

HEBEN DE GEESTESWETENSCHAPPEN EEN TOEKOMST?

Eerder als lezing gehouden op de conferentie *Niet alleen voor de geest:*
perspectieven voor de geesteswetenschappen (13 april 2012) en bij de KNAW (14 mei 2012)

© Wijnand W. Mijnhardt

Utrecht University

DRAFT

Al meer dan 100 jaar worden de humaniora met enige regelmaat onder vuur genomen. Maar nu, aan het begin van de 21e eeuw, zijn de gevoelens van bedreiging en benardheid wel heel erg wijd verspreid. Met boektitels en dagbladcolumns als *Not for Profit* (Martha Nussbaum), *Zo verdwijnt de alfa uit de universiteit* (Rens Bod) en *What are the universities for* (Stefan Collini) wordt ons het einde van een tijdperk aangekondigd. En ook voor het verzet verschijnen handboeken zoals *The assault on the universities* met daarin opgenomen vlammende pamfletten als *A manifesto for resistance* (Michael Bailey en Des Freedman). Nu moet ik onmiddellijk bekennen dat ik deze werkjes met smaak lees. Ik blijk gelukkig niet de enige te zijn, die constateert dat de wereld naar de filistijnen gaat omdat de geesteswetenschappen niet meer op hun waarde worden geschat en ook ik ben blij dat de “politiek” nu eens goed de waarheid wordt gezegd.

Wanneer ik echter wat langer nadenk, bekruipen me steeds weer de twijfels of de gestelde diagnoses wel juist zijn. Stelt de samenleving nu echt zulke andere eisen dan honderd of tweehonderd jaar geleden? En: hebben de geesteswetenschappen het niet aantoonbaar heel lang heel goed gedaan? We moeten dan niet naar de geesteswetenschappen kijken als hoeders van de hoge cultuur, een perspectief dat de auteurs van de zojuist besproken categorie geschriften overduidelijk het meest aan het hart gaat. Wanneer we daarentegen kijken naar de wijze waarop een geesteswetenschappelijke opleiding afgestudeerden maatschappelijk bruikbaar en economisch inzetbaar maakt, valt er eigenlijk alleen maar op het heden veel aan te merken, en hebben we, tenminste wanneer we dat zelf willen, een opgewekte toekomst voor de boeg. In mijn praatje van vanmorgen blijf ik dicht bij huis en concentreer ik me op Nederland. Eerst wil ik het verleden van dat functionele perspectief nader uitwerken. Vervolgens zal ik uiteenzetten hoe en wanneer mijns inziens de alfafaculteiten het zicht op hun echte maatschappelijke functie hebben verloren, om tenslotte te bekijken of herstel mogelijk is.¹

De beoefening van kunsten en wetenschappen –actief en passief - is een activiteit van alle tijden. Dat een dergelijke tijdpassering als de kern van de cultuur wordt aangeduid, is een verschijnsel van de tweede helft van de achttiende eeuw. Toen kreeg het begrip cultuur zijn moderne betekenis en uit dezelfde periode dateert de notie dat cultuur en wetenschap en vooral het onderwijs daarin, overheidszaak behoren te zijn. Het waren de revolutionaire Bataven die, geruggesteund door de vele debatten uit de decennia ervoor, in 1799 voor het eerst in de geschiedenis een Agent voor de Nationale Opvoeding met de zorg voor onderwijs en wetenschap belastten.

¹ In mijn betoog gebruik ik de termen humaniorafaculteit en letterenfaculteit door elkaar. Ik verwar ze niet en geloof bovendien dat mijn stellingen ook voor nogal wat andere faculteiten geldig zijn.

Het ging daarbij niet om de bevordering van cultuur en wetenschap omwille van zichzelf. De Bataven hadden een bij uitstek instrumentele visie. Onderwijs en wetenschap stonden in dienst van politieke en economische doeleinden: het ging ze om drie dingen: burgerschap, natievorming en welvaartsbevordering. In de jaren voor de Franse revolutie had burgerschap zich in felle debatten ontwikkeld tot een morele en politieke categorie. De ware burger was zelfredzaam en in staat voor zichzelf en zijn gezin te zorgen zonder op derden een beroep te hoeven doen. Hij was betrouwbaar, oprecht en rechtvaardig maar ook gevoelig en sociaal bewogen: kortom een steunpilaar voor gezin, kerk en daarmee ook geschikt voor politieke taken. Een moderne en doelmatige staat kon niet zonder een actieve inbreng van zijn burgers. Een gedegen opleiding en enige kennis van recht en vooral geschiedenis zouden de burger moeten helpen zich op die politieke en maatschappelijke rol voor te bereiden.

