

Geesteswetenskap in 'n geeslose omgewing? 'n Besinning oor die hedendaagse universiteit en die verwaarlosing van sy opvoedingstaak

The humanities in a soulless institutional environment? Thoughts on the contemporary university and the neglect of its educational function

MARINUS SCHOEMAN

Departement Filosofie, Universiteit van Pretoria
marinus.schoeman@up.ac.za



Marinus Schoeman

MARINUS SCHOEMAN (MA Pretoria, DPhil Nijmegen) is 'n medeprofessor in Filosofie aan die Universiteit van Pretoria. In sy onderrig en navorsing spits hy hom veral toe op die geskiedenis van die moderne wysbegeerte, sosiale filosofie, etiek en strominge in die kontemporêre (hoofsaaklik kontinentale) filosofie. Op bykans al hierdie terreine het tientalle publikasies van hom verskyn in boeke en vaktydskrifte. Hy is lid van verskeie vakverenigings (nasionaal en internasionaal) en ook van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns. Hy dien op die redaksies van verskeie vaktydskrifte en ook op die redaksionele raad van die gesaghebbende Leuvense *Tijdschrift voor Filosofie*. Prof. Schoeman beywer hom vir die uitbouing en verstewiging van bande met Nederlandse en Vlaamse universiteite en is 'n stigterslid van die Nederlands-Afrikaanstalige Wysgerige Genootskap.

MARINUS SCHOEMAN (MA Pretoria, DPhil Nijmegen) is an associate professor of Philosophy at the University of Pretoria. In his teaching and research he specialises in the history of modern philosophy, social philosophy, ethics and contemporary (especially continental) philosophy. He is the author of more than forty publications in scholarly journals and books. Prof. Schoeman is a member of several learned societies (national as well as international), including the *Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns*. He serves on the editorial boards of various journals, among others the esteemed *Tijdschrift voor Filosofie*. Prof. Schoeman endeavours to expand and strengthen ties with Dutch and Flemish universities and is a founder member of the *Nederlands-Afrikaanstalige Wysgerige Genootskap*.

ABSTRACT

The humanities in a soulless environment? Thoughts on the contemporary university and the neglect of its educational function.

*Over the past few decades vocational training has increasingly become the norm within our universities. This, together with the demand for democratisation and "social" equality, resulted in the eclipse of the classical ideal of a comprehensive humanist education (Lat. *studia humanitatis*, German *Bildung*). This had a particularly detrimental (if not devastating) effect on the teaching of the humanities.*

Traditionally it was accepted that a thorough schooling in the humanities was only meant for the few. Not everybody was deemed equal to the task – not on grounds of principle, but rather because of circumstance. Factors such as talent, interestedness, intellectual and cultural background, as well as the level of aspiration and commitment together play a decisive role in preparing a person for such a schooling. However, the idea of such an education as the exclusive preserve of the few is now widely rejected as outmoded, too elitist and hence totally unacceptable. Education should be accessible to all “because we are all equal”. And if the latter seems not to be the case, everybody can and should be made equal by means of “progressive” and “transformative” education. This is called the “democratisation of the university”, but in reality it means a popularisation and even a form of demagoguery by means of which far too high and unrealistic expectations are aroused among our young people.

At the root of this levelling process in education, and of the egalitarian dogma in general, lies the fallacy of the zero sum. It rests on the assumption that if something or someone fails, it is the result of another that has succeeded. The other’s success was the cause of my failure. All gains are paid for by the losers. This fallacy plays an important role in supporting many a social reform programme or transformation initiative and the false hopes it arouses. The makers of current higher education policy (also those in university positions) increasingly appeal to didactic principles and practices in order to make young people fit for and amenable to study at a university. Thus they give expression to one of the most persistent superstitions of our time, i.e. the belief that there is a technical solution for each and every conceivable problem. More than ever before people believe that by applying the appropriate didactical techniques, somehow everyone can be successfully schooled. This goes hand in hand with unprecedented forms of coercion and manipulation that are completely at odds with a truly humanist education.

