

DE UNIVERSITEIT ALS DIENSTBARE GEMEENSCHAP

EEN REFLECTIE OP HET SNIJVLAK VAN WETENSCHAP, SAMENLEVING EN LEVENSBESCHOUWING

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt
van bijzonder hoogleraar Wetenschap, samenleving en levensbeschouwing
aan de Katholieke Universiteit Nijmegen
op 18 september 2002

door

Prof.dr. W.F.C.M. Derkse



Katholieke *Universiteit* Nijmegen

Voor
Prof.dr. J.C.F. Nuchelmans,
Prof.dr. J.M.M. de Valk
en Prof. Dr. J.M. van der Lans (†)

©2002 Prof.dr. W.F.C.M. Derkse

Ontwerp: Macx Reclamestudio, Nijmegen

DE UNIVERSITEIT ALS DIENSTBARE GEMEENSCHAP

EEN REFLECTIE OP HET SNIJVLAK VAN WETENSCHAP, SAMENLEVING EN LEVENSBESCHOUWING

“Een universiteit die niet meer door een idee wordt geleid
kan beter maar worden opgeheven.”

Kees Fens

1. De universiteit: metaforen

“Zo dadelijk begint de eilandentest. Wij danken u alvast hartelijk voor uw medewerking”. Deze raadselachtige mededeling hoorde ik op een zaterdagochtend, wachtend op een lift in een universitair complex elders in het land, waar ik was uitgenodigd als gastspreker tijdens een studiedag. Met een andere gastspreker wisselde ik een niet-begrijpende blik. Het was ons niet duidelijk waaraan we gingen meewerken, en ook niet welke actie er van ons werd verwacht. In de lift, op weg naar grote hoogten, klonk uit de luidspreker: “De eilandentest begint nu!”, wat gelukkig niet leidde tot stroomuitval. Boven, bij de koffieautomaat, die tot onze vreugde evenmin tot een tijdelijk uitgeschakeld eiland behoorde, werd omgeroepen dat de eilandentest was beëindigd, en we werden uitvoerig bedankt voor onze medewerking, die ons toch maar weinig inspanning had gekost. Mijn collega opperde een hypothese voor een verklaring van dit raadselachtige gebeuren: “De hedendaagse universiteit is een eilandenrijk. En af en toe test de technische dienst of er op de eilanden nog leven is- anders worden ze afgekoppeld”.

Je kunt de universiteit inderdaad zien als een *eilandenrijk*: sommige eilanden zijn bloeiend en welvarend, andere kwijnend, opgegeven of zelfs verlaten, overgeleverd aan de elementen. Andere metaforen dringen zich op, die in meer of mindere mate recht doen aan de realiteit van de universiteit. Wijlen Piet Vroon bestempelde zijn instelling als zijnde er een voor z.u.l.o. (zeer uitgebreid lager onderwijs), terwijl dezelfde instelling zich in recente personeelsadvertenties afficheert als “de spil in Utrecht kennisregio” - gelukkig betrof het een vacature voor een hoogleraar Muziekwetenschappen voor 1600, dus het gaat ook daar heus niet alleen om economisch toepasbare kennis. In diezelfde bijlage¹ zag ik de universiteit omschreven als ‘de haperende motor van de kenniseconomie’ - een heel trendy metafoor.

De universiteit kan men ook zien als louter een *geografische aanduiding* op bijvoorbeeld het routebord van een stadsbus, een plek waar de treintaxi je

heen rijdt - overigens een plek die door Nijmeegse taxichauffeurs hardnekkig als “naar de Radboud” aan de centrale wordt doorgegeven. Toen ik in 1969 hier mijn scheikundestudie begon zei mijn moeder dan ook trots aan de klanten van onze slagerij: “Onze Willy studeert wiskunde aan de Radboud”.

Velen zien de universiteit als een zoveel mogelijk ‘leuk’ in te richten (of in ieder geval ‘leuk’ te presenteren) intellectuele *supermarkt*, waar disciplines zich los van elkaar ontwikkelen, geleerden hun eigen winkeltje cultiveren of in ieder geval draaiende proberen te houden, zonder besef van samenhang en een bindend en overbruggend perspectief. Studenten mogen daar met hun boodschappenkarretje langs trekken, een meer of minder dispaaraat pakketje bij elkaar sprokkelend, waarna bij de kassa wordt uitgerekend of ze hun bonnetje mogen krijgen.

Sommigen ervaren de universiteit als een *slagveld* van concurrenten die allemaal aan de top willen (waar het per definitie niet al te druk kan zijn), strijdend om geldstromen en andere gunsten van de baasjes en de bazen, een strijd die gepaard gaat met veel retoriek, opklopperij en machtsspelletjes, en waarvan de agenda vooral door niet-academische en niet-intellectuele factoren wordt bepaald.²

De universiteit kan ook worden gezien als ‘gewoon’ een *bedrijf*, gericht op een markt, een bedrijf dat professioneel ‘gemanaged’ moet worden door dienstverleners (een term die George Orwell zou doen grijnzen) die weinig inhoudelijke affiniteit hoeven te hebben met de producten van het bedrijf. Net als bij andere gewone bedrijven worden dan de docenten en onderzoekers gezien als individuele personen die op contractbasis in dienst zijn van de bestuurders - zoals we straks zullen zien een sinistere perversie van de klasieke idee van de universiteit. Het is dan ook verleidelijk om juist dat bestuurlijke niveau te gaan zien als ‘de universiteit’, zoals in zinswendingen als ‘de universiteit wil een strategische alliantie aangaan met de plaatselijke hogeschool’, of ‘de universiteit wil zich ontwikkelen tot het Harvard aan de Oude

Rijn, of 'onze universiteit wil in vier jaar tot de top-3 van Europa behoren' - het zijn uiteraard fictieve voorbeelden.

De metaforen die zojuist passeerden zijn karikuraal, al bezitten ze voor sommigen onder ons wellicht een zekere herkenbaarheid. Ook de terechte voorstanders van een bedrijfsmatig-zorgvuldige omgang met financiële middelen en ook met andere aangelegenheden rond doelmatig beheer beseffen natuurlijk dat een universiteit niet een 'gewoon bedrijf' is. Dat werd recentelijk nog eens onderstreept door de voorzitter van ons eigen College van Bestuur in een opiniestuk in NRC Handelsblad, naar aanleiding van de terloops in een enkel regeltje van het 'strategisch akkoord' van het nieuwe kabinet aangekondigde bezuiniging in het hoger onderwijs, daarin eufemistisch 'efficiencytaakstelling' genoemd: "Het woord 'efficiencytaakstelling' roept associaties op met het bedrijfsleven en gaat uit van het idee dat na vette jaren nu de broekriem kan worden aangehaald. Maar in tegenstelling tot het bedrijfsleven heeft het hoger onderwijs geen vette jaren gekend. Als er geen vlees op de botten is gegroeid, kan het ook niet weggesneden worden. Na twintig jaar bezuinigen zijn de uitgaven voor het hoger onderwijs gedaald tot 70 procent van het niveau van de beginjaren tachtig." Collegevoorzitter De Wijkerslooth laat vervolgens zien dat een werkelijk bedrijfsmatige aanpak zou voeren tot het sluiten van "te dure en onrendabele productielijnen", zoals de opleidingen tot arts en materiaalkundig ingenieur (zeer kostbaar), of de lerarenopleiding (tanende belangstelling). "Maar wat misschien bedrijfsmatig moet, is maatschappelijk onaanvaardbaar. De maatschappij heeft artsen, ingenieurs, leraren en andere hoogopgeleiden bitter hard nodig. Dus kunnen die opleidingen niet wegbezuinigd worden."³ Zo'n vaart zal het niet lopen, maar inderdaad is de voorgenomen 'efficiencytaakstelling' het zoveelste voorbeeld van een onderwijs-economisch beleid dat juist vanwege het ook economische belang van deze sector op langere termijn de classificatie *penny-wise, pound-foolish* verdient.

2. De universiteit: ideeën en idealen

Al de genoemde metaforische en, het werd al toegegeven, karikaturale omschrijvingen van het fenomeen universiteit staan op gespannen voet met de ideeën en idealen waar de universiteit haar naam aan ontleent. Die naam suggereert dat een universiteit in ieder geval een *gemeenschap* zou moeten zijn, een groep mensen die een passie en een doel heeft, zoals dat in oude en nieuwe omschrijvingen wordt geformuleerd: ‘universitas magistrorum et studiosorum’ - een *gemeenschap* van meesters en wie dat door studie willen worden, ‘a community of learning’.

Over de idee en de idealen van de universiteit en hun incarnatie in de context van gisteren en vandaag is al veel gedacht, gezegd en geschreven - ook aan deze instelling: vanaf de befaamde openingsrede uit 1923 van de eerste rector magnificus, prof.dr. Jos Schrijnen⁴ tot meer recente beschouwingen. Ik noem bij wijze van selectie de gastlezing van George Steiner in maart 1997, *De toekomst van de universiteit?*, met in de (gepubliceerde) discussie interessante en relevante interventies van onder meer Paul Sars en Peter Rietbergen⁵, de Zeemanlezing in mei 1998 van Mgr. A.H. van Luyn, *Werkplaats van wetenschap en haard van cultuur* - verwijzend naar de rede van Schrijnen - *De interne en externe dialoog van de katholieke universiteit* - een ondertitel die een voorschot op het Soeterbeeck Programma is, en de recente voordracht van onze filosofiedecaan Machiel Karskens over *Universiteit en publieke moraal* (mei 2002).

Dat er over een thema al veel is gedacht, gezegd en geschreven is echter geen reden om de reflectie daarover stop te zetten. De universiteit is bij uitstek een plaats waar de ‘Dauerreflektion’ (J.B. Metz)⁶ behoort te worden gecultiveerd, ook de durende reflectie over de eigen doelen en (impliciete) dogma’s. George Dennis O’Brien, tot voor kort de katholieke *President* van de van oorsprong episcopale Rochester University, stelt hierover in zijn recente monografie *The Idea of a Catholic University*: “Universities that claim to know

about everything from galaxies to governments spend almost no serious time understanding themselves. Basic university dogmas are assumed and used, not reviewed and examined.”⁷ In zekere zin is dat ook helemaal niet erg - het zou nogal vertragend werken wanneer in collegezalen, laboratoria en andere werkplaatsen de ‘basic university dogmas’ voortdurend kritisch tegen het licht zouden worden gehouden. O’Brien komt wel met de interessante gedachte dat iedere universiteit een klein ‘department of the university’ zou moeten hebben, voor studie, onderzoek, reflectie en conversatie op juist dit terrein. In dit verband is het interessant dat een van de leden van de adviesraad van het Soeterbeek Programma van onze universiteit voorstelde om naast door de wetenschapsbeoefening geïnspireerde jaarthema’s binnen de driehoek van wetenschap, samenleving en levensbeschouwing te programmeren, ook als vast thema ‘de (katholieke) universiteit’ in een programmalijn te ontwikkelen. Deze rede zou als een aanzet daartoe kunnen worden gezien.

De ontwikkeling van het nieuwe Soeterbeek Programma voor Wetenschap, samenleving en levensbeschouwing, en het onderwijs en onderzoek vanuit de daaraan gekoppelde Andreas van Melsen Leerstoel zijn in ieder geval een goede aanleiding om een kleine bijdrage aan deze ‘Dauerreflektion’ aangaande de aard en de taken van de universiteit te willen leveren. In zijn Zeemanlezing uit 1998 stelt Mgr. Van Luyn: “Op de plaats waar die twee - wetenschap en samenleving - elkaar ontmoeten, ontstaat de universiteit.”⁸ Ik zou deze stelling willen uitbreiden. In het vervolg wil ik tonen dat zowel in de oriëntatie en evaluatie van de wetenschap, als in de waarden en deugden die in de wetenschapsbeoefening worden gecultiveerd, alsook in wat expliciet of veelal impliciet aan waardeoverdracht plaatsvindt in het contact tussen meesters en leerlingen (onderwijsprocessen genoemd), onvermijdelijk levensbeschouwelijke contexten present (moeten) zijn - zelfs als dat wordt ontkend. Waar wetenschap, samenleving en levensbeschouwing elkaar ontmoeten, dáár ontstaat de universiteit.

