

# ARGUMENTATIEVAARDIGHEID VAN JONGEREN

*"want ziet ge een rijkswachter  
dan klopt ge d'r op" (Daniël)*

## Inleiding

Of er zoiets bestaat als taalvaardigheid of taalvaardigheden, en welke taalvaardigheden er dan wel zijn, is nog altijd het voorwerp van discussie. Ik zal op die discussie niet ingaan, en een zeer pragmatisch uitgangspunt kiezen: ik ga er maar meteen vanuit dat er een specifieke taalvaardigheid is die we argumentatievaardigheid noemen.<sup>1</sup> Het vermogen om te redeneren en te argumenteren wordt door taalgebruikers aangewend in zowel de produktieve als de receptieve modi: spreken, schrijven, luisteren en lezen.

Een bepaald niveau van argumentatievaardigheid bezitten is kennelijk een belangrijk onderwijsdoel. U weet wellicht dat de scholen in België centraal opgelegde leerplannen gebruiken. Bij de opsomming van doelstellingen voor het vak Nederlands vermelden die leerplannen telkens weer dingen zoals: kritisch evalueren, teksten kritisch naar de inhoud beoordelen, een logische samenhang ontwikkelen, heldere formulering van een argument, ontwikkelen van een paar redeneervormen. Moedertaalmethodes geven de leerlingen dan ook de raad om redeneringen kritisch te beoordelen, na te gaan of ze logisch correct zijn e.d.m. In het rapport van Wesdorp (1981) komt de argumentatievaardigheid voor de vier modi (spreken, schrijven, luisteren, lezen) aan bod. En ook in de bekende handboeken over de moedertaal didactiek worden geregeld aspecten van de argumentatievaardigheid genoemd.

Je zou dus verwachten dat mensen die ons onderwijs achter de rug hebben behoorlijk kunnen argumenteren. Onze ervaringen met eerstejaars neerlandici spreken dat tegen. Het volstaat een tv-debat te bekijken, zoals het onlangs uitgezonden VPRO-debat over de vraag of de kernwapens Nederland uit moeten, om vast te stellen dat het met de argumentatievaardigheid van de volwassenen toch nog niet zo goed gesteld is als je zou hopen.

Bij het onderzoek waarover ik hier verslag wil uitbrengen, stond ons een onderwijskundig doel voor ogen. Ik refereer daarbij naar het model van didactische analyse van Van Gelder. Een van de componenten van dat model is het vaststellen van de beginsituatie. Dat is wat we in dit onderzoek hebben willen bekijken.

We hebben willen nagaan waar schoolgaande jongeren op het punt van de argumentatievaardigheid staan in een mondelinge discussie, en dat op het ogenblik dat de school langzamerhand aandacht begint te besteden aan aspecten van de argumentatievaardigheid.

## 1. Probleemstelling

Argumentatievaardigheid kan vermoedelijk op veel verschillende manieren geoperationaliseerd worden. Wij hebben ons gebaseerd op Perelman (1979). Net zoals Perelman hebben we de niet-dwingende, alledaagse, dialectische argumentatie op het oog. Schematisch bestaat dergelijke argumentatie meestal in de associatie van één of meer uitgangspunten met een stelling. Perelman onderscheidt twee categorieën van uitgangspunten: (1) uitgangspunten die betrekking hebben op het werkelijke, d.w.z. feiten, waarheden of vermoedens; en (2) uitgangspunten die verband houden met de voorkeuren van een specifiek auditorium, d.w.z. waarden, waardenhiërarchieën en loci. Voor deze tweede categorie gebruik ik verderop telkens de samenvattende term "waarde-oordelen". In de praktijk is het vaak zo dat een argumenteerder bepaalde uitgangspunten impliciet laat. Overigens kan iedereen vaststellen dat ook de stelling wel eens impliciet blijft.

Een van de voorwaarden waaraan een argumentatie moet voldoen, wil ze overtuigen, is dat het auditorium het eens is met de uitgangspunten die de argumenteerder hanteert om de stelling aannemelijk te maken. Zijn de uitgangspunten of premissen voor het auditorium aannemelijk, dan is er, afgezien van uiteraard nog andere voorwaarden, een redelijke kans dat de stelling ook als aannemelijk overkomt.