Moreover, a humanist education in the traditional sense is regarded as useless and obsolete. Under the influence of the ideology of economic profit-seeking and technical efficiency the emphasis is on knowledge that has practical utility value, and this signifies a shift towards training at the expense of a humanist education – training which is geared towards the mastering of skills that are necessary for one’s job or profession. For this very reason there is a continuous search for new and more efficient teaching methods. In contrast to this, a humanist education requires a kind of initiation which cannot be accomplished merely by means of controlled methodological procedures.

Both types of teaching (humanist education and vocational training) have their own merits. They need not compete with one another. However, an alarming tendency exists at universities to become mere training institutions, providers of “high level manpower” that comply with the demands of industry, the business sector and the professions. Thereby universities could find themselves wholly in the grip of economic-technical rationality. This would result in the loss of academic freedom and the rise of “educated philistinism” (Hannah Arendt).

The decline of a truly humanist education in our universities must be arrested. To my mind this can only happen insofar as universities succeed in maintaining their autonomy. If our universities wish to do justice to the name “university” in any credible way, they must provide sufficient scope for free intellectual activity, thus allowing students to freely commit themselves to the discipline of scholarship, with no other motive than their love for a specific field of study which they deem important for their own cultivation as human beings. Universities must insist on being islands of academic freedom, safeguarded against all sorts of illusions, unrealistic expectations and interferences of interest groups and lobbies, and averse to any form of ideological and technological expediency. However, the autonomous status of universities can only prevail as long as they maintain strict entrance requirements.

KEY CONCEPTS: Humanities, *humaniora*, *Bildung*, education, the university, vocational training, democratisation of education, social justice, equality

TREFWOORDE: Geesteswetenskappe, *humaniora*, *Bildung*, vorming, opvoeding, die universiteit, beroepsopleiding, demokratisering van die onderwys, sosiale geregtigheid, gelykheid

OPSOMMING

Aan die hedendaagse universiteite het beroepsopleiding toenemend die norm geword. Dit, tesame met die eis om “demokratisering” en “maatskaplike” gelykheid, het die klassieke ideaal van ’n omvattende humanistiese vorming van studente na die agtergrond geskuif. Veral die geesteswetenskappe (in die sin van die *humaniora*) word nadelig hierdeur beïnvloed. Hierdie tendens moet gestuit word. Dit kan myns insiens slegs gebeur indien universiteite waarlik onbevoogde (outonome) instellings bly. Dit beteken dat universiteite, indien hulle hoegenaamd nog met enige geloofwaardigheid wil aanspraak maak op die titel “universiteit”, genoegsame ruimtes moet verskaf vir vrye intellektualiteit – ruimtes waar studente hulleself vryelik aan die dissipline van geleerdheid onderwerp, om geen ander rede nie as die liefde vir ’n (bepaalde) vakgebied wat hulle vir hulle vorming nodig ag. Sulke ruimtes moet eilande van akademiese vryheid wees – gevrywaar van allerlei illusies, onrealistiese verwagtinge en bemoeienisse van drukgroepe, en wars van ideologiese en tegnologiese pretensies. Dosente en studente sou daar byeenkom uitsluitlik om te studeer, om te lees en te skryf, om na mekaar te luister en diskussies te voer in die gees van die ensiklopedie, die algemene vorming. Sodanige ruimtes sal egter slegs in hulle doel slaag vir sover daar streng toelatingsvereistes gestel word.

Die uitgangspunt van die onderhawige artikel is dat hoër onderwys aan die universiteit, en veral onderrig in die geesteswetenskappe, ’n opvoedingstaak behels en aldus gerig behoort te wees op die klassieke ideaal van ’n humanistiese vorming. Jongmense moet begelei word om volwaardige persone en lede van die gemeenskap te word. As sodanig is die onderwys die verlenging van die opvoeding wat plaasvind in die ouerhuis, die familie- en vriendekring, die skool, die kerk en allerlei ander gemeenskapsverbande. Daar moet egter onmiddellik bygevoeg word dat spesifiek onderwys aan ’n universiteit nie vir almal beskore is nie. Voortgesette onderwys aan die universiteit, veral ’n deeglike skoling in die *humaniora*, is weinig jongmense beskore. Nie alle jongmense is hiervoor opgewasse nie – nie om prinsipiële redes nie, maar vanweë praktiese omstandighede. Faktore soos talent, persoonlike belangstelling, intellektuele en kulturele agtergrond, sowel as die vlak van reële ambisie en toewyding speel gesamentlik ’n bepalende rol om ’n mens voor te berei vir sodanige onderwys. Uiteindelik is daar slegs enkeles wat bekwaam genoeg is om hierin uit te blink. ’n Mens kan dit betreur, maar dit is nog geen rede om algemeen-vormende, humanistiese onderwys af te maak of te misprys nie.