Wetenschap, samenleving en levensbeschouwing zijn als het ware de

hoekpunten van het Soeterbeeck Programma. De horizonverruimende *conversatie* - intern, tussen de leden van de universitaire gemeenschap, extern, tussen universiteit en samenleving - zal van het Soeterbeeck Programma als het ware de *methode* zijn. Voorts wil het programma een katalyserende stimulans zijn voor het *bijzondere profiel* van onze universiteit, waarin zal worden getracht katholiek gedachtegoed een vitale plaats te geven binnen de positief te waarderen levensbeschouwelijke pluraliteit in de universitaire gemeenschap. Deze intenties beogen de versterking van het intellectuele contact tussen de eilanden van onze universitaire archipel, de integratie van de kennisdomeinen met meer sapiëntiële elementen, en versterking van het karakter van de universiteit als intellectuele gemeenschap - ten dienste van elkaar en van de samenleving. Een universiteit is voor mij een vrije maar verantwoordelijke gemeenschap van geleerden, zij die dat willen worden, en zij die hen daarbij terzijde staan, in een dienstbare verbondenheid met de samenleving.

In eerdere essays, zij het in een andere academische positie - als bijzonder hoogleraar Wijsbegeerte vanwege de Radboudstichting bij de Technische Universiteit Eindhoven, en ook vanuit een andere verantwoordelijkheid - als wetenschappelijk directeur van de landelijk opererende Radboudstichting - ging ik al in op ideeën en idealen betreffende het verschijnsel universiteit,⁹ en op de taak van de universiteit als een ten diepste spirituele aangelegenheid.¹⁰ Zoals meestal wanneer je een centraal thema uit de ideeëngeschiedenis aan de orde stelt, heb je dan niet veel echt nieuws te melden, maar probeer je wel ‘nova et vetera’ te putten uit wat anderen al hebben overwogen en voor de eigen context relevant te maken. Zo sluit ik in deze thematiek graag aan bij de ideeën over de universiteit die zijn ontwikkeld door Jaroslav Pelikan (zelf weer een *rélecture* van John Henry Newman) en Josef Pieper (die voortbouwt op ideeën van Plato, Aristoteles en Thomas van Aquino), en bij de antropologie van de menselijke groei die naar voren is gebracht door de Canadese theoloog en filosoof Bernard Lonergan.

a. Newmans idee van de universiteit *revisited*

Zoals de ideeëngeschiedenis wel eens - en met reden - gekenmerkt wordt als een reeks van voetnoten bij Plato, zo kan het moderne denken over wat een goede universiteit is, beschreven worden als een serie voetnoten bij John Henry Newman. De opstellen die deze precies anderhalve eeuw geleden bundeldhet fraaiste Engels van de 19e eeuw. De vraag is natuurlijk in hoeverre Newmans idee van de universiteit nog te verbinden is met de realiteit van concrete hedendaagse universiteiten, en met de ontwikkelingen die vooruitwijzen naar hun gestalte in de toekomst.

Deze vraag is serieus genomen door de theoloog en historicus Jaroslav Pelikan, in zijn studie *The Idea of the University - A Reexamination*.¹² In deze studie wordt Newmans essaybundel op de voet gevolgd. De hoofdstukindeling en de titels van de hoofdstukken lopen volledig parallel. Pelikans boek is, zoals hij het zelf zegt “het resultaat van een wetenschappelijke en theologische dialoog met John Henry Newman, die mijn hele academische leven gaande is”. Pelikan lijkt door de voorzienigheid uitverkozen om juist déze taak als een persoonlijke opdracht te zien. Evenals Newman bezit Pelikan een grote reputatie als geleerde op het gebied van de Kerkvaders en van de ontwikkeling van de christelijke doctrine. Net als Newman is Pelikan een gevierd docent. Net als Newman beleefde Pelikan enige jaren “de vreugden en de frustraties van het universitair bestuur”, en wel als bestuurder van Yale University, waaraan hij als hoogleraar verbonden is. De inhoudelijke aanleiding om zijn ideeën over de universiteit in dialoog met Newman voor publicatie uit te werken is eveneens analoog aan die van Newman. Die voelde zich ruim anderhalve eeuw geleden geprikkeld door de utilitaristische en pragmatische kritiek op het traditionele curriculum van Oxford. Ondanks het feit dat Newman (uiteraard) inzag dat een curriculum aan veranderingen onderhevig dient te zijn, insisterde hij op het gegeven dat kennis een doel in zichzelf is, dat niet verder hoeft te worden gelegitimeerd door de mogelijke toepasbaarheid van deze kennis.

Als motto voor deze oratie werd een citaat van Kees Fens gebruikt: “Een universiteit die niet meer door een idee geleid wordt kan inderdaad maar beter worden opgeheven.” Wat dat idee is vinden we in een notendop bij Pelikan: dat een universiteit een *academische* gemeenschap dient te zijn, gekenmerkt door een klimaat en een habitus. Wat kenmerkt dit klimaat en deze habitus?

1. Een universiteit is een groep mensen, verbonden door intellectuele passie; een deel is er om een academische opleiding te krijgen, een deel om die opleiding aan te bieden en in samenhang daarmee - maar ook om andere redenen - academisch werk te verrichten. Voorts is er personeel dat hen in dit proces ten dienste staat. Daarbij is het een leerzaam gegeven dat op sommige van onze Nederlandse universiteiten het aantal personeelsleden dat in een dienstverlenende functie niet als docent betrokken is bij de vorming van toekomstige geleerden driemaal zo groot is als het aantal onderwijsgeevenden.
2. Een universiteit is een vrije maar verantwoordelijke gemeenschap van geleerden en zij die dat willen worden. Deze ‘gemeenschap’ - en ook de verantwoordelijkheid - strekt zich uit naar reeds gestorvenen en naar de toekomstigen. Men weet zich erfgenaam van eerder wetenschappelijk werk, dat wordt gekoesterd en gecultiveerd, en men weet zich erflater aan toekomstige generaties - en niet alleen de toekomstige geleerden. Voor een besef van deze positie is een zekere mate van kennis van de ideeëngeschiedenis onontbeerlijk.
3. Een universiteit berust volgens Pelikan op vier pijlers: kennisdoorgeleiding door onderwijs, kennisgroei door onderzoek, kennisinstandhouding door ‘scholarly collections’ en kennisverspreiding door publicaties. Geen van de vier pijlers kan overeind blijven zonder dat *elk* van de drie andere voldoende stevig is. Het is echter een misvatting dat voor iedere afzonderlijke geleerde hetzelfde moet gelden. Als mijn beste filosofieprofessoren in Nijmegen herinner ik me twee geleerden van wie de publicatielijst zeer bescheiden was - ze zouden

momenteel geen enkele kans op een benoeming maken. Tóch waren zij het die bij mij en vele anderen de wijsgerige passie (een pleonasme) wisten aan te wakkeren. Ook het belang van de instandhouding van wetenschappelijke collecties mag niet worden onderschat. Deze taak is méér dan een museumfunctie. Ze kan het geheugen voeden in een tijd van cultureel, politiek en intellectueel geheugenverlies, en onverwacht bijdragen aan het ontstaan van nieuwe onderzoeksrichtingen, bijvoorbeeld in de plant- en dierkunde, of in de studie van het Nederlands katholicisme. Maar juist omdat universitaire wetenschappelijke collecties nauwelijks of geen stem hebben via inspraakorganen en vakbonden, zijn het gemakkelijke slachtoffers in bezuinigingsrondes. En juist bezuinigen op verzamelingen en het onderhoud daarvan is in hogere mate irreversibel dan bij een der andere drie pijlers die Pelikan noemt. Een archief is voor de historicus wat bijvoorbeeld een magnetenlab voor de experimenteel fysicus is - zij het wat minder kostbaar.

4. In een universitaire opleiding leert men volgens Pelikan ruwweg een derde van docenten, een derde van andere studenten, en een derde in bibliotheek-laboratorium-studeerkamer. *Elk* van deze delen veronderstelt de beide andere. Het is een misvatting om te menen dat door bijvoorbeeld moderne technische hulpmiddelen de eerste component grondig zou kunnen worden gereduceerd onder opvoering van beide andere, zoals door de ontwikkeling van wat ‘teacher proof’ modulair cursusmateriaal wordt genoemd. Waardeoverdracht, de ontwikkeling van intellectuele smaak, de groei naar een verstandige beoordeling en de vroedvrouwkunst om studenten via een soms moeilijke bevalling tot werkelijk eigen inzicht te brengen - anders dan basale vormen van informatieoverdracht en de oefening in de oplossing van standaardproblemen - gebeurt tussen persoon en persoon.¹³ Zoals in een *masterclass* voor violisten de meester niet door welk technisch hulpmiddel dan ook vervangen kan worden, zo is bij-

voorbeeld ook bij het gezamenlijk lezen en leren begrijpen van een tekst iemand nodig die er verstand van heeft én die er zijn hart in legt. Dat geldt ook voor op het eerste oog minder poëtische aangelegenheden. Tijdens mijn scheikundestudie wisten we dat voor sommige specialismen (bijvoorbeeld die waarin feitenkennis een belangrijk aandeel heeft, zoals de organische chemie) een goed leerboek eigenlijk volstond, al kon het geen kwaad dat de docent het fijne van de mechanismen en recente vorderingen aan ons overbracht. Maar bij onderdelen die je echt moest *begrijpen*, zoals de thermodynamica, durfden we geen enkel college te missen. Leerboeken en het gezamenlijk opgaven maken volstonden niet - er was iemand nodig met opnieuw verstand en hart die ons uitlegde wat de begrippen en symbolen *betekenden* en die uitleggend liet zien hoe je een probleem te lijf ging. Ook wat je van andere studenten leert mag niet worden onderschat: een proces dat naar twee kanten werkt. De student-assistent(e) kan er tijdens het werkcollege (soms) voor zorgen dat je een probleem op jouw beurt ook kunt oplossen. En omgekeerd: uit eigen ervaring weet ik dat je als student-assistent meer leert van een discipline dan tijdens de eigen colleges en tentamenvoorbereiding.

5. Een universiteit is volgens Pelikan een plaats waar intellectuele deugden worden gecultiveerd. Onderwijs en onderzoek zijn niet waarde-vrij en bevatten altijd een *morele* component. Opletten en de zaken in orde krijgen vormen de kern van alle onderwijs, ook het universitaire. Leren aandacht voor iets te hebben of niet is op zich al een *morele* keuze. Vasthoudendheid, het leren staan in een *ethos*, niet genoeg nemen met half werk, het leren geven van *nét* dat extra beetje taaie inzet - het zijn evenzovele signalen van vooruitgang in morele kwaliteit. Een universiteit is er onder meer om discipline, habitus en intellectuele vreugde door te geven: dat lijkt me geen onbelangrijke maatschappelijke dienst.

