaken laten zich namelijk niet reduceren tot iets dat eenvoudiger is en het is volgens Adorno tevens een illusie dat er zoiets bestaat als eenvoudige en eenduidige zaken (Adorno 2015, 111).

De vierde Cartesiaanse regel die Adorno verwerpt, is dat een auteur alle onderdelen van een redenering moet opsommen, zodat hij niets vergeet. Een volledige opsomming is volgens Adorno echter onmogelijk, omdat een onderwerp oneindig veel aspecten in zich draagt en dus enkel

² De enige regel van Descartes die Adorno niet lijkt verwerpt is de eerste: "De eerste was, nooit iets voor waar aan te nemen waarvan ik niet zelf de waarheid op evidente wijze zou, inzien; dat wil zeggen zorgvuldig te vermijden overhaast of op grond van vooroordelen te oordelen, en in mijn oordeel niets anders te betrekken dan wat zich zo helder en zo welonderscheiden aan mijn geest zou voordoen, dat ik er op geen enkele wijze aan kon twijfelen (Descartes 1997, 18)."

gedeeltelijk kan worden besproken (Adorno 2015, 112). Uit het feit dat het essay geen inductieve of deductieve structuur heeft en dat Adorno de methodische regels van Descartes afwijst, blijkt dat structuur een zeer kleine rol speelt in het essay van Adorno. Natuurlijk is Adorno van mening dat pure contradicties vermeden moeten worden, maar er bestaat een zekere vrijheid in de verbanden die gelegd mogen worden (Adorno 2015, 121).

Naast deze kritiek op structuur verzet Adorno zich ook tegen het definiëren van begrippen. Adorno geeft daar de volgende reden voor:

Want het doorziet dat het verlangen naar strikte definities er van oudsher toe dient om door betugeling en manipulatie van betekenissen het irriterende en gevaarlijke weg te werken van dat wat in de begrippen leeft. (Adorno 2015, 108)

Dit argument is in hoofdstuk I ook al aan bod gekomen toen *Negative Dialectics* en *Dialectiek van de verlichting* zijn besproken. Ook daar verzet Adorno zich tegen concepten, omdat een concept altijd iets weglaat (Adorno 2007, 43). Ook hier zorgt het geven van definities ervoor dat juist datgene wat anders is en zich niet laat vangen in een definitie verdwijnt, terwijl dit irriterende aspect juist de kern van een object of begrip kan zijn.

Een laatste aspect waar Adorno zich tegen afzet, bespreekt hij niet in “Het essay als vorm” zelf, maar is wel van toepassing op het essay. In *Minima Moralia* bekritiseert Adorno namelijk het idee dat het van groot belang is dat een onderwerp voor iedereen te volgen is:

Als schrijver zul je de ervaring opdoen dat hoe preciezer, gewetensvoller, inhoudelijk adequater je je uitdrukt, het resultaat van je werk als des te moeilijker te begrijpen wordt ervaren, terwijl je, als je laks en onverantwoordelijk formuleert, met een zeker begrip wordt beloond. [...] Het is verdacht tijdens het uitdrukken van iets op de zaak te letten en niet op de wijze van communiceren: alles wat specifiek is, en dus niet is ontleend aan een bepaald schema, lijkt een brutaliteit, een symptoom van eigengereidheid, bijna van geestelijke verwardheid. (Adorno 2013, 93)

Adorno verzet zich hier tegen de opvatting dat de communicateerbaarheid van een tekst het belangrijkste aspect is (Adorno 2013, 94). Daarmee bedoelt hij dat een auteur een object zo beschrijft dat andere mensen goed begrijpen wat de auteur bedoelt. Dit is volgens Adorno problematisch, omdat dan niet het object zelf centraal staat, maar de communicateerbaarheid. Soms kan een object alleen op een ingewikkelde manier beschreven worden. Deze manier van schrijven is dan wellicht niet voor iedereen te volgen, maar doet dan wel recht aan het object zelf.

Samenvattend speelt in het essay van Adorno de structuur van het essay een kleine rol. Daarnaast moet het definiëren van begrippen worden geweigerd en staat het object zelf en niet de communiceerbaarheid van het essay centraal.

Het essay als spinnenweb

Nu duidelijk is wat het essay van Adorno niet inhoudt, wordt in deze paragraaf uit de doeken gedaan wat volgens Adorno dan wel de kenmerken en de methode van het essay zijn.

Ten eerste zet Adorno tegenover de gesloten deductieve of inductieve structuur het idee dat in een essay het denken zich niet rechtlijnig ontwikkelt. Elementen worden eerder vervlochten als een tapijt en hoe meer vervlochten de verschillende elementen van het essay zijn hoe vruchtbaarder de gedachten in het essay zijn (Adorno 2015, 109). In *Minima Moralia* drukt Adorno dezelfde gedachte uit: "Goed geschreven teksten zijn als spinnenwebben: dicht, concentrisch, transparant, kunstig gesponnen en stevig. Ze trekken alles naar zich toe wat kruipt en vliegt (Adorno 2013, 77)." In plaats van concepten logisch te rangschikken, worden concepten, metaforen, ervaringen en andere objecten met elkaar verbonden. Weber-Nicholsen vergelijkt de werkwijze van Adorno en dus ook de vorm van het essay met de werkwijze van een psycho-analytische patiënt (Weber-Nicholsen 2015, 88). De overeenkomst is dat het de taak is van beide om vrij te associëren. In een essay worden verschillende associaties geponeerd waardoor verschillende concepten en ervaringen plotseling op elkaar betrokken worden.

Verder bleek dat Adorno het definiëren van objecten afwijst. Dit wil echter niet zeggen dat in een essay geen concepten voorkomen, want de taal kan immers niet omzeild worden. In plaats van concepten met rigide definities te gebruiken, staat in het essay de plaatsing en keuze van concepten centraal (Martin 2006, 56-57). Adorno beschrijft dit als volgt:

Het essay neemt daarentegen de antisystematische impuls op in zijn eigen werkwijze en introduceert begrippen direct, 'onmiddellijk' zoals het ze aantreft. Ze worden pas gepreciseerd door hun verhouding tot elkaar. Daarbij krijgt het essay wel enige steun van de begrippen zelf. Want het is puur bijgeloof van de analyserende wetenschap dat begrippen van zichzelf onbepaald zijn, en dat ze pas bepaald worden door hun definitie. (Adorno 2015, 108)

Twee aspecten vallen op in dit citaat. Ten eerste staat de verhouding die begrippen tot elkaar hebben centraal in het essay van Adorno. Adorno noemt dit een configuratie (Adorno 2015, 110). Verschillende begrippen worden met elkaar verbonden waardoor er iets over het object in kwestie gezegd kan worden. De configuratie is in staat om bepaalde aspecten van het onderwerp uit te lichten om zo tot het onderwerp door te dringen. Het begrip 'configuratie' komt overeen met de manier hoe Adorno in

Negative Dialectics het begrip 'constellatie' beschrijft. Bij beide begrippen staat namelijk de samenhang tussen begrippen centraal die in hun samenhang iets kunnen zeggen wat de begrippen op zichzelf niet zouden kunnen zeggen (Adorno 2007, 162). Verder zijn de verbanden die tussen concepten en ervaringen worden gelegd aan veranderingen onderhevig. Gandesha beschrijft het essay daarom ook als een dynamische constellatie, waardoor een object op een specifieke manier bekeken kan worden (Gandesha 2015, 71).

Het tweede aspect dat opvalt in het bovenstaande citaat is dat Adorno schrijft dat begrippen al een betekenis hebben. Het heeft daarom weinig zin om ze *ex nihilo*, oftewel los van de geschiedenis en de werkelijkheid, te definiëren. Hoe moeten begrippen dan wel gebruikt worden? Adorno vergelijkt de manier hoe een essay begrippen gebruikt met een persoon die in het buitenland geconfronteerd wordt met een vreemde taal:

Die persoon zal zonder woordenboek lezen. Heeft hij hetzelfde woord dertig keer gezien in steeds andere samenhang, dan heeft hij de betekenis ervan beter vastgesteld dan wanneer hij alle verschillende betekenissen erop nageslagen had; betekenissen die meestal te eng zijn gezien hun variatie per context, en te vaag gezien de onmiskenbare nuances die de context in ieder afzonderlijk geval oplevert. Zoals een dergelijk leerproces natuurlijk vatbaar blijft voor vergissingen, zo blijft het essay als vorm dat ook. (Adorno 2015, 109)

In het buitenland komt een persoon in aanraking met woorden die steeds weer een andere betekenis hebben. In verschillende situaties heeft het woord steeds weer een andere betekenis. Een woordenboekbetekenis is dus vaak te eng om de betekenis van een woord in de alledaagse praktijk geheel te vatten. Dit geldt tevens voor het essay. In plaats van een definitie te geven of de betekenis van bijvoorbeeld 'rechtvaardigheid' op te zoeken in het woordenboek blijkt de betekenis van het begrip steeds weer te verschillen en dus vluchtig te zijn (Adorno 2015, 105). Gandesha voegt toe dat een woordenboek de denotatieve betekenis van een woord kan uitdrukken, maar dat de connotaties in een woordenboek buiten beschouwing worden gelaten. Er is dus een pluraliteit aan betekenissen die voortkomen uit de praktijk die niet gevangen kunnen worden in een definitie (Gandesha 2015, 70).

De aforismen en essays uit *Minima Moralia* kunnen als een concrete uitwerking van Adorno's essayopvatting worden gezien. Foster toont aan dat Adorno niet alleen kritiek levert op de maatschappij in *Minima Moralia*, maar dit ook op een unieke en nieuwe manier doet (Foster 2011, 3). De vorm en de inhoud moeten namelijk overeenkomen. Foster schrijft:

The crucial problem that determines the type of textual presentation in *Minima Moralia* is the same problem that figures in its substantive critique of society, namely, how can a claim be

compelling in general terms without at the same time forfeiting its particularity as a claim presented from the perspective of individual experience? (Foster 2011, 5)

Minima Moralia is gevuld met persoonlijke ervaringen en deze ervaringen blijven de unieke persoonlijke ervaringen van Adorno. De ervaringen blijven particulier. Hoewel de ervaringen persoonlijk zijn, zijn ze voor lezers nog steeds relevant, zelfs als ze niet gereduceerd worden tot universele claims (Foster 2011, 5). De waarheid kan alleen bereikt worden door de ervaringen van een individu. Volgens Foster is hier dus sprake van bijna het tegenovergestelde van subsumptie. Het algemene wordt namelijk afgeleid uit de individuele ervaringen zonder dat deze ervaringen worden vervormd (Foster 2011, 7-8). Hieruit blijkt dus dat het essay van Adorno persoonlijk is en eigen ervaringen niet geweerd moeten worden, opdat het ook materiaal is waarmee doorgedrongen kan worden tot een object of begrip.

