

OVER OUDE EN NIEUWE UITDAGINGEN VOOR DE RECHTENOPLEIDING

In 1631 schrijft de arts Lottichius in zijn rede over de fatale gevaren die de Universiteit in zijn tijd bedreigen, «dat de studenten zich minder bezighouden met lezen dan met vechten; minder met boeken dan met dolken; minder met ganzeveders dan met degens. Ze leggen zich niet zozeer toe op geleerde conversatie, wel op bloedige kampen. In plaats van de vlijtige arbeid, verkiezen ze onophoudelijke braspertijen. Men vindt ze minder in studeerkamers en bibliotheken, dan in herbergen en huizen van lichte zeden». ¹

In deze bijdrage laten wij de morele gesteldheid van de studenten voor wat ze is. Wij wensen de aandacht te spitsen op ruimere problemen die samenhangen met de huidige rechtenopleiding en met de toestand van de Universiteit als zodanig, omdat o.i. een heel aantal problemen binnen het recht en binnen de gehele maatschappij daar mede hun oorsprong vinden.

In een vorige bijdrage hebben wij reeds ons ongenoegen geuit over het passieve karakter van het onderricht en de geringe mogelijkheden tot creatieve ontplooiing binnen de rechtenopleiding. ² In deze bijdrage zullen enkele thema's die wij reeds aanraakten, enigszins verdiept en in een bredere samenhang geplaatst worden. ³

Ofschoon wellicht elk boeiend tijdsvak zich als een crisis begrijpt, blijkt het recht zich vandaag meer dan ooit in een diepe crisis te bevinden. Het feit dat bepaalde problemen niet nieuw zijn, is geen rechtvaardiging voor een berustende houding. Reeds aan het begin van deze eeuw schrijft Henry Bates dat het geen betoog behoeft dat «the practice of law and the administration of justice are under a fire of popular distrust and criticism of extraordinary intensity». ⁴ Het wantrouwen van de leek tegenover het recht en zijn vertegenwoordigers is slechts één van de illustraties van de crisis waarin het recht verkeert. Andere illustraties zijn de dramatische gerechtelijke achterstand ⁵ en – als gevolg daarvan – het toenemend beroep op rechtsherstel en sancties buiten

het staatsgezag. ⁶ De toenemende internationalisering van het handelsverkeer plaatst het nationale recht voor zijn grenzen. Het lijstje van problemen waarvoor het recht zich gesteld ziet, zou naar believen kunnen worden uitgebreid. Enkel door de problemen te beschouwen als uitdagingen, kunnen zij met volle overtuiging en bezieling worden aangepakt.

Het recht tracht het geordend samenleven van mensen mogelijk te maken door het uitwerken van regelingen voor menselijke gedragingen, die onderhevig zijn aan onuitputtelijke verandering en evolutie. Plato wist reeds dat het ontwerpen en toepassen van de wet niet anders dan in gespannen verhouding kan staan met het menselijk optreden. In *De Staatsman* laat hij een van zijn personages zeggen: «Een wet zal nooit bij machte zijn nauwkeurig te omvatten wat voor allen samen het beste en het rechtvaardigste is, en voor te schrijven wat het wenselijkste is. Wat al verschillen immers van mens tot mens en van handeling tot handeling! Voeg daarbij dat niets, om zo te zeggen, van wat menselijk is, ook maar één enkel ogenblik in rust is.» ⁷ Vanuit deze opvatting is het niet verwonderlijk dat het recht bij uitstek een fenomeen in crisis zal blijven. Daarin ligt de grote uitdaging vervat om te blijven streven naar vormen van conflictbeheersing en -oplossing die het best aan de tijdsgeest aangepast zijn. Op de jurist rust blijvend de taak te streven naar rechtvaardigheid, ofschoon in ons land en in dit tijdvak de nadruk meer ligt op het dictaat van de rechtszekerheid. Ook het zoeken naar een evenwicht tussen deze beide polen blijft een uitdaging.

Als student achten wij ons niet bevoegd uitspraken te doen die zouden pretenderen oplossingen te bieden voor complexe problemen als de gerechtelijke achterstand en wat daarmee samenhangt. Daarom beperken we ons tot datgene wat behoort tot onze persoonlijke leefwereld, met name de initiatie en de vorming in het recht. Het is onze overtuiging dat de kiem van (een juiste omgang met) de geschetste problemen reeds te vinden is binnen de rechtenopleiding. Een bezinning over de rechtenopleiding kan bijgevolg niet vrijblijvend zijn: haar gevolgen blijven nooit zonder weerslag op het gehele recht en de maatschappij die het beheerst.

Om niet tot een vals beeld te komen, zullen we het blikveld niet nodeloos versmallen. Daarom zullen wij in onze zoektocht ook ingaan op de toestand van de instelling waarin onze rechtenopleiding is ingebed, nl. de Universiteit. Zij is het die de verantwoordelijkheid draagt te streven naar een evenwichtige beheersing van de problemen van ons tijdvak.

¹ P. LOTTICHIUS, *Oratorio de fatalibus hoc tempore Academicarum in Germania periculis*; geciteerd door C. MEINERS *Über die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten*, Göttingen, 1801, herdruk Aalen, 1970, 4 (eigen vert.).

² K. WAGNER en W. TIMMERMANS, «Enkele kanttekeningen bij de rechtenopleiding», *R. W.*, 1993-94, 429. Wij wensen bij deze gelegenheid de K.U. Brussel te danken vanwege de vriendelijke uitnodiging voor het debat over de rechtenopleiding op 2 februari 1994.

³ Wij betuigen onze bijzondere dank aan prof. dr. H. De Ridder-Symoens, die onze tekst voorzien heeft van waardevolle aanmerkingen en suggesties.

⁴ H. BATES, «Defects in our legal system», *Michigan Law Review*, Vol. XII, 1914, 167.

⁵ Zie voor de aandacht die het probleem van de gerechtelijke achterstand recent in de media kreeg. «Honderdduizend rechtszaken wachten op uitspraak in beroep», *De Standaard*, 2 september 1994, voorpagina.

⁶ Voorbeeld van deze ontwikkeling: L. BERNSTEIN, «Opting out of the legal system: extralegal contractual relations in the diamond industry», *The Journal of Legal Studies*, 1992, Vol. 21, 115.

⁷ PLATO, *De Staatsman* in *Verzameld Werk*, deel III, vert. X de Win, Uitgeverij De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen, 1978, 582.

De Idee der Universiteit

De oorspronkelijke roeping van de Universiteit lag in een onstuitbaar streven naar waarheid en inzicht. De Universiteit is van oudsher de plaats waar de tijdsgeest tot bewustzijn komt.⁸ Kenmerkend voor de huidige tijdsgeest is het ontbreken – of zelfs het verwerpen – van een overkoepelende visie. Het gebrek aan een samenhangende visie kenmerkt ook de Universiteit (en bijgevolg de rechtenopleiding). Bij het formuleren van voorstellen tot verbetering verliest men zich vaak in discussies over de perfectionering van de middelen, zonder precies te weten in welke richting men evolueren wil. Een bezinning over de toestand van de rechtenopleiding kan niet zonder ethische en cultuurfilosofische implicaties blijven. De vraag «waarheen met onze rechtenopleiding?» is uiteindelijk terug te brengen tot de vraag «waarheen met onze samenleving en cultuur?»

De hedendaagse cultuur verliest al te vaak het zicht op haar uiteindelijke doelstellingen. In zijn bijdrage aan een boek dat zich wijdt aan de vraag «Waar staan we vandaag?» zegt Eduard Spranger: «Het richting geven aan de cultuur in de loutere geest van de ingenieur ('savoir pour prévoir, prévoir pour régler') betreft slechts de geschikte keuze der middelen. Ongetwijfeld kan daardoor de algemene welvaart aanzienlijk verbeterd worden. Nochtans blijft de vraag welke aard van cultuur men eigenlijk *moet* of *mag* willen, daarbij geheel onbesproken. Met andere woorden: het ethische cultuurprobleem kan bij deze manier van denken volledig op de achtergrond blijven.»⁹ De Universiteit profileert zich binnen de samenleving vrijwel niet meer als één stuwende kracht naar een hoger ideaal van humaniteit. Het bestaan van de eenheid of de taak van de Universiteit wordt door vele van haar leden betwijfeld. *De facto* zijn vele Universiteiten niet meer dan een los conglomeraat van faculteiten, waarvan het onderzoek zich hoofdzakelijk richt op de vervolmaking van de (technische) middelen. We zijn zelfs zo ver gekomen dat tussen bepaalde takken van de wetenschap een zekere vijandigheid bestaat. Niet zelden beschouwen exacte wetenschappers de geesteswetenschappen nog als een minder ontwikkeld stadium van het weten. Spreken over de «Idee der Universiteit»,¹⁰ wat uitgaat van de veronderstelling dat deze instelling haar bezieling zou vinden vanuit een eenvormig Idee, is volgens sommigen problematisch. Het oordeel van Habermas klinkt vrij scherp: «Organisaties belichamen geen ideeën meer.»¹¹ Het is echter de vraag of het denken van Habermas, waarin de sociologie als beschrijvende wetenschap een centrale plaats bekleedt, in staat is als richtinggevende en oriënterende kracht het menselijke handelen te bezielen. Wij pleiten niet voor een restloze terugkeer naar het oude,

maar wel voor een herbronning aan wat de oude «Idee der Universiteit» vandaag nog te bieden heeft.

