

LEREN DOOR PRATEN II

enkele principes uit de theorie van de niet-dwingende argumentatie toegepast op het taalgebruik in de klas

Jan Sturm

'Die redenatie is niet erg logisch'

'Nee. Daarom juist', zei Kollberg

Sjöwall en Wahlöö, 160

'De ervaring leert, dat veel leraren vastlopen als ze op de diskussietoer gaan', verzucht Jan Griffioen (GRIFFIOEN, 121). Vooral, zou ik er uit mijn eigen ervaring aan willen toevoegen, als ze de discussie willen gebruiken als didactische werkvorm. Immers, in de discussies zelf, als je je leerlingen leert discussiëren, gaat het vaak lekker. Je leerlingen leren een nieuwe techniek; ze ontdekken spelregels die ze moeten toepassen; ze leren observeren; ze leren praten over de discussie. Maar als ze dat allemaal gehad hebben; als ze niet meer voor hun beurt praten, niet meer door elkaar heen roepen, als ze ieder op hun beurt leiderschapsfuncties vervullen en wat dies meer zij, dan komen vaak pas de echte problemen, n.l. *inhoudelijke problemen*. Dan blijkt dat er voor de leraar veel minder aanwijzingen te vinden zijn die hem greep geven op, of althans zicht geven op de inhoudelijke kant van de discussie, zodat hij zijn leerlingen ook in dat opzicht kan begeleiden. Er zijn genoeg observatieformulieren om aan de hand daarvan de procedure en het proces te evalueren, (zie ook GRIFFIOEN 118, 119, en 124-127 en de daar opgegeven literatuur). Als het over de inhoud gaat, krijg je te horen dat de leerlingen *logisch* moeten redeneren.

'... Wij wijzen op wéér een andere factor die van grote invloed is op het communicatieproces. Communicatie is nl. onbestaanbaar zonder denken en redeneren. Voor *verantwoorde en goede* (...) communicatie is LOGISCH en ZINDELIJK kunnen denken en redeneren een onmisbare grondslag (...) Ideaal zou natuurlijk zijn als iedere deelnemer aan een communicatieproces een grondige scholing zou hebben gehad in STRIKT LOGISCH DENKEN EN REDENEREN (...) In veel gevallen van meer 'gewoon', 'alledaags' (i.t.t. wetenschappelijk - JS) denken en redeneren (...), zou (dat) eveneens STRIKT LOGISCH behoren te verlopen' (KORSWAGEN, 80-81; hoofdletters en cursivering van mij - JS). Zo'n grondige scholing is dan wel moeilijk haalbaar, maar op zijn minst moet iedereen toch weten dat ..., en dan volgt het bekende rijtje van de deductie, inductie, geldigheid, drogrede en noem maar op.

Anderen zijn wat minder overtuigd (en overtuigend?), maar achten scholing in de *formele* logika (want daar gaat het steeds om!) op zijn plaats, omdat 'de ontvanger ook zijn verantwoordelijkheid (heeft) en daartoe hoort ook een oordeel over de aard en de kwaliteit van de overtuigingsmiddelen, met name de redeneringen'. (DROP/DE VRIES, 25) (1)

Ik ben niet zo'n voorstander van een dergelijke scholing in de formele logika, zeker niet als die plaats moet vinden in het voortgezet onderwijs (inclusief het HBO) en helemaal niet als die valt binnen het kader van het moedertaalonderwijs.

De taal is in het onderwijs (maar ook in het dagelijks leven) het belangrijkste instrument om kennis en inzicht te verwerven teneinde de werkelijkheid om ons heen te kunnen beheersen. Een van de belangrijkste doelstellingen van het moedertaalonderwijs moet dan ook zijn: de leerlingen de taal zó leren hanteren dat die optimaal als hulpmiddel kan functioneren bij de werkelijkheidsbeheersing. Dat wil zeggen dat we in en met behulp van onze

taal onze ervaringen moeten kunnen expliciteren en in en door het gesprek met anderen onze 'kennis' moeten kunnen konfronteren met die van anderen. Voor zo'n voortdurende konfrontatie, waarbij kennis van een toestand overgaat in een proces, is het kunnen hanteren van het apparaat van de formele logika m.i. totaal onnodig en wellicht ongewenst (Vgl ook MAAS, 264 ev) (2).

Het zal iedere lezer overigens uit eigen ervaring wel duidelijk zijn dat van kennisverwerving als proces op onze scholen weinig terecht komt. In de meeste gevallen bestaat de kennisoverdracht op onze scholen uit een aanbod door de leraar van een vaak arbitrair gekozen hoeveelheid feiten en een interpretatie ervan. Acceptatie van het aanbod brengt de leerling uit een toestand van niet-weten in een toestand van weten; wie niet luistert blijft dom. (Erg knappe leerlingen mogen dan misschien achteraf nog wel eens nagaan, of de interpretatie van de feiten voldoet aan de regels van de formele logika. Maar wat dan nog!)

