

## **De morele opdracht van de universiteit.**

Bij het afscheid van drs J. van der Maazen. Nijmegen: KUN, 1999 (40 pp.).

### **Inleiding**

"De morele opdracht van de universiteit" - dat is niet de titel van een voordracht. Het is de titel van een genre. Sinds de stichting van de Berlijnse Universiteit, het paradigma, het prototype van de moderne universiteit, door Wilhelm von Humboldt in 1810, is sprake van een genre, een produktielijn van teksten met als titel: de opdracht, de missie, de idee, de taak van de universiteit.[1] Een van de kenmerken van dit genre is, dat het niet op zichzelf staat. Het heeft een complement, een tegenhanger, een parallel: een tweede produktielijn van teksten, niet over de opdracht, maar over de crisis van de universiteit.[2] Misschien moeten we zeggen dat het één genre betreft, in twee toonaarden of varianten: een majeur- en een mineur- variant. In de majeurvariant wordt met enthousiasme de opdracht van de universiteit uiteen gezet. De mineur-variant benadrukt hoezeer de universiteit in haar opzet faalt, of zelfs moet falen, vanwege de interne contradicties die in het begrip universiteit besloten liggen.

Het merendeel der teksten over de universiteit behoort tot de mineur-variant. Interessant is dat deze klaagzang, dit betoog over de crisis, over het falen van de universiteit minstens zo oud is als de universiteit zelf. Het in crisis-zijn is kennelijk iets dat eigen is aan de universiteit. De universiteit is een instituut dat permanent in crisis is. We mogen zelfs stellen dat de aanklacht tegen de idee van een universiteit ouder is dan de universiteit zelf. De bezwaren tegen de universiteit bestonden al toen Wilhelm von Humboldt zijn klassieke plan uiteen zette. Nog verbazingwekkender misschien is, dat de mineur-variant in terminologie en argumentatieve structuur een opvallende duurzaamheid aan de dag legt. Van het begin van de 19e tot het einde van de 20e eeuw worden telkens weer opnieuw, vaak letterlijk in dezelfde bewoordingen, dezelfde bezwaren en beschuldigingen tegen de universiteit aangevoerd. Intussen bleef de universiteit bestaan. Sterker nog, ook zij legde, waar het haar basale opzet, haar design betreft, een opmerkelijke weerbarstigheid en duurzaamheid aan de dag.

Alvorens over het heden te spreken, zal ik eerst de aandacht vestigen op de geschiedenis van het heden. Daarin volg ik onder meer professor Scheltens die in 1984, in een artikel over de idee universiteit, stelde dat de vele discussies over financiering, studieduur, geldstromen en andere kwantitatieve kwesties onderstrepen dat wij niet meer weten wat een universiteit eigenlijk is, dat actuele discussies gekenmerkt worden door een opvallende afwezigheid van begrip voor wat een universiteit eigenlijk hoort te zijn.[3] Het is de opdracht van de filosofie, dit begrip in herinnering te roepen. Deze techniek, terug naar het begin, deze *exercise in retrieval* (Taylor 1989) behoort tot haar standaarduitrusting.

Hoewel de universiteit een produkt van de middeleeuwen is, en tot de nalatenschap van de kathedraalbouwers behoort, zal ik niet terugblikken op de middeleeuwse universiteit, maar terugkeren naar het begin van de moderne universiteit, naar het initiatief van Wilhelm von Humboldt, diens Urstiftung en Neustiftung, de stichting van de Berlijnse Universiteit in 1810.[4] Een initiatief dat de majeur-variant van het genre initieerde. Hoewel ik vervolgens ook de vele critici van diens idee het woord zal geven, kondig ik alvast aan dat ik de actualiteitswaarde (en toekomstwaarde) van de idee universiteit zal benadrukken, en dan met name van datgene wat ik als de kern van deze idee beschouw: de intrinsieke verbondenheid van onderwijs, onderzoek en maatschappelijke betrokkenheid.

### **Terug naar het begin**

De klassieke tekst over de zin, de idee, de opdracht van de universiteit werd door een ambtenaar, een beleidsmedewerker geschreven. Het beslissende initiatief, het beginmoment van de universiteit komt op rekening van een filosofisch geschoolde wetenschapper die op dat moment een ambtelijke functie vervulde - Wilhelm von Humboldt. In het jaar 1809 schreef hij een notitie van 6 gedrukte pagina's, even helder als beknopt, die de terminologie en de argumentatieve structuur van twee eeuwen discussie in hoge mate zal bepalen. Deze notitie, getiteld *Antrag auf Errichtung der Universität Berlin*,

is (in twee versies) te vinden in het 10e deel van Von Humboldts verzameld werk (1903). Wat gebeurt er in deze tekst? Hoe moeten we beschrijven wat hier plaatsvindt? In deze tekst vindt een chemische reactie, een synthese plaats. In deze tekst wordt een chemische verbinding tot stand gebracht. Een verbinding van twee elementen die op zichzelf ertoe neigen elkaar af te stoten. Welke elementen betreft het?

Het eerste element is het universitaire onderwijs in pre-Humboldtiaanse zin. Schools. Gericht op het afleveren van professionals waaraan de maatschappij behoefte heeft: ambtenaren, artsen, bedienaren des woords.[5] Een instituut waarvan terecht wordt opgemerkt dat het 300 jaar lang, vanaf het einde der middeleeuwen tot aan de tijd van Kant, er nauwelijks in slaagde een noemenswaardige bijdrage te leveren aan de ontwikkeling der wetenschap. Dat klinkt onvoorstelbaar. Dat nemen we niet voetstoots aan. En toch is het waar. Noem als die grote wetenschappers en filosofen maar op: Copernicus, Galileï, Bacon, Kepler, De Groot, Descartes, Harvey, Leibniz, Boyle, Huygens, Locke, Rousseau, Priestly, Lavoisier, Faraday, enzovoorts - zij waren geen van allen aan een universiteit verbonden op het moment dat zij hun baanbrekend werk verrichtten. Sinds de Renaissance was wetenschapsbeoefening geen zaak van universiteiten, maar van de grote concurrent van de universiteit: de academie der wetenschappen. Daar werd, door begaafde amateurs, soms zelfs zonder universitaire vooropleiding, baanbrekend, creatief onderzoek verricht. De universiteiten daarentegen waren schools, conservatief, dogmatisch. De chemische reactie die Von Humboldt tot stand brengt is de verbinding van deze twee elementen die (zeer ten nadele van de universiteit) drie eeuwen lang naast elkaar hadden bestaan: universitair onderwijs en academisch onderzoek.[6] Hoe ging dat in zijn werk?

In de eerste plaats houdt Von Humboldt uitdrukkelijk vast aan een naam die in onbruik en diskrediet dreigde te geraken, de naam universiteit. Zonder deze naam gaat het niet, benadrukt hij (p. 151). Zij geeft aan dat aan de universiteit niet deze of gene wetenschappen wordt onderwezen of beoefend, maar het geheel der wetenschappen. De naam universiteit geeft aan dat de universiteit geen opleiding in deze of gene wetenschap is, maar in wetenschap als zodanig. Anders gezegd, in de aanduiding universiteit ligt de opdracht van de universiteit besloten - *Bildung und Aufklärung*. Hoe moeten we dit begrijpen?