De culturele wortels van de Universiteit

De Universiteit is ontsproten aan de Westerse cultuur en is er ten diepste mee vergroeid.¹² Haar eerste en voornaamste roeping bestond erin haar leden deelachtig te maken aan deze cultuur. Ortega y Gasset zei hierover: «Cultuur is dat wat de mens redt uit de levensschipbreuk, wat het hem mogelijk maakt te leven zonder dat zijn leven tragedie of een absolute vernedering wordt.»¹³

De docentengemeenschap had vanouds de taak de jongere generatie voor te bereiden op de uitbouw van de Westerse cultuur. Deze voorbereiding verliep volgens het leerling/meestermodel, dat pas in de tweede helft van onze eeuw ernstig werd bedreigd. In de jaren zestig werd het oude traditionele verwachtingspatroon van de hoogleraar op losse schroeven gezet. De domeinen waarin de hoogleraar voorheen een belangrijke voorbeeldfunctie vervulde en die betrekking hadden op de gehele geestelijke persoonlijkheid van de student, met inbegrip van zijn culturele ontplooiing, zijn ethisch engagement en zijn politieke initiatie, werden vanuit de revolutionaire verwerping van het leerling/meestermodel als het ware geprivatiseerd. De studenten hadden zich immers uitgeroepen tot autonome en volwaardige leden van de universitaire gemeenschap. Zij verwierpen het autoritaire model en definieerden de relatie die tussen hen en de academici nog kon bestaan van toen af als «partnership». Ongetwijfeld zullen velen naar deze gebeurtenissen verwijzen als een positief emancipatorisch proces. Het kan niet ontkend worden dat de jongeren van vandaag een stuk mondiger geworden zijn dan vroeger, toen ze ingebed waren in omvattende gezagsstructuren. Nochtans wordt de Universiteit in haar wezen aangetast wanneer haar taak van cultuuroverdracht onmogelijk wordt, door het oprijzen van een autonome jongerensubcultuur die zich afzet tegen de grootheid van de Westerse beschaving.¹⁴

Samenvattend kan men stellen dat het traditionele leerling/meestermodel, waarin de professor ook verantwoordelijkheid droeg voor de geestelijke persoonlijkheid van de student, na de studentenrevoltes onhoudbaar is geworden, en bovendien door het ontstaan van een jongerensubcultuur als onwenselijk wordt beschouwd. Terzijde kan nog worden opgemerkt dat dit model praktisch onrealiseerbaar is geworden wegens de massificatie van de universiteiten.

Als de traditionele, impliciete cultuuroverdracht door de Universiteit niet meer haalbaar is, op welke wijze kan dan

⁸ Vgl. K. JASPERS, *Die Idee der Universität*, Springer-Verlag, Göttingen/Heidelberg, 1961, 1.

⁹ E. SPRANGER, «Leben wir in einer Kulturkrise», in H. Bähr (red.), *Wo stehen wir heute*, Bertelsmann Verlag, Gütersloh, 1960, 20 (eigen vert.).

¹⁰ J. HABERMAS verwerpt uitdrukkelijk die uitdrukking die hij als een voortvloeisel uit het Duitse idealisme beschouwt. Zie zijn kritiek op het aangehaalde werk van K. Jaspers in «De idee van de universiteit - leerprocessen», *Comenius*, 1990, 166.

¹¹ J. HABERMAS: «De idee van de universiteit - leerprocessen», *Comenius*, 1990, 167.

¹² De Westerse oorsprong van de Universiteit neemt niet weg dat zij thans een mondiaal fenomeen is. Omwille van de beknoptheid gaan wij niet in op de relatie van de Universiteit tot niet-Westerse cultuurvormen.

¹³ J. ORTEGA Y GASSET, *De taak van de Universiteit*, vert. G. Geers, 's-Gravenhage, H.P. Leopolds Uitgeversmaatschappij, 1959, (1930), 29.

¹⁴ Veeleer dan de klassieke auteurs te lezen en te ontdekken dat sommige ideeën en emoties universeel zijn, verkiezen vele hedendaagse jongeren hun blikveld te versmallen en hun aandacht te richten op hedendaagse (vaak vluchtige) cultuuruitingen.

het deelachtig maken aan «het vitale samenspel van ideeën in een gegeven tijdperk»¹⁵ gerealiseerd worden?

De opzet van de cultuuroverdracht aan de Universiteit kan erin gelegen zijn de studenten een aanzet te geven tot kritische reflectie over de samenleving, onze cultuur, ons recht, en hun bestaan daarin. Dit is duidelijk wat beoogd wordt met de «Lessen voor de 21ste eeuw», een recent initiatief aan de K.U. Leuven.¹⁶ Wij juichen dit toe en zullen het initiatief met graagte van nabij volgen.

De Universiteit kan, naast haar missie van kennisoverdracht, voorzien in een inleiding in het tijdsverstaan, waarbij het reflexief bewustzijn en de kritische zin van de studenten worden aangescherpt. Wellicht kunnen de hedendaagse jongeren aldus tot het inzicht komen dat hun subcultuur, die zich allengs opwerpt als de nieuwe wereldcultuur, minstens ten dele voortspuit uit onmacht en onwetendheid. Een modieus kosmopolitisme is immers «leeg en onwaarachtig», schrijft Anil Ramdas.¹⁷ «En als er al zoiets als een wereldcultuur bestaat, een universele taal van coca cola, Michael Jackson en Wordperfect-programma's, dan is het een taal waarin geen emotionele subtiliteiten kunnen worden uitgedrukt, waarin het innerlijke leven tot armoede vervalt en poëzie onmogelijk wordt.»¹⁸

Het bloeien van wetenschap binnen een Universiteit, kan maar vruchtbaar zijn wanneer dit gebeuren is ingebed in de rijkdom van de Westerse cultuur. Het blijft de taak van de Universiteit de student wegwijs te maken in de schatkamers van deze cultuur.

Democratisering en massificatie van de Universiteit

Het is duidelijk dat de manier waarop de Universiteit haar taak vervult, grote veranderingen heeft ondergaan onder druk van de toeloop van studenten. Voor een correct begrip van het proces van de democratisering van het hoger onderwijs is het noodzakelijk de oorspronkelijke doelstellingen ervan in ogenschouw te nemen. Professor Huyse herinnert eraan dat economische overwegingen essentieel waren voor het ontstaan van de democratiseringsgedachte, naast de voor de hand liggende rechtvaardigheidsgedachte.¹⁹ De economische verantwoordelijke personen hadden vooral het valoriseren van het intellectueel potentieel op het oog. De produktiviteitsgedachte stond niet toe dat talent verloren ging. Daarnaast was ook een sociale bekommernis aanwezig. Begaafde individuen uit de minder goedgevoerde groepen moesten op gelijke wijze als studenten uit de welgestelde klasse toegang krijgen tot het hoger onderwijs.

Laat het voor iedereen duidelijk zijn dat wij geen klasse-universiteit voorstaan die enkel toegankelijk zou zijn voor studenten uit goedgevoerde gezinnen. Democratisering van de Universiteit is een goede zaak, althans voor zover zij in haar oorspronkelijke betekenis begrepen wordt: gelijke toegang

tot de Universiteit, voor al wie daartoe de persoonlijke kwaliteiten heeft. De noodzakelijke selectie mag enkel gebeuren op basis van persoonlijke geschiktheid.

Gelijktijdig met de democratisering is – mede wegens de demografische ontwikkeling – een massificatie van de Universiteit opgetreden. Rector P. De Somer beschrijft dit proces treffend in een van zijn academische openingsredes: «Met tegenzin zag de Universiteit de invasie van een massa studenten die geen interesse betoonde voor de traditionele universitaire waarden als daar zijn ontwikkeling en verrijking van de geest, inherente waarde van kennis, vorming tot degelijk en objectief onderzoek. De grote meerderheid van de nieuwe studentengeneratie kwam naar de Universiteit om deze als hefboom te gebruiken voor sociale mobiliteit: *preparation for a good life*, beter dan dat van hun ouders.»²⁰

De massificatie van de Universiteit heeft belangrijke gevolgen voor de wijze waarop het onderwijs wordt verstrekt. Individuele expressie van de student is bijzonder moeilijk geworden. Karl Jaspers stelt bitter vast dat «het massabestaan van de studenten afbreuk doet aan de mogelijkheden voor solidariteit in de studie. De studenten worden erdoor van de professoren gescheiden. Het schept structuren die nivelleren en de persoonlijke gang van de studie bezwaren. Het onderwijs wordt aan de massa aangepast. De minderbegaafden kunnen niet mee. De begaafden worden geestelijk geweld aangedaan, wanneer zij gedwongen worden aan onderricht deel te nemen dat voor hen vervelend is en waarvan zij het resultaat door eigen studie beter en veel sneller zouden kunnen verwerven. De druk van de meerderheid zet zich door.»²¹

Zonder definitieve antwoorden te willen bieden op complexe vragen, menen wij toch dat het aantrekken van grote aantallen studenten op gespannen voet staat met het handhaven van de kwaliteit van het onderwijs.

De oorspronkelijke taak van de Universiteit was erop gericht jonge mensen voor te bereiden op het leiding- en vormgeven van een maatschappij. Met name de toekomstige juristen moeten bewust worden gemaakt van de verantwoordelijkheid die zij in de maatschappij zullen dragen. In de volgende paragrafen zullen wij de aandacht spitsen op de methode volgens welke het onderwijsgebeuren wordt geconcretiseerd. Daarbij vormen onze bovenstaande beschouwingen over de Universiteit het denkkader dat onze bedenkingen over de rechtenopleiding omvat en in een bredere samenvatting plaatst.

Ontwikkelingen in het recht: wanneer volgt de onderwijsmethode?