Wat word egter bedoel met algemeen-vormende, humanistiese onderwys? Die antieke Grieke het gemeen dat dit die basis is van ’n beskaafde samelewing. Hulle het daarvoor die woord *paideia* gebruik, wat ons sowel “opvoeding” as “vorming” (Duits: *Bildung*) en selfs “inwyding” sou kon noem. Die klem was op die studie van die “lettere”, dit wil sê die voortrefflikste werke uit die literatuur, insluitend drama, epos, poësie, geskiedskrywing en filosofie. Hierna is dikwels ook verwys as die *studia humanitatis* of die *humaniora* (die studie van die mens of die menslike kondisie) waardeur die student toegerus word om self ook ’n goeie (deugsame,

voortreflike) mens te word. Die bestudering van die groot werke uit die literatuur is beskou as die beste middel om dit te bereik, want nêrens anders word die mens en die menslike kondisie beter geskets, en deur niks anders word die verbeeldingskrag sterker geïnspireer tot die navolging van goeie voorbeelde en die verwerping van die slegte nie. 'n Voorwaarde vir die *studia humanitatis* is rus en duurte. Die groot literatuurskat kan mens slegs jou eie maak as jy baie aandag en tyd daaraan bestee, sonder kommer en sonder om afgelei te word deur allerlei beslommernisse. Nie verniet is die woord “skool” afgelei van die Griekse *scholè*, wat “rus” beteken nie (sien Slootweg 2004:35-36).

Vir 'n vakopleiding moet mens ook geskool word, maar dit is veelseggend dat baie vakke ten beste geleer kan word in die praktyk, as leerling in 'n bedryf. 'n Vakopleiding kan dus betreklik kort wees. Vir die humanistiese vorming daarenteen, geld die teenoorgestelde. Dit begin eers lewe, dit dring eers tot die siel deur ná jarelange oefening, herhaling en besinning. Dit handel oor wat die mees eie en nabye is aan ons as mense, en juis daarom die moeilikste om te begryp. Die belang van 'n rustige bestaan is hier dus veel groter. Sonder die rus van jarelange intensiewe vorming in die *humaniora*, moet 'n samelewing noodwendig goed gevormde leiers ontbeer, met al die nadelige gevolge daarvan.

Die humanistiese opvoeding wat hier ter sprake is, is 'n normatiewe model. Dit beliggaam 'n ideaal, en die verwagting was dat daar 'n sturende werking daarvan moes uitgaan. Dit is 'n model wat vanuit die antieke verlede tot ons gekom het, in die Renaissance 'n groot oplewing gehad het, en tot vroeg in die twintigste eeu nog min of meer ongeskonde gebly het. Sedertdien is dit egter besig om veld te verloor. Onderwys wat gerig is op die humanistiese opvoedingsideaal, met name die *humaniora*, verkeer tans inderdaad onder groot druk, nie soseer omdat dit geminag word nie – intendeel, dit word deur beleidmakers aangeprys. Helaas, omdat die beleidmakers (weliswaar met goeie bedoelings) sodanige onderwys vir iedereen toeganklik ag, het hulle dit egter verpopulariseer, genivelleer en ten slotte gedegradeer. Dat die *humaniora* slegs vir enkele uitgelesenes beskore is, lyk elitisties en dus onaanvaarbaar. Gevolglik word die prinsipiële reg op 'n humanistiese vorming geherformuleer in die stelling dat sodanige vorming vir iedereen vanselfsprekend en gevolglik haalbaar is, want alle mense is nou eenmaal gelyk. Blyk laasgenoemde nie die geval te wees nie, kan hulle in en deur die onderwys wel gelyk gemaak word. Dit word genoem die “demokratisering van die universiteit”, maar in feite beteken dit 'n verpopularisering of selfs 'n vorm van demagogie waardeur daar veels te hoë en onrealistiese verwagtinge geskep word onder jongmense (sien Van den Berg 1977:118 e.v. en Scruton 2010:93 e.v.).

