

## VAN DWERGEN ZONDER REUZEN De teloorgang van het Hoger Onderwijs?

*Raoul Bauer*

Bij de nu stilaan bekende Bologna-akkoorden wordt al een tijd werk gemaakt van een doorgedreven uniformisering van het hoger onderwijs binnen een voortdurend sterker geïntegreerd Europa. Nieuwe termen als 'bachelor' en 'master' komen op de voorgrond, programma's worden geherstructureerd en om de kwaliteit te bewaken, komen er individuele en collectieve evaluatie-programma's en zijn er zelfs heuse associaties tussen hogescholen en universiteiten gerealiseerd. Dit is allemaal indrukwekkend en men kan zich voorstellen – de meesten onder ons hebben dit trouwens al aan den lijve ondervonden – dat deze omvorming heel wat organisatorisch en ander praktisch werk meebrengt. Men is inderdaad druk bezig...zo druk zelfs dat ik vrees dat de eigenlijke draagwijdte van wat er in deze jaren met ons onderwijs aan het gebeuren is, aan de aandacht ontsnapt. Men wordt zo opgeslorpt door het uittekenen van nieuwe structuren en curricula dat essentiële vragen niet meer aan de orde komen. Daarom stel ik voor om even ter plaatse rust te houden, om een moment van reflectie in te bouwen zodanig dat belangrijke inhoudelijke kwesties weer een kans krijgen.

Men kan wensen dat de onderwijshervormers van vandaag deze bezinningspauze zouden beginnen in de kathedraal van Chartres. Men zou zelfs kunnen zeggen dat iedereen die in onze cultuur begaan is met onderwijs, eerder vroeg dan laat, een pelgrimstocht zou moeten maken naar deze middeleeuwse bisschopsstad.

De kerk die in haar huidige vorm grotendeels teruggaat tot de oorspronkelijke twaalfde en dertiende-eeuwse constructies, vormt ongetwijfeld een hoogtepunt in de ontwikkeling van de hooggotiek. Maar er is meer. Zij vormt onder andere ook een prachtige introductie in wat men de school en het onderwijsprogramma van Chartres kan noemen. In deze uiteenzetting ga ik niet verder in op de controverse die over de betekenis van deze school als zodanig onder mediëvisten wordt gevoerd<sup>1</sup>. Voor wat ons hier interesseert, is er voldoende vaste grond om verder te gaan.

Vooreerst is er het beroemde twaalfde-eeuwse westelijke of koninklijke portaal, mooi opgesplitst in drie delen met centraal de apocalyptische Christus, links de hemelvaart en rechts de geboorte van Jezus. Op de binnenband van dit laatste portaal zijn de zeven *artes liberales* kunstig weergegeven. Ze worden uitgebeeld door zeven maagden die telkens als het ware rusten op de grote figuren uit het verleden. De retorica wordt in verband gebracht met Cicero, de

grammatica met Donatus en de dialectiek met Aristoteles. Deze drie staan voor het trivium. Vervolgens komt de meetkunde met Euclides, de rekenkunde met Boëthius of Pythagoras, de sterrenkunde met Ptolemeus en tenslotte de muziek met Pythagoras. Deze laatste groep is het quadrivium en samen vormen deze twee grote studierichtingen het onderwijsprogramma van die dagen. Deze verwijzing naar de 'Ouden' krijgt nog meer kracht binnen in de kathedraal in het zuidelijk transept dat teruggaat tot de dertiende eeuw. Kijkt men recht naar boven dan ziet men het reusachtige roosvenster met daaronder vijf prachtige lancetramen met een merkwaardige voorstelling. In het eerste draagt de profeet Jeremias de evangelist Lucas op de schouders, in het tweede torst Isaias Matteüs dan volgt in het midden Maria met het kind; in het vierde zit Johannes op de schouders van Ezechiël en tenslotte draagt Daniël de evangelist Marcus. Opvallend hierbij is dat de figuren van de profeten opvallend groter zijn dan die van de evangelisten. In vergelijking met de eersten lijken de laatsten dwergen te zijn. De meest directe uitleg heeft te maken met de relatie tussen het Nieuwe en het Oude Testament waarbij de evangelisten, en samen met hen de christenen, die de voltooiing meemaakten van wat de profeten aankondigden, hun eerbied en respect voor hun 'voorgangers' duidelijk willen etaleren.<sup>2</sup> Maar hier stopt de interpretatie niet. Plaast men deze beelden inderdaad in het intellectuele en spirituele universum van hun tijd, dan ziet men een rechtstreekse link met één van de meest smaakmakende figuren uit de Twaalfde-eeuwse Renaissance en merkt men tegelijk ook het verband met de genoemde beelden uit het westportaal. Bedoeld wordt hier de platonist Bernard van Chartres, kanselier van de gelijknamige school tussen 1124 en 1130.

