



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### 'Filosofie – waar is dat goed voor?'

*Nederlandse filosofen over filosofieonderwijs*

Bos, J.

#### DOI

[10.5117/ANTW2018.1.BOSJ](https://doi.org/10.5117/ANTW2018.1.BOSJ)

#### Publication date

2018

#### Document Version

Final published version

#### Published in

Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte

#### License

CC BY-NC-ND

[Link to publication](#)

#### Citation for published version (APA):

Bos, J. (2018). 'Filosofie – waar is dat goed voor?': Nederlandse filosofen over filosofieonderwijs. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 110(1), 7-26. <https://doi.org/10.5117/ANTW2018.1.BOSJ>

#### General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## 'Filosofie – waar is dat goed voor?'

*Nederlandse filosofen over filosofieonderwijs*

Jacques Bos

ANTW 110 (1): 7–26

DOI: 10.5117/ANTW2018.1.BOSJ

### **Abstract**

***'Philosophy – what is the use of it?' Dutch philosophers about education in philosophy***

This article gives an overview of the ideas of twentieth-century Dutch philosophers on the use and function of education in philosophy, both in a university context and in secondary schools. In the first half of the twentieth century, there was a very strong emphasis on expanding the place of philosophy in other academic programmes, which was related to the neokantian conception of philosophy as the examination of the fundamental assumptions and the interconnectedness of the sciences. After the Second World War, this view had a unique institutional effect, in the form of the establishment of a 'centrale interfaculteit' at all Dutch universities, where philosophy was to be practised in relation to other disciplines. This institutional experiment was brought to an end in the 1980s. Since then, there has been a tendency to regard philosophy as an academic discipline in its own right, and less as a place for creating meaningful connections between other disciplines. From the 1970s onwards, the focus of thinking about philosophy education in the Netherlands has shifted from the universities to the secondary schools. Whereas philosophy was practically non-existent as a secondary-school subject in 1970, nowadays it has a remarkably strong presence as an elective in Dutch upper secondary education. Simultaneously, the didactics of philosophy became a flourishing field in the Netherlands, exploring the way in which secondary-school pupils can learn the skill of philosophical thinking.

**Keywords:** philosophy education, didactics of philosophy, history of Dutch philosophy, history of university education in the Netherlands

## 1 Inleiding

Nederland wordt vaak gezien als een land van kooplieden en dominees zonder voedingsbodem voor een bloeiende filosofische traditie. Volgens deze opvatting is de Nederlandse universitaire filosofie weinig origineel en internationaal nauwelijks relevant, en staat de bescheiden plaats van de filosofie in het middelbaar onderwijs in schril contrast met de situatie in een land als Frankrijk, waar filosofie sinds mensenheugenis een verplicht schoolvak is. Er kan echter ook een ander beeld van de Nederlandse filosofie geschetst worden. Volgens dat beeld is er misschien niet een duidelijk herkenbare en internationaal toonaangevende Nederlandse filosofische traditie, maar is de academische filosofie in Nederland wel een vruchtbaar kruispunt van diverse filosofische invloeden en levert zij op diverse terreinen een substantiële bijdrage aan het internationale filosofische debat. De filosofie in het voortgezet onderwijs mag dan misschien niet de status hebben die zij in sommige andere landen heeft, maar zij is de afgelopen decennia wel tot bloei gekomen, niet alleen vanwege de groei van het aantal leerlingen dat filosofieonderwijs volgt, maar ook op inhoudelijk vlak. Bovendien bestaat er sinds enige tijd in Nederland een publieksfilosofie die internationaal zijn weerga niet kent. Het verschil tussen deze twee perspectieven op de positie van de filosofie in Nederland is wellicht te herleiden tot simpelweg een verschil tussen een meer optimistische en een meer pessimistische manier van kijken, zoals ook op veel andere vlakken uiteenlopende beelden van de Nederlandse cultuur naast elkaar kunnen bestaan. Dit verschil in perspectief kan echter ook te maken hebben met het al dan niet onderkennen van een historisch proces waarin de Nederlandse filosofie in vele opzichten een positieve ontwikkeling doorgeemaakt heeft, zowel aan de universiteiten als in het voortgezet onderwijs als onder het bredere publiek.

De manier waarop de filosofie zich in Nederland in de afgelopen decennia heeft ontwikkeld, is beïnvloed door de politieke en maatschappelijke context, maar ook door opvattingen van filosofen. Filosofen hebben hevig gedebatteerd over het soort filosofie dat aan de universiteiten beoefend zou moeten worden, en hebben zich uitvoerig gebogen over het belang van filosofie voor de universiteit en de samenleving. Dit artikel behandelt de manier waarop Nederlandse filosofen in de afgelopen decennia hebben gedacht over filosofieonderwijs, zowel aan de universiteit als op de middelbare school. Daarbij ligt de nadruk niet zozeer op denkbeelden over didactische methoden, maar op de ontwikkeling van ideeën over de waarde en de functie van onderwijs in de filosofie. De didactische dimensie is

hierin uiteraard niet geheel afwezig; opvattingen over het nut van filosofisch onderwijs en de beste manier om dat onderwijs te geven liggen voor een deel in elkaars verlengde. Een historische analyse van het denken over filosofieonderwijs kan ons een scherper beeld opleveren van het onderwijs in de filosofie zoals dat vandaag de dag bestaat aan de universiteit en op de middelbare school. We leren de aannames kennen die ten grondslag hebben gelegen aan de hedendaagse praktijk, en we kunnen het heden in perspectief plaatsen door contrasten en overeenkomsten met het verleden te schetsen.

Institutioneel hebben zich in de periode die hier bestudeerd wordt twee belangrijke ontwikkelingen voorgedaan. Aan de universiteiten zien we de opkomst en ondergang van een internationaal uniek fenomeen: de centrale interfaculteit, waar de filosofie werd beoefend en onderwezen in samenhang met andere wetenschapsgebieden. Aan alle Nederlandse universiteiten werd in de vroege jaren zestig van de vorige eeuw een centrale interfaculteit opgericht, en werd deze in de jaren tachtig weer opgeheven. In het voortgezet onderwijs zien we de voorzichtige opkomst van filosofie als schoolvak in de jaren zeventig en de sterke groei van het vak vanaf de eeuwwisseling. Beide ontwikkelingen zijn mede geworteld in opvattingen van filosofen over filosofieonderwijs. Tot op zekere hoogte liggen aan de centrale interfaculteit en aan de filosofie in het voortgezet onderwijs vergelijkbare denkbeelden over de waarde van filosofie ten grondslag. Met de ondergang van de centrale interfaculteit gaat de academische filosofie in Nederland zich anders oriënteren: de filosofie verliest haar institutionele banden met andere vakgebieden en wordt meer en meer een op zichzelf staande specialistische discipline met een veel internationaler karakter dan voorheen. Daarmee verandert ook de verhouding tussen de academische filosofie en de filosofie in het voortgezet onderwijs.