Onderliggend aan hierdie gelykmakingsproses in die onderwys, en aan die gelykheidsdogma in die algemeen, is die drogredenasië van die nul-som (sien hoofstuk 5 van Scruton 2010, getitel “The Zero Sum Fallacy”). Dit gaan uit van die aanname dat wanneer iets of iemand misluk, dit gebeur deurdat 'n ander een geslaag het. Die een se dood is die ander se brood. Vir elke wins word betaal deur die verloeders. Hierdie drogredenasië speel 'n belangrike rol by die onderskraging van menige sosiale hervormingsprogram of transformasie-inisiatief en die valse hoop wat daardeur opgewek word. 'n Kragtige voorbeeld is die heersende diskoers oor “sosiale geregtigheid” en die wydverbreide mening dat gelykheid en regverdigheid dieselfde beteken. Van geregtigheid kan daar alleen sprake wees as “maatskaplike” ongelykhede uitgewis is. Begrippe soos reg, verdienste en beloning kom nouliks ter sprake, terwyl geregtigheid losgemaak word van die handelinge en verantwoordelikhede van individue. Gelykheid is die enigste doel.

Hierdie nuwe opvatting van geregtigheid (wat volgens my, as ek dit so mag stel, hoegenaam nie 'n regverdige geregtighedsopvatting is nie) het veral sy invloed laat geld op die gebied van onderwys-hervormings. Onderwys het een van die primêre teikens geword van allerlei pogings tot “vernuwing”, “transformasie” en “innovasie”, wat moes lei tot groter “maatskaplike” gelykheid.

Geregtigheid vereis dat die kanse gelykgemaak word en dat die slaagsyfers steeds hoog is. Met die oog hierop lewer die universiteite se opvoedkunde-fakulteite jaarliks tallose “onderwyskundiges”. Van hierdie onderwyskundiges word verwag om alles te weet oor die metodiek van onderrig, die psigologie en sosiologie van die leerproses, en die werklike (en tot nog toe verkeerd opgevatte) betekenis van onderwys vir die moderne samelewing. Onderwyskundiges hoef egter nie oor direkte kennis van ’n vak te beskik of hulleself werklik in een van die ou, erkende dissiplines te onderskei nie. Menige van hulle is self nie in staat om ’n lokaal binne te stap en die kennis oor te dra wat die leerlinge of studente moet verwerf nie, maar tog word hulle die “deskundiges” in alle kwessies wat met die verwerwing van kennis te make het.

Die gangmakers van die hedendaagse hoër-onderwys-beleid (ook aan die universiteite self) doen in toenemende mate ’n beroep op didaktiese beginsels en praktyke om soveel jongmense as moontlik vatbaar en geskik te maak vir studie aan die universiteit. Daarmee word andermaal gestalte gegee aan een van die hardnekkigste bygelowe van ons tyd, naamlik die opvatting dat daar ’n tegniese oplossing vir elke denkbare probleem bestaan. Meer as ooit glo mense aan toepaslike didaktiese tegnieke om tog maar iedereen geskool te kry. Hiermee gaan gepaard ’n ongehoorde dwang wat teen die grein ingaan van ’n humanistiese vorming. Trouens, soos die Nederlandse klassikus en filosoof, Cornelis Verhoeven tereg opgemerk het: Ware insig is nie iets wat onder verpligting oorgeneem of oorgedra kan word nie – “. . . ze kunnen maar op één plaats ontstaan, namelijk in het bewustzijn van degene die ze krijgt, niet neemt of overneemt, en die ze zelf verder ontwikkelt” (Verhoeven 1993:592). Dit is so ’n situasie wat ook volgens Plato vereis word by die verwerwing van ware insig: “die siel moet omgekeer word van ’n soort nagtelike dag (skemertoestand) na ’n egte dag, dit moet opstyg na die ware syn (werklikheid) van dit wat is” (Plato, *Die Republiek*, 521c.). Hierdie omkering of opstyging noem Plato die ware of egte wysbegeerte.

