

## *Jan Masschelein*

Leen Dorsman & Peter Jan Knegtmans (red.), *Universitaire vormingsidealen. De Nederlandse universiteiten sedert 1876*. Hilversum: Verloren, 2006, ISBN 90-6550-896-1, 112 blz., € 12,00.

In deze tijden waarin het Europese universitaire landschap grondige transformaties lijkt te ondergaan en er onzekerheid heerst over wat de toekomst brengt, is enige historische afstandname ongetwijfeld welkom. Dat is wat dit boekje onder redactie van Dorsman en Knegtmans op een interessante wijze biedt. Het vormt de neerslag van een symposium georganiseerd door de Werkgroep Universiteitsgeschiedenis, dat gewijd was aan de historische ontwikkelingen inzake de vormingsidealen van de Nederlandse universiteiten. Daarbij werd het jaar 1876 als beginpunt genomen, omdat met het in werking treden van de Wet op het Hooger onderwijs in dat jaar “het doel van de universiteit is opgevat als de vorming van studenten tot de zelfstandige beoefening der wetenschap” (p. 11).

Nagegaan wordt hoe de visie op de vormende taak van de universiteit zich sindsdien heeft ontwikkeld. Aandacht gaat naar de werkelijkheid achter het ideaal en in het bijzonder naar het verschil tussen hogeschool en universiteit, beroepsopleiding en academische opleiding, wetenschappelijke vorming en persoonlijke vorming, het ideaal van een academische gemeenschap en de feitelijke samenleving. Daarbij wordt gesteld dat het actuele debat sinds decennia lijkt te gaan “over de tegenstelling tussen een universiteit als vrijplaats en een op de maatschappelijke noden en behoeften inspelende universiteit” (p. 15), maar dat deze tegenstelling het zicht op het echte reilen en zeilen van de universiteit ontnemt en ze “beklemd is geraakt tussen haar imago en de kritiek daarop” (p. 15).

Het is moeilijk om binnen dit bestek de veelheid aan materiaal die in de zeven bijdragen wordt aangedragen recht te doen, maar enkele lijnen kunnen toch aangegeven worden. Een eerste is dat de universiteiten wel degelijk vanaf het begin van de vorige eeuw tot in de jaren zeventig een sterke nadruk leggen op de vorming van wetenschappers, wat zich ook vertaalde in doorgedreven specialisatie. Liagre Böhl wijst er in haar analyse van de rectorale redes uit de eerste helft van de eeuw op dat men een academische vorming tot (vak)wetenschapper blijft centraal stellen, ondanks de toenemende studentenaantallen (en de veranderende behoeften die daarmee gepaard gaan) en de kritiek op de ‘ivoren toren’.

Eerder dan te gaan in de richting van meer toegepast onderzoek en onderwijs (dat men liever op de hogeschool situeerde), zag men de maatschappelijke betekenis van de universiteit vooral verbonden met de algemene vorming die ze zou (moeten) verzorgen. In die algemene vorming, en ook dat is een algemene lijn die men kan terugvinden doorheen de verschillende bijdragen, moest de filosofie een belangrijke plaats innemen. Dit laat zich ook voor de natuurwetenschappen vaststellen, aldus David Baneke.

Alhoewel de discussie over de maatschappelijke rol van de universiteit in deze context gevoerd werd in termen van ‘zuiver’ en ‘toegepast’ onderzoek (en dit lange tijd een discussiepunt bleef), en men in toenemende mate bekommerd was om het gebruik dat van resultaten van natuurwetenschappelijk onderzoek werd gemaakt, zien we dat men ook daar een antwoord eerder zoekt in het garanderen van een algemene vorming tot een zelfstandig denkende intellectueel. Die had niet enkel academische vrijheid nodig maar ook hulp vanwege de filosofie.

Henri Kropp geeft in zijn bijdrage aan hoe de filosofie voor velen inderdaad het antwoord vormde op de specialisatie, omdat ze de student zelf leerde denken, omdat ze de samenhang tussen de wetenschappen zichtbaar maakte en een reflectie inhield op de zin van wetenschap en omdat ze een (redelijk) begripen bood van onszelf en de wereld en daarmee richting gaf aan het handelen in verwarrende tijden. “Ondanks alle veranderingen in opvatting van de taak van de universiteit”, zo schrijft hij, “blijkt er een verrassende continuïteit te bestaan in het denken over de algemene vormende waarde van de academische filosofie (...)” (p. 41).

De concrete organisatorische vorm waarin de filosofie deze vormende opdracht doorheen de eeuw op zich nam, kent nogal wat variatie. Ze was aanvankelijk in de artesfaculteit gesitueerd, wordt dan een aparte faculteit en is een tijdlang gesitueerd in de centrale interfaculteit. Opvallend is dat men ondanks de betekenis die men hecht aan de filosofie men ze aan de Nederlandse universiteiten in geen enkele vorm voor alle studenten verplicht heeft gemaakt (wat bijvoorbeeld wel het geval is aan Vlaamse universiteiten).

Hetzelfde geldt voor het ‘studium generale’, dat overigens niet enkel filosofie omvatte, en waarmee men, aldus Leen Dorsman, na 1950 eveneens een antwoord wilde bieden op de vakspecialisatie, “dat wil zeggen de blikvernauwing (...) ook wel geformuleerd in termen van het verlies van de eenheid der wetenschappen” (p. 68). Het studium generale beoogde aanvankelijk een brede culturele beschaving bij te brengen (tegen ‘barbarij’), bezinning te bieden op de plaats van de wetenschap (tegen vervlakking) en bij te dragen tot karaktervorming. Vanaf de jaren ’60 zal dit gaan verschuiven in de richting van het bevorderen van het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (van de door de universiteit academisch gevormde vakspecialisten).