Op deze wijze is het schrijven van een essay de manier om de gangbare denkmethode te ondergraven, omdat het juist het niet-identieke centraal stelt. De reductie, oftewel de subsumptie, die normaal gesproken als belangrijk beginsel geldt, wordt in het essay ontkend (Adorno 2015, 104). In plaats van reductie probeert het essay door middel van een constellatie van begrippen tot het onderwerp door te dringen (Adorno 2015, 106). Tevens benadrukt Adorno de noodzaak om het niet-identieke centraal te stellen en in steen gehouwen definities te weren uit het essay. De beheersing van mensen objecten en begrippen, die in het verlichte denken centraal staat, wordt in het essay juist ondergraven. In plaats daarvan staat een geweldloos aanschouwen van de objecten centraal. Juist datgene wat niet gevangen kan worden in begrippen, wordt bestudeerd. Daarnaast laat het de pretentie varen dat er ooit een definitief antwoord kan worden gegeven op een filosofische vraag.

Snir vindt het essay van Adorno geschikt als middel om de onderwijsvisie van Adorno op scholen in de praktijk te brengen. Uit mijn analyse van Adorno's essayopvatting blijkt dat er congruentie bestaat tussen Adorno's onderwijsvisie en het essay. Het essay zet inderdaad aan tot reflectie. Leerlingen moeten zich verhouden tot de werkelijkheid en reflecteren op objecten zonder ze te reduceren tot iets anders. Verder is er aangetoond dat in het essay negatief denken centraal staat, omdat het definiëren van begrippen geen rol mag spelen en het creëren van een configuratie centraal staat.

Nu Adorno's opvatting over het essay geanalyseerd is, is het ook mogelijk om een beeld te vormen hoe een adorniaans essay in het filosofieonderwijs eruit zou zien. Een adorniaanse essayopdracht moet, mijns inziens, aan vijf criteria voldoen. Ten eerste moeten docenten geen eisen stellen omtrent structuur, want zo zijn leerlingen in staat om het onderwerp op een unieke manier te doorgronden. Ten tweede moeten leerlingen de ruimte krijgen om te blijven associëren, omdat associëren voor Adorno de manier is om een constellatie van begrippen te creëren en alleen op deze wijze kan een

onderwerp doorgrond worden. Ten derde moeten het definiëren van begrippen geen eis zijn, want begrippen krijgen hun betekenis in relatie tot elkaar en daarnaast moet de betekenis die begrippen al hebben centraal staan in het essay. Ten vierde moet een docent niet van leerlingen eisen dat de taal die in het essay wordt gebruikt helder en eenvoudig is. De taal die leerlingen gebruiken, moet namelijk passen bij het onderwerp. Ten vijfde moeten de persoonlijke ervaringen van leerlingen meegenomen worden in hun essays, want hoewel deze ervaringen niet veralgemeeniseerd worden, kunnen ze een wezenlijk aspect van het onderwerp te berde brengen.

Adorno's essay en de bovenstaande ontwerpprincipes kunnen echter vragen oproepen. Het verschilt namelijk van de essays die je doorgaans op school tegenkomt. Deze verschillen worden in het volgende hoofdstuk gepreciseerd, zodat in het laatste hoofdstuk kan worden betoogd welke aspecten van het adornaanse essay een waardevolle aanvulling vormen op de huidige essayopdrachten en welke aspecten niet moeten worden overgenomen.

Hoofdstuk III: Het essay vergeleken

In de voorafgaande hoofdstukken zijn uitvoerig de onderwijsfilosofie van Adorno en zijn opvatting over het essay besproken. In dit hoofdstuk worden de essayopdrachten van de *International Philosophy Olympiad* (IPO) en de Nederlandse Filosofie Olympiade (NFO) geanalyseerd en vervolgens vergeleken met het essay van Adorno.

Het doel van deze besprekingen is om helder te krijgen in welke opzichten het adornaanse essay verschilt van een essayvorm die momenteel al een rol speelt in het filosofieonderwijs. Dit is belangrijk, omdat alleen kan worden gezegd of het adornaanse essay een verbetering is ten opzichte van de huidige essays als we weten hoe die eruitzien. In het laatste hoofdstuk kan dan een oordeel geveld worden over het adornaanse essay als didactisch middel. Er is gekozen om de essayopdracht van de olympiades te analyseren, omdat er veel ondersteunend materiaal is gemaakt voor leerlingen. Verder is de IPO een gevestigde organisatie die al sinds 1993 essaywedstrijden organiseert voor leerlingen uit verschillende landen (Murphy 2017, 49). Daarnaast is de essaywedstrijd van de NFO ook een belangrijke bron in *Filosofie op school*, een handboek voor filosofiedocenten en -studenten (Velema en Groza 2021, 222).

In dit hoofdstuk wordt eerst het essay van de IPO en NFO besproken. Verschillende elementen van deze essayopdracht worden uiteengezet. Ook worden het ondersteunend materiaal en de vaardigheden die volgens de IPO en NFO nodig zijn om een goed essay te schrijven, uitgelicht. Na deze uiteenzetting worden de uitgelichte aspecten vergeleken met het essay van Adorno.

Het essay van de Filosofie Olympiade

De Nederlandse Filosofie Olympiade (NFO) organiseert ieder jaar een essaywedstrijd voor middelbare scholieren. De leerlingen schrijven een essay aan de hand van een citaat van een filosoof. De Nederlandse Filosofie Olympiade stuurt de beste twee leerlingen vervolgens naar de *International Philosophy Olympiad* (IPO), een internationale essaywedstrijd. De NFO fungeert dus ook als een voorronde voor de internationale variant (Nederlandse Filosofie Olympiade n.d.). De Nederlandse en internationale varianten van deze essaywedstrijd hebben richtlijnen, ondersteunend materiaal en een rubric gecreëerd. Deze documenten worden in deze paragraaf eerst geanalyseerd.

De eerste vraag is wat volgens de IPO en NFO de vorm van een essay behoort te zijn. De IPO heeft een uitgebreide handleiding gecreëerd die leerlingen in staat moet stellen om een filosofisch essay te schrijven dat goed beredeneerd en gestructureerd is (Murphy 2016, 3). De handleiding vormt ook de basis voor het essay van de NFO. De handleiding stelt dat het belangrijk is om gedachten te ordenen en raadt leerlingen daarom aan om eerst een blauwdruk te maken van het essay dat ze uiteindelijk gaan schrijven. De handleiding raadt leerlingen vervolgens aan om een structuurschema te creëren waar de inleiding, alle voor- en tegenargumenten en de conclusie worden geordend. Na het creëren van het structuurschema wordt aangeraden om de inleiding te schrijven, omdat daar de opbouw van het essay wordt aangekondigd (Murphy 2016, 4-8).

In de eerste drie stappen staat het structureren van het essay dus centraal. De NFO en IPO hechten hier belang aan, omdat ze het belangrijk vinden dat de argumentatie te volgen is en omdat er geen verwarring moet ontstaan over het doel van het essay (Murphy 2016, 5). Deze eis is ook terug te vinden in *Filosofie op school*: “In een geslaagd essay strekt er zich voor de lezer een duidelijke weg uit van de inleiding tot de conclusie. Het is de taak van de schrijver om deze van wegwijzers te voorzien, zodat de lezer niet verdwaalt of de reis opgeeft (Velema en Groza 2021, 219).” De kwaliteit van de structuur speelt dan ook een belangrijke rol in de beoordeling van het essay (zie bijlage I). De structuur moet zorgen voor een toegankelijk essay.

De volgende twee stappen die de handleiding behandelt, gaan over de argumentatie. Volgens de IPO is dit het meest cruciale aspect van een essay (Murphy 2016, 8). De leerlingen moeten namelijk eerst het gekozen citaat analyseren, dat wil zeggen: de vooronderstellingen, implicaties en het doel van de auteur bespreken. Vervolgens moeten ze beargumenteren of ze het eens of oneens zijn met het gekozen citaat en verschillende tegenargumenten bespreken en weerleggen. (Murphy 2016, 8-11). Een argument moet in één alinea uiteen worden gezet, omdat een leerling anders het oorspronkelijke doel uit het oog kan verliezen (Murphy 2016, 9-10). Ook hier speelt de navolgbaarheid dus weer een centrale rol, omdat een argument pas goed is als anderen deze kunnen begrijpen en volgen. In een goed essay is de denktrant van de schrijver expliciet.

In deze stappen treden tevens de filosofische competenties naar voren die een leerling moet beheersen. Tozzi maakt een onderscheid tussen drie verschillende competenties die nodig zijn om een goed filosofisch essay te kunnen schrijven. Zo moeten leerlingen de gegeven materie en hun eigen mening kunnen problematiseren door deze te analyseren. Ze moeten daarbij de veronderstellingen en de consequenties van een filosofische stellingname kunnen expliciteren. Verder moet een leerling kunnen conceptualiseren, oftewel de concepten kunnen definiëren en toelichten door deze te vergelijken met andere concepten. Ten derde moeten leerlingen kunnen argumenteren, dat wil zeggen: met redelijke argumenten een stelling kunnen onderbouwen of verwerpen (Tozzi 2012, 29). Hoewel de IPO en de NFO deze competenties niet expliciet ontleen aan Tozzi, zijn de competenties wel te herkennen in de handleiding. Ook in de essaywedstrijd is het analyseren en problematiseren van een standpunt, het conceptualiseren en argumenteren namelijk van groot belang.