Bernard van Chartres wordt in het nog steeds onovertroffen standaardwerk van Etienne Gilson, *La philosophie au moyen âge*, niet alleen de eerste grote filosoof uit de gelijknamige school genoemd, maar tevens voorgesteld als iemand met belangrijke pedagogische en methodologische inzichten. Een aantal van zijn leerlingen zal trouwens toonaangevend zijn voor de verdere intellectuele ontwikkeling van de eeuw. Eén van deze, namelijk Johannes van Salisbury, blijft in zijn boek *Metalogicon* (1159) uitgebreid stilstaan bij de kwaliteiten van zijn leermeester. Hij beschrijft hierin hoe Bernard eerder dan zijn leerlingen te willen bedelven onder een steriele eruditie, vooral aandacht heeft voor de ontwikkeling van de kritische geest en de goede smaak. En dit realiseert hij niet op een wat impressionistische, vrijblijvende manier maar wel via het strenge onderricht van de grammatica waarin hij ook de studie van de logica een grotere plaats toekent. Het is hierbij zijn verdienste dat hij de algemene intellectuele en artistieke vorming van zijn leerlingen voorop blijft stellen en de teksten niet reduceert, zoals in de dertiende eeuw in Parijs zal gebeuren, tot loutere grammaticale problemen.<sup>3</sup> De ontwikkeling van de hele mens blijft overeind staan. Deze houding van Bernard is geen alleenstaand geval, maar een constante die men bij veel geleerden uit zijn tijd aantreft. Een mooi voorbeeld hiervan vindt men in

het pedagogische werk van Hugo van Sint-Victor, het *Didascalicon* of *De kunst van het lezen* (ca.1128) met daarin de sprekende openingszin "*Omnium expetendorum prima est sapientia*" (*Van alle zaken die men moet nastreven, komt de wijsheid op de eerste plaats*).<sup>4</sup>

Bij de uitwerking van dit studieprogramma is er een centrale stelregel die men voluit verwoord vindt in het hierboven genoemde *Metalogicon*. Hij is de moeite waard om er te blijven bij stilstaan.

"*Dicebat Bernardus Carnotensis*", aldus Johannes van Salisbury, "*nos esse quasi nanos gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea*" (Bernard van Chartres zei: wij zijn als dwergen, zittend op de schouders van reuzen, zodat wij meer en verder zien dan zij, niet zozeer door de scherpte van onze eigen blik of door de lengte van ons lichaam, maar omdat wij in de hoogte worden getild en verheven worden door de grootheid van de reuzen)<sup>5</sup>.

Deze tekst bevat een duidelijke visie op de manier waarop het onderwijs inhoudelijk dient opgebouwd. Twee zaken springen hier onmiddellijk in het oog. Vooreerst is er het belang van de traditie. Vol respect wijst Bernard naar de grote namen uit het verleden. Het intellectuele en spirituele legaat dat zij ons nalieten behoudt zijn waarde en wij moeten ons daar bewust van blijven. Maar vervolgens is het even duidelijk dat deze expliciete band met het verleden geen rem betekent op het eigen denken en op eigen realisaties. Want ofschoon de mensen van nu dwergen zijn in vergelijking met die van het verleden, zijn die dwergen toch in staat om verder te kijken dan de reuzen. Dit feitelijke optimisme, dat men bij talrijke geleerden in de twaalfde eeuw aantreft, doordringt het onderwijs. Men voelt zichzelf staan in de continuïteit van verleden, heden en toekomst. En het is duidelijk dat deze houding maar zin heeft vanuit een zelfbewust mensbeeld dat ervan overtuigd is inzicht te hebben in het verleden en dat durft hopen op een steeds groeiende kennis van een als intelligibel voorgestelde realiteit. Hierbij draagt de voortdurende kennisoverdracht van de meesters naar de leerlingen de belofte in zich van het bewaren en het bevorderen van het weten over zichzelf en over de wereld wat dan weer de deur opent naar een meer beheersbare toekomst.<sup>6</sup>