Bij een bezinning over de methode en de doelstellingen van het onderwijs kan men verschillende benaderingswijzen kiezen, die aanleiding geven tot uiteenlopende moeilijkheden en resultaten. In discussies als deze worden al te vaak normen en feiten niet streng genoeg gescheiden. Het gevolg

¹⁵ J. ORTEGA Y GASSET, *o.c.*, 30.

¹⁶ H. DE BELDER, «Universiteit keert terug naar haar oorsprong», in *De Standaard*, 10 augustus 1994, 16.

¹⁷ A. RAMDAS, «Imaginaire Nederlanders», *Nieuw Wereldtijdschrift*, 1994 (1), 16.

¹⁸ A. RAMDAS, *l.c.*, 16.

¹⁹ L. HUYSE, «Vijftig jaar democratisering van het onderwijs: een historische schets en een beoordeling», *Onze Alma Mater*, 1982, 89-95.

²⁰ P. DE SOMER, «Toekomstperspectieven van de Universiteit in het licht van de democratisering van het hoger onderwijs» (openingsrede van het academiejaar 1971-1972), in P. DE SOMER, *Een visie op de Universiteit*, Leuven, Universitaire pers, 1985, 113.

²¹ K. JASPERS, *Die Idee der Universität*, Springer-Verlag, Göttingen/Heidelberg, 1961, 5.

van deze verwarring is enerzijds dat allerlei «wilde» voorstellen te ver staan van datgene wat realiseerbaar is, anderzijds zijn vele concrete wijzigingen en aanpassingen niet meer dan oppervlakkige lapmiddelen die de kern van de zaak onberoerd laten. Wij zullen trachten in onze analyse een evenwicht te bewaren tussen een zoektocht naar het ideale en een gevecht met het reële. Kritiek kan enkel vruchtbaar zijn indien zij, uitgaande van een samenhangende visie, oog heeft voor wat mogelijk is binnen een bestaande situatie. In plaats van een ideale rechtenopleiding uit te tekenen, los van gegeven beperkingen, verkiezen wij ons daarom aan te sluiten bij de discussie zoals ze tot op heden gevoerd is.

Het enige wat zich in het debat over de rechtenopleiding aan redelijke twijfel schijnt te onttrekken, is dat er aan de huidige opleiding iets schort. De gerechtelijke achterstand en het wankelend vertrouwen van de rechtsgenoten in het recht lijken te illustreren dat de huidige opleiding niet in staat is juristen te vormen die gewapend zijn om weerwerk te bieden aan de problemen van vandaag.

Tien jaar geleden kon F. Vanistendael nog zonder reserve schrijven: «De kennis van de rechtsregel is de eerste prioriteit in de rechtsopleiding.»²² Deze stelling lijkt ons vandaag moeilijk houdbaar. De nadruk op kennis van de regel stamt uit de gesloten middeleeuwse samenleving waar de informatiebronnen schaars en het corpus van geldende regels relatief beperkt waren.²³ In de huidige context blijkt de jurist niet meer over een omvattende parate kennis te moeten of kunnen beschikken. Dit besef schijnt in de organisatie van de opleiding slechts moeizaam door te dringen. Initiatieven zoals de conferentie in Maastricht van 1991 over de toekomst van de rechtenopleiding binnen Europa, doen ons nochtans vermoeden dat hervormingen niet zullen uitblijven.²⁴ Professor Verstegen, die men niet kan verdenken van ondoordachte polemieken, maakt in scherpe bewoordingen korte metten met de uit de middeleeuwen overgeleverde mentaliteit: «We moeten met de juridische opleiding weg van de encyclopedische volledigheid of veelheid en meer werk maken van methodologische diepgang, vertrouwd maken met de grondstructuren van het recht in zijn diverse takken. Wij moeten een sterker accent leggen op vorming en methodologie, minder op feitenkennis waarvan de duurzaamheid erg twijfelachtig is.»²⁵ Ofschoon in het debat over de rechtenopleiding de kennis van de rechtsregel niet meer beschouwd wordt als eerste prioriteit, blijkt kennisopslag binnen de opleiding zelf nog altijd de voornaamste eis.²⁶ De vormende

waarde van een doorgedreven geheugentraining lijkt ons, zowel juridisch als menselijk, bijzonder gering. De woorden van Mark McCormack – die na enkele jaren als rechtspracticus, verkozen heeft een zakenimperium op te bouwen – klinken voor de huidige generatie studenten weinig bemoeïgend: «Practising attorneys don't remember all that stuff; they look things up in a book when they have to.»²⁷

De opleiding zoals zij vandaag georganiseerd is, biedt o.i. de toekomstige juristen geen aangepaste voorbereiding op de taak die hen in het juridisch en maatschappelijk leven te wachten staat. Terwijl juristen bij uitstek een opleiding zouden moeten genieten die hen voorbereidt op het richting geven en leiden van de maatschappij, is de feitelijke situatie heel anders: «Men zal moeten toegeven dat decennia van juridisch positivisme (en nationalisme) ertoe geleid hebben dat de juristen vaak nog maar een bescheiden rol gespeeld hebben bij deze maatschappelijke problemen. Meestal beperkt hun rol zich tot een vormgeving aan oplossingen waarvan de inhoud bepaald is door andere specialisten, om dan nog maar te zwijgen van de gevallen waarin zij er alleen maar een repressief onderdeel aan toevoegen.»²⁸

Uitgaande van de opvatting dat het encyclopedisme achterhaald is en dat de toekomstige juristen zich bewust moeten worden van hun maatschappelijke taak, willen wij uiteenzetten welke onderwijsmethode ons aangepaster lijkt om juristen te vormen die het hoofd kunnen bieden aan de hedendaagse evoluties.

Het nadenken over methode mag ons niet doen vergeten wat de Amerikaan Tiedeman reeds meer dan een eeuw geleden wist: «For the native talent of the professor for teaching counts for a great deal more than the peculiarities of his method of instruction. And very often the strong personality of the teacher will successfully conceal the defects of the methods which he employs.»²⁹ Vooral de pedagogen schijnen wel eens te vergeten dat een onderwijsmethode niet los staat van de persoon van de docent.³⁰ Daarom heeft het o.i. weinig zin om zich bij het ontwerpen van onderwijsmethodes te verliezen in details. Een methode is niet meer dan een hulpmiddel om een doelstelling te bereiken: de meest schoolse methodes zijn er voor wie het meest hulpbehoe-

1993) van prof. M. VAN HOECKE, waarin hij opmerkt: «Waar de nationale inflatie aan rechtsregels de technisch-encyclopedische aanpak van het rechtsonderwijs al voor onoverkomelijke problemen stelt, blijkt deze inflatie nog eens exponentieel vergroot te worden door de diversiteit van rechtssystemen waarbinnen de jurist, *ideali-ter*, opgeleid moet worden. De rechtsstudent heeft aldus meer behoefte aan een kennis van basisstructuren en basismodellen en aan een inzicht in het maatschappelijk kader van het recht, dan aan een kennis van de rechtsregeling (...).»

²⁷ M. McCORMACK, *What they didn't teach me at Yale Law School*, Glasgow, Fontana/Collins, 1988, 12.

²⁸ F. OST en M. VAN HOECKE, «Naar een Europese rechtsopleiding», *R.W.*, 1989-90, 1001.

²⁹ C. TIEDEMAN, «Methods of Legal Education», *Yale Law Journal*, Vol. 1, 1892, 150.

³⁰ De methode van de *clinical legal education* waarmee in de Verenigde Staten geëxperimenteerd werd en waarin allerlei simulatieoefeningen centraal stonden, lijkt ons te veel vertrouwen te stellen in het belang van methode als zodanig. Zie voor een Nederlandstalige bespreking van deze methode H. COUSY, «Rechtssysteem en onderwijsmethode», in *Liber Amicorum F. Dumon*, Antwerpen, Kluwer, 1983, 12.

²² F. VANISTENDAEL, «Onderwijs aan de rechtsfaculteit; Doelstellingen en methode», *Jura Falconis*, 1983-84, 535.

²³ Voor een nuancering van dit beeld en een schets van de rol van de *disputatio*: H. DE RIDDER-SYMOENS, «Onderwijs aan de middeleeuwse Universiteit», ter perse in R. STUIP en C. VELLEKOOP (red.), *Scholen en onderwijs in de Middeleeuwen*, Utrecht, verschijnt in 1994 of 1995.

²⁴ Zie voor de weerslag van dit congres B. DE WITTE en C. FORDER (red.), *The common law of Europe and the future of legal education*, Deventer, Kluwer, 1992, 764 pp.

²⁵ R. VERSTEGEN, «Naar een Europese rechtsopleiding», *R.W.*, 1990-91, 657; zie ook de bewerking van dit artikel: «Pour une formation juridique européenne généralisée», in B. DE WITTE en C. FORDER, o.c., 53.

²⁶ Ook anderen delen de opvatting dat het «encyclopedisme» niet houdbaar is; zie bv. de Vrije Tribune in *De Standaard* (17 maart

vend is. Een geboren docent zal zich derhalve minder zorgen maken over de methodes van zijn onderricht dan over zijn doelstellingen.

Onze huidige onderwijsmethode richt zich op twee fundamentele doelstellingen: het bieden van een stevige algemene vorming, naast het overdragen van een omvattend pakket van juridische basiskennis. De praktijk wijst uit dat beide doelstellingen hun realisatie nog te vaak vinden in een weinig verrijkende geheugentraining.