Bij het proces van natievorming speelden cultuur, wetenschap en onderwijs net zo'n grote rol. Nederland was in de laatste decennia van de achttiende eeuw bezig een eigen culturele identiteit te profileren en van taal, literatuur, wetenschap, toneel, muziek en schilderkunst werd daarvoor veel verwacht. Cultuur en wetenschap hadden tenslotte ook een onmisbare economische functie die weer nauw verbonden was met de nieuwe burgeridealen. Die burger moest immers zelfredzaam zijn maar daarvoor had hij wel inkomen en een betrekking nodig. Economische ontwikkeling werd daarmee staatszaak en de overheid keek weer naar het onderwijs, ook dat in cultuur en wetenschap, om de burger economisch weerbaar en maatschappelijk inzetbaar te maken.

Ook al impliceerde deze moderne visie op burgerschap dat het gehele volk burger was geworden, dit betekende nog absoluut niet dat men dat volk nu ook in staat achtte die burgerschapstaken per direct uit oefenen. Van dat volk hadden de deelnemers aan het burger- en onderwijsdebat onveranderlijk een lage dunk (ik citeer de burgerschapsideoloog Van Hamelsveld uit 1793):

Geheel ontbloot van kundigheden, geheel zonder beseffen of nadenken aangaande hunnen oorsprong, plichten en bestemming, onkundig aan God en zijn gebod, leeft een groot gedeelte van deze ongelukkigen alleen naar hunne driften, en zijn niet dan in gedaante van het redeloze vee te onderscheiden. (einde citaat)

Interventie was daarmee noodzaak en sleutelbegrip geworden. Het volk diende beschaafd en opgevoed te worden. Het diende zich de nieuwe burgerlijke en nationale normen en waarden eigen te maken. Pas dan zouden ze volwaardig burger kunnen worden met alle daaraan verbonden rechten. De inspanningen van de Agent van de Nationale Opvoeding en zijn ambtsopvolgers vormden gedurende bijna twee eeuwen de hoeksteen van een niet aflatend offensief om van dat "redeloze gemeen" beschaafde en politiek bruikbare burgers te maken, ze samen te

binden in de vaderlandse natiestaat en ze te voorzien van economisch nuttige vaardigheden.

Ook de humaniorafaculteiten leverden een - aanvankelijk nog bescheiden - maar wel cruciale bijdrage aan dit offensief. Ze leidden ambtenaren en leraren op die gepokt en gemazeld waren in datgene wat in de artesfaculteit van meet aan de kern was geweest van de universitaire opleiding: lezen, nadenken, schrijven en spreken; of om het te formuleren in de klassieke termen van het trivium: grammatica, logica en retorica. De vakken die men verder aan die letterenfaculteiten onderwees, moesten ook bijdragen aan het aankweken van burgerschap en natiebesef. In de twintigste eeuw nam het belang van die letterenfaculteit alleen maar toe omdat ze steeds meer leraren en andere hogere opgeleide functionarissen begon af te leveren. Weliswaar kreeg de letterenfaculteit te maken met toenemende specialisatie en ontstonden er steeds meer nieuwe disciplines maar die brachten dat oorspronkelijke vaardighedenscala van grammatica, logica en retorica niet in diskrediet. Integendeel, specialistische vakbeoefening en de klassieke vereisten van het trivium smolten naadloos ineen en een snel groeiend leraren- en professorencorps bracht deze kwaliteiten effectief in de samenleving in omloop. Burgerschap, natiebesef en lezen, nadenken, schrijven en spreken vormden tezamen de harde kern van het onderwijs op middelbare school en aan de universiteit.

Tot ver in de twintigste eeuw zouden de letterenfaculteiten deze cruciale bijdrage aan het dubbele legitimatie- en emancipatiestreven blijven vervullen. In de tweede helft van de twintigste eeuw trad een kentering op. Daarvoor kunnen vele oorzaken genoemd worden. Bij drie ervan wil ik wat uitvoeriger stilstaan.

