
ENKELE KANTTEKENINGEN BIJ DE RECHTENOPLEIDING

In een van zijn onnavolgbare satiren ¹ beschrijft de Poolse auteur Slawomir Mrozek een maatschappij waarin zowel het schrijverskorps als het gild van critici in een doorgedreven militaire hiërarchie worden ondergebracht. In dat eenvoudige en doorzichtige systeem is het bijvoorbeeld zo dat een criticus-korporaal geen kritiek mag leveren op een schrijver-majoor. De vele nadelen van het systeem zijn duidelijk: niet alleen wordt in hoofdzaak gepalaverd over en energie besteed aan benoemingen en bevorderingen maar bovendien gaan ter wille van ideologische zekerheid ook een heleboel creatieve ideeën verloren. Om aan het spookbeeld van een

dergelijke maatschappij te ontsnappen willen wij in deze bijdrage de traditionele hiërarchie doorbreken en als student de *Universitas magistrorum et scholarium* goedhartig maar kritisch ter discussie stellen.

Er heerst ongenoegen bij heel wat mensen aan de Universiteit. Na jaren van zwijgzame lijdzaamheid schijnt men heden een kentering te ontwaren in de houding van de studenten. De ludieke actie van de pas afgestudeerde Leuvense juristen, waarmee zij hun ongenoegen luchtten over het te grote aantal niet-geslaagden in de derde licentie, is een sprekende illustratie van die kentering ². Zonder afbreuk te wil-

¹ S. MROZEK, «Het proces» uit *De olifant*, vert. C. Hengst, Amsterdam, Pranger, 1980, 19-24.

² Zie o.m. de voorpagina van *De Standaard*, 10-11 juli 1993.

len doen aan de waarde van ludieke acties, verkiezen wij in deze bijdrage een meer beschouwelijke weg.

Na enkele jaren rechtenstudie in Leuven is ook in onze geest en in ons hart een zeker ongenoegen gegroeid. De voornaamste eis opgelegd aan de studenten beperkt zich helaas tot een reproductieve weergave van de (min of meer) verwerkte stof. Voldoende is dat zij oplossing-kopiërend in plaats van oplossing-creërend te werk gaan. Kennisoverdracht geschiedt op een uitermate passieve wijze: creativiteit van het individu is geen vereiste, sterker nog, zin voor persoonlijk initiatief bij het zoeken naar oplossingen wordt onderdrukt of beteugeld. Van de student wordt niet verwacht dat hij tot expressie komt.

Daarnaast is de omvang van de stof nauwelijks nog te overzien. De studenten worden samengedreven in reusachtige aula's waar de stroom feitenmateriaal over hun gewillige hoofden wordt gegoten. Alvin Toffler duidt in *The third wave*³ dergelijke vormen van maximalisatie en concentratie als karakteristieken van wat hij «de tweede golf» noemt: grootschaligheid en anonimiteit vieren hoogtij. De derde golf daarentegen (met de intrede van het postindustriële tijdperk) kondigt zich aan door een beweging waarbij niet zozeer het systeem als wel de mens centraal komt te staan. Onze beschouwingen zijn derhalve een toepassing van Tofflers «derde golf»: wij bepleiten een ruimere aandacht voor de mens aan de Universiteit.

De Universiteit mag zich niet uitsluitend laten drijven door allerlei eisen van economische aard, ze moet ook de realisatie van haar hoge zending zoals neergelegd in haar Opdrachtsverklaring nastreven. De volgende passage uit de Opdrachtsverklaring van de KU Leuven dreigt in de praktijk al te vaak een dode letter te worden: «Voor haar kennisoverdracht geeft zij (de Universiteit) interdisciplinair wetenschappelijk onderwijs van hoge kwaliteit. Haar programma's integreren de professionele opleiding in een brede ethische, culturele en sociale vorming. Eerder dan louter feitenkennis, bevordert zij de vaardigheid om problemen te onderkennen, te formuleren en op te lossen.» De ervaring leert dat de Universiteit *de facto* nauwelijks meer biedt dan een «nuttige training» gericht op de eisen van de arbeidsmarkt.