Die oomblik wanneer mense egter hoor dat opvoeding in die sin van humanistiese vorming uiteindelik wysbegeerte is, soos wat Plato dit twee-en-’n-half millennia gelede begryp het, besluit hulle onmiddellik dat hierdie elitistiese soort vorming agterhaal is en hoegenaamd nie aan die hedendaagse eise voldoen nie. Hulle sien geen verdere noemenswaardige nut in sodanige studies nie, en dus meen hulle dat die *humaniora* óf moet verdwyn óf dat dit moet opgaan in ’n praktiese, doelgerigte onderwysprogram wat gerig is op die beroepslewe. Opleiding vir ’n beroep het die norm geword. Ouers wat van mening is dat hulle kinders in die eerste plek ’n vorming moet kies (bv. geskiedenis, beeldende kuns, klassieke filologie, wiskunde of wysbegeerte), en later aan ’n beroep moet dink, word paradoksaal beskou as onredelik. Hulle gaan immers in teen die nuutste tendense wat grootliks afgestem is op die bevordering van globale lewenstyle en gestandaardiseerde of uniforme tipes van menswees.

Uiteraard is daar niks verkeerd met beroepsopleiding as sodanig nie. Trouens, die meeste jongmense is beter daaraan toe met beroepsopleiding as met ’n humanistiese vorming aan die universiteit waarvoor hulle nie geskik is nie. Beroepsopleiding kan seker aan universiteite plaasvind (alhoewel dit, wat my betref, eerder in aparte hoër-onderwys-instellings tuishoort), maar moet dit toegelaat word om ’n monopolie te kry? En moet hierdie monopolie boonop die etiket kry dat dit algemeen-vormend is? Dít is inderdaad wat die groot omwenteling in die onderwys gedurende die twintigste eeu teweeggebring het. Voorbereidende, hoogs tegnologiese beroepsopleiding via didaktiese prosedures is voorgehou as iets wat vir almal haalbaar is. Nadat owerhede hierdie onderwys van alle sogenaamde vryblywende studievakke gesuiwer het, het hulle nie gekroom om dit “die triomf van demokratisering” te noem nie. Toenemend moet daar aan die universiteite rekening gehou word met gestandaardiseerde norme, inspeksie, gehalte-kontrole, besorgdheid oor slaagsyfers (“through-put rate”), en die eise van die beroepslewe wat

nie in die eerste plek gemik is op vorming nie, maar eerder op die tegniese bekwaamheid van die nuwe generasies afgestudeerdes. Hier en daar hoor mens wel nog lofuitinge ten aansien van 'n omvattende humanistiese vorming (veral sommige pedagoë en politici is besonder bedrewe hierin) – maar dit het in werklikheid holle frases geword. Hulle maak asof hulle daarvoor omgee, maar intussen het hulle dit onmoontlik gemaak. Die beleidmakers wil nie hierdie nuttelose vorming hê nie, en ouers vra hulleself af “wat doen jy later daarmee?”, terwyl hulle hulle kinders aanspoor om studierigtings met vooruitsigte op goeie (wingsgewende) werksgeleenthede te kies, of studierigtings met maklike slaagkanse en geringe studiedruk. Hoogstens is daar nog hier en daar onderwysers en dosente (en hulle is ook maar yl gesaai) wat aan Plato se allegorie van die grotbewoners dink. Hulle word egter meestal afgemaak as vreemdsoortig en uit pas met die werklikheid. Dikwels lei hulle dan ook 'n stil lewe van afsondering, ver van enige reorganisasoriese aktivisme.