Vanaf de jaren zestig kwam de burgerlijke onderwijsideologie onder druk te staan. Letterlijk op alle terreinen: ethiek, religie, pedagogie, omgangsvormen in het openbaar en in besloten kring, historisch besef, nationaal gevoel, bleken de normen en waarden van 1800 hun inspirerende kracht verloren te hebben. Dat die kritiek op de burgerlijke waardenschaal zoveel effect sorteerde was niet eens zozeer het gevolg van de kracht van de argumenten van de critici. Het meest treffende is wel dat de politieke en culturele elites zelf hun geloof in deze waarden en in de humanistische onderwijscultuur waarin ze waren vervat, goeddeels leken te zijn kwijt geraakt. Interventie, het sleutelbegrip van de voorbije eeuwen, werd van panacee een vies woord waaraan geen bestuurder zich meer wenste te branden.

In dezelfde periode waarin de elite het geloof in die klassieke waarden verloor, begon een proces van externe democratisering van middelbaar onderwijs en universiteit dat in de Nederlandse geschiedenis zijn gelijke niet heeft gehad. Om het persoonlijk en overzichtelijk te houden: in 1968 kwam ik met een ruime 30 eerstejaars geschiedenis in Utrecht aan. Het jaar daarop waren

het er meer dan 200 en minder is het nooit meer geworden. De rest van de Nederlandse letterenfaculteiten had met gelijksoortige stijgingspercentages te maken.

Of er een oorzakelijk verband is, moet nog uitgezocht worden maar praktisch gelijktijdig met de intrede van de nieuwe golven doorstromers en mammoetkinderen begon de universitaire humaniora-elite aan een opmerkelijk proces van maatschappelijke abdicatie. Ze gaven hiermee inhoud aan hun twijfel aan de nationale en burgerlijke onderwijsmissie waarvan ze zelf het product waren geweest. Het zou te ver voeren om die terugtrekking uit de samenleving als een moderne variant van Julien Benda's *Trahison des Clercs* te kwalificeren, maar het heeft er veel van weg. De leider van de communisten in de Tweede Kamer, Markus Bakker, verwoordde dit verraad eind jaren zeventig anders maar minstens zo pregnant (ik citeer): "Nu kunnen arbeiderskinderen eindelijk naar het gymnasium en dan schaffen ze het gymnasium af".

De maatschappelijke abdicatie nam twee vormen aan en gezamenlijk hebben ze de maatschappelijke functie van de geesteswetenschappelijke faculteit ernstig ondermijnd. Vanaf de jaren zeventig gingen er steeds meer stemmen om het leraarsberoep niet meer als de natuurlijke bestemming van de afgestudeerde in de humaniora te beschouwen. Waren ze niet geschikt om talloze maatschappelijk nuttige functies te bekleden? Die andere beroepsuitgangen waren er altijd al geweest maar nu werd het bon ton om het leraarsberoep als een minder verkieslijke en uiteindelijk als een sukkelaarsvariant af te schilderen. In de debatten rond de invoering van de wet Posthumus rond 1980 werd die ontwikkeling afgerond en verdween het lerarenberoep definitief uit het universitaire letterenvizier. Het is te simpel deze ontwikkeling uitsluitend op het conto van de universiteit te schrijven. De Mammoetwet had al een nieuwe tweedegraads lerarenopleiding voor het middelbaar onderwijs gestipuleerd en de bezuinigingsdrift van de overheid die eerstegraadsleraren nog uitsluitend voor de hoogste klassen van het VWO wenste te bekostigen, deed de rest. Van enige serieuze activiteit van universitaire zijde om dit desastreuze proces te stoppen is echter nooit sprake geweest.

De andere verschijningsvorm van de maatschappelijke abdicatie van de humaniora is de groeiende beklemtoning van het onderzoek geweest. In de traditionele humaniorafaculteit werd er wel degelijk onderzoek gedaan maar was dat aan het individu gebonden, had het doorgaans een nauwe relatie met het verzorgen van onderwijs en was de onderzoekproductie bescheiden. De enorme groei van de omvang van de wetenschappelijke staf bij de letterenfaculteiten als gevolg van de toename van de onderwijsvraag leidde echter ook tot een dramatische groei van de onderzoekscapaciteit. Immers elk nieuw staflid kreeg hiervoor gemiddeld minstens 0,4 fte toegekend. Aanvankelijk siepelde hiervan nog veel weg. De onderwijsdruk was hoog en lang niet alle nieuw benoemde stafleden had een welomschreven idee van het soort onderzoek dat ze moest

gaan doen en menigene kwam niet verder dan het op gevorderde leeftijd voltooiën van de dissertatie.