De facto gaat het er wel eens vreugdeloos aan toe. Het intellectuele debat binnen sommige faculteiten en vakgroepen lijkt eerder geschuwd dan gecultiveerd te worden, waarbij het mijn ervaring is dat deze vreugdeloosheid en schuwheid soms meer voorkomen bij wat traditioneel tot de meer vrije academische disciplines wordt gerekend en vaak opvallend lijken te ontbreken bij wat buitenstaanders als de harde en meer toepasbare vakken beschouwen, zoals de katalytische chemie en de technische materiaalkunde. Een vergelijkbare asymmetrie lijkt overigens in het personeelsbeleid te bestaan: briljante gekken worden in de ogenschijnlijk meer vrije ‘academische’ sector vermeden, terwijl ze aan de meer toegepaste kant van het spectrum (in begrensde mate) welkom zijn. Pelikan formuleert deze situatie apodiktisch: “Just as the modern university has no time for the most important subjects, it has, ironically, no place on its faculty for the brightest people.”

Door externe druk en interne verwarring is er op veel universiteiten bovendien sprake van een boekhouders- en bunkermentaliteit. De crisis van de moderne universiteit lijkt dan ook een crisis van vertrouwen en van zelfvertrouwen te zijn. Een hervormende therapie vereist intellectueel, organisatorisch en moreel *commitment*. Een commitment aan wat het betekent om *academisch* te zijn.

b. Het *academische* van een universiteit

Josef Pieper schreef een klassiek traktaatje over dit academische van de universiteit: *Was heisst Akademisch? Zwei Versuche über die Chance der Universität heute*.¹² Het ‘heute’ uit de twee opstellen van Pieper ligt inmiddels bijna een halve eeuw achter ons, maar toch maken ze geenszins een gedateerde indruk en vormen ze aanbevolen lectuur voor onderwijspolitici en universitaire bestuurders -bijvoorbeeld wanneer ze nog geen tijd hebben voor het omvangrijkere boek van Pelikan.

Met een zekere fierheid citeert Pieper de *Oxford Dictionary*: “Academic: ...

Not leading to a decision; unpractical". Pieper sluit aan bij de klassieke gedachte dat bepaalde vaardigheden die worden onderwezen dienstbaar zijn aan andere - de *artes serviles* - terwijl die andere in zekere zin vrij zijn van dienstbaarheid, en om hun eigen wil worden beoefend - de *artes liberales*. Het ligt voor de hand bij de eerste vooral te denken aan vaardigheden die voorbereiden op de beroepsuitoefening - als arts, architect, ingenieur of dominee - en bij de tweede aan alleen de wetenschap als 'beroep' - de filosofie, de theologie, de theoretische natuurkunde. En inderdaad ziet Pieper juist de wijsgerige houding als identiek met de écht academische: "Akademisch heisst filosofisch." De filosofie is inderdaad *vrij* of ze is geen filosofie.

Maar verrassend stelt Pieper dat ook de *beroeps*voorbereiding op de universiteit *academisch* dient te zijn, in die zin dat die elementen dient te bevatten die vrij zijn van toepasbaarheid, gericht op het gratuite weten zelf. Het academische in de opleiding (ook in de beroepsgerichte) betreft het aspect 'dat nergens goed voor is', 'nergens toe dient', behalve dan inderdaad 'om te weten' (de *artes liberales*-component). Voor het academische aspect in het onderzoek geldt dat eveneens. Zelfs in toepassingsgericht universitair onderzoek is er deze specifieke academische component - ik denk bijvoorbeeld aan een Eindhovense collega die onderzoek naar oppervlakte-eigenschappen deed met subsidies uit onder meer de verpakkings- en schoensmeerindustrie om bepaalde materiaaleigenschappen te verbeteren maar vooral om op een mooie manier te weten te komen hoe het gedrag in mono-atomaire lagen in elkaar zit. In iedere academische opleiding - ook in bijvoorbeeld de katalytische chemie - dient altijd een 'filosofische' component aanwezig te zijn wil ze werkelijk *academisch* zijn. En met die 'filosofische' component bedoel ik allereerst een bepaalde passie en habitus in dat vakgebied zélf, niet zozeer het 'verplicht vak' filosofie als onderdeel van de studie scheikunde. Al kan het voor de chemicus geen kwaad enig besef te hebben van de ideeëngeschiedenis.

Overigens mag het 'academische' ook in de basis- en voortgezette vorming van kinderen niet ontbreken. Daar worden de eerste kiemen gelegd

voor wat tot intellectuele passie kan uitgroeien. Dat stelt dan meteen eisen aan hun opleiders, die hoewel niet als ‘geleerden’ en beoefenaars der wetenschap getraind, toch zélf met het academische in contact dienen te zijn gebracht. Wanneer dat lukt ontstaat soms een verrassende continuïteit. De Nederlandse fysicus Hendrik Casimir (1909), die deel mocht uit maken van de sfeer van ‘ernstig spel’ rond Niels Bohr, en zelf afkomstig uit een onderwijzersmilieu, wijst er graag op dat heel wat van de grote Nederlandse geleerden en Nobelprijswinnaars als Vanderwaals, Lorentz, Van ‘t Hoff als onderwijzer of als leraar begonnen zijn. De onderwijzersopleiding was in het Nederland van rond de eeuwwisseling dé kans voor talent dat afkomstig was uit het niet-academische of althans niet-gegoede milieu. Tegenwoordig wordt er smalend gedaan wanneer een briljante leerling van het VWO (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) besluit om onderwijzer te worden; vaak zijn het alleen zij die voor andere hogere opleidingen *niet* geschikt zijn die voor de onderwijzersopleiding kiezen.

3. De universiteit als ‘kennisproducent’^{15?}

Na deze ideeën en idealen rond de universiteit klinkt een gangbare omschrijving van de kerntaken van de universiteit nuchter en prozaïsch: “de productie van wetenschappelijke kennis in het onderzoek en de overdracht van wetenschappelijke kennis in het onderwijs, en, in het verlengde daarvan, de verspreiding van wetenschappelijke kennis in de maatschappelijke dienstverlening” (Strategisch Plan 2001-2004 KU Nijmegen). Uiteraard realiseren de opstellers van deze compacte formulering zich dat academisch onderzoek en onderwijs zélf tot dienst van de samenleving strekken, waarbij onderwijs zonder meer het primaat heeft, aangezien afgestudeerde academici de maatschappelijk belangrijkste ‘producten’ van de universiteiten zijn (ik herinner aan het eerdere citaat van onze collegevoorzitter); vaak zullen deze afgestudeerden extra maatschappelijke verantwoordelijkheid dragen en het leven

van vele medeburgers beïnvloeden. En bij de handzame trits van de productie, overdracht en doorgeleiding van kennis - waarbij een Eindhovense collega eens opmerkte “dat beleidsmakers te veel over kennis praten alsof het over melk gaat”¹⁶- zullen ook de beleidsmakers (hopelijk) beseffen dat ‘kennis’ een vlag is die een zeer diverse lading dekt.

De uitdrukkingen ‘kenniseconomie’ en ‘kennismaatschappij’ zijn snel gemeengoed geworden in de taal van bestuur en beleid, met recente varianten als ‘kennisregio’ en ‘kennisproducent’. Als ik ze zie opdruiken moet ik onwillekeurig denken aan de omschrijving bij het lemma ‘post-modern’ (weer in andere kringen frequent in gebruik) in *The Present-day Dictionary of Received Ideas*: ‘post-modern’- This term has no meaning; use it as often as possible.

In de context waarin de woorden ‘kenniseconomie’ en ‘kennissamenleving’ populair zijn, hoor je ook op bijna obsessieve wijze de frase herhaald dat ‘kennis steeds sneller verouderd’. De vraag komt op of uitdrukkingen als deze wel van inzicht getuigen van wat kennis is, welke vormen en niveaus van kennen er zoal kunnen worden onderscheiden, hoe kennis groeit en gefundeerd wordt, en hoe deze kan worden gecommuniceerd.

Zo kan ‘snel verouderende kennis’ bezwaarlijk kennis worden genoemd. De kennis waarmee satellietbanen worden berekend, stamt niet uit de tijd van de eerste ‘kunstmanen’ (ca 1960) - een antwoord dat ik eens een fractiespecialist voor onderwijs ontlokte, maar is de zeventiende-eeuwse mechanica van Newton. Voor vele wiskundig geformuleerde kwesties in de hedendaagse natuurwetenschappen, in geavanceerde hightech, in de statistiek en de economie gebruiken we nog dagelijks en zonder haperen de eveneens 17^e eeuwse en geenszins verouderde beginselen van de differentiaal- en integraalrekening, al kunnen we het wat handiger noteren dan Newton en Leibniz en wordt het rekenwerk door snelle apparatuur gedaan. In vele gevallen gaat het niet om ‘nieuwe’ kennis die de afgedankte verouderde vervangt, maar slechts om nieuwe toepassingen en nieuw gereedschap van al lang bestaande en

beproefde kennis. Wat snel kan verouderen, zijn bepaalde vaardigheden en technologieën. Wanneer iemand succesvol overstapt van een ouder tekstverwerkingprogramma naar een nieuw (en hopelijk beter) programma, heeft deze persoon in feite geen nieuwe kennis opgedaan, maar slechts een nieuwe vaardigheid geleerd. Hetzelfde geldt voor de chemisch analist die in plaats van vele handmatig uitgevoerde oxidimetrische titraties de aangename technologie leert gebruiken om dit automatisch te doen, met digitale informatieverwerking - de benodigde scheikundekennis is nog steeds dezelfde: die betreffende processen van elektronenoverdracht.

Dit voorbeeld laat ook een tweede kant zien van het onkritische en ongereflacteerd gebruik van termen als 'kenniseconomie' en 'kennissamenleving', en hun (foutief) veronderstelde synoniemen 'informatie-economie' en 'informatiesamenleving'. Om te beginnen is er een flink kwalitatief verschil tussen informatie en kennis. Wie zojuist las dat oxidimetrische titraties momenteel meestal niet meer handmatig en in lang te herhalen reeksen worden uitgevoerd, maar geautomatiseerd en met digitale informatieverwerking, heeft dit waarschijnlijk als min of meer duidelijke informatie in zich opgenomen, en kan zich wellicht op basis van vaag herinnerde middelbare schoolkennis zo'n beetje voorstellen waar deze informatieve mededeling over gaat. Maar alleen de chemisch opgeleide beschikt over de kennis om te weten wat een oxidimetrische titratie eigenlijk is, wat zich daarbij afspeelt, en hoe de handmatig of anderszins verzamelde gegevens moeten worden gelezen en geïnterpreteerd. De digitaal verzamelde data zijn voor de buitenstaander niet eens informatie. Die ziet slechts een reeks getallen, niet wetend dat het om potentiaalverschillen gaat, en al helemaal niet wat de ontwikkeling van deze potentiaalverschillen ons vertelt over een chemisch proces. Er ligt dus al een kwalitatieve sprong tussen het vage besef met data te maken hebben, en deze als informatie te kunnen lezen. Deze kwalitatieve sprong is de eerste in een lange reeks, die ik hier slechts kort kan aanstippen:

- a. iets als informatie kunnen lezen;

- b. informatie kunnen ordenen (daar is een al dan niet begrepen ordenend beginsel bij nodig);
- c. het aanleren van vaardigheden en technieken om deze geordende informatie te gebruiken bij het oplossen van problemen (zodat je de sommen kunt maken);
- d. het memoriserend of anderszins aanleren van de kennis die in de oplossing van deze problemen wordt toegepast (de eerder genoemde Newman noemde dit niveau 'notional knowledge' - je kent de noties, de termen, de wetten, de oplostechnieken), zodat je een succesvol tentamen kunt afleggen, diploma's en eventueel een lesbevoegdheid kunt krijgen;
- e. werkelijk begrip en inzicht (Newman noemt dit niveau 'real knowledge'), dat velen soms pas lang na het verwerven van hun 'notional knowledge' te beurt valt, bijvoorbeeld na jarenlang lesgeven (en examineren!) over een eigenlijk niet écht begrepen vakonderdeel;
- f. die bijzondere vorm van 'real knowledge' die we ervaren in het spontane en intuïtieve intersubjectieve contact: leerlingen die na de eerste minuten van contact met een nieuwe docent al precies weten of ze maar beter lekker aan het werk kunnen gaan, of dat ze heel andere zaken kunnen gaan uitproberen; een ouder die bij thuiskomst met één oogopslag en zonder psychologisch onderzoek ziet dat er iets aan de hand is; de opwinding in een onderzoeksgroep wanneer het plotseling aan iedereen duidelijk wordt dat men op de goede weg zit;
- g. de beproefde en beproevende wijsheid waar het Latijn het woord *sapientia* voor gebruikt, dat met de kunst van het proeven, *sapere*, samenhangt waarmee bijvoorbeeld wetenschappelijke kennis (*scientia*), de toepassing ervan en haar gepastheid in een complexe context als het ware in de beproefde mond kan worden en kan worden geëvalueerd door de toetsing aan waardecontexten - een onmisbare voorwaarde voor het kunnen dragen van verantwoordelijkheid.