Ons het vandag te make met 'n situasie waarin universiteite grotendeels (hoëre) beroepskole geword het wat daarop uit is om soveel as moontlik studente te werf met lokmiddels wat mens eerder in die reklamewêreld sou verwag. Universiteite wil aantreklik en aangenaam daar uitsien, onder meer deur baie aandag aan sport en moderne tegnieke (vaardighede) te bestee. Daarby is daar heelwat sosiale voorsiening en paslike studiebegeleiding met die oog op optimale slaagkanse en 'n goeie voorbereiding op die beroepslewe. Die verlaging van studiedruk het 'n leuse geword wat dekking verleen aan allerlei nivellerende tendense. Nêrens wil universiteite nog die indruk wek dat hulle jong intellektuele vorm nie. Soos “elite” het “intellektueel” 'n skeldwoord geword.¹

Ook in hierdie opsig het die demokratisering verword tot 'n verwennende demagogie wat tallose studente (aan wie daar te veel belowe is) sterk in hulle onrealisties hoë verwagtings. Dus moet alle studievakke nuttig wees of nuttig gemaak word. Bowendien moet hulle beoefenaars, in die gees van onstuitbare navorsingsaktivisme, voortdurend vorendag kom met die nuutste en die jongste bevindinge, met die gevolg dat die wysgerige refleksie op die vak of die historiese dimensie van die studieveld – twee tipies universitêre benaderingswyses – uit die vorming verdwyn (De Dijn 2008). Daar is universiteite waar daar in die opleiding van geneeshere geen voorsiening gemaak word vir wysgerige antropologie of die geskiedenis van die geneeskunde nie, of waar die toekomstige ingenieurs nooit iets hoor van die historisiteit van tegnologiese teorieë nie, of waar natuurwetenskaplikes verstoke bly van enige wetenskapsteoretiese insig.

Ons leef vandag in 'n beskawing wat deur 'n omgekeerde platonisme gekenmerk word. Volgens die Griekse wysgeer het alleen diegene wat ingewy was in die meetkunde, dit wil sê diegene wat geweet het hoe om die oorgang te maak van die sintuiglike na die insigtelike, toegang gehad tot die Akademie. Sulke mense weet dat die sintuie en die kennis van die waarneembaar-uiterlike werklikheid dikwels die insigtelike (bowe-sintuiglike of ideële) dimensie van die werklikheid versluier of belet. Die egte dialektiek daarenteen, beoefen die wysgerige gesindheid wat gerig is op die syn en nie op die veelvuldige oorsaaklikhede van verskynsels nie. Plato het dit oor die “oog van die siel” wat waardevoller is as 'n duisend oë, want met hierdie orgaan, en alleenlik met hierdie orgaan, kan 'n mens die waarheid sien, of beter nog: *insien*. Wie daarvoor geen oog het nie, so laat Plato vir Sokrates in *Die Republiek* sê, sal natuurlik meen dat dit onsin is, want so iemand sien in dié studie geen verdere noemenswaardige nut nie. Soos elke ware onderwyser wat nie voorgee om alle kennis in pag te hê nie, stel Sokrates sy gespreksgenoot voor die keuse: rig ons ons tot die filosowe of tot die deskundiges van die daaglikse praktyk?

¹ Edward Said verduidelik die verskil tussen die professionele beroepsmens en die intellektueel op 'n besonder treffende wyse. Sien Said (1994:73-74).

(In hedendaagse terme sou mens na laasgenoemdes kon verwys as tegnokrate.) Die moderne Westerse beskawing het die keuse op die praktyk laat val, ’n praktyk wat hom grootliks deur die ideologie van ekonomiese winsbejag en tegniese doeltreffendheid laat bepaal (Nussbaum 2010). Kennis van die wetmatighede wat hier geld, is die verskraalde kennis van die oorsaaklikhede, van dit wat sover moontlik verifieerbaar of nie-weerlegbaar is. Waarheid word sodoende gereduseer tot waarskynlikheid. Hierdie omkering van insigtelikheid na kennis van die verifieerbare oorsake, beteken ’n verskuiwing weg van die vorming ten behoeve van die opleiding. Tegelykertyd beteken dit die einde van die *humaniora* en van die universiteit. Die vorming is gerig op die gedugte werksaamheid van die soeke na waarheid, terwyl die opleiding gerig is op die beheersing van vaardighede wat vir die beroepslewe belangrik is. Juis om dié vaardighede te verbeter, word daar voortdurend gesoek na nuwe en doeltreffender onderrigtegnieke. Daarteenoor vereis die vorming ’n inisiasie wat nooit met kontroleerbare middele bewerkstellig kan word nie.

