

### De dood van de universiteit

---

J. Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven

#### Samenvatting

De universiteit is dood en daarmee verdwijnt ook een vormingsideaal dat zich richtte op veralgemeenbaarheid (van kennis) en op het overstijgen van het particuliere. Vandaag lijkt vorming nog slechts het particuliere belang en het zelfbehoud te dienen, en is het hoogste doel van de universiteit niet kennis, maar prestige. De universiteit is geen *instituut* van vorming meer, maar een *leerorganisatie* waar communicatienetwerken de plaats innemen van het discussie-seminarie. Misschien is er nog leven voor de universiteit indien ze een nieuwe vorm vindt die speelruimte laat voor een kritisch en 'storend' denken, voor verontrustende vragen en daarmee voor vorming.

#### 1 Hoger onderwijs: zonder universiteit, zonder vorming?

De economische en instrumentele logica lijkt inmiddels het hele domein van kennis, leren en onderwijs te hebben ingenomen. De laatste fase van die invasie begon zowat honderdtwintig jaar geleden in Amerika met de introductie van 'efficiency engineers' in het hoger onderwijs, d.w.z. boekhouders die competent zijn om ondernemingen te adviseren hoe het best hun 'output' te verhogen per kosteenheid. Ze lijkt haar voltooiing te vinden met het verdwijnen, voor onze ogen, van de universiteit. De universiteit verdwijnt en dat betekent dat ook een bepaald idee van 'vorming' verdwijnt. De inzet van de discussie omtrent de universiteit (versus beroeps-hogeschool) is inderdaad niet beperkt tot het al dan niet behouden van deze instelling, maar raakt de hele sfeer van leren en onderwijzen omdat het precies gaat om een bepaald vormingsideaal. Datzelfde ideaal is ook in het spel in de discussies omtrent algemene

vorming en beroepsvorming, fundamenteel en toegepast onderzoek, intellectuelen en professionelen. In feite gaat het daarbij om de plaats die de technologie, de gerichtheid op economisch nut en op particuliere belangen toekomt. Die discussie lijkt achterhaald te zijn.

De wijze waarop vandaag over de universiteit en het hoger onderwijs wordt gesproken, en de wijze waarop beide functioneren getuigen van de feitelijke overwinning van de idealen van efficiëntie, prestige, mobiliteit en professionaliteit. Dat zijn de idealen van een industrieel bedrijf of een economische organisatie en hun overwinning betekent het einde van een ideaal dat de universiteit soms nog publiekelijk belijdt: het ideaal van de speurtocht naar waarheid, van de liefde voor de kennis om de kennis. Het betekent het einde van de universiteit als institutie van geleerdheid. De universiteit bestaat niet meer, of beter de idee 'universiteit' is dood! Ze bestaat niet meer omdat ze het onderzoek zelf van elke notie van 'verplichting', gebonden aan een aanspraak, heeft ontdaan, omdat ze onderwijs en onderzoek feitelijk heeft gescheiden, en omdat ze het 'denken' heeft overgeleverd aan de logica van de communicatie en de informatie. De universiteit bestaat niet meer vanaf het moment dat het onderscheid met andere vormen van hoger onderwijs alleen nog gedefinieerd wordt in termen van graadverschil (diepgaander, fundamenteeler, algemener, wetenschappelijker, op een hoger niveau), en niet in termen van verschil in 'idee', in 'bestemming', in 'essentie' of soort. Of dat erg is? Laat mij proberen de inzet wat scherper te omlijnen. Indien daarbij overigens de schijn ontstaat van corporatistische belangenverdediging (ik werk aan een universiteit), dan is precies dat een teken van de toestand waarin we verkeren, van het feit dat universiteit en hoger (beroeps-)onderwijs zich inmiddels op elkaars terrein bevinden.