In zijn bijdrage plaatst Peter Baggen deze verschuiving in het bredere perspectief van de ontwikkeling van ‘wetenschap als beroep’ naar ‘wetenschap als vermogen’; een ontwikkeling die zich in het bijzonder sedert de 60-er jaren sterk heeft doorgezet en zich zowel in het onderwijs als in het onderzoek aftekent. Op het vlak van het onderwijs wijst hij erop dat men van gespecialiseerd wetenschappelijk onderwijs dat vooral gericht was op het vormen van onderzoekers veel meer gaat naar een academische beroepsopleiding; van de nadruk op zuivere wetenschap naar het belang van toepassingen, van het begrijpen van de wereld naar het veranderen van de wereld.

Deze ontwikkeling is niet los te koppelen van de enorme expansie van studenten, vooral ook vrouwelijke studenten. In de eerste helft van de eeuw had men het meer beroepsgerichte onderwijs kunnen overlaten aan de hogescholen; daarna ging dat niet meer. De overheid richtte zich daarbij op twee dingen: “de publieke uitgaven van het wetenschappelijk onderwijs terugbrengen en er meer diversiteit in aanbrengen” (p. 97). Het eerste deed ze door collegegelden te verhogen, evenals door het belang van de derde geldstroom en het contractonderzoek te beklemtonen. Het tweede door variatie aan te brengen in het niveau (baccalaureaat, doctoraal en postdoctoraal), in de oriëntatie (niet enkel opleiden van onderzoekers maar ook ‘professionals’) en in de onderwijsvormen (probleemgestuurd en speciale colleges).

Op het vlak van het onderzoek reageert de overheid op de enorme stijging van het aantal onderzoekers door een maatschappelijke sturing van het onderzoek (via aparte fondsen), een programmering van het onderzoek (via voorwaardelijke financiering voor de eerste geldstroom, onderzoeksscholen), een controle op kwaliteit van het onderzoek (via visitaties) en een specifieke opleiding tot onderzoeker (via aio-trajecten). Het resultaat, aldus Baggen, is dat het universitaire onderzoek hoe langer hoe minder vrij werd en ook hoe langer hoe minder ‘zuiver’ (p. 104).

Dit past in een evolutie waarin van wetenschappers veel meer verantwoordelijkheid wordt gevraagd voor de maatschappelijke benutting van hun kennis. De onbaatzuchtige onderzoeker voor wie wetenschap een (be)roep is, maakt plaats voor een professionele onderzoeker die zich niet identificeert met een wetenschappelijke discipline maar met bepaalde typen van problemen en maatschappelijke uitdagingen. Wetenschap wordt meer en meer ervaren als een ‘instrument’ van de samenleving; niet zozeer het begrijpen maar het veranderen van de samenleving wordt de drijfveer.

Dat men in de lerarenopleiding, zoals Jozef Vos aangeeft, het belang van algemene vorming minder vanuit het zelfbeeld van de kritische intellectueel gaat beschouwen maar (mede onder invloed van de versterking van de pedagogische component) veeleer vanuit het te beïnvloeden leerproces van het kind, zou men tot op zekere hoogte ook kunnen begrijpen als uitdrukking van dezelfde beweging.

Het voorgaande doet slechts in beperkte mate recht aan wat het boekje biedt. Ondanks dat het lijdt onder een gebrek aan coherentie (kenmerk van vele bundels), is het zeker lezenswaardig en zet het aan tot nadenken over hedendaagse ontwikkelingen in het universitaire landschap. Toch zou men zich kunnen afvragen of men met de door Baggen gesignaleerde beweging, van beroepswetenschapper naar door maatschappelijke noden gestuurde professionele onderzoeker, niet nog een andere ontwikkeling moet verbinden, namelijk dat universiteiten zelf meer en meer (als) private ondernemingen worden (gezien) die klanten hebben, eerder dan als publieke instellingen die maatschappelijke subjecten vormen.

Dan zou men misschien kunnen duiden hoe algemene vorming vandaag op een bijzondere wijze gaat verschijnen, namelijk niet als een bijdrage tot persoonsvorming of emancipatie maar als een extra 'resource' die vooral de 'innovatiecapaciteit en creativiteit' kan helpen vormen waaraan men vandaag zegt behoefte te hebben om de vele maatschappelijke uitdagingen aan te gaan en de 'lerende samenleving' gestalte te geven (zoals Jos van Kemenade suggereert in zijn bijdrage over de opdracht van de open universiteit).

In dit kader blijft overigens de filosofie uitdrukkelijk een rol spelen, omdat ze zich precies vandaag zelf ook als een dergelijke 'resource' gaat presenteren. Algemene vorming verschijnt dan ook meer en meer als een (privaat) economisch goed (als menselijk kapitaal), eerder dan als een maatschappelijke (publieke) interesse, zodat men misschien de vraag naar 'de werkelijkheid achter het ideaal', die het boekje stelt, vandaag nog anders kan stellen, namelijk: waarin ligt nog het algemene van een dergelijke algemene vorming?