Amor sciendi versus economische rationaliteit

De diepere wortels van onze onvrede met de bestaande situatie zijn te vinden in de teloorgang van de oorspronkelijke roeping van de Universiteit. Deze lag besloten in het oude ideaal van de *amor sciendi* welke zou leiden tot een «unceasing advance of the human striving for knowledge» (Meiner). Kortom, de Universiteit was in oorsprong het epicentrum van een «powerful progress of the spirit»⁴. In het korte bestek van dit betoog kunnen we onmogelijk uitvoerig ingaan op de historische achtergronden van het spontane ontstaan van de Universiteit in de twaalfde en dertiende eeuw: onze illustraties maken geen aanspraak op geschied-

kundige volledigheid, maar zijn veeleer bedoeld als inspiratiebron en aansporing voor de toekomst⁵. Wat wij in deze samenhang verstaan onder *amor sciendi* is derhalve niet zozeer op te vatten als historisch argument als wel als normatief ideaal.

Het naïeve vooruitgangsgeloof waarin de Universiteit haar oorspronkelijke geestdrift vond, werd binnen de kortste keren gefnuikt. De overtuiging dat intellectuele vervolmaking deze wereld zou bevrijden van wreedheid en smart, is zeer snel een zinsbegoocheling gebleken. Daarnaast werd de oorspronkelijke monopoliepositie van de Universiteit als centrum van wetenschappelijk onderzoek aangetast: allerlei instellingen van kennisverwerving ontstonden buiten haar schoot (bv. academies, geleerde genootschappen). De ontwikkeling van deze onderzoeksinstituten alsmede de sociaal-economische verschuivingen aan het begin van de Nieuwe Tijd, hadden tot gevolg dat de Universiteit ging optreden in een grondig gewijzigde omgeving, waarin het belangeloze streven naar kennis een relict uit vervlogen tijden was geworden. Steeds vaker kwam intellectuele nieuwsgierigheid onder druk te staan van de eis van onmiddellijke rendabiliteit en sociale nuttigheid. Het hoeft geen betoog dat het hart van de Universiteit bedreigd wordt wanneer de *amor sciendi* zwicht voor de *amor pecuniae*!

De economische interesse was de universiteit vanaf haar ontstaan nochtans niet vreemd. De Zwitserse historicus en socioloog W. Rüegg geeft een mooie opsomming van een aantal spanningsvelden waarin de academische bedrijvigheid reeds in de Middeleeuwen gevangen was. Eén hiervan is in deze context bijzonder relevant: «Conflicts are inherent in social roles, and not least in those of universities. (...) The precedence given to leisure and contemplation, which are necessary for scientific and scholarly research, represents an ideal of the *bios theoretikos*, which ever since the Greek philosophers has been contrasted and in conflict with the ideal of the *bios praktikos*, which gives precedence to social utility in the application of scientific knowledge and in the professional training provided by universities. The *amor sciendi* which evaluates highly the search for truth by rigorous scientific and scholarly methods, is associated with indifference to the economic value of the results of research and teaching, and it stands in contradiction to (...) the social and economic utilization of the fruits of academic study»⁶.

Heden ten dage stelt men vast dat de belangeloze liefde voor het weten of het «pure and disinterested learning»⁷ bedreigd wordt door de groeiende heerschappij van een economische rationaliteit. Deze werd door J. Decorte beschre-

³ A. TOFFLER, *The third wave*, Londen, Collins, 1980, 544 pp.

⁴ C. MEINER, *Über die Verfassung und Verwaltung der deutschen Universitäten*, 2 vols., Göttingen, 1801-2, reprint Aalen, 1970, geciteerd door W. RUEGG, «Themes», in H. DE RIDDER-SYMOENS (red.), *History of the University in Europe*; volume I: *Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, 9.

⁵ Wie zich verder wil verdiepen in de universiteitsgeschiedenis raadplege de inauguratiereed van H. DE RIDDER-SYMOENS, *Tot nut of onnut van 't algemeen; de functie van de universiteit in de middeleeuwen*, Amsterdam, 1987, 45 pp., met talrijke verwijzingen. Over het belang van de twaalfde eeuw raadplege men D. VAN DEN AUWEELE e.a., *De twaalfde eeuw: een breuklijn in onze beschaving*, Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 1984, 127 pp.

⁶ W. RUEGG, «Foreword» in H. DE RIDDER-SYMOENS (red.), *History of the University in Europe*; volume I: *Universities in the Middle Ages*, zie noot 4, p. xxvi.