In dit artikel zal allereerst een overzicht geboden worden van de manier waarop Nederlandse filosofen vanaf het begin van de twintigste eeuw hebben gedacht over de waarde en functie van filosofieonderwijs aan de universiteit. Een centraal denkbeeld daarbij was lange tijd dat onderwijs in de filosofie juist ook voor studenten in andere disciplines van belang was: de meeste Nederlandse filosofen wilden bij voorkeur niet alleen filosofiestudenten opleiden, maar ook studenten in andere vakgebieden inzicht verschaffen in de samenhang van de wetenschappen. In dit denken over filosofieonderwijs liggen de wortels van de centrale interfaculteit. Vanaf ongeveer 1970 verschuift het zwaartepunt van het denken over onderwijs in de Nederlandse filosofie van het universitair naar het voortgezet onderwijs. Mede gevoed door de discussies onder filosofen over het belang van

filosofieonderwijs begint in de jaren zeventig de opkomst van het vak filosofie op de middelbare school.

## 2 Opkomst en ondergang van de centrale interfaculteit

In de eerste helft van de twintigste eeuw was filosofie in Nederland een vakgebied met een zeer beperkte omvang. Aan de universiteiten werd de filosofie beoefend in de letterenfaculteit, meestal door niet meer dan één hoogleraar. De ethiek behoorde doorgaans tot het domein van de theologische faculteiten. Inhoudelijk was de Nederlandse filosofie sterk op Duitsland georiënteerd. De meeste academische filosofen behoorden tot de stroming van het neokantianisme, dat in de late negentiende en vroege twintigste eeuw in Duitsland een dominante positie innam. Een uitzondering was de Leidse hoogleraar Gerard Bolland, die zich vooral liet inspireren door de filosofie van Hegel. In Groningen richtte Gerard Heymans zich behalve op traditionele filosofische thema's ook op de empirische psychologie. Dat was overigens geen ongebruikelijke combinatie: tot in de jaren vijftig werd de psychologie in Nederland als onderdeel van de filosofie beschouwd. In Amsterdam bestond voor de Tweede Wereldoorlog al een traditie van grondslagenonderzoek op het terrein van de wiskunde en de logica, die vanaf 1946 werd voortgezet door Evert Beth. Aan de bijzondere universiteiten, de VU en de Nijmeegse universiteit, bloeiden de neocalvinistische en neothomistische wijsbegeerte. Fenomenologie en existentiefilosofie werden voor de oorlog in beperkte mate gerecipieerd in de Nederlandse filosofie, maar kregen na 1945 voet aan de grond (Sassen 1960). Ook de invloed van het logisch positivisme deed zich pas na de Tweede Wereldoorlog gelden, wat wellicht verklaard kan worden door het sterk idealistische karakter van de vooroorlogse Nederlandse filosofie (Weststeijn 2003-2005).

Buiten de universiteiten was het spinozisme sterk aanwezig, en ook de hegeliaanse filosofie werd na de dood van Bolland vooral een buitenuniversitair fenomeen. Gesteld zou kunnen worden dat er ook voor de Tweede Wereldoorlog in Nederland een vorm van publieksfilosofie bestond. De oprichting van de Internationale School voor Wijsbegeerte in Leusden in 1916, door de psychiater en schrijver Frederik van Eeden, is hier een duidelijke indicatie van. Het onderwijs aan dit instituut was breed georiënteerd; in feite kwamen vrijwel alle filosofische stromingen die in Nederland een rol speelden – zowel binnen als buiten de universiteit – aan de orde in het programma. Van Eeden was een aanhanger van de zogenaamde Signifische

Beweging, die uitging van de gedachte dat tegenstellingen tussen mensen voortkwamen uit ondoordacht taalgebruik.<sup>1</sup> Een andere belangrijke figuur in de Internationale School voor Wijsbegeerte was Johannes Diderik Bierens de Haan, een in de ethiek gepromoveerde voormalige predikant, die uit het ambt was getreden om zich als onafhankelijk geleerde volledig aan de filosofie te wijden. Bierens de Haan was de belangrijkste vertegenwoordiger van het spinozisme in de vroege twintigste eeuw, dat hij probeerde te verbinden met een door Hegel geïnspireerd idealisme.<sup>2</sup>

Hoewel er buiten de universiteit tot op zekere hoogte een bloeiend filosofisch leven bestond in Nederland, waren Nederlandse filosofen in de eerste helft van de twintigste eeuw weinig optimistisch over de plaats van het filosofieonderwijs binnen de universiteit. In 1905 merkte de Utrechtse hoogleraar Bernard van der Wijck op dat men in Nederland ‘in allerlei wetenschappen doctor kan worden, zonder ooit de oogen geopend te hebben voor die diepere wereld en levensvragen, zonder wier overdenking er aan de beschaving van den knapsten vakgeleerde iets wezenlijks ontbreekt’ (1905-1906: 62). Van der Wijck schreef dit in het Amsterdamse studentenblad *Propria Cures*, dat hem en enkele anderen gevraagd had hun licht te laten schijnen over de staat van het universitaire filosofieonderwijs in Nederland. De aanleiding voor deze kleine enquête was een debat dat het Amsterdams Studenten Corps kort daarvoor georganiseerd had over dit onderwerp, waar onder anderen Bierens de Haan zijn zorgen had uitgesproken. Ook Bolland mengde zich in 1905 in het debat met een brochure getiteld *Het nut der wijsbegeerte. Een woord van opwekking en voorlichting*. Bolland's toon is hoogdravender dan die van zijn collega's. Hij ziet het nut van de filosofie in wijsheid en zelfkennis, en bekritiseert de situatie aan de universiteiten, ‘waaraan de Nederlandsche wetgever zijn zegel heeft gehecht’. Studenten worden niet aangemoedigd onderwijs in de filosofie te volgen, met ernstige gevolgen voor de wetenschap: ‘wie niets beoefent buiten zijn “vak”,’ schrijft Bolland, ‘is een ambachtsman’ (1905: 33).

De teneur in de discussie over het universitaire filosofieonderwijs rond 1900 was dat de Nederlandse Wet op het Hoger Onderwijs van 1876 de filosofie een slechte dienst had bewezen. Deze wet was in de eerste plaats bedoeld om een modernisering van de Nederlandse universiteiten tot stand te brengen; zo werd het Latijn als academische voertaal afgeschaft. Voor de filosofie betekende de wet van 1876 dat zij haar traditionele status als voorbereidend vak voor verschillende universitaire opleidingen verloor

1 Voor de ISVV, zie Heijerman en Van den Hoven (1986).

2 Bend, lemma in Biografisch Woordenboek van Nederland.

en ondergebracht werd in faculteiten voor letteren en wijsbegeerte. De kritiek van Van der Wijck en Bolland op die situatie werd door veel van hun vakgenoten gedeeld: men achtte het zeer problematisch dat filosofie door de Nederlandse wetgever niet gezien werd als een onmisbare voorbereiding voor de wetenschapsbeoefening op alle terreinen, maar 'ingekwartierd' was in een uithoek van de letterenfaculteit (Van Melle 1904-1905: 355). Over de vraag hoe verandering in die situatie gebracht zou moeten worden, verschilden de meningen. Sommigen vonden dat het verplicht stellen van filosofieonderwijs in andere studierichtingen niet bij het bijzondere karakter van het vak paste; studenten zouden zich uit eigen beweging op de filosofie moeten gaan richten, maar daar moest dan wel de mogelijkheid voor geschapen worden. Anderen wilden verder gaan. De Vereeniging tot Bevordering van de Studie der Wijsbegeerte richtte in 1904 een verzoek aan de Tweede Kamer om een algemene filosofische propedeuse voor alle vakgebieden in te voeren en aan alle universiteiten een afzonderlijke wijsgerige faculteit in te stellen (Sassen 1960: 201-203).