Door onderwijs en onderzoek met elkaar te verbinden, veranderen de beide samenstellende elementen van karakter. In de eerste plaats het onderwijs. Het universitaire onderwijs houdt op schools en conservatief te zijn. De kennis die aan studenten wordt aangeboden, geldt voortaan principieel als onaf, onzeker, onvoltooid, onvolledig.[7] Voortaan zal de student zich realiseren dat wetenschap geen afgerond geheel is, maar een proces, dat wetenschap permanent in verandering betroffen is. Ook het onderzoek verandert van karakter. Von Humboldt wijst erop dat de term onderzoek met twee andere termen geassocieerd wordt, namelijk vrijheid en eenzaamheid. De verbintenis van onderzoek met vrijheid wordt door Von Humboldt onverkort gehandhaafd. Anders ligt het met de romantische gedachte dat wetenschappelijk onderzoek het best gedijt in eenzaamheid en isolement. De universiteit naar Humboldtiaans design dwingt de onderzoeker tot samenwerking, tot blootstelling van zijn hypothesen en methodologie aan de kritische blik van anderen.

Heeft deze verbinding, deze creatie kans van slagen? Twee vragen dringen zich op. Bekende bezwaren, die telkens weer worden uitgesproken, al 200 jaar lang, tot op de dag van vandaag. Von Humboldt zelf probeert ze bij voorbaat te weerleggen. De eerste vraag luidt: Wordt de wetenschappelijk onderzoeker niet in zijn onderzoek gehinderd door zijn onderwijstaak? De tweede vraag luidt: Wordt de student wel adequaat toegerust voor zijn maatschappelijk functioneren wanneer hij of zij een wetenschappelijke opleiding krijgt?

Von Humboldts antwoord op de eerste vraag luidt als volgt: De mondelinge voordracht voor studenten, dat wil zeggen voor meedenkende toehoorders, voor een intelligent en kritisch gehoor, is veel stimulerender dan het isolement van de eenzame auteur, of zelfs het vrijblijvende verband van een academie.[8] Onderwijs is een hulpmiddel voor onderzoek. De onderzoeker wordt in de gelegenheid gesteld zijn hypothesen uit te proberen, voor te leggen aan een kritisch forum.

Zijn antwoord op de tweede vraag is klassiek. De universiteit is geen beroepsopleiding. Het oogmerk van het universitaire onderwijs is *Bildung und Aufklärung*. Universitair onderwijs is geen opleiding in deze of gene wetenschap, maar oefening in wetenschappelijk denken als zodanig. Universitair

onderwijs laat de student kennismaken met de fascinerende precisie van wetenschappelijk onderzoek. En dat is voor zijn of haar latere maatschappelijke functioneren van cruciaal belang, ook wanneer de betrokkene zelf geen onderzoeker wordt, maar bijvoorbeeld leraar of arts, dat wil zeggen toepasser of overdrager in plaats van beoefenaar van wetenschap. Ook dan moet de betrokkene beseffen wat wetenschap is, wat wetenschappelijke kennis is, etcetera.[9]

En deze opdracht - *Bildung und Aufklärung* - is een morele opdracht. Wetenschap heeft een eigen ethos. Wetenschappelijke vorming is morele vorming. Het wetenschappelijke ethos is een ethos van zelfbeperking en zelfdisciplineren, van permanente zelfarbeid.[10] Het behelst methodische ascese, bereidheid tot dialoog en ontvankelijkheid voor kritiek, bereidheid de eigen handelwijze methodisch te verantwoorden. Aan dit ethos ontleent de wetenschapper zijn of haar spreekbevoegdheid. Het ethos behelst een serie basisvaardigheden die de student zich eigen dient te maken: nauwkeurig, logisch denken en evalueren, zelfstandig en methodisch onderzoek verrichten en beoordelen, het uitwerken van complexe redeneringen, etcetera.[11] In zijn academische jaarrede van 1998 verwoordt Schuyt een Humboldtiaanse gedachte wanneer hij stelt dat het leren van een wetenschappelijke discipline de beste leerschool is voor het leren van wat hij intellectuele discipline noemt (p. 27) - een academische houding van intellectuele zelfstandigheid en kritische gezindheid, van flexibiliteit en creativiteit. Dit sluit bewustzijn van de maatschappelijke en morele dimensie van wetenschapsbeoefening uitdrukkelijk in. Ook Baggen en Weijers (1995) benadrukken dat vorming in genoemde formele en reflexieve vaardigheden, als essentieel onderdeel van een universitaire studie, een aanknopingspunt biedt voor een herformulering van de doelstelling van academische vorming (Baggen en Weijers 1995, p. 42). Deze kritische en reflexieve vaardigheden kunnen echter alleen worden aangeleerd in een context waarin onderwijs en onderzoek op elkaar betrokken blijven. Universitair onderwijs dient dan (in hoofdzaak) verzorgd te worden door onderzoekers, door docenten die onderwijs geven vanuit hun onderzoekservaring, die een wetenschappelijke houding belichamen en uitstralen (Schuyt 1998).

Academische vorming beoogt geen vorming in een bepaald type burgerschap of zelfs politieke correctheid, maar de ontwikkeling van een echt wetenschappelijke attitude. Morele reflectie is niet vreemd of uitwendig aan een dergelijke attitude. Integendeel, wetenschappelijkheid sluit bewustzijn van de morele dimensie in (Bok 1982). Wetenschap heeft een eigen morele dimensie, die door de wetenschappelijke praktijk zelf ontdekt en gearticuleerd wordt. Op de rol die daarbij voor filosofische, met name ethische reflectie is weggelegd, wil ik zo dadelijk nog ingaan. Eerst wil ik echter het woord geven aan de vele critici van Von Humboldts idee van een universiteit. Want het eerste woord over de moderne universiteit, uitgesproken door Wilhelm von Humboldt in 1809, was zeker niet het laatste. Telkens weer, in uiteenlopende contexten, wordt de ervaring opgedaan hoe problematisch deze koppeling tussen onderwijs en onderzoek in de praktijk van het universitaire leven is.

### **Twijfels, klachten, bedenkingen, bezwaren...**

Op de bondige notitie van Von Humboldt volgt zoals gezegd een produktielijn van documenten over de universiteit waarin twijfels en klachten, bedenkingen en bezwaren overheersen. Ik beperk me tot een aantal klassieke teksten die de mineur-variant van het genre representeren.

In 1852 publiceert John Henry Newman de eerste versie van zijn boek getiteld *The Idea of a University*, dat met name door katholieke intellectuelen met enthousiasme wordt ontvangen. Toch is dit reeds een voorbeeld van wat ik Humboldt-Vergessenheit zou willen noemen. En niet alleen omdat de naam Wilhelm von Humboldt nergens wordt genoemd. Newmans geschrift opent als volgt: De universiteit is bedoeld voor onderwijs, voor overdracht van kennis, niet voor onderzoek, niet voor de productie van kennis. Als het laatste het geval zou zijn, waarom wordt een universiteit dan bevolkt door studenten? Er is een ander instituut, beter toegerust voor het verrichten van onderzoek, de academie der wetenschappen. Cruciaal voor Newmans idee van een universiteit is de arbeidsdeling tussen universiteit en academie, de scheiding van onderwijs en onderzoek.[12] De chemische verbinding, het conceptuele kristal is in vergetelheid geraakt. Althans op het niveau van het discours. In de praktijk, de facto blijft de universiteit naar Humboldtiaans ontwerp bestaan. Onderzoekers blijven onderwijs verzorgen. Docenten blijven onderwijs verrichten.