In een eerder artikel over *Leren door praten* (STURM, 1975) heb ik geprobeerd het persoonsgerichte groepsgebrek (p.g.) te beschrijven en tevens te legitimeren als een waardevol hulpmiddel bij de kennisverwerving als proces: de leraar doet een stap terug en laat de leerlingen al pratend zelf feiten interpreteren en hun opvattingen beargumenteren tegenover hun medeleerlingen. Zo verwerven ze kennis die op dat moment geldig is voor hen, waarmee ze op dat moment de werkelijkheid kunnen hanteren. (Natuurlijk hoeft die stap terug niet zo letterlijk gezet te worden als bij een p.g.: de leraar kan ook als gelijkwaardige deelnemen aan het gesprek; alleen de leerlingen zijn al zo door het bestaande onderwijs 'gevormd' dat ze de leraar slechts met grote moeite als gelijkwaardig kunnen akseptereren).

'Hun opvattingen beargumenteren', schreef ik hierboven. Op dat moment steekt een vermaard taalbeheersingsdeskundige zijn vinger op als hij me opbelt n.a.v. dat eerste artikel en zegt: 'Wat zullen die kinderen nog veel moeten leren voor ze een logische redenering kunnen opzetten. Jouw artikel heeft me in ieder geval ook duidelijk gemaakt dat ik maar eens hard moet gaan werken aan een goede methode om ze dat te leren'. In dit tweede artikel wil ik proberen aan te tonen, dat zoiets helemaal niet nodig is, omdat 'beargumenteren van opvattingen' in zo'n proces van kennisverwerving nl. heel anders verloopt als de (formele) logika ons voorschrijft.

Het doel van dit artikel is (a.s.) leraren en leraressen inzicht te verschaffen in argumentatieve technieken die - als vanzelf - toegepast worden bij kennisverwerving door middel van gespreksverkeer. Ook hoop ik met dit artikel een handvat te bieden aan hen die door analyse van p.g.'s hun inzicht in dit 'onderwijsleermiddel' willen vergroten, zodat ze het beter in hun praktijk kunnen hanteren. Uitdrukkelijk wil ik vooropstellen dat het niet mijn bedoeling is een methode te geven volgens welke leerlingen kunnen leren hoe ze een p.g. moeten voeren. Anders gezegd: het lijkt mij ongewenst de technieken die ik hier *beschrijf* als oefjes aan de leerlingen *voor* te schrijven. 't Gaat niet om het aanbieden van een truukendoos, maar om het verwerven van een *onderwijsleerhouding*.

Een korte uiteenzetting over het ontstaan van dit artikel. Aan de informatie voor de stroom Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands op het VON-congres 1973 droeg Gerard Hubers een paper bij onder de titel *Vaktaal op school* (HUBERS). Daarin kwam een korte paragraaf voor over argumentatie. Op het congres kon aan dit onderdeel nauwelijks aandacht worden besteed. De L.W.G., die voortkwam uit dat congres, zag het belang van dit onderwerp echter duidelijk in en verzocht Gerard Hubers op een van de L.W.G.-dagen een nadere toelichting te geven. Van die lezing maakte Hans Verwey (VERWEY) indertijd een ver-

slag. Wat hier volgt is voornamelijk op die twee bronnen terug te voeren. Ik heb het materiaal enigszins anders geordend en vaak op mijn manier weergegeven. Voor alle fouten die ik daarbij gemaakt heb, ben ik natuurlijk verantwoordelijk, eveneens voor de toevoegingen, die ik aan andere literatuur en eigen ervaring ontleende.

In dit artikel behandel ik achtereenvolgens:

- Kennisverwerving in gespreksverkeer in het dagelijks leven en op school;
- Argumentatie, waarbij ik het verschil probeer uit te leggen tussen dwingende en niet-dwingende argumentatie en inga op de voorwaarden voor een gesprek;
- enkele argumentatieve technieken.

1 KENNISVERWERVING

In de alledaagse omgang met elkaar doen we ongelooflijk veel functionele kennis op: kennis die het ons mogelijk maakt ons te bewegen in de wereld om ons heen en erin te handelen. Kennis ook, die het ons mogelijk maakt die wereld te interpreteren en te veranderen, een nieuwe wereld te scheppen waarin we gelukkiger kunnen zijn. Het doel van onze kennisverwerving is dus uiterst pragmatisch: we willen wat kunnen doen met die kennis; we hebben niets aan kennis om de kennis. Wat heb ik er m.a.w. aan te weten hoe ik bloemen moet zaaien, als ik toch geen tuin heb.

