

**HOE WORDEN LEERLINGEN
KRITISCHE ÉN REDELIJKE
LEZERS?**

argumentatie

Eén van de doelstellingen van het moedertaalonderwijs is leerlingen te leren kritisch om te gaan met teksten. Dit vereist een reflectieve houding: leerlingen moeten leren om teksten als object te beschouwen. Ze moeten bij hun beoordeling ook letten op de functie van de tekst. Afhankelijk van die functie mogen er eisen gesteld worden aan opbouw, publieksgerichtheid en argumentatie. Zo zal bij betogende teksten de kwaliteit van de argumentatie een belangrijke rol in de beoordeling moeten spelen. Inzichten uit de argumentatieleer zouden dan ook van pas kunnen komen bij het onderwijs in kritisch lezen.

In het volgende artikel belicht Francisca Snoeck Henkemans wat argumentatieleer zou kunnen inhouden en schetst zij hoe de argumentatieleer ten dienste kan staan van het moedertaalonderwijs.

Inleiding

Argumentatie is een verschijnsel waar iedereen dagelijks mee te maken heeft. In gewone gesprekken, discussieprogramma's op radio en televisie, en in kranten en tijdschriften wordt geargumenteed. Niet alleen wordt iedereen steeds weer met argumentatie geconfronteerd, in veel situaties zijn ook argumentatieve vaardigheden nodig. Van studenten aan universiteiten en HBO-opleidingen wordt verwacht dat ze in staat zijn het betoog van een ander op een objectieve manier weer te geven en vervolgens op een kritische manier te beoordelen. Maar ook bij het deelnemen aan vergaderingen, bij het beoordelen van informatie die door de overheid verstrekt wordt, of bij het schrij-

ven van een ingezonden brief zijn argumentatieve vaardigheden van belang.

Om op een adequate manier aan het maatschappelijk leven deel te nemen moet men de argumentatie van anderen kunnen analyseren en op zijn waarde schatten. En liefst moet er ook een zinvolle reactie op die argumentatie volgen. Iets klakkeloos overnemen wordt doorgaans niet erg gewaardeerd. Er wordt verwacht dat men zich op een kritische manier opstelt tegenover de argumentatie van anderen, maar daarbij toch ook weer niet de redelijkheid uit het oog verliest.

Voor een deel gaat het hier om vaardigheden die mensen in de loop van hun leven vanzelf verwerven. Toch wijst de praktijk uit dat er aan die argumentatievaardigheid nogal eens

wat schort. En verder is het niet altijd zo duidelijk welke *normen* er gehanteerd moeten worden. Wat houdt redelijkheid precies in? En wanneer ben je eigenlijk kritisch?

Bij het begeleiden van scripties van eerstejaars studenten Nederlands viel het mij op dat het de studenten aan een aantal elementaire inzichten en vaardigheden die nodig zijn om een betoog op een verantwoorde manier op te zetten, ontbrak. De opdracht was een kritische bespreking te geven van een aantal publicaties. Nadrukkelijk werd de studenten verteld dat ze niet mochten volstaan met het samenvatten van opvattingen van anderen, maar dat ze ook zelf stelling moesten nemen in de discussie. Toch waren de meeste scripties nauwelijks betogend te noemen. Veelal werd volstaan met een weergave van de standpunten en argumenten van anderen, gevolgd door een onbeargumenteerd eigen standpunt. Als er wel argumenten gegeven werden, waren het vaak argumenten die niets meer te maken hadden met de argumenten van de besproken auteurs.

Bij de nabespreking bleek dat velen zich geen precieze voorstelling konden maken van wat een betoog nu precies is. Ook vonden ze het lastig om uit te maken wat de punten van onenigheid waren tussen de verschillende auteurs, wat de belangrijkste argumenten waren en hoe die argumenten gewogen moesten worden.

Er kan bij het analyseren en beoordelen van een betoog dus van alles misgaan. En dat is wel begrijpelijk, want betogen zitten vaak ingewikkeld in elkaar. Om de structuur van een betoog te doorzien is inzicht nodig in het verschijnsel argumentatie en kennis van de verschillende vormen van complexiteit die zich bij betogen kunnen voordoen. Wie een betoog analyseert wordt bovendien geconfronteerd met interpretatieproblemen die ook bij andere soorten teksten kunnen voorkomen, zoals: Wat bedoelt de schrijver hier precies? Moet ik wat hij zegt letterlijk opvatten? Hoe moet ik ontbrekende informatie aanvullen? Dergelijke problemen zijn niet op te lossen door het volgen van vaste procedures of recepten. Wie een betoog analyseert moet voortdurend keuzes maken uit verschillende analysemogelijkheden. Definitieve oplossingen zijn meestal niet te geven, maar de analysant kan wel proberen zijn analyse te rechtvaardigen op een manier die het anderen mogelijk maakt na te gaan hoe hij tot die analyse gekomen is.

Kritisch lezen zonder de spreker of schrijver onrecht te doen is dan ook niet mogelijk zonder je te bezinnen op de normen die je bij het analyseren en beoordelen hanteert en zonder inzicht in de problemen die zich bij het analyseren en beoordelen van een betoog kunnen voordoen. Onderwijs in argumentatievaardigheid zal daarom in belangrijke mate *beschouwelijk* onderwijs moeten zijn.