Tweede voorbeeld. In 1919 publiceert Max Scheler een tekst getiteld *Innere Widersprüche der Deutschen Universitäten*. De taken die de universiteit zichzelf stelt op het gebied van onderwijs, onderzoek en vorming, aldus Scheler, zijn onverenigbaar. De universiteit is een primitief instituut, een overblijfsel van de middeleeuwen, een fossiel dat lijdt aan gebrek aan differentiatie. Men leidt studenten op tot wetenschapper, terwijl maar een klein deel van de studentenpopulatie later zelf wetenschappelijk onderzoek zal verrichten. Daar komt bij dat goede onderzoekers vaak slechte docenten zijn. Omdat ze zich tezeer bewust zijn van de onzekerheid van hun kennis, en ook omdat ze primair op hun wetenschappelijke output worden beoordeeld, niet op hun didactische kwaliteiten.<sup>[13]</sup> Studenten spiegelen zich aan een ideaal, dat van de wetenschappelijk onderzoeker, dat weinig van doen heeft met hun latere beroepspraktijk. Kortom, de universiteit is een beroepsopleiding met een slecht geweten. De eenheid van onderwijs en onderzoek dwingt wetenschappelijk personeel ertoe een dubbelleven te voeren. De oplossing voor dit chronische probleem ligt voor de hand: differentiatie, scheiding van taken, segregatie van onderwijs, onderzoek en vorming. De universiteit moet, met een goed geweten, worden wat zij feitelijk al is, een beroepsopleiding. In de nabijheid van de universiteit moeten vervolgens instituten verrijzen waar onderzoek wordt verricht, door wetenschappers zonder onderwijstaak, die daartoe speciaal zijn opgeleid. Scheler realiseert zich echter dat in deze scheiding van onderwijs en onderzoek iets verloren dreigt gaan, datgene wat misschien wel het wezenlijk, het eigenlijk universitaire is - namelijk academische vorming. Daarom, aldus Scheler, moet er, naast de universiteit als beroepsopleiding, nog een ander een instituut verrijzen waar synthetische persoonlijkheden met charisma de Bildungs-taak van de universiteit gestalte geven. Dat de functie van docent, onderzoeker en vormer in één persoon verenigd zou kunnen zijn, is onhoudbaar. Dat bepaalt de plattegrond van Schelers universiteit: drie ruimtelijk gescheiden instellingen, met eigen personeel, gespecialiseerd in onderwijs, onderzoek en vorming.

Derde voorbeeld. In 1930 verzorgt de Spaanse filosoof José Ortega y Gasset een voordracht getiteld *La misión de la Universidad*, De Missie van de Universiteit. De bestaande universiteit heeft twee taken: onderwijs en onderzoek. Hoe is dat toch mogelijk, vraagt Ortega y Gasset zich af. Wie kwam toch op de onzalige gedachte deze volstrekt tegengestelde taken in één instituut te willen verenigen? Wie heeft ons opgezadeld met dit probleem? Het antwoord luidt natuurlijk: Wilhelm von Humboldt, maar diens naam wordt nergens genoemd. Ortega wil ons overtuigen van de absurditeit van zijn idee. Een advocaat is geen wetenschappelijk jurist, een leraar is geen filoloog, een arts geen fysioloog. Waarom worden zij dan wetenschappelijk opgeleid? En waar komt de gedachte vandaan dat goede onderzoekers goede docenten zouden zijn? De verbinding van onderwijs en onderzoek moet ongedaan worden gemaakt. De universiteit is een beroepsopleiding voor artsen, leraren, advocaten, ingenieurs, etcetera. Daarnaast heeft de universiteit een tweede taak: vorming, dat wil zeggen cultuuroverdracht. Daartoe dient de universiteit charismatische docenten aan te stellen die, in speciale colleges, de wetenschap presenteren als een samenhangend, afgerond geheel. Wetenschappelijk onderzoek daarentegen behoort uitdrukkelijk niet tot de taken van de universiteit.<sup>[14]</sup> De wetenschappelijk onderzoeker dient in afzondering te leven, in een wetenschappelijk reservaat. Wetenschappers zijn de monniken van onze tijd. Wie wordt opgeleid tot leraar, moet zijn tijd niet verdoen met methodologische details. Veeleer dient de betrokkene zich een afgerond en samenhangend beeld van de geschiedenis te vormen. Het curriculum dient tot een minimum te worden teruggebracht. De studenten moeten alleen datgene leren wat zij in hun latere beroep echt nodig hebben. Nooit mag onderwijs, onderzoek en vorming in een en hetzelfde gebouw plaatsvinden.

Kortom, sinds de 19e eeuw is sprake van een produktielijn van teksten waarin steeds dezelfde, eentonige boodschap wordt verwoord. De universiteit deugt niet. Er zit een fout in het design, in het genotype als het ware. Fenotypische rampspoed en verwarring wijzen op een fatale mutatie in de kern van het begrip, een fatale drukfout in de grondtekst van de universiteit. De universiteit dient uiteen te vallen in onafhankelijke instituten voor onderwijs, onderzoek en vorming - ruimtelijk van elkaar gescheiden. In de 2e helft van de 20e eeuw wordt dit betoog over de crisis van de universiteit gecontinueerd. Ook in Nederland. In 1951 bijvoorbeeld publiceert het tijdschrift *Wending* een themanummer getiteld *De Crisis van de Universiteit*. Aanleiding vormt een boek van William Moberley (1949) getiteld *The Crisis of the University*, waarin het chaotische, onoverzichtelijke en halfslachtige karakter van de universiteit zeer sterk benadrukt wordt. Ook hier de klacht dat het achterhaalde ideaal van wetenschappelijkheid van de universiteit een halfslachtige, slecht georganiseerde beroepsopleiding maakt. Het verband met de latere beroepspraktijk ontbreekt. En in *De Geprangde Universiteit* wijst Diepenhorst er op hoe de universiteit zich in de loop van haar geschiedenis telkens opnieuw moet verdedigen tegen de kritiek en bezwaren van velen. Zij zou op te grote afstand blijven van de maatschappelijke realiteit, of zich juist tezeer door maatschappelijke behoeften laten bepalen. De

methodische twijfel, de epochè die de ware onderzoeker siert, zou de rechtgeaarde professional juist hinderen maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen en te dragen. De universiteit probeert twee elementen samen te smelten (p. 31) die in feite strijdig zijn met elkaar, onderwijs en onderzoek. Niettemin wijst Diepenhorst op een merkwaardig gegeven. Ondanks de aanhoudende kritiek, ondanks alle aanklachten en bezwaren, beschuldigingen en bedenkingen is de universiteit zichzelf gebleven en heeft met name de verbinding van onderzoek en onderwijs stand gehouden, tot op de dag van vandaag. In een moderne college-zaal, aldus Diepenhorst, zouden middeleeuwse doctores, wetenschappers uit de Renaissance, natuurkundigen uit de 17e eeuw of wijsgeren uit de Romantiek zonder enig bezwaar kunnen optreden (p. 63).