Murphy sluit de handleiding af met een aantal algemene tips over de juiste schrijfstijl:

Use straightforward language, and try to avoid pompous, flowery, or superfluous words. Keep your sentences simple, clear, and informative. Avoid long sentences as they can mask the true meaning of your argument. [...] Be clear! Say exactly what you mean and in a way that reduces the chance that you will be misunderstood. Clever writing styles are more appropriate for novels. In philosophy, the opposite is true—be direct, clear and say what you mean. (Murphy 2016, 14)

De IPO eist dat de taal van de essays helder, simpel en informatief is. Ieder woord moet een functie hebben en zinnen zijn pas goed als ze op één manier te interpreteren zijn (Murphy 2016, 13). Ambigüiteit moeten leerlingen uit de weg gaan. Tevens wordt er een onderscheid gemaakt tussen literatuur en filosofie. In romans mag de taal vrij worden gelaten, maar in het filosofisch essay moet de taal beheersbaar worden gemaakt, omdat het doel van het essay is om informatie over te brengen en te overtuigen.

Recent heeft Holdinga vanuit haar onderzoek een bijdrage geleverd aan de didactiek van de NFO. Zij heeft een *cheatsheet* gecreëerd die leerlingen moet helpen bij het schrijven van een filosofisch essay. De didactiek van Holdinga en de IPO verschilt op één wezenlijk punt van elkaar. Wat Holdinga namelijk toevoegt aan de handleiding van Murphy is dat zij de nadruk legt op het feit dat leerlingen verschillende aanpakken kunnen hanteren tijdens het schrijven van een essay (Holdinga 2024, 46). Torrance heeft laten zien dat studenten verschillende schrijfstrategieën hebben. Sommige studenten plannen voor het schrijven welke inhoud ze gaan bespreken. Andere studenten leggen de inhoud niet, of in mindere mate, vast. De inhoud ontvouwt zich dan pas tijdens het schrijven (Torrance et al. 1994,

389). Holdinga laat leerlingen dus kiezen tussen het structureren van het essay voor het schrijven en direct schrijven, om het werk later te herzien (zie bijlage II).

Voor deze optie heeft de handleiding van Murphy geen oog. Daarin worden leerlingen aangeraden om eerst de structuur van het essay te bepalen. Direct beginnen met schrijven wordt dus impliciet afgeraden. De optie om zonder vooropgezet plan te beginnen met schrijven wordt niet alleen in de handleiding van Murphy afgeraden, maar ook in verschillende bronnen waar Murphy naar verwijst. Zo schrijven Matravers en Barber: "Before writing, plan out what you want to say and what order you want to say it in. Get this bit right and the actual writing should be plain sailing (Barber en Matravers 2016)." Ook Horban benadrukt dat het een goed idee is om eerst een structuurschema te creëren (Horban 1993). Als een leerling ervoor kiest om direct te beginnen met schrijven dan raadt de *cheatsheet* wel aan om het stuk nog te herzien, zodat het essay voor lezers te volgen is (zie bijlage II).

De Filosofie Olympiade en het adorniaanse essay

Nu het essay van de Filosofie Olympiade uit de doeken is gedaan, wordt het in deze paragraaf vergeleken met het essay van Adorno. Na deze vergelijking kan in het laatste hoofdstuk een oordeel worden geveld over de vraag in hoeverre het essay van Adorno een waardevol middel kan zijn voor het filosofieonderwijs op de middelbare school.

Ten eerste moet worden opgemerkt dat de Filosofie Olympiade een wedstrijd is. De leerlingen die het beste essay hebben geschreven, gaan immers met een medaille naar huis en het woord 'olympiade' stamt af van de sportwedstrijden in de Griekse oudheid (Pfister 2009, 3). Voor Adorno zou de wedstrijdvorm van de Filosofie Olympiade problematisch zijn, omdat hij wedijver en competitie expliciet negatief waardeert: "Ik ben nadrukkelijk van mening dat wedijver in wezen een met humane opvoeding strijdig principe is (Adorno 1972, 108)." Wedijver was een van de redenen waarom Adorno zich kritisch uitliet over gesprekken (Adorno 2013, 135). Hoewel Pfister dit wedstrijdelement probeert te nuanceren, blijft wedijver een onderdeel van de Filosofie Olympiade, omdat het evenement immers wordt afgesloten met een prijsuitreiking (Pfister 2009, 4). Adorno zou dan ook kritisch afstand nemen van zulke wedstrijden.

Naast het feit dat de Filosofie Olympiade een wedstrijd is, verschilt ook de vorm van het essay. Hoofdstuk II heeft laten zien dat Adorno zich verzet tegen essays met een vaste structuur. Door zich af te zetten van Descartes laat Adorno zien dat het essay de lezer niet bij de hand hoeft te nemen (Adorno 2015, 110-112). Het essay is volgens Adorno immers niet als een snelweg die de lezer en de schrijver op de efficiëntste en snelste manier van het begin naar het einde moet loodsen. Het essay is dan volgens Adorno niets anders dan een middel om informatie over te brengen of iemand te overtuigen. De structuur moet helder zijn, overbodige woorden en terzijdes moeten geschrappt worden, zodat de

lezer precies weet wat hij kan verwachten en waar het essay naartoe zal leiden. Het essay van de Filosofie Olympiade is te vergelijken met een snelweg, omdat beide het doel hebben om mensen zo snel mogelijk van een startpunt naar een eindpunt te brengen, zonder omwegen of obstakels.

Als het essay van de Filosofie Olympiade als een snelweg is dan is het essay van Adorno als een landweg; een kleine, nauwelijks bereden en kronkelende weg waar niet duidelijk is waar de weg op uitloopt en waar je langs zal rijden. Zeker is ook dat het niet de snelste weg zal zijn. Wat deze weg biedt vergeleken met de snelweg is, dat allerlei objecten en elementen verschijnen die je normaal gesproken over het hoofd zou zien. Voor Adorno ontwikkelt het essay zich niet rechtlijnig. Allerelei elementen worden juist met elkaar vervlochten en zo ontstaan er nieuwe manieren van kijken (Adorno 2015, 109). Dit maakt het essay wellicht moeilijker te volgen, maar het heeft ook de potentie om onbesproken elementen uit te lichten. Adorno schrijft: "Tegenover de stille afspraak van de 'begrijpelijkheid', tegenover het beeld van waarheid als causale samenhang, verplicht het essay ertoe het onderwerp van begin af aan zo veelvuldig te denken als het is (Adorno 2015, 111)."

De manier van filosoferen verschilt ook van elkaar. Er is aangetoond dat problematiseren, conceptualiseren en argumenteren een belangrijke rol spelen in het essay van de Filosofie Olympiade. Conceptualiseren wordt in verschillende documenten opgevat als het kunnen definiëren en het consequent hanteren van begrippen. Tevens moeten leerlingen de veronderstellingen en implicaties van begrippen onder woorden kunnen brengen en kunnen laten zien hoe begrippen verschillen van elkaar. Een andere belangrijke competentie is argumenteren. Leerlingen moeten een standpunt met rationele argumenten kunnen onderbouwen.

In hoofdstuk II is gebleken dat Adorno zich verzet tegen het definiëren van begrippen, omdat het niet-identieke dan verloren gaat en omdat begrippen altijd al een concrete inhoud hebben (Adorno 2015, 108). Conceptualiseren, zoals het wordt uitgelegd door de Filosofie Olympiade, Holdinga en Tozzi, moet volgens Adorno vermeden worden. Uit Adorno's beschrijving van het essay kan gedistilleerd worden welke competenties volgens hem nodig zijn om een goed essay te schrijven. Voor Adorno is het in verband brengen van begrippen zonder ze te definiëren bij uitstek de manier om iets te onderzoeken zonder er afbreuk aan te doen (Adorno 2015, 110).

Als een leerling dus een goed adornaans essay wil schrijven dan staat juist het creëren van een configuratie centraal zonder dat de begrippen van tevoren worden gedefinieerd. De begrippen van een configuratie worden echter niet door logische noodzakelijkheid met elkaar verbonden, maar het creëren van een constellatie is juist steeds een kwestie van associëren en equivocatie (Adorno 2015, 120). Dit betekent echter niet dat alles is toegestaan. Het geheel van zinnen moet op een zinvolle manier met elkaar samenhangen (Adorno 2015, 121). Het is immers de bedoeling dat op deze manier

diep tot een onderwerp kan worden doorgedrongen (Adorno 2015, 106). Het blijft echter de vraag hoe een docent kan beslissen of de configuratie van een leerling geslaagd is.

Naast conceptualiseren, wordt er bij de Filosofie Olympiade ook veel aandacht besteed aan argumentatie. Volgens de Filosofie Olympiade is het doel van een essay immers om lezers te overtuigen. Adorno bespreekt argumenteren echter niet expliciet in "Het essay als vorm". Uit verschillende opmerkingen kan worden opgemaakt dat Adorno weinig belang hecht aan argumentatie. Het essay heeft volgens Adorno bijvoorbeeld geen gesloten, inductieve of deductieve structuur (Adorno 2015, 105). Deze desinteresse in argumentatie sluit aan bij het beeld van Adorno dat Heins schets. Heins schrijft dat Adorno minder geïnteresseerd is in het geven van empirische argumenten, maar dat Adorno juist met de stijl van een profeet probeert om de houding van mensen te veranderen (Heins 2012, 78).

Het laatste verschil tussen Adorno en de Filosofie Olympiade gaat over het juiste taalgebruik. Voor de Filosofie Olympiade moet de taal vooral duidelijk zijn. Onnodige woorden moeten worden geschrapt en kleurrijk taalgebruik is niet geschikt voor het schrijven van een essay. Adorno hecht ook veel waarde aan de taal. Hij noemt filosofie bijvoorbeeld de kunst van het uitdrukken (Adorno 1972, 37). Voor Adorno is een simpele taal echter geen eis. In het vorige hoofdstuk is namelijk aangetoond dat Adorno een goede tekst vergelijkt met een spinnenweb dat allerlei materiaal weet te vangen en te verweven in zijn web. Kleurrijke gezegdes, metaforen en ongebruikelijke woorden kunnen worden gebruikt om dieper tot een begrip door te dringen. Tevens stelt hij dat helder schrijven met als doel om ideeën over te brengen vaak afbreuk doet aan de inhoud. Een manier van uitdrukken waar de focus bij het object blijft liggen in plaats van bij de communicateerbaarheid zorgt ervoor dat lezers gangbare meningen kunnen gaan betwijfelen (Adorno 2013, 94).