Een kwart eeuw later was de situatie niet noemenswaardig veranderd – althans volgens de filosofen die op dat moment in Nederland toonaangevend waren. Op 29 en 30 december 1931 organiseerde de Nederlandse afdeling van de Kant-Gesellschaft in Amsterdam een congres over 'De betekenis der wijsbegeerte voor ons hooger onderwijs'. Het Academisch Statuut van 1921 had het weliswaar makkelijker gemaakt om filosofie als bijvak te kiezen, en er was een mogelijkheid gecreëerd om op basis van een ander kandidaatsexamen een doctoraal examen in de filosofie af te leggen, maar dat had niet de filosofische vorming voor alle studenten gebracht die rond de eeuwwisseling al zo sterk gewenst werd. De Utrechtse hoogleraar Ovink vat het probleem als volgt samen: 'Bij geen enkel examen (behalve dan in de wijsbegeerte zelf) wordt van eenig student eenige philosophische kennis geëischt' (1933: 52). Die kennis wordt door de aanwezigen van cruciaal belang geacht voor de beoefening van de verschillende vakwetenschappen. In de manier waarop dat belang door een aantal deelnemers aan de conferentie omschreven wordt, is de invloed van het neokantianisme duidelijk zichtbaar: onderwijs in de filosofie verschaft studenten inzicht in de grondbegrippen van hun vakgebied die de verwerving van empirisch-wetenschappelijke kennis mogelijk maken (Jordan 1933 en Casimir 1933). Filosofie wordt dus in de eerste plaats van nut geacht als kennis- en wetenschapsleer, en dat uit zich ook in een van de desiderata die aan het eind van het congres werden geformuleerd: alle jongerejaars studenten van alle faculteiten zouden de gelegenheid moeten hebben om inleidende colleges te volgen 'in de grondmethoden van alle wetenschappelijk denken

(logica, deductie en inductie) en de grondbegrippen en probleemstelling der wijsbegeerte.’ Juist ook vanwege dit centrale belang van de filosofie voor alle vakgebieden zou de filosofie niet langer onder de letterenfaculteiten moeten ressorteren, maar een eigen faculteit moeten vormen, met ten minste twee leerstoelen voor wijsbegeerte en een voor psychologie. Bij de bezetting van die leerstoelen zou ernaar gestreefd moeten worden ‘in elke faculteit van wijsbegeerte zoowel een cultuurphilosophisch als natuurphilosophisch opgeleid en georiënteerd docent te verkrijgen.’<sup>3</sup>

De Amsterdamse filosoof H.J. Pos gaat in zijn boek *Filosofie der wetenschappen*, gepubliceerd in 1940, vanuit een meer theoretisch perspectief in op de plaats van de filosofie aan de universiteit. De indeling van de diverse wetenschapsgebieden in faculteiten beschouwt Pos als ‘uitwendig,’ als meer gevoed door praktische overwegingen en toevallige historische ontwikkelingen dan als een werkelijke weerspiegeling van de verbanden tussen de diverse wetenschappen. Vooral de onderbrenging van de filosofie in de letterenfaculteit is volgens Pos zeer ongelukkig, want de filosofie heeft ‘met de studie van talen en letterkenden niet meer te maken dan met andere wetenschappen.’ De filosofie, schrijft Pos, ‘staat als wetenschap apart, doordat ze *centraal* gericht is: ze zoekt het gemeenschappelijk punt van uitgang van de wetenschappen onderling en van de wetenschap in verband met de verdere cultuur.’ Als ‘zelfonderzoek der rede’ zou de filosofie zich volgens Pos vooral moeten richten op het ‘grondslagenonderzoek der wetenschappen’ (Pos 1940: 91-92). Deze visie op de taak van de filosofie heeft consequenties voor de organisatorische inbedding van de filosofie aan de universiteit:

Losgemaakt uit haar traditioneel verband met de Letteren zou de wijsbegeerte een faculteit moeten zijn, die met alle faculteiten gelijke verbindingen onderhoudt; ze zou met de wetenschappen in een wisselwerking staan, waarin haar afhankelijkheid en haar primaat geen tegenstelling zouden vormen. Ze zou de wetenschappen onderzoeken als voortbrengselen der werkzame rede en daarnaast de verbinding tussen de wetenschap en de andere gebieden der rede tot bewustzijn brengen (1940: 92-93)

Pos stelt dus een ‘centrale faculteit’ voor filosofie voor, waarin ‘de wetenschap der wetenschap’ het middelpunt wordt waaromheen de wetenschappelijke disciplines met specifieke objecten georganiseerd zijn (1940: 94).

3 Zie ‘Samenvatting’ in Kohnstamm e.a. (1933: 84-85).



De denkbeelden die Nederlandse filosofen in de jaren dertig ontwikkelden over de plaats van het filosofieonderwijs aan de universiteit begonnen na de Tweede Wereldoorlog politieke weerklank te krijgen. De algehele drang naar maatschappelijke vernieuwing na de oorlog strekte zich ook uit naar het hoger onderwijs, inclusief het filosofieonderwijs (Weijers 1995). In 1946 stelde het kabinet Schermerhorn-Drees een staatscommissie in die zich moest buigen over de reorganisatie van het hoger onderwijs, bekend geworden als de commissie-Reinink, vanwege de voorzitter, de toenmalige secretaris-generaal van het ministerie van Onderwijs. Deze commissie telde meer dan 100 leden, georganiseerd in 24 secties. De Nederlandse filosofen waren in de commissie-Reinink goed vertegenwoordigd. Zo was Pos lid van zowel de sectie voor letteren en wijsbegeerte als van die voor filosofie, psychologie en pedagogiek. De voorzitter van de commissie voor de faculteitsindeling was de katholieke filosoof Ferdinand Sassen, die na een hoogleraarschap in Nijmegen in 1945 benoemd werd tot directeur-generaal op het ministerie van Onderwijs, maar die functie binnen een jaar weer opgaf voor een professoraat in Leiden.<sup>4</sup> Op die manier slaagden de Nederlandse filosofen erin hun vooroorlogse denkbeelden over de plaats van het filosofieonderwijs aan de universiteit in beleid om te zetten. In zijn rede bij de installatie van de commissie betoogde de toenmalige minister van Onderwijs, Van der Leeuw, al dat de filosofie ‘een nuttige rol kan spelen bij het streven om het hoger onderwijs echt “hoog” te laten zijn,’ waarbij de gemiddelde student inzicht krijgt ‘in het wezen en de samenhang der wetenschappen,’ op een manier die lijkt op het onderwijs in de *artes* aan de middeleeuwse universiteit (Schavemaker 1985b: 42). In haar rapport, dat in 1949 verscheen, stelt de commissie-Reinink voor aan alle universiteiten een zogenaamde ‘centrale interfaculteit’ in te stellen, waar de filosofie ‘centraal op alle wetenschappen is betrokken’ en waarin ook vertegenwoordigers van de wijsbegeerte van de verschillende vakwetenschappen een plaats hebben. In de woorden van de minister: een ‘eigen huis’ voor de filosofie, ‘waar zij (...) wonen en haar zorgen over alle faculteiten uitstrekken kan’ (Schavemaker 1985b: 45).

