

Universiteit tussen vorming en opleiding : de modernisering van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw

Citation for published version (APA):

Wachelder, J. C. M. (1992). *Universiteit tussen vorming en opleiding : de modernisering van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw*. Verloren. <https://doi.org/10.26481/dis.19920312jw>

Document status and date:

Published: 01/01/1992

DOI:

[10.26481/dis.19920312jw](https://doi.org/10.26481/dis.19920312jw)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.umlib.nl/taverne-license

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

repository@maastrichtuniversity.nl

providing details and we will investigate your claim.

Samenvatting

In de periode tussen de eerste en de tweede Hoger Onderwijswet (1815-1876) grepen aan de Nederlandse universiteiten een aantal verstrekkende veranderingen plaats. Het Latijn verloor zijn status als academische voertaal, terwijl nieuwe onderwijsvormen, meer praktisch onderwijs vooral, hun intrede aan de vaderlandse universiteiten deden. In de achttiende eeuw had iedere serieuze toetsing aan de universiteiten vrijwel ontbroken; in de negentiende eeuw kwamen examens juist in het middelpunt van de belangstelling te staan. Ook het idee van een vaste en voorgeschreven studievogorde voor de academische lessen kreeg toen gestalte, in schril contrast met de totale studievrijheid die studenten in de voorafgaande eeuw hadden genoten. De hoogleraren kregen naast hun taak onderwijs te verzorgen, expliciet de opdracht onderzoek te verrichten. Dat transformatieproces van het hoger onderwijs wierp een groot aantal problemen op, dat door direkt betrokkenen in inaugurale redes, tijdschriften en inleidingen van handboeken werd gesignaleerd. Die problemen vormen het uitgangspunt voor dit boek. Controverses over de wenselijkheid van veranderingen in de maatschappelijke organisatie van het hoger onderwijs worden hier geconfronteerd met discussies over de inrichting en de inhoud van het onderwijs in de faculteiten der geneeskunde en der rechtsgeleerdheid.

De problemen en thema's die in deze debatten naar voren komen, worden hier geduid vanuit een model van maatschappelijke modernisering. Het maatschappijtheoretisch kader van waaruit deze studie vertrekt wordt gevormd door Niklas Luhmanns theorie van zelforganiserende systemen. Deze theorie beschouwt sociale systemen als zelfreferentiële processen, opgebouwd uit communicaties. Die afzonderlijke communicaties worden samengehouden door structuren, opgevat als verwachtingsverwachtingen. In afwijking van de systeemtheoretische traditie worden structuren hier niet langer gezien als min of meer stabiele relaties tussen een aantal elementen van het geheel. Verwachtingsverwachtingen selecteren zinvolle aansluitingsmogelijkheden voor communicaties, en sluiten andere uit. Daarmee verliezen structuren hun statische karakter. Structuren veranderen en die veranderingen komen tot uiting in betekenisverschuivingen. Veranderingen in de betekenis van algemeen gangbare begrippen als theorie, praktijk of ervaring, worden dan opgevat als uitdrukking van maatschappelijke veranderingen.

Gedurende de bestudeerde periode verschoof de betekenis van een aantal termen die bij de maatschappelijke organisatie van het hoger onderwijs en bij