Om onderwijs in argumentatieleer te kunnen geven op een manier die leerlingen aanzet tot reflectie, zal de leraar Nederlands over een ruime theoretische en praktische kennis van argumentatie moeten beschikken. En juist dat is problematisch, omdat er in de opleiding van leraren vaak weinig aandacht besteed is aan argumentatietheorie, en al helemaal niet aan de vraag hoe je het beste de vaardigheid van leerlingen in het argumenteren kunt vergroten. Bovendien ontbreken de leermiddelen die nodig zijn om argumentatieve vaardigheden te doceren goeddeels. In de meeste schoolboeken wordt slechts incidenteel en vaak op een nogal onsystematische wijze aandacht aan argumentatie besteed.

Een uitzondering hierop is Braets leergang *Taaldaden* (1979b). In *Taaldaden* geeft Braet bij het onderdeel *kritisch lezen* aanwijzingen om de gegrondheid van meningen en de deugdelijkheid van argumentatie te beoordelen. Nu komen dergelijke onderwerpen ook in andere schoolboeken wel aan bod¹, maar Braets benadering is het meest serieus te noemen. De methode *Taaldaden* is voor een deel ontstaan uit ergernis over de tot dan toe verschenen leer- gangen, die volgens Braet willekeurig en onsystematisch waren, en waarin het ontbrak aan een analytisch apparaat voor het analyseren en beoordelen van teksten. Met *Taaldaden* beoogt Braet op een systematische en wetenschappelijk verantwoorde manier oplossingen aan te dragen voor taalbeheersingsproblemen die zich in de schoolpraktijk kunnen voordoen. Het lijkt me daarom zinvol om na te gaan in hoeverre de benadering van Braet leerlingen de mogelijkheid biedt om hun vaardigheid in het argumenteren te vergroten.

Taaldaden:

een retorische benadering van argumentatie

Een benadering die erop gericht is inzicht te geven in wat een kritische en tegelijkertijd redelijke benadering van argumentatie inhoudt, zal volgens mij tenminste aan een aantal voorwaarden moeten voldoen, wil dit resultaat ook bereikt kunnen worden.

Zo zullen er in de eerste plaats duidelijke normen gegeven moeten worden voor wat als redelijke en kritische opstelling geldt. Wat is een redelijke interpretatie en hoe kom je tot een weloverwogen oordeel? Op dergelijke vragen moeten leerlingen antwoord krijgen. Verder moeten de context waarin argumentatie voorkomt en de functie die argumentatie in de communicatie met andere taalgebruikers vervult bij de analyse betrokken worden. En tenslotte moet de analyse van argumentatie een verantwoorde beoordeling mogelijk maken. Anders ontaardt de analyse al gauw in een analyse om de analyse.

In de verantwoording van zijn leergang *Taaldaden* (1979a, p. 198) geeft Braet aan met zijn methode de volgende doelstellingen na te streven:

'Mijn leerdoel is bijzonder simpel: leerlingen beter leren lezen en schrijven (van feitelijke teksten). Specifieker: sneller en beter begrijpen wat een tekst inhoudt, en wat een schrijver ermee wil; beter leren beoordelen of de vorm en inhoud van een tekst aanvaardbaar is. Beter leren schrijven op een aanvaardbare doel- en publiekgerichte wijze.'

Deze doelstelling lijkt voor een belangrijk deel aan te sluiten bij de hierboven genoemde doelstelling: leerlingen een redelijke en kritische benadering van argumentatie bij te brengen.

In *Taaldaden* kiest Braet voor een retorische invalshoek. Het gaat hem erom leerlingen 'inzicht (te) verschaffen in retorische strategieën, oordeelsvorming (te) stimuleren over de aanvaardbaarheid van deze strategieën (...)' (1979b, p. 199). Binnen de retorische benadering van argumentatie is effectiviteit de hoogste norm: argumentatie is deugdelijk als de spreker of schrijver daarmee zijn publiek weet te overtuigen van de aanvaardbaarheid van zijn standpunt. Braets retorische uitgangspunt brengt met zich mee dat het accent in *Taaldaden* meer ligt op het beschrijven en inventariseren van de uiteenlopende manieren

waarop schrijvers bij een bepaald publiek hun doelen willen bereiken, dan op het ontwikkelen van normen voor wat een aanvaardbare manier van argumenteren is. Er wordt de leerlingen geen duidelijk kader geboden van waaruit ze de aanvaardbaarheid van argumentatie kunnen beoordelen; het blijft bij een enkele waarschuwing, zoals bijvoorbeeld voor de gevaren van al te grote publiekgerichtheid.