Met de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs van 1960 kregen de Nederlandse filosofen wat zij in de jaren dertig al wilden, een centrale faculteit voor wijsbegeerte die met alle vakwetenschappen in verbinding stond. In 1954, toen deze wet op basis van het rapport van de commissie-Reinink in voorbereiding was, organiseerde de Algemene Nederlandse Ver-

4 Schavemaker (1985b: 5). Voor Sassen, zie Van Laer, lemma in Biografisch Woordenboek van Nederland.

eniging voor Wijsbegeerte een eendaagse conferentie over 'De wijsbegeerte in het hoger onderwijs'. Dit congres zouden we heel goed kunnen beschouwen als een echo van het congres van 1931. Opvallend is vooral dat de toon in 1954 veel positiever was dan in 1931, zelfs over de mogelijkheden die het Academisch Statuut van 1921 bood voor de studie van de filosofie. De aanstaande komst van de centrale interfaculteit werd door vrijwel alle aanwezigen als een gunstige ontwikkeling beschouwd, vanwege het realiseren van de lang gewenste institutionele banden tussen de filosofie en de volle breedte van de vakwetenschappen en de beëindiging van de beperkende inbedding van de filosofie in de letterenfaculteit. Cornelia de Vogel, hoogleraar antieke en middeleeuwse filosofie in Utrecht, nam een dissidente positie in. In haar ogen was de filosofie juist op haar plaats in de letterenfaculteit, vanwege de bijzondere affiniteit tussen filosofie en literatuur (Schavemaker 1985a: 36-39; De Vogel 1953-1954). Deze visie werd echter door weinig andere filosofen gedeeld. In 1963, toen overal in het land centrale interfaculteiten werden opgericht, vertolkte de Utrechtse hoogleraar Karel Kuypers in het *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie* het standpunt van de meerderheid van de Nederlandse filosofen door de nieuwe institutionele positie van de filosofie te beschrijven als een 'bron van ongemene kansen en mogelijkheden' voor 'verbetering en verdieping van het wijsgerig onderwijs in Nederland (Kuypers 1963-1964: 28).

Of die kansen en mogelijkheden ook gerealiseerd werden, is een open vraag. Wat in ieder geval zeker is, is dat met de komst van de centrale interfaculteit de Nederlandse filosofie in een internationaal uniek kader ging functioneren, dat gevormd was door ideeën van filosofen over filosofieonderwijs. Uiteindelijk zou de centrale faculteit echter geen lang leven beschoren zijn. In de jaren tachtig besloot minister Deetman dat het experiment mislukt was. Waarom dit precies het geval zou zijn, bleef in de discussie enigszins onduidelijk. De politieke belangstelling voor de organisatie van de filosofiebeoefening en het filosofieonderwijs leek vooral ingegeven te zijn door de wens te bezuinigen. Als elke universiteit wettelijk verplicht zou zijn een centrale interfaculteit met filosofisch onderwijs en onderzoek te hebben, dan zou het onmogelijk zijn om het principe van taakverdeling en concentratie dat in de jaren tachtig leidend was voor het bezuinigingsbeleid ten aanzien van de universiteiten toe te passen op de filosofie. Volgens het voorstel van Deetman zouden drie universiteiten een volledige filosofische opleiding overhouden: de twee confessionele universiteiten en de Utrechtse universiteit. Aan de andere openbare universiteiten zou filosofie alleen blijven bestaan als bovenbouwstudie na een prope-

deuse in een ander vakgebied, die vooral gericht zou zijn op de wijsbegeerte van dat wetenschapsgebied. De Amsterdamse filosoof Theo de Boer zag hierin een betreurenswaardige breuk met de leidende gedachte achter de centrale interfaculteit, waarin de algemene filosofiebeoefening werd geacht samen te komen met de wijsgerige bezinning op diverse wetenschapsgebieden.<sup>5</sup> Uiteindelijk zouden de radicale bezuinigingsvoorstellen van Deetman niet gerealiseerd worden. Wel kwam er met de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs van 1986 een einde aan de centrale interfaculteit. De filosofie werd ondergebracht in faculteiten der wijsbegeerte, waarmee de filosofie – althans organisatorisch – een vak zoals alle andere vakken werd, en de ambitie op moest geven een centrale plaats binnen de universiteit in te nemen voor de bezinning op de samenhang der wetenschappen. Terugblikkend op de centrale interfaculteit schreef de Rotterdamse hoogleraar Jan Serna Weiland in 1990 in zijn afscheidsrede dat de filosofie daar teruggekeerd was ‘op de plaats waar zij thuishoort, midden in de universiteit, verbonden met alle faculteiten’. De titel van Serna Weilands rede, waarnaar in de titel van dit artikel verwezen wordt, is ‘Filosofie – waar is dat goed voor?’ Volgens Serna Weiland gaf de wetgever met de centrale interfaculteit een ondubbelzinnig antwoord op deze vraag: ‘de filosofie is goed voor de hele universiteit, de filosofie is goed voor alle wetenschappen en de filosofie is goed voor alle studenten die van hun studie iets meer willen maken dan het leren van een vak’ (Serna Weiland 1990: 8).

Volgens Henri Krop gaf de ondergang van de centrale interfaculteit nauwelijks aanleiding tot verzet onder Nederlandse filosofen. De Boer en Serna Weiland waren de uitzonderingen op deze regel, in de ogen van Krop vooral vanwege het feit dat zij beoefenaars waren van de filosofische antropologie, een stroming die een grote rol had gespeeld bij de totstandkoming van de centrale interfaculteit, maar in de jaren tachtig sterk aan invloed had ingeboet. In Nederland was, net als in Duitsland, de traditie van de wijsgerige antropologie vanaf de jaren zestig vervaagd en met de fenomenologie en de bezinning op de filosofie van Nietzsche en Heidegger opgegaan in wat Krop een vorm van ‘fundamentele filosofie’ noemt (Krop 2006: 51). Ido Weijers beschouwt de centrale interfaculteit vooral als het antwoord van de progressief-religieuze Doorbraakbeweging op de verstarde en herzuilde Nederlandse cultuur van de jaren veertig en vijftig. De Doorbraakbeweging streefde ernaar om de grenzen tussen de verschillende

5 De Boer (1988) herdrukt in De Boer (1992). Zie ook de andere (kritische) artikelen van De Boer in deze bundel, die hem werd aangeboden bij zijn afscheid als hoogleraar aan de UvA.

zuilen in de Nederlandse samenleving te doorbreken, onder meer door de vorming van één progressieve partij, de Partij van de Arbeid, waarin progressieven met verschillende religieuze achtergronden samen zouden gaan werken. De verzuiling bleek echter een hardnekkig fenomeen, waardoor de gewenste politieke-maatschappelijke doorbraak grotendeels achterwege bleef. Met de centrale interfaculteit wilde men een niet door de zuilen beheerste ontmoetingsplaats creëren voor bezinning op het geheel der wetenschappen en op de gehele mens. Vrijwel meteen na de oprichting van de centrale interfaculteit begon de verstand-religieuze cultuur van de jaren vijftig echter af te brokkelen, en daarmee wordt de oprichting van de centrale interfaculteit volgens Weijers ‘een tragische gebeurtenis’: in 1960 werd in feite ‘een luchtkasteel gebouwd, een knap maar zwevend bouwwerk’ (1995: 84).