Dit lyk my belangrik om ten minste in beginsel ’n onderskeid te maak tussen vorming en opleiding, al loop hulle in die praktyk meestal deurmekaar. In die huidige onderwysituasie wil dit voorkom of daar talle studente is wat, ten spyte van die toenemende klem op opleiding, hulle tog nog in die eerste plek toespits op vorming, terwyl ander – in studierigtings waarin daar nog geleentheid is vir vorming – hulle slegs laat oplei. Dit is geensins maklik om vas te stel wie nou eintlik (en waarlik) in die rigting van vorming sal opgaan, en wie vir opleiding kies en so dus saamdryf met die dominante stroom van die ekonomies-tegnologiese rasionaliteit nie. Nietemin is dit wel so dat elke ware beskawing persone nodig het wat, ten koste van wat ook al, voorrang gee aan die onbevange soeke na waarheid, aan vrye intellektualiteit, aan ’n belangelose welbehag in en ’n liefde vir ’n gedifferensieerde vakgebied wat hulle nodig ag vir hulle vorming. Die skreiende gebrek aan waardering vir die humanistiese dimensie van die (hoër) onderwys, dit wat die Duitsers altyd *Bildung* genoem het, laat mens wonder of die Westerse beskawing nog oor die vermoë beskik om homself los te wikkkel uit die verstikkende greep van ’n alte vanselfsprekende onderwys-as-opleiding (sien De Visscher 1992:24-29; Kinneging 2005:20-23; De Dijn 2008).

Beide tipes onderwys (vorming en beroepsopleiding) het elk hulle onderskeie betekenis, funksie en waarde. Die een hoef hoegenaamd nie met die ander mee te ding nie. Die gevaar is nietemin dat universiteite verknoei word wanneer daar van hulle hoër beroepskole gemaak word; leweransiers van “hoëvlak-mannekrag” wat voldoen aan die eise van die bedryf en die sakesektor (sien Slaughter & Leslie 1997; Peters & Besley 2006; De Dijn 2008; Nussbaum 2010). Die verwarring van die twee soorte onderwys wat ons vandag beleef, is die resultaat van selfoorskating aan die kant van universiteite, meestal van gulsige, oormoedige universiteitsowerhede wat gemeen het dat universiteite slegs aansien kan geniet as hulle groot en sterk geword het, met indrukwekkende geboue en talryke studente. Gevolglik is hulle voortdurend op die uitkyk vir afsonderlike opleidingsinstellings soos tegniese, onderwys- en landboukolleges wat deur hulle “oorgeneem” of ingelyf kan word. In die proses beland die universiteite net nog dieper in die knelgreep van die ekonomies-tegniese rasionaliteit. Akademiese vryheid word op dié manier geoffer op die altaar van die moderne, geskoolde filistery, oftewel barbaardom. (Hannah Arendt het dit oor “Bildungsphilisterium” en “educated philistinism” – sien Arendt 1968.)

Daar is geen rede om alle vorme van hoër onderwys in één megastruktuur op te sluit en aan die terreur van die burokratiese bedryfsleiding met sy bemoeisieke en opdringerige, maar terselfdertyd duur en nuttelose kontrolekommissies en bestuurstelsels te onderwerp nie. Hierdeur word die kwaliteit van die universiteite nie versterk nie. Intendeel, die universiteite swig voor die massakultuur (eintlik ’n *contradictio in terminis*), en wel in die vorm van massa-onderdig en