In dit hoofdstuk heb ik verschillende onderdelen van het essay van de Filosofie Olympiade vergeleken met het adorniaanse essay. Ten eerste zou Adorno geen voorstander zijn van een essaywedstrijd. Verder blijkt dat de structuur van de essays verschilt. De Olympiade eist een helder gestructureerd essay, terwijl Adorno structuur laat varen. Daarnaast wil de Olympiade dat leerlingen problematiseren, conceptualiseren en argumenteren. In het adorniaanse essay staan andere vaardigheden centraal. Zo wordt van leerlingen niet geëist om begrippen te definiëren en speelt argumenteren ook een veel kleinere rol. In plaats daarvan zet het adorniaanse essay in op het creëren van configuraties van begrippen. Ten slotte bleek er ook een verschil te bestaan in de taal van het essay. Voor de Filosofie Olympiade moet de taal helder en goed te volgen zijn. Adorno ziet communicateerbaarheid echter als een probleem, omdat daardoor niet kan worden doorgedrongen tot het object.

Hoofdstuk IV: Het adornaanse essay geëvalueerd

In de voorafgaande hoofdstukken zijn de onderwijsfilosofie van Adorno en zijn opvatting over het essay besproken en is deze opvatting vergeleken met het essay van de Filosofie Olympiade. Uit het vorige hoofdstuk bleek dat de vorm van een adornaans essay op belangrijke punten verschilt van essays die leerlingen op dit moment op de middelbare school schrijven. In dit hoofdstuk wordt een oordeel geveld over de bruikbaarheid van een adornaanse essayopdracht op de middelbare school en wordt dus ook de onderzoeksvraag van deze scriptie beantwoord.

Eerst worden verschillende problematische kanten van het adornaanse essay besproken. Zo biedt een adornaans essay weinig criteria om essays te beoordelen, omdat het te vrij is. Verder sluiten de filosofische vaardigheden die nodig zijn voor een adornaans essay niet aan bij de filosofische vaardigheden die leerlingen zich op de middelbare school eigen moeten maken. Het adornaanse essay kan niet direct worden gebruikt in het filosofieonderwijs, maar het wijst wel verschillende aspecten aan die de moeite waard zijn om mee te nemen. Deze aspecten komen in de tweede paragraaf aan bod. Het hoofdstuk sluit af met een omschrijving van een filosofisch essay dat de waardevolle aspecten geïncorporeerd heeft en een korte reflectie op het artikel van Snir.

Problematische aspecten

Uit de voorafgaande hoofdstukken bleek dat het essay van Adorno radicaal verschilt van het essay van de Filosofie Olympiade. Dit komt voor een deel voort uit Adorno's verzet tegen de methodische regels van Descartes. Voor Adorno speelt het structureren van het essay amper een rol. Een logische opbouw is voor Adorno absoluut niet noodzakelijk waardoor de gedachtegang niet te volgen hoeft te zijn. Zelfs de standaard driedeling van een inleiding, middenstuk en slot speelt geen rol in het adornaanse essay. Een adornaans essay staat daarentegen vol met gedachtesprongen en is dus fragmentarisch (Adorno 2015, 104). Deze gedachtesprongen karakteriseert Weber-Nicholsen zelfs als vrij associëren (Weber-Nicholsen 2015, 88).

Het probleem is dat de volgbaarheid van het essay op deze manier onder druk komt te staan. Een docent kan van leerlingen niet eisen dat hun gedachtegang te volgen is, omdat dit niet een van de eisen is van een adornaans essay en het essay zelfs in de weg staat. Het adornaanse essay biedt een docent dus ook geen handvatten om het essay te beoordelen. Als een gedachtesprong niet te volgen is dan is dit namelijk niet direct een slechte zaak. Het niet kunnen beoordelen van een essay is problematisch, omdat op deze manier niet duidelijk wordt in hoeverre een leerling kan filosoferen. Een docent is dan ook niet in staat om feedback te geven, omdat niet duidelijk is met welk specifiek aspect de leerling moeite heeft.

Verder benadrukken Velema en Groza dat het essay, naast een duidende en betogende functie, ook het eigen denken inzichtelijk maakt (Velema en Groza 2021, 216). Dezelfde conclusie trekt Holdinga uit een onderzoek waaruit blijkt dat schrijfactiviteiten en denkactiviteiten bij filosofie-essays sterk met elkaar verbonden zijn (Holdinga et al. 2022, 106). Het is echter niet duidelijk hoe een adornaans essay het eigen denken inzichtelijk maakt. Associëren en verschillende elementen op elkaar betrekken is een eerste stap, maar het eigen denken wordt pas inzichtelijk gemaakt als een leerling in staat is om uit te leggen waarom de verschillende elementen op elkaar betrokken worden. Adorno besteedt daar echter geen aandacht aan.

Het essay van Adorno maakt het voor leerlingen en docenten dus moeilijk om inzicht te krijgen in het niveau van filosoferen van de leerling. Het gevolg is dat leerlingen moeilijk kunnen reflecteren op hun gemaakte essay en daardoor geremd worden in het verbeteren van hun filosofische competenties en schrijfvaardigheid. Feedback en reflectie zijn belangrijk, omdat deze de kloof verkleinen tussen het niveau dat leerlingen op dit moment beheersen en het streefniveau dat ze behoren te bereiken (Hattie 2013, 149). Daarnaast zorgt de vrijheid van het adornaanse essay ervoor dat het moeilijk wordt om succescriteria op te stellen, oftewel het is lastig om een einddoel te formuleren dat leerlingen moeten kunnen behalen (Hattie 2013, 75). Om deze redenen is het adornaanse essay niet het middel om de filosofische vaardigheden van leerlingen mee te verbeteren.

Daarnaast is filosofie niet het enige vak op de middelbare school. Het zou verwarrend zijn als leerlingen bij Nederlands of een ander vak, waar ook geoefend wordt met het schrijven van essays, te horen krijgen dat structuur een belangrijke zaak is en dat er bepaalde afspraken gelden omtrent de structuur van een essay, terwijl deze structuur verworpen wordt bij essayopdrachten voor het vak filosofie. Het is van belang dat taalbeleid eenduidig is binnen een school, zodat leerlingen weten waar ze aan toe zijn. Zo pleiten sommige onderwijskundigen voor schoolbrede afspraken omtrent taalbeleid en worden bijvoorbeeld alle eisen waaraan een opstel moet voldoen gezamenlijk en schoolbreed opgesteld (Spitters 2009, 32). De structuurloosheid van het adornaanse essay staat dus om verschillende redenen de ontwikkeling van leerlingen in de weg.

Naast de structuurloosheid van het essay bleek Adorno ook een andere vaardigheid centraal te stellen in het essay. Adorno besteedt bijvoorbeeld geen aandacht aan het beargumenteren van een positie. Toch is argumenteren een wezenlijk aspect van filosoferen binnen een school en is het ook goed dat er veel aandacht aan argumenteren wordt besteed. Ten eerste is argumenteren een wezenlijk aspect van filosofie op de middelbare school. Een beargumenteerd standpunt kunnen innemen is een vast onderdeel van het eindexamenprogramma filosofie (Wessels 2007, 7). Een leerling moet namelijk op het eindexamen een betoog kunnen beoordelen of zelf kunnen opzetten (Wessels 2007, 15). In het

meest recente examens moesten leerlingen bijvoorbeeld in negen verschillende vragen argumenten voor of tegen een bepaalde opvatting geven (examenblad 2025). Als het doel is om de verschillende werkvormen en toetsen op elkaar af te stemmen dan is het van belang om argumenteren als vaardigheid te verwerken in essayopdrachten. In een adornaanse essayopdracht dreigt deze congruentie verloren te gaan, omdat argumenteren geen wezenlijk aspect is van dit essay.

Naast het feit dat argumenteren al een belangrijk onderdeel is van het curriculum, behoort het ook een belangrijke plaats in te nemen. Een filosofische doctrine of positie kan zich alleen door argumenten rechtvaardigen, en als argumenten ontbreken of niet geldig zijn, dan verliest een positie zijn autoriteit en aannemelijkheid (Johnstone 1957, 228). Als een leerling geen argumenten voor zijn positie kan geven, is er ook geen sprake van mondigheid, omdat een leerling dan niet laat zien dat hij bewust kiest voor zijn standpunt. De positie van een leerling blijft zonder argumenten namelijk iets willekeurig. Er bestaat, mijns inziens, dus een zekere incongruentie tussen Adorno's onderwijsfilosofie, waar mondigheid een centrale plek inneemt, en het adornaanse essay waar leerlingen geen argumenten voor hun positie hoeven te geven.

Daarnaast wijst Johnstone op het gegeven dat de argumenten die een filosofische uitspraak onderbouwen altijd ook deel zijn van de betekenis van de uitspraak in kwestie. De argumenten die een uitspraak onderbouwen, maken ook duidelijk waar de uitspraak uit voortkomt, wat de eventuele problemen zijn en wat de consequenties zijn. De filosofische uitspraak op zichzelf is niet genoeg om een duidelijk beeld te vormen van wat de uitspraak inhoudt (Johnstone 1957, 232-233). De betekenis van de filosofische uitspraak "de mens is vrij" krijgt bijvoorbeeld pas zijn volledige betekenis als er argumenten worden gegeven waarom dit het geval is. Zo wordt bijvoorbeeld duidelijk welke posities de uitspraak uitsluit. In het adornaanse essay dreigt dit aspect verloren te gaan. Argumenteren moet dus ook een onderdeel blijven van filosoferen, en aangezien het adornaanse essay geen oog heeft voor argumenteren, laat het een waardevol aspect van filosofie buiten beschouwing.