Een spreker of schrijver met een behoorlijke argumentatievaardigheid zal zich daarom moeten realiseren welke uitgangspunten hij hanteert, en of zijn publiek zijn premissen deelt. Omgekeerd zal een goede luisteraar of lezer zich moeten afvragen of de uitgangspunten van de argumenteerder voor hem aannemelijk zijn. Dat laatste is niet zo gemakkelijk omdat een aantal uitgangspunten altijd wel impliciet zullen blijven, zodat er bij de recipiënt tenminste onduidelijkheid is over de precieze inhoud van de impliciet gebleven premissen.

Nogal wat discussies en debatten lopen niet goed. Standpunten worden tegen elkaar verdedigd, maar de uitkomst is dat iedereen op zijn standpunt blijft. Naar ons gevoel heeft dat te maken met het feit dat men in dergelijke discussies te weinig de impliciete uitgangspunten aan de orde stelt, dat men te weinig over de aannemelijkheid van de uitgangspunten discussieert.

Precies dit aspect van de argumentatievaardigheid hebben wij als onderzoeksobject genomen. Wij hebben willen nagaan of, en in welke mate, jongeren in discussies met elkaar, rekening houden met de uitgangspunten. In principe kunnen aldus twee soorten vragen gesteld worden: (1) kiest de spreker zijn uitgangspunten rekening houdend met de luisteraar? gaat het dus om gedeelde uitgangspunten? (2) reageren de luisteraars als ze de uitgangspunten niet delen?

Bij dit onderzoek hebben we ons beperkt tot de tweede categorie van uitgangspunten, namelijk de waarde-oordelen. We menen namelijk dat waarde-oordelen voortdurend een belangrijke rol spelen in de alledaagse argumentatie, minstens zo belangrijk als de premissen in verband met het werkelijke, en dat er in de gangbare methodes bijna geen aandacht aan die waarde-oordelen besteed wordt.

## 2. Onderzoekopzet

### 2.1. De proefpersonen

In een derde klas moderne humaniora van het Antwerpse St.-Norbertus-college werden door de jongens zelf spontane groepjes van vijf gevormd.<sup>2</sup> Elk van die groepjes heeft twee gesprekken gevoerd. Van één van die groepjes hebben we de gesprekken geanalyseerd. De school is duidelijk een school van de lagere middenklasse. Het hierna volgende overzichtje kan daarvan een beeld geven:

<i>jongen</i>	<i>beroep vader</i>	<i>beroep moeder</i>	<i>laatste globale schooluitslag</i>
Tony	rijkswachter	huisvrouw	61.1 %
Daniël	kok	huisvrouw	60.8
Dirk	buschauffeur	huisvrouw	82.5
Filip	mecanicien	bediende	85.1
Dannie	bediende	huisvrouw	85

De deelnemers waren allen ongeveer 15 jaar oud. Wij dachten dat het derde jaar het aangewezen jaar was voor dit onderzoek, omdat in ons onderwijs vanaf het vierde jaar

meer uitdrukkelijk aan de argumentatie aandacht wordt besteed.

### 2.2. De gesprekjes

De leerlingen kregen eerst de opdracht om met elkaar een gesprek te voeren over politiek, en daarna als tweede opdracht een gesprek over muziek. Na een kwartier werd elk van de gesprekken stilgelegd. De twee onderwerpen verschillen nogal wat. Politiek behoort duidelijk tot het domein van de volwassenen, muziek daarentegen tot het eigen domein van de vijftienjarigen. De verwachting was dat de aard van het onderwerp mee bepalend zou kunnen zijn voor de aard van de verbale interactie. Dat is althans wat uit Rutherford (1976) afgeleid kan worden.

De gesprekjes werden niet op school gevoerd, maar in een lokaaltje van het departement Didactiek en Kritiek van de UIA. De leerlingen zaten gewoon op een stoel rond een tafel. Er was bij het gesprek geen volwassene aanwezig. Wel hingen er een vaste camera en een microfoon waarmee de gesprekjes op beeldband werden geregistreerd. Er werd daarbij aan de leerlingen verteld dat het hier een sociologisch onderzoek betrof naar de vraag wat de Vlaamse jeugd denkt over politiek en muziek. Het verzoek om bij het gesprek omwille van de verstaanbaarheid de standaardtaal te gebruiken werd maar matig opgevolgd.