Bij het onderzoeken van deze doelstellingen gaan wij uit van de vraag naar de functie die de jurist in de maatschappij vervult. Net zoals de arts het hoofd moet bieden aan situaties van gebrek aan evenwicht (i.c. ziekte bestrijden) en daartoe beschikt over velerlei instrumenten, zien wij de functie van de jurist vooral in het herstellen van een verstoord evenwicht. Meer in het bijzonder bestaat dit in de oplossing of beheersing van conflicten tussen mensen. Het moge duidelijk zijn dat een onoverzichtelijke verzameling wetsartikelen niet volstaat als instrument om de verstoring van het evenwicht tussen mensen te herstellen. De jurist heeft behoefte aan een scherp aanvoelen van verhoudingen tussen mensen, aan het vermogen complexe realiteiten te doorgronden, aan creativiteit in het bedenken van oplossingen. Om de conflict-oplossende functie te kunnen vervullen, heeft hij zelfs nauwelijks behoefte aan een grote parate kennis van wetsartikelen.³¹ Met name door toenemende internationalisering blijkt parate kennis ontoereikend. Uiteraard willen wij niet betwisten dat er bij de ontwikkeling van het rechtsgevoel moet worden teruggegrepen op een grondkennis van een aantal regels en concepten. De noodzaak van enige positief-rechtelijke kennis binnen de rechtenopleiding staat niet ter discussie. Nochtans heeft de jurist niet zozeer behoefte aan rechtskennis, wel aan rechtscultuur.³²

Het overdragen van een rechtscultuur en haar manier van denken, spreken en schrijven, is ingebed in een ruimere inwijding in de Westerse cultuur. De algemeen vormende vakken, die de student in contact brengen met de denkstrategieën van onze cultuur, zouden geenszins de functie mogen vervullen een bijkomend pakket van parate kennis te leveren. Los van bijzondere belangstelling voor culturele of wijsgerige verrijking, is bij het zoeken naar een oplossing voor een rechtssrijd geen parate kennis vereist over de levensloop en leerstelsels van David Hume of Spinoza. Wat voor de opleiding wel belang heeft is dat zij aandacht besteedt aan de wijze

waarop wij in onze cultuur te werk gaan bij het zoeken naar oplossingen. Het algemeen vormend gedeelte van de opleiding moet zorgen voor het aanleren van analytische vaardigheden, voor het bijbrengen van een gedisciplineerde denkhouding, voor het oefenen van nauwkeurig en correct taalgebruik in gesproken en geschreven vorm. Hieruit volgt dat voor de algemeen vormende vakken geen minimumprogramma kan worden opgelegd, zoals voor het bijbrengen van de juridische grondkennis wel denkbaar is.

De onderwijsmethode voor de algemeen vormende vakken zou men geheel mogen loskoppelen van de wijze waarop overdracht van de noodzakelijke vakkennis geschiedt. Een algemene vorming aan de Universiteit zou zelfs in hoge mate transfacultair kunnen zijn, zoals in het verleden meer het geval was. Men zou de student hier een grote mate van vrijheid kunnen gunnen, volgens persoonlijke belangstelling en vaardigheden.

Nu de aandacht gevestigd is op de doelstellingen van de algemeen vorming, zal duidelijk zijn dat zij niet te bereiken zijn volgens de passieve methode van de hoorcolleges in grote groepen. Een «algemene vorming» die niet eens de spreek- en schrijfvaardigheden van de student ontwikkelt, maar hem enkel opzadelt met een bijkomend pakket stof, is deze naam eigenlijk niet waard. Het lijkt ons zinvoller de student over een bepaald thema een essay te laten schrijven, dat daarna in kleine groepen kan worden bediscussieerd. De vormende waarde van zelfstandig werk lijkt moeilijk te benaderen door het hoorcollege.

Een van de grote geesten van onze eeuw, Bertrand Russell, is radicaler dan wij en laat zich in weinig enthousiaste bewoordingen uit over wat de Universiteit hem bijbracht: «Most of what I learnt at Cambridge had to be painfully unlearned later; on the whole, what I had learnt for myself from being left alone in an old library had proved more solid.»³³ Deze uitspraak is niet meer dan een toepassing van de bewering dat schoolse methodes voor de bekwaamsten overbodig zijn. Aangezien de Universiteit zich nooit uitsluitend kan richten tot de bekwaamsten, die zich, als Abraham Lincoln, met een paar uitgelezen werken wel zelf tot jurist kunnen vormen, kunnen wij de ietwat pessimistische visie van Russell niet delen. Algemene vorming en cultuuroverdracht vinden wel degelijk een plaats binnen de universitaire vorming. Enkel in een ideale wereld volstaat een oude bibliotheek.

Het algemeen vormend gedeelte in de opleiding kan gedeeltelijk losgekoppeld worden van de juridische opleiding, voor zover het een ruimere cultuuroverdracht beoogt. Tegelijkertijd moeten de delen van het programma die zich toespitsen op de ethische verantwoordelijkheid van de jurist, zijn menselijke en psychologische vaardigheden en zijn historisch inzicht, beter geïntegreerd worden binnen het juridische gedeelte van de opleiding. Om een jurist gevoelig te maken voor de ethische problemen waarmee hij geconfronteerd zal worden, kan men hem het best wijzen op die problemen wanneer zij bij de studie van de verschillende rechtstakken oprijzen. Wij durven te betwijfelen of het laten memoriseren van allerlei gegevens over de leer van Machiavelli of Thomas Hobbes een grote invloed heeft op de manier waarop de jurist een houding aanneemt tegenover zijn ethische

³¹ Een anecdote verteld door Edward Phelps, Yale-professor aan het eind van de vorige eeuw, illustreert de opvatting dat vooral kennis van basisconcepten onmisbaar is: «Asking lately the leader of the Connecticut Bar, how it came to pass that the lawyers who framed the United States Constitution had obtained such a mastery of legal principles and such a clearness in the expression of them as are there displayed, he replied, 'Why, they had so few books!' I would confine therefore, the business of the law school, were it left to me, chiefly to the groundwork of the law. (...) And I would regard mental discipline, habits of thought, and the learning how to think clearly, accurately, and with the confidence that can only come from the consciousness of a sure foundation, as far more important than the premature accumulation of much knowledge» (E.J. PHELPS, «Methods of Legal Education», *Yale Law Journal*, Vol. 1, 1892, 142).

³² Deze idee ontleen wij aan prof. em. J. GJSSSELS, die hiervoor pleitte tijdens het debat over de rechtenopleiding georganiseerd door de K.U. Brussel op 2 februari 1994.

³³ A. SECKEL (red.), *Bertrand Russell on God and Religion*, New York, Prometheus, 1986, 42.

verantwoordelijkheid. Net zoals algemene vorming niet herleid mag worden tot kennisopslag, mag het juridisch gedeelte van de opleiding niet verworden tot een technische training.

Voor onze twijfels over de vormende waarde van het klassieke hoorcollege verwijzen wij naar een vorige bijdrage.³⁴ Nochtans willen wij niet het standpunt verdedigen dat de hoorcolleges «a pure waste of time» zouden zijn.³⁵ Bij het begin van de juridische opleiding, wanneer de student ingeleid wordt in de belangrijkste concepten en begrippen van het recht, kunnen de hoorcolleges nuttig zijn. In een later stadium van het onderwijs, wanneer de basisconcepten vertrouwd zijn en de student zich wijdt aan een grondigere studie van enkele uitgekozen rechtstakken, lijkt het ons zinvol het massacollege te vervangen door het actieve werk in kleinere groepen.

Het hoorcollege leent zich het best tot wat men omschreven heeft als «systeemonderwijs».³⁶ De basisstructuur van het rechtssysteem vormt a.h.w. het kader waarbinnen men kan zoeken naar mogelijke oplossingen voor een concrete rechtsstrijd. Vanaf het ogenblik dat de student beschikt over een juridisch denkkader, ligt het voor de hand hem door actieve participatie te betrekken bij de invulling hiervan. Het systeemonderwijs kan dan plaats ruimen voor het «probleemonderwijs», waarbij uitgaande van een concreet probleem gezocht wordt naar mogelijke oplossingen voor een rechtsstrijd.³⁷ Bij het zoeken naar oplossingen kan de student, om niet te vervallen in levensvreemde speculatie, zich laten leiden door oordelen van rechtbanken en hoven over soortgelijke problemen. Op die manier belanden we spontaan bij de *case method*.

Algemeen beschouwt men Harvard-professor Christopher C. Langdell als de uitvinder van de *case method*. Hij introduceerde ze vanuit de overtuiging «that law is a science, and that all the available materials of that science are contained in printed books».³⁸ Vóór zijn tijd werd het recht vooral geleerd in de praktijk: «If it be not as science, it is a species of handicraft, and may best be learned by serving an apprenticeship to one who practises it.»³⁹ Vanuit de overtuiging dat het recht meer *scientia* is dan *ars*, kon Langdell vol vertrouwen zeggen: «If printed books are the ultimate sources of legal knowledge (...) then a university, and a university alone, can afford every possible facility for teaching and learning law.»⁴⁰ Uitgaande van de veronderstelling dat het recht een wetenschap is, moet zij bestudeerd worden vanuit haar oorspronkelijke bronnen. In plaats van de principes van het

recht te vernemen «at second-hand», laat men de student de uitspraken van de rechters analyseren en zodoende ontdekken hoe de principes tot stand komen en functioneren. Enkel vanuit de studie van het levend recht kan de student een betrouwbaar beeld verwerven: «Nor can there be much doubt that a student cannot learn how law is made, unless he studies adjudicated cases, even where the particular matter is regulated by statute. For the statute does not always contain the true living rule of conduct. The true rule or rules, which are produced by the enactment of a statute, are not to be found in the letter of the statute, but in the construction placed upon it by the courts.»⁴¹