#### 2 De idee universiteit

De idee van universiteit leverde een normatief begrip van menselijke vorming. Die vorming betrof de handelings- en oordeelsbekwaamheid in een concrete situatie. Ze betrof de mogelijkheid 'juist', d.w.z. *menselijk* te handelen en te oordelen. 'Juist' is niet alleen technisch

juist, maar ook menselijk gerechtvaardigd, geldig. Wanneer is het handelen en oordelen geldig? Het is geldig (menselijk) wanneer het veralgemeenbaar is, d.w.z. wanneer het teruggevoerd kan worden tot, of gefundeerd worden op veralgemeenbare principes, op beginselen die voor alle mensen kunnen gelden (die universeel zijn). Die principes en beginselen kunnen niet opgeleverd worden door de ervaring (aangezien ervaring noodzakelijk particulier en contingent is), maar zijn het werk van de 'rede', van het inzicht, zijn een kwestie van 'denken'. En, zoals Kant schrijft, het denken "geht auf die Prinzipien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen" (Kant, 1982, p. 707). Het meest algemene beginsel, en dus het meest menselijke beginsel, is precies het ratiobeginsel zelf, volgens hetwelke we gehouden zijn reenschap af te leggen van ons handelen en oordelen. Het ratiobeginsel sticht de universele menselijkheid én sticht de universiteit (Derrida, 1990). De universiteit heeft niet het privilege van de menselijke vorming, maar ze is wel de enige plaats die zijn eigenheid uitsluitend dankt aan het 'ratiobeginsel'. De universiteit is (in deze welbepaalde, traditionele opvatting) vormend, omdat het funderen van het bijzondere op het algemene, of het verklaren van effecten door hun oorzaken de definitie zelf is van rationaliteit en van het mens-zijn (Hellemans, 1992, p. 8)<sup>1</sup>.

Vorming is dus het verwerven van kennis die veralgemeenbaar is, die geen particulier belang (of nut) dient, maar op zich nutteloos of belangeloos is. De nuttigheid is een neveneffect. Vorming heeft betrekking op een veralgemeenbaar weten dat geen utilitair doel dient, maar de "formation de l'esprit" (Ariès), de algemene cultuur. Vorming als menselijke vorming kan in beginsel niet op nut gericht zijn, omdat elk nut noodzakelijk verwijst naar particuliere individuen en groepen, naar particuliere belangen, terwijl het menselijke precies datgene is wat voor alle mensen, algemeen, *geldt*. Vorming is dus gericht op de kennis als kennis, op de kennis van grondbeginselen, op de 'zuivere', 'theoretische' kennis waar elke *mens* van nature naar streeft (Aristoteles). Die kennis wordt niet verworven door overdracht of doorgeven, maar is een permanente en eeuwige opdracht, een eeuwige onderzoeksopdracht. Een opdracht die in de eerste plaats de zaak is van de

'zuivere' wetenschappen, de 'algemene' vakken, of het 'fundamenteel' onderzoek. In het opnemen van deze onderzoeksopdracht realiseert de mens zich als rationeel wezen en dus tegelijkertijd zichzelf als mens. De speurtocht naar kennis, de algemene cultuur, is daarom altijd tegelijk vorming van het menselijk subject (Lefort, 1982, p. 221). De kennis sticht menselijke identiteit, en maakt het mogelijk te oordelen en te handelen op een geldige, menselijke wijze. Ze maakt niet alleen het persoonlijke oordeel mogelijk, maar als menselijk oordeel verbindt het de persoon tegelijk met de andere mensen. De humane vorming is altijd de vorming van persoon én (menselijke) gemeenschap.

Vorming wordt dus niet algemeen genoemd omdat ze overal bruikbare of toepasbare kennis zou betreffen. Het algemene verwijst naar het gemeenschapsvormende en betreft de normatieve eis (van het ratiobeginsel) tot het reenschap afleggen ten aanzien van allen. Dat deze vorming tegelijk ook kritisch is, betekent dat ze samengaat met een gevoeligheid voor het niet-vanzelfsprekend zijn van het concreet-gegevene en contingente, en voor de vraag van de verantwoording ervan gemeten aan het recht doen aan de 'zaak' zelf, aan wat die zaak in beginsel is. Kritiek is de toets van die rechtvaardigheid of geldigheid.