We moeten de argumenten van de critici ernstig nemen. Zij berusten op ervaring. Op de ervaring dat goede onderzoekers vaak slechte docenten zijn die onderwijs als een last ervaren. Op de ervaring dat grote aantallen studeerders, nu en in het verleden, zich niet werkelijk voor wetenschap interesseren, maar zich enkel via een universitaire opleiding willen kwalificeren voor de niet-academische arbeidsmarkt. En toch overtuigen hun argumenten mij niet. Een Humboldtiaans weerwoord luidt als volgt. Het is waar dat de meeste studenten later arts, of leraar, of advocaat, of ingenieur zullen worden, in plaats van wetenschappelijk onderzoeker, en dat dit zelfs nog in hogere mate het geval zal zijn naarmate de samenleving verder verwetenschappelijkt. En toch dienen universitaire docenten zelf onderzoek te verrichten. Waarom? Omdat ook degenen die wetenschappelijke kennis "slechts" overdragen of toepassen, moeten weten wat wetenschap is. Ook degenen die wetenschappelijke kennis "slechts" overdragen of toepassen, moeten weten hoe wetenschappelijke kennis tot stand komt, hoe onzeker en betwistbaar wetenschappelijke kennis is, moeten beseffen dat wetenschap geen samenhangend, afgerond geheel is, maar een veranderlijk, onvoorspelbaar proces. Het toepassen van kennis is een wetenschappelijke vaardigheid, waarbij theoretische inzichten niet mechanisch of quasi-automatisch worden toegepast, maar veeleer functioneren als referentiekader voor een dialoog tussen theorie en object (cf. Van Diest 1998). De student dient affiniteit te krijgen, zowel met de precisie als met de onzekerheid van wetenschappelijk onderzoek. Een arts is niet de mechanische uitvoerder van een protocol, maar dient bekend te zijn met het hoe en waarom ervan om het op verantwoorde wijze te kunnen toepassen (zowel in wetenschappelijk als in moreel opzicht). Een leraar geschiedenis dient niet slechts wetenschappelijke feiten over te dragen, maar dient ook bekend te zijn met de herkomst van de feiten, met het perspectief dat deze feiten schraagt en, op een bepaalde wijze, zichtbaar maakt, met de methodologie die hun validiteit waarborgt, etcetera. Alleen dan kan de betrokkene een goed leraar zijn.

En tegenover de ervaring dat goede onderzoekers vaak slechte docenten zijn, staat een andere ervaring - de omgekeerde ervaring - namelijk dat het beste academisch onderwijs juist door zeer goede onderzoekers wordt gegeven. Misschien is deze ervaring zeldzaam, misschien dreigt hier het gevaar van ongeoorloofde extrapolatie, of van retrospectieve idealisering. Anderzijds, ook Scheler, Ortega y Gasset en andere critici beroepen zich uitdrukkelijk op persoonlijke (al dan niet uitzonderlijke of vertekende) ervaringen. Hoe dan ook, tegenover de ervaring waarop de critici zich beroepen, staat de "Humboldtiaanse" ervaring van intellectuele genot college te volgen bij docenten die zelf (intensief en structureel) wetenschappelijke arbeid verrichten, die blijf geven van grondige en up-to-date vertrouwdheid met de wetenschappelijke basivaardigheden van hun discipline, die niet alleen kennis en informatie overdragen, maar vooral ook aandacht hebben voor de vraag wat de wetenschappelijke blik doet met de fenomenen die zij bestudeert, die niet alleen aandacht hadden voor datgene wat de wetenschap ontdekt, maar ook voor datgene wat wetenschap verduistert - die aandacht hebben voor de chronische (maar toch eerder productieve dan verlamme) onzekerheid betreffende de grondslagen van wetenschap, voor de morele dimensie van wetenschap. Kennisoverdracht gaat dan gepaard met reflectie. En dat is (Humboldtiaans gezien) kenmerkend voor academisch onderwijs. Want wetenschap is geen neutrale activiteit en morele reflectie is niet iets wat buiten of boven de wetenschap in strikte zin zou staan. De wetenschappelijke methodologie zelf heeft nadrukkelijk een normatieve dimensie. Bovendien verandert wetenschap onze wereld drastisch en onophoudelijk. Wetenschappers zijn niet alleen verantwoordelijk voor de zorgvuldige, precieze en methodische omgang met data, maar ook voor de zorgvuldige omgang met proefpersonen, proefdieren en archieven, en dienen zich rekenschap te geven van de maatschappelijke impact van hun onderzoek. "Humboldtiaanse" wetenschappers zijn zich hiervan bewust. Ze hoeven niet door buitenstaanders, zoals filosofen, op de morele dimensie van hun werk te worden gewezen. Ze zijn aanspreekbaar op hun eigen intellectuele geweten. Dit neemt niet weg dat de filosofie een meer systematische reflectie op de morele dimensie van wetenschap kan bevorderen. Dat brengt ons echter op de tweede constante, het tweede standaarditem in het omvangrijke vertoog over de

universiteit dat onze aandacht verdient - de bijzondere positie van de filosofie, die ik in de volgende paragraaf aan de orde zal stellen. Eerst wil ik echter terugblikken op hetgeen tot dusver werd gezegd.

Van meet af aan koos ik voor een bepaalde methodische optie - Terug naar het begin - vanuit de gedachte dat we het heden moeten begrijpen vanuit het verleden van dit heden, dat we het actuele vertoog over de universiteit moeten begrijpen door de geschiedenis van dit vertoog te reconstrueren, in eerste instantie aan de hand van een aantal highlights uit die geschiedenis (Von Humboldt, Scheler, Ortega y Gasset, etc.). Het oogmerk was, de Humboldtiaanse idee van een universiteit in herinnering te roepen. Deze werkwijze bracht aan het licht dat de geschiedenis van het vertoog over de morele opdracht van de universiteit gestructureerd en in hoge mate gedetermineerd wordt door een permanente spanning tussen twee posities die zich laten aanduiden als pro-Humboldtiaans en anti-Humboldtiaans, als de majeur- en de mineur-positie. In het eerste geval wordt de intrinsieke verbondenheid van onderzoek en onderwijs verdedigd. Precies in de chemische reactie die optreedt tussen deze beide elementen, zo luidt de Humboldtiaanse gedachte, krijgt datgene gestalte wat men "morele vorming" noemt. Morele vorming is dus niet los verkrijgbaar. Reflectie (vooral ook morele reflectie) is inherent aan wetenschappelijk onderwijs. In het tweede geval daarentegen wordt juist de scheiding van onderzoek en onderwijs bepleit. De poging beide elementen te combineren blijkt uiteindelijk schadelijk voor beide. Bij het uiteenvallen van het Humboldtiaanse molecuul dreigt het element morele vorming echter te verdwijnen, te vervluchtigen. Vandaar dat morele vorming wordt opgevoerd als een derde, eigenstandige component, zowel ruimtelijk (apart gebouw) als persoonlijk (aparte docenten) van onderzoek en onderwijs onderscheiden.

De door mij gevolgde filosofische werkwijze heeft echter, behalve een aantal mogelijkheden, ook een aantal inherente beperkingen, waarop nadrukkelijk moet worden gewezen en waarvan wij ons terdege bewust moeten zijn. Door de nadruk op de constante spanning tussen beide posities (het pleidooi voor een synthese van onderzoek, onderwijs en vorming enerzijds en het pleidooi voor een scheiding van deze elementen of componenten anderzijds), en vooral ook door de nadruk op de highlights die deze spanning op voorbeeldige en maatgevende wijze vertolken, dreigt het gevaar dat we onvoldoende aandacht hebben voor de feitelijke veranderingen die zich (zowel op het niveau van het vertoog als op het niveau van de praktijk) voltrekken, dat wil zeggen voor de precieze wijze waarop deze spanning in uiteenlopende situaties en contexten gestalte heeft gekregen.[15] Met andere woorden, we hebben het dossier genaamd "De morele opdracht van de universiteit" nog niet echt geopend. We hebben pas een begin gemaakt. Niettemin kan de gesignaleerde spanning dienst doen als leeswijzer voor verder onderzoek.