In de verantwoording van zijn leergang *Taaldaden* (1979a) geeft Braet aan voor een functioneel perspectief te kiezen. Zijn methode is deels ontstaan uit ergernis over de tot dan toe verschenen methodes, waarin volgens Braet de tekst uit de oorspronkelijke communicatieve context werd gehaald, en daarmee uit het 'oorspronkelijke functionele verband schrijver — medium — in de actualiteit ingebed onderwerp — beoogd publiek (...)' (p. 192). In *Taaldaden* blijkt dit functionele perspectief bijvoorbeeld uit de indeling in tekstsoorten: afhankelijk van de doelen die de schrijver bij zijn publiek wil bereiken (amuseren, informeren, overtuigen, overreden, en dergelijke) kunnen verschillende tekstsoorten onderscheiden worden. Toch blijkt Braet dit functionele perspectief niet consequent te hanteren. Dit blijkt met name uit de behandeling van het onderscheid tussen feiten en meningen en uit zijn benadering van verzwegen argumenten.

Feiten en meningen

Braet besteedt ruime aandacht aan het onderscheid tussen feiten en meningen. Dit onderscheid is dan ook wezenlijk binnen zijn benadering, omdat kritisch lezen bij hem bestaat uit het beoordelen van de gegrondheid van meningen. Volgens Braet staan feiten objectief vast en staan ze niet ter discussie. Meningen daarentegen zijn persoonlijke opvattingen waar wel discussie over mogelijk is. Braet realiseert zich echter dat dit onderscheid niet altijd zo precies te maken is, omdat ook over feiten discussie mogelijk is. Dit brengt hem ertoe binnen de categorie feiten een onderscheid te maken tussen *zekere feiten* en *onzekere feitelijke opvattingen*. Van het laatste type uitspraken staat de waarheid nog niet vast; er is nog discussie over mogelijk.

Mijns inziens is het weinig zinvol om uitspraken los van de context waarin ze optreden als feit of als mening te typeren. Braet ziet dan over het hoofd dat het onderscheid tussen feit en mening in belangrijke mate een functioneel

onderscheid is. Op het moment dat iemand een bepaalde uitspraak met argumenten ondersteunt, is die uitspraak daarmee tot mening of standpunt geworden. De schrijver of spreker neemt dan kennelijk aan dat aan de waarheid of aanvaardbaarheid van die uitspraak getwijfeld kan worden. Dat het standpunt betrekking kan hebben op een feitelijke of niet-feitelijke uitspraak is in zekere zin bijzaak: het gaat om de *functie* die die uitspraak vervult in een discussie met een reële of veronderstelde tegenstander.

Aan de hand van een tweetal voorbeelden zal ik dit duidelijk proberen te maken:

- 1 Marja: Volgens mij is Piet nu negentien.
Karel: Nee, Piet is nu twintig, want hij is in 1966 geboren.
- 2 Marja: Piet is in 1965 geboren.
Karel: Nee, Piet is in 1966 geboren, want hij is nu twintig.

Zowel in voorbeeld 1 als in voorbeeld 2 doet Karel twee feitelijke uitspraken. Het verschil is echter dat in voorbeeld 1 de leeftijd van Piet ter discussie staat, terwijl in voorbeeld 2 het geboortjaar van de jongeman ter discussie staat. In voorbeeld 1 is 'Piet is nu twintig' de mening of het standpunt, terwijl dezelfde uitspraak in voorbeeld 2 als argument fungeert, en volgens Braets definitie tot de categorie feiten gerekend zou moeten worden. Met andere woorden: wat feiten of onzekere feitelijke opvattingen (en dus meningen) zijn, is niet los van de discussiecontext vast te stellen.

Verzwegen argumenten

Ook bij de behandeling van verzwegen argumenten laat Braet ten onrechte de communicatieve context buiten beschouwing. Aan de hand van een vereenvoudigde versie van het Toulmin-model² maakt hij duidelijk dat er tussen argument en standpunt een verband gelegd moet worden dat in de praktijk vaak niet expliciet gelegd wordt: het verzwegen argument, of in Braets terminologie de afleidingsregel, die gevonden kan worden door het wél expliciet geformuleerde argument en het standpunt met behulp van een als ... dan ... uitspraak met elkaar te verbinden, waarbij na *als* het argument wordt ingevuld en na *dan* het standpunt. Braet geeft in dit verband het volgende voorbeeld: 'Zijn favoriete club zal wel F.C. Twente zijn, want hij woont in En-

schede'. Als afleidingsregel moet hierbij aangevuld worden: 'Als iemand in Enschede woont, dan zal hij wel een voorkeur voor F.C. Twente hebben' (Braet 1979b, p. 98).

Braet geeft echter geen verklaring voor het feit dat dergelijke verbindende uitspraken vaak verzwegen worden; hij legt geen verband tussen deze vorm van indirectheid en andere vormen van indirectheid die bij communicatie kunnen optreden. Bovendien wijst hij er niet op dat er vaak verschillende manieren zijn om een verzwegen argument aan te vullen, en dat de keuze voor een bepaalde aanvulling voor een deel afhankelijk is van de context waarin de argumentatie naar voren wordt gebracht en van de achtergrondkennis van de lezer of luisteraar.