⁷ B. RUSSELL, *On Education*, Londen, Unwin Books, (1926), 1966, 163.

ven als volgt⁸: «Een probleem wordt geanalyseerd in zijn economische aspecten, en 'verwaarloosd' als die niet voldoende relevant zijn. Belangrijk is wat economisch belangrijk is. Onze rationaliteit is een economische. In onze maatschappij is 'rationeel' vrijwel synoniem voor 'economisch verantwoord'. Rationeel wordt genoemd wat economisch rendabel is, en wat niet economisch rendabel is, is niet rationeel. (...) Een onderneming rationaliseren betekent: ze economisch rendabeler maken – meestal met verlies van een aantal jobs. De onderwijsprogramma's zijn niet rationeel genoeg, d.w.z. de gediplomeerden zijn niet onmiddellijk, of niet voldoende, economisch rendabel. (...) Iets studeren wat later niet 'rendeert', is een irrationele investering: weggesmeten geld. Want studeren is een investering.»

De bewustwording van de werkzaamheid van een dergelijke rationaliteit is een eerste stap om ons te wapenen tegen de verenigingen ervan. Elke student betrapt er zich al eens op in «economische termen» te denken. Vooral in de examenperiode is de tijd een hooggewaardeerd goed en moet die op een «nuttige» manier aangewend worden. Sommige studenten rekenen op bijzonder gedetailleerde wijze uit hoeveel punten ze nog nodig hebben voor een bepaald vak om «erdoor» te zijn of om een bepaalde graad te behalen. Anderen hebben dan weer een uitgekiend tijdsschema.

Het nauwkeurig afwegen en doseren van de in te zetten middelen, het opstellen van een produktieschema, een eventueel beroep op aanvullende synthetische energiebronnen en het speculeren op het produktieresultaat zijn de student tijdens de examenperiode niet vreemd. Zelfs enige *marketing* komt eraan te pas, zo bijvoorbeeld wanneer men de onbewuste voorkeur van de professoren voor een of ander kledingstuk probeert te achterhalen. Dit proces gaat door tot op het *moment suprême*: de bekendmaking van de produktieresultaten. Op basis hiervan worden sommigen gelauwerd en wordt anderen verzocht bepaalde taken opnieuw (en liefst beter) uit te voeren.

Ongetwijfeld is een deel van de studenten behept met de geschetste geesteshouding. We zullen hen de «utilitaristen» noemen. Colleges en examens zijn voor hen een noodzakelijk kwaad en een diploma is slechts een middel om de maatschappelijke ladder te beklimmen, om «er te komen». Niettemin bestaat er ook een andere groep studenten, die weliswaar de economische draagkracht van een universitair diploma niet ontkennen, maar die tegelijk het vormende aspect van het universitair onderwijs, het vormende aspect van het universitair onderwijs, het doceergedrag en zelfs de vakinhouden te problematiseren en aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Dat soort discussies laat de «utilitaristen» onder de studenten siberisch koud. Zij zijn het slachtoffer van de beperkingen van een economische rationaliteit, die echter geenszins alleen bij studenten heerst.

Eind 1991 publiceerde de Europese Commissie een discussiedocument over het hoger onderwijs⁹. Dit Memorandum

– een ambtelijk rapport – stelt dat «het hoger onderwijs in hoge mate wordt beschouwd als een onderdeel van de economische infrastructuur» (§ 68). De benaming van de werkgroep die het rapport voorbereidde, is veelzeggend: het betreft de «Task Force Menselijke Hulpbronnen – Onderwijs, Opleiding en Jeugd». Welke overtuiging staat toe de mens in die mate van zijn waardigheid en zijn initiële sociabiliteit te beroven door hem tot een «hulpbron» te reduceren? Dit kan alleen maar vanuit een doorgedreven economische rationaliteit (of vanuit een religieus-teleologische opvatting, een hypothese die in deze samenhang niet verder behandeld wordt).