Het is niet toevallig dat precies in deze tijd vol zelfvertrouwen een moderne vorm van individualiteit naar voren komt. Niet enkel bijvoorbeeld is er Abelard met zijn autobiografisch werk *Historia calamitatum*, wordt in deze eeuw het socratische *gnoti seauton* (ken uzelf) vaak gebruikt en vindt men zowel in de juridische teksten als in het geciteerde *Didascalicon* duidelijke verwijzingen naar een bijna nieuw persoonsbegrip. En wat dit laatste betreft – en dit is toch geen onbelangrijk gegeven voor de ontwikkeling van het onderwijs – kan men zelfs spreken van het begin van 'l' age du livre' om een woord van George Steiner te gebruiken.<sup>7</sup>

Plaatst men deze kenmerken van het toenmalige onderwijs in een ruim historisch perspectief dat reikt tot onze dagen, dan valt op dat in deze twaalfde eeuw twee belangrijke pijlers van het westerse onderwijs naar voren komen. Vooreerst het inzicht dat een onlosmakelijke band het verleden met het heden bindt en vervolgens het gegeven dat het onderwijs de ontwikkeling van de kritische geest en van de hele persoonlijkheid van de leerling als doelstelling heeft. Deze twee pijlers zijn eeuwen overeind gebleven. Noch de cartesianen vanaf de zeventiende eeuw noch de a-historische benadering van een aantal achttiende-eeuwse Verlichtingsfilosofen hebben deze onderwijstraditie kunnen doorbreken. Zij klinkt inderdaad nog steeds door in het werk *The Idea of a University* uit 1872 van John Henry Newman en in het denken van de Duitse geleerde en staatsman Wilhelm von Humboldt. Nogmaals, het onderwijs binnen de universiteit verliep binnen de hierboven beschreven krijtlijnen die in essentie teruggaan tot de twaalfde eeuw.

Gebeurde er dan geen onderzoek? Was er geen wetenschappelijke vooruitgang? Natuurlijk was er dit! Maar de idee dat de universiteit hier een rol in had te spelen, dat onderwijs en onderzoek hand in hand moesten gaan, komt pas naar voren in de negentiende eeuw. In de achttiende bijvoorbeeld speelde de positieve wetenschappen zich vooral af in geleerde genootschappen en academies. Toen dan de al genoemde Wilhelm von Humboldt in de negentiende eeuw de idee introduceerde om onderwijs en wetenschappelijk onderzoek te laten samengaan waarbij de leerkracht ook onderzoeker werd, stond hem evenwel een beeld voor ogen dat fundamenteel verschilde van de huidige eerder positivistische benadering. Onderzoek kon niet meer zijn dan een instrument, een middel terwijl de oorspronkelijke doelstelling van het universitaire onderwijs, met name de volle ontwikkeling van de persoonlijkheid met de inachtneming van de verdiensten uit het verleden voluit bleef bestaan. Het onderwijsideaal van de *Bildung* werd niet aangetast. Dit zal trouwens nog overeind blijven tot diep in de twintigste eeuw in ondermeer de zogenaamde Conservatieve Revolutie.<sup>8</sup>

In de loop van de vorige eeuw zou dit evenwel steeds meer onder druk komen en vanaf de jaren zestig en vooral vanaf zeventig en tachtig veranderde de situatie fundamenteel. De oorzaken hiervan zijn enorm complex en kunnen hier niet exhaustief behandeld worden. Ik blijf enkel stilstaan bij die factoren die een rechtstreekse weerslag hebben op het onderwijs.