Maar nu ik die tuin wel heb en er 's zomers op een prettige manier in wil vertoeven, nu probeer ik me de tekst op het zakje zaad eigen te maken; ik praat erover met mijn buurman, want het is me allemaal niet zo duidelijk en hij heeft een prachtige tuin met bloemen. De buurman probeert me te overtuigen dat ik het zo en zo moet doen. 'Want', zegt hij, 'kijk maar eens naar mijn tuin' of 'Want je kunt beter eerst kunstmest strooien als achteraf'. 'Maar', werp ik tegen . . . Enfin, iedereen kent deze gesprekken uit eigen ervaring. Al prattend maken wij, mijn buurman en ik, ons kennis bewust - of we roepen ze terug in onze herinnering -, we rechtvaardigen ons doen en denken tegenover elkaar en plaatsen dat in een algemeen kader: 'Zo'n tuin met bloemen is toch veel leuker als alleen maar stenen; wat je tegenwoordig zoveel ziet!' Als die hele zaaiërij nu later misloopt, praten we verder, we proberen er 'verklaringen' voor te vinden en nieuwe handelwijzen daaruit af te leiden.

Kennisverwerving op school verloopt heel anders. Je kunt die bv vergelijken met de volgende situatie. Ik woon op een flat; er is in de verste verte geen zicht op dat ik ooit een huis met een tuin tot mijn beschikking krijg. De buurman komt op visite en zeurt me de godganse avond aan mijn hoofd over de beste manier van bloemen zaaien, zonder dat hij me ook maar een moment aan het woord laat. 'Die vent komt er nooit meer in!'

Kennisverwerving op school heeft geen pragmatisch karakter (hooguit een uitgesteld pragmatisch karakter), of je moet het verlangen de school zo snel mogelijk te kunnen verlaten zien als het doel van de kennisverwerving. Op school leren we niet door 'trial or error', niet door doen. Maar wat belangrijker is in dit verband: op school leren we niet door konfrontatie van meningen, van interpretatie van feiten. We krijgen kennis voorgeschoteld, die bestaat uit feiten en een interpretatie daarvan, terwijl de argumentatie die die interpretatie ondersteunt ook nog deel uit maakt van de kennis die we moeten innemen. Daarom vragen we ook op school niet alleen: 'Wanneer deed Napoleon dit?' maar ook: 'Waarom deed Napoleon dit?' en op die laatste vraag is ook maar één antwoord goed; als je dat niet weet te re-

produceren heb je niet goed geleerd. Daarom staat er in het biologieboek: 'Zaa niet te diep, anders verstikt het zaad' en luidt de vraag aan het eind van de les: 'Waarom is het verkeerd diep te zaaien?'

'Eruit met dat boek, met die vent!' Maar dat kan nu juist niet. Wel zijn er andere mogelijkheden: de kennisverwerving op school laten verlopen op zoveel mogelijk dezelfde manier als dat in het dagelijkse leven gebeurt; de praktijk wijst uit hoe effectief de kennisverwerving daar plaats vindt. Kortgezegd komt dat erop neer, dat we op school kennis doen verwerven door middel van gespreksverkeer, waarbij we gebruik maken van observaties, experimenten, dia's, films, t.v.-programma's, teksten en wat voor informatie-vormen al niet als uitgangspunt voor die gesprekken. Al pratend, elkaar overtuigend, komen de kinderen dan tot (bewustmaking van) die kennis, tot een interpretatie ervan die geldig is voor hen, tot een inpassing in hun wereldbeeld. Geldig voor hen op dat moment, want straks kunnen er nieuwe feiten opduiken, nieuwe argumenten geldigheid verkrijgen.

In Leren door praten I (STURM, 1975) heb ik laten zien, wat een leraar o.a. allemaal moet kunnen aksepter; op de manier waarop argumenten geldigheid verkrijgen in zo'n gesprek ben ik toen niet ingegaan. Toch is daar wel het een en ander van bekend: gegevens daarover levert ons de theorie van de niet-dwingende argumentatie. Omdat die kennis een leraar kan helpen bij zijn interpretatie van groepsgesprekken, volgt een uiteenzetting over die 'theorie'.

2 ARGUMENTATIE

Iedereen krijgt in zijn schoolloopbaan te eniger tijd wel te maken met voorbeelden van (formeel) logische redeneringen. Ik bedoel het type redenering: Alle mensen zijn sterfelijk; Socrates is een mens; dus Socrates is sterfelijk. Aan die laatste conclusie - aangenomen dat de eerste twee uitspraken waar zijn - is niet te ontkomen. Wat je verder ook aanvoert, het *dwingend* karakter van de konklusie ligt vast. Aangenomen - schreef ik - dat de gegeven uitspraken waar zijn; dat is nu juist iets wat de logika volstrekt niet interesseert: logika houdt zich niet met de waarheid bezig; daar gaat het er alleen om, criteria op te stellen waaraan een geldige redenering moet voldoen, zodat je absoluut niet aan de konklusie ervan kunt ontkomen. Een beetje extreem gezegd: Voor dit soort redeneringen heb je geen menselijk verstand nodig om ze uit te voeren. Een blind werkend mechanisme kan, gegeven een aantal uitspraken, selekteren welke konklusies daarbij passen en welke niet.