Op een universiteit hebben geleerden en zij die dat willen worden deze *hele* weg te gaan: in onderwijs, onderzoek en andere maatschappelijk relevante activiteiten.

Zojuist werden voorbeelden uit de natuurwetenschappen en de technologie gekozen als voorbeelden van domeinen waarin kennis en de toepassing ervan als belangrijk worden gezien. Velen zullen kennis allereerst met deze domeinen verbinden. Maar juist zij die goed thuis zijn in de natuurwetenschappen, zullen beseffen dat natuurwetenschappelijke kennis beperkt is (en dat moet zijn), en dat er nog talrijke andere adequate wijzen zijn om iets treffends en waars over de door de mens ervaren erkelijkheid zeggen. Zo schrijft de fysicus Hendrik Casimir - onder meer door Niels Bohr opgeleid:

‘Natuurkundige theorieën zijn een benaderende omschrijving van een beperkt gedeelte van de fysische verschijnselen die op hun beurt slechts een beperkt gedeelte van onze menselijke ervaringen uitmaken.’¹⁷

De Delftse natuurkundige Arie van den Beukel geeft voor de (noodzakelijke) beperkingen van de natuurwetenschappen de volgende beeldende beschrijving: ‘Ik vergelijk wetenschappers graag met een stroper die ‘s avonds het bos ingaat met een lichtbak voor zijn buik en het geweer in de aanslag met het doel konijnen te schieten. Die lichtbak is zijn theorie, zijn zoeklicht, en de enige feiten die voor hem relevant zijn, zijn de konijnen die hij in zijn lichtbundel vangt. Als men hem zou vragen om de ‘werkelijkheid’ van een bos te omschrijven, zou hij zeggen: “Een bos, dat is een terrein waar je konijnen kan afschieten als je een goede lichtbak en een goed geweer hebt en behoorlijk schieten kan. Al dat andere dat daar ook te zien en te beleven is ziet hij niet, want hij wenst het te negeren. Als men in datzelfde bos een vogelkenner, een dichter of een verliefd paartje loslaat, zal men de volgende morgen heel andere verhalen horen over wat er in dat bos te beleven valt.”¹⁸

Ook wat die vogelkenner, de dichter en het verliefde paartje de volgende morgen te vertellen hebben, kan heel treffend, adequaat en niet te vergeten existen-

tieel belangrijk zijn. Men kan daar filosofen, theologen, andere geesteswetenschappers en - weer op een andere wijze - beeldend kunstenaars, musici en religieuze mensen aan toevoegen: wat zij ons tonen en te zeggen hebben, is lang niet altijd zonder meer praktisch toepasbaar of onmiddellijk bruikbaar (wat overigens ook voor de astrofysica geldt), maar wél belangrijk. Dit onderscheid tussen natuurwetenschappelijk en ander positief-empirisch kennen en vormen van existentieel relevant ‘weten’ wordt markant tot uitdrukking gebracht in een van de stellingen van Ludwig Wittgensteins *Tractatus Logico-Philosophicus*: ‘Wij voelen dat zelfs als alle mogelijke wetenschappelijke vragen beantwoord zouden zijn, onze levensvragen nog helemaal niet zijn aangeroerd.’ (St. 6.52)¹⁹

Lonergans antropologie van de menselijke groei²⁰

Een verruimde kennisleer, waarin ook existentiële vragen een plaats krijgen, en waarin het existentiële en sapiëntiële juist het positief-wetenschappelijke een plaats, een duiding en een oriëntatie kan bieden, is ontwikkeld door de Canadese theoloog en filosoof Bernard Lonergan (1912-1984). Voor Lonergan is kennisleer antropologie. In zijn boeken *Insight* en *Method in Theology* is de kerngedachte uitgewerkt dat mensen een haast grenzeloos vermogen hebben tot geestelijke horizonverruiming en grensoverschrijding - met het geestelijke wordt hier heel ruim het emotionele, cognitieve, esthetische, morele en religieuze bedoeld, alles wat we ‘beseffen’, wat we op enigerlei wijze in ons bewustzijn aantreffen. In fysiek en fysiologisch opzicht is onze prestatiehorizon begrensd: je kunt als goed atleet de 100 meter in 10.0 seconden en na veel trainen zelfs in 9.9 seconden afleggen, maar nooit zal een toekomstige atleet, hoe goed getraind of zelfs gedrogeerd ook, deze afstand in een 0.5 seconde kunnen afleggen. Vergelijkbare voorbeelden laten zich moeiteloos vinden.

Maar in ons geestelijk leven - dat zich natuurlijk wel binnen fysiologische randvoorwaarden afspeelt - zijn de groeimogelijkheden als het ware grenzeloos. Dat geldt zowel individueel als collectief. Je kunt dagelijks gedachteloos en

zonder aandacht door een stukje natuurgebied naar je kantoor fietsen, maar na een reeks rondleidingen daar door een goede gids fiets je voortaan door een andere wereld. Het is een wonderlijk proces dat iemand de eerste wiskundelessen in het voortgezet onderwijs binnenkomt met een halfbegrepen vaardigheid in simpele rekenkundige bewerkingen en bij zijn examen differentiaalvergelijkingen niet alleen kan oplossen maar ook kan begrijpen. Je kunt in een milieu met een heel beperkte culturele horizon zijn opgegroeid en door een gelukkig contact met goede voorbeelden en eigen ijverige inspanning een specialist worden in de uitleg van Bachs *Kunst der Fuge* of bekroond worden met de PC Hooftprijs voor essayistiek. Ook in het morele domein zijn we in staat onze aanvankelijke horizon aanzienlijk te overschrijden: de neiging om bij conflicten op de vuist te gaan kan worden getransformeerd in een beschaafde civielrechtelijke procedure. Analooq kan de spontane neiging allereerst het eigen belang te dienen door het voorbeeld van anderen en een persoonlijk groeiproces geconverteerd worden in een houding van altruïsme en van gecommiteerde inzet voor wat ver voorbij het eigen belang ligt.

In de gegeven voorbeelden wordt al duidelijk dat 'geestelijke groei' niet alleen een kwestie van kennisproductie is; we onderscheiden zojuist al de met elkaar verbonden domeinen van de aandacht, het begrip, het oordeel, de verantwoordelijkheid en het commitment van het hart. De gegeven voorbeelden laten ook zien dat bij processen van geestelijke horizonverruiming het om intersubjectieve processen gaat: meestal trekken anderen je voorbij je aanvankelijke grenzen in het nog onbekende, doordat ze iets van je vragen - in de meest ruime betekenis van het woord. Soms ook zijn het je eigen vragen die tot horizonverruiming leiden. De vraag is voor Lonergan - net als overigens voor Socrates - het instrument bij uitstek om van het bekende naar het onbekende te bewegen. Hij ontwikkelt zijn gedachtegang in *Insight* aan de hand van het buitengewoon indrukwekkende en succesvolle proces van horizonverruiming dat in de voorbije eeuwen in de wiskunde en de natuurwetenschappen heeft plaatsgevonden. Steeds is er dan de fundamentele vraag naar het feno-

meen van het snappen, het begrijpen. Wat doén we eigenlijk wanneer we iets snappen, iets begrijpen? Vergelijk het met het begrijpen van een cartoon. Je ziet bijvoorbeeld drie plaatjes met Charlie Brown en Snoopy, met enkele tekstballonnetjes. De situaties zijn je duidelijk, de teksten kun je lezen, maar wat is hier leuk aan? Opeens gaat je een licht op, je snapt de grap en glimlacht erom. De beschikbare informatie is dezelfde als voor de glimlach, maar je bent een fundamentele grens overgestoken: die van informatie naar inzicht. In het begrijpen in de wiskunde en de natuurwetenschappen van het voorheen onbekende en/of onbegrepen gebeurt iets analoogs. Vertrekkend vanuit deze fenomenologie van het inzicht in dit domein komen vanzelf vragen op betreffende de andere domeinen van geestelijke activiteit. Bijvoorbeeld het domein van het oordeel - een 'hoger' domein dan dat van het 'begrijpen'. Wat doen we wanneer we enkele al begrepen theorieën beoordelen en evalueren naar hun waarheidsgehalte? De 18^e eeuwse zogeheten flogistontheorie van de chemische verbranding begrijp ik. Hetzelfde geldt voor de 19^e eeuwse oxidatietheorie van Lavoisier. De evidentie afwegend, de theorieën vergelijkend, kom ik tot het oordeel dat de tweede theorie de voorkeur verdient? Wat voor een afwegingsproces vindt daar plaats? Welke oordeelsvraag trekt me hier over de horizon van de flogistontheorie heen? Op analoge wijze zijn andere geestelijke activiteiten te onderzoeken: wat doe ik wanneer ik een morele keuze maak? Wanneer op mij een moreel appel wordt gedaan? Wanneer ik me van harte aan een persoon of zaak committeer? Steeds gaat het om 'vragen' die leiden naar zelf-transcendentie: bij het aandachtig leren opletten in een natuurgebied, het snappen van een cartoon of een wiskundig probleem, de evaluatie van concurrerende theorieën, het groeien naar moreel besef, het groeien naar je ja-woord.

Een ander belangrijk aspect van de intersubjectieve aard van geestelijke groei is dat er steeds eigen bereidheid en eigen inspanning voor nodig is om het onbekende te betreden. Je kunt geestelijke groei, anders dan de fysieke, ook laten. Je moet er werk van maken; geestelijke groei is een morele

opdracht. Authentiek mens-zijn is: blijven groeien. Inauthenticiteit is groei en zelf-transcendentie weigeren. Geestelijke groei gaat met omkeer en ‘conversio’ gepaard: van suffen naar aandacht, van dagdromerij naar wakker opletten, van slordig wat meningen uitwisselen naar strenge argumentatie gericht op begrip, van impulsieve reacties naar moreel verantwoorde besluitvorming, enzovoort. Lonergan vat zijn beschrijving van authentieke menselijke groei samen in vijf transcendentale voorschriften of imperatieven (‘transcendental precepts’). Ze zijn transcendentiaal omdat het algemeen-menselijke voorwaarden zijn waardoor geestelijke groei pas mogelijk is, ongeacht ideologische of religieuze binding, en ook ongeacht het veld waarin we proberen te groeien: als natuurwetenschappers, als geesteswetenschappers, als musici, leraren, bedrijfsleiders, onderhoudsmonteurs of benedictijner monniken. Het zijn voorschriften of imperatieven omdat het gaat om met elkaar samenhangende en elkaar veronderstellende menselijke taken waaraan we moeten werken willen we groeien. Het zijn de volgende vijf morele kwaliteitseisen: Let op! Wees intelligent! Wees redelijk! Wees verantwoordelijk! Leg je hart erin! Het zijn eisen die voor bijvoorbeeld de organisch chemicus even geldig zijn als voor de systematisch theoloog.