Wij wensen geen pleidooi te houden voor het overnemen van de *case method* in de vorm waarin zij op het eind van de vorige eeuw door Langdell en zijn navolgers ontworpen werd. Alleen al de verschillende denkhouding en bronnen-systematiek in de Verenigde Staten maakt de *case method* als enige onderwijsvorm op het Continent onmogelijk. De eeuwenoude Westers-continentale tradities van systematisch denken en logische deductie vanuit een voorafbestaande regel verschillen te sterk van het pragmatischer oordelen dat binnen de Anglo-Amerikaanse rechtscultuur heerst. Dit alles neemt niet weg dat het overweldigend succes van de *case method* inspirerend kan werken.⁴² Het discussiëren over zorgvuldig uitgekozen *cases* in kleine groepen goed voorbereide studenten, onder begeleiding van een kundig docent, kan ook binnen ons systeem een verrijking van het onderwijs vormen. Studenten die aan het woord worden gelaten in kleine groepen, hebben de neiging zich grondig voor te bereiden, om te vermijden dat ze voor het oog van hun collega's door de mand vallen.⁴³

Niet alleen maakt de *case method* het mogelijk het recht in zijn levende vorm te bestuderen, bovendien maakt een betrouwbaar beeld van de levende werkelijkheid de studie van het recht ook veel *levendiger*. Vooral – maar niet uitsluitend – bij leken heerst de opvatting dat de studie van het recht buitengewoon saai is. Deze opvatting kunnen wij delen voor zover sommige docenten de dode structuren niet tot leven wekken. Zoals reeds benadrukt, speelt het talent van de lesgever hierbij een kapitale rol. Dit neemt echter niet weg dat de *case method* hem kan helpen zijn vakgebied ook voor de studenten aanschouwelijk en boeiend te maken. Dat laatste is niet zomaar een vrijblijvende veraangenaming, maar een manier om de studenten meer bij hun studie te betrekken. In de heldere eenvoud die de uitdrukkingswijze van de juristen uit de

³⁴ K. WAGNER en W. TIMMERMANS, *l.c.*, 433.

³⁵ B. RUSSELL, *On Education*, Londen, Unwin books, (1926), 1966, 166. Zie ook de uitspraak van Harvard-professor GRAY, «Lectures (...) are apt to be, and perhaps necessarily must be, adapted to the students of slower apprehensions. To the quicker witted they are a bore and a waste of time» (C. GRAY, «Methods of legal education», *Yale Law Journal*, Vol. 1, 1892, 160).

³⁶ H. COUSY, *l.c.*, 7.

³⁷ Zie hiervoor G. OGDEN, «The problem method in Legal Education», *Journal of Legal Education*, 1984, 654.

³⁸ C. LANGDELL, «Harvard celebration speech», *Law Quarterly Review*, Vol. 3, 1887, 123, in: M. LEVINE (red.), *Legal Education*, New York University Press, reference collection, New York, 1993, 30.

³⁹ C. LANGDELL, *ibid.*

⁴⁰ C. LANGDELL, *ibid.*

⁴¹ C. TIEDEMAN, «Methods of Legal Education», *Yale Law Journal*, Vol. 1, 1892, 152.

⁴² Wij willen niet verhullen dat, vooral de laatste decennia, ook in de Verenigde Staten kritische geluiden weerklinken tegen deze «predominant mode of law teaching». Het lijkt ons echter vanzelfsprekend dat «as the use of the method has expanded, arguments for and against have increased in number and sophistication»; zie voor een samenvatting P. TEICH, «Research on American Law Teaching: is there a case against the case system?», *Journal of Legal Education*, Vol. 35, 1986, 170.

⁴³ Deze drijfveer doet verwachten dat de student die in het formele gedeelte van de opleiding actiever wordt, zich ook met meer ernst zal toelagen op zelfstudie: «The taking and grading of written exams are more private activities and the danger of public humiliation is therefore slighter» (R. POSNER, «Legal Scholarship Today», *Stanford Law Review*, Vol. 45, 1993, 1647).

vorige eeuw kenmerkt, treft Harvard-professor Gray een waarheid die tot op heden geldt: «The reading of text books on a subject of which one as yet knows nothing is dreary work; a student is apt to come from it into lecture with practically an empty mind. But we find that students, in reading cases, whether they approve, or disapprove, or are in doubt, or perplexity, yet come into lecture interested, and eager to express their views, or to have their doubts determined, or their perplexities removed. It is well to study a question and puzzle over it before one gets the formulated answer. I think a professor sometimes fails to realize how very dull a text book is to students. He himself knows a good deal about the subject, the leading authorities are familiar to him, he is aware of the difficult and doubtful points, he probably has had a case involving them in practice, (...) it is all very real to him, and so he takes up the text book, eager to see what the author has to say; whether he agrees with it or not, it is *interesting*. But to the students this background is wanting. The professor thinks 'what an admirable, exact and lucid statement of these difficult and complicated topics, it is just the book for students; they cannot help finding it delightful.' But the students, not having had any experience of the difficulties and complications, cannot appreciate the merits of the book; they are not delighted with it at all. They find it hard to keep awake over it.»⁴⁴

Naast het wakker houden van de geesten zien wij nog een andere reden die voor een selectieve overname van de case method pleit. In het huidige rechtsleven wordt alsmaar duidelijker dat de nationale regelstelsels niet meer volstaan om conflicten te beslechten. In de Verenigde Staten wordt de jurist al eeuwenlang geconfronteerd met het naast elkaar bestaan van verschillende normenstelsels, waardoor het rechtsonderwijs zich van oudsher toelagde op de weinige, maar fundamentele principes van het recht. Geen enkele goede Amerikaanse law school is gebonden aan het recht van de deelstaat waarin zij gevestigd is.⁴⁵ Ofschoon ons land tot op heden niet is opgenomen in een federale Europese Staat, begint de situatie in het huidige rechtsleven ook bij ons steeds meer te gelijken op de toestand in de Verenigde Staten, waar het rechtstelsel van de afzonderlijke staten maar een stukje is van een veelkleurig lappendeken. In ons land is dat lappendeken trouwens niet beperkt tot Europa. Het strekt zich uit over de gehele wereld. De jurist van morgen heeft minder behoefte aan kennis van de details van een bepaald nationaal rechtstelsel, des te meer aan inzicht hoe de rechtselementen uit verschillende stelsels inschakelen in hun oordeelsvorming.

Bij het blootleggen van de principes en concepten die gemeenschappelijk zijn voor de Westeuropese rechtstelsels, spelen de rechtscolleges een kapitale rol. Dat is een van de redenen waarom in de opleiding de aandacht zich meer moet richten op rechterlijke beslissingen dan op wetgeving. Daarbij moet men, om de nationale versplintering te overwinnen, voortdurend de rechtsvergelijking bij de studie betrekken. De krachtige stem van Walter Van Gerven illustreert dat onze voorliefde voor de case method niet zo exuberant is: «De

nuttigste manier van rechtsvergelijking, ongeacht de vergeleken rechtssystemen, bestaat erin rechterlijke beslissingen te vergelijken die in de onderscheiden landen in gelijkaardige situaties werden gewezen. Vanuit een vergelijking van de bereikte conclusies en de motiveringen waarop ze steunen, kan de rechtsvergelijker opklimmen naar de achterliggende regels en doctrine. Deze vorm van rechtsvergelijking heeft het voordeel praktijkgericht te zijn (...) Een ander voordeel is dat de vergelijking levendig blijft. Een vergelijking van rechtsregelen als dusdanig, zonder te vertrekken vanuit concrete gevallen, dreigt al gauw te ontaarden in een kurkdroke opsomming van rechtsstructuren en rechtscategorieën. Veeleer dan interesse voor het recht wordt aldus afkeer opgewekt.»⁴⁶ Ook bij een andere gelegenheid benadrukte Van Gerven de rol van de rechtscolleges (en de professoren die de beslissingen van commentaar en kritiek voorzien): «As has happened before in the legal history of Europe, the making of the common law of Europe wil in the first place be the work of judges and professors, not of legislators.»⁴⁷

De scholing van juristen die opgewassen zijn tegen de uitdagingen van vandaag, zou o.i. moeten bestaan uit een algemene vorming, waarin de student door zelfstandig werk zijn vaardigheden ontwikkelt, en uit een juridische opleiding die zich toespitst op de fundamentele principes van het recht, zoals zij werkzaam zijn in de rechterlijke beslissingen. Op die manier zal de nadruk minder liggen op kennisaccumulatie dan op de vorming van geesteskracht.

Het proces van vorming is echter geen spontaan gebeuren waarbij de student niet de behoefte zou voelen aan een systeem van begeleiding en stimulering. Het examen is het antwoord op deze behoefte. Aangezien de volgende paragrafen het meest praktische deel van onze beschouwingen bevatten, zullen wij ons hier meer wagen aan concrete voorstellen tot verandering.

De onthullende examens

De examens bekleden binnen het academisch leven een aanzienlijke plaats. Voor de professoren een tijdrovende jaarlijkse routine, voor vele studenten de kern van hun bestaan. De weerslag op een studentenbestaan van het falen bij de examens kan enkel vergeleken worden met de gevreesde Romeinsrechtelijke actie ten gevolge waarvan de veroordeelde eerloos werd.⁴⁸ Voor sommige professoren zijn de examens veeleer te vergelijken met een slaapverwekkende sirenenzang. Een bezinning over de manier waarop tegenwoordig de examens verlopen, kan nochtans verhelderend werken voor de huidige toestand van de rechtenopleiding en de Universiteit.

Oorspronkelijk was het examen mondeling.⁴⁹ Nog in 1980 zegt de Raad van State: «De wetgeving op de universitaire examens blijkt immers traditioneel geschreven te zijn vanuit

⁴⁴ J. GRAY, «Methods of Legal Education», *Yale Law Journal*, Vol. 1, 1892, 159.