Op de diagnoses van Krop en Weijers valt wel wat af te dingen. De filosofische antropologie en de Doorbraakgedachte hebben ongetwijfeld een rol gespeeld in de opkomst van de centrale interfaculteit, maar zoals we gezien hebben is deze vooral ook een bijna letterlijke institutionele vertaling van vooroorlogse denkbeelden van Nederlandse filosofen over de functie van filosofieonderwijs. Wellicht meer nog dan in de wijsgerige antropologie is de centrale interfaculteit geworteld in een neokantiaanse conceptie van filosofie als wetenschapsleer, die de grondbegrippen van de verschillende wetenschappelijke disciplines onderzoekt. Voor de Tweede Wereldoorlog was dit de dominante benadering in de Nederlandse filosofie. Waar elders in Europa de neokantiaanse consensus doorbroken werd door een scheiding der wegen tussen analytische en continentale filosofie, begon deze breuk zich in Nederland pas in de jaren zestig voorzichtig af te tekenen (Bos 2016: 35-56). We zouden kunnen stellen dat er vanaf de jaren zeventig in Nederland, om een term van Krop te gebruiken, niet een, maar twee vormen van fundamentele filosofie opkwamen, een analytische en een continentale, die beide steeds meer als op zichzelf staande specialistische vakgebieden werden opgevat. Die tendens werd nog versterkt doordat de Nederlandse filosofie vanaf het eind van de twintigste eeuw steeds internationaler werd, waarbij contacten met buitenlandse vakgenoten belangrijker werden dan contacten met Nederlandse beoefenaren van andere disciplines. Het onderscheid tussen analytische en continentale filosofie wordt tegenwoordig vaak als minder relevant beschouwd, maar de tendens om de filosofie als een zelfstandig specialistisch vak te midden van andere vakken te zien is alleen maar sterker geworden. In die zin zouden we kunnen zeggen dat de filosofie op dit moment onmiskenbaar uit de centrale interfaculteit gegroeid is. Dat betekent echter niet dat de centrale

interfaculteit als een bij voorbaat tot mislukken gedoemd experiment beschouwd moet worden. In de paar decennia van haar bestaan sloot zij op een bepaalde manier heel goed aan bij het karakter en de ambities van de Nederlandse filosofie.

Met de ondergang van de centrale interfaculteit is ook het denken over universitair filosofieonderwijs in Nederland in belangrijke mate verstomd. De Boer en Sperna Weiland blikten rond 1990 terug op de centrale interfaculteit vanuit de onderwijsidealen die aan de opkomst van dat instituut ten grondslag lagen. Een nieuw perspectief op universitair filosofieonderwijs lijkt geen vorm te hebben gekregen in de jaren daarna. Dat betekent niet dat Nederlandse filosofen zich helemaal niet om universitair onderwijs bekommerden. Het karakter van die bekommernis was echter eerder praktisch van aard, heel vergelijkbaar met de aandacht voor onderwijs in andere disciplines. Grootse vergezichten, zoals die in de aanloop naar de centrale interfaculteit naar voren kwamen, leverde dat niet op. Dergelijke vergezichten waren eerder te vinden in de discussie over het filosofieonderwijs op de middelbare school die vanaf ongeveer 1970 opkwam.

### 3 Filosofie in het voortgezet onderwijs

In Frankrijk heeft de filosofie sinds jaar en dag een prominente plaats in het voortgezet onderwijs. Na de Franse Revolutie werd uitgebreid gediscussieerd over een nieuw nationaal onderwijssysteem, en een van de resultaten daarvan was de instelling van het *baccalauréat* in 1808, onder Napoleon. Het *baccalauréat* verschaftte toegang tot de universiteit en omvatte van het begin af aan een examen in de filosofie. In het laatste leerjaar van het *lycée*, de *classe de philosophie*, werden leerlingen geacht kennis te nemen van logica, ethiek, metafysica en geschiedenis van de filosofie (Lebek 1978: 126-127). Over de inhoud van het filosofieprogramma zouden in de twee eeuwen na 1808 soms hevige debatten gevoerd worden, maar dat de filosofie een wezenlijke rol zou moeten spelen ter voorbereiding op een universitaire studie en op een rol in de maatschappij stond in Frankrijk eigenlijk nooit echt ter discussie. Toen er naast de *classe de philosophie* andere richtingen in het *lycée* werden ingericht, zoals de *classe de mathématiques*, werd filosofie ook in deze nieuwe varianten van het *baccalauréat* een verplicht vak (Lebek 1978: 142-146; Telmon 1978: 150-158). In Italië en Oostenrijk kreeg de filosofie eveneens een sterke positie in het middelbaar onderwijs, maar in Duitsland, waar toch een belangrijke filosofische traditie bestond, ontwikkelde het filosofieonderwijs zich heel anders. Volgens

Wilhelm von Humboldt, de drijvende kracht achter de Pruisische onderwijswetgeving van 1816, hoorde de filosofie niet op het gymnasium thuis omdat dit abstracte vak daarvoor te moeilijk was; het gymnasium zou slechts moeten voorbereiden op filosofische studie aan de universiteit, waarbij het onderwijs in de klassieke talen een belangrijke rol zou moeten spelen (Klemm 1978: 63). Deze uitsluiting van de filosofie uit het gymnasium was het begin van een debat van anderhalve eeuw, waarin steeds opnieuw betoogd werd dat de filosofie een cruciale voorbereiding was op de wetenschapsbeoefening en het leven, zonder dat dit uiteindelijk grote gevolgen had voor het gymnasiumcurriculum. In het begin van de twintigste eeuw waren het vooral neokantiaans georiënteerde filosofen die gymnasiumleerlingen wilden leren de samenhang der wetenschappen te zien en hen op die manier wilden voorbereiden op de studie aan de universiteit. In dat opzicht bestonden er grote parallellen tussen de situatie in Nederland en Duitsland, zij het dat de Nederlandse argumenten eerder op de plaats van de filosofie aan de universiteit gericht waren dan op de plaats van de filosofie op het gymnasium. Na de Tweede Wereldoorlog werden deze neokantiaanse argumenten zowel in het Nederlandse debat over het hoger onderwijs als in het Duitse debat over het voortgezet onderwijs gekoppeld aan een streven naar maatschappelijke vernieuwing. De effecten hiervan in Duitsland waren uiteindelijk gering, behalve in Nordrhein-Westfalen, waar vanaf de jaren vijftig een uitgebreid leerplan voor filosofie op het gymnasium werd ontwikkeld, dat ook tot voorbeeld zou gaan dienen voor de ontwikkeling van het Nederlandse filosofieonderwijs op de middelbare school (Klemm 1978: 68-104; Kessels 1985: 18-25).