Tegen deze achtergrond wordt duidelijk waarom geen hogeschool haar universitaire pretenties kan waarmaken indien ze niet voldoet aan twee eisen: wetenschappelijk onderzoek én wetenschappelijk onderwijs, en dat in verbinding met elkaar. Het meest wezenlijke is inderdaad dat het onderwijs met wetenschappelijk onderzoek *gecombineerd* moet worden, het volstaat niet dat het erop gebaseerd is. Het gaat niet om de overdracht van wetenschappelijke inzichten. Het onderwijs is gericht op de actieve speurtocht naar kennis, daardoor is het vormend, maar relatief ineffectief voor andere doeleinden.

De 'scène' waar deze speurtocht, dit 'denken', zich afspeelde was niet de dialoog van de (Griekse) academie, maar het 'freies Diskussionsseminar' (Von Humboldt), dat gekenmerkt werd door *gedeelde* communicatieve omgangsvormen en dat geldig weten genereerde. Geldig weten is immers niet hetzelfde

als weten dat 'werkt' of nuttige effecten heeft. Het kan ook niet in besloten ruimten, laboratoria, tijdens privégesprekken, of door simpele verwijzing naar of goedkeuring van een autoriteit (een professor) 'gevormd' worden. De geldigheid wordt niet gegarandeerd door individuele competentie, maar door de mogelijkheid tot kritische discussie en de noodzaak tot verantwoording: dus door de publieke vormen van argumentatie en communicatie die op een welbepaalde plaats en binnen welbepaalde inhoudelijke tradities gevoerd worden. Die tradities zijn symbolische gehelen, 'culturen', die tegelijk de mogelijkheid bieden van geldig spreken (men kan niet om het even wat zeggen) en de basis vormen van vernieuwing. Het 'freie Diskussionsseminar', was voor Von Humboldt het model bij uitstek voor 'vorming'. Het weten wordt er niet enkel overgedragen, maar komt er tot stand, krijgt er vorm, en met die vorming worden tegelijk de menselijke persoon en de menselijke gemeenschap gevormd. Die vrije discussie is niet het privilege van de universiteit, maar de universiteit is de enige instelling waarvan de eigenheid precies aan deze scène gekoppeld is. De universiteit is een instituut gericht op de kennis als kennis en als dusdanig vormend. Ze representeert een idee en genereert *zelf*, als instituut, weten, cultuur die vormend is voor individu en gemeenschap.

### 3 Alles in functie van particulier belang en zelfbehoud

Het einde van de idee van universiteit vinden we o.m. gedocumenteerd in het *Memorandum on Higher Education in the European Community* dat de 'Task Force for Human Resources' heeft uitgebracht in 1991, en waarin het woord 'universiteit' nog nauwelijks voorkomt. Dit memorandum is geen uitzonderlijk document, het brengt een staalkaart van de wijze waarop vandaag binnen en buiten het hoger onderwijs over dat onderwijs wordt gedacht en hoe het functioneert. De onderwijsinstellingen die het Memorandum voor ogen heeft, hebben enkel nog een instrumentele (nuttigheids-)waarde, zowel voor het individu, als voor de (Europese) gemeenschap. Het onderwijs moet de vaardigheden, technieken en kennispakketten leveren die zowel het individu, als

de (lokale, nationale, Europese) gemeenschap in staat stellen zich uit te rusten en te wapenen voor het veroveren en behouden van een eigen plaats in de wereld: "defining its position on the world scene", "strengthen its world presence". Het onderwijs en de kennis dienen het particuliere belang van individuen en groepen. De onderwijsinstellingen dragen bij tot de ontwikkeling van 'human resources' en 'human capital', en zijn zelf ook een 'resource' in het realiseren van een Europese 'excellence' ter zake. Ze maken deel uit van een 'learning society' waar aanpassen, flexibiliteit cruciaal zijn en leren de hoogste vereiste is omdat niets (wat men leert) er echt toe doet, of tenminste er alleen maar toe doet in zoverre het een instrument is tot zelfbehoud en zelfontplooiing, tot bevestiging en versterking van de *eigen* identiteit. De gezochte identiteit en zelfontplooiing is echter volledig *afhankelijk* van de concurrentiepositie en het succes op de economische markt.

De moderne technologische maatschappij is blijkbaar een maatschappij waarin leren ter beheersing en controle centraal staat, maar waarin elk besef van het waartoe ontbreekt of niet boven het zelfbehoud uitstijgt. Alles lijkt een 'value' geworden te zijn - en, tussen haakjes, het spreken in termen van waarden, bv. menselijke waarden is geen correctie van het economische denken maar een ultieme uiting ervan. Alles verwijst naar iets anders waarvoor het geruild kan worden, een verwijzing die uiteindelijk eindigt in het pure overleven als de ultieme 'waarde'.