⁴⁵ Vgl. J. GORDON III, «How not to succeed in Law School», *Yale Law Journal*, Vol. 100, 1991, 1684.

⁴⁶ W. VAN GERVEN, *Met recht en rede*, Tielt, Lannoo, 1987, 34.

⁴⁷ W. VAN GERVEN, «Court decisions, general principles and legal concepts: ingredients of a common law of Europe», in B. DE WITTE en C. FORDER (red.), *The common law of Europe and the future of legal education*, Deventer, Kluwer, 1992, 339.

⁴⁸ Cf. GAIUS, *Instituten*, vert. Oltmans, Groningen, 1967, 216.

⁴⁹ Zie de levendige historische schets van R. VERSTEGEN, «Moeten universitaire examens echt mondeling?», *Jura Falconis*, 1983-84, 545-592.

de opvatting dat een universitair examen in beginsel mondeling afgenomen wordt.»⁵⁰ Deze traditie was mede ingegeven door de bekommernis de vindingrijkheid van de studenten bij het frauderen een stap voor te zijn.⁵¹ Onder druk van de steeds grotere studentenmassa's werd het mondeling examen voor een college professoren vervangen door een gesprek onder vier ogen tussen examinerator en examinandus.⁵² De verdere ontwikkeling is bekend: de enorme studenten-aantallen maken het mondeling examen vandaag aan sommige faculteiten bijna tot een uitzondering. Wij betreuren ten eerste dat onder druk van de grote aantallen het mondeling examen in de verdrukking is geraakt. Enkel het mondeling examen staat de examinerator toe zich een betrouwbaar beeld te vormen van de mogelijkheden van de examinandus. De vlotheid waarmee geargumenteed wordt, de levendigheid van de repliek, het inzicht in de samenhangen en het onderscheid tussen de essentie en het bijkomstige, kunnen slechts in het mondelinge debat grondig getoetst worden. Met name van de toekomstige jurist mag men verwachten dat hij zijn zaak met enige overtuigingskracht en vasthoudendheid kan verdedigen. Deze vaardigheden kunnen onmogelijk getest worden met een schriftelijke proef, waar een goed geheugen volstaat om aan de eisen te voldoen. Professor Versteegen onderzoekt in zijn eminente bijdrage over de universitaire examens vooral de juridische beginselen en procedures die in dit gebied gelden, niettemin bevat zijn bijdrage ook een persoonlijke visie. Zijn voorkeur voor het schriftelijk examen lijkt ons ingegeven door het inzicht dat de druk van de grote groepen het mondeling examen dreigt te reduceren tot een vluchtig praatje.⁵³ Hij is zich ervan bewust dat het schriftelijk examen nauwelijks meer is dan een noodoplossing: «Dat het schriftelijk examen een volwaardig examen kan zijn, belet niet dat op onderwijskundige gronden tegen deze examenvorm bezwaren worden aangebracht. De bedenking bijvoorbeeld dat het moeilijk kan zijn om briljant te antwoorden op gestandaardiseerde vragen.»⁵⁴ Het is duidelijk dat gestandaardiseerde vragen aanleiding geven tot dito antwoorden: een massa studenten kan niet anders dan grijs zijn. Indien men de student de kans wil geven kleur te krijgen, moet men hem als een enkeling tegemoet treden.

⁵⁰ R.v.St., 13 mei 1980, nr. 20.324, *Arr. R.v.St.*, 1980, 633, *R.W.*, 1981-82, 484.

⁵¹ R. Versteegen citeert uit de parlementaire debatten sprekende voorbeelden van de onuitputtelijke vindingrijkheid van de student. «Mais il y un autre genre de fraude (...) c'est celle qu'emploient les élèves, et qu'il est impossible de prévenir, tant leur esprit est ingénieux sous ce rapport. Ainsi ils ont de petits cahiers écrits d'une écriture microscopique et qui entrent dans leur poche; c'est tout un traité. Il suffit que l'examineur ait tourné le dos pour que ce traité passe dans le papier sur lequel on écrit et l'on copie. Il y a une autre invention, qui existe à écrire le traité sur les bandelettes que l'on roule autour du bras, depuis l'épaule jusqu'au poignet. Une autre fraude qui n'est pas inconnue à d'autres membres de la Chambre, c'est l'usage de ce qu'on appelle, à ce qu'il semble, le gilet d'examen. C'est un vêtement qui a à l'intérieur, le long de la poitrine, des poches longitudinales, dans lesquelles peuvent entrer trois ou quatre traités manuscrits sur les matières de l'examen. L'élève arrive véritablement cuirassé de science» (DEVAUX, *Ann. Parl., Kamer*, 1856-57, 632, geciteerd door R. VERSTEGEN, *l.c.*, (1983), 550, noot 24).

⁵² VERSTEGEN, *l.c.*, (1983), 554-559.

⁵³ *Ibid.*, 588.

⁵⁴ *Ibid.*, 589.

Al te vaak aanvaardt men – in naam van de heilige democratisering van het onderwijs – met enige gelatenheid de toestroom van de massa studenten naar de Universiteit. Nochtans is het massaonderwijs niet in staat een aantal essentiële juridische vaardigheden te leren (en te toetsen), wat bewezen wordt door klachten uit de advocatuur. Professor Vanistendael somt een aantal vaardigheden op waarvoor hij onderwijs in beperkte groep een *conditio sine qua non* noemt: «(...) geschreven en mondelinge argumentatie, wetenschappelijke analyse en oplossing van juridische problemen, onderhandelen in geschillen en contracten, (...) processtrategie en tactiek».⁵⁵ Het is de vraag of men mag dulden dat, onder druk van de ongebreidelde toestroom van aspirant-studenten, essentiële vaardigheden bij het onderrichten en toetsen terzijde worden geschoven. De Universiteit lijkt vandaag beheerst te worden door het beginsel: «Als we maar met velen zijn, dan zijn we ook goed».

De zin van het hele onderwijsgebeuren aan de Universiteit is voor een aanzienlijk deel van de studenten niet zozeer het bevredigen van een wetenschappelijke honger, wel het opdoen van de nodige stof die men op het ogenblik van het examen moet kunnen reproduceren. We hebben de indruk dat het woord van Seneca vele studenten niet lijkt te overtuigen: «Je hoeft niet te vrezen dat het verloren moeite was; je hebt voor jezelf geleerd.»⁵⁶ Het diploma wordt door velen niet gezien als de bekroning van een proces van verlichting en kennisverwerving, wel als een louter middel om te worden toegelaten tot een bepaalde beroepsgroep. Een louter professionele training is als zodanig uiteraard niet verwerpelijk, maar zij vindt geen plaats in de oorspronkelijke roeping van de Universiteit.⁵⁷ In de parlementaire voorbereiding van de wet van 7 juli 1970 luidt het trouwens dat «in het universitair onderwijs de klemtoon ligt op abstractie, op theoretische, zuiver wetenschappelijke vorming en op fundamenteel onderzoek, d.i. de uitbreiding van de wetenschappelijke kennis, terwijl het overige hoger onderwijs, zonder gesloten te zijn voor de abstractie, voornamelijk is afgestemd op de professionele toepassing van de wetenschappelijke kennis».⁵⁸

Ons huidige examensysteem draagt bij tot een louter utilitaire houding tegenover het diploma. De enige eis aan de studenten is dat zij op het einde van het jaar bewijzen de stof (op dat ogenblik) enigszins te beheersen. Wie zich jaar na jaar uitsluitend toelegt op de instudering van de examenstof, kan probleemloos het diploma verwerven. De vormende waarde van het universitair onderricht blijft in dat geval uiterst gering. Het centraliseren van het toetsingsproces in een enkele maand lijkt niet bij te dragen tot een gezonde studie-attitude en lijkt evenmin bevorderlijk voor het leerproces.⁵⁹

⁵⁵ F. VANISTENDAEL, «Onderwijs aan de rechtsfaculteit; doelstellingen en methode», *Jura Falconis*, 1983-84, 541.

⁵⁶ L. SENECA, *Lettres à Lucilius*, texte établi, traduit et annoté par F. et P. Richard, Parijs, Librairie Garnier, 1932, 29.

⁵⁷ Een bijkomend probleem in dit verband is dat vele afgestudeerden van de Universiteit in het professioneel leven terechtkomen in een positie waarin vooral repetitieve en uitvoerende taken van hen verwacht worden. Zie hierover W.A. Henry III, in *Defense of Elitism*, fragment opgenomen in *Time*, 29 augustus 1994, 47-49.

⁵⁸ Geciteerd door R. VERSTEGEN, «Examens kennen grenzen; overzicht van de mogelijke knelpunten», *Jura Falconis*, 1989-90, 604.