Welke zijn dan de hoogverheven doelstellingen die toestaan de mens een «hulpbron» te noemen (en wellicht hem als dusdanig te behandelen: elk spreken is immers een handelen)? De Commissie wijst hier op de behoeften van de arbeidsmarkt, de interne markt, en zelfs van de Gemeenschap in haar geheel. Het voornaamste doel in de ogen van de Commissie: economische vooruitgang boeken en Europa's concurrentiepositie in de wereld handhaven (§ 78). Daaraan wordt alles ondergeschikt gemaakt: de wetgeving, het onderwijs en... de mens! Om in deze en andere «toekomstige behoeften van de Gemeenschap te voorzien» (§ 101) moeten de hogescholen «de afgestudeerden produceren» (§ 49). De Commissie meent zelfs dat de «geleerden en wijsgeren, de politieke en sociale wetenschappers» op dezelfde wijze kunnen worden geleverd of geproduceerd (§ 49). Paragraaf 99 heeft het verder over «het produceren van academici van dit type», als waren het hifi-toestellen, blikopeners of kunstgebitten!

Desalniettemin is de Commissie bereid tot een kleine toef: in § 52 «erkent zij daarnaast dat het hoger onderwijs een civiliserende rol heeft». Hierover wordt niet verder uitgeweid, tenzij misschien in een frase op het einde van § 44 die betrekking heeft op de hogeschoolstudenten: «hen meer ontvankelijk maken voor een grandioos politiek idee». Ook op andere plaatsen vergeet Europa niet zichzelf te propagieren. Vanaf de basisschool moet de «Europese dimensie» ingebed worden in het leerplan (§ 133). Leerkrachten van lager en middelbaar onderwijs moeten uiteraard zelf over een degelijk «Europees referentiekader» beschikken (§ 138). De studenten van het hoger onderwijs kunnen zelf naar een ander EG-land trekken (de hedendaagse *peregrinatio academica*) om de nodige «Europese ervaring» op te doen (§ 99). Voor de meer dan 95% thuisblijvers moet ook werk worden gemaakt van de hooggeprezen «Europese dimensie» van hun opleiding (§ 113). Als die «Europese dimensie» erin bestaat dat de mens wordt gereduceerd tot een «hulpbron» en dat onderwijs slechts omschreven wordt in een allesoverheersend economisch discours, dan vrezen wij dat «Europa» inderdaad die harteloze en verdrukkende moloch wordt waarvoor velen het vandaag willen laten doorgaan.

Hoe kan men de studenten het vanuit dit gezichtspunt kwalijk nemen dat zij hun diploma op utilitaristische wijze beschouwen, wanneer het kruim van twaalf vooraanstaande industrielanden (waarvoor de EG-Commissie zich graag uitgeeft) in een uitgebreid en ongetwijfeld doordacht rapport zo'n eenzijdige visie te kennen geeft? Ook het Verdrag van

⁸ J. DECORTE, *De waanzin van het intellect. Twee modellen van de eeuwige strijd tussen goed en kwaad*, DNB/Pelckmans, Kapellen/ Kok Agora, Kampen, 1989, 73.

⁹ COMMISSIE VAN DE EUROPESE GEMEENSCHAPPEN, *Memorandum over het hoger onderwijs in de Europese Gemeenschap*, Brussel, 1991,

46 pp., verder het Memorandum te noemen.

Maastricht vloeit in essentie voort uit motieven van economische aard; de bepalingen betreffende het onderwijs vormen hierop geen uitzondering¹⁰. Het blijkt helemaal niet «in» om universitair onderwijs te beschouwen als een kritisch-vormend opleidingsgebeuren. Universiteit of hogeschool (het Memorandum maakt geen onderscheid tussen beide) leiden in de eerste plaats tot een economische valorisatie van menselijke hulpbronnen, zo wil het de EG. Dit betekent niet meer of minder dan het einde van de Universiteit.

Universiteit versus hogeschool

De opleiding door de Universiteit geboden is allengs geëvolueerd naar een zeer technische opleiding, waarbij kritische zin en een *open mind* ten aanzien van de gedoctrineerde stof niet echt worden aangescherpt. «De grote bekoring van het onderwijs is resultaten van de wetenschap te laten memoriseren in plaats van haar bronnen te ontsluiten. Wij hebben dan ook de grootste moeite om in het latere leven dieper in te gaan op datgene wat wij op schoolse, dus apodictische, autoritaire en kwasi-definitieve wijze hebben geleerd.» (Cornelis Verhoeven¹¹).