Snir schrijft dat het essay van Adorno verschilt van reguliere onderwijspraktijken, maar dat het adornaanse essay wel een goede werkvorm is voor leerlingen op een school (Snir 2020, 51). Deze paragraaf heeft echter aangetoond dat er allerlei nadelen kleven aan het adornaanse essay. Zo past het niet bij het huidige onderwijs en ontbreken er belangrijke aspecten waardoor leerlingen juist niet aangezet worden om te filosoferen, want argumenteren en het creëren van een eigen gedachtegang, die voor de docent en leerling te volgen is, ontbreken namelijk in het adornaanse essay. Het is dus niet aan te raden om leerlingen een adornaans essay te laten schrijven zoals Adorno dat uiteenzet in "Het essay als vorm".

Waardevolle aspecten

Uit de voorafgaande paragraaf is gebleken dat een adornaanse essayopdracht geen geschikt middel is om leerlingen aan te zetten tot filosoferen. Adorno's opvatting biedt echter wel waardevolle inzichten en een alternatieve blik waarmee huidige essayopdrachten verbeterd en aangescherpt kunnen worden.

In de vorige paragraaf heb ik beargumenteerd dat complete structuurloosheid ervoor zorgt dat leerlingen niet optimaal kunnen filosoferen. Adorno wijst docenten echter wel op een probleem dat ontstaat als structuur de boventoon gaat voeren. Een te grote nadruk op structuur kan filosoferen namelijk in de weg staan. Volgens Adorno kan een object pas echt doorgrond worden als het onderwerp vanuit verschillende invalshoeken wordt bekeken (Adorno 2015, 111).

Adorno's visie staat echter lijnrecht tegenover de visie van de Filosofie Olympiade. In de handleiding van de IPO wordt namelijk bijzonder veel aandacht besteed aan structuur. Zo geeft de handleiding de volgende twee belangrijke tips. De eerste tip luidt: "Stay on topic! Don't drift from your main argument. This will confuse the judges. Your outline should help you stick to your thesis and arguments (Murphy 2016, 10)." De tweede tip is: "Delete any unnecessary words or sentences that do not add to or refine your argument. If you need to add a word or sentence to clarify your argument, try to be brief (Murphy, 2016, 13)." In het essay van de Filosofie Olympiade moet iedere zin en ieder woord bijdragen aan het punt dat gemaakt moet worden. Alles wat geen functie heeft, moet worden geschrapt.

Deze rigide eis staat het filosoferen echter ook in de weg. Terzijdes en toevoegingen die niet direct bijdragen aan het argument van het essay hebben de potentie om het onderwerp van het essay verder uit te diepen en dus door te dringen tot de materie die in het essay onderzocht wordt. Een goed essay gaat niet zo snel en efficiënt mogelijk van de introductie van het onderwerp naar een onderbouwd eindoordeel.

"Over kannibalen", een van de bekendste essays van Michel de Montaigne, voldoet bijvoorbeeld niet aan de eisen van de Filosofie Olympiade. In het essay relateert Montaigne de barbaarsheid van stammen in Amerika. Mensen noemen dingen namelijk barbaars als ze iets anders gewend zijn. Montaigne doet echter veel meer in dit essay en bespreekt in een terzijde bijvoorbeeld ook de kunde van topografen, waarna hij aankondigt dat hij weer doorgaat met het uiteenzetten van het eigenlijke onderwerp door te schrijven: "Maar om terug te komen op mijn onderwerp (Montaigne 2019, 257)." Het essay van Montaigne was niet beter geweest als hij deze terzijde geschrapt had. Als hij zich enkel tot het hoofdargument had beperkt dan had hij het onderwerp niet zo diepgaand kunnen bespreken.

Daarnaast staat de structuur die de Filosofie Olympiade van een essay eist op gespannen voet met filosoferen. Bij vrij associëren is de gedachtegang voor de docent en de leerling namelijk niet te volgen. Toch moet worden opgemerkt dat het filosofisch denken niet rechtlijnig is (Adorno 2015, 109). De verschillende begrippen en elementen die tijdens het filosoferen met elkaar verbonden worden, zijn nooit vooraf te voorspellen. Gedachtesprongen zijn een onderdeel van het denken. Niet iedere gedachtesprong is even vruchtbaar, maar het gevaar van de eis van de Filosofie Olympiade is dat leerlingen beknelde worden in hun eigen denken, omdat iedere stap logischerwijs moet volgen op het voorafgaande onderdeel.

De *cheatsheet* van Holdinga biedt leerlingen al meer ruimte om vrij te denken, omdat Holdinga niet per se aanraadt om eerst een structuurschema te creëren voor het essay (zie bijlage II). Leerlingen kunnen namelijk ook direct beginnen met schrijven, mits ze hun essay daarna reviseren en herstructureren. Zo zijn leerlingen in staat om hun eerste ideeën op papier te zetten zonder deze elementen direct inductief of deductief aan elkaar te linken. Deze manier van werken biedt leerlingen die dat willen dus de mogelijkheid om al schrijvend verbanden te leggen tussen begrippen, ervaringen, argumenten en andere elementen. Zo kan het denken zich ontvouwen tijdens het schrijven. De methode die Holdinga leerlingen aanreikt voorkomt zo de structuurloosheid die het adorniaanse essay karakteriseert, maar ook het keurslijf dat de Filosofie Olympiade voorschrijft.

Naast dat Adorno erop wijst dat de eis van structuur het filosoferen in de weg kan zitten, maakt hij ons er ook op attent dat het definiëren van objecten en begrippen op zich nog geen filosoferen is. Door een object te definiëren, wordt een individueel object namelijk gelijkgesteld aan iets anders. Het object in kwestie wordt dus gereduceerd tot iets anders. Het gevolg is dat het kwalitatieve moment, de ervaring met het individuele object, verdwijnt. Door definities te geven lukt het dus niet om door te dringen tot de kern van een object. Om deze reden schrijft Adorno voor dat objecten en begrippen niet gedefinieerd moeten worden in een essay (Adorno 2015, 108). De betekenissen ontvouwen zich in een essay als ze in verband worden gebracht met andere begrippen.

Het imperatief dat begrippen en objecten nooit gedefinieerd mogen worden in een essay moet niet zonder meer worden overgenomen, want er kan namelijk goed gereflecteerd zijn op een definitie die wordt gegeven en deze hoeft dus niet problematisch te zijn. Adorno laat ons echter wel kritisch kijken naar de eisen waar leerlingen zich nu aan moeten houden. Zo eist de *cheatsheet* van Holdinga dat leerlingen concepten definiëren en dat ze de definities consequent blijven hanteren (zie bijlage II). De handleiding van de IPO raadt leerlingen aan om definities te geven in de inleiding en deze vervolgens in het essay te hanteren (Murphy 2016, 7).

Er kleven echter twee problemen aan de eis van Holdinga en de IPO. Ten eerste besteden zij geen aandacht aan de vraag wat een definitie goed maakt. Er is een verschil tussen een definitie die overeenkomt met het wezen van het object en een definitie die onkritisch voorbijgaat aan het object of er zelfs afbreuk aan doet. Consequent een slechte definitie gebruiken, is filosofisch niet waardevol, omdat het begrip of object dan niet wordt doorgrond.

Daarnaast hindert de eis om definities consequent te hanteren het filosoferen. Een leerling kan namelijk al schrijvend en reflecterend op zijn ervaringen tot de conclusie komen dat de definitie die hij heeft gegeven ontoereikend is. Juist op zo een moment wordt er gefilosofeerd. Er wordt namelijk kritisch gereflecteerd op begrippen en de relatie die deze begrippen hebben tot de ervaring en de werkelijkheid. Het zou daarom beter zijn om leerlingen de ruimte te bieden om tijdens het schrijven de betekenis van begrippen te ontwikkelen, mits dit uiteindelijk een coherent geheel vormt. Het geven van definities, noch het consequent hanteren van definities, is voldoende om een goed filosofisch essay te schrijven.

Adorno's kritiek op het geven van definities botst ook met de beschrijving van conceptualisatie die volgens Tozzi nodig is om een goed essay te schrijven. Volgens Tozzi is conceptualiseren het definiëren en veralgemeniseren van objecten (Tozzi 2012, 40). Voor Adorno is het veralgemeniseren van objecten echter bijzonder problematisch, omdat er dan een kloof ontstaat tussen het particuliere object en de definitie (Adorno 2007, 149).

In plaats van het veralgemeniseren van objecten zouden juist de particuliere ervaringen van een leerling centraal moeten staan (Foster 2011, 5). De *cheatsheet* van Holdinga raadt ook aan om de tekst persoonlijk te maken en ervaringen en voorbeelden te gebruiken, maar van belang is hier dat voor Adorno deze ervaringen en voorbeelden een essentieel onderdeel zijn van filosoferen en een voorwaarde zijn om tot een goede analyse van een object te komen. Dit belang wordt niet benoemd door Holdinga en komt ook niet naar voren in de handleiding van de IPO (zie bijlage II). Leerlingen zouden juist meer oog moeten hebben voor het verschil tussen het individuele object en de definitie. Door ervaringen centraal te stellen kunnen definities geproblematiseerd worden, omdat ze wellicht niet overeenkomen met de ervaring. Het gevolg van incongruentie tussen een ervaring en een definitie is dat het aanzet tot reflectie.

Een ander kritiekpunt van Adorno op het geven van definities is dat begrippen altijd al een betekenis hebben. Door een begrip opnieuw te definiëren in een essay, kan het zijn dat er geen rekenschap wordt gegeven van de betekenis en connotaties die het begrip al heeft. Als leerlingen tijdens het schrijven van filosofisch essay iets in de werkelijkheid willen beschrijven dan is het van belang dat de begrippen die ze gebruiken niet losstaan van de werkelijkheid. Leerlingen zouden zich in een filosofisch essay

moeten verhouden tot de betekenissen die begrippen daadwerkelijk in de wereld hebben. Dit wil niet zeggen dat leerlingen de betekenissen van begrippen altijd moeten overnemen, maar wel dat ze zich kritisch moeten verhouden tot deze historisch bepaalde betekenissen.