Naderhand werden de protocollen uitgeschreven<sup>3</sup> volgens het transcriptiesysteem van Rutherford e.a. (1970), en alles werd met behulp van de video-opnamen nog eens extra gecontroleerd. Elk van de hier onderzochte gesprekken beslaat dertien uitgetikte bladzijden.

### 2.3. Methode

Het is duidelijk dat het niet mogelijk is een gesloten test te construeren als men wil nagaan hoe jongeren in een discussie met waardeoordelen omgaan, ook al hadden we van bij de aanvang vrij duidelijke verwachtingen. Daarom hebben we voor een eerder fenomenologische aanpak gekozen. Dat heeft wel het nadeel dat we niet de mogelijkheid hebben om onze resultaten in sprekende cijfers uit te drukken.

Wij hebben de gesprekken zorgvuldig geanalyseerd vanuit de volgende vragen:

1. gebruiken de deelnemers argumenten?
2. zijn er bij de uitgangspunten van de deelnemers expliciete waardeoordelen?
3. zijn er bij de uitgangspunten van de deelnemers impliciete waardeoordelen, en zo ja, welke?
4. worden de waardeoordelen gedeeld? reageren de deelnemers als ze de waardeoordelen niet delen?

## 3. Analyse

Bij het gesprek over politiek kwamen er twee grote topics aan de orde: de internationale politiek, en met name de gijzelingsaffaire in Iran; en de binnenlandse politiek,

hoofdzakelijk de Vlaams-Waalse problematiek, en de overheden. De discussie over muziek ging voornamelijk over de vraag wat nu goede muziek was: disco, hardrock, live rock of new wave.

3.1. Over het antwoord op de vraag of de deelnemers argumenten gebruiken kunnen we kort zijn. De jongeren gebruiken inderdaad argumenten, zij het wel eens minder dan we zouden wensen. Die argumenten behoren tot de twee grote categorieën die Perelman heeft onderscheiden: zowel premissen met betrekking tot het werkelijke als waardeoordelen. In onze analyse hebben we ons, zoals boven gezegd, beperkt tot de waardeoordelen. Al onze uitspraken hebben dus alleen betrekking op het gebruik van waardeoordelen in een argumentatie.

3.2. In het gesprek over politiek hebben we geen enkel expliciet waardeoordeel kunnen vinden dat, als uitgangspunt fungeerde. In het gesprek over muziek waren er een tweetal uitgangspunten te vinden in de vorm van een expliciet waardeoordeel. Het volgende discussiefragment laat zo'n expliciet waardeoordeel zien.

- (1) Daniël: Disco, dat is 't ritme alleen . . .  
Filip: Ja, ge kunt er op dansen, maar op hardrock kunt ge ook dansen, zenne /  
Dirk: Voor mij moet . . . voor mij moet in een liedje /  
Tony: Da's ouderwets, hardrock.  
Filip: Dat zal niet zijn.  
Dirk: een tekst zitten /

In dit geval was de stelling van Tony impliciet. Vervolgd ziet zijn redenering er als volgt uit:

- S (impl.): Hardrock is niet goed.  
U (expl.): Hardrock is ouderwets.

Overigens lijkt zijn expliciete uitgangspunt wel gebaseerd op een impliciet uitgangspunt dat zou kunnen luiden:

- U (impl.): Wat ouderwets is, is niet goed.

In ieder geval vinden we het merkwaardig dat in een halfuur discussie nauwelijks een paar uitgangspunten van de categorie van de waardeoordelen expliciet naar voren worden gebracht, terwijl duidelijk tal van uitspraken op waardeoordelen berusten.

3.3. Daarentegen hebben we tientallen impliciete waardeoordelen gevonden die voor de spreker kennelijk de basis voor zijn stelling vormden. Dat die waardeoordelen impliciet bleven hoeft nog niet te betekenen dat de luisteraar ze ook niet zou kunnen achterhalen.

Wij menen in de impliciete waardeoordelen twee soorten te kunnen onderscheiden. De eerste soort zijn de impliciete waardeoordelen die gemakkelijk infereerbaar zijn. In wat expliciet gezegd wordt zitten elementen waaruit de luisteraar gemakkelijk het impliciete waardeoordeel kan infereren. We geven daarvan een voorbeeld:

- (2) Dirk: Ik vond dat onder de sjah toch veel beter zenne.  
Daniël: Ja, maar, dat kunt ge niet doen, hè dat kunt /  
De sjah . . . dat was een grote kloof daartussen, tussen arm en rijk, hè, maar /

Dirk: maar hun land ging economisch heel hard naar boven.