⁵⁹ «Studies have shown that the best way to learn is to have frequent exams on small amounts of material and to receive lots of

Nochtans menen wij dat het mogelijk moet zijn om binnen de bestaande structuren een aantal verbeteringen door te voeren. De inspanningen met het oog op het bijbrengen van een gezonde studiehouding en het overdragen van de «universitaire geest», moeten zich vooral richten op de eerstejaarsstudenten. Men zou de studenten vanaf het prille begin moeten bijbrengen welke morele en intellectuele ernst de universitaire studie vergt. Iedereen weet dat van de haastig bijeengesprokkelde kennis op het einde van het academiejaar, reeds enkele dagen na het examen niet veel overblijft. Om deze «snelle absorptiemethode» uit te bannen zou men, zeker in het eerste jaar, vormen van permanente evaluatie moeten invoeren. De proefexamens op het einde van het aanvangssemester zijn in dat opzicht zeer toe te juichen. Zij vormen voor vele studenten een waardevolle graadmeter bij het inschatten van de ernst van een universitaire studie. Een andere vorm van begeleiding van eerstejaarsstudenten, de monitoraatsoefeningen, schijnt in vele opzichten een gemiste kans. In plaats van betuttelende herhaling, die o.i. onvermijdelijk is met de zelfstandigheid die men van een universitair student mag verwachten, zouden de monitoraatsoefeningen (beter: «werkgroepen») de geschikte gelegenheid kunnen zijn om de studenten een gezonde studiehouding bij te brengen. Die impliceert dat de inspanningen evenwichtig gespreid worden over het gehele academiejaar. Principieel zien wij nauwelijks waarom men de laatste week van het academiejaar beduidend ernstiger zou moeten werken dan de eerste. Concreet zouden werkgroepen georganiseerd kunnen worden waarbij men de studenten schriftelijke werkstukken laat afleveren, gespreid over het hele academiejaar. Het werken in kleine groepen is bij uitstek geschikt voor kritische evaluatie en bespreking van zelfstandige werkstukken. Op die manier kan men ervoor zorgen dat de student vanaf het prille begin «de smaak te pakken krijgt». Deze vormen van permanente evaluatie zouden het ook mogelijk maken het werk van de examinatoren op het einde van het academiejaar te verlichten. Een van de geheimen van het succes van de grote Amerikaanse law schools is precies de permanente evaluatie: de studenten worden ertoe aangezet zich het gehele academiejaar aan hun studie te wijden. Voor elk hoorcollege hebben de studenten opgegeven literatuur grondig bestudeerd en tijdens het hoorcollege kan op elk ogenblik aan iedere student een vraag worden gesteld.⁶⁰ De docent heeft een plattegrond voor zich met de namen en

feedback from the teacher» (J.D. GORDON III, «How not to succeed in Law School», *Yale Law Journal*, Vol. 100, 1991, 1692). Deze opvatting delen wij slechts voor zover onder «exams» verstaan wordt: een informele wijze om de vooruitgang van de student van nabij te volgen en te begeleiden, los van een formele en dwangmatige examen-situatie.

⁶⁰ Wij halen dit voorbeeld slechts aan om te illustreren dat permanente evaluatie vruchtbaar kan zijn; uiteraard is de zgn. «socratische methode» van lesgeven niet toepasbaar in ons onderwijssysteem, waar de groepen veel te groot zijn (en volledig ongedifferentieerd). Bovendien hebben de studenten in de grote Amerikaanse law schools meestal vier jaar college achter de rug alvorens te worden toegelaten tot de law school. Daarnaast lijkt de genadeloze concurrentie tussen de studenten in de law schools ons geen lovenswaardig fenomeen. Een Amerikaans hoogleraar beschrijft het fenomeen van de rangschikking in de groep als volgt: «Class standing is what saves law school from being a boring, cooperative learning experience and makes it the dynamic, exciting, survival-of-the-fittest, cutthroat,

foto's van de studenten, die allen een vaste plaats hebben.»⁶¹ Dit systeem maakt het organiseren van formele examens op het einde van de leerperiode bijna overbodig. Universitair onderricht zou een dagelijkse uitdaging moeten zijn, zowel voor de docent als voor de student. De realiteit bij ons is heel anders: sommige hoorcolleges zijn zo mateloos vervelend dat ze enkel nog worden bijgewoond door een handvol verstokte studaxen, die slechts komen om hun principes getrouw te blijven.⁶² De eerlijkheid gebiedt ons echter te vermelden dat andere professoren er wel in slagen zelfs op de meest ontgelyke uren een volle zaal te lokken. Het zal geen verwondering wekken dat professoren die hun taak als docent niet ernstig opnemen, ook als examinator tekortschieten.

Het universitair leven zou volgens ons gebaat zijn met een minder centrale plaats voor de formele examens. Bij het zoeken naar mogelijke realisaties van deze wens is het niet verkeerd radicaal andere oplossingen in ogenschouw te nemen. Het Duitse systeem bijvoorbeeld,⁶³ waarin de student tijdens de opleiding hoofdzakelijk getoetst wordt door de evaluatie van talrijke *Hausarbeiten*. Enkel ter afronding van de studie wordt de student aan een formeel en omvattend *Staatsexamen* over het gehele recht onderworpen.⁶⁴ Daarbij beseffen we dat dit systeem talrijke nadelen in zich draagt en dat het geen aanbeveling verdient dit systeem als zodanig over te nemen.⁶⁵

Zonder ons te begeven in de complexe discussie over de Duitse opleiding tot *Volljurist*, putten wij wel inspiratie uit de manier waarop de student door *Hausarbeiten* geëvalueerd wordt. Indien het uitgangspunt is dat het geen zin heeft juristen op te leiden tot wandelende encyclopedieën, kan men het aan de student overlaten zelf de keuze te maken over welk vakgebied hij zijn kennis enigszins wil verdiepen. Reeds vanaf het vroegste stadium in de opleiding zou men een aantal omvattende examens kunnen vervangen door een zelfstandig werk over een afgebakend thema. Aangezien zelfstandig werk een grote vormende waarde heeft, maar tegelijk bijzonder arbeidsintensief is, moet de student beschikken over voldoende «vrije werktijd».⁶⁶ Aangezien de student uiteraard niet voor elk vak een werk kan maken, zou hij slechts door een klein deel van de docenten begeleid moeten

competitive, grueling treadmill of unsurpassed joy that it is», (J.D. GORDON III, *l.c.*, 1685).

⁶¹ B. SLOOT, «Zoeklicht op de Harvard Law School», *Nederlands Juristenblad*, 1991, 531.

⁶² Een systeem van *course evaluation*, waarbij studenten jaarlijks een uitgebreid en openhartig verslag publiceren over een vak en zijn docent, zou bepaalde wantoestanden bij ons wellicht kunnen verhelpen. Zie hierover B. SLOOT, *l.c.*, 532.

⁶³ K. Wagner verbleef tijdens het academiejaar 1993-1994 als Erasmus-student in Hannover (Duitsland).

⁶⁴ Een goede Nederlandstalige samenvatting van de situatie in Duitsland is te vinden bij: C. RIEZEBOS, «Opleiding tot jurist in Duitsland en Nederland», *Nederlands Juristenblad*, 1991, 536-544.

⁶⁵ Met name de duur van de opleiding is vaak exorbitant. Een aanzienlijk deel van de studenten wordt pas volwaardig jurist na het dertigste levensjaar. Zie voor de discussie in Duitsland H.A. HESSE, «Gegen die Verkürzung der Juristenausbildung», *Kritische Justiz*, 1991, 83-87, met verdere verwijzingen.

⁶⁶ In Duitsland wordt dit gerealiseerd door de *Semesterferien*, een periode van zowat twee maanden tussen het *Wintersemester* en het *Sommersemester*, waarin niet gedoceerd wordt.

worden. Op die manier zou voor de docenten per begeleid student heel wat meer tijd vrijkomen. Deze manier van toetsing en individuele evaluatie zou veel dieper graven dan de oppervlakkige manier waarop nu noodgedwongen geëxamineerd wordt.

Een andere – o.i. zeer efficiënte – manier om het aantal examens te verminderen zou erin kunnen bestaan slechts één examen te organiseren voor een groep vakken. Dit zou een evenwicht scheppen tussen ons huidig systeem, waarbij de student over elk afzonderlijk vak ondervraagd wordt, en het Duitse systeem waar slechts een *Staatsexamen* over het gehele recht bestaat.⁶⁷ Zo zou men bijvoorbeeld in een enkel examen kunnen toetsen of de student het recht in zijn historische context kan plaatsen. Men zou op één bepaalde dag een examen «historische situering» kunnen organiseren, waarbij onderzocht wordt of de student beschikt over voldoende kennis van (en inzicht in) het Romeins recht, de geschiedenis van het privaatrecht en het publiekrecht, de hedendaagse politieke en sociale geschiedenis. Volgens de voorkeur en achtergrond van de examinerator, zou de klemtoon van het vraaggesprek liggen op een bepaalde tak van de rechtsgeschiedenis. Om te vermijden dat arglistige studenten de studie van een belangrijk onderdeel van de rechtsgeschiedenis verwaarlozen, zou men het uiteraard aan het toeval moeten overlaten door welke docent de student geëxamineerd wordt. Het lijkt voor onze traditionele voorstellingen wellicht eigenaardig dat het toeval beslist over datgene waarover men effectief ondervraagd wordt, maar in het huidige Duitse systeem is dat reeds zo. Volgens de specialisatie en de vakkennis van de examinerator, valt de nadruk tijdens de *Staatsprüfung* op een bepaald domein van het recht.

Terwijl voor ons voorbeeld der «historische situering» van het recht in de huidige situatie vier examens worden georganiseerd, zouden in ons voorstel de afzonderlijke docenten nog slechts 25% van de studenten moeten ondervragen. Tegelijk zou de student heel wat grondiger ondervraagd kunnen worden en zou blijken of hij werkelijk met enthousiasme en volharding gestudeerd heeft. Een bijkomend voordeel is dat, aangezien de te beheersen stof op één dag veel groter zou zijn dan nu het geval is, het examen niet anders dan minder detaillistisch zou kunnen zijn. Een analoog systeem is denkbaar voor de filosofische vakken, voor het verbintenissenrecht en de bijzondere overeenkomsten, voor het handels- en economisch recht en de vennootschappen, enz.