de inrichting van het onderwijs in de faculteiten der geneeskunde en der rechtsgeleerdheid een cruciale rol speelden. Wat de maatschappelijke organisatie van het hoger onderwijs betreft kwam het indelingscriterium zelf ter discussie te staan. De vraag werd opgeworpen wat nu het eigene van het hoger onderwijs uitmaakte, wat het hoger onderwijs onderscheidde van lager en middelbaar onderwijs. Gedurende de achttiende eeuw was de organisatie en inrichting van het onderwijs in ons land op een *hiërarchisch standenonderscheid* gebaseerd. Hoger onderwijs leidde op tot een geleerde stand in de maatschappij. Daarbij hoorde een bepaald vormings- en kennisideaal. Aan het einde van de negentiende eeuw was het onderwijssysteem zoals wij dat heden ten dage kennen – althans in zijn contouren – een feit. De grote lokale autonomie die gedurende de Republiek de organisatie van het onderwijs had gekenmerkt, had toen plaats gemaakt voor een centraal afgestemde organisatie. Maar nog belangrijker: de organisatie van dat onderwijs kende niet langer een standsmatige opbouw, maar werd afgeleid van de idee van een *leerproces*. ‘Hoger’ in de onderwijscontext verkreeg geleidelijk de betekenis van een aanduiding in kennisniveau en verloor zijn verwijzing naar speciale vakken, naar een bepaalde benadering van onderwerpen, of bijzondere kennis. Terwijl een standsgewijze onderwijsorganisatie onderwijstypen primair differentieert in termen van eindonderwijs behorend bij een stand, staat in een onderwijstelsel dat zich op het individuele leerproces oriënteert het doorstroom- en selectiekarakter voorop. Daarmee hangt zowel een ‘pedagogisering’ van het onderwijs als een centrale rol voor examens – selectie op basis van individuele leerprestaties – samen. De zekerheid die het standsbesef bood werd geëlimineerd; de mogelijkheden tot verticale mobiliteit werden vergroot. Daarmee werd – in moderne termen gesproken – de weg geopend tot een democratisering van het onderwijs.

Zoals in de loop van de negentiende eeuw de betekenis van het bijvoeglijk naamwoord ‘hoger’ in de onderwijscontext verschoof, zo veranderde ook de betekenis van termen als ‘ervaring’, ‘routine’ en ‘praktijk’, die een belangrijke rol vervulden in de demarcatie van de positie van de ‘geleerde’ doctor ten opzichte van diens niet-academische concurrenten. De universitaire opleiding tot *Medicinae Doctor* introduceerde van oudsher de student vooral in een statusgroep. Die statusgroep vormde echter niet langer het primaire onderscheidingssteken voor de (natuur)wetenschappelijk gevormde artsen uit het tweede deel van de eeuw. Daarvoor waren inmiddels de academische opleiding zelf, de inhoud van de medische wetenschap en de verhouding tussen theorie en praktijk te radicaal veranderd. De uniformering van bevoegdheden en examenvereisten die de wetten van 1865 en 1878 met zich meebrachten, wordt in deze studie dan ook niet zozeer begrepen als een overwinning van de academisch opgeleide arts over zijn niet-academische concurrenten. De hervormers die een geneeskunde op natuurwetenschappelijke grondslag bepleitten, verdedigden

niet zozeer een academische elite, maar reikten veeleer een alternatief organisatiecriterium aan, zowel voor de maatschappelijke organisatie van de zorgverlening als voor de opleiding van de aanstaande arts en voor de beoefening van de geneeskundige wetenschap als zodanig. In plaats van te wijzen op de zekerheden van de overgeleverde kennis, benadrukten de hervormers het proces-karakter van ziekte. Met de nauwkeurige waarneming en registratie van het individuele *ziekteproces* werd het fundament gelegd voor professionele autonomie en voor een model van coöperatie – in tegenstelling tot de *hiërarchieën* die de geneeskunstbeoefenaars tot dan toe scheidde. De acceptatie van een grote mate van onzekerheid over het verloop van een ziekte, bracht ook met zich mee dat een nauwkeurige, zelfstandige en continue waarneming van het ziekteproces vereist was. De waarneming van fysiologische processen lag in het verlengde daarvan, of vormde – didactisch gezien – de voorbereiding daarop. Het praktisch klinisch onderwijs aan de universiteiten werd – althans in woord en geschrift – een verlengstuk van het praktisch laboratoriumonderwijs in de natuurwetenschappen. Daarmee werd een alternatief geformuleerd dat de kloof tussen onderwijs in een meester-leerling traditie en het klassieke academisch onderwijs kon overbruggen.