- Let op! Dit is de eis van de aandacht en het recht doen aan wat die attente aandacht present stelt: of het nu je positie versterkt of niet, of het je hypothese bevestigt of falsifieert. Deze mogelijkheidsvoorwaarde van geestelijke groei heeft van doen met de ‘belangeloosheid’ en eerlijkheid van elke wetenschappelijke activiteit.
- Wees intelligent! Deze tweede mogelijkheidsvoorwaarde heeft van doen met het geordend verzamelen en begrijpend lezen (‘intus leger’) van wat de attente aandacht present stelt.
- Wees redelijk! Dit voorschrift van de redelijkheid heeft te maken met de afwegende beoordeling en evaluatie van wat begrepen is

- Wees verantwoordelijk! De eis van de verantwoordelijkheid heeft te maken met de passende respons (het ‘juiste’ antwoord geven) op de morele eisen van een situatie.
- Leg je hart erin! Deze onmogelijke schijnende ‘eis’ van het commitment van het hart (“Be in love!”) heeft van doen met de basale mogelijkheidsvoorwaarde dat iets slechts morele en andere kwaliteit kán hebben als men er zijn hart in legt, als men ‘ja’ zegt tegen zijn taak en de gemeenschap waartoe die taak dienstbaar is. Het gaat om toewijding - een intellectuele deugd die onmisbaar is ook in de meest ‘harde’ wetenschap.

De universiteit is een plek waar deze groeidomeinen en mogelijkheden voor horizonverruiming dienen te worden gecultiveerd - een cultivering die tegelijk een maatschappelijke en spirituele dienst mag worden genoemd, en ook een dienst aan elkaar.

4. De universiteit als een op waarden georiënteerde dienstbare gemeenschap

‘To aim directly at serving the community is to falsify the work; the only way to serve the community is to forget the community and serve the work.’
(Dorothy Sayers)

Over de dienst van de universiteit aan de samenleving is zo mogelijk nog meer geschreven dan over wát een universiteit is. Zeker in de jaren ‘60 en ‘70 was juist de maatschappelijke relevantie van de universiteit dé inzet van debat en actie. En niet zonder gronden. De idealen van mondigheid, emancipatie, en vergroting van kansen konden juist door deze publieke aandacht verder worden geconcretiseerd. Bij de maatschappelijke dienst van de universiteit denkt men allereerst aan haar bijdrage aan de oplossing of in ieder geval verheldering van vraagstukken van de samenleving - een gerechtvaardigde verwachting.

Maar het zou een ernstige en te verwerpen reductie zijn wanneer de dienst van de universiteit aan de samenleving zou worden geïdentificeerd met haar betekenis voor de maatschappelijke vragen van vandaag. Een universiteit is een plaats waar juist ook dié vragen aan de orde kunnen komen die de samenleving (van vandaag) *niet* stelt. Onderwijs, studie en research dienen in dit verband in hoge mate onafhankelijkheid te zijn van hun mogelijke toepassingen - hoewel dergelijke toepassingen uiteraard zeer wel mogelijk en welkom zijn. Een volgende generatie mag namelijk niet de middelen worden ontzegd waarmee die háár taken tegemoet kan treden, en die andere zullen zijn dan die van de huidige generatie. Een universiteit zou niet alleen met oogkleppen opereren wanneer ze zich uitsluitend zou bezig houden met de vragen van vandaag, maar ook ernstig tekort schieten in het ontwikkelen van de oplossingskaders voor de vragen van de toekomst.

H.B.G. Casimir, die onder meer leiding gaf aan de research van Philips, onderstreept regelmatig dat zelfs bij de opleiding van ingenieurs - toch op toepassingen gerichte technici - de actuele vragen in bijvoorbeeld het bedrijfsleven niet richtinggevend dienen te zijn.²¹ Bedrijven weten namelijk prima welke ingenieurs ze gisteren eigenlijk nodig hadden, hebben al meer moeite om aan te geven welke die van vandaag moeten kunnen, en over de taken van de ingenieur van morgen kunnen ze nog niets zinnigs te zeggen. De beste manier waarop de universitaire opleiding van ingenieurs kan bijdragen aan de vragen van het bedrijfsleven is om daar in zekere zin *geen* rekening mee te houden, met name waar het gaat om fundamentele research. Casimir voegt daar nog een element aan toe, namelijk het principieel onverwachte en moeilijk stuurbare karakter van onderzoek, zelfs van uitdrukkelijk toepassingsgericht onderzoek: “al mijn succesjes zijn voortgekomen uit zaken waarvan ik *niet* geacht werd bezig te zijn”. Dat is niet alleen maar zijn particuliere ervaring. Tal van technische toepassingen in onze huiskamer en elders in onze omgeving zijn voortgekomen uit puur voor het intellectuele genoegen ontwikkelde onderwerpen, zoals bijvoorbeeld de theorie van de complexe

getallen en de speltheorie. De hele kwantumtheorie is ontwikkeld in de sfeer van 'ernstig spel', met aanvankelijk nauwelijks enig budget. Het merkwaardige is dat nu de budgetten zoveel groter zijn en de ernst de overhand heeft genomen het voorkomen van 'Bohrs', 'Heisenbergs' en 'Casimirs' niet echt frequenter is geworden.

Machiel Karskens heeft in zijn al eerder genoemde voordracht onderstreept dat een universiteit niet *in dienst* is van handel, politiek of kerk (of alledrie tegelijk) maar wel *ten dienste* staat van samenleving en cultuur. Het gaat niet om een onderdanige dienstbare relatie; onderdanigheid en dwang zouden dit 'ten dienste staan' juist belemmeren. De dienstbaarheid van de wetenschapsbeoefening komt optimaal tot zijn recht in een sfeer van vrijheid, autonomie én verantwoordelijkheid.

In de context van wetenschappelijk onderzoek - waar de dienstbare relatie met de samenleving niet alleen tot uitdrukking komt in wetenschappelijk werk rond vragen en problemen die er al zijn, maar ook en juist rond vragen die de samenleving zich nog helemaal niet stelt - is het dragen van verantwoordelijkheid verbonden met waardecontexten die een evaluerende en oriënterende rol spelen. Waardecontexten hebben een levensbeschouwelijk, niet een wetenschappelijk karakter. Oriënterende waarden zijn wetenschaps-transcendent - dat heeft Wittgenstein goed gezien - maar in het al dan niet verantwoordelijke handelen van de geleerde zijn ze werkzaam present - of niet. In de onderzoekspraktijk is er voortdurend een interactie tussen wetenschap en levensbeschouwing, zelfs wanneer de onderzoeker zou stellen dat zij helemaal geen levensbeschouwing 'heeft'. Ook de vorming van onderzoekers is een educatieve taak, en wel e-ducatie in de meest letterlijke zin: een *uitleiden* uit de grot van vanzelfsprekendheden en ongereffecteerde impliciete morele veronderstellingen en een daarmee corresponderend *toeleiden* naar wat verheldert en verruimt en naar een doordachte en voorgeleefde waardecontext die het onderzoek evalueert en oriënteert. Het leiding geven aan onderzoek is in deze zin een educatieve en sociale opdracht.

Dat klinkt gewichtig, serieus en misschien ook weinig realistisch. Toch zijn er gemakkelijk voorbeelden te noemen van ‘best practices’ op dit terrein.

Casimir beschrijft in zijn intellectuele biografie *Het toeval van de werkelijkheid* de gang van zaken in de onderzoeksgroep van Niels Bohr in Kopenhagen, waar hij en vele andere latere grootheden van de natuurkunde deel van uitmaakten. Om de sfeer daarin te beschrijven gebruikt Casimir de uitdrukking ‘ernstig spel’; juist in een sfeer van ‘ernstig spel’ en ook van permanente conversatie kwam men tot optimale vruchtbaarheid, met Bohr als een stimulerende en speelse vroedvrouw bij het in dialoog aan het licht brengen van slimme ideeën. Daarbij werden door hem soms onorthodoxe middelen ingezet, bijvoorbeeld door op een middag te roepen dat het onderzoek onmiddellijk moest worden stopgezet om in de stad naar een cowboyfilm te gaan kijken, of om een paar uur lekker te gaan zwemmen. Terugwandeland van de cowboyfilm ontstond er vervolgens een discussie over de vraag waarom de held altijd net iets sneller schiet dan de schurk. Bohrs hypothese: de held hoeft geen morele barrière te overwinnen, de schurk wel - hoe klein die barrière ook moge zijn - dus die heeft een iets langere reactietijd. Deze hypothese werd later met klapperpistooltjes door heren als Heisenberg, Casimir en Bohr in het laboratorium nader onderzocht - wat overigens nog een leuk wiskundig modelletje opleverde. Maatschappelijke verspilling van onderzoekstijd? Juist vanuit deze context van ‘ernstig spel’ en met slechts bescheiden budgetten vloeiden er meer Nobelprijzen voort dan uit zwaar gesubsidieerd en zwaar gemanaged hedendaags onderzoeksbeleid.

Nog sterker dan wetenschappelijk onderzoek staat wetenschappelijk onderwijs ten dienste van de samenleving, zoals onze collegevoorzitter in zijn al genoemde interventie in *NRC Handelsblad* nog eens onderstreepte. Niet alleen heeft de samenleving een behoefte aan wetenschappelijk opgeleide artsen, ingenieurs, juristen, economen, bestuurskundigen, theologen en ook leraren (zoals KNAW-President Pim Levelt recentelijk heeft onderstreept).

Deze universitair opgeleiden zijn vervolgens vaak werkzaam in posities waarin ze extra maatschappelijke verantwoordelijkheid dragen, en van waaruit ze het leven van velen in de samenleving zullen beïnvloeden. Dan zijn niet alleen de vragen van belang wat men tijdens de opleiding dient te leren, op welke wijze, en om welke redenen, maar ook de vraag tot *wie* we deze jonge mensen helpen uitgroeien. Martha Nussbaum stelt in haar boek *Cultivating Humanity*²² dat wetenschappelijke opleidingen ook opleidingen tot burgerschap dienen te zijn. Een universiteit als een plek waar de humaniteit dient te worden gecultiveerd, zal antwoord moeten geven op de vraag: “What sort of citizens are our colleges trying to produce, and how well are they succeeding in this task?(p.2)” Hedendaagse docenten leiden toekomstige burgers op in een tijdvak van culturele diversiteit en toenemende internationalisering, in een complexe wereld van snelle verbindingen en wereldwijd in elkaar grijpende sociaal-economische processen. Voor Nussbaum rust het cultiveren van de humaniteit op onze wetenschappelijke instellingen op twee pijlers: het stimuleren van wat klassiek ‘the examined life’ wordt genoemd (en dat zowel onder geleerden als zij die dat willen worden) en het stimuleren van de alerte sensibiliteit voor vragen en noden die voorbij de belangen van het ego en de eigen groep liggen. In beide pijlers gaat het om processen van intellectuele horizonverruiming; in beide ook om processen die maatschappelijk van belang zijn. Het stimuleren van ‘the examined life’ wordt als volgt omschreven: “...developing the capacity to reason logically, to test what one reads or says for consistency of reasoning, correctness of fact, and accuracy of judgment”. Men vergelijk dit met gedachtewisselingen in bijvoorbeeld het invloedrijke praatprogramma ‘Barend en Van Dorp’ of het gemiddelde lijsttrekkersdebat, en men ziet in dat het stimuleren van ‘the examined life’ ook een positieve prikkel zou kunnen zijn van onze eigen democratie. Het is voor een democratie niet goed wanneer mensen stemmen en besluiten nemen op basis van sentimenten en flarden die zijn opgepikt uit talkshows en krantenkoppen.