Naast - misschien moet ik zelfs zeggen: tegenover - dit systeem van dwingende argumentatie staat het systeem van niet-dwingende argumentatie. In dat systeem staat de volgende vraag centraal: Welke argumentatie, die niet (formeel) logisch is, heeft toch de kracht om te overtuigen? Anders gezegd: Op welke manier kun je iemand overtuigen met argumenten, terwijl dat toch niet een echt logisch overtuigen is. Maas heeft m.i. op overtuigende (!) wijze betoogd dat je juist in natuurlijke taal bitter weinig doet met het systeem van de dwingende argumentatie: immers wat heb je aan een geldige redenering als je partner - argumenteren mikt toch op een sociale situatie, waarin een spreker samen met een partner handelt - niet overtuigd is van de geldigheid van je uitgangspunten (MAAS, 267).

Misschien moet je wel zeggen dat niet-dwingende argumentatie een voorwaarde is voor dwingende.

In het alledaagse gespreksverkeer (als middel tot kennisverwerving) speelt die niet-dwingende argumentatie (NDA) zoals iedereen bij een oppervlakkige observatie kan waarnemen

een veel grotere - misschien wel allesoverheersende - rol. De belangstelling voor NDA is niet van vandaag of gisteren. Al in de Oudheid hield vooral de retorica zich bezig met problemen van de NDA, bv als er adviezen gegeven werden voor het opstellen van pleidooien bij gerechtelijke processen. (LAUSBERG, 18-19) In onze tijd is de belangstelling voor NDA nieuw leven in geblazen door het werk van Perelman. (PERELMAN, 1958). ik geef hier een kort overzicht van zijn belangrijkste uitgangspunten en ideeën, voorzover ze van belang zijn om een beter zicht te krijgen op het mogelijke verloop van een alledaags gesprek. (3) Allereerst moet ik dan twee beperkingen noemen die Perelman zich oplegt als hij probeert gangbare argumentatieve technieken te beschrijven.

- 1 Hij houdt zich alleen bezig met *talige handelingen*. Er zijn nl ook heel andere niet-dwingerende argumenten, zoals strelen of een oorvijg.
- 2 Hij houdt zich alleen bezig met *overtuigen*, d.w.z. met die talige handelingen die alleen op cognitief nivo werkzaam zijn. (4) Die talige handelingen die de partner *overhalen* iets te gaan doen, vallen buiten zijn studiedomein. Met reclame houdt Perelman zich dus niet bezig. (5)

Wat Perelman nu wil bereiken is een *inventaris* van wat er in argumentatie en discussie een rol kan spelen, wat overtuigen kan, wat een publiek tot instemming brengen kan. (Aan een verklaring van deze verschijnselen komt hij dus niet toe.) Anders gezegd: zijn doel is het opstellen van een inventaris van argumentatieve technieken. Uit de door Perelman opgestelde inventaris wil ik er nu enkele opnoemen. Maar vooraf dien ik dan nog aan te geven aan welke voorwaarde voldaan moet zijn, wil een gesprek mogelijk zijn waarin geargumenteed kan worden.

Heel in het algemeen zou je kunnen zeggen dat de deelnemers aan zo'n gesprek tot eenzelfde kommunikatieve gemeenschap moeten behoren (STURM/BONSET, 184-187). Nader gespecificeerd houdt dat het volgende in:

- 1 De deelnemers hebben een gemeenschappelijke belangstelling in iets. Konkreet: de deelnemers zijn geïnteresseerd in de vraag wat dan eigenlijk het nut is van het leger of in het probleem van de dienstplicht. (6)
- 2 Bij de partners moet er overeenstemming zijn over een aantal basisgegevens, een aantal onbetwistbaarheden, waarover in dat gesprek geen discussie nodig is. Je kunt niet steeds van alle uitspraken gaan bepalen, of ze argument zijn of niet. In het volgende voorbeeld lijkt me de uitspraak: *het leger is eigenlijk een middel tot agressiviteit* te behoren tot de onbetwistbaarheden:

Arno: Nou daar ben ik tegen, want ik denk als . . . een leger is eigenlijk een middel tot agressiviteit en als je nou . . . het leger kan op een heel gemakkelijke manier misbruikt worden en als je nou elke Europese staat of elke staat in de wereld eigenlijk, als je nou geleidelijk alle legers in zou gaan krimpen, dat is volgens mij eigenlijk dé manier om . . . dan heb je geen legers nodig om te beschermen, want wie moet aanvallen?

Erik: Ja, maar . . . dan heb, dan heb je ook nog het probleem van eenzijdige ontwapening hé? Beide partijen moeten meewerken en . . . dat zie ik niet zo zitten.

Je kunt vaak opmerken dat een spreker in een gesprek even nagaat of zijn uitspraak tot de geaccepteerde onbetwistbaarheden behoort.

Ik geef twee voorbeelden:

- 1.1.2: Ja, maar . . . dienstplicht dat is . . . die vind ik niet nodig, want eigenlijk moet je vrijwillig gaan hé . . .
- 1.1.?: Ja, dat vind ik ook.
- 1.1.1: Als ik daarom getrouwd was en ik had een man in het leger, zou ik hem terugroepen hoor. Die zou van mij niet mogen vechten. Ik weet niet wat jullie ervan denken, maar . . .
- 1.1.?: nou ja . . .
- 1.1.2: Dat kun je toch niet . . .
- 1.1.4: Als je . . . als je . . .