In dezelfde economische logica moeten individu en gemeenschap overigens een belangrijke 'resource' trachten te verzilveren: ze moeten de Europese culturele *erfenis* veilig stellen en ontwikkelen. Die 'cultural heritage' moet goed bewaard en beheerd worden, de diversiteit (in culturele deposito's en effecten) moeten behouden blijven zodat een sterke portefeuille kan ontstaan, die te geleger tijd gebruikt kan worden ter bevestiging van de eigen positie. Cultuur wordt zelf een te verhandelen 'goed', een 'waar'.

Ook al spreekt het memorandum terloops over algemene en kritische vorming dan alleen omdat het algemene en kritische zelf elke normatieve connotatie (d.w.z. elke band met verbindende normen of met inhoudelijke tradities) verloren hebben, en louter instrumenteel zijn

gedacht. De "independent judgement, creativity and 'esprit critique'", wordt gemeten aan haar succes op de economische markt en daarmee feitelijk onderworpen aan haar imperatieven.

'Vorming' is blijkbaar zelf een goed geworden en cultuur vervallen tot een erfeniskwestie waarbij de vraag naar de geldigheid en de rechtvaardigheid zelfs niet meer opduikt. In feite gaat het memorandum over het organiseren van het particuliere zelfbehoud. Het buigt zich over middelen, strategieën, objectieven, over beschikbare, te voorziene en te ontwikkelen 'resources', over kapitaal, over transmissie- en productieprocessen, over de vereiste (onderwijs)technici, over de gewenste producten, over procedures voor kwaliteitscontrole, over de mogelijke cliënten, over rendement, mobiliteit, effectiviteit en efficiëntie, over 'vitale' kwesties...

Het gaat overigens niet meer om onderwijsinstituten, maar om leerorganisaties<sup>2</sup>, organisaties waar bepaalde capaciteiten tot handelen en oordelen doorgegeven en geproduceerd worden, bedrijven dus, of ondernemingen. De referentie is dan ook niet de geldigheid in de context van de cultuur, maar de prestatie in de context van de markt. De betekenis van de cultuur wordt hier niet begrepen als iets dat het Subject letterlijk vormt, maar eerder als een goed dat verworven kan worden en dat verzilverbaar is in de strijd om het zelfbehoud. De organisatie neemt wel cultuur op of geeft ze door, maar als 'meerwaarde' en dus niet in de strikte zin als identiteitsvormend. De nadruk komt te liggen op economische produktiviteit en op de celebratie en verdediging van het belang en de voortreffelijkheid of excellentie van zichzelf, zijn groep, zijn gemeenschap, zijn universiteit.

#### 4 Prestige als hoogste doel

Bij het lezen van het *Memorandum on Higher Education in the European Community* is het moeilijk niet te denken aan dat andere Memorandum, het *Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men* dat door Veblen in 1918 onder de titel: *The Higher Learning in America* werd gepubliceerd. Ik had dat hier

eigenlijk graag integraal geciteerd, maar ik beperk mij tot Veblens argument dat de overheersing van het ondernemingsideaal in de wereld van kennis en leren rampzalig is voor de speurtocht naar waarheid, voor het wetenschappelijk onderwijs-en-onderzoek, kortom voor de universiteit. De overheersing komt feitelijk tot uiting in de centrale rol die de academische overheid speelt en in het allesbepalende belang van de 'faam' van de instelling. Faam of prestige is het competitieve doel dat de universiteit of de instelling van hoger onderwijs nastreeft. Het is op dat prestige dat het management van deze 'onderneming' vooral gericht is, en het is daartoe dat het *beginsel van standaardisatie en controlerende boekhouding* wezenlijk is.