Het stimuleren van de alerte sensibiliteit voor kwesties die voorbij het

eigen ego en de eigen groep liggen brengt Nussbaum in verband met het versterken van de ‘narratieve verbeeldingskracht’, de verplaatsing in de verhalen van anderen - waardoor kennen kan groeien naar herkennen en erkennen. Zo kan sociaal-economische en politieke besluitvorming met meer waardigheid en doordachte consistentie plaatsvinden, vanuit het inzicht dat de wereld meer is dan een marktplein van conflicterende belangen, en dat er zoiets als het *bonum commune* dient te worden gezocht.

Dit sluit goed aan bij de eerder genoemde antropologie van de menselijke groei van Bernard Lonergan. Besluitvorming in complexe situaties vereist geestelijke horizonverruiming. Deze besluitvorming dient gebaseerd te zijn op het verstandig afwegen van de op goede informatie en inzichten gebaseerde beoordeling van deelaspecten. Een goede afweging kan niet zonder deliberatie. En op goede informatie gebaseerde inzichten zijn op hun beurt gebaseerd op het stellen van de relevante vragen. De vraag als heuristisch voertuig van het bekende naar het onbekende hangt af van iemands openstaan voor wat haar horizon verruimt. En, zo stelt Fred Lawrence, “This is the crucial point, because a person’s basic openness or closedness depends on the presence in his or her life of intellectual, moral and religious conversion”.²³

5. In dienstbaar en vruchtbaar contact met de katholieke geloofsgemeenschap

Onze Leuvense collega Lieven Boeve ziet voor de ontwikkeling van bijzondere universiteiten waar het gaat om hun levensbeschouwelijke profilering - toegespitst op de Katholieke Universiteit Leuven - een viertal perspectieven, die ook voor onze eigen universiteit kunnen gelden.²⁴ De twee eerste zijn drastisch: volledige secularisering dan wel reconfessionalisering. In het eerste geval verdwijnt de ‘K’ niet alleen uit de naam, maar spelen de katholieke wortels, het katholieke gedachtegoed en de katholieke inspiratie geen enkele expliciete rol meer bij onderwijs, onderzoek, dienstverlening en organisatie.

Dit perspectief is een extrapolatie van de al bestaande seculariseringstendens en ook een ‘gemakkelijke’ ontwikkeling: gewoon meebewegen met de tweede hoofdwet van de (levensbeschouwelijke) thermodynamica. Geen discussies en nota’s meer over ‘de identiteit’, geen levensbeschouwelijke programma’s meer in de marge van de universiteit, einde van het ‘gezeur’ over de ‘K’. Het tweede perspectief ligt aan de andere kant van het spectrum, en is in zekere zin ook gemakkelijk en duidelijk: een krachtige herprofilering van het katholieke karakter in onderwijs, onderzoek en personeelsbeleid, met de vorming van katholieke intellectuelen als expliciet hoofddoel van de universiteit. De universiteit zou waarschijnlijk kleiner worden, maar hoeft niet zo per se een getto-universiteit van matige kwaliteit te worden, zoals buitenlandse voorbeelden van dit model ons tonen. De derde weg is de weg die nu op bijzondere universiteiten veelal wordt bewandeld. Daarin wordt gezocht naar verbindende christelijk-humanistische waarden waarover een brede consensus bestaat, een consensus waarin ook niet-gelovigen zich kunnen vinden en die risico’s en tegenstellingen voorkomt. Onderwijs en onderzoek bevatten hier en daar een dosis ‘levensbeschouwing’ (zonder dat die al te specifiek wordt geprofileerd) en er zijn wat programma’s waarin ethische reflectie plaatsvindt. Lieven Boeve vindt om meerdere inhoudelijke en pragmatische redenen geen van deze perspectieven gewenst. Zijn voorkeur gaat duidelijk uit naar een vierde perspectief: “Een laatste strategie bestaat in een herprofilering van het katholieke/christelijke geloof in een context van levensbeschouwelijke pluriformiteit. In de eerste plaats erkent men de secularisering en pluralisering van binnenuit. Vervolgens zoekt men naar wegen om het christelijk geloof midden deze pluraliteit herkenbaar present te stellen, vanuit de overtuiging dat het een relevant zinaanbod blijft, ook en met name in een situatie van veelheid. Individuen en groepen binnen de universitaire gemeenschap, wat hun overtuiging ook weze, worden uitgedaagd werk te maken van de levensbeschouwelijke reflectie in dialoog en/of confrontatie met de christelijke geloofstraditie”. Boeve ziet de taak van de katholieke universiteit als “dienst

aan de identiteitsvorming in een plurale context.” Boeve ziet de bijzondere universiteit als een “oefenplaats voor levensbeschouwelijke reflectie ... Via haar onderwijs leert de universiteit studenten, of dat nu christenen zijn of niet, reflecteren over hun eigen levensbeschouwelijk profiel en omgaan met levensbeschouwelijke verscheidenheid. Zo bereidt ze hen voor actief deel te nemen aan een pluralistische, multiculturele samenleving. Dit is haar maatschappelijke roeping”. Dit sluit aan bij de eerder genoemde stellingname van Martha Nussbaum - die in haar ‘veldonderzoek’ naar ‘best practices’ op een aantal instellingen in de Verenigde Staten onder meer de University of Notre Dame noemt als voorbeeld waarin deze ‘vierde weg’ met vrucht wordt bewandeld²⁵. Zoals al uit de titel van mijn rede gaat sluit ik me graag bij Lieven Boeve aan, al zou ik eerder het accent leggen op ‘christelijk en katholiek *gedachtegoed*’ - het gaat immers allereerst om intellectuele aangelegenheden, dan op de geloofstraditie in alle volheid (spiritualiteit, liturgie, de leer, diaconie, etc. - die eerder een plaats hebben in campuspastoraat en vormende programma’s).

Het stimuleren van een vitale presentie van christelijk en katholiek gedachtegoed binnen de reëel te erkennen levensbeschouwelijke pluraliteit van de universitaire gemeenschap, en ook in de interactie tussen universiteit en samenleving, lijkt inderdaad een vruchtbare weg te kunnen zijn, zoals ik leerde van een aantal ‘best practices’ op dit terrein waarmee ik en meerdere Nederlandse en Vlaamse collega’s uitvoerig kennis maakten op onder meer Georgetown University, de University of St. Thomas in St. Paul, de University of Notre Dame, Boston College en Villanova University in Philadelphia. Dat een vitale presentie van christelijk en katholiek gedachtegoed geenszins bedreigend of neerbuigend hoeft te zijn jegens andere levensbeschouwelijke posities, maakte me een joodse jurist duidelijk van Georgetown Law School: “Niet eerder kon ik mijn joodse achtergrond in denken en beleven zo profileren als binnen deze katholieke universiteit”. Het missiedocument van Georgetown University heet dan ook ‘Centered Pluralism’.

Zo kan de notie 'katholieke universiteit' als het ware een 'contrair karakter' uitdrukken. 'Contrair' in de zin als tegenwicht tegen de heersende ideologie van de neutraliteit van onderwijs en onderzoek, als serieus criticus van bepaalde aspecten van de moderniteit - waaronder de beperkte opvatting van wat een universiteit is. De 'contraire universiteit' is tevens een 'contrapunt' bij hedendaagse vanzelfsprekendheden door aandacht te schenken aan andere waarheidsdomeinen dan de te respecteren maar niet alleenzalmakende propositionele waarheid van de positieve wetenschappen. In een 'contrarian academic community'²⁶ worden jonge mensen ingeleid in een wereld van niet alleen dingen maar ook personen, niet alleen een wereld van fenomenen maar ook een 'Lebenswelt' (Dilthey), in contact ook met een narratieve verbeeldingsruimte waarin we leren wat goed en deugdelijk is. Het nieuwe Honours Program van onze eigen universiteit biedt hiertoe een krachtige impuls.

Zo kan een universiteit ook op een ander en geëngageerd niveau Center of Excellence zijn dan in gebruikelijke domeinen waarin we terecht willen excelleren, zoals Kardinaal Danneels onderstreepte bij de viering van het 575-jarig bestaan van de Katholieke Universiteit Leuven. Ook en misschien bij uitstek dit niveau staat ten dienste aan de samenleving - die van dichtbij en ook die van ver weg, zoals het mooie initiatief van onze Graduate School of Theology aan het realiseren is. Zo kan een katholieke universiteit niet alleen een 'contrair' maar ook een 'sacramenteel' karakter hebben, tot in het hart van het onderwijs en het onderzoek. In de woorden van Michael Himes: "...anything that awakens, enlivens, and expands the imagination, open the vision and enriches the sensitivity of a human being is a religious act. Although we may not use this language, education is or can be a training in sacramental beholding."²⁷

De katholieke traditie - voor zover ze levend en niet versteend is - biedt in een 'contrarian academic community' een aantal extra kansen voor de excellentie op dit niveau. Thomas Landy onderscheidt in dit verband zeven 'opportunities' voor de katholieke universiteit²⁸:

1. de lange traditie van grondige nadenken over ‘het goede leven’ en de randvoorwaarden daarvan;
2. de lange traditie waarin de universiteit de plaats is waarin de Kerk nadenkt en leert vanuit andere domeinen;
3. de rijkdom aan symbolen, beelden en metaforen;
4. de lange traditie waarin kunst en andere vormen van creativiteit worden gestimuleerd;
5. de lange traditie waarin het individuele en het collectieve geheugen wordt gecultiveerd, met name ook aspecten van het verleden die we liever zouden willen vergeten;
6. het serieuze en volgehouden engagement met culturen en ideeën buiten die van de eigen kring;
7. het engagement met de marginaliteit.

Dat het niet om onrealiseerbare ideeën en idealen, maar een vitale katholieke profilering binnen een erkende plurale context een effectieve stimulans tot groei kan zijn toont het voorbeeld van de University of St. Thomas in St. Paul, Minnesota.²⁹

Anders dan vele andere *private universities*, zoals Yale, Princeton en Harvard³⁰, die geleidelijk hun christelijke identiteit parkeerden in hun (vaak voortreffelijke) Divinity School en voor het overige lieten vervloeien, is er in de meer dan 200 katholieke Colleges en Universities in de Verenigde Staten (met meer studenten dan in alle katholieke wetenschappelijke instellingen elders op de wereld) sinds enkele decennia een grondig bezinningsproces gaande dat erop gericht is om de katholieke identiteit op een eigentijdse en de pluraliteit erkennende wijze te versterken. Een geslaagd voorbeeld is dat van St. Thomas. Dat ontwikkelde zich in enkele decennia van een klein *liberal arts college* in de Mid-West tot een succesvolle, middelgrote universiteit met ruim 10.000 studenten, in een proces waarin ondernemerschap uitdrukkelijk werd gecombineerd met een versterking van het commitment “to moral and religious

values and to the community's well-being"³¹. St. Thomas heeft de op een na grootste *business school* van de Verenigde Staten én een succesvol programma van Catholic Studies (honderden studenten nemen dat als tweede 'major'; sinds twee jaren is er ook een Master in Catholic Studies); een hoogmoderne technologie-opleiding én een nieuw en krachtig Center for Catholic Social Thought, met bovendien veel dynamische interacties tussen deze opleidingen en instituten.

Bij 'best practices' van universiteiten als die van St. Thomas, en ook gezien de nieuwe impulsen aan onze eigen universiteit, maken de af en toe opduikende, soms wat miezerige en vaak slecht-geïnformeerde discussies over het al dan niet ten grave dragen van de 'K' een wat achterhaalde indruk. "Weg met de graf-lucht" - zo concludeerde een in dit verband heel toepasselijk essay van Ron Welters in een recent nummer van ons universiteitsblad - ook al voortvloeiend uit ervaringen met academisch leven voorbij het Maas-Waalkanaal.