Voor Dirk is de argumentatie schematisch als volgt:

- S (expl.): onder de sjah was het beter.  
U (expl.): het land kende een sterke economische groei.  
Daaruit valt zonder veel moeite het impliciete waardeoordeel te infereren:  
U (impl.): economische groei is waardevol. (o.i.d.)

Voor Daniël is de argumentatie schematisch als volgt:

- S (impl.): onder de sjah was het niet zo goed.  
U (expl.): er was een grote kloof tussen arm en rijk.  
Voor Daniël lijkt het volgende waardeoordeel te gelden:  
U (impl.): grote verschillen in welstand zijn niet duldbaar.

De tweede soort impliciete waardeoordelen zijn die welke moeilijk of niet infereerbaar zijn. In wat expliciet gezegd wordt zijn bijna geen aanknopingspunten te vinden waaruit het impliciete waardeoordeel afgeleid kan worden.<sup>4</sup> Daarvan geven we twee voorbeelden.

- (3) Daniël: Maar ik denk, een Vlaming . . . dat ge een Vlaamse rijkswacht tegen de Voer . . . in de Voer zet, dat die niet zo hard gaat kloppen, maar hij zal wel moeten kloppen want hij krijgt zelf klop, want ziet ge een rijkswachter dan klopt ge d'r op.

Hier zitten tenminste twee redeneringen in:

- (3.1) S (expl.): Vlaamse rijkswacht zal niet zo hard kloppen.  
U (impl.): want het is Vlaamse rijkswacht.  
U (impl.): (iets in de aard van) het hemd is nader dan de rok.  
(3.2) S (expl.): de rijkswachter zal zelf klop krijgen.  
U (impl.): want op een rijkswachter klop je.  
U (impl.): ??? (niet te infereren)

Een tweede voorbeeld van een redenering die op een onderliggend waardeoordeel teruggaat dat o.i. niet achterhaalbaar is:

- (4) Dirk: Als ge naar een live-optreden gaat, ja . . . da's niet gelijk op de plaat, hè . . .  
Dannie: Nee.  
Dirk: Da's helemaal anders.  
Filip: Ik vind 't veel beter, een live-optreden . . . ik vind een live-optreden veel beter.

Voor Filip kunnen we de redenering als volgt schematiseren:

- S (expl.): Een live-optreden is veel beter.  
U (impl.): ??? (niet te infereren)

Wij vonden het eerder verontrustend dat de gesprekken een behoorlijk aantal uitspraken vertoonden die gebaseerd waren op niet of erg moeilijk infereerbare waardeoordelen. Als een argumenteerder zijn gehoor onvoldoende hints geeft over de waardeoordelen waarop hij steunt, dan

zou dat wel eens zijn overtuigingskracht kunnen schaden. Bovendien maakt dat het voor de luisteraar bijzonder moeilijk om op een redelijke manier uit te maken of hij het met de stelling eens kan zijn.

3.4. Op de vierde plaats hebben we de vraag gesteld of de deelnemers de waardeoordelen delen, en of ze erop reageren als dat niet het geval is.

Allereerst moet ik erop wijzen dat het voor de onderzoeker niet zo eenvoudig is met zekerheid vast te stellen dat een waardeoordeel gedeeld wordt. Dat geldt althans wanneer de onderzoeker niet zelf aan het gesprek deelneemt, en dus niet de kans heeft om de deelnemers de vraag te stellen of ze het met een bepaald waardeoordeel eens zijn.

In de overgrote meerderheid van de gevallen stelden wij vast dat de deelnemers niet op de waardeoordelen reageerden, expliciete of impliciete.

In het algemeen kan dat op twee manieren geïnterpreteerd worden. Ten eerste zou het kunnen dat de deelnemers met een bepaald waardeoordeel weliswaar niet akkoord gaan, maar het bovendien gewoon niet als zodanig onderkennen. Die kans is reëel als het waardeoordeel impliciet blijft, wat meestal het geval is. De kans is des te groter als het impliciete waardeoordeel bovendien nog moeilijk of niet infereerbaar is. Redenering (3) en (4) zijn daarvan goede voorbeelden.