3 De deelnemers aan een gesprek moeten weten van elkaar - en ze aksepteren dat van elkaar - dat ze een bepaalde selectie maken bij de presentatie van feiten. Je kunt een gemaakte selectie als deelnemer natuurlijk wel ter discussie stellen, maar niet voortdurend. Dan is er geen discussie meer mogelijk. Uitspraken van het type: 'Ik vind dat een verenging van het onderwerp, ik wil dat en dat er ook bij betrekken' of 'Ik vind het onderwerp te ruim, laten we die aspecten buiten beschouwing laten', geven aan dat een bepaalde selectie van feiten ter discussie gesteld wordt. In mijn materiaal - gesprekken op school - ben ik dit type uitspraak nog niet tegen gekomen. Ik denk dat daar twee verklaringen voor zijn. Enerzijds is de leerling door de strenge vakkenscheiding op school gewend aan een dwingend voorgeschreven selectie van feiten, waaraan hij nauwelijks iets kan veranderen: 'Nou zijn we met aardrijkskunde bezig en niet met biologie'! Anderzijds weet een leerling m.i. dat juist dat aspect op school veelal exclusief door de leraar bewaakt wordt: 'Daar hebben we het niet over' of 'Denk nu eens aan . . .' (7)

4 Tenslotte moet er bij de deelnemers aan het gesprek overeenstemming bestaan over de manier waarop de feiten in het gesprek gepresenteerd worden. In het volgende fragment wordt m.i. Nico's eerste bijdrage afgewezen, omdat de presentatie de deelnemers niet bevalt; zijn tweede bijdrage wordt, hoewel inhoudelijk weinig verschillend, wel aanvaard, blijkens de instemming die hij krijgt. (8):

Nico: Nou . . . mij lijkt dat een leger in een kleiner land zo wie zo al altijd afgeschaft kan worden, want een klein land dat kan als de grote machten beginnen te vechten, kan zo'n klein land kan helemaal niets, nie . . . , niets beginnen, *kunnen ze net zo goed een paar klapperpistooltjes pakken.*

Jan: Er bestaat nog de Nato, hé?

Erik: Als . . . die kleine . . . die Navo bestaat voornamelijk uit vele kleine landen die toch tezamen een macht, ook weer een sterke vuist vormen.

Nico: Ik bedoel . . . ik bedoel dus eigenlijk dus bijvoorbeeld Nederland hé, dat is maar een heel klein landje, als er een oorlog begint, dan, dan, tussen die grote mogendheden, dan wordt Nederland zo meteen onder de voet gelopen.

Arno: . . . heeft Nederland toch niks te vertellen.

3 ENKELE ARGUMENTATIEVE TECHNIEKEN

3.0 Hieronder volgt een gedeelte van de inventaris die Perelman heeft opgesteld. De inventaris is hier helemaal losgemaakt uit het totale betoog van Perelman; daardoor is meer een observatieschema ontstaan, geënt op zijn ideeën, als dat het een samenvatting ervan

is. Bij enkele argumentatieve technieken geef ik eerst een gekonstrueerd voorbeeld uit het alledaagse gespreksverkeer - dat ontleen ik dan meestal rechtstreeks aan de lezing van Hubers -; voorzover mogelijk geef ik dan een voorbeeld uit mijn eigen materiaal: de protocollen van al eerder genoemde groepsgesprekken.

Dat ik niet bij elke techniek een duidelijk voorbeeld kan geven uit de protocollen, wijkt ik aan de omstandigheid dat een gesprek voeren op school, hoe optimaal de situatie ook moge zijn (d.w.z. in dit geval: hoe dicht het alledaagse gespreksverkeer ook benaderd wordt) toch nog iets anders is als praten met elkaar in de alledaagse omgang.

3.1

A: 'Geld maakt niet gelukkig.'

B: 'Dat kan jij makkelijk zeggen met je tachtig mille per jaar.'

B maakt hier gebruik van *het wijzen op een tegenstrijdigheid*. Hij doet geen moeite daarmee een (formeel) logische tegenspraak te konstrueren. De tegenspraak is niet-dwingend, immers iemand met tachtig mille kan best ongelukkig zijn. Het hangt van A en de eventuele rest van het gehoor af of B's stelling als geldig argument wordt erkend. In mijn materiaal komt deze techniek veelvuldig voor; mijn indruk is dat deze techniek meer gebruikt wordt in het L.H.N.O.-gesprek als in de andere.

Ik geef twee voorbeelden.

A Ik vind het (leger) ook wel nodig hoor, voor een oorlog . . .

(. . .)

want anders, als er nou na een poosje oorlog komt, dan kan geen één vechten. Dan weten ze niet eens hoe ze een pistool vast moeten houden.

B Ja maar, ze vechten toch wel als het oorlog is.