Bovendien hebben we, door de nadruk te leggen op de geschiedenis van het heden, nog onvoldoende aandacht gehad voor het heden zelf. Sterker nog, de terugkeer naar het begin kan functioneren (of worden uitgelegd) als naïviteit en nostalgie. De actualiteitswaarde van de Humboldtiaanse idee moet zich nog bewijzen. Ook hier biedt de spanning tussen de majeur- en de mineur-variant, die het vertoog over de morele opdracht van de universiteit tot op zekere hoogte determineert, slechts een leeswijzer aan de hand waarvan het actuele dossier kan worden ontsloten (een leeswijzer die zelf ongetwijfeld correctie en verfijning behoeft).

Niettemin lijkt het actuele vertoog inderdaad een aantal aanknopingspunten te bieden voor een dergelijke Humboldtiaanse lectuur.[16] In praktijkgerichte documenten inzake de invulling en vernieuwing van academisch onderwijs kan men een spanning signaleren tussen (enerzijds) een ideaal van academische vorming en (anderzijds) recente veranderingen in de omgeving van de universiteit, dat wil zeggen veranderingen op de arbeidsmarkt, de opkomst van nieuwe onderwijskundige inzichten, de verwetenschappelijking van de samenleving (dat wil zeggen de toenemende inzet van academisch geschoolden voor niet-wetenschappelijke functies), de veranderende betekenis van kennis in onze samenleving (met name het tempo waarin kennis verouderd en de snel toenemende betekenis van nieuwe informatietechnologie), etcetera. Enerzijds dient de universiteit op deze veranderingen in te spelen, zo wordt gesteld. Anderzijds dient zij een zekere "on gevoeligheid" [17] aan de dag te leggen en vast te houden aan haar academische identiteit. Binnen de snel veranderende context dient de synthese tussen onderzoek, onderwijs en vorming op een nieuwe wijze tot stand te komen, dient de Humboldtiaanse idee zich op innovatieve wijze te realiseren. Enerzijds verhoudt het beroep op de Humboldtiaanse idee zich kritisch tot diverse actuele pogingen onderwijs en onderzoek in verregaande mate te scheiden, vanuit de gedachte dat alleen via een boedelscheiding kwaliteitsverbetering en vernieuwing kan worden bewerkstelligd. Anderzijds is de Humboldtiaanse idee niet uitwendig of vreemd aan het actuele vertoog, maar daarin nadrukkelijk

aanwezig en werkzaam. Het vertoog herinnert zichzelf voortdurend zijn eigen begin, en dit verhindert aanpassing aan de zich wijzigende context zonder meer.

Door uitdrukkelijk terug te keren naar dit begin en de Humboldtiaanse idee (naar de letter) in herinnering te roepen, hebben we echter pas een begin gemaakt met een filosofisch betoog dat zich rekenschap wil geven van de eigen situatie, deze situatie "in gedachten wil vatten". Verdere uitwerking vergt nauwgezette analyse van het "dossier", dat wil zeggen van de publicaties, nota's en onderzoeksresultaten van pedagogen, sociologen, universiteitsbestuurders en andere deskundigen.[18] De vraag is dan of ook het omgekeerde waar is. Is het onontbeerlijk voor pedagogen, sociologen, bestuurders en anderen om kennis te nemen van het filosofische vertoog? Wat is precies de functie, de bijdrage, de "opdracht" van de filosofie binnen het nu al zo omvangrijke vertoog over de (morele opdracht van) de universiteit?

### **De bijzondere opdracht van de filosofie**

Ooit was de filosofie de wetenschap. Heden ten dage betwijfelen zelfs filosofen of de filosofie eigenlijk wel een wetenschap is (Jaspers 1951). De zogeheten "vakwetenschappen" hebben zich niet zelden in oppositie met de filosofie ontwikkeld. Vadermoord was niet zelden de eerst stap op weg naar zelfstandigheid voor een discipline - en later maakte aversie plaats voor onverschilligheid. Dit heeft voor de filosofie fatale gevolgen gehad, zo lijkt het. De filosofie lijkt een wetenschap zonder object te zijn geworden. De natuur, de menselijke psyche, het menselijk lichaam, de samenleving, etcetera - wetenschappen hebben zich van deze objecten meester gemaakt, hebben de filosofie onteigend. En ze bestuderen deze objecten op eigen gezag. Zelfs het legitimerende woord van de filosoof hebben ze niet nodig, laat staan het kritische. Is de (systematische) filosofie een zinledige bezigheid geworden? [19] Is filosofie enkel en alleen nog zinvol en legitiem als geschiedenis van de filosofie (en de filosofie een voorgeschiedenis van de wetenschap)? Ik meen van niet.

De filosofie is niet objectloos geworden, maar heeft een nieuw object gekregen - de wetenschap zelf.[20] De reikwijdte en legitimiteit van wetenschappelijke vertogen, de morele dimensie van wetenschappelijke praktijken, de aard van het wetenschappelijke kennen, de wijze waarop een bepaalde discipline haar object constitueert of haar eigen praktijk rationaliseert, dat zijn de items op de agenda van de hedendaagse filosofie, die deze items zowel in hun historische als in hun systematische, zowel in hun diachrone als in hun synchrone dimensie bestudeert. De filosofie vraagt naar de legitimiteit, het morele gehalte van wetenschappelijke praktijken (en hun maatschappelijke complementen) - gevraagd en ongevraagd. [21]

Dat de Centrale Interfaculteit in 1987 plaats maakte voor een Faculteit der Wijsbegeerte, is in dit verband niet zonder risico's. Deze verandering, die meer is dan een naamsverandering, dreigt de filosofie tot geschiedenis van de filosofie te reduceren, tot een vak voor specialisten die zich (onvriendelijk geformuleerd) beperken tot het plaatsen van voetnoten bij het werk van de grote filosofen, van Plato tot en met Derrida. Hoe groot dit risico is werd nog eens onderstreept door de onderzoeksvisite wijsbegeerte die, mijns inziens bevooroordeeld, de actualiteitsgerichte filosofie onderwaardeerde. Hoe belangrijk en nuttig historisch en specialistisch onderzoek ook is, filosofie in eigenlijke zin is actualiteitsdiagnostiek - een poging de eigen tijd in gedachten te vatten, door systematische, fijnmazige reflectie op het wetenschappelijke discours en haar maatschappelijke impact. Het (zowel publieke, als wetenschappelijke, als bestuurlijke) debat over de morele opdracht van de universiteit is dan een van de vele dossiers die in aanmerking komen voor een poging tot filosofische actualiteitsdiagnostiek.