Op de tweede plaats zou het kunnen dat deelnemers eventueel niet akkoord gaan met een bepaald waardeoordeel maar het vertikken om erop te reageren. Dat zou met redenen van groepsdynamische aard te maken kunnen hebben. Ik had de indruk dat zoiets in de gesprekken een aantal keren bij Filip gebeurde. Filip is duidelijk iemand die voortdurend het woord neemt en zich in het gesprek opdringt zonder zich aan de andere gespreksdeelnemers te storen. Een typisch voorbeeld van die situatie is het volgende fragment.

- (5) 1 Daniël: Maar als er een oorlog begint dan krijgt 'm (= Khomeiny) al die mohammedanen wel mee, hè,  
2 Dirk: Ja, da's meer /  
3 Filip: Ja, da's nog niet gezeid zenne, want Egypte hebt ge ook, hè ... dat staat ook eigenlijk tegen Iran, hè ...  
4 Daniël: Ja, Egypte da's er eentje ... eentje ... eentje van 'k weet niet hoeveel.  
5 Dannie: Dat kan die toch /  
6 Filip: Ja, maar dat zijn geen goei vriendjes, zenne, want eh ... Khomeiny heeft toch gevraagd dat ...

Het is me bij dit fragment te doen om de reactie van Filip (5.6) op Daniël (5.4). De redenering van Daniël (5.4) kunnen we als volgt expliciteren:

S (impl.): Dat Egypte niet meedoet is niet zo belangrijk.

U (expl.): want Egypte is maar een enkel van de mohammedaanse landen.

U (impl.): één op velen is onbelangrijk.

Daniël hanteert hierbij een onderliggend waardeoordeel in

verband met de kwantiteit. Filip gaat echter helemaal niet op het argument of op het onderliggend waardeoordeel van Daniël in. Hij doet helemaal geen poging om de waarde ervan in twijfel te trekken. Evenmin betuigt hij er zijn akkoord mee. Het enige wat hij doet is een verdere associatie over Egypte presenteren.

We hebben maar een paar gevallen kunnen vinden waar de deelnemers duidelijk op een waardeoordeel reageerden, in positieve of negatieve zin. Het volgende is een voorbeeld van een positieve reactie.

- (6) Tony: 't Is gewoon schandalig ... allé, die ... die (= de Iraniërs) die schieten daar 'k weet niet hoeveel mensen dood /  
Filip: En dat mag niet, hè, is er nu iets dat zegt dat die /

Schematisch is de redenering van Tony:

S (expl.): Het Iraans regime/de Iraanse situatie is schandalig.

U (expl.): Ze schieten daar veel mensen dood.

U (impl.): Mensen doodschieten mag niet.

Filip beaamt hier kennelijk Tony's uitgangspunten.

In voorbeeld (2) hadden we een geval waar de ene deelnemer niet met het waardeoordeel van de andere akkoord lijkt te gaan. Hier komen kennelijk twee verschillende waarden met elkaar in conflict: sociale rechtvaardigheid en economische groei. Welke van de twee ze het belangrijkste vinden is bepalend voor het antwoord op de vraag of ze het regime van de sjah goed vinden of niet.

In de gesprekken hebben we nog enkele gevallen gevonden waar zich een dergelijke situatie voordeed. Daarbij valt op te merken dat de deelnemers niet veel meer doen dan het uitgangspunt van de anderen te negeren en er eventueel een ander waardeoordeel tegenover te stellen, zonder waarden uitdrukkelijk tegen elkaar af te wegen. Het is geen enkele keer gebeurd dat iemand het waardeoordeel van iemand anders in vraag stelde of er een discussie over begon. Dat in tegenstelling tot wat de deelnemers deden met de uitgangspunten van de eerste categorie. Uitgangspunten met betrekking tot het werkelijke werden wel in vraag gesteld, de relevantie van een feit werd wel eens betwijfeld. Dat viel ons vooral op in het gesprek over muziek. Hoewel bij de beoordeling van een muziekgroep ongetwijfeld waardeoordelen een rol zullen spelen, viel het op hoezeer de deelnemers uitdrukkelijk ingingen op de feitelijke gegevens.

3.5. Zijn er verschillen tussen de twee onderwerpen? Op deze vraag willen we voorzichtig ja antwoorden. Uitgangspunten in de vorm van expliciete waardeoordelen hebben we nauwelijks gevonden, noch in het ene, noch in het andere gesprek.

Met betrekking tot het antwoord op de derde en de vierde vraag menen we wel verschillen tussen de twee onderwerpen vast te kunnen stellen.