Nu heeft deze bekendheid als dusdanig geen enkele substantiële betekenis voor het werk van de universiteit als universiteit. Op zich genomen bevordert het de speurtocht naar kennis of het denken helemaal niet. Maar men neemt gewoonlijk aan dat bekendheid als consequentie heeft dat er, via een toename van middelen en van uitwisseling, meer mogelijkheden geschapen worden voor het eigenlijke werk van de universiteit: wetenschappelijk onderzoek-en-onderwijs. Vandaar dat al wat niet dit doel van prestige dient, geen voet aan de grond krijgt in het heersende academisch beleid, en omgekeerd alleen dat wat publicitaire waarde heeft en tot het prestige bijdraagt een kans krijgt. De carrière van de leden en van de groepen binnen de onderneming is daaraan gebonden. Die leden zijn inmiddels overigens bedienden geworden met hun eigen corporatieve belangen. De stimulering en tegelijkertijd de controle en bewaking van de 'publieke' optredens van haar leden, en in het algemeen van dat wat haar faam bezorgt, is de grootste plicht van de onderneming. De principes en standaarden van organisatie, controle en prestatie die geaccepteerd worden als normaal in de bedrijfswereeld, worden nu ook onvermijdelijk en noodzakelijk geacht met betrekking tot het domein van leren en onderwijs. De plichten van de beleidsman zijn enerzijds publiciteit en zijn grootste kwaliteiten zijn hier "statistical display, spectacular stage properties, vainglorious make-believe and obsequious concessions to worldly wisdom" (Veblen, p. 240). Anderzijds heeft de beleidsman vooral administratieve plichten die te maken hebben met de coördinatie en het af-

stemmen van de onderdelen van de organisatie, met disciplineren en met controle en standaardisatie van het personeel en hun taak. Deze plichten zijn er alleen maar omdat er een opdracht is tot centrale controle, zonder die noodzaak zou dat helemaal niet hoeven. Wanneer geen centraal management nodig is, dan kunnen heel wat mensen en vooral taken verdwijnen.

Men redeneert dat het prestige betekent meer fondsen én meer studenten (en dus ook weer meer fondsen). Men gelooft dus dat men zonder deze reputatie geen fondsen en geen studenten zal kunnen verwerven, en dat dat een verlies van mogelijkheden zou betekenen voor het wetenschappelijk onderzoek-en-onderwijs.

Welnu, men mag aannemen dat, zoals bij andere ondernemingen, de 'faam' wel een element is van competitie, maar geen aggregatie-effect heeft, d.w.z. dat ze geen supplementaire middelen mobiliseert voor het domein waarop de onderneming werkzaam is. M.a.w. voor de zaak van het onderwijs en het leren in het algemeen, en daarom ook voor de menselijke gemeenschap voor zover ze geïnteresseerd is in de vooruitgang van de kennis, komt er geen waarneembare nettowinst voort uit deze competitieve publiciteit. Misschien dat er een zeker effect is van het wijzen op het (economisch of het zelfbehoud dienende) belang van wetenschappelijk onderzoek-en-onderwijs, maar de toename aan fondsen is niet evenredig met de toename aan investeringen (personen, tijd, diensten, logistiek) in het verwerven van 'naambekendheid'. Als geheel genomen kosten die meer dan ze opbrengen. Het belangrijkste effect lijkt te zijn dat de stroom van middelen zich verlegt van de ene instelling naar de andere, of binnen de universiteit van de éne (vak)groep naar de andere (op deze wijze wordt het belang van 'faam' overigens verdedigd). Bovendien moet men om te kunnen wedijveren, vergelijkbaarheid nastreven, dus standaardiseren (indexen), en ook vergelijkbare middelen inzetten: *dezelfde* apparatuur, *hetzelfde* soort personeel, *dezelfde* uitrusting (het argument voor het samengaan van instellingen is trouwens precies dat men de concurrentie zal aankunnen indien men over de middelen beschikt die vergelijkbaar zijn met andere (buitenlandse) instellingen). Opnieuw is dat alleen maar nodig voor de competitie, aan het eigen-

lijke werk van de universiteit draagt het niets bij.