Dit filosofische genre nieuwe stijl - filosofie als actualiteitsdiagnostiek - vormt inmiddels een eerbiedwaardige traditie die zich kan beroepen op grootmeesters als Kant en Hegel, maar in zijn huidige vorm door Husserl werd geïnitieerd die, in de jaren dertig, in *Die Krisis der europäischen Wissenschaften* (1969/1977) benadrukte hoezeer de wetenschappelijke uitleg van de wereld op gespannen voet staat met de concrete, voorwetenschappelijke ervaringen die wij opdoen in de praktische omgang met de dingen, in ons concrete in-de-wereld-zijn. De afstand tussen de "idealiserende" wetenschap, met haar geheimtaal, haar codes, haar formules en haar notatiesystemen enerzijds, en de aanschouwelijke, zinvolle wereld waarin wij ons dagelijks bewegen

anderzijds, met haar eigen structuur en stijl, is maximaal geworden.<sup>[22]</sup> Om deze actuele crisis te begrijpen moeten we ons in de geschiedenis van de wetenschap verdiepen, aldus Husserl. Anderzijds is Husserls tekst een voorbeeld van hoe we het nieuwe genre juist niet moeten beoefenen. Zijn crisisboek, waarin een totaalbeeld van wetenschap wordt neergezet, gaat ervan uit dat de wetenschapper zelf zou verzuimen, of niet bij machte zou zijn, op de relatie tussen wetenschap en concrete ervaring, tussen systeem en leefwereld te reflecteren, dat de wetenschap zelf niet in staat zou zijn de vraag naar de zin van wetenschapsbeoefening te stellen - kortom, dat reflectie buiten de wetenschapsbeoefening zou staan. In dit opzicht dient Husserls initiatief gecorrigeerd te worden. Kenmerkend voor filosofie-als-actualiteitsdiagnostiek is om te beginnen haar inductieve, lokale en dialogische karakter. Zij schetst geen totaalbeeld van wetenschap, maar reflecteert op bepaalde, welomschreven wetenschappelijke praktijken, op welomschreven dossiers, en dient daarbij bovendien uitdrukkelijk de dialoog te zoeken met de betrokken wetenschappers. Reflectie op wetenschap is niet per definitie cultuur-crisis-onderzoek maar kan, behalve tot treurnis en onbehagen, ook tot enthousiasme en fascinatie voeren. Het spreekt echter voor zich dat van een echt filosofische reflectie op wetenschappelijke praktijken en vertogen alleen sprake kan zijn wanneer de betrokken onderzoeker bereid en bij machte is zich werkelijk in het betreffende wetenschapsgebied te verdiepen - zoals Descartes voor de fysiologie, Kant voor de natuurwetenschap en Husserl voor de wiskunde ook hebben gedaan.

### **Toegepast onderzoek en maatschappelijke dienstverlening**

De universiteit is, zoals Cees Schuyt in zijn academische jaarrede stelde, een "multifunctionele gemeenschap", een "modern instituut, gestoeld op een klassieke idee" (Schuyt 1998). Sceptici zullen benadrukken dat de bestaanscondities van de universiteit zich sinds Von Humboldt radicaal gewijzigd hebben. Dient de moderne universiteit zich niet, veel sterker dan in Humboldt ontwerp het geval was, op actuele maatschappelijke vraagstukken te oriënteren? Verdraagt de Humboldtiaanse idee zich met een bedrijfsmatige organisatie? Kan een Humboldtiaanse universiteit wel een ondernemende universiteit zijn?

Tot dusver heb ik verdedigd dat Von Humboldts design (de intrinsieke verbintenis van onderzoek, onderwijs en vorming) principieel juist is, maar dat dit design zich in een sterk gewijzigde context opnieuw moet realiseren. Sterker nog, het design zou nog radicaler en consequenter moeten worden uitgewerkt. De Humboldtiaans universiteit is niet dood, zij is onaf. De chemische verbinding die tussen onderzoek en onderwijs zou moeten optreden, zou ook tot stand moeten worden gebracht tussen onderzoek en maatschappelijke dienstverlening. Ook op de vraag naar de verhouding tussen fundamenteel en toegepast onderzoek, of tussen onderzoek en dienstverlening, lijkt mij een Humboldtiaanse logica van toepassing. Ook de bedenkingen tegen een dergelijke verbintenis liggen voor de hand. Leiden dienstverlening, contractonderzoek, etcetera niet teveel af van de eigenlijke taken van de universiteit, het fundamenteel onderzoek - dat immers vrijheid, onafhankelijkheid en een zekere mate van isolement vooronderstelt? Vraagt toegepast onderzoek niet om een heel ander type onderzoeker dan de traditionele academicus? Als de ondernemende universiteit zich voortaan moet richten op de behoefte van de afnemers en de markt, is dat niet het einde van de Humboldtiaanse idee van een universiteit?

Op dergelijke vragen is een "Humboldtiaans" antwoord mogelijk. Net als een kritisch gehoor van studenten, is ook een gehoor van kritische burgers niet hinderlijk of bedreigend, maar eerder ondersteunend en stimulerend voor onderzoek. En misschien berust de vrees voor de markt op een onjuist begrip van wat een markt eigenlijk is. Het is niet zo dat op een markt de vraag het aanbod volledig determineert. Zelfs autofabrikanten weten dat men afnemers niet precies datgene moet bieden wat zij vragen, dat men (om succesvol te zijn) bestaande verwachtingen van consument dient te negeren en te overstijgen door een eigen design, een eigen ontwerp, een eigen idee te introduceren, bij voorkeur innovatief of zelfs revolutionair. Het aanbod gaat dan vooraf aan de vraag en is in hoge mate sturend voor de vraag. Dit geldt zeker voor de universiteit. Want de universiteit mag wel ondernemend zijn, zij moet een universiteit blijven, geen instituut voor opdrachtonderzoek. Humboldtiaans gezegd zou ook hier een chemische reactie moeten plaatsvinden tussen fundamenteel en toegepast onderzoek. Dat betekent om te beginnen dat de universiteit primair geïnteresseerd dient



te zijn in die vormen van toegepast onderzoek en maatschappelijke dienstverlening die in het verlengde te liggen van het eigen onderzoeksprogramma, de eigen onderzoeksvraag.

Dit betekent echter dat beide elementen van karakter zullen veranderen. Het toegepaste onderzoek is niet primair gericht op het oplossen van problemen, maar beschouwt het probleem uitdrukkelijk als een casus van een meer algemene problematiek. Ook het fundamentele onderzoek verandert van karakter. Dienstverlening is van belang, niet primair omdat de universiteit de maatschappelijke plicht heeft haar deskundigheid ter beschikking te stellen van derden, en ook niet primair omdat 3e-geldstroom-onderzoek meer mensen in staat zal stellen wetenschap te beoefenen. Het belangrijkste motief voor het verrichten van toegepast onderzoek berust in de innovatieve, stimulerende, vernieuwende impact van toegepassing en dienstverlening op het fundamentele onderzoek. Wat de ondernemende universiteit dient na te streven is een dialoog tussen fundamenteel en toegepast onderzoek, tussen wetenschappelijke expertise en actuele casuïstiek - vooral omdat de wetenschap zelf daarbij gebaat is.<sup>[23]</sup> Daar komt bij dat het verrichten van toegepast onderzoek de wetenschappers sterker bewust zal maken van de maatschappelijke impact van wetenschap, en daarmee van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de wetenschapper.

Dit geldt ook voor de filosofie, met name voor de praktische filosofie. Om Nietzsche te parafraseren: De markt op, gij filosofen. Blootstelling aan actuele casuïstiek bevordert volgens de Humboldtiaanse logica niet alleen de relevantie, maar vooral ook de kwaliteit van het fundamentele onderzoek. Alleen praktijk- en actualiteitgerichtheid van de filosofie voorkomt de dreigende reductie van de filosofie tot geschiedenis van de filosofie, tot voetnotenonderzoek voor specialisten - hoe belangrijk dit onderzoek op zichzelf ook is. Voorwaarde is natuurlijk wel dat de filosoof bereid is zich grondig in de eigen tijd, met name in de eigentijdse wetenschappelijke disciplines en hun geschiedenis, te verdiepen.