Dit alles heeft tot gevolg dat de lezer een nogal gesimplificeerd beeld krijgt van het aanvullen van verzwegen argumenten. En dat lijkt me niet wenselijk, vooral niet omdat het aangevulde verzwegen argument in Braets procedure vervolgens een beslissende rol speelt bij het beoordelen van de gegrondheid van meningen. De kritische lezer moet de aanvaardbaarheid van de afleidingsregel vaststellen om tot een oordeel over de deugdelijkheid van de argumentatie te komen. Wil de kritische lezer ook een redelijke beoordelaar zijn, dan zal hem duidelijk gemaakt moeten worden hoe hij tot een redelijke interpretatie van verzwegen argumenten kan komen.

Niet alleen bij het aanvullen van verzwegen argumenten staat Braets wijze van analyseren een verantwoorde beoordeling in de weg: In het algemeen kan gezegd worden dat Braet weinig aandacht besteedt aan identificatie- en interpretatieproblemen die zich bij het analyseren van een betoog kunnen voordoen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit zijn behandeling van de structuur van betogen. Braet wijst erop dat betogen vaak een complexe structuur hebben, en dat het zaak is die structuur goed te analyseren voordat men het betoog gaat beoordelen. Maar hij geeft de leerling weinig concrete aanwijzingen om tot een dergelijke analyse te komen³.

In de eerste plaats onderscheidt hij alleen onderschikkende argumentatie (argumentatie voor argumentatie), op andere vormen van complexiteit gaat hij niet in. Dat argumentatie ook uit een aantal argumenten naast elkaar kan bestaan, en dat er soms door verschillen

de partijen betogen worden gehouden voor een bepaald standpunt, blijft buiten beschouwing. Bovendien maakt hij niet duidelijk hoe de analysant kan herkennen dat er van een bepaalde argumentatiestructuur sprake is. En tenslotte geeft hij niet aan wat voor consequenties de structuur van de argumentatie heeft voor de beoordeling. Wat bijvoorbeeld de consequenties zijn voor de aanvaardbaarheid van het standpunt wanneer iemand een bepaald subargument onhoudbaar acht, wordt niet behandeld.

Een dialectische benadering van argumentatie

Een uitsluitend retorische benadering van argumentatie maakt onvoldoende duidelijk hoe men op een verantwoorde manier kan argumenteren en reageren op argumentatie. Zonder duidelijk normenkader is het immers niet mogelijk om de aanvaardbaarheid van retorische strategieën te beoordelen. Binnen de argumentatietheorie is er naast de retorische benadering een dialectische benadering te onderscheiden. Terwijl de retorische benadering vooral tracht te *beschrijven* op wat voor uiteenlopende manieren mensen elkaar proberen te overtuigen, is de dialectische benadering primair gericht op het ontwikkelen van redelijkheidsnormen. Uiteindelijk vullen beide benaderingen elkaar aan: het dialectische normenkader maakt een afgewogen oordeel over de aanvaardbaarheid van verschillende retorische strategieën mogelijk. Vertegenwoordigers van de dialectische stroming zijn Van Eemeren, Grootendorst en Kruijer. Deze auteurs hebben hun theoretische inzichten verwerkt in een tweetal praktische leerboeken: *Argumentatieleer 1; het analyseren van een betoog* (deel 2 en 3 zullen nog verschijnen) en *Argumenteren*. In beide leerboeken wordt ruime aandacht besteed aan het op een verantwoorde manier analyseren van een betoog, terwijl in *Argumenteren* bovendien het beoordelen en opzetten van een betoog aan de orde komen. De dialectische benadering die ten grondslag ligt aan deze leerboeken kan volgens mij een zinnig uitgangspunt zijn voor een leermethode die bestemd is voor het voortgezet onderwijs. Hoewel de leerboeken in hun huidige vorm niet direct gebruikt kunnen worden op middelbare scholen (ze zijn bestemd voor studenten aan universiteiten en HBO-opleidingen), zijn de inzichten die geboden worden en het analyse-instrumentarium

zeker bruikbaar in het voortgezet onderwijs. In de benadering van Van Eemeren, Grootendorst en Kruijer wordt argumentatie beschouwd als een poging een ander te overtuigen van de aanvaardbaarheid van een bepaald standpunt. Dergelijke overtuigingsprocessen vinden altijd plaats in de context van een expliciete of impliciete discussie die tot doel heeft een verschil van mening op te lossen. Iemand die een standpunt verdedigt zal trachten op een rationele manier de twijfel van een kritische tegenstander aan de aanvaardbaarheid van dat standpunt weg te nemen. Het verschil van mening is opgelost als de één zijn standpunt intrekt of de ander zijn twijfel opgeeft. Een dergelijke benadering, waarbij argumentatie opgevat wordt als onderdeel van een kritische discussie om een verschil van mening op te lossen, wordt wel een *dialectische* benadering genoemd.

Wanneer argumentatie op een dergelijke manier benaderd wordt is het mogelijk om een aantal normen en regels te ontwikkelen voor de manier waarop de discussie idealiter moet verlopen, voor de discussiehouding die van de discussianten verwacht wordt en voor de eisen die aan deugdelijke argumentatie gesteld moeten worden.