De onstuitbare aangroei van de menselijke kennis heeft elke vorm van synthese in het brein van één geleerde, zelfs binnen één enkel vakgebied, voor altijd uitgesloten. Het hedendaagse overzichtswerk wordt steeds vaker gepubliceerd door een uitgebreide schare van auteurs. Toegespit op het recht werd het probleem van de uitbreiding van het studieobject aanschouwelijk weergegeven door E. Krings in zijn openingsrede van 1987: «Mag ik eraan herinneren dat, wanneer de magistraat, de advocaat zich in de jaren vijftig naar de rechtbank of het hof begaf, het hem mogelijk was zijn wetboeken in een aktentas te bergen om bij elke gelegenheid een behoorlijke legislatieve documentatie bij de hand te hebben. Twee boekdelen van redelijk formaat en gewicht volstonden daartoe. Wie kan er nu nog aan denken zelfs maar een deel van de wetgeving mee te nemen? Het is zelfs haast ondoenbaar om ze, bij het hoge tempo van de wijzigingen die de wetgeving ondergaat, behoorlijk bij te houden.»¹² De situatie van de studenten is zo mogelijk nog penibeler: van hen wordt verwacht dat zij een stand van zaken van alle onderscheiden deeldomeinen in hun hoofd opslaan, waarbij de lesgevers vaak schijnen te vergeten dat hun eigen vakgebied niet de gehele leerstof uitmaakt. Bovendien de aangroei van de omvang van de rechtsmassa, worden de rechtsregels alsnog technischer. Deze toenemende techniciteit en complexiteit van de rechtsregels heeft niet alleen gevolgen voor de aard van de gevonden oplossingen in het recht, maar ook voor het onderwijs van het recht: het autonome zoeken wordt niet meer gestimuleerd. Er wordt nau-

welijks aandacht besteed aan de rechtvaardiging of maatschappelijke weerslag van de regels (en regeltjes).

Naast de aanwas (en de aard) van het studieobject zien wij nog een tweede oorzaak van de evolutie van de universitaire vorming naar een technische opleiding, namelijk de druk van de eisen van de arbeidsmarkt. Vandaag de dag eisen men van de Universiteit dat zij gebruiksklare produkten aflevert. De Universiteit wordt hierdoor in een concurrentiepositie ten aanzien van de hogescholen gedreven¹³, wat nog versterkt wordt door het droeve feit dat kredieten worden toegekend per student. Kwantiteit blijft allermindst zonder financiële implicaties, met alle gevolgen van dien wat betreft het aantrekken en het behouden van studenten.

Nu is het algemeen bekend dat kwaliteit van het onderwijs de achillespees is van de Universiteit. Om een beginsel van Seneca te huldigen: men moet eerst de ondeugd uitroeien alvorens de deugd te kunnen nastreven¹⁴. Zo ook zal de Universiteit eerst de dictatuur van de kwantiteit moeten omverwerpen alvorens te komen tot een bezinning over een kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

Traditioneel bestonden er verschillende onderwijsvormen. Naast de *lectio* was er de *disputatio*, waarvoor van de studenten een actieve inbreng werd verwacht. De «werkcolleges» zijn de hedendaagse opvolgers van de *disputationes*. De praktijk leert evenwel dat het onderscheid met de hoorcolleges in vele gevallen nogal theoretisch is. Het Duitse *Vorlesungen* is in dit verband bijzonder suggestief! Een van de grootste geesten van de twintigste eeuw, Bertrand Russell, zegt het veel radicaler dan wij ooit zouden durven: «When I was an undergraduate, my feeling, and that of most of my friends, was that lectures were a pure waste of time. No doubt we exaggerated, but not much.»¹⁵

Toch werden allerlei initiatieven op touw gezet om de kwaliteit van het onderwijs op te vijzelen. (De ironie wil echter dat het fenomeen van de «kwaliteitszorg» is overgewaaid uit het bedrijfsleven.) Eerst was er het rationalisatieplan¹⁶. Vervolgens kwamen er initiatieven als de Vlaams-Nederlandse visitatiecommissies¹⁷, de docentenevaluatie¹⁸, het bijhouden van een individueel onderwijsdossier per docent¹⁹ en het uitbouwen van de doctoraatsopleiding²⁰. Natuurlijk zijn dat lovenswaardige initiatieven, wat niet wegneemt dat men de vraag kan stellen naar de motivering achter die geestdrift. De primaire doelstelling lijkt niet het bannen van een weg voor het vrije denken, maar wel het verhogen van de concurrentiekracht in de strijd om het aantal studenten. Wat betreft de pogingen tot kwaliteitsverbetering lanceren wij graag een suggestie in de richting van de be-

¹³ X, *Nota aan de Academische Raad*, 14 juni 1993.