Het gesprek over politiek leverde opmerkelijk veel meer infereerbare impliciete waardeoordelen op. Werden die gedeeld? In het gesprek over muziek konden we onenigheid over de uitgangspunten vaststellen, maar die onenigheid

betrof alleen de uitgangspunten m.b.t. het werkelijke, niet de waardeoordelen. Daar leek het alsof de deelnemers in verband met muziek een groot aantal waardeoordelen gemeen hadden.

In het gesprek over politiek zat wat meer variatie. Waar het over de binnenlandse politiek ging, gaven de deelnemers geen onenigheid m.b.t. de waardeoordelen te zien. Als volwassene zou je bijna gaan treuren over de stereotiepe houdingen en vooroordelen die hieruit spraken. Waar het daarentegen over de buitenlandse politiek ging, waren ze het op het punt van de onderliggende waardeoordelen niet altijd met elkaar eens, zoals uit de boven gegeven voorbeelden mag blijken. Zie o.m. (2) en (5).

Het verschillend gedrag m.b.t. waardeoordelen heeft wellicht te maken met het verschil in onderwerp. Dat zou in de lijn kunnen liggen van wat Rutherford (1976) stelt. In verband met een aantal fenomenen in de wereld nemen jongeren zonder meer de beschrijving, het model van de ouderen over. Als ouders iets tegen gastarbeiders hebben, is er een behoorlijke kans dat hun kinderen dat overnemen. Als jongeren met elkaar over dergelijke onderwerpen, die tot het domein van de volwassenen behoren, praten, dan is er een redelijke kans tot onenigheid binnen de groep.

Praten ze in een peer-group daarentegen over een onderwerp dat tot hun eigen leefwereld behoort, dan is er volgens Rutherford een ernstige kans dat het gesprek sterk onpersoonlijk wordt, d.w.z. dat de gespreksbijdrage van de deelnemers niet zozeer de eigen persoon van de deelnemers reflecteert als wel het behoren tot de groep. Binnen de peer-group kan heel veel, en zeker waardeoordelen, impliciet blijven omdat de groep precies groep is doordat de leden een aantal houdingen en waarden delen.

Als men van de groep deel uitmaakt, dan hoeven de waardeoordelen niet expliciet gemaakt te worden; ze hoeven voor een buitenstaander niet eens infereerbaar te zijn. Rutherford noemt de taal van adolescenten over pop daar om een "secret language" als reflectie van een "secretive culture".

Daarom zou ik ook denken dat een onderwerp als muziek niet zo geschikt lijkt als het de bedoeling is leerlingen beter te leren argumenteren. Dit onderwerp maakt zo sterk deel uit van de middelen waarmee jongeren zich proberen te onderscheiden van de volwassenen, dat de school er beter van af kan blijven.

#### 4. Slot

Uit onze analyse van een paar gesprekken van vijftienjarigen blijkt dat er aan hun argumentatievaardigheid nog een en ander schort. Dat ze waardeoordelen als uitgangspunt gebruiken is op zichzelf natuurlijk niet fout. Wel zitten voor ons gevoel de volgende punten fout:

1. sprekers gaan te vaak uit van niet of moeilijk infereerbare waardeoordelen;
2. luisteraars onderkennen onvoldoende de impliciete waardeoordelen;

3. luisteraars stellen veel te weinig de impliciete waardeoordelen van de spreker in vraag;
4. sprekers stemmen de keuze van hun waardeoordelen veel te weinig af op hun publiek. Ze vragen zich m.a.w. niet af of hun publiek ze wel deelt. Het is de vraag of de sprekers zich zelf wel bewust zijn van de voor hen geldende waardeoordelen.

De observatieschema's of evaluatieschema's die in de literatuur<sup>5</sup> voorgesteld worden of die in de moedertaalmethodes gebruikt worden zijn m.i. onefficiënt doordat ze veelal de geldigheid van de gepresenteerde argumentatie bevragen, of vragen om een bepaalde argumentatieve techniek of een bepaald argumentatieschema te herkennen.

Ik wil niet beweren dat deze observatie- of evaluatieschema's per se fout zouden zijn. Wel meen ik dat ze eigenlijk pas kunnen functioneren als de lerende eerst een paar voorafgaande stappen heeft leren zetten. Die voorafgaande stappen zijn:

1. de uitgangspunten kunnen herkennen, en dus de impliciete uitgangspunten kunnen expliciteren;
2. de twee categorieën van uitgangspunten van Perelman kunnen identificeren en van elkaar onderscheiden;
3. die uitgangspunten op hun aannemelijkheid kunnen evalueren.