Wil een discussie ook werkelijk tot de oplossing van een verschil van mening leiden, dan moet namelijk aan een aantal voorwaarden voldaan zijn. In de eerste plaats zal duidelijk moeten zijn wat precies het verschil van mening is. Het heeft tenslotte weinig zin een discussie te beginnen als niet duidelijk is welk verschil van mening er precies opgelost moet worden. Bovendien zullen de discussianten zich aan bepaalde regels moeten houden. Zo zullen ze onder meer elkaar de vrijheid moeten geven om standpunten en argumenten naar voren te brengen en bijvoorbeeld niet proberen de ander buiten spel te zetten door hem belachelijk te maken of onder druk te zetten. Ook zullen ze bereid moeten zijn om desgevraagd hun uitspraken te verdedigen. Dergelijke afspraken over rechten en plichten moeten ervoor zorgen dat alles wat relevant kan zijn voor de oplossing van het verschil van mening naar voren gebracht kan worden. Verder zullen de discussianten ernaar moeten streven elkaars woorden niet te verdraaien of elkaar niet bewust verkeerd te begrijpen. Zowel wanneer men argumentatie naar voren brengt als wanneer men reageert op argumentatie moet men

de ander zoveel mogelijk krediet geven. Wie argumenteert rekent erop een redelijke beoordeling te krijgen. Hij zal dus niet proberen zijn standpunten zo te formuleren dat ze niet te beoordelen zijn, of met oneigenlijke discussiemiddelen de ander trachten te overreden. Omgekeerd wordt er bij het reageren op argumentatie in principe vanuit gegaan dat de ander een aanvaardbare overtuigingspoging onderneemt. Er zal dus naar gestreefd moeten worden de ander zo welwillend mogelijk te interpreteren en pas als er duidelijke aanwijzingen zijn dat dit niet terecht is, mag deze welwillende houding opgegeven worden.

Aan dergelijke regels voor redelijke discussies moet voldaan zijn wil de discussie op een redelijke manier verlopen en wil het uiteindelijke doel, de oplossing van het verschil van mening, bereikt worden. Maar deze regels zijn ook van belang voor iemand die een betoog op een verantwoorde manier wil analyseren en beoordelen. Van de analysant en beoordelaar wordt eenzelfde redelijke opstelling verwacht als van de deelnemers aan de discussie.

In de benadering van Van Eemeren, Grootendorst en Kruiger worden de normen voor een verantwoorde analyse en beoordeling van argumentatie daarom voor een belangrijk deel ontleend aan de gedragscode voor redelijke discussanten. Voor een ander deel baseren de auteurs zich op inzichten uit de pragmatiek. Dit geldt met name voor de normen die gehanteerd moeten worden om tot een redelijke interpretatie te komen. Binnen de pragmatiek bestudeert men onder meer de voorwaarden waaraan taalhandelingen als een belofte, een verzoek of een bevel moeten voldoen om begrepen te worden en de gewenste reactie bij een luisteraar of lezer teweeg te brengen. Een voorbeeld van zo'n voorwaarde voor een belofte is dat hetgeen beloofd wordt prettig moet zijn voor de persoon aan wie het beloofd wordt. Daarom is: 'Daar zul je meer van horen, dat belof ik je!' geen 'echte' belofte, maar een dreigement. Ook argumentatie kan als een taalhandeling worden opgevat en zal net als andere taalhandelingen aan bepaalde voorwaarden moeten voldoen om begrepen en aanvaard te worden. Overtredingen van dergelijke voorwaarden kunnen uiteenlopende consequenties hebben. Soms kan een overtreding ertoe leiden dat men argumentatie niet meer als zodanig herkent. Ook worden de geslaagheidsvoorwaarden wel overtreden om een indi-

recte bedoeling over te brengen.

Wie een verantwoorde analyse van een betoog wil geven zal met dergelijke vormen van onduidelijkheid, implicietheid of indirectheid rekening moeten houden. Het gaat er tenslotte om tot een interpretatie te komen die enerzijds recht doet aan wat er staat of gezegd is, en die anderzijds de spreker of schrijver geen onrecht doet door een al te letterlijke interpretatie.

Het analyse-instrumentarium van Van Eemeren, Grootendorst en Kruiger maakt het mogelijk veel complicaties die zich tijdens het analyseren en beoordelen voor kunnen doen als zodanig te onderkennen en op te lossen of aan te geven wat denkbare oplossingen zijn. Bij het analyseren van een betoog wordt ingegaan op *identificatieproblemen* als: Wat is precies het verschil van mening? Van wat voor type is het? Hoe herken je dat er van argumentatie sprake is, en wat moet je doen als je twijfelt of dat wel het geval is? Verder wordt aandacht besteed aan *interpretatieproblemen* als: Hoe kom je tot een redelijke interpretatie van de uitspraken in een betoog? Hoe vul je op een correcte wijze verzwegen argumenten en standpunten aan? En bovendien komen *ontledingsproblemen* aan de orde als: Wat voor vormen van complexiteit kunnen er in betogen voorkomen? Hoe beslis je in twijfelgevallen wat de meest redelijke ontleding is? Hoe kun je de structuur van een betoog het beste weergeven?