¹⁴ L. SENECA, *Lettres à Lucilius. Virtutes discere est vitia dediscere*, texte établi par F. Préchac et traduit par H. Noblot, Parijs, Coll. des Universités de France, 1963, Tome II, 36; zie ook: *idem*, *texte établi, traduit et annoté par F. et P. Richard*, Parijs, Librairie Garnier, 1932, 254.

¹⁵ B. RUSSELL, *On Education*, Londen, Unwin books, (1926), 1966, 165-166.

¹⁶ Zie echter wat dit betreft J. DECORTE, geciteerd in noot 8.

¹⁷ X, *Nota aan de Academische Raad*, 14 juni 1993.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ H. DE BELDER, «Vlaanderen schiet ook in gang», *De Standaard*, 29 juli 1993, 9.

¹⁰ E. SALOME CISNAL DE UGARTE e.a., *Descripción, análisis y comentarios al Tratado de la Unión Europea*, McGraw-Hill, Madrid/Nueva York, 1993, 347 pp.

¹¹ C. VERHOEVEN, *Inleiding tot de verwondering*, Bilthoven, Ambo-boeken, 1967, 21.

¹² E. KRINGS, «Kritische kanttekeningen bij een verjaardag», rede uitgesproken door procureur-generaal E. Krings op de plechtige openingszitting van het Hof van Cassatie op 1 september 1987, *Ar-r.Cass.*, 1987-88, I, p. 6.

leidsmakers. In plaats van de reeds ingeslagen weg verder te bewandelen, moet men de vraag durven opwerpen of die weg geen dwaalspoor zou kunnen zijn. Wat is men met docentenevaluatie als het systeem van het *lectura*-onderwijs onvruchtbaar zou blijken? Het leerproces geschiedt o.i. op de eerste plaats in de stilte van studeerkamers en bibliotheken. Daarbij lonken wij naar een oud ideaal: «Learning, in the renaissance, was part of the 'joie de vivre', just as much as drinking or love-making.»²¹ Deze zoektocht naar inzicht zou zich concreet kunnen realiseren in een systeem waarin het maken van *papers* een centrale plaats inneemt. «The teacher should, at the beginning of the term, give a list of books to be read carefully (...) He should set papers, which can only be answered by noticing the important points in the books intelligently. He should see the pupils individually when they have done their papers. (...) The industry of the pupils can be judged by their papers. (...) Every university teacher should be himself engaged in research, and should have sufficient leisure and energy to know what is being done in his subject in all countries. In university teaching (...) what is important is knowledge of one's subject and keenness about what is being done in it. This is impossible for a man who is overworked and nervously exhausted by teaching.»²² Een dergelijk systeem waarbij in het leerproces alle nadruk ligt op de persoonlijke arbeid van de studenten, zou dus ook voor de lesgevers een ware verademing zijn! Dit systeem, dat door historici zeker herkend zal worden als verwant met het gedachtengoed van von Humboldt²³, maakt een terugkeer naar de oude *disputationes* mogelijk, waarbij de student leert een argumentatie op kritische en doordachte wijze op te bouwen. Daarnaast liggen in het voorgestelde systeem ruime mogelijkheden besloten om aandacht te besteden aan interdisciplinariteit, die wel geprezen wordt in de Opdrachtsverklaring, maar die in de praktijk vrijwel onbekend is.

Vooralsnog schijnen echter nog geen stappen ondernomen in de richting van een afbouw van de hoorcolleges («the lectures», «Vorlesungen») om persoonlijke ontplooiing en kritische zin te bevorderen. De manier waarop heden over «kwaliteitszorg» wordt nagedacht wijst derhalve niet meteen op een trendbreuk maar wel op een verder evolueren in de richting van een technische opleiding van *professionals*, op maat gesneden van de behoeften van de arbeidsmarkt.