De twee wereldoorlogen hebben ongetwijfeld bestaande normen en waarden flink door mekaar geschud en mee een einde gesteld aan de zogenaamde superioriteit van de westerse cultuur. Uiteraard kon in deze context ook het onderwijs niet buiten schot blijven. Schematisch voorgesteld kan men zeggen dat de leerlingen na 1918 en na 1945 vragen stelden bij de waarden hun bijgebracht door hun leermeesters en dat de antwoorden hun niet voldeden. Het feit vervolgens dat in de industriële revolutie na W.O.II, met het naar buiten komen van de computer en stilaan van de micro-electronica, uitvindingen op de

markt kwamen die niet, zoals vroeger, in het verlengde lagen van de menselijke spierkracht, maar wel van de menselijke geest, bracht een enorme versnelling teweeg in het realiseren van steeds nieuwe wetenschappelijke ontdekkingen. Zonder enige twijfel heeft dit de samenwerking tussen wetenschap en industrie meer dan ooit noodzakelijk en steeds meer intens gemaakt. Dat hiermee het onderwijs en dan vooral het hoger onderwijs manifest een meer utilitaire koers is gaan varen, kan niet worden betwijfeld. Verder valt ook op de gewijzigde houding tegenover het verleden. De belangstelling voor de geschiedenis is blijven bestaan en men kan zelfs zeggen dat bij een breed publiek de interesse ter zake eerder toeneemt dan afneemt. Maar toch! Er vond een belangrijke verandering plaats die men op de eerste plaats bij de historici zelf aantreft. In veel van hun recente werken beklemtonen zij inderdaad niet zozeer datgene wat ons verbindt met onze voorouders, maar eerder wat ons scheidt. De verleden mens – hoe expliciet men hem ook wil voorstellen als *'une personne de chair et d'os'* om een woord van Le Roy Ladurie te gebruiken – is een vreemde geworden. In deze context bekijkt en bevraagt men het verleden niet meer als mogelijke bron van kennis want de afstand tussen hen en ons is te groot geworden. Wanneer de Nederlandse historicus Henk Wesseling stelt dat het verleden een verzameling van curiosa is geworden waarbij de historicus zich is moeten gaan opstellen als antropoloog,<sup>9</sup> stelt hij wellicht de zaken te scherp, maar men kan niet ontkennen dat in zijn uitspraak een sterke grond van waarheid zit.

De oude onderwijspatronen met hun aandacht voor de ontwikkeling van de gehele persoon, met hun kritische en respectvolle opstelling tegenover de traditie zijn in deze vernieuwing ten onder gegaan. De evolutie van de wetenschap en de druk om van deze wetenschappelijke realisaties zo vlug mogelijk industriële toepassingen te realiseren waarbij vaak grote sommen geld in het geding zijn, vragen een ander onderwijs dat meer utilitair opgebouwd is en steeds meer de aandacht verlegt naar het onderzoek. Het zogenaamde Amerikaanse systeem veroverde het Europese hoger onderwijs. Zeer duidelijk werd dit sinds de nieuwe 'verzakelijking' die na het bruisende maar overigens totaal uit de hand gelopen avontuur van de '68-beweging', overal doorbrak.

In vele hogescholen is het niet anders. Ook zij pakken graag uit met diverse onderzoeksprojecten, flirten fier met hun buitenlandse onderzoekscontacten en gebruiken ijverig de onderzoekstaal bij uitstek, het steenkolenengels. Begrijp mij hier niet verkeerd. Dat er onderzoek gebeurt, is lovenswaardig en heeft stevig bijgedragen tot de huidige welvaart. Niemand ontkent dit! En wat dat betreft, is er geen haar op mijn hoofd dat er aan denkt om de tijd terug te draaien. Een belangrijk deel van mijn leven ben ik trouwens zelf én graag, met studie en onderzoek bezig geweest! Maar dit inzicht en gegeven betekent niet dat men onvoorwaardelijk de huidige onderzoekscultuur moet toejuichen. Want bedenkingen zijn hier inderdaad op hun plaats.

Vooreerst kan men niet ontkennen dat bepaalde onderzoeksprogramma's in de eerste plaats een economisch-industrieel belang hebben en geen wetenschappelijk – men kan hier verwijzen naar de soms heilloze rol van sommige sponsors –. Kan men in deze context nog spreken over een gezonde relatie tussen universiteit/hogeschool en industrie? Hoort een zoektocht naar kennis die afhankelijk wordt gesteld van exclusief utilitaire normen, nog thuis in een onderwijsinstelling? Dat de industrie praktisch-utilitair denkt, is normaal, maar geldt dat ook voor de universiteit?