6. Een bijzondere leerstoel op het snijvlak van wetenschap, samenleving en levensbeschouwing

De Andreas van Melsen Leerstoel voor Wetenschap, samenleving en levensbeschouwing is ingebed in het Soeterbeeck Programma. Dit programma op het gebied waar wetenschap, samenleving en levensbeschouwing met elkaar in interactie zijn, beoogt een extra impuls te geven aan de intellectuele en levensbeschouwelijke conversatie, zowel de conversatie in de universitaire gemeenschap zelf als tussen universiteit en samenleving.

De notie 'conversatie' zou kunnen worden misverstaan als een ontspannen salon-aangelegenheid in comfortabele clubfauteuils (waar op zich niets mis mee is).

In het voetspoor van collega Fred Lawrence van Boston College zie ik conversatie letterlijk als 'toewending' of 'omwending' (in de monastieke literatuur worden *conversatio* en *conversio* - bekering - vaak door elkaar gebruikt) in vormen van authentieke communicatie.³²

Zelfs in ontspannen en recreatieve conversatie of communicatie- een eerste niveau - is er de authentieke vorm, die bevrijdend en verruimend werkt op hoofd, hart en zinnen, en een geperverteerde inauthentieke vorm die oppervlakkig, triviaal en verengend of zelfs vergiftigend kan werken. Een tweede niveau dat Lawrence onderscheidt is dat van de pragmatische communicatie, dat in zijn authentieke vorm gericht is op effectieve, zinvolle en verantwoordelijke handelingen en efficiënt opereren, op basis van de juiste informatie en duidelijke richtlijnen. Ook hiervan bestaat een authentieke en een geperverteerde vorm, waarin communicatie strategisch-manipulatief van aard is, informatie wordt achtergehouden³³, zaken worden verdraaid - wat in strijd is met de randvoorwaarden voor het dragen van verantwoordelijkheid. Het derde niveau is dat van de substantiële en constitutieve communicatie: zinvolle akten waarmee we onszelf en onze wereld constitueren en inrichten, gericht op wat wijzelf en onze wereld zouden moeten worden. Conversatie zó opgevat is een essentiële existentiële aangelegenheid: 'We exist conversationally' - of in de woorden van Hölderlin: "Das Gespräch wir sind".

Substantiële en constitutieve communicatie is 'geformeerd' (well-formed), is op morele kwaliteit gericht, maakt gezond, is deugdelijk, is 'goddelijk' - bijvoorbeeld in het diepe contact tussen vrienden. Ook hier is er een geperverteerde schaduwzijde: communicatie die ook substantieel en constitutief is, maar dan van het gedeformeerde, immorele, ongezonde en pathologische, het demonische.

De universiteit biedt ruime kansen voor 'convers(at)io' en 'perversio'; het Soeterbeeck Programma wil in onze universiteit een bijdrage aan de 'conversatio' zijn. Andreas van Melsen, wiens naam op mijn voorstel aan mijn bijzondere leerstoel verbonden is, heeft op een exemplarische wijze bijgedragen aan deze conversatie, speciaal op het snijvlak van wetenschap, samenleving en levensbeschouwing: in vele publicaties, in talloze voordrachten voor zowel geleerde collega's als in bijeenkomsten van gymnastiekdocenten, als bestuurder van maatschappelijke organisaties, en heel in het bijzonder als oprichter van het Katholiek Studiecentrum, waarvan de programma's en activiteiten - opgenomen in het Soeterbeeck Programma - zullen worden versterkt en verdiept en verbreed.

Het accent in het Soeterbeek Programma zal primair worden gelegd op het dienstbaar maken van de wetenschappelijke deskundigheid die is en wordt ontwikkeld in de sterke onderwijs- en onderzoeksprogramma's van de universiteit, en die maatschappelijk en levensbeschouwelijk relevant zijn - of dat nog kunnen gaan worden. Een universiteit dient immers ook de maatschappelijke, ethische en existentiële vragen te stellen waar de samenleving nog helemaal niet aan toekomt³⁴. In het Soeterbeek Programma zullen deze wetenschappelijke ontwikkelingen in kaart worden gebracht, zal vanuit mono-, multi- en transdisciplinaire invalshoeken in heel uiteenlopende werkvormen worden gereflecteerd op de te verwachten interactie met de samenleving, en zullen vanuit levensbeschouwelijke perspectieven waardecontexten worden bevraagd op de mogelijke evaluatie en oriëntatie van deze ontwikkelingen. De resultaten van deze interactie tussen wetenschap, maatschappelijke aspecten en levensbeschouwing zullen vervolgens onder de publieke aandacht worden gebracht: door de presentatie ervan aan de universitaire gemeenschap en aan relevante externe doelgroepen. Ook in de presentatie van de resultaten van de thematische reflectie en conversatie zal een breed scala van werkvormen worden gehanteerd: van expertseminars en informele 'Soeterbeek-senaatslunches' tot gerichte artikelen in dag- en weekbladen en een wekelijks TV-programma onder de naam 'Studio Soeterbeek'. Om de wetenschappelijke conversatie in de driehoek van wetenschap, samenleving en levensbeschouwing extra te katalyseren, zullen regelmatig nationale en internationale deskundigen worden uitgenodigd om in intensief gesprek te treden met hun Nijmeegse collega's. Deze aanwezigheid van prominente gasten kan ook vruchtbaar zijn voor faculteiten en onderzoeksgroepen, en kan bovendien een uitstraling hebben in publiekslezingen en in de media. Ik nodig mijn Nijmeegse collega's graag uit om suggesties te doen voor het uitnodigen van prominente gasten waarvan de aanwezigheid zowel voor hun eigen wetenschapsbeoefening als voor de doelen van het Soeterbeek Programma stimulerend zou kunnen zijn.

Naast deze primaire agendering vanuit de wetenschapsbeoefening, wordt de

agenda van het Soeterbeeck Programma ook bepaald door kwesties die al spelen in de samenleving of meer specifiek in de katholieke geloofsgemeenschap, de politiek, het bedrijfsleven, het maatschappelijk middenveld en de media, kwesties die vragen aan de wetenschap genereren. Dan gaat het er om vanuit al in kaart gebrachte en in het Soeterbeeck Programma ook te cultiveren expertise binnen de driehoek van wetenschap, samenleving en levensbeschouwing, snel, solide en deskundig van dienst te kunnen zijn in het publieke debat. Daarbij dient voorop te staan dat het niet gaat om maatschappelijke en publieke discussie met slechts een ‘vleugje wetenschap’, maar om een deskundige en wetenschappelijke inbreng vanuit een *universiteit*, en wel meer in het bijzonder vanuit een *katholieke* universiteit.

Onderwijs en onderzoek vanuit de Andreas van Melsen Leerstoel zullen nauw met de doelen van het Soeterbeeck Programma verbonden zijn. Onder verantwoordelijkheid van de bijzonder hoogleraar zijn er jaarlijks hoor- en werkcolleges *Wetenschap, samenleving en levensbeschouwing*, vanzelfsprekend gericht op studenten van alle faculteiten. In de werkcolleges worden steeds primaire teksten op dit terrein bestudeerd, om te beginnen teksten van de naamgever van de leerstoel. In de hoorcolleges treden juist vanwege het doel de intellectuele en wetenschappelijke conversatie te bevorderen steeds ook gasten van binnen en buiten de universitaire gemeenschap op. In het lopende academische jaar is deze cursus gecentreerd rond het pas verschenen boek *Cultuurfilosofie. Katholieke, reformato- rische, humanistische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur*, met gasten uit deze levensbeschouwelijke richtingen. Voorts zijn er werkcolleges rond primaire teksten van Andreas van Melsen - de naamgever van mijn bijzondere leerstoel - en Mary Midgley. In een cursus *Science and Human Values*, met het gelijknamige essay van Jacob Bronowski als vertrekpunt, zal ik collega's van onze faculteiten uitnodigen om gezamenlijk thema's binnen de driehoek wetenschap, samenleving en levensbeschouwing aan studenten voor te leggen, om zo in een proces van team-teaching en team-learning onze horizon te verruimen.

* * *

Het is gebruikelijk een inaugurale rede te eindigen met enkele woorden van dank, en bij deze goede gewoonte sluit ik mij zonder reserve aan.

Het bestuur van de Stichting Sormani Fonds dank ik voor het vestigen en in standhouden van deze bijzondere leerstoel. Toen ik Andreas van Melsen opvolgde als bestuurslid van deze stichting, waarvan hij een der oprichters was, vertrouwde hij mij tijdens zijn afscheidsdiner toe: “Jij bent mijn geestelijke kleinzoon”. Ik wil mijn best doen deze grootvaderlijke zegen vruchtbaar te doen zijn, en ik dank mevrouw drs. Van Melsen-Bernsen voor haar toestemming de naam van haar man aan deze bijzondere leerstoel te verbinden - een leerstoel die moet worden onderscheiden van die van collega Hub Zwart, die met verve in de voetsporen van Van Melsens leeropdracht is getreden.

Ik ben dankbaar dat het College van Bestuur van deze universiteit de vestiging van deze bijzondere leerstoel meer dan alleen maar heeft gedoogd, maar mij met zachte dwang heeft gestimuleerd de leerstoel en het directoraat van het Soeterbeeck Programma op te pakken. De decanen van de Faculteit der Godgeleerdheid en de Faculteit der Wijsbegeerte, de collega's Hans van der Ven en Machiel Karskens - zij leiden de facultaire unie die de bedding van mijn programma en mijn leerstoel vormt - ben ik dankbaar voor de overtuigingskracht om deze stap te zetten, en voor hun begeleiding in de vele inwijdingsprocessen in de bestuurlijke en organisatorische geheimen van deze instelling - gelukkig mij regelmatig en stimulerend eraan herinnerend dat zij allereerst gepassioneerde geleerden en alleen *secundo* slagvaardige en soms de *correctio fraterna* verstreckende bestuurders zijn. Een speciaal woord van dank is op zijn plaats voor de veelzijdige en ook inhoudelijk prikkelende secretaris van het Stichtingsbestuur van deze instelling alsook van de Stichting Sormani Fonds, die op de achtergrond een bekwame *postiljon d'amour* bleek. Ik heb een prachtige functie en een florerend programma vaar-

wel gezegd voor een deels nog ongewis avontuur, maar met jullie commitment en steun vertrouw ik erop nu ook hier een bloeiend programma te helpen opbouwen.

Mijn grootste dank gaat bij deze gelegenheid echter uit naar de bestuurders van de Radboudstichting. In de veertien jaren waarin ik deze organisatie als wetenschappelijk directeur heb mogen leiden, waarvan de helft in combinatie met een bijzonder hoogleraarschap Wijsbegeerte in Eindhoven, heb ik vele kansen gekregen en benut om mijn horizon te verruimen. Ik werd door hen gestimuleerd om nationaal en internationaal een rijk netwerk aan contacten te leggen, zij gedoogden heel wat gesmokkel met mijn tijd en inzet om me academisch te ontwikkelen en met lezingen en seminars vele mensen in contact te brengen met katholiek gedachtegoed. Gesteund door een niet alleen goedgeefse maar ook inhoudelijk prikkelend en inspirerende grote donateur kreeg ik voorts ruime gelegenheid om internationaal ‘best practices’ in de driehoek wetenschap, samenleving en levensbeschouwing te leren kennen. En wat heb ik genoten en geleerd van mijn werk als bijzonder hoogleraar in Eindhoven, in contact met geïnteresseerde studenten en toehoorders! Meerdere essaybundels en artikelen zijn de zwakke ‘spin off’ van een heel levend intellectueel contact.