Eenzijds schijnt de Universiteit dus toe te naderen tot het concept van de hogeschool, anderzijds zouden hogescholen maar al te graag academische erkenning genieten. Dit drukt zich reeds uit in hun vocabularium: «academiejaar», «docenten», etc. «Licentiaat» en «hoogleraar» staan natuurlijk ook op het verlanglijstje. Het zou jammer zijn als zij hierdoor in de mening zouden verkeren academici te vormen. Niet alleen is de maatschappelijke behoefte aan academici op dit ogenblik reeds verzadigd, meer nog, het bewustzijn dat een maatschappij van academici niet kan overleven wordt als-

maar scherper. Voor specifieke taken in de maatschappij bieden de hogescholen een meer aangepaste opleiding dan de Universiteit. Een schoolvoorbeeld: de discussie in verband met de lerarenopleiding. Mensen die kunnen bogen op een jarenlange ervaring in het onderwijs, weten dat de beste lesgevers in de middelbare school een regentenopleiding genomen hebben²⁴. Veeleer dan wetenschappelijke vakkennis van de lesgever, komt op de eerste plaats het vermogen om kennis over te dragen. Scholieren zijn in ieder geval meer gebaat met de pedagogische dan met de wetenschappelijke kwaliteiten van hun leerkracht. De voornaamste vereisten hier zijn m.a.w. het in staat zijn een welomschreven opdracht te vervullen, het geschikt zijn voor een taak. Niettemin wordt vandaag, mede onder Europese druk, een gehele of gedeeltelijke overheveling van de lerarenopleiding naar de Universiteit besproken, met als voornaamste argument: «de beroepsstatus verbeteren en het moraal van de leraren verhogen» (§ 139 Memorandum). Wat hebben we eraan als de leraren wel een universitair diploma op zak hebben terwijl hun pedagogische kwaliteiten erop achteruitgaan?

Er schijnt zich dus een toenadering te voltrekken tussen Universiteit en hogeschool. Bijgevolg is het begrijpelijk dat de Universiteit taken van de hogeschool overneemt (lerarenopleiding) en vice versa (hogescholen eisen immers aan wetenschappelijk onderzoek te mogen doen!). Het ziet er naar uit dat deze toenadering een instelling in het leven zal roepen die niet meer is dan een grootste geneme deler. De vraag is of men zich voldoende bewust is van de gevaren van het laten teloorgaan van de specificiteit en de eigen opdracht van de Universiteit.

Niet-denken of... een nieuw evenwicht?

De pure reproductie kan omschreven worden als een modaliteit van het niet-denken. De activiteit van het denken dreigt onder druk van de economische rationaliteit gemarginaliseerd te worden aan de Universiteit. Kritische zin wordt nauwelijks tot ontwikkeling gebracht. Nochtans ligt precies de eigen opdracht van de Universiteit hierin dat zij bestemd is tot het bieden van een brede intellectuele vorming. Immanuel Kant, zijn tijd ver vooruit, gaf een onverbetterlijke definitie: «*Verlichting* is het uittreden van de mens uit de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft. Onmondigheid is het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder de leiding van een ander»²⁵. Vandaag stelt men al te vaak vast dat het licht bedreigd wordt door uitdovende krachten. Het zelfstandig gebruik van het intellect wordt vaak niet in dank afgenomen, meer nog, het wordt wel eens als subversief beschouwd.

De joodse filosoof A. Finkelkraut stelt in *La défaite de la pensée* een ruimere beweging vast waarbij in de gehele hedendaagse cultuur het denken niet langer als hoogste waarde geldt. «La non-pensée, bien sûr, a toujours co-existé avec la vie de l'esprit, mais c'est la première fois dans l'histoire

²¹ B. RUSSELL, *Let the people think; A selection of Essays by Bertrand Russell*, Londen, Watts en Co., 1941, 81.

²² B. RUSSELL, *On Education*, Londen, Unwin Books, (1926), 1966, 166.

²³ Voor een eerste kennismaking met de von Humboldt-idee zie L. BOEHM, «Wilhelm van Humboldt (1767-1835) and the University: Idea and Implementation», in *CRE-information*, N.S., nr. 62 (1983), 89-105, met verdere literatuurverwijzingen.

²⁴ E. SYMOENS, oud-prefect van het Atheneum in Leopoldstad (thans Kinshasa, Zaïre) in gesprek met K. Wagner op 5 juli 1993.

²⁵ I. KANT, *Wat is Verlichting?*, vert. B. Delfgaauw, Kampen, Kok Agora, (1786), 1988, 59.

européenne, (...) qu'elle jouit du même statut.»²⁶. De analyse van Finkielraut is radicaler dan de onze, maar hoelang

²⁶ A. FINKIELKRAUT, *La défaite de la pensée*, Parijs, Gallimard, 1987, 157.

nog eer de Universiteit de «nederlaag van het denken» ondergaat?