Zowel interne universitaire ontwikkelingen als de druk van nieuwe externe wetenschapsorganisaties als NWO en ZWO hebben er vanaf het einde van de jaren zeventig met een grote reeks maatregelen en aanvullende financiering voor gezorgd dat dat onderzoek steeds preciezer verantwoord moest worden, en vooral een steeds grootschaliger karakter kreeg om uiteindelijk het leven van hoogleraren en docenten geheel te domineren. Waren zij voor die tijd in de eerste plaats verantwoordelijk voor het onderwijs, vandaag ligt de nadruk op het aansturen van grote groepen aio's en postdocs en hun prestige is recht evenredig met de omvang van die laatste taak.

Het is eigenlijk merkwaardig dat niemand wenst te debatteren over de vraag wat het nut is van zoveel humanioraonderzoek. Of, meer in abstracto, hoeveel van dat type onderzoek een beschaafde samenleving eigenlijk nodig heeft. Ik begin hier geen filippica tegen het alfaonderzoek en ik wil al helemaal niet beweren dat er slecht onderzoek wordt gedaan. Integendeel, ik ben er vast van overtuigd dat de kwaliteit van het geesteswetenschappelijk onderzoek de laatste decennia flink gestegen is maar ook dat er niemand op een groot deel van dat onderzoek zit te wachten. Uiteraard is er voor een beperkt segment een directe maatschappelijke rechtvaardiging te vinden maar een natuurlijke grens is er niet. Waarom zouden we moeten weten – om de hand maar in eigen boezem te steken - dat in Nederland de balans tussen stad en platteland rond 1800 in het voordeel van de laatste verandert en dat we op grond daarvan vraagtekens kunnen zetten bij de algemeen aanvaarde transitieroutes naar de moderniteit? Dwingt dat besef niet tot een veel grotere zuinigheid bij de inzet van onderzoeksmiddelen?

Het netto effect van de zojuist geschetste ontwikkelingen – het in diskrediet raken van het leraarsberoep en het op het schild verheffen van het onderzoek - is dat de humaniorafaculteiten die door hun centrale rol bij onderwijs aan toekomstige leraren en door de productie van hoogwaardige afgestudeerden tot in de vroege jaren 70 van de twintigste eeuw een grote maatschappelijke betekenis hebben gehad, zich sindsdien in een nieuwe ivoren toren hebben verschanst. De aantallen wetenschappelijke publicaties zijn zo groot geworden dat de pretentie dat we ons vak bijhouden per definitief geen steek meer houdt. Daar komt bij dat een heel groot deel van onze onderzoeksresultaten nog alleen maar relevant is voor klein groepjes collega's. Om ons schuldgevoel hierover weg te poetsen hebben we het begrip valorisatie in de praktijk een wel heel perverse betekenis gegeven. We vinden inmiddels dat we ons geweten kunnen sussen wanneer we, geassisteerd door de pr functionarissen van de faculteit en na dagen onvermoeibaar pluggen, 2 minuten en 17 seconden met ons onderzoek in de *Wereld Draait Door* mogen schitteren. En dat terwijl het maatschappelijk effect van intensief onderwijs in lezen,

schrijven, nadenken en spreken aan toekomstige leraren en het leger goed getrainde academici, een multiplieer effect heeft waarbij een vluchtig optreden in *Pauw en Witteman* in het niets verzinkt. Hoogwaardig onderwijs en de productie van bekwame afgestudeerden is de enige echte valorisatie van de geesteswetenschappelijke faculteit.