Heel in het bijzonder dank ik de drie voorzitters van de wetenschappelijke adviesraad van de Radboudstichting, onder wie ik mijn werk mocht doen. Jan Nuchelmans verleidde mij om mij geliefde taak als leraar scheidkunde te verlaten. Hij leerde mij zoveel: drukproeven corrigeren, correcte en adequate brieven schrijven, met een juiste toon voor bisschoppen, universitaire bestuurders (een andere toon) en voor belangrijke donateurs (weer een andere toon). In mijn eerste jaren legde ik deze brieven ter correctie aan hem voor, en kreeg ze terug met allengs minder wordende correcties in een duidelijk maar pijnlijk veelzeggend rood handschrift. Maar na enige tijd kwam een concept terug met de geruststellende mededeling: “verdere brieven kun je

verder zelf wel af". Koos de Valk was weer heel anders: met minder acribie - dat werd langzamerhand mijn taak - minder geverseerd ook in wetsartikelen en reglementen (idem), maar aangenaam en erudiet gezelschap, en bij overleg en onderhandelingen met bestuurderen van openbare universiteiten in staat om zelfs notoire beroepsatheïsten als Herman Philipse bijkans tot het Roomse geloof te brengen. Ook in het eigen bestuur had hij het talent om de medebestuurderen na hun lange bespiegelingen over financiële en organisatorische kwesties weer op een aantrekkelijke wijze duidelijk te maken waar dit allemaal ook al weer toe diende: katholiek gedachtegoed vitaal, vruchtbaar en eigentijds present te stellen in de context van het hoger onderwijs. De betreurde Jan van der Lans was opnieuw heel anders present: minder exuberant, maar geduldig en vasthoudend werkend aan soms heel moeizame processen - nu meer in dagelijks contact met mijn 'adjunct' Stefan Waanders (met wie er veel *Wahlverwandschaft* was), meer luisterend dan sprekend, meer afwegend dan gedecideerd, maar als het nodig was overtuigend aanwezig. Aan Jan Nuchelmans, Koos de Valk en Jan van der Lans is deze rede opgedragen: zij personifiëren ieder de driehoek wetenschap, samenleving en levensbeschouwing, hun gemeenschap bevorderende invloed was en is in vele kringen vruchtbaar, en ik leerde van hen hoe je op een mondig-loyale wijze dienstbaar katholiek kunt zijn.

Beste collega's van het Soeterbeeck Programma, de Thomas More Academie en het Studiecentrum Soeterbeeck.

Ik geloof krachtig in het christelijk-sociale beginsel van 'soevereiniteit' in eigen kring'. De meesten van u kende ik al vanuit contacten die ik in mijn vorige functie met u had. Na de verdere kennismaking met de voor mij nieuwe medewerkers, en het gezamenlijk brainstormen over de versterking van bestaande programma's en de voorbereiding van nieuwe activiteiten, is mijn geloof alleen maar versterkt, ondanks vertragingen en kleine complicaties waarvan de oorzaken buiten de 'eigen kring' liggen. Mijn voorbeeld voor het

Soeterbeeck Programma is in vele opzichten het Jesuit Institute dat Michael Buckley op Boston College tot bloei bracht. Maar er zijn ook belangrijke verschillen: wij mogen ons verheugen in een veel krachtiger staf, in een veel meer ervaren ondersteunend bureau, en een fraai Studiecentrum dat Michael heel erg jaloers zal maken als ik hem daar als gast uitnodig.

Dames en heren studenten,

De traditie houdt ons voor met u in een rede als deze te eindigen.

Maar ik heb gehoord dat in sommige contexten de laatsten de eersten zullen zijn. In oktober 2001 begon ik hier mijn werk. Er was veel te doen en te ervaren: kennismakingsgesprekken, aangename en informele 'Soeterbeeck-senaats-lunches' met collega's, beleidsplannen voorbereiden, bestaande en nieuwe programmalijnen op het gebied van wetenschap, samenleving en levensbeschouwing integreren, kleine frustraties ook over het wat lagere bestuurlijke tempo dat nou eenmaal bij een grotere organisatie behoort. Maar toen ik op de eerste dinsdagochtend van het vorige semester in een collegezaal van het Spinozagebouw weer een krijtje vasthield en met u een eerste verkenning maakte in de geschiedenis en inhoud van de conversatie tussen wetenschappen en religie, toen had ik voor het eerst het gevoel weer een nieuw thuis gevonden te hebben en me bezig te houden waar mijn intellectuele hart ligt.

Onlangs was de universitaire introductieperiode. Een eerstejaarsstudent medicijnen, zoon van vrienden, logeerde bij ons. Naast zijn late (of beter: vroege) thuiskomst van activiteiten waarin naar ik aanneem niet allereerst het intellect werd gelaafd vielen me enkele zaken op: het enthousiasme waarmee hij vertelde over zijn eerste kennismaking met aspecten van zijn opleiding, en de gretigheid waarmee hij zijn boekenpakket opende.

Op de campus wist ik hem in goede handen: collega Rob Holdrinet die hem inleidde in de opzet van de opleiding, mentoren die hem wegwijs maakten, de standhouders van de informatiemarkt voor het bestuursgebouw, collega's die hun inleidende colleges voorbereidden. Zelf op weg naar de biblio-

theek om nog wat noten voor deze rede te verifiëren zag ik drommen eerstejaars met dozen vol boeken - je stelt als vanzelf de vraag *wie* deze mensen hier zullen worden; in de Thomas van Aquinostraat groette ik als bijna iedere dag Titus Brandsma. Zo kreeg de notie 'de universiteit als dienstbare gemeenschap' voor mij een heel concrete en haast tastbare betekenis, en ik voel me dankbaar daarin de komende jaren mijn steentje te mogen bijdragen, en hier en daar een bruggetje te slaan tussen de eilanden van onze mooie universitaire archipel.

Abdij Maria Laach,
15 augustus 2002

- 1 NRC Handelsblad 24 augustus 2002, bijlage Bachelor/Master
- 2 Fred Lawrence, 'Aiming High', in: Michael.J. Himes, Stephen J. Pope (Eds), *Finding God in all Things: Essays in Honor of Michael J. Buckley, S.J.*, New York 1996, p.333.
- 3 Ir. R.J. de Wijkerslooth, 'Nieuw kabinet breekt hoger onderwijs af', *NRC Handelsblad*, 11 juli 2002
- 4 J. Schrijnen, *Eigen cultuur*, Nijmegen, 1923
- 5 George Steiner, *De toekomst van de universiteit?*, Nijmegen University Press, 1997
- 6 Vgl. het artikel van Fred Lawrence, p. 330
- 7 George Dennis O'Brien, *The Idea of a Catholic University*, Chicago, 2002, p.93
- 8 Mgr. A.H. van Luyn, *Werkplaats van wetenschap en haard van cultuur*, Nijmegen 1998, p. 7
- 9 Wil Derkse, 'Waartoe dient een universiteit', in: *Streven*, november 1995, p. 867-879
- 10 Wil Derkse, 'Scientia et Sapientia: The University and the Life of the Spirit', in: Wil Derkse, Jan van der Lans, Stefan Waanders (Eds), *In Quest of Humanity in a Globalising World, Dutch Contributions to the Jubilee of Universities in Rome 2000*, Leende 2000, p.241-257
- 11 John Henry Newman, *The Idea of a University Defined and Illustrated*, Ed. I.T. Ker, Oxford (Clarendon), 1976.
- 12 Jaroslav Pelikan, *The Idea of the University - A Reexamination*, New Haven and London (Yale University Press), 1992.
- 13 Deze stelling heb ik - in gesprek met collega's - nader uitgewerkt in *Vitaal leren - Pleidooi voor een onderwijs'wende'*, Budel 2002
- 14 Josef Pieper, *Was heisst Akademisch? Zwei Versuche über die Chance der Universität heute*, München 1952/1964.
- 15 Deze thematiek komt meer uitgewerkt aan de orde in Wil Derkse, 'Zijn en kennen: ruimer denken over weten en cultuur', in: Edith Brugmans (red.), *Cultuurfilosofie. Katholieke, Reformatorische, Humanistische, Islamitische en Joodse reflecties op de cultuur*, Budel, 2002, p. 457-494.
- 16 Prof.dr. ir. E.W. Sluijter, *Cassandra's zwanenzang*, afscheidsrede Technische Universiteit Eindhoven, 26 oktober 2001, p. 8
- 17 H.B.G. Casimir, *Het toeval van de werkelijkheid*, Amsterdam 1983, p.45.

- 18 A. van den Beukel, 'Het heil van de natuurwetenschap', in: W. Derkse (red.), *Het heil van de natuurwetenschap?*, Baarn, 1993, p.18-19.
- 19 Voor een andere exegetische van onder meer deze stelling verwijs ik naar mijn artikel 'One World: The Unwritten Second Part of Wittgenstein's Tractatus', in: William Desmond, John Steffen, Koen Decoster (Eds), *Beyond Conflict and Reduction: Between Philosophy, Science and Religion*, Leuven 2001, p.159-175
- 20 Bernard Lonergan, *Insight: A Study of Human Understanding*, Toronto 1992; idem, *Method in Theology*, New York 1972; een voortreffelijke studie over Lonergan is Joseph Flanagan, *Quest for Self-Knowledge: An Essay in Lonergan's Philosophy*, Toronto 1997.
- 21 H.B.G. Casimir, *Het toeval van de werkelijkheid - Een halve eeuw natuurkunde*, Amsterdam 1983. Voorts, A. Sarlemijn (red.), *Tussen Academie en Industrie - Casimirs visie op wetenschap en researchmanagement*, Amsterdam 1984.
- 22 Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (Mass.), 1997.
- 23 Frederick G. Lawrence in het al genoemde artikel 'Aiming High', p.331
- 24 Lieven Boeve, 'Katholieke universiteit: vier denkpistes', in: *Ethische Perspectieven* 10 (2000), p. 250-257
- 25 Nussbaum roemt de lange traditie "of inquiry and higher educationNotre Dame has constructed a genuinely religious education within a first rate research university with strong guarantees of academic freedom and a commitment both to Socratic searching and to international study". M. Nussbaum, o.cit., p. 261
- 26 George Dennis O'Brien, o.cit., p.26 ff
- 27 Michael J. Himes, 'A Sacramental Worldview and its Effects', in: *Finding God in All Things*, New York 1996, p.100-101
- 28 Thomas M. Landy (Ed.), *As Leaven in the World: Catholic Perspectives on Faith, Vocation and the Intellectual Life*, Sheed and Ward 2001, p.xviii
- 29 Terrence J. Murphy, *A Catholic University: Vision and Opportunities*, Collegeville 2001.
- 30 Een zijpoortje van Harvard Square getuigt hiervan. In wat afgesleten letters is daarboven het oorspronkelijke motto van Harvard te lezen: *Veritas Christo et Ecclesiae*. Het nieuwe motto, ogenschijnlijk meer algemeen en humanistisch is *Veritas*. Men zal zich niet gerealiseerd hebben dat *Veritas* het motto van de orde der Dominicanen is.

- ³¹ Terence Murphy, o.cit., p.6
- ³² Frederick G. Lawrence, 'Lonergan's Foundations for Constitutive Communication', in: F. Lawrence (Ed.) *Lonergan Workshop 10, The Legacy of Lonergan*, Boston 1994, p.229-277
- ³⁴ Jaroslav Pelikan onderstreepte deze opdracht van de universiteit tijdens een voordracht op dinsdag 2 april 2002 voor een kleine groep collega's uit Nijmegen, Tilburg, Utrecht en Jakarta met wie ik onlangs een werkbezoek aan katholieke wetenschappelijke instellingen in de Verenigde Staten bracht.