Ook de poging om zoveel mogelijk studenten aan te trekken en het stimuleren van de uitwisseling van studenten brengt geen enkele wetenschappelijke vooruitgang op, zeker niet als het gaat om uitwisselingen met equivalente, vergelijkbare instellingen, en als men daarom de uitwisseling eigenlijk verdedigt vanuit de extra-curriculaire attractiviteit of het grote prestige van die instelling. Het brengt alleen maar een overbelasting mee van het 'corps', en een versterking van de neiging om onderwijs en onderzoek van elkaar te scheiden, en om het onderwijs in min of meer vastgelegde (en daardoor vergelijkbare) curricula te vertalen, terwijl het samengaan van onderwijs-en-onderzoek (de vorming van de geleerdheid) eigenlijk geen vastgelegd curriculum verdraagt.

In de gewone ondernemingen is publiciteit een middel tot competitieve verkoop en gerechtvaardigd door de toegenomen voordelen die de succesvolle adverteerder van het toegenomen verkeer verkrijgt, en om dezelfde redenen zijn standaardiseringen, vergelijkbaarheid, uitwisselbaarheid, flexibiliteit, mobiliteit enz. nodig. In de wetenschap en het domein van de kennis echter, en los van de persoonlijke ambities van de beleidsvoerders, is er niets dat overeenkomt met deze toegenomen uitwisseling of deze competitieve voordelen.

We zitten nu met universiteiten die als ondernemingen en beroepsscholen en als instellingen voor de verspreiding van nuttig advies ongetwijfeld het beste bieden, meer in het bijzonder als we hun eigen cijfers mogen geloven. Alleen is de zaak van de universiteit zelf van ondergeschikt belang geworden. En dat lijkt onherstelbaar omdat die universiteiten geëngageerd zijn in zo'n massa verplichtingen en verbintenissen, vreemd aan hun eigenlijk enige legitieme belang, dat ván de kennis, dat men zich zelfs niet meer kan voorstellen dat ze er nog iets mee te maken hebben. Haar leden zijn inmiddels al lang geen intellectuelen meer maar prof(essionelen).

## 5 De verandering van de scène (organisatie en netwerk)

De universiteit werd gesticht door het ratiobeginsel, de verplichting de *ratio* op te leveren, de eis het particuliere tot veralgemeenbare beginselen te herleiden en recht te doen aan de zaak zelf. Die beginselen vormden de algemene menselijke cultuur, het geldige en beschikbare weten dat als symbolisch geheel, als inhoudelijke traditie (de wereld van) het denken begrensde en menselijk handelen en oordelen mogelijk maakte. Die universiteit is dood. Het ratiobeginsel is getransformeerd tot het beginsel van standaardisatie en controlerende boekhouding (verantwoording van de *prestatie*, 'accountability'), tot de verplichting beschikbare *informatie* op te leveren, de eis de eigen activiteiten in relatie te brengen tot vergelijkbare standaarden en de eis recht te doen aan de onderneming als onderneming d.w.z. aan haar prestige. De vergelijkbare standaarden vormen het geheel van harde criteria, de 'werkelijkheid', de feiten die de 'echte' wereld uitmaken, die buiten (de wereld van) het denken valt, en het enige criterium biedt voor de betekenis van het handelen en oordelen. Er treedt dus een verschuiving op in het criterium. Niet meer de geldigheid, niet meer de grenzen of normen van een symbolisch systeem, maar de effectiviteit, 'het lukken of mislukken' aan de feitelijkheid, aan tastbare en meetbare grenzen wordt de maatstaf voor het menselijke handelen en oordelen. De grens is niet meer het ondenkbare, maar het ondoenbare. Niet de symbolische grens, maar het feitelijke mislukken (van het experiment, van de operatie, ...), de feitelijke dood (van de instelling, van het onderzoek, van het vakgebied) is de limiet<sup>3</sup>.

De verschuiving van het criterium tekent zich vooreerst af in de feitelijke scheiding van onderwijs en onderzoek. Dat gebeurt niet alleen door het oprichten van onderzoeksinstituten die zich buiten de universiteit gaan bewegen, maar ook door binnen de universiteit deze 'taken' te scheiden. Bovendien wordt de financiering van het onderzoek onttrokken aan de instanties (afdelingen) die ook instaan voor het onderwijs. Het onderzoek wordt onttrokken aan de normale werkingskredieten zodat de 'controle' elders gebeurt. Alle ondermaatse activiteiten moeten immers geweerd worden, en