De positie van de filosofie aan de Nederlandse middelbare scholen was in de negentiende en het grootste deel van de twintigste eeuw zo mogelijk nog slechter dan aan de Duitse gymnasia. Filosofie was volkomen afwezig als schoolvak, afgezien van incidentele extracurriculaire lessen van geïnteresseerde leraren.<sup>6</sup> Wel werd de middelbare school betrokken in het denken over filosofieonderwijs, hoewel dat in de eerste helft van de twintigste eeuw grotendeels in de schaduw stond van de ontwikkeling van ideeën over de rol van de filosofie aan de universiteit. In de discussie over het filosofieonderwijs in *Propria Cures* in 1905 schrijft de spinozist W. Meijer dat het in zijn ogen, vanwege de uiterst modern klinkende reden de studie-

6 (Fresco 1978:117). In de bundel van Fey over het filosofieonderwijs in Europa uit 1978 valt over de filosofie in het Nederlandse middelbare onderwijs blijkbaar maar heel weinig te zeggen. Fresco wijdt er twee bladzijden aan, die beginnen met de opmerking dat dit filosofieonderwijs er eigenlijk niet is.

tijd niet onnodig te verlengen, in de eerste plaats aanbeveling zou verdienen een deel van de gewenste uitbreiding van het filosofieonderwijs over te brengen naar het gymnasium. De corrector van *Propria Cures* voegt daar in een voetnoot aan toe: 'En H.B.S.' (Meijer 1904-1905: 367). In 1918 publiceert de Utrechtse hoogleraar filosofie Ovink in het culturele tijdschrift *Onze Eeuw* een artikel over 'Het wijsgeerig onderwijs in Nederland'. Hier treffen we de gebruikelijk desiderata van de vroege twintigste eeuw aan – meer hoogleraren in de filosofie en filosofieonderwijs voor studenten van alle faculteiten – maar Ovink voegt daaraan toe dat het onderwijs in de filosofie al in de hoogste klassen van het gymnasium en de hbs zou moeten beginnen, zoals onder meer in Oostenrijk gebeurt. Dit onderwijs zal noodgedwongen 'zeer eenvoudig en populair' zijn, maar de leerlingen zouden daardoor wel 'geestelijk rijper' aan de universiteit komen en 'er ook eerder toe komen de daar gegeven wijsgeerige colleges te volgen' (1918: 201-202).

In de jaren dertig werd de roep om filosofie in het voortgezet onderwijs sterker, mede in het kader van een bredere belangstelling voor onderwijs-hervorming. Op een bepaalde manier is de discussie over filosofie op de middelbare school in de jaren voor de Tweede Wereldoorlog het spiegelbeeld van de discussie over filosofie op de universiteit. De Wet op het Hoger Onderwijs van 1876 had het algemeen-propedeutische onderwijs in de filosofie aan de universiteiten geschrapt. Dat leidde tot de wens om dat onderwijs aan de universiteit te laten terugkeren, maar ook tot het idee om het op de wetenschapsbeoefening voorbereidende filosofieonderwijs een plaats te geven aan het gymnasium en de hbs, waar het volgens de principes van de wet van 1876 eigenlijk thuishoorde maar nooit geworteld was. In 1937 stuurde het bestuur van de Algemene Nederlandse Vereniging voor Wijsbegeerte een enquête naar de rectoren en directeuren van de Nederlandse gymnasia, hbs'en en lycea om te peilen hoe zij tegenover filosofieonderwijs in het middelbaar onderwijs stonden. In hetzelfde jaar werd de Vereniging tot Bevordering van het Wijsgerig Onderwijs aan de Inrichtingen voor V.H.M.O. opgericht. De opbloeiende discussie over filosofieonderwijs op de middelbare school leverde uiteindelijk weinig concrete resultaten op. Consensus over de inhoud van dit onderwijs bleek moeilijk te bereiken en de staat van het universitaire filosofieonderwijs zorgde ook voor problemen. Hoe zou er immers voor gezorgd moeten worden dat de leraren op de gymnasia en hbs'en voldoende onderlegd waren om onderwijs in de filosofie te geven? Na de oorlog werd het debat over filosofie in het middelbaar onderwijs niet hervat. Blijkbaar waren er urgentere problemen (Sassen 1960: 209-212). Incidenteel kwam het onderwerp nog naar boven. Cornelia de Vogel pleitte bijvoorbeeld tijdens het hierboven be-



sproken congres over filosofieonderwijs in 1954 voor een zevende gymnasiumjaar, gewijd aan de filosofie (De Vogel 1953-1954: 189-190).

In het begin van de jaren zeventig, in de hoogtijdagen van de centrale interfaculteit, werd de discussie over filosofie in het middelbaar onderwijs hervat. Evenals in de jaren dertig werd er in 1970 een enquête verspreid onder de rectoren en directeuren van de Nederlandse middelbare scholen. De overgrote meerderheid van hen gaf aan het gewenst te vinden om filosofie in de een of andere vorm op te nemen in het curriculum van het havo en het vwo. Veel rectoren en directeuren gaven bovendien aan bereid te zijn daarvoor een filosofieleraar aan te trekken, waarbij wel de voorwaarde werd gesteld dat deze leraren over vakdidactische scholing zouden moeten beschikken. In aansluiting op deze enquête werd een studiec commissie ingesteld om een leerplan en lesmateriaal te ontwikkelen. Ook werd een werkgroep in het leven geroepen om een vakdidactiek voor de filosofie te ontwikkelen.<sup>7</sup> In 1971 werd de Vereniging voor Filosofie Onderwijs opgericht, die als doel had om het onderwijs in de filosofie op de middelbare school te bevorderen. Dat streven was succesvol: het eerste centraal schriftelijk eindexamen filosofie werd in 1974 afgenomen op het Stedelijk Gymnasium in Leeuwarden. Dertien leerlingen maakten vragen bij een tekst van Pos over ‘Het dal van de naoorlogse filosofie’, waarin de positie van de filosofie ten opzichte van de wetenschappen besproken werd. De invoering van de Tweede Fase in 1998 vormde het begin van een sterke groei van het vak filosofie, zowel in het vwo als in het havo. Op dit moment wordt filosofie op ongeveer 60 scholen als havo-eindexamenvak aangeboden en op ongeveer 160 scholen als vwo-eindexamenvak; meer dan 5000 leerlingen doen jaarlijks eindexamen filosofie (rond de 3600 op het vwo, circa 1500 op het havo) (Oosthoek 2007 en 2015: 214-215; Alberts en Erens 2017: 9).

Het is misschien niet geheel toevallig dat het eerste eindexamen filosofie in 1974 over een tekst van Pos ging. De denkbeelden over filosofieonderwijs die ten grondslag lagen aan filosofie als schoolvak waren namelijk voor een belangrijk deel dezelfde als de ideeën achter de centrale interfaculteit. Zoals we gezien hebben, werd de discussie over filosofieonderwijs in Nederland in de twintigste eeuw sterk gevoed door de behoefte aan algemeen propedeutisch onderwijs in de filosofie, waardoor de studie van de verschillende vakwetenschappen gevoed zou kunnen worden. Dat on-

7 Schavemaker (1970-1971: 59-66). Dit artikel over de resultaten van de enquête onder rectoren en directeuren en het vervolg daarop maakt deel uit van een themanummer van *Wijsgerig Perspectief*, waarin ook uitgebreid aandacht besteed wordt aan het filosofieonderwijs in andere Europese landen.



derwijs zou op de universiteit plaats kunnen vinden, maar ook op de middelbare school. Na de invoering van de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs van 1960 was de discussie over het universitaire filosofieonderwijs in Nederland grotendeels tot stilstand gekomen, misschien omdat de nieuwe situatie veel filosofen tevreden stelde, en richtte de aandacht zich vooral op het filosofieonderwijs op de middelbare school. In een argumentatie die opmerkelijke parallellen vertoont met het pleidooi voor een centrale interfaculteit spreekt J.A.M. van Amerongen in 1971 het verlangen uit dat filosofie in het voortgezet onderwijs als 'centrumvak' zal gaan fungeren, waarbij nadrukkelijk ruimte moet zijn voor 'grondslagenonderzoek van de afzonderlijke schoolvakken', naast argumentatie-analyse en een beperkte inleiding in de geschiedenis van de filosofie (Van Amerongen 1970-1971).