Toegegeven, het belang van het universitaire onderwijs wordt het laatste decennium steeds meer beklemtoond en we hebben er zelfs veel beleid voor ontwikkeld. Ook het idee van een grotere rol van de universiteit bij de opleiding van leraren vindt steeds meer aanhang. Toch is het allemaal halfhartig. Ondertussen blijven we het ideaal van de onderzoeksuniversiteit/faculteit koesteren dat zelfs in het land van zijn grootste bloei – getuige de recente analyse van Andrew Delbanco² - zoveel onheil heeft aangericht, Zolang we dat ideaal onverkort op onze Nederlandse humaniorafaculteiten van toepassing blijven verklaren, gaan we door met hoogleraren en docenten in een onmogelijke spagaat te dwingen waarvan de uitkomst voorspelbaar is. Mijn betoog mag niet worden opgevat als een pleidooi voor het afschaffen van het onderzoek. Wel voor een zorgvuldige bezinning op de ongelooflijke moeilijke vraag hoeveel humaniora onderzoek de samenleving nodig heeft en vooral een pleidooi voor een bezinning op de balans tussen onderwijs en onderzoek.

Het is volkomen terecht dat de geesteswetenschappelijke faculteiten bij de beantwoording van de vraag hoe het zo ver heeft kunnen komen, de hand in eigen boezem steken. De landelijke overheid is echter medeplichtig. Eerst door vanaf de jaren zestig de universitair geschoolde leraar uit het middelbaar onderwijs te elimineren en vervolgens door vanaf de jaren zeventig het ideaal van hoger onderwijs te propageren zonder de financiële consequenties van zo'n ideaal volledig voor zijn rekening te nemen. In plaats daarvan probeerde ze door een systeem van perverse prikkels waarbij kwaliteitsoverwegingen zelden een echte rol speelden, voortdurend te bezuinigen onder het motto dat de vervaardiging van steeds grotere aantallen afgestudeerden als vanzelfsprekend een snel dalende kostprijs per eenheid product rechtvaardigt. Van die lange periode van verarming krijgen we nu de rekening gepresenteerd.

Desondanks staat voor mij vast dat de toekomstige humaniorafaculteit een onderwijsfaculteit moet zijn of zij zal niet zijn. Wat houdt dat onderwijs dan in: Het heeft weinig zin daarvoor in 200 woorden dwingende voorschriften te geven. Wel ben ik ervan overtuigd dat de trits *grammatica, logica en retorica*

² Zie de bespreking van Tony Grafton van Delbanco's recente boek: *College: What It Was, Is, and Should Be* in: *de New York Review of Books* van 24 mei 2012.

ook nu nog de kern van het humanioraonderwijs zouden moeten uitmaken, al is het verstandig - ook al in het kader van de spectaculaire ontwikkeling van de e-humanities – daar vakken uit het quadrivium als wiskunde aan toe te voegen. Maar daarmee zijn we er niet. De universiteit levert ook specialistisch discipline onderwijs. Honderdvijftig jaar lang stond dat in het teken van burgerschapsvorming en natiebesef omdat de samenleving er nu eenmaal van overtuigd was dat de geestelijke gereedschapskist van elke burger in ieder geval daarmee gevuld zou moeten zijn. Vandaag moet die gereedschapskist worden geactualiseerd en voor mijn vak de geschiedenis is het niet moeilijk thema's te formuleren waaraan alle collega's, onafhankelijk van hun temporele of thematische specialisatie een bijdrage zouden kunnen leveren: ik noem er een paar: globalisering en natievorming, burgerschap en democratie, verlichting en moderniteit, de spanning tussen natuur en cultuur en het probleem van religie en staatsvorming. Elke discipline kan die geestelijke gereedschapskist op eigen maar toch maatschappelijk nuttige wijze vullen. De vraag is daarom niet of een volwaardige humaniorafaculteit het wel kan stellen zonder Portugees, Noors of welke discipline dan ook, maar of ze een deugdelijk geestelijk instrumentarium biedt, verankerd in de academische vaardigheden van het trivium.

Wanneer we de nieuwe universitaire studie geesteswetenschappen volgens zo'n patroon zouden inrichten, het onderwijs zouden intensiveren, het leraarschap weer in ere zouden herstellen als beroepsprofiel voor de alfa-afgestudeerde, het universitaire onderwijs en de universitaire docent weer de centrale plaats toekennen die ze verdienen en tenslotte het onderzoek in omvang zouden beperken en concentreren in een bescheiden sector op hoge kwaliteit geselecteerde onderzoekers en Research Master Opleidingen, wanneer we dat allemaal hebben gedaan, is er een goede kans dat de humaniora hun aansluiting bij de samenleving weer zullen vinden.