Het tweede voorbeeld stamt uit een ander gesprek.

A (. . .) Ik . . . de . . . de westerse maatschappij, die moet toch ergens beschermd worden tegen invloeden van buitenaf. Hier . . . doel ik voornamelijk mee op het, op de, op het oostblok.

B Nou, daar ben ik tegen, want ik denk als . . . een leger is eigenlijk een middel tot agressiviteit.

3.2 A stelt zijn gehoor voor: 'Laten we onder socialisme verstaan het stelsel dat de produktiemiddelen in handen zijn van de gemeenschap'. Op basis van deze *keuze voor een bepaalde definitie* kan hij zijn betoog voortzetten met: 'Kijk eens naar Engeland, daar lijden de nationale industrieën grote verliezen.' Dat had geen zin gehad als zijn gekozen definitie had geluid: 'Onder socialisme verstaan we het stelsel waarbij er gelijke kansen zijn voor iedereen op een deel van de nationale rijkdom.' Het kiezen van een bepaalde definitie is mogelijk omdat bv. buiten de exacte wetenschappen definities nauwelijks eenduidig zijn. In het volgende voorbeeld kiest *Arno* voor een bepaalde definitie van de politie om duidelijk te maken dat we er niets mee opschieten als we het leger vervangen door politie.

Hans: Ja maar dat is meer een taak voor de politie, dacht ik

Nico: Ja

Erik: Ja maar het leger dat . . . is in bepaalde situaties toch nodig omdat het politieapparaat, dat . . .

Nico: Het politieapparaat is eigenlijk niet . . . groot genoeg . . .

Erik: . . . efficiënt genoeg om bepaalde zaken op te lossen.

Arno: Ik denk dat we de politie eigenlijk als een onderdeel van het leger kunnen beschouwen want het is . . . het komt eigenlijk op hetzelfde neer . . .

Nico: (?)

Hans: Nou, dat weet ik anders nog niet.

Arno: Politie is eigenlijk nationaal en het leger internationaal.

3.3 A: 'Wet is wet: Ik neem het mensen kwalijk als ze de maximum snelheid overschrijden.'

B: 'En gisteren reed je zelf nog 60 km op de Antwerpsestraat.'

Volgens het principe van de *wederkerigheid* past B wat A zegt toe op A's eigen gedrag. Als jij je een bepaalde handeling veroorlooft, dan mag je het anderen niet kwalijk nemen als ze dat ook doen. In het onderstaande voorbeeld past *Erik* dezelfde techniek toe in zijn 'debat' met *Arno*.

Arno: Ja, goed dan laten we het leger houden, want we zijn nu tot de ontdekking gekomen dat . . .

Erik: Het leger houden ja . . .

Arno: . . . het haast onmogelijk is om te ontwapenen.

Erik: Ja, dan moet je ook niet zeggen dat het handen vol geld kost, want dat is gewoon een offerding die we ons moeten getroosten.

3.4 Een veel toegepaste techniek is de zgn. *opeenvolging*: het gaat er dan vooral om dat de spreker een causale relatie legt, waarvan het publiek niet noodzakelijk de geldigheid hoeft te accepteren. Een voorbeeld ervan is: 'Als je abortus legaliseert, breekt de chaos los.' Als ik goed interpreteer komt deze techniek veel in mijn materiaal voor; alleen, het veronderstelde gevolg van een gebeurtenis wordt niet vaak geëxpliciteerd. Meestal wordt gesuggereerd dat er iets ergs zal gebeuren.

Henk: Ja, al zegt er maar eentje van ik weiger gewoon, waar blijf je dan?

Arno: Ja, je kunt die mensen niet dwingen . . .

Henk: Nee.

Arno: . . . van nou gaan we ontwapenen . . .

Henk: Als er eentje zegt: 'Ik doe het niet', dan kun je al niks meer inbrengen.

3.5 Als A in een discussie met B zegt: 'Jij bent toch geen vegetariër? Nou dan, dan ben je ook geen dierenvriend, want iemand die geen vegetariër is, kan ook geen dierenvriend zijn', dan is zijn argument gebaseerd op *gelijktijdigheid*. In de meeste gevallen zal A zo'n argument gaan ondersteunen met tal van voorbeelden. Argumenten van dit type dienen dan ook vaak om een discussie te openen of een nieuwe 'ronde' in te luiden. *Hans* baseert zijn argument in het volgende fragment op het principe van de *gelijktijdigheid*. Je kunt niet tegelijkertijd nationale gevoelens koesteren en beginnen te ontwapenen.

Hans: Ja, ik denk ook dat er . . . je niet gauw tot ontwapening zult komen, want als je het nou helemaal verstandelijk gaat bekijken, dan . . . hadden we eigenlijk allang helemaal geen leger meer moeten hebben, maar een mens is nou eenmaal niet alleen maar verstand, we hebben ook emoties, allerlei emoties komen op, en nationale . . . nationale . . . nationale ge-

voelens, en . . . allerlei eergevoelens en zo, en daarom zul je wel niet gauw tot ontwapening komen.