Een echo van deze benadering is nog te horen in het examenprogramma voor filosofie op het havo en het vwo dat werd vastgesteld bij de invoering van de Tweede Fase in 1998. Voor het vwo werden vier inhoudelijke kerndomeinen aangewezen, namelijk wijsgerige antropologie, ethiek, kennisleer en wetenschapsleer, vooral met het oog op de voorbereiding op een universitaire vervolgopleiding. Voor het havo werden drie kerndomeinen vastgesteld: naast wijsgerige antropologie en ethiek maakte sociale filosofie deel uit van het programma; kennistheorie en wetenschapsfilosofie werden niet in het havo-programma opgenomen. Naast de inhoudelijke kerndomeinen werd in de examenprogramma's voor filosofie in de Tweede Fase ook een vaardighedendomein opgenomen, mede vanwege de waarde van filosofische vaardigheden voor vervolgopleidingen en voor het latere functioneren van de leerlingen als mondige en zelfbewuste burgers.<sup>8</sup> Dat domein omvat in de eerste plaats argumentatieve vaardigheden, gericht op het analyseren, beoordelen en opzetten van een betoog, en daarnaast filosofische onderzoeksvaardigheden, zoals het onderzoeken van de vooronderstellingen van een vraagstuk en het beargumenteerd innemen van een filosofische positie.<sup>9</sup>

Met de groei van het schoolvak filosofie kwam ook het onderzoek naar de filosofische vakdidactiek op in Nederland. Aan het eind van de jaren tachtig mondde dat onderzoek uit in de proefschriften van Karel van der Leeuw en Pieter Mostert (1988) en van Jos Kessels (1989). In de afgelopen jaren is er eveneens sprake van een kleine golf van didactisch onderzoek, met onder meer de dissertatie van Natascha Kienstra uit 2016 als resultaat.

8 Oosthoek (2007: 787-788). Zie ook *Advies examenprogramma's havo en vwo. Filosofie* (1995: 66-69).

9 Zie [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl) voor de meest recente versies van de examenprogramma's.

Zowel het oudere als het meer recente vakdidactische onderzoek gaat ervan uit dat het doel van het schoolvak filosofie niet primair ligt in de overdracht van kennis van de filosofische traditie, maar in het leren filosoferen van de leerlingen. Er dus sprake van een continue consensus over het doel van filosofieonderwijs op de middelbare school. Dat betekent uiteraard niet dat de didactische perspectieven hetzelfde zijn gebleven. In het meer recente onderzoek van Kienstra neemt empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek bijvoorbeeld een veel belangrijkere plaats in dan in het oudere onderzoek van Van der Leeuw, Mostert en Kessels. Een uitgebreide bespreking van de ontwikkelingen op het terrein van de filosofische vakdidactiek valt echter buiten het bereik van dit artikel.

#### 4 **Filosofie op de universiteit en op school: gescheiden wegen?**

Een groot deel van de twintigste eeuw werd over filosofieonderwijs op de universiteit en op de middelbare school in dezelfde termen gesproken. Vooral belangrijk was dat aan het onderwijs in de filosofie in beide contexten een vergelijkbare functie werd toegeschreven, namelijk het bieden van een propedeutische voorbereiding op de beoefening van de vakwetenschappen en het verschaffen van een centraal perspectief van waaruit de verschillende andere wetenschapsgebieden in hun onderlinge samenhang konden worden beschouwd. Andere doelen van de filosofie kwamen ook naar voren, zoals de bezinning op de mens en zijn positie in de samenleving en de oefening in logisch redeneren en argumenteren. De vraag ‘Filosofie – waar is dat goed voor?’ werd in sterke mate benaderd vanuit het perspectief van studenten in andere disciplines en leerlingen die geen filosofie zouden gaan studeren.

Vanaf het einde van de twintigste eeuw zijn academische filosofen hun vak steeds meer gaan beschouwen als een specialistische discipline als alle andere disciplines, met een eigen onderzoekstraditie, maar zonder centrale rol in het universitaire onderwijs. De ambities om vanuit de filosofie de samenhang der wetenschappen te analyseren zijn beperkter geworden. Een ontwikkeling die daarbij aansluit, is dat filosofie vanaf het einde van de twintigste eeuw op steeds meer universiteiten (de UvA, Leiden, Utrecht) onderdeel wordt van brede faculteiten voor alle geesteswetenschappen. In zekere zin keert de Nederlandse filosofie daarmee terug naar de institutionele inbedding waar zij zich in de eerste helft van de twintigste eeuw zo tegen verzette. Een belangrijk verschil is wel dat het vak duidelijk in om-

vang is toegenomen: terwijl in de vroege twintigste eeuw de filosofie het meestal met één hoogleraar per universiteit moest doen, zijn er honderd jaar later aan de meeste universiteiten diverse hoogleraren filosofie te vinden. Tegelijkertijd slagen de filosofen in deze nieuwe brede faculteiten er vaak in om studenten in andere geesteswetenschappelijke disciplines met een verplicht vak wetenschapsfilosofie te laten reflecteren op hun vakgebied. Wellicht zouden we hierin een beperkte vorm van het oude streven naar een algemene filosofische propedeuse kunnen zien. In het voortgezet onderwijs lijkt de tendens eveneens te zijn om filosofie als een vak zoals alle andere vakken te gaan zien, dat meer een doel op zichzelf is dan dat het wezenlijk betrokken is op andere vakken. Gezien vanuit dat perspectief gaat het in het schoolvak filosofie enerzijds om *Bildung* in de vorm van kennis van de filosofische traditie en anderzijds om zelfstandig leren filosoferen. Ook als het vak op die manier gedoceerd wordt, kan filosofie een duidelijke meerwaarde hebben, bijvoorbeeld doordat leerlingen argumenten en vooronderstellingen beter leren doorzien en *en passant* oog krijgen voor allerlei verbanden tussen theorie en praktijk en tussen verschillende schoolvakken (Oosthoek 2015: 215).

De filosofie op de universiteit en de filosofie op school lijken uit elkaar gegroeid te zijn, doordat ze minder dan voorheen geworteld zijn in gedeelde idealen over filosofieonderwijs. Bovendien is het voor de sterk academische, specialistische en internationaal georiënteerde universitaire filosofie van dit moment moeilijker om het schoolvak filosofie inhoudelijk te voeden dan voor de meer algemene en op de Nederlandse maatschappij gerichte universitaire filosofie van de vorige eeuw. Aan de ene kant zouden we kunnen betreuren dat de gespecialiseerde beoefening van de filosofie op de universiteit weinig te maken heeft met de didactiek van het leren filosoferen van de middelbare school en dat de filosofie in het voortgezet onderwijs zich misschien niet altijd oriënteert op de meest recente specialistische academische ontwikkelingen. Aan de andere kant doet deze situatie zich in andere vakken op dezelfde manier voor, en kunnen we in ieder geval constateren dat het succesvolle schoolvak filosofie een gestage stroom belangstellende studenten voortbrengt voor de net zo succesvolle universitaire filosofie.