Een serieuze bijdrage in die richting lijkt mij het stuk van Schellens en Verhoeven (1979).

Pas wanneer leerlingen deze doelstellingen bereikt hebben, kan het zin hebben ze vragen te laten beantwoorden over de geldigheid van redeneringen, de logische opbouw, de gebruikte argumentatietechniek e.d.m.

Het woord is nu dan aan de vakdidactiek om geschikte strategieën te bedenken om de leerlingen deze verschillende deelaspecten van de argumentatievaardigheid in een bepaalde progressie te laten verwerven. Dat geldt zowel voor de mondelinge als de schriftelijke argumentatievormen, de productieve als de receptieve modi.

Laten we hopen dat op deze manier mettertijd de kwaliteit van de gebruikte argumentaties kan toenemen. Misschien zullen sommige generaals er in de toekomst in tv-debatten wat minder bekaaid van af komen.

#### Noten

1. Over het probleem met taalvaardigheden zie Meuffels (1980) en (1981). Meuffels wijst interessante wegen aan voor het meer fundamentele onderzoek naar taalvaardigheden en de eraan ten grondslag liggende psychologische processen. Het vervelende is echter dat mensen uit de praktijk, o.m. de mensen uit het onderwijs, niet kunnen wachten op de resultaten van onderzoek dat nog van de grond moet komen, net zoals een arts een kankerpatiënt niet kan vragen te wachten tot het kankeronderzoek verder gevorderd is. Dat verklaart de pragmatische opstelling in dit onderzoek, dat in de eerste plaats een vakdidactische vraagstelling heeft.
2. Het onderzoeksmateriaal dat ik hier gebruik, ontleen ik aan een licentiaatsverhandeling die onder mijn leiding tot stand kwam: Bogaert & Van der Auwera (1980). In die verhandeling werd

- de argumentatievaardigheid zelf niet onderzocht.
3. De protocollen werden gemaakt door de auteurs van Bogaert & Van der Auwera (1980).
  4. Het is jammer dat we niet de mogelijkheid hebben gehad de gesprekken met elk van de deelnemers apart opnieuw te bekijken en ze dan vragen te stellen naar de impliciete waardeoordelen, vooral dan naar die waardeoordelen die we als moeilijk of niet-inferereerbaar karakteriseren. De kwalificatie "niet-inferereerbaar" van uitgangspunten zoals bij (3) en (4) berust nu uitsluitend op de analyse van de onderzoeker. Een bevestiging van de analyse door de deelnemers zou onze conclusies en uitspraken versterkt hebben.
  5. Zie b.v. Sturm (1976), De Geus e.a. (1977), Griffioen & Damsma (1978), Leidse Werkgroep (1980), Wesdorp (1981).

### Literatuur

- Bogaert, G. & K. van der Auwera: *Gespreksparticipatie bij vijftienjarige leerlingen*. Licentiaatsverhandeling UIA. Antwerpen, 1980.
- De Geus, A. e.a.: *Luisteren*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977.
- Griffioen, J. & H. Damsma: *Zeggenschap*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978.
- Leidse Werkgroep: *Moedertaal didactiek*. Coutinho, Muiderberg, 1980.
- Meuffels, B.: "Onderzoek naar taalvaardigheden." *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 2 (1980), p. 114-132.
- Meuffels, B.: "Taalvaardigheden en processen; een poging tot theoretische en empirische integratie." *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 3 (1981), p. 14-31.
- Perelman, Ch.: *Retorica en argumentatie*. Ambo, Baarn, 1979.
- Rutherford, R.W.: "Talk about pop." In: S. Rogers (ed.): *They don't speak our language*. Arnold, London, 1976, p. 106-127.
- Rutherford, R.W. e.a.: *Topics of Conversation in 15-year-old Children*. York, 1970.
- Schellens, P.J. & G. Verhoeven: "Naar een procedure voor de analyse en evaluatie van betogende teksten." *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 1 (1979), p. 1-24.
- Sturm, J.: "Leren door praten II." *Moer* (1976), p. 147-157.
- Wesdorp, H.: *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. SVO-reeks, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981.