Daarnaast is het creëren van een constellatie van begrippen ook een aspect dat geïntegreerd kan worden in het schrijven van een filosofisch essay. Leerlingen worden dan gevraagd om een begrip in verband te brengen met andere begrippen. Juist door een samenhang van begrippen ontstaat er namelijk een completer en accurater beeld van het object dat onderzocht wordt (Adorno 2007, 162). Dit is een andere manier van filosoferen dan enkel het onderscheiden van begrippen. Tozzi schrijft bijvoorbeeld dat het onderscheiden van verschillende objecten een wezenlijk aspect is van conceptualiseren (Tozzi 2012, 40). Bij het creëren van een constellatie gaat het echter niet zozeer over het differentiëren van begrippen, maar worden verschillende begrippen gebruikt om hetzelfde object te onderzoeken. De ervaringen, historisch bepaalde betekenissen en het creëren van een constellatie zijn dus aspecten die ervoor zorgen dat leerlingen meer worden aangezet tot filosoferen.

Een laatste punt dat wordt aangestipt betreft het juiste taalgebruik voor het essay. De IPO wijst erop dat het taalgebruik vooral helder en duidelijk moet zijn. Voor kleurrijk en literair taalgebruik is geen plaats (Murphy 2016, 14). Adorno schrijft daarentegen dat de eis van volgbaarheid en communiceerbaarheid afbreuk doet aan het doorgronden van een object (Adorno 2013, 94). De eis van de IPO is te begrijpen: als organisatie wil je immers voorkomen dat leerlingen holle frases verwarren met filosoferen. Deze eis slaat echter door, omdat een ingewikkelde metafoor, een esoterisch begrip of een complexe zin soms juist nodig is om tot de kern van een begrip te komen of nodig is om een bepaalde gedachte te bekritisieren. Door van leerlingen te eisen dat alles helder en eenvoudig opgeschreven moet worden, worden zij dus beperkt in hun filosofisch denken.

Daar komt bij dat de filosofie een rijke traditie heeft van denkers die hun ideeën middels literair of poëtisch taalgebruik uitdrukken. Zo wisselt Boëthius een betoog over de voorzienigheid van God af met een gedicht waarin zonlicht met de blik van God wordt vergeleken (Boëthius 2010, 179). Dit poëtische taalgebruik is niet gestopt in de middeleeuwen, maar speelt tegenwoordig ook nog steeds een grote rol in verschillende takken van de filosofie. Ook de continentale filosofie wordt vaak gekarakteriseerd door een literaire stijl (Levy 2003, 287). Helder en eenvoudig schrijven is dus niet de enige manier waarop een filosofisch essay tot stand kan komen, terwijl de Filosofie Olympiade dit wel lijkt te impliceren (Murphy 2016, 14).

Een aangescherpt essay

In de voorafgaande twee paragrafen is beargumenteerd welke aspecten van Adorno geïntegreerd zouden moeten worden in het onderwijs en welke aspecten beter achterwege kunnen blijven. Het is

duidelijk dat het filosofisch essay op de middelbare school niet zomaar vervangen kan worden door het adornaanse essay. In deze paragraaf worden de uitkomsten van de vorige twee paragrafen gebruikt om te schetsen hoe een filosofisch essay met adornaanse aspecten eruit kan zien op de middelbare school.

Het huidige essayonderwijs kan op drie verschillende aspecten aangescherpt worden door Adorno's analyse. Het eerste aspect betreft de structuur. De structuurloosheid die Adorno toestaat, gaat te ver, maar waar Adorno wel op wijst is dat een te grote focus op structuur het filosoferen in de weg kan staan. Als leerlingen een filosofisch essay schrijven, hoeven zij niet zo snel mogelijk van de introductie naar de conclusie te gaan. Terzijdes dragen wellicht niet direct bij aan het uiteindelijke standpunt, maar diepen een onderwerp wel uit. Dit betekent dat structuur een minder belangrijke rol moet spelen in het beoordelen van essays (zie bijlage I).

Naast de structuur vult Adorno de competenties die nodig zijn anders in. Ook hier geldt dat niet ieder aspect van Adorno even bruikbaar is. Zo besteedt Adorno geen aandacht aan argumenteren, terwijl dit wel een wezenlijk aspect is van filosoferen. Ook zijn eis om definiëren volledig te vermijden, komt het filosoferen niet ten goede. Het schrijven van een goed essay vraagt van leerlingen echter meer dan het creëren van nieuwe definities en dat ze deze consequent hanteren. De ervaringen en de betekenissen die begrippen normaal gesproken hebben, behoren een grotere rol te spelen in het essay. Daarnaast zouden leerlingen in een essay een constellatie van begrippen kunnen creëren. Door begrippen aan elkaar te relateren, kan een begrip of object beter doorgrond worden, omdat het van verschillende kanten wordt belicht.

Daarnaast moet een essayopdracht de leerlingen toestaan om op een creatieve wijze met taal om te gaan. De tekst moet begrijpelijk blijven, maar soms zijn korte en eenvoudige zinnen niet voldoende om een gedachte uit te drukken. Als leerlingen bijvoorbeeld belangrijke filosofische gedachten enkel met behulp van een literair stijlmiddel kunnen uitdrukken, dan moet daar ruimte voor zijn.

Met deze uitgangspunten kan kritisch worden gekeken naar het evaluatieformulier van de NFO. Essays worden beoordeeld op vijf verschillende domeinen: relevantie, filosofisch begrip, overtuigingskracht, coherentie en originaliteit (zie bijlage I). Een probleem met het evaluatieformulier is echter dat de beschrijvingen van de categorieën zo algemeen zijn dat er vraagtekens gezet kunnen worden bij wat ze überhaupt inhouden. Staat de hoogste score bij de categorie 'coherentie' bijvoorbeeld terzijdes toe? Het is aannemelijk dat dit niet het geval is, omdat het in andere materialen van de Filosofie Olympiade wordt afgeraden. Als het evaluatieformulier dus wil stroken met de aanvullingen van Adorno dan moeten de categorieën 'coherentie', 'filosofisch begrip' en in mindere mate 'originaliteit' een andere invulling krijgen. De eis van coherentie in een essay moet dus minder streng worden

gehanteerd. Het filosofisch begrip moet ook ervaringen, alledaagse betekenissen van begrippen en constellaties meenemen. Daarnaast moeten leerlingen worden uitgedaagd om originele ervaringen, taal en een originele blik te incorporeren in hun essays.

Het filosofisch essay zou dus op verschillende punten gemodificeerd moeten worden, maar het is nog steeds herkenbaar als het oorspronkelijke essay van bijvoorbeeld de Filosofie Olympiade. Het essay van Adorno kan het huidige essay niet vervangen, omdat het belangrijke filosofische vaardigheden buiten beschouwing laat. Daarmee neemt deze scriptie een andere positie in dan Snir die het volgende schreef:

Nevertheless, this does not mean the essay cannot find its place in school. Adorno's position may also be understood as a call for alternative teaching, very different from the one accepted today. I suggest that for him, the essay is the scholastic form par excellence – the one most fit for school, as it privileges neither the teacher's knowledge nor the subject-student's needs, but rather subject-matter itself (Snir 2020, 51).

In het citaat blijkt dat Snir ook inziet dat het essay van Adorno zo radicaal verschilt van de manier hoe onderwijs op dit moment wordt gegeven. Snir schrijft daarom dat een alternatieve vorm van onderwijs geïntroduceerd moet worden. Het probleem is echter dat zelfs als het adornaanse essay beter aansluit bij een alternatieve onderwijsvorm er nog steeds belangrijke filosofische vaardigheden niet getraind kunnen worden in het essay van Adorno.

Hoewel de tekst "Het essay als vorm" als inspiratiebron kan dienen om na te denken over essayonderwijs, biedt het geen model dat direct toe te passen is op de middelbare school. Het voorstel van Snir moet dus genuanceerd worden. Het essay van Adorno kan namelijk geen plek krijgen in het filosofieonderwijs op de middelbare school, maar biedt ons wel een andere blik waarmee docenten kritisch naar essayopdrachten kunnen kijken.

Conclusie

Deze scriptie begon met de constatering dat onderwijskundigen geconfronteerd worden met de vraag wat het doel van onderwijs behoort te zijn, maar ook met de vraag welke middelen het best kunnen worden ingezet om dat doel te bereiken. In deze scriptie is Adorno's antwoord op de eerstgenoemde vraag uiteengezet en is er gekeken in hoeverre zijn versie van het essay als middel kan dienen om zijn onderwijsdoelen te verwezenlijken in het filosofieonderwijs op de middelbare school.

In het eerste hoofdstuk is Adorno's antwoord op de 'waartoe-vraag' van onderwijs uiteengezet. Voor Adorno is het doel van onderwijs altijd onlosmakelijk verbonden met de Holocaust. Hij beargumenteert dat een terugval in het fascisme niet uitgesloten was. De samenleving was namelijk

niet wezenlijk veranderd. Adorno ziet het als de taak van onderwijzers om ervoor te zorgen dat Auschwitz niet nog een keer zal plaatsvinden. Dit kan door leerlingen psychologisch gezien weerbaar te maken.

Om dit verder uit te werken introduceert hij de begrippen mondigheid en zelfreflectie. Een mens is mondig als hij zelfstandig bewuste keuzes kan maken. Een voorwaarde voor het maken van deze keuzes is om in contact te blijven staan met de dingen in de wereld. Dit hangt samen met kritische zelfreflectie. Volgens Adorno moeten leerlingen kritisch kunnen reflecteren. Dit is echter geen introspectie, want deze kritische zelfreflectie houdt in dat de mens reflecteert op zichzelf en zijn relatie tot het maatschappelijke geheel. Hoewel Adorno niet expliciet de koppeling maakt tussen zelfreflectie, mondigheid en negatief denken, sluit negatief denken naadloos aan bij mondigheid en zelfreflectie. Adorno verzet zich namelijk tegen calculerend denken waar allerlei objecten aan elkaar gelijk worden gemaakt waardoor ze onder controle kunnen worden gebracht. Adorno pleit er echter voor om stil te staan bij het particuliere en op deze objecten te reflecteren.