3.6 Voorzover ik kan overzien wordt de *illustratie* als argumentatieve techniek wel het meest toegepast. Klassiek is het begin: 'Als je nou bijvoorbeeld . . .' Een uitspraak als: 'Kijk zondag maar eens naar Sport in beeld, naar de spelverruwing die je dan ziet.', kan een sterk niet-dwingend argument zijn in een discussie over het toenemend geweld in de Nederlandse samenleving. Uit de vele voorbeelden in het materiaal kies ik het volgende.

En net als . . . net als toen die jongen. Ik weet niet meer hoe oud die is, maar die heeft ook lang haar en die moest ook in dienst, maar die heeft absoluut zijn haar niet laten knippen. Ik vind het gewoon onzin. En die had er dan ook bijna . . . ja, tenminste dat ging bijna door . . . toen had hij er bijna een jaar gevangenisstraf voor gekregen. Dat vind ik gewoon onzin.

3.7 Als je ter ondersteuning van je betoog een voorbeeld geeft dat helemaal buiten het onderwerp ligt, waarover je aan het praten bent, argumenteer je op basis van *analogie*. In mijn materiaal heb ik er geen voorbeelden van gevonden. Bekend zijn in dit verband de godsbewijzen. Dat gaat dan zo. Stel je voor, er lopen twee mensen in het oerwoud. Op een gegeven moment treffen ze daar een keurig onderhouden tuin aan. Ze moeten dan toch wel aannemen dat daar een tuinman aan het werk is geweest. Kijk nou eens naar het heelal: dat zit toch geweldig mooi in elkaar. Er moet dus wel iemand geweest zijn die dat gedaan heeft.

3.8 Als laatste wijs ik op de mogelijkheid je argumentatie te baseren op *scheiding van schijn en werkelijkheid*. Een voorbeeld van zo'n argument is de uitspraak: 'Hij lijkt wel democratisch, maar in wezen is hij autoritair.' Om zo'n argument te bekrachtigen, moet je dan wel voorbeelden aanhalen om dat aan te tonen. In het hierna gegeven stukje protocol gebeurt dat niet: Nico krijgt geen gelegenheid aan te tonen dat de situatie in de tweede wereldoorlog slechts schijnbaar vergelijkbaar is, niet echt.

Nico: Ik bedoel . . . ik bedoel dus eigenlijk dus bijvoorbeeld Nederland, hè, dat is maar een heel klein landje, als er een oorlog begint, dan, dan, tussen die grote mogendheden, dan wordt Nederland zo meteen onder de voet gelopen.

Arno: . . . heeft Nederland toch niks te vertellen . . .

Henk: (?)

Erik: . . . maar er zijn nog meer kleinere landen en . . . Nederland die met onder de voet lopen, daar geloof ik trouwens niet in omdat . . .

Arno: In de tweede wereldoorlog is het ook zo gebeurd.

Nico: De tweede wereldoorlog was wat anders, want toen dacht Nederland dat het neutraal zou blijven.

4 TENSLOTTE

Het moge duidelijk zijn dat ik in paragraaf drie een arbitraire keus heb gegeven van ongelijksoortige zaken uit de theorie van de niet-dwingende argumentatie (die ik daarmee in

heel wat opzichten onrecht heb aangedaan.) In het kader van dit artikel vond ik dat geen verwerpelijke procedure. Het gaat mij er immers om (opnieuw) aan te tonen wat voor boeiende en in onderwijskundig opzicht belangwekkende dingen zich afspelen in een p.g. Misschien dat wetenschappelijk onderzoek betere en andere argumenten kan opleveren om leraren ervan te overtuigen dat het p.g. een waardevol middel is in onderwijsleerprocessen. Ik hoop echter dat mijn argumenten, op een andere manier, ook overtuigend zijn.