Bij het beoordelen van een betoog wordt in de eerste plaats aandacht besteed aan het herkennen van drogredenen. Er wordt duidelijk gemaakt waarom drogredenen ondeugdelijk zijn: het zijn overtredingen van de regels voor redelijke discussies. Daarnaast wordt ingegaan op tegenstrijdigheden die in betogen kunnen voorkomen. En tenslotte wordt een aantal veel voorkomende typen argumentatie (argumentatieschema's) besproken en wordt van elk type aangegeven aan welke voorwaarden het moet voldoen wil het de toets van de kritiek kunnen doorstaan.

Bij deze vrij globale schets van de benadering van Van Eemeren, Grootendorst en Kruiger wil ik het hier laten.⁴ Om enig zicht te geven op het soort problemen dat zich bij het analyseren kan voordoen, en het soort oplossingen dat de auteurs hiervoor bieden, zal ik een paar korte tekstjes analyseren waarin interpretatie- en ontledingsproblemen voorkomen.

Voorbeelden van problemen bij het analyseren van een betoog

Het interpreteren van een betoog

Bij het interpreteren van een betoog kunnen zich allerlei problemen voordoen. In de eerste plaats is het vaak lastig om vast te stellen of er wel van argumentatie sprake is. Dikwijls ontbreken duidelijke *indicatoren van argumentatie* zoals *aangezien, immers, dan ook, daarom, vandaar, want* en dergelijke. De analysant zal dan een beroep op andere hulpmiddelen moeten doen, zoals bijvoorbeeld de context of de situatie waarin uitspraken naar voren worden gebracht.

Een extra complicatie bij het herkennen van argumentatie is dat argumentatie soms *bewust* als een ander soort taalhandeling gepresenteerd wordt. Zo komt het voor dat argumentatie als toelichting of uitleg gepresenteerd wordt. De spreker of schrijver probeert zo de indruk te wekken dat zijn standpunt geen verdediging behoeft, maar alleen enige toelichting. Dit lijkt in het volgende voorbeeld het geval te zijn:

Hoe pijnlijk het ook is, het mes moet in de sociale voorzieningen. Ik zal dat proberen uit te leggen. We leven al jaren boven onze stand en het hoge verzorgingsniveau remt de produktiviteit.

Een ander probleem bij het herkennen van argumentatie is dat argumentatie soms op een indirecte manier wordt overgebracht. Bijvoorbeeld door een vraag te stellen die in feite een mededeling is:

Je moet nu echt morgen die telefoonrekening betalen. Of wou je soms weer afgesloten worden?

De vraag 'Of wou je soms weer afgesloten worden?' is letterlijk geïnterpreteerd nogal onzinnig. De meeste mensen zullen het niet prettig vinden als hun telefoon wordt afgesloten. Het lijkt in zo'n geval dan ook rechtvaardiger tegenover de spreker om de vraag niet letterlijk te nemen, maar hem op te vatten als een indirecte mededeling, bijvoorbeeld: 'Dan kun je voorkomen dat je telefoon weer afgesloten wordt'. Deze mededeling fungeert als argument bij het standpunt: 'Je moet nu echt morgen die telefoonrekening betalen'. Bij twijfel of er wel echt van argumentatie sprake is en in gevallen waar een letterlijke interpretatie onzinnig is, terwijl een argumenta-

tieve interpretatie wel terecht lijkt te zijn, verdient het aanbeveling te kiezen voor een argumentatieve interpretatie. Dan is de kans dat er uitspraken die voor de oplossing van een geschil van belang zijn in de analyse buiten beschouwing blijven zo klein mogelijk.

Het ontleden van de argumentatiestructuur

Ook bij het ontleden van de argumentatiestructuur moeten er soms keuzes gemaakt worden uit verschillende mogelijkheden. Wanneer er meer dan één argument wordt gegeven voor een bepaald standpunt, kan dit op twee manieren gebeuren: soms is elk argument op zich een zelfstandige en afdoende verdediging van het standpunt, en in andere gevallen zijn de argumenten alleen samen een voldoende verdediging. In het eerste geval is er sprake van *meervoudige* argumentatie, in het tweede van *nevenschikkende* argumentatie. Soms blijkt niet duidelijk uit de presentatie of de argumentatie nevenschikkend of meervoudig moet zijn. Zo'n twijfelgeval is bijvoorbeeld:

Mieke is een slechte huisvrouw. Ze legt geen voorraden aan en strijkt nooit.

Of het hier nu om twee zelfstandige argumenten gaat, of dat de argumenten alleen samen voldoende zijn om het standpunt te rechtvaardigen dat Mieke een slechte huisvrouw is, is op grond van de verbale presentatie niet met zekerheid te zeggen. In zo'n geval verdient het de voorkeur om de *strategie van de maximaal argumentatieve ontleding* toe te passen. Dit houdt in dat de argumentatie als meervoudig ontleed wordt. Op die manier wordt aan elk onderdeel van het betoog een maximaal argumentatieve kracht toegekend. Wanneer namelijk bij de beoordeling één van de twee argumenten onhoudbaar blijkt, is het andere argument nog intact. En dat is bij een nevenschikkende ontleding niet het geval.