In hoofdstuk twee wordt de stap gemaakt naar de vraag welke middelen geschikt zijn om Adorno's onderwijsdoelen te realiseren. Zelf laat Adorno daar weinig over los en het middel dat hij bespreekt, een docent die leugens ontmaskert, spreekt zijn onderwijsfilosofie tegen, omdat het heteronoom is. Daarnaast wijst Adorno ook werkvormen af waarbij het gesprek centraal staat, omdat men dan enkel gelijk wil krijgen.

Adorno bespreekt het essay niet expliciet als werkvorm voor het onderwijs, maar deze verbinding kan wel gelegd worden, want in het essay staat reflectie en negatief denken centraal. Adorno heeft een onorthodoxe opvatting van het essay. Hij verzet zich tegen essays die logisch, oftewel inductief of deductief, gestructureerd zijn. Essays moeten bovendien geen definities opstellen en structuur staat het denken in de weg. Voor Adorno is het essay vrij. In plaats van een logische opeenvolging van argumenten is het essay voor Adorno een plek waar verbanden kunnen worden gelegd tussen begrippen. Een constellatie van begrippen zorgt ervoor dat een object wordt uitgelicht zonder het te reduceren tot iets anders. Daarnaast moeten begrippen worden gebruikt zoals ze worden aangetroffen in de werkelijkheid. Adorno wijst er ook op dat taal gericht moet zijn op het onderwerp en niet op de communiceerbaarheid.

Om het essay van Adorno nog nauwkeuriger te beschrijven en om het vellen van een oordeel over het adornaanse essay te vergemakkelijken, is het essay van Adorno vergeleken met de essayopdracht van de Filosofie Olympiade. Zowel de Nederlandse als internationale variant verschillen op een aantal punten wezenlijk van het adornaanse essay. Zo speelt structuur een zeer belangrijke rol in het essay van de Filosofie Olympiade. Alle alinea's, zinnen en zelfs woorden moeten bijdragen aan de

onderbouwing van het standpunt. Daarnaast worden in de Filosofie Olympiade het definiëren van begrippen en het geven van argumenten juist beschouwd als vereisten. Ook moet de taal helder en eenvoudig zijn. Adorno verwerpt deze drie richtlijnen.

In hoofdstuk vier is aan de hand van deze vergelijking aangetoond dat het adornaanse essay niet het reguliere essay kan vervangen. Door structuur los te laten, zijn leerlingen namelijk niet meer in staat hun gedachtegang onder woorden te brengen. Daarnaast is argumentatie een wezenlijk aspect van filosofie. Het is het enige middel om een onderscheid te maken tussen ware en onware standpunten en de argumentatie is altijd onderdeel van de betekenis van een standpunt of begrip.

Adorno's blik op het essay laat ons echter wel kritisch kijken naar reguliere filosofische essays. Structuur is belangrijk, maar als structuur te boventoon gaat voeren, kan structuur het filosofische denken ook in de weg staan. Verder wijst Adorno erop dat het definiëren van begrippen op zich nog niet waardevol is. Door begrippen aan elkaar te relateren, begrippen te koppelen aan ervaringen en betekenis die ze in de werkelijkheid hebben, kan dieper worden doorgedrongen tot het onderzoeksobject. Ten derde zou taal ook creatief mogen worden gebruikt als dat bijdraagt aan het onderzoeken van een object. Snirs voorstel om het essay van Adorno te gebruiken in het onderwijs moet worden afgewezen, maar met Adorno kan wel kritisch gekeken worden naar huidige essayopdrachten.

Referentielijst

- Adorno, Theodor. 1971. *Opvoeding tot mondigheid*. Vertaald door Maurits Mok. Spectrum A5.
- Adorno, Theodor. 1974. *Kritische modellen*. Vertaald door Cyrille Offermans en Frits Prior. Uitgeverij Meulenhoff.
- Adorno, Theodor. 2007. *Negative Dialectics*. Vertaald door E. B. Ashton. Continuum Publishing Company.
- Adorno, Theodor. 2013. *Minima Moralia*. Vertaald door Hans Driessen. Uitgeverij Van Tilt.
- Adorno, Theodor. 2015. "Het essay als vorm." In *De kunst van kritiek: Adorno in context*, 96-123. Redactie Thijs Lijster en Johan Hartle. Vertaald door Thijs Lijster. Octavo Publicaties.
- Adorno, Theodor. 2019. *Aspecten van het nieuwe rechts-radicalisme*. Vertaald door Mark Wildschut. Octavo publicaties.
- Adorno, Theodor en Max Horkheimer. 2022. *Dialectiek van de verlichting*. Vertaald door Michel van Nieuwstadt. Boom Uitgeverij.
- Barber, Alex en Derek Matravers. 2016. "Ten Rules for Writing a Philosophy Essay," *The Open University*. Geraadpleegd op 21-3-2025.
<https://static1.squarespace.com/static/572553e4746fb941a5c82e80/t/578085bf5016e19ee3c39fe4/1468040639656/ten+rules+for+writing+a+philosophy+essay.pdf>.
- Boëthius. 2010. *De vertroosting van de filosofie*. Vertaald en ingeleid door R.F.M. Brouwer. Ambo Uitgeverij.
- Casmir, Céline. 2024. "Adorno on the relapse of enlightenment into Auschwitz: The exclusion and resumption of the non-identical." In *Thesis Eleven*, 0(0) (2024): 1-21.
- Daniel Cho, K. 2009. "Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz?" In *Historical Materialism* 17: 74-97.
- Descartes, René. 1997. *Over de Methode*. Vertaald door Theo Verbeek. Boom Uitgeverij.
- Dobson, Stephen. 2021. "The Meaning of Education in a Time of 'Ressentiment' and Global Hatred." In *Paths to a culture of tolerance and peace*, 155-165. Redactie El Zein, B. Al Jarwan, A. Rivers Publishers.
- Ellison, Scott en Shehreen Iqtadar. 2023. "Aporia, interregnum, & pedagogy: Education in a time of crisis." In *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* (2023): 1-28.
- Examenblad. 2025. "Filosofie Examen VWO 2025." Geraadpleegd op 6 juni 2025.
<https://www.examenblad.nl/2025/vwo/vakken/maatschappijvakken/filosofie-vwo>.
- Foster, Roger. 2011. "Lingering with the Particular: Minima Moralia's Critical Modernism." In *Telos*, juni 2011: 1-26.
- Gandesha, Samir. 2015. "Nergens thuis, Adorno over taal." In *De kunst van kritiek; Adorno in context*, 53-74. Redactie Thijs Lijster en Johan Hartle. Vertaald door Thijs Lijster. Octavo Publicaties.
- Giroux, Henry. 2004. "Education after Abu Ghraib," In *Cultural Studies* 18, no. 6 (2004): 779-815.

- Habermas, Jürgen. 2011. "Grossherzige Remigranten: über jüdische Philosophen in der frühen Bundesrepublik. Eine persönliche Erinnerung." *Neue Zürcher Zeitung*, 2011, 2 juli. https://www.nzz.ch/grossherzige_remigranten-ld.594029.
- Hattie, John. 2013. *Leren zichtbaar maken*. Vertaald door Frans Collignon. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Heins, Victor. 2012. "Saying Things That Hurt: Adorno as Educator." In *Thesis Eleven* 110, no. 1 (2012): 68-82.
- Hohendahl, Peter Uwe. 1991. "Dialectic of Enlightenment Revisited: Habermas's Critique of the Frankfurt School." In *Reappraisals: Shifting Alignments in Postwar Critical Theory*, 99–130. Cornell University Press, 1991.
- Holdinga, L. 2022. *Cheatsheet filosofische vragen beantwoorden*. Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 16-3-2025. <https://filosofieolympiade.nl/content/uploads/2024/04/Cheat-sheet-Lieke-Holdinga.pdf>.
- Holdinga, L., Janssen, T., Van Drie, J. en G. Rijlaarsdam. 2022. "Het nut van opschrijven." In *Dimensies: tijdschrift voor didactiek van de mens- en maatschappijvakken* Vol. 4: 97-115.
- Holdinga, L., Van Drie, J. en G. Rijlaarsdam. 2024. "Fostering philosophy teachers' disciplinary writing practice: A multiple-case design study." In *Journal of Writing Research* 16(1): 39-77.
- Horban, Peter. 1993. "Writing a Philosophy Paper." *Simon Fraser University*. Geraadpleegd op 21-3-2025. <https://www.sfu.ca/philosophy/resources/writing.html>.
- Johnstone, Henry. 1957. "Argument and Truth in Philosophy." In *Philosophy and Phenomenological Research* Vol. 18 No. 2: 228-236.
- Kadelbach, Gerd. 1971. "Voorwoord." In *Opvoeding tot mondigheid*, 9-11. Vertaald door Maurits Mok. Spectrum A5.
- Kant, Immanuel. 2021. *Wat is verlichting?* Vertaald en geannoteerd door Thomas Mertens en Willem van der Kuijlen. Boom Uitgeverij.
- Kienstra, N., M. Karskens en J. Imants. 2014. "Filosofen in de klas: een analyse van filosofische werkvormen." In *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, Jaargang 54 No. 4: 787-804.
- Lafrarchi, Naïma en Dirk Oosthoek. 2024. "Uitgesproken; Dubbelinterview over de Olympiade Geschiedenis en de Olympiade Filosofie." Geïnterviewd door Hans Wessels. In *Dimensies: tijdschrift voor didactiek van de mens- en maatschappijvakken* (December 2024) nr. 9: 63-71.
- Levy, Neil. 2003. "Analytic and continental philosophy: explaining the differences." In *Metaphilosophy* 34, no. 3 (2003): 284–304.
- Nederlandse Filosofie Olympiade. n.d. "programma." Geraadpleegd op 11-3-2025. <https://filosofieolympiade.nl/programma/>
- Nietzsche, Friedrich. 2010. *Waarheid en leugen*. Vertaald door Tine Ausma. Boom Uitgeverij.
- Macdonald, Iain. 2011. "Cold, cold, warm: Autonomy, intimacy and maturity in Adorno." In *Philosophy and Social Criticism*, 37(6) 2011: 669-689.
- Martin, Stewart. 2006. "Adorno's Conception of the form of Philosophy." In *Diacritics*, Vol. 36, No. 1 (Spring, 2006): 48-63.