NOTEN

- 1 Dat m.n. leerlingen zo'n 'oordeel over de aard en de kwaliteit van overtuigingsmiddelen' moeten leren geven, ontken ik niet natuurlijk. Wel heb ik mijn twijfels erover of ze daarbij wat opschieten met het apparaat van de formele logika, ook al wordt dat door Drop en De Vries uitgebreid met het analysemodel van Toulmin (Vgl. KINDT en JOHNSTONE, 178)
- 2 Erg sterk is zo'n opmerking van mij niet. Ik zou hem moeten onderbouwen met verslagen van pogingen die mijn studenten en ik ondernomen hebben om greep te krijgen op groepsgesprekken d.m.v. een analyse van de redeneringen m.b.v. de formele logika; die pogingen zijn tot nu toe mislukt. O.i. omdat zo'n benadering niets te maken heeft met wat werkelijk gebeurt in een groepsgesprek. Maar zo'n verslag valt buiten het kader van dit artikel. Mijn ervaring in de Bijscholing Nederlands heeft me bovendien geleerd dat een (hernieuwde) kennismaking met de formele logika de kursisten enorm frustreerde bij hun gespreksvaardigheid. Tenslotte wijs ik erop dat Drop en De Vries in hun boek geen enkele poging doen een verband te leggen tussen de preliminaire vaardigheid argumenteren en de bespreking in de kleine groep (DROP/DE VRIES, 184-199).
- 3 Het werk van Perelman is, althans wat mij betreft, bijzonder ontoegankelijk. Dat geldt ook voor het enige mij bekende Nederlandstalige artikel dat aan zijn werk is gewijd (VAN QUICKENBORNE). Wat ik hier, uit de tweede hand, weergeef, zal wel nauwelijks recht doen aan de veel rijker en verstrekkender inhoud van Perelmans werk.
- 4 In REHBEIN/EHLICH vinden we een aantrekkelijk voorstel voor een mogelijke beschrijving van zo'n cognitief proces (pag. 38-41). Hun analyse van Begründen geeft m.i. een duidelijke richting aan hoe een verdergaande analyse van argumentatieve technieken zou kunnen worden opgezet.
- 5 Op het mensbeeld dat achter Perelmans theorie ligt, ga ik hier niet verder in. Zoveel mag duidelijk zijn, dat hij uitgaat van de mens als rationeel wezen, dat verantwoordelijk is voor wat het denkt en dat ook alles kan verantwoorden, rechtvaardigen, wat het doet.
- 6 De voorbeelden ontleen ik aan drie protokollen van groepsgesprekken, waaraan 14-16-jarige leerlingen van resp. drie schooltypen deelnamen. Voor een nadere verantwoording verwijs ik naar STURM 1975.
- 7 Mooie voorbeelden daarvan vinden we m.i. in de protokollen *Richard* en *Zeg jongens* die het uitgangsmateriaal vormen voor het artikel van DE LEEUW, STURM en WERTS in deze aflevering van Moer. Vooral in *Zeg jongens* bepaalt de onderwijzer de selectie uit de door de leerlingen aangeboden feiten.
- 8 Bij mijn interpretatie van deze passage speelt de intonatie waarop Jan zegt: 'Er bestaat nog een Nato, hé . . .' een belangrijke rol. Het gaat er Jan blijkbaar niet om een eigen bijdrage te leveren: het duurt een hele poos voor hij zich na deze interventie weer in het gesprek mengt.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- DROP, W. en J. H. L. DE VRIES (1974), *Taalbeheersing; een handboek voor taalhantering*, Groningen.
- GRIFFIOEN, J. (1975), *Zeggenschap; grondslagen en een uitwerking van een didaktiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*, Groningen.
- HUBERS, G. (1973) *Vaktaal op school*, In: Voorinformatie VON-congres 1973.
- JOHNSTONE, H. W. (1968), *Theory of argumentation*. In: R. KLIBANSKY (ed.), *Contemporary philosophy; a survey*, Firenze, Vol. 1, 178-184
- KINDT, W. (1975), *Argumentation*. In: Linguistik und Didaktik 23 (1975), Kleines Lexikon der Linguistik, Karte 1-4
- KOKKE, P. e.a. (1974), *Eindrapport De nieuwe rhetorika met als bijdragen een leesverslag van The new Rhetoric alsmede een becommentarieerde bibliografie*, Amsterdam (Interne publikatie, afd. Taalbeheersing, Instituut voor Neerlandistiek, Universiteit van Amsterdam)
- KORSWAGEN, C. J. (1974), *Mondelinge communicatie in theorie en praktijk*, Groningen.
- LAUSBERG, H. (1967), *Elemente der Literarischen Rhetorik*, München³.
- MAAS, U. (1972), *Argumentation*. In: U. MAAS und D. WUNDERLICH, *Pragmatik und sprachliches Handeln*, Frankfurt², 258-276
- PERELMAN, CH en L. OLBRECHTS-TYTECA (1958), *La nouvelle rhétorique: traité de l'argumentation*, Paris (2 dln)
- REHBEIN, J. und K. EHLICH (1975), *Begründen*, Düsseldorf² (Kommunikation in der Schule, Interne publikatie Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft)
- SJÖWALL, M. en P. WALLÖÖ (1971), *De man die in rook opging*, Utrecht/Antwerpen (Zwarte Beertjes 1440)
- STURM, J. en H. BONSET (1974), *Laat ze maar praten; de rol van de taal in het onderwijsleerproces*. In: Moer 1974:3/4, 178-200
- STURM, J. (1975), *Leren door praten; de LWG opnieuw op pad*. In: Moer 1975:1, 29-37
- VANQUICKENBORNE, M. (1965) *De argumentatietheorie van Perelman & Olbrechts-Tyteca*. In: Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie, jrg. 57, pag. 149-172
- VERWEIJ, H. (1974), *Gerard Hubers. De theorie van de niet-dwingende argumentatie: een inleiding, lezing, gehouden op de derde bijeenkomst van de landelijke werkgroep 'Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands' te Utrecht, 16 maart 1974*. In: Verslag van de derde LWG-dag, 7-21.