De strategie van de maximaal argumentatieve ontleding moet echter niet toegepast worden als een dergelijke ontleding de spreker of schrijver onrecht doet. Dat is het geval als degene die het betoog beoordeelt elk van de rechtvaardigingen op zichzelf onvoldoende vindt, terwijl hij ze samen wel als een voldoende verdediging zou beschouwen. Deze situatie doet zich voor in het volgende voorbeeld, waarin Beatrijs Ritsema over het boek *Tintin chez le psychanaliste* van Tisseron het volgen-

de opmerkt:

'Om misverstanden te voorkomen: Tisserons boek is volstrekt serieus bedoeld. Behalve op het omslag staat er geen enkel plaatje in, het jargon liegt er al evenmin om en de duidingen gaan heel ver' (*Vrij Nederland* 19-4-1986).

Dat er in een boek geen plaatjes voorkomen lijkt op zichzelf nauwelijks een voldoende verdediging voor het standpunt dat het boek volstrekt serieus is. Maar samen met de twee andere argumenten is dit misschien wél zo.

Toepassingsmogelijkheden van een dialectische argumentatieleer in het onderwijs

Zoals hiervoor is aangegeven zijn de leerboeken *Het analyseren van een betoog* en *Argumenteren* niet speciaal voor het voortgezet onderwijs geschreven. De vraag is dan ook gerechtvaardigd wat de leraar Nederlands die volgens deze methode zou willen werken er op dit moment aan heeft.

Deze vraag is natuurlijk het beste door leraren zelf te beantwoorden. Het afgelopen jaar is er aan de Universiteit van Amsterdam door medewerkers van de vakgroep Taalbeheersing een aantal nascholingscursussen Argumentatieleer gegeven voor leraren Nederlands. Als cursusboek werd *Argumenteren* van Van Eemeren, Grootendorst en Kruijer gebruikt. Ter afsluiting van de cursus werd de leraren gevraagd welke onderwerpen uit *Argumenteren* zij bruikbaar achtten voor het voortgezet onderwijs en hoe zij dachten de stof aan te bieden.

De meeste leraren waren van mening dat vrijwel alle onderwerpen die in *Argumenteren* aan bod komen bruikbaar waren in het voortgezet onderwijs. De volgende onderwerpen zouden ze in ieder geval willen behandelen:

- het herkennen en typeren van verschillen van mening
- het herkennen van argumenten en standpunten
- het aanvullen van verzwegen argumenten en standpunten
- de fases die in het ideale geval in een argumentatieve discussie doorlopen worden
- de spelregels van communicatie en overtredingen daarvan
- het ontleden van de argumentatiestructuur
- het herkennen van drogredenen.

Over de behandeling van de stof liepen de meningen nogal uiteen. Sommigen wilden een lessenserie aan argumentatie wijden en daarbij de cursusopbouw in *Argumenteren* grotendeels volgen, anderen wilden bepaalde onderwerpen uit het boek aan de orde laten komen bij onderdelen als tekstbegrip of schrijfvaardigheid. Weer anderen waren van plan om één tekst als uitgangspunt te nemen en aan de hand daarvan de stof te behandelen. Veel voorbeelden die bij de behandeling van de stof in *Argumenteren* gegeven worden kon men direct gebruiken in het onderwijs. De oefeningen vond men echter soms te moeilijk voor middelbare scholieren.

Wie zich een concretere voorstelling wil vormen van de manier waarop argumentatieleer op school behandeld kan worden verwijst ik naar het artikel 'Wat hebben we ook alweer? Argumentatieleer!' van Van Eemeren en Grootendorst (1984). In dit artikel wijden de auteurs een aparte paragraaf aan het onderwijs in argumentatieleer. Tevens geven zij een voorbeeld van een analyse-opdracht die op school gegeven zou kunnen worden en zetten zij uiteen hoe een dergelijke opdracht behandeld kan worden.

Zoals al uit de ervaringen met de nascholingscursussen Argumentatieleer naar voren kwam, kunnen de inzichten die in *Het analyseren van een betoog* en *Argumenteren* geboden worden ook van pas komen bij andere vaardigheden dan alleen argumenteren. Te denken valt bijvoorbeeld aan discussiëren, tekstverklaren en samenvatten.

In de argumentatieleer van Van Eemeren, Grootendorst en Kruijer komen verschillende onderwerpen aan bod die rechtstreeks verband houden met *discussievaardigheden*. In de eerste plaats wordt behandeld welke fases in een discussie doorlopen moeten worden om een verschil van mening op te kunnen lossen. Na de *confrontatiefase*, waarin wordt vastgesteld dat er een verschil van mening bestaat, volgt de *openingsfase* waarin de gang van zaken tijdens de discussie en de discussieregels wordt afgesproken; dan komt de *argumentatiefase* waarin argumentatie naar voren wordt gebracht en de discussie eindigt met een *afsluitingsfase* waarin wordt vastgesteld wat het resultaat is van de discussie. Verder worden de regels waar men zich in het ideale geval bij een discussie aan zou moeten houden

besproken. Wie die regels overtreedt, begaat een drogreden. Als iemand bijvoorbeeld probeert de ander buiten spel te zetten door een aanval op diens persoon, overtreedt hij de regel dat alle deelnemers aan de discussie ongehinderd alles wat ze willen naar voren moeten kunnen brengen. Door dergelijke inzichten krijgen leerlingen een beter beeld van het verloop van argumentatieve discussies en kunnen ze preciezer aangeven wat er misging en hoe dit te verklaren valt.