Hier nauw bij aansluitend valt het vervolgens op dat de universiteit of de hogeschool zich nu al enkele decennia niet meer voorstelt als een plaats voor hoger onderwijs waar kennis wordt doorgegeven, maar als een centrum voor onderzoek. En die universiteit wordt het meest gewaardeerd die met de sterkste en/of meest opvallende onderzoeksresultaten naar buiten kan komen. Datgene wat oorspronkelijk de kern was, wordt nu naar de rand verwezen en datgene wat oorspronkelijk aan de rand stond of er zelfs niet aanwezig was, is nu de kern van de universiteit geworden. In de waardering zowel binnen als buiten de universiteit of hogeschool komt het geven van onderwijs inderdaad duidelijk op de tweede plaats. In zijn afscheidsrede als directeur van het NIAS (*Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and social sciences*) in Wassenaar, stelt Henk Wesseling het scherp. De hoogste onderscheidingen gaan niet naar de leerkrachten, maar naar de onderzoekers. Vol ironie gaat hij verder: voor de succesvolle onderzoekers reserveert men Nobelprijzen of gelijkwaardige onderscheidingen, de succesvolle leerkracht krijgt met wat geluk een bos bloemen, een fles goedkope wijn en soms krijgt hij de dubieuze eer om uitgeroepen te worden tot 'leerkracht van het jaar'!<sup>10</sup>

Tenslotte moet ook en vooral de maatschappij zich om deze verschuiving van onderwijs naar onderzoek zorgen maken. Een metabletische benadering kan dit verduidelijken. Bovenstaande veranderingen braken duidelijk door vanaf de jaren zeventig-tachtig van de twintigste eeuw. Tegelijk, in 1979 namelijk, komt in Groot-Brittannië Margareth Thatcher aan de macht en verschijnt het boek van François Lyotard *La condition postmoderne* dat vlug aan een succesvolle carrière begint. Deze drie gegevens vinden elkaar in het afwijzen van de verdiensten van de traditie, waarbij men gemakkelijks halve het onderscheid tussen een 'open' en 'gesloten' traditie van tafel veegt.

Thatcher staat voor een strak neo-liberalisme wat een politiek impliceert die enkel steunt op het individu. Dit leidt noodzakelijk tot een hodiecentrisme in die zin namelijk dat met enkel het individu en zijn wensen als maatstaf, het wereld- en mensbeeld verengd wordt tot de individuele leefwereld. De cultuurvernuwing die hieruit volgt werkt minstens op twee belangrijke terreinen door.

Vooreerst houdt het in dat de waarde van de traditie van de hand wordt gewezen. Men leeft in het 'individuele' nu en dat is het enige wat telt! Deze

exclusieve toewending tot het heden wordt nog versterkt door de enorme geschiedversnelling waarin we nu leven. Alles lijkt tegen een hoog tempo te vernieuwen, niets kan nog 'traditie' worden...wat op zijn beurt leidt tot gevoelens van onrust. Men heeft geen basis meer om te komen tot een ernstige plaatsbepaling van het eigen bestaan. Deze onzekerheid heeft zeker, als een vorm van tegenreactie, de opkomst van het politieke en religieuze fundamentalisme in de hand gewerkt.

Vervolgens en in het verlengde van het voorgaande, is het onmogelijk om enkel op grond van de eigen leefervaring te komen tot een volwaardig ethisch denken. Door het afwijzen van elke overkoepelende waarde, van elk groot verhaal, door het verlies van het 'historisch geheugen', dreigen de individuele ervaringen en gevoelens zoveel willekeurige normen te worden voor het zedelijk handelen dat uiteindelijk elke gemeenschap onbestuurbaar wordt.<sup>11</sup>