de maat is het "Centre of Excellence". De mogelijkheid van het ongelijk, van het niet-geldig-zijn, is eigenlijk geen centrale bekommernis meer, maar wel het lukken of mislukken, de voorsprong of de achterstand, de excellence. Deze 'excellentie' staat, zoals het in het informatieblad van de Dienst Onderzoekscöördinatie van de K.U. Leuven vermeld wordt, boven alle 'verdenking' (GeDocumenteerd, 1992/18). Ze staat inderdaad buiten (de wereld van) het denken. Excellence betekent immers niet beargumenteerbaarheid en zinvolheid, maar wel het niet mislukken aan harde criteria die omwille van de vergelijkbaarheid en de uitwisselbaarheid en de verwisselbaarheid zo volkomen formeel en gestandaardiseerd moeten worden dat ze het karakter krijgen van 'feiten'. Excellence vereist karaktersterkte, zelfvertrouwen, doorzettingsvermogen, professionalisering, efficiëntie, mobiliteit, alertheid, ... (geleerdheid?).

Wat is de scène waarop het wetenschappelijk onderzoek zich vandaag afspeelt? Het is niet langer de dialoog van de academie, het publieke gesprek van Humboldts "freies Diskussionsseminar", maar de uitwisseling binnen de informatie- en de communicatienetwerken. Deze netwerken creëren een zeer toegankelijke sociale ruimte, maar die ruimte wordt steeds privaat gebruikt. Ze bestaat uit een stelsel van gangen en poorten, maar niet uit een 'scène' (Verschaffel, 1991). Er zijn oneindig veel contacten, er is oneindig veel uitwisseling, maar het netwerk verbindt ze niet tot een 'plaats'. De 'scène' valt samen met het geheel van mogelijke verbindingen, maar is niet representeerbaar en daarom ook niet publiek. Dit soort communicatie tendeeft er naar alle 'storingen' die te maken hebben met lokale, inhoudelijke tradities, met vragen van verantwoording tegen de achtergrond van die tradities, met het verschil tussen de plaatsen op te heffen. Niet de geldigheid is de norm, maar de totale beschikbaarheid en toegankelijkheid. Het verschil tussen de plaatsen verdwijnt, en daarmee de mogelijkheid tot kritiek in termen van argumenten en geldigheid. Er dreigt geen monopolie van de kennis, maar een gebrek aan mogelijkheden om die kennis in vraag te stellen, een gebrek aan vorming.

## 6 De universiteit is dood, leve de universiteit

Ik wil geen pleidooi houden voor de oude idee van universiteit, ik heb er aan herinnerd om er op te wijzen hoe dood ze wel is en hoe vals het klinkt wanneer men zich vandaag nog op haar beroept. Men mag overigens niet vergeten dat de restauratie van die idee zich vooral zou laten gebruiken in de competitie om de identiteit, om prestige. Ik wil geen pleidooi houden voor de oude idee, niet alleen omdat ze als ideaal van vorming blind is geweest voor het feit dat ze feitelijk toch particuliere belangen, belangen van elites heeft gediend, maar vooral omdat het vermoeden bestaat dat die idee wellicht in 'wezen' technisch is, "dat het ratiobeginsel niet langer (te) scheiden is van alleen al het idee van technologie" (Derrida, 1990, p. 225) en daarmee zelf mee aan de basis ligt van de overheersing van het economisch-technologische denken.

Ik wil daarom een pleidooi houden voor een universiteit en een vorming die blijvend het denken en het leren denken centraal stellen, maar dit denken niet identificeren met de speurtocht naar kennis om de kennis, naar algemene, funderende beginselen of oorzaken. Geen 'kritisch' maar een 'verontrustend' of 'storend' denken dat enerzijds wel het ratiobeginsel gehoorzaamt, maar anderzijds het funderingsdenken zelf ook in vraag stelt. Zoals Derrida opmerkt sticht het ratiobeginsel de (klassieke) universiteit, maar is de verontrustende vraag eigenlijk de vraag of deze stichting zelf gefundeerd is op dat beginsel? Deze vraag is een vraag naar de verhouding tussen het fundament en dat wat de vraag naar het fundament doet rijzen, maar zelf geen fundament is. Het denken houdt geen halt bij het fundament. Het antwoord op de verantwoording die het denken is, is hier van een principieel andere aard dan het funderen op een beginsel, ze heeft te maken met de opdracht van het openhouden van de ruimte van (een verhouding tot) het 'mogelijke', het 'andere'.