## Bibliografie

Alberts R.J.V. en Erens, B.J.M. (2017) *Verslag van de examencampagne 2017 voortgezet onderwijs*. Arnhem.

- Amerongen, J.A.M. van (1970-1971) Bijlage. Nota over filosofie-onderwijs, *Wijsgerig Perspectief* 11, pp. 156-161.
- Bend, G. van der (1880-2000), Bierens de Haan, Johannes Diderik (1866-1943), in: *Biografisch Woordenboek van Nederland*, <http://resources.huygens.knaw.nl/bwn1880-2000/lemmata/bwn4/bhaanj.d>.
- Boer, T. de (1988) De Centrale Interfaculteit. Constructie en deconstructie, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 80, pp. 149-168.
- Boer, T. de (1992) *De filosofie in Nederland. Constructie en deconstructie*. Delft: Eburon.
- Bolland, G.J.P.J. (1905) *Het nut der wijsbegeerte. Een woord van opwekking en voorlichting*. Leiden.
- Bos, J. (2016) *Before the parting of the ways*. Nederlandse filosofen over geschiedenis en geschiedwetenschap, 1920-1970, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 129, pp. 35-56.
- Casimir, R. (1933) De beteekenis van de wijsbegeerte voor de geesteswetenschappen, in: Kohnstamm, P. e.a. (1933) (red.) *De wijsbegeerte in haar verhouding tot ons hooger onderwijs*. Haarlem: Bohm, pp. 36-47.
- Fresco, M.F. (1978) Philosophie und Philosophie-Unterricht in den Niederlanden, in: Fey, E. (red.), *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern*. Münster: Aschendorff, pp. 105-122.
- Heijerman A.F. en Hoven, M.J. van den (1986) (red.) *Filosofie in Nederland. De Internationale School voor Wijsbegeerte als ontmoetingsplaats, 1916-1986*. Meppel: Boom.
- Jordan, H.J. (1933) De beteekenis van de wijsbegeerte voor de natuurwetenschappen, in: Kohnstamm, P. e.a. (1933) (red.) *De wijsbegeerte in haar verhouding tot ons hooger onderwijs*. Haarlem: Bohm, pp. 19-35.
- Kessels, J. (1985) *Doelstellingen van niet-universitair filosofie-onderwijs*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Kessels, J. (1989) *Kennis van kennis. Een ontwikkelingsonderzoek in de didactiek van filosofie* (proefschrift Utrecht).
- Kienstra, N. (2016) *Effectief filosoferen in de klas. Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie*. Enschede: Ipskamp Printing.
- Klemm, G. (1978) Geschichte des deutschen Philosophie-Unterrichts, in: Fey, E. (red.), *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern*. Münster: Aschendorff, pp. 57-104.
- Kohnstamm, P. e.a. (1933) (red.) *De wijsbegeerte in haar verhouding tot ons hooger onderwijs*. Haarlem: Bohm.
- Krop, H.A. (2006) Laat de universiteit meer dan een vakschool zijn. Het pleidooi voor de Centrale Interfaculteit, in: Dorsman, L.J. en Knegtmans, P.J. (red.), *Universitaire vormingsidealen. De Nederlandse universiteiten sinds 1876*. Hilversum: uitgeverij Verloren, pp. 39-53.
- Kuypers, K. (1963-1964) Wijziging van de positie van de wijsbegeerte aan de universiteit, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie* 56, pp. 25-28.
- Laer, P.H. van (1880-2000) Sassen, Ferdinand Léon Rudolphe (1894-1971), in: *Biografisch Woordenboek van Nederland*, <http://resources.huygens.knaw.nl/bwn1880-2000/lemmata/bwn1/sassen>.
- Lebek, E. (1978) Zur Geschichte des französischen Philosophie-Unterrichts bis 1927, in: Fey, E. (red.), *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern*. Münster: Aschendorff, pp. 124-149.
- Leeuw, K. van der en Mostert, P. (1988) *Philosophieren lehren. Ein Modell für Planung, Analyse und Erforschung des einführenden Philosophieunterrichts* (proefschrift Rotterdam).
- Meijer, W. (1904-1905) Hervorming van het H.O. in de wijsbegeerte, *Propria Cures* 16, pp. 367-368.
- Melle, M.A. van (1904-1905) Hervorming van het H.O. in de wijsbegeerte, *Propria Cures* 16, pp. 355-357.

- Oosthoek, D. (2007) Balans van 35 jaar filosofie in het voortgezet onderwijs in Nederland, *Tijdschrift voor Filosofie* 69 (2007) 783-809.
- Oosthoek, D. (2015) Filosofieonderwijs, in: Willemsen, H. en Wind, P. de (red.), *Woordenboek filosofie* (herziene editie). Antwerpen en Apeldoorn, pp. 214-215.
- Ovink, B.J.H. (1918) Het wijsgeerig onderwijs in Nederland, *Onze Eeuw* 18:3, pp. 187-202.
- Ovink, B.J.H. (1933) Rede, in: Kohnstamm, P. e.a. (1933) (red.) *De wijsbegeerte in haar verhouding tot ons hooger onderwijs*. Haarlem: Bohm, pp. 48-57.
- Pos, H.J. (1940) *Filosofie der wetenschappen. Vijf inleidende voordrachten*. Arnhem.
- Sassen, F. (1960) *Wijsgerig leven in Nederland in de twintigste eeuw* (3e druk). Amsterdam.
- Schavemaker, C. (1970-1971) Zal het straks een doodnormale zaak zijn dat filosofie een geïntegreerd vak is op de scholen voor v.w.o. en h.a.v.o?, *Wijsgerig Perspectief* 11, pp. 59-66.
- Schavemaker, C. (1985a) *Wijsgeren over de universitaire discipline wijsbegeerte*. Den Haag.
- Schavemaker, C. (1985b) *Politici over universiteit en filosofie*. Den Haag.
- Sperna Weiland, J. (1990) *Filosofie – waar is dat goed voor?* Rotterdam.
- Telmon, V. (1978) Der neue Stand des französischen Philosophie-Unterrichts, in: Fey, E. (red.), *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern*. Münster: Aschendorff, pp. 150-158.
- Vogel, C.J. de (1953-1954) De wijsbegeerte en de Faculteit der Letteren, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie* 46, pp. 186-190.
- Weijers, I. (1995) Filosofie en wederopbouw II. Het streven naar een Centrale Interfaculteit, *Krisis* 58, pp. 74-85.
- Weststeijn, A. (2003-2005) De Wiener Kreis in Nederland, 1934-1940, *Geschiedenis van de Wijsbegeerte in Nederland* 14, pp. 249-266.
- Wijck, B.H.C.K. van der (1905-1906) Hervorming van het H.O. in de wijsbegeerte, *Propria Cures* 17, pp. 61-63

## Over de auteur

**Jacques Bos** is universitair docent aan de afdeling Filosofie van de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderzoek is gericht op de geschiedenis van het denken over het zelf, de geschiedenis van de menswetenschappen en de geschiedenis van het historisch denken. Hij is als onderwijs- en opleidingsdirecteur verantwoordelijk geweest voor het filosofieonderwijs aan de UvA en hij is in verschillende rollen bij het College voor Toetsen en Examens betrokken geweest bij het vak filosofie in het voortgezet onderwijs.