- Montaigne, Michel de. 2019. "Over kannibalen." In *Essays*, 254-268. Vertaald door Hans van Pinxteren. Athenaeum / Polak & Van Gennepe.
- Murphy, Frank. 2016. *How To Write a Philosophy Essay A Guide for IPO Contestants*. International Philosophy Olympiad.
https://www.philosophy-olympiad.org/wp-content/uploads/2017/01/IPO_Essay_Guide.pdf
- Murphy, Frank 2017. "Country Report: International Philosophy Olympiad: A Writing Challenge for Young Philosophers." In *Journal of Didactics of Philosophy*, Vol. 1: 49-66.
- Pfister, Jonas. 2009. "Suisse : les Olympiades de philosophie dans l'enseignement." In *Diotime; revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie* Nr 41: 1-5.
- Poortier, Kirsten. 2021. "Filosofieonderwijs en subjectificatie." In *Filosofie op school*, 327-339. Redactie Desiree Berendsen, Natascha Kienstra, Kirsten Poortier, Floor Rombout. Boom Uitgeverij.
- Postman, Neil. 1996. *The End of Education*. Vintage books.
- Richter. Gerhard. 2019. *Thinking with Adorno: The uncoercive gaze*. Fordham University Press.
- Snir, Itay. 2020. "Theodor W. Adorno: Minima Pedagogica – Education, Thinking and the Experience of the Non-Identical." In *Education and Thinking in Continental Philosophy. Contemporary Philosophies and Theories in Education*, 31-55. vol 17. Springer.
- Spitters, Bert. 2009. "Please don't let me be misunderstood: taalbeleid op het dr. Mollercollege in Waalwijk." In *Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*, 30-34.
- Stein, Yoram. 2021. "'Op naar een ander filosofie-examen'- gestoeld op het baccalaureaat." In *Spinoza!* Jaargang 23. Nr. 3: 9-12.
- Torrance, M., G.V., Thomas en E.J. Robinson. 1994. "The writing strategies of graduate research students in the social sciences." In *Higher Education*, 27: 379-392.
- Tozzi, M. 2012. "Une approche par compétences en philosophie?" *Rue Descartes*, 1: 22-51.
- Velema, Floris en Teodora Groza. 2021. "het schrijven van een filosofisch essay." In *Filosofie op school*, 215-224. Redactie D. Berendsen, N. Kienstra, K. Poortier en F. Rombout. Boom Uitgeverij.
- Weber-Nicholsen, Sherry. 2015. "Adorno, Kafka, Psychoanalyse." In *De kunst van kritiek; Adorno in context*, 75-95. Redactie Thijs Lijster en Johan Hartle. Vertaald door Thijs Lijster. Octavo Publicaties.
- Wessels, Hans. 2007. *Handreiking schoolexamen filosofie havo/vwo*. SLO.

Bijlage I: Evaluatieschema Nederlandse Filosofie Olympiade

	0	0.5	1	1.5	2
<i>RELEVANTIE</i>	Het essay sluit niet aan bij het gekozen citaat.	Het essay sluit enigszins aan op het gekozen citaat.	Het essay sluit voldoende aan op het gekozen citaat.	Het essay sluit ruim voldoende aan op het gekozen citaat.	Het essay sluit volledig aan op het gekozen citaat.
<i>FILOSOFISCH BEGRIJ</i>	Het essay toont geen enkel filosofisch begrip.	Het essay bevat enkele filosofische verwijzingen zonder duidelijk begrip.	Het essay bevat enkele filosofische verwijzingen waaruit een beperkt filosofisch begrip blijkt.	Het essay toont filosofisch begrip van denkers, begrippen en theorieën. Soms is dit inconsistent of onvolledig.	Het essay toont inzicht en een kundig en helder gebruik van denkers, begrippen en theorieën.
<i>OVERTUIGINGS KRACHT</i>	Het ontbreekt het essay aan redeneringen, argumentatie en analyse.	Het essay toont een beperkt vermogen tot redeneren, argumentatie en analyse.	Het essay toont voldoende vermogen tot redeneren, argumentatie en analyse, maar is vaak inconsistent.	Het essay toont voldoende vermogen tot redeneren, argumentatie en analyse. Soms is dit licht inconsistent.	Het essay toont een overduidelijk vermogen tot redeneren, argumentatie en analyse.
<i>COHERENTIE</i>	Het essay is structuurloos.	Het essay heeft een beperkte structuur.	Het essay heeft voldoende structuur en is met enige moeite leesbaar.	Het essay is onderverdeeld in heldere alinea's en bevat tussentijdse samenvattingen.	Het essay is helder en toegankelijk gestructureerd en met zorg opgesteld.
<i>ORIGINALITEIT</i>	Het essay heeft geen enkele persoonlijke klank.	Het essay probeert een origineel perspectief te presenteren, maar slaagt hier niet in.	Het essay bevat enige originele elementen.	Het essay toont voldoende karakter, kleur en persoonlijkheid.	Het essay toont duidelijk karakter, kleur en persoonlijkheid.

(Velema en Groza 2021, 222)

HOE GEBRUIK JE DE CHEATSHEET?



Als je een **filosofische vraag** beantwoordt, doorloop je een **aantal fases**.
Terwijl je hiermee bezig bent, ben je **continu** aan het **reflecteren**.

! Tijdens het lezen vraag je je af: moet ik nog verder lezen of kan ik beginnen met schrijven? En als je aan het schrijven bent: moet ik de bron nog een keer bekijken, of kan ik al gaan opschrijven?
● De drie fases lopen dus enigszins door elkaar heen.

Deze cheatsheet is van:

Naam:

Klas:

Universiteit van Amsterdam, 2022
Deze cheatsheet is gemaakt in het kader van onderzoek naar schrijvend leren bij filosofie.
Contact: Lieke Holdinga,
c.c.holdinga@uva.nl

Design: Patrick Koll | patrick@patrickkoll.com

LEZEN

1 VERKEN DE KWESTIE

Lees en analyseer de vraag, activeer je voorkennis.

- **Wat is de kwestie? Waarom is het belangrijk om over deze kwestie na te denken?**
- **Probeer de kwestie te koppelen aan je eigen ervaringen.**
- **Welke meningen zijn er over deze kwestie?**
- **Welke filosofen of concepten roepen deze kwestie bij je op? Maak daar een notitie van.**

2 DOE ONDERZOEK

Lees en analyseer de bronnen. Je leesdoel: wijsheid vergaren.

Lees de bronnen als volgt:

- **Orienteer je op de tekst.** Is de tekst primair of secundair? Wie schreef de tekst? Wat zou de mening van de schrijver over het onderwerp zijn?
- **Lees vluchtig,** zodat je basisbegrip hebt van de tekst. Wat is de hoofdgedachte? Markeer stukken die een hoofdgedachte lijken. Maak notities in de kantlijn (gebruik 'vlaggetjes' en zoek naar signaalwoorden).
- **Lees niet te lang hangen** bij zaken die je niet begrijpt.
- **Lees intensief:** begrijp je de tekst volledig? Herlees de moeilijke stukken. Let op je vlaggetjes.
- **Evalueer wat je hebt gelezen.** In hoeverre is het overtuigend? Wat zou je er tegenin kunnen brengen?

Wil je gelijk de informatie ordenen? Doe dan stap 2 en 3 in één.

3 VERBIND DE INFORMATIE

Orden de informatie uit de verschillende bronnen.

Welke perspectieven zijn naar voren gekomen? Spreken bronnen elkaar tegen of vullen ze elkaar aan? Orden de informatie door middel van markeringen in verschillende kleuren of maak een schema.

- **Toepassen:** kun je elk perspectief toepassen op andere voorbeeldsituaties?
- **Conceptualiseren:** Welke concepten horen bij de kwestie? Bij welk perspectief passen ze? Welke zou je willen definiëren in de tekst? Schrijf de definitie op.

Blijf je steeds afvragen: kan ik verder naar de volgende stap? Of moet ik nog eens terug naar de vorige?

4 HERLEES DE VRAAG EN JE NOTITES

Blijf bij de kwestie.

5 SCHRIJF EEN DENKVERSIE

ROUTE A

Schrijf vanuit flow

Het hoeft nog geen perfecte tekst te zijn. Schrijven is denken.

ROUTE B

Werk planmatig

Maak een globaal tekstplan om je gedachten te ordenen.

6 WERK JE TEKST UIT

Herstructureer je eerste versie. Reviseer de inhoud grondig.

Waar moet nog iets bij? Wat moet verplaatst worden?

Duik in de rol van de lezer: is je tekst helemaal te volgen?

Werk je tekst verder uit en 'kleur de tekst in'.

Waar moet nog meer toegelicht of uitgewerkt worden?

Let op de volgende aspecten:

- Je tekst moet een **geuanceerde tekst** worden die **verschillende perspectieven** belicht. De tekst kan **beschouwend** zijn of **overtuigend**.
- Maak koppelingen naar je eigen leven, gebruik concrete voorbeelden. **Maak de tekst 'persoonlijk'**.
- Wees consequent in de concepten die je hebt genoemd. **Blijf bij je definities.**

7 ZET DE PUNTJES OP DE I

Controleer je tekst op typfouten en spelling.

DENKEN

6 WERK JE TEKST UIT

Herstructureer je eerste versie. Reviseer de inhoud grondig.

Waar moet nog iets bij? Wat moet verplaatst worden?

Duik in de rol van de lezer: is je tekst helemaal te volgen?

Werk je tekst verder uit en 'kleur de tekst in'.

Waar moet nog meer toegelicht of uitgewerkt worden?

Let op de volgende aspecten:

- Je tekst moet een **geuanceerde tekst** worden die **verschillende perspectieven** belicht. De tekst kan **beschouwend** zijn of **overtuigend**.
- Maak koppelingen naar je eigen leven, gebruik concrete voorbeelden. **Maak de tekst 'persoonlijk'**.
- Wees consequent in de concepten die je hebt genoemd. **Blijf bij je definities.**

SCHRIJVEN

7 ZET DE PUNTJES OP DE I

Controleer je tekst op typfouten en spelling.

(Holdinga 2022)