Het onderwijs mag zich niet (volkomen) laten in beslag nemen door de dringendste problemen van de samenleving (racisme, aids, drugs, milieu) of de hoogste noden (ingenieurs, verpleegsters, ...) van de arbeidsmarkt. Doelgerichtheid, nut, overleving zijn in de 'werkelijk-

heid' van het hoogste belang. Het onderwijs mag zich echter niet volledig door de categorie 'werkelijkheid' (de noodzaak van het individuele en collectieve overleven) laten innemen, maar moet zich ook door de categorie 'mogelijkheid' (vrijheid) laten bepalen, zich afgrenzen van de 'werkelijkheid', een 'speelruimte' laten voor reflectie en voor reflectie over de voorwaarden van die reflectie. Zijn opdracht en a fortiori die van de universiteit is dan ook niet het 'leren leren', maar het 'leren denken'. Denken dat is zich vragen stellen over wat we met enige geldigheidsaanspraak weten en kunnen, en is daarmee gebonden aan een traditie, maar denken is ook de vraag stellen naar de voorwaarden van die traditie, naar datgene wat die traditie niet is, wat er niet toe behoort. Denken dat betekent vandaag: storen.

### Noten

- 1 Op dezelfde wijze zegt Habermas dat de universiteit die gefundeerd is op een veralgemeenbare communicatieve procedure vormend is omdat dat de definitie zelf is van de (communicatieve) rationaliteit die het wezen is van de mens (als taalwezen). Vgl. Habermas, 1986; Hellemans, 1992, pp. 8-9.
- 2 Het is opvallend hoe in veel literatuur over het onderwijs het onderscheid tussen instituut en (sociale) organisatie eigenlijk niet (meer) gemaakt wordt. Dat de verschuiving van instituut naar organisatie niet onschuldig is, kan men vermoeden wanneer men zich afvraagt wat het betekent om bv. het huwelijk geen instituut meer te noemen maar een organisatie in functie van particuliere behoeften of belangen.
- 3 De ruimte ontbreekt hier om aan te geven dat de 'klassieke' interpretatie van het ratiobeginsel als 'vraag naar de fundering', zelf deze vernietiging van de symbolische grenzen heeft bewerkt.

### Literatuur

- Derrida, J. (1990). De universiteit in de ogen van haar pupillen. *Comenius*, 38, 217-135.
- Habermas, J. (1986). Die Idee der Universität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 703-718.

- Hellemans, M. (1992, Mei). *Het wetende niet-weten*. Paper presented at the Lectures "Heeft de school nog een vormingsproject", Leuven.
- Kant, I. (1982). Ueber Pädagogik. In *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. XII, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lefort, Cl. (1992). *Ecrire. A l'épreuve du politique*. Paris: Calmann-Lévy.
- Task Force Human Resources (Ed.) (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. (COM (91) 349 final). Brussel.
- Veblen, Th. (1965). *The Higher Learning in America. Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. New York: Sentry Press, (Orig. Viking Press, 1918).
- Verschaffel, B. (1990). De kring en het netwerk. Over het statuut van de publieke ruimte. In J. Masschelein (Ed.), *Opvoeding in de stad*. (pp. 47-58). Leuven: ACCO.

Manuscript aanvaard 1-3-1993

## Auteur

Dr. J. Masschelein is docent en medewerker aan het Centrum voor Fundamentele Pedagogiek, K.U. Leuven.

Correspondentie-adres: Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

## Abstract

### The death of the university

J. Masschelein. *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 206-213.

The university is dead, and this entails also the disappearance of an ideal of formation aimed at universalizability (of knowledge) and at exceeding the particular. Today formation appears to serve only the particular interest and self-preservation, and the highest goal of the university is not knowledge but prestige. The university is no longer an *institution* of formation but a learning *organization*, where communication networks have taken the place of discussion seminars. There may still be life for the university, if it finds itself a new form which leaves room for critical and 'disturbing' thinking, for perturbing questions and thus for formation.