K. WAGNER
W. TIMMERMANS
Studenten K.U.Leuven

RECHTSPRAAK

HOF VAN CASSATIE

1e KAMER – 17 DECEMBER 1992

Voorzitter-rapporteur: de h. Sace

Openbaar ministerie: de h. Piret

Advocaten: mrs. Simont en van Hecke

Onrechtmatige daad – Aansprakelijkheid – Instorting van gebouw – Aansprakelijkheid van de eigenaar – Ver-eisten – Bewijs

Hij die op grond van art. 1386 B.W. vergoeding vordert van de schade veroorzaakt door de instorting van een gebouw, moet, benevens het bestaan van die schade, alleen maar bewijzen dat de verweerder eigenaar is van dat gebouw, dat de schade is veroorzaakt door de instorting ervan en dat de instorting zelf te wijten is aan een verzuim van onderhoud of aan een gebrek in de bouw. De eigenaar blijft ook aansprakelijk als hij bewijst dat het verzuim van onderhoud niet aan zijn schuld, maar aan een vreemde oorzaak te wijten is.

S. t/ C.V. S.

Gelet op het bestreden arrest, op 2 januari 1990 door het Hof van Beroep te Bergen gewezen;

Overwegende dat hij die, op grond van artikel 1386 van het Burgerlijk Wetboek, vergoeding vordert van de schade veroorzaakt door de instorting van een gebouw, benevens het bestaan van die schade, enkel moet bewijzen dat de verweerder eigenaar is van dat gebouw, dat de schade is veroorzaakt door de instorting ervan en dat de instorting zelf te wijten is aan een verzuim van onderhoud of aan een gebrek in de bouw;

Overwegende dat de eigenaar ook aansprakelijk blijft als hij bewijst dat het verzuim van onderhoud niet aan zijn schuld, maar wel aan een vreemde oorzaak te wijten is; dat alleen het bewijs dat de schade of de instorting aan een andere oorzaak dan een verzuim van onderhoud of een gebrek in de bouw te wijten is, hem van zijn aansprakelijkheid kan ontslaan;

Overwegende dat het hof van beroep, nu het samen met de deskundige van oordeel is dat de zijdelingse oorzaak van de schade het verzuim van onderhoud van de put is, maar dat dit onderhoud onmogelijk was en dat verweerder geen

tekortkoming kan worden ten laste gelegd, zijn beslissing dat zij niet aansprakelijk is, niet naar recht verantwoordt;

Dat het onderdeel gegrond is;

...

HOF VAN CASSATIE

3e KAMER – 5 APRIL 1993

Voorzitter: de h. Marchal

Raadsheer-rapporteur: de h. Parmentier

Advocaat-generaal: de h. Leclercq

Advocaten: mrs. Draps en Gérard

Bevoegdheid en aanleg – Overdracht van handelshuur – Hoger beroep – Rechtbank van Koophandel

Een geschil m.b.t. een overdracht van een handelshuur tussen een curator van een faillissement en kooplieden behoort niet tot de bevoegdheid van de rechtbank van koophandel, zitting houdende in hoger beroep.

R. t/ Faillissement J. en T.

Gelet op het bestreden vonnis, op 30 maart 1992 in hoger beroep gewezen door de Rechtbank van Koophandel te Namen;

...

Over het middel: schending van de artikelen 9, 577, 591, 1°, en, voor zoveel nodig, 640 van het Gerechtelijk Wetboek, doordat het bestreden vonnis het hoger beroep van de partijen ontvankelijk verklaart en dus kennis neemt van de beroepen tegen het vonnis a quo, dat de geschillen die voortvloeien uit een tussen eiser en eerstgenoemde verweerder q.q. gesloten handelshuurovereenkomst, had beslecht; laatstgenoemde de geldigverklaring vorderde van de overdracht van de handelshuur aan de tweede verweerder, die betoogde dat de door hem ten gevolge van die overdracht verkregen rechten niet vervielen op 1 mei 1993, datum waar-tegen de gefailleerde vennootschap J., waarvoor eerstge-noemde verweerder als curator optrad, zich ertoe verbonden had de plaats zonder meer te ontruimen,

...