Stephen Toulmin schreef een befaamd artikel getiteld - *How medicine saved the life of ethics*. De blootstelling aan actuele medische casuïstiek veranderde de angelsaksische ethiek van een saaie, technische, enkel voor experts en specialisten toegankelijke discipline in een vakgebied dat, in dialoog met professionals, op actuele ontwikkelingen reflecteert. Een dergelijk effect treedt ook op andere terreinen op. Ethische reflectie op actuele dierpraktijken en wetenschappelijk onderzoek naar dieren, bijvoorbeeld, dwingt de filosofie (in dit geval de continentale filosofie) ertoe haar traditionele schemata inzake de verhouding tussen mens en dier te problematiseren en kritisch te doordenken. De dierethiek, mits op filosofische wijze beoefend, bevordert de kwaliteit en diepgang van de traditionele, fundamentele ethiek door gemakzuchtige sjablonen ter discussie te stellen. Zo wordt de ethiek wakker geschud uit haar meta-ethische of historische sluimer. Er zijn inmiddels vele voorbeelden te geven van hoe de ethiek een legitieme en zinvolle bijdrage kan leveren aan de dialoog over de vraag wat voor type wetenschap de actuele geneeskunde is, hoezeer de morele dimensie van de actuele medische praktijk aan verandering onderhevig is. Voorwaarde is natuurlijk wel dat de betrokken filosofen hun actieradius niet tot het Erasmus-gebouw te beperken.

De Centrale Interfaculteit ging, het CEKUN kwam - een centrum met een neo-Humboldtiaanse taakstelling: onderzoek, onderwijs en dienstverlening, dit alles in nauwe onderlinge samenhang en "met betrekking tot problemen die verband houden met wetenschap en samenleving en met beroepsbeoefening door universitair opgeleiden" (CvB 1992). Van meet af aan is Jan van der Maazen bij de oprichting van CEKUN betrokken geweest - een precaire, chemische verbinding van elementen die zijn zorg en aandacht nog altijd nodig heeft. Het CEKUN heeft tot taak bij te dragen aan de dialoog met "Humboldtiaanse" wetenschappers die geïnteresseerd zijn in reflectie op de morele dimensie van hun praktijk. In het postdoctorale onderwijs dat wij verzorgen, voor professionals, voor onderzoekers-in-opleiding en anderen doen wij de ervaring op dat wetenschappers de ethiek niet nodig hebben om de morele dimensie van hun praktijk te ontdekken, maar dat de ethiek wel technieken en concepten kan ontwikkelen die een zorgvuldige, fijnmazige en doordachte reflectie op deze dimensie mogelijk maken. Op deze wijze kan ethiek een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een echt wetenschappelijke attitude, die bewustzijn van de maatschappelijke impact van wetenschap, en van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de wetenschapper, uitdrukkelijk insluit.<sup>[24]</sup>

## Noten

1. W. Moll, De idee der universiteit in haar historische ontwikkeling (1874); J.H. Newman, The idea of a university; Ortega y Gasset, the mission of the university (1930); Robbers, De taak van de

universiteit, G. Brom, Idee van een universiteit; K. Jaspers, Der Idee der Universität (1946); B.A. Houssay, The role of the university; A.L. Goodhart, The nature and purpose of the university (1952); H. Florin, De taak van de universiteit (1952); R. Seeley, The function of the university (1948); W. Näf, Wesen und Aufgabe der Universität; R. Barnett, The idea of higher education, etcetera.

2. M. Scheler, Innere Widersprüche der deutschen Universitäten; M. Neeser, La crise de l'université (1945); M. Horkheimer, Gegenwärtige Probleme der Universität; W. Moberly, The crisis of the university (1949); G. van der Leeuw, De crisis van de universiteit (1951); I.A. Diepenhorst, De geprangde universiteit (1960); Gusdorf, L'Université en question (1964); J. Jansen, P. Voestermans, De vergrisde universiteit (1978), J.K.M. Gevers, De verweesde universiteit (1992), etcetera.

3. Ook Gevers (1992) en Baggen en Weijers (1995) benadrukken het belang van "zelfbewustzijn" voor de actuele discussies over bezuinigingen, stelselwijziging, en dergelijke. De universiteit dient zich bewust te zijn van haar oorspronkelijke, historische missie.

4. Op de ingewikkelde historische discussie omtrent het precieze belang van de bijdrage van Von Humboldt in vergelijking met die van met name Schleiermacher en Fichte (Kessel 1967, p. 190 e.v.) kan hier niet worden ingegaan.

5. Cf. Jaspers (1951). De Protestantse Duitse universiteit (vanaf het einde van de middeleeuwen tot aan Von Humboldt) was een opleidingsinstituut voor leraren, ambtenaren en bedienaren des woords. Leibniz, Spinoza en andere vooraanstaande filosofen wezen een professoraat aan een dergelijke universiteit nadrukkelijk af. Kant, Fichte, Schleiermacher, Schelling en Hegel daarentegen waren werkzaam aan een universiteit. In de loop van de 19e eeuw dreigde de Duitse universiteit andermaal te verschoolsen, terwijl filosofen als Kierkegaard en Nietzsche niet aan een universiteit verbonden waren.

6. "Man fühlte, dass jede Trennung von Fakultäten der ächt wissenschaftlichen Bildung verderblich ist, dass Sammlungen un Institute ... nur erst dann recht nützlich werden, wenn vollständiger wissenschaftlicher Unterricht mit ihnen verbunden wird..." (p. 150).

7. "Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren Wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt" (p. 251).

8. "Denn der freie mündliche Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist, feuert denjenigen, der einmal an diese Art Studiums gewöhnt ist, sicherlich ebenso sehr an, als die einsame Musse des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft. Der Gang der Wissenschaft ist offenbar auf einer Universität, wo sie immerfort in einer grossen Menge und zwar kräftiger, rüstiger und jugendlicher Köpfe herumgewälzt wird, rascher und lebendiger" (p. 257).

9. "[A]uf der Universität sollten eben nicht nur die zukünftigen Forscher, die später in der Akademie oder als Universitätslehrer des empfangene Gut vermehren und weitergeben würden, vorgebildet werden, sondern auch diejenigen, die in einem praktischen Beruf unmittelbar dem Leben dienen wollten. Gerade auch hierfür hielt Humboldt die Einsicht in das Wesen der Wissenschaft für notwendig" (Kessel 1967, p. 219); "Einsicht in das Wesen der Wissenschaft [ist] dem praktischen Leben dienlich" (p. 220); "Denn es giebt in allen wichtigen Geschäften des Lebens einen solchen Punkt, den nur der mit der reinen Wissenschaft vertraute erreichen und nur das wahrhaft praktische Talent nie überschreiten wird" (p. 221).

10. De vorming door de universiteit behelst mijns inziens dus een vorming of oefening in zelfstandig wetenschappelijk denken, niet direct een opvoeding in termen van een bepaald burgerschapsideaal, zoals Martha Nussbaum (1997) en anderen verdedigen. Niettemin is het ideaalbeeld van de ideale wetenschapper van grote invloed geweest op de ontwikkeling van het democratische burgerschapsideaal.

11. Cf. Van Diest (1998) - wetenschapsbeoefening is een praktijk met een eigen aard, een eigen rationaliteit en normativiteit.

12. The view taken of a university in these Discourses is the following: - That it is a place of teaching universal knowledge. This implies that its object is, on the one hand, intellectual, not moral; and, on the other, that it is the diffusion and extension of knowledge rather than the advancement. If its object were scientific and philosophical discovery, I do not see why a University should have students..." (1947, p. xxvii).

13. Max Weber valt hem, eveneens in 1919, hierin bij wanneer hij stelt dat het samengaan van de functies van Gelehrter en Lehrer in één persoon een zeldzaamheid is. "Ob die Fähigkeiten dazu sich aber in einem Menschen zusammenfinden, ist absoluter Zufall. Das akademische Leben ist also ein wilder Hazerd" (1951, p. 572).