massa-navorsingsuitsette. En dit is die genoemde filistery wat voortaan bepaal watter studierigtings, vakgroepe of leerstoelbeperkter middele kry, of afgeskaf word, of mag voortbestaan omdat hulle as winsgewend opgeteken staan. Prakties beteken dit dat die ensiklopediese, algemeen-vormende karakter van die universiteite die sterkste gelykhet onder die vernuwing, en dat daar nog nouliks 'n ander rede is om te kies vir universitêre studie as die formele rede dat universiteite 'n monopolie verwerf het betreffende toegang tot bepaalde loopbane en beroepe. Universiteitsowerhede hoef hulle dus nie moeg te maak oor die intellektuele vorming van hulle afgestudeerdes in die geneeskunde, die regte of die toegepaste wetenskappe nie. Wat wel vir hulle belangrik is, is dat die lesingsale volgepak sit, dat 'n gunstige rapport ontvang word na afloop van eksterne evaluasies, dat daar 'n konstante toename in navorsingsuitsette is en dat navorsers gereeld aangehaal word, en les bes dat die ranglyste van sogenaamde "top-universiteite" gehaal word. Hulle enigste vrees is vir die moontlike konkurrensie van ander universiteite wat dalk suksesvoller mag voorkom in die oë van die publiek, die media, die bedryf en die sakesektor.

Die agteruitgang van die *humaniora* aan ons universiteite moet gestuit word. Dit kan myns insiens slegs gebeur indien universiteite waarlik onbevoogde (outonome) instellings bly. Dit beteken dat universiteite, indien hulle hoegenaamd nog met enige geloofwaardigheid wil aanspraak maak op die naam "universiteit", genoegsame ruimtes moet verskaf vir vrye intellektualiteit – ruimtes waar studente hulleself vryelik aan die dissipline van geleerdheid onderwerp, om geen ander rede nie as die liefde vir 'n (bepaalde) vakgebied wat hulle vir hulle vorming nodig ag. Sulke ruimtes moet eilande van akademiese vryheid wees – gevrywaar van allerlei illusies, onrealistiese verwagtinge en bemoeienisse van drukgroepe, en wars van ideologiese en tegnologiese pretensies. Dosente en studente sou daar byeenkom uitsluitlik om te studeer, om te lees en te skryf, om na mekaar te luister en diskussies te voer in die gees van die ensiklopedie, die algemene vorming. Maar nogmaals: hierdie ruimtes sal slegs in hulle doel slaag vir sover daar streng toelatingsvereistes gestel word.

BIBLIOGRAFIE

- Arendt, H. 1968. *The crisis in culture*. In *Between Past and Future*. New York: Viking Press.
- De Dijn, H. 2008. *Grensovergangen. Over geesteswetenschap, universitair beleid en samenleving*. Leuven: Peeters.
- De Visscher, J. 1992. *De zorg voor het Avondland*. Kampen: Kok Agora.
- Dewey, J. 1966 (1915). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Kinneging, A. 2005. *Geografie van goed en kwaad*. Utrecht: Spectrum.
- Nussbaum, M. 2010. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Peters, M. & Besley, T. 2006. *Building knowledge cultures: education and development in an age of knowledge capitalism*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Plato. *The Republic*. Harmondsworth: Penguin (1958-uitgawe).
- Rorty, R. 1999. *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.
- Rorty, R. 2007. *Philosophy as cultural politics. Philosophical Papers Vol. 4*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Said, E. 1994. *Representations of the intellectual. The 1993 Reith Lectures*. New York: Pantheon Books.
- Scruton, R. 2007. *Culture counts: faith and feeling in a world besieged*. New York: Encounter Books.
- Scruton, R. 2010. *The uses of pessimism and the danger of false hope*. London: Atlantic Books.
- Slaughter, S. & Leslie, L. 1997. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slootweg, T. (red.). 2004. *Bij tijd en wijle: essays over rust als ethos*. Soesterberg: Aspekt.
- Sullivan, W. M. 2005. *Work and integrity: the crisis and promise of professionalism in America*. San Francisco: Jossey Bass.

- Van den Berg, J. H. 1977. *Gedane zaken: twee omwentelingen in de westerse geestesgeskiedenis (Metabletica van de materie, deel II)*. Nijkerk: Callenbach.
- Verhoeven, C. 1967. *Inleiding tot de verwondering*. Bilthoven: Ambo.
- Verhoeven, C. 1993. De plaats van de leermeester in de filosofie. *Streven* 60/7.