In de argumentatieleer van Van Eemeren, Grootendorst en Kruiger wordt veel aandacht besteed aan allerlei soorten interpretatieproblemen die ook bij het *tekstverklaren* een rol spelen. De leerling wordt attent gemaakt op tekstsignalen en krijgt zicht op de rol van de context bij het achterhalen van de bedoelingen van de schrijver. Omdat de interpretatieproblematiek in een algemeen communicatief kader wordt geplaatst, zijn de inzichten ook bij niet-betogende teksten van nut.

Voor het *samenvatten* is vooral het ontleden van de argumentatiestructuur van belang. Verschillende auteurs van schoolboeken hebben er al op gewezen dat een goede samenvatting

pas te maken valt als de lezer inzicht heeft in de opbouw van de tekst.⁵ Maar de richtlijnen die doorgaans gegeven worden voor het samenvatten zijn vooral geschikt voor niet-betogende teksten. Voordat men de samenvatting uit kan schrijven, moet er een overzicht van de inhoudelijke structuur van de tekst gemaakt worden. Dit betekent dat er een overzicht gemaakt wordt van hoofdonderwerpen en subonderwerpen. Voor betogende teksten is een dergelijke methode niet zo handig, omdat de functie van de verschillende tekstelementen (argument, standpunt, toelichting, voorbeeld, en dergelijke) buiten beschouwing blijft. Bij betogende teksten verdient het de voorkeur om uit te gaan van het hoofdstandpunt, daar de belangrijkste argumenten bij te zoeken, en eventueel ook de subargumenten. Bij het samenvatten van betogende teksten kan dus gebruik gemaakt worden van de argumentatiestructuur van de tekst. Omdat in de argumentatieleer van Van Eemeren, Grootendorst en Kruiger uitgebreid aandacht besteed wordt aan het achterhalen van die structuur, kan hun methode direct van nut zijn bij het samenvatten van betogende teksten.

Noten

- 1 Andere schoolboeken waarin argumentatievaardigheden aandacht krijgen zijn bijvoorbeeld: *Taal met effect* van Ten Brinke en Drop, *Opbouw* van Bult en Riemens-Feteris en *Taal Vandaag* van Vos en Van der Laan.
- 2 Het model van Toulmin is een schematische weergave van de verschillende elementen die in de argumentatie een rol spelen bij het rechtvaardigen van een mening. Het model is uiteengezet in Toulmin 1969. Besprekingen van het model zijn te vinden in Van Eemeren, Grootendorst & Kruiger 1981 en in Oostdam 1985.
- 3 Blijkens de recente herziening van zijn leergang *Taaldaden* is Braet inmiddels ook tot het inzicht gekomen dat een gedegen analyse van de argumentatiestructuur pas tot stand kan komen als leerlingen gerichte aanwijzingen krijgen om die structuur te achterhalen. In dit artikel baseer ik mij op de editie van *Taaldaden* uit 1979, die tot nu toe in het middelbaar onderwijs gebruikt is.
- 4 Voor uitgebreidere informatie over de argumentatieleer van Van Eemeren, Grootendorst en Kruiger verwijs ik naar een tweetal publikaties: Van Eemeren & Grootendorst 1984 en Oostdam 1985.
- 5 Zie bijvoorbeeld Braet 1979b *Taaldaden* 1, p. 137 en Vos & Van der Laan 1977 *Taal Vandaag* 4, p. 149.

Literatuur

- Braet, A. 'Taaldaden, een retorisch-pragmatische leergang schriftelijke taalbeheersing voor de bovenbouw. Een verantwoording' in: *Levende Talen* 340, 1979, p. 191-202
- Braet, A. *Taaldaden: een leergang schriftelijke taalbeheersing voor de bovenbouw havo/vwo* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1979
- Brinke, J.S. ten & W. Drop *Taal met effect: leergang taalbeheersing voor onderbouw havo/vwo* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1980
- Bult, E.H. & E.S.F. Riemens-Feteris *Opbouw* Amsterdam, Meulenhoff, 1979
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst & T. Kruiger *Argumentatietheorie* [2e herziene druk] Utrecht, Het Spectrum, 1981 [Aula 613]
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst & T. Kruiger *Argumentatieleer 1; het analyseren van een betoog* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst & T. Kruiger *Argumenteren* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1984
- Eemeren, F.H. van & R. Grootendorst 'Wat hebben we ook alweer? Argumentatieleer!' in: *Taalbeschouwing voor gevorderden* DCN-cahier 15, 1984, p. 112-130
- Oostdam, R. 'Een bruikbaar instrumentarium voor het analyseren van argumentatie' in: *Levende Talen* 403, 1985, p. 406-410
- Toulmin, S.E. *The uses of argument* [2nd ed.] Cambridge, Cambridge University Press, 1969
- Vos, J. & H. van der Laan *Taal Vandaag* Meppel, Ten Brink, 1977