In de verschuiving van het onderwijs naar het onderzoek, versterken onze universiteiten en hogescholen deze trend. In het onderwijs zoals het groeide sinds de twaalfde eeuw nam de continuïteit tussen verleden en heden een belangrijke plaats in. In het hele onderwijsproces zagen zowel de leermeester als de leerling zichzelf als erfgenamen. Voor de moderne onderzoekers is deze band met het verleden verbroken. Men vertrekt van een status questionis in het nu en kijkt niet meer om! Dankbaarheid tegenover het verleden is hun vreemd. De Spaanse filosoof José Ortega y Gasset heeft deze gang van zaken in zijn tijd reeds duidelijk voorvoeld toen hij, oog in oog staande met de opkomende industrialisatie en mechanisatie tijdens het interbellum, schreef: "De ondankbare vergeet dat het grootste deel van wat hij heeft niet het werk van hemzelf is, maar dat het hem geschonken is door anderen die zich ingespannen hebben om het te scheppen ofte verwerven..." Deze woorden uit 1934 zouden zo als onderschrift kunnen dienen bij de dertiende-eeuwse glasramen uit de zuidtranscept van Chartres of bij de twaalfde-eeuwse beelden uit het koninklijke portaal.

Zo kom ik terug bij het begin: de wens dat onderwijshervormers eerst een tocht naar deze kathedraal zouden hebben ondernomen om vanuit de daar aangereikte inzichten hun veranderingen uit te bouwen. Dan hadden ze misschien de essentie gezien en de universiteit en hogeschool opnieuw kunnen maken tot plaatsen van onderwijs om de historische mens – ik citeer opnieuw Ortega – "helder en precies de huidige reusachtige wereld te onthullen, waarin zijn leven zal moeten worden ingevoegd wil het authentiek zijn".<sup>12</sup>

Ik maak mij evenwel geen illusies. Een dergelijke universiteit of hogeschool wordt blijkbaar niet meer gevraagd. Niettemin blijf ik hopen dat elke hogeschool of universiteit haar studenten zal introduceren in de kennis en de wijsheid en dit vanuit de nederige maar zelfbewuste overtuiging dat we dwergen zijn zittend op de schouders van reuzen

## Noten

<sup>1</sup> Zie hierover het boeiende hoofdstuk *Chartrian Humanism: a Romantic Misconception*, in R.W.Southern, *Scholastic Humanism and the Unification of Europe*, I, *Foundations*, Oxford, Blackwell, 1997,58-101.

<sup>2</sup> Jozef Janssens en Constant Matheeusen, *Renaissance in meervoud*, Leuven, Davidsfonds, 1995, 34-35; Frits van der Meer, *Rome en Chartres. Een stad, een kathedraal*, Antwerpen-Amsterdam De Nederlandsche Boekhandel, , 1982, 106-107.

<sup>3</sup> Etienne Gilson, *La philosophie au moyen âge*, Parijs, Payot, 1986 [1944], 259-260.

<sup>4</sup> Hugues de Saint-Victor, *L'art de lire. Didascalicon*, vertaald en geannoteerd door Michel Lemoine, Sagesses Chrétiennes, Parijs, éd. du Cerf, 1991, 67.

<sup>5</sup> Geciteerd bij Jozef Janssens en Constant Matheeusen, *o.c.*, 34-35.

<sup>6</sup> Tina Stiefel, *The intellectual Revolution in Twelfth Century Europe*, Londen en Sydney, Croom Helm, 1985, 36-37.

<sup>7</sup> Geciteerd uit : Ivan Illich, *Du lisible au visible. La naissance du texte*, Parijs, éd. du Cerf, 1991, 30-31.

<sup>8</sup> Henk Wesseling, *The Idea of an Institute for Advanced Study. Some Reflections on Education, Science and Art*, Uhlenbeck Lecture 20, NIAS, 2002, 6, 13-14; zie Antoon Braeckman, Raoul Bauer en Jacques De Visscher (red.), *Onbehagen met de moderniteit. De revolte van de intellectuelen*, Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, 2001.

<sup>9</sup> Henk Wesseling, *o.c.*, 11.

<sup>10</sup> Idem, 15.

<sup>11</sup> Umberto Eco, in, *Gesprekken over het einde der tijden*, Amsterdam, Boom, 1999, 30 en 36.

<sup>12</sup> Jacques De Visscher, 'De steiger maakt zichzelf tot eigenaar van het huis en betreft het'. José Ortega Y Gasset en de kritiek van de massificatie, in, Antoon Braeckman, Raoul Bauer en Jacques De Visscher, *o.c.*, 77-78.