De explosie van de studentenaantallen heeft geleid tot een aantal onhoudbare situaties. Om de toeloop enigszins in te dammen, heeft men getracht de selectie te verstrengen. Dit lijkt ons mislukt. Het blijkt immers dat sommigen met behulp van een goed getraind geheugen en een beetje geluk telkens weer voor de afzonderlijke examens slagen. Nochtans beschikken velen niet over de geestesgesteldheid en de bekwaamheid die men van een universitaire student mag verwachten. In het door ons voorgestelde systeem van «gegroepeerd examineren» zouden de selectiecriteria verschuiven.

⁶⁷ Voor de volledigheid zij vermeld dat het *Staatsexamen* uit verschillende delen bestaat die mondelinge en schriftelijke toetsen omvatten. Daarnaast moge het duidelijk zijn dat het formele examen niet de enige vorm van evaluatie is. Met name de *Hausarbeiten* worden individueel besproken met en geëvalueerd door de betrokken docent.

De nadruk zou minder liggen op vluchtig vergaarde feitenkennis, meer op duurzaam inzicht en onderscheidingskracht. Karl Jaspers merkt in zijn invloedrijke werk *Die Idee der Universität* op: «Het doorlopen van een lange rij examens, waarin stap voor stap het doel bereikt wordt, helpt de doorsnee van onzelfstandigen. Examens als afsluiting van een lange vrije studieperiode daarentegen, zijn een aangelegenheid van de geestelijk oorspronkelijken.»⁶⁸

Het voorstel van het gegroepeerd examineren combineert o.i. de voordelen van het Belgische en het Duitse systeem, zonder te vervallen in de excessen die beide systemen in hun huidige gestalte kenmerken. De buitensporige duur van de Duitse opleiding is vooral te wijten aan het feit dat de studenten het *Staatsexamen* blijven uitstellen. Bovendien laten zij zich na de eigenlijke opleiding veelal gedurende een jaar of langer klaarstomen door repetitoren, alvorens de sprong te wagen. Uiteraard is een examen over het gehele recht als zodanig problematisch, vooral indien men, zoals in Duitsland helaas het geval is, toch nog detaillistisch examineert.⁶⁹ Een ruim examen over een bepaalde deeltak van het recht daarentegen, te volbrengen vooraleer men de volgende studiefase mag aanvatten en binnen een bepaalde maximumtermijn, lijkt ons een praktisch haalbaar voorstel dat in de huidige context reeds realiseerbaar is. De geringe omvang van de voor een dergelijk examensysteem vereiste hervormingen lijkt ons in tegenstelling te staan tot de mogelijke invloed van dit systeem op het gehele universitaire gebeuren.

In Karl Jaspers vinden wij een krachtige bondgenoot: «Examens (...) moeten zo zelden als mogelijk gehouden worden. Ze opstapelen maakt hun handhaving tot een puur kwantitatief gebeuren, eigenlijk onverantwoord. Wanneer er slechts weinig zijn, kunnen ze grondig en met volle ernst gehouden worden. Het nutteloze werk van examens (...) waarbij overdreven kwantitatieve eisen aan het geheugen worden gesteld, heeft geen enkel resultaat, omdat de examens dan niet meer bijdragen tot een werkelijke selectie. Ze vormen, ondanks hun nutteloos karakter, een buitensporige belasting van de krachten van de vorser en zijn aldus een aantasting van het niveau van het geestelijk leven.»⁷⁰

Men zou de student moeten aanzetten om door volgehouden inspanning werkelijk beklijvende kennis te verwerven. Haastig gememoriseerde cursussen en samenvattingen voor talrijke versplinterde examens, kunnen tot niets anders leiden dan halfweten. Om het halfweten te ontsmaskeren volstaat geen vluchtig deexamen.

Naar een aristocratie van de geest

De Universiteit is uit haar aard op een minderheid gericht, die een «aristocratie van de geest» (Jaspers) vertegenwoordigt, uit welke bevolkingslaag de leden hiervan ook afkomstig zijn. Die minderheid is geroepen om de leidinggevende posities in de moderne maatschappij te bekleden. Dit impliceert dat de universitaire vorming zich niet kan beperken tot het overdragen van vakkennis. Indien de Universiteit ten prooi zou vallen aan de «barbarij van het specialisme», zou

⁶⁸ K. JASPERS, *Die Idee der Universität*, Göttingen/Heidelberg, 1961, 140 (eigen vert.).

⁶⁹ Zie B. SLOOT, l.c., 538.

⁷⁰ K. JASPERS, o.c., 142.

zij er niet meer in slagen mensen op te leiden die in staat zijn op zelfstandige wijze complexe problemen te plaatsen in een breder geheel. Specialisten zonder algemene vorming dreigen al te gemakkelijk gereduceerd te worden tot manipuleerbare radertjes. Ze zijn de uitvoerders van een visie die zich aan hun blikveld onttrekt. Het deelachtig maken aan de Westerse cultuur is daarom een wezenlijk bestanddeel van de opdracht van de Universiteit.

Met een algemene vorming meegeven betekent dat zij geoefend worden in het zelfstandig gebruik van de geest. Die vorming kan niet zonder gevolg blijven op de manier waarop een vak wordt bedreven. De algemeen gevormde jurist heeft oog voor samenhangen, is gewapend met een scherpe onderscheidingskracht, heeft gevoel voor evenwicht bij zijn besluitvorming. Het is duidelijk dat het oefenen van deze vaardigheden bezwaarlijk geschiedt in een systeem van massaonderwijs waar de studenten zonder enige selectie of differentiatie in grote hoorzalen worden toegelaten.⁷¹

Wij pleiten voor een Universiteit als een oord waar geestelijke vreugde en gedreven werkkraft hand in hand gaan. Wij betreuren dat universitair onderwijs door sommigen wordt beschouwd als een louter middel om een gunstige positie op de arbeidsmarkt te verwerven, als een moeilijke fase die men nu eenmaal moet doorworstelen. Voor wie niet met

vreugde in het hart studeert, voor wie geen bijzondere aanleg heeft tot intellectuele ontplooiing, is de Universiteit geen instelling waar het aangenaam vertoeven is. Het handhaven van de denkbeelden die aanleiding gegeven hebben tot de explosieve groei van de studentenaantallen in al onze universiteiten, lijkt ons weinig bevorderlijk voor de universitaire geest. Deze laatste ontspruit aan een onstuitbaar verlangen naar inzicht en een gedreven ernst bij het verwerven van kennis.

Sommige leden van de *Universitas* schijnen het woord van Epicurus lang vergeten te zijn «Want het zijn niet drinkgelagen en onophoudelijke feesten of het genieten van jonge vrouwen of het genot van vis en alle andere lekkernijen die een luxueuze tafel biedt die het zoete leven geboren doen worden, maar een nuchtere redenering.»⁷² Precies het beoefenen van de nuchtere redenering, het aanscherpen van het verstand dat ongefundeerde meningen in allerlei kennisdomeinen uitbant en dat de mens greep geeft op zijn bestaan, is een der voornaamste opdrachten van de glorierijke instelling die zich Universiteit noemt. Het is de taak van ieder die wil meewerken aan de uitbouw van de Universiteit – of die haar idealen in de praktijk wil omzetten – zich bij tijd en wijle te bezinnen over de vraag of zij nog beantwoordt aan haar opdracht.

Kris WAGNER

William TIMMERMANS

Studenten derde licentie rechten K.U. Leuven

⁷¹ Vgl. de treffende opmerking van W.A. HENRY III (*In Defense of Elitism*): «In an egalitarian environment the influx of mediocrities relentlessly lowers the general standards at colleges to levels the weak ones can meet»; opgenomen in *Time*, 29 augustus 1994, 49.

⁷² EPICURUS, *Brief aan Menoeceus*, in DIOGENES LAËRTIUS, *Leven en leer van beroemde filosofen*, Baarn, Ambo-Klassiek, 1989, 385.

RECHTSPRAAK

BENELUX-GERECHTSHOF

13 DECEMBER 1994

Voorzitter: de h. Martens

Openbaar ministerie: de h. D'Hoore

Advocaten: mrs. Van Bunnem, François, Zenobi en Andrien

Merk – Aanvallend merk – Onderscheidend vermogen – Peildatum – Behoud – Gevolg – Verlies – Toedoen of nalaten van de merkhouders

Wanneer in het kader van de vraag of sprake is van merkinbreuk, de beschermingsomvang van het aanvallende merk moet worden bepaald aan de hand van zijn onderscheidend vermogen, valt daarvoor steeds te letten op de opvattingen van het in aanmerking komende publiek ten tijde waarop het inbreukmakend aangevallen gebruik van het merk of een overeenstemmend teken een aanvang nam.

Wanneer, met inachtneming van die maatstaf, wordt geoordeeld dat sprake is van een merkinbreuk, dan wettigt zulks in de

regel een verbod van verder gebruik van het inbreukmakend merk.

Dit laatste kan anders zijn indien, nadat een aanvang is gemaakt met het inbreukmakend gebruik, het aanvallende merk zijn onderscheidend vermogen geheel of ten dele heeft verloren doch uitsluitend in die gevallen waarin dit verlies geheel of gedeeltelijk valt toe te rekenen aan toedoen of nalaten van de houder van dat merk.

Zaak 1 93/3

Conclusie van plv. advocaat-generaal G. D'Hoore

Ten aanzien van de feiten en het verloop van het geding: De N.V. M., exploiteert snelrestaurants die gespecialiseerd zijn in het aanbieden van zogenaamde «fast-food»-produkten. Ze doet dit onder het merk «Quick» waarvoor ze in 1970 een Benelux-depot verrichtte.

De N.V. La N. opende in 1982 een snelrestaurant te Verviers met als uithangbord «Jumbo Quick».