14. "Science in the true sense, i.e. scientific investigation, has no place in any direct, constituent capacity among the primary functions of the university" (1947, p. 58). "Scientific investigation proper is to be eliminated from the core or minimum of the university" (idem, p. 73).

15. Voor een recent voorbeeld van nauwgezet dossieronderzoek inzake de lotgevallen van het vormingsideaal (in de Nederlandse context) zie met name Baggen (1990). Hij signaleert met name de aanwezigheid van een gezaghebbend, onderwijskundig genre dat (opvallend eentonig) het beeld oproept van een universiteit die tot voor kort zeer Humboldtiaans zou zijn, maar zich sinds de jaren zestig in een crisis zou bevinden, omdat de elementen vorming en beroepsonderwijs zich niet langer in één opleiding zouden laten verenigen. Dit beeld van een lange, stabiele traditie die zich nu plotseling geconfronteerd ziet met nieuwe maatschappelijke eisen, wordt door Baggen geproblematiseerd. Hij laat zien hoezeer precies deze spanning de geschiedenis van het debat over de universiteit van meet af aan en in wisselende contexten bepaalde.

16. Een recent voorbeeld van een praktische uitwerking van de gesignaleerde spanning is bijvoorbeeld de nota Pakkend Onderwijs van de Faculteit der Beleidswetenschappen van de KUN (1999).

17. Faculteit der Beleidswetenschappen KUN, 1999, p. 11.

18. En uiteraard van filosofische diagnoses van de hand van Lyotard, Bloom, Nussbaum en anderen.

19. Deze vraag is in een Nederlandse context nog nadrukkelijker aanwezig dan bijvoorbeeld in het Franse of Duitse taalgebied, vanwege het ontbreken van een sterke filosofische cultuur alhier. In 1876 werd de filosofie, tot dan toe onderdeel van de algemene propaedeuse, uit het verplichte curriculum van het universitaire onderwijs geschrapt; aan het einde van de 19e eeuw bestond in Nederland de neiging zich er min of meer op te beroemen dat het hoger onderwijs met de wijsbegeerte afgerekend had (Brabers 1998, p. 122; F. Sassen 1960, p. 201). Overigens geldt de Nijmeegse universiteit sedert haar oprichting als een positieve uitzondering vanwege de plaats van de wijsbegeerte in het universitaire, niet-wijsgerige curriculum.

20. Cf. Jaspers (1951) - Het object van de filosofie is niet de wereld, maar de wetenschap. Evenmin is de enorme massa aan historische wijsgerige inzichten het object van de filosofie in eigenlijke zin. De filosofie moet haar aanspraak op totaal-weten opgeven en zich evenmin overgeven aan onwetenschappelijkheid, aan pathos, inhumaniteit, wetenschap-verachtende roes. Filosofie is kritische, methodische reflectie op wetenschap. De moderne wetenschap, met haar risico's en mogelijkheden, is een wonderbaarlijk fenomeen, een humaniteit-bevorderende inbreuk op de geschiedenis die niet meer ongedaan gemaakt kan worden. De filosofie reflecteert op methodische, kritische, wetenschappelijke wijze op dit fenomeen. De geschiedenis van de filosofie is een hulpmiddel voor onderzoek, maar niet haar eigenlijke object. De filosofie reflecteert op de filosofie die in de wetenschap zelf aanwezig is, de concrete filosofie die zich in wetenschappelijke praktijken uitkristalliseert.

21. Jaspers (1951) stelt dat de filosofie de samenhang, de eenheid tussen de verschillende wetenschappen moet garanderen.

[22] Een dergelijke spanning valt ongetwijfeld ook te signaleren tussen (bijvoorbeeld) het bestuurlijke, onderwijskundige of onderwijssociologische vertoog enerzijds en de alledaagse praktijk van academische vorming anderzijds, al moeten we de effecten niet onderschatten van dit vertoog, en van de ficties en idealisering die dit vertoog articuleert, op de concrete praktijk en de concrete ervaring.

[23] Dit werd onlangs ook door Minister Hermans (1998) benadrukt: marktactiviteiten zijn nuttig voor universiteiten, niet alleen in financiële zin. Ervaringen in contractonderzoek kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van fundamenteel onderzoek. Fundamenteel onderzoek is onderdeel van een bredere kennisinfrastructuur die ook toegepast onderzoek omvat.

24. Elders werden de methodologische kenmerken van een dergelijke wijze van ethiekbeoefening nader uitgewerkt (zie onder meer Zwart 1998).

## Literatuur

P. Baggen, I Weijers (1995) De toekomst van de universiteit. Amsterdam: AUP.

P. Baggen (1998) Vorming door wetenschap : universitair onderwijs in Nederland 1815-1960. Delft : Eburon, 1998.

D. Bok (1982) Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university. Cambridge: Harvard University Press.

J. Brabers (1998) Proeven van eigen cultuur: vijfenzeventig jaar katholieke universiteit nijmegen. 1: 1923-1960. Nijmegen: Valkhof Pers.

College van Bestuur (1992) Regeling strekkende tot instelling van de werkgroep Centrum voor Ethiek Katholieke Universiteit Nijmegen (CEKUN).

A. Diepenhorst (1960) De geprangde universiteit. Utrecht: Kemink.

Faculteit der Beleidswetenschappen KUN. Stuurgroep onderwijsvernieuwing (1999) Pakkend Onderwijs. Naar een eigen onderwijsgezicht van de Faculteit der Beleidswetenschappen. Nijmegen: KUN.

J.K.M. Gevers (1992) De verweesde universiteit. Krisis, 49, 12 (4), 56-61.

L. Hermans (1998) Universiteit niet aan markt overgeleverd. Symposium: De Vermarkting van de universiteit. KUN.

W. von Humboldt (1903a). "Antrag auf Errichtung der Universität Berlin". Gesammelte Schriften X. Berlin: Behr/De Gruyter, 139-145; 148-154.

W. von Humboldt (1903b). "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin". Gesammelte Schriften X. Berlin: Behr/De Gruyter, 250-260.

E. Husserl (1969/1977) Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hamburg: Felix Miener.

W. Moberly (1949) The crisis of the university. London.

J.H. Newman (1947) *The idea of a university*. New York/London/Toronto: Longmans, Green & Co.

M.C. Nussbaum (1997) *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

Quality Assessment of Research - Philosophical Research in the Netherlands: Past performance and future perspectives. Utrecht: VSNU.

F. Sassen, *wijsgerig leven in Nederland in de 20e eeuw*, Amsterdam 1960.

M. Scheler (1982) *Innere Widersprüche der deutschen Universitäten. Gesammelte Werke 4*. Bern & München: Francke, pp. 473-497.

D. Scheltens (1984) De idee "universiteit". *Kultuurleven*, 51, 673-675.

C.E.M. Struyker Boudier (1997) Een man van de geest. Hoofdstukken over leven en werken van Ferdinand Sassen, pp. 26-27.

C.J.M. Schuyt. *Op academisch niveau: scholing en vorming in een gedifferentieerd stelsel van hoger en wetenschappelijk onderwijs. Opening academisch jaar 1998-1999*. KUN.

Ch. Taylor (1989) *Sources of the Self. The making of the modern identity*. Cambridge University Press.

M. Weber (1951) "Wissenschaft als Beruf". In: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr, 566-597.

H. Zwart (1998) De spreekbevoegdheid van ethici. *Filosofie & Praktijk*, 19 (4), 184-201.