Voor het onderwijs aan de rechtsgeleerde faculteit gold aan het begin van de negentiende eeuw eens te meer dat het studenten primair in een statusgroep introduceerde. De rechtsgeleerde studie behelsde van oudsher een vrij algemene introductie tot hogere ambten en functies. Maar ook hier groeide in de loop van de negentiende eeuw allengs een gevoel van onvoldaanheid over de inrichting en de resultaten van de juridische studie. Toen de Nederlandse Juristen Vereniging in 1899 een discussie aanzwengelde over de civiele bevoegdheid verbonden aan het academisch eindexamen, was definitief het besef gevestigd dat onderwijs in een moderne maatschappij selectie inhoudt. Ook de inhoud en de inrichting van de rechtenopleiding maakten rigoureuze wijzigingen door. Ten tijde van het Organiek Besluit (1815) werden discussies over de inrichting van het rechtsgeleerde onderwijs nog gevoerd in termen die ook de bestudering van het geleerde recht in de achttiende eeuw beheersten. De wetenschappelijke benadering van het recht stond in het teken van de verklaring en uitleg van een volledig, *consistent* en *coherent* systeem van rechtsnormen: een *logisch* geordend stelsel van definities en principes dat op alle voorkomende gevallen toepasbaar was. Wetenschap diende naar volledigheid te streven. Wetenschappelijk onderwijs in het recht diende studenten met de logica van het recht bekend te maken. Na het tot stand komen van eigen nationale wetboeken (1838) werd, hoewel het Romeinse recht een prominente plaats in de opleiding behield, de nadruk in het onderwijs geleidelijk verschoven naar de verklaring en uitleg van de nieuwe nationale wetboeken. De discussie over de toegelaten interpretatiewijzen van de rechter maakte de inherente beperkin-

gen van het wetboekenstelsel steeds meer manifest. In de tweede helft van de negentiende eeuw kwam een opvatting van recht naar voren waarin meer de nadruk werd gelegd op de maatschappelijke context van het recht. De rechtswetenschap verloor haar exclusieve oriëntatie op de analyse van de rechtsnorm, en haar intentie die terug te voeren op vastliggende bronnen, of deze te herleiden tot algemene en liefst eeuwig geldende rechtsprincipes. Recht en rechtswetenschap werden vervolgens begrepen als een onderdeel van een *contingent maatschappelijk proces* waarin regelgeving en regelhandhaving centraal staan, en waarin wetgever, rechter en rechtswetenschapper ieder een (niet logisch dwingend te omschrijven) rol hebben. Die veranderde visie klonk door in de discussies over de inrichting van het onderwijs. De vormende functie die aan het Romeinse recht werd toegedicht verschoof van de oefening in formeel-logisch denken naar het geven van inzicht in de ontwikkelingsaspecten van het recht. Het observeren van het functioneren van de rechtsnorm in de maatschappelijke praktijk en het beoordelen van de adequaatheid van de rechtsnorm in de actuele situatie kreeg meer nadruk. Evenals in de medische faculteit werd met het verschuiven van de opvattingen over de verhouding tussen theorie en praktijk, de roep om praktisch onderwijs luider.

Zoals al aangegeven, zijn de veranderingen in de maatschappelijke organisatie van het onderwijs en de veranderingen in de faculteiten der geneeskunde en der rechtsgeleerdheid hier bezien vanuit een perspectief op modernisering, dat gebaseerd is op Luhmanns sociale theorie. Modernisering betreft enerzijds een vergroting van de schaal waarbinnen sociale verhoudingen op elkaar afgestemd worden, *globalisering*. Het streven naar codificatie wordt steeds in een adem met het scheppen van rechtseenheid en rechtszekerheid genoemd. De organisatie van het onderwijs en de organisatie van de medische zorg verliezen in de loop van de negentiende eeuw hun lokale karakter. In de bestudeerde domeinen valt daarnaast waar te nemen dat (extern aangebrachte) hiërarchische indelingen, waarbij de tijdsfactor geen rol speelt, of de ontwikkeling in de tijd in grote mate voorspelbaar wordt geacht, ondergeschikt worden aan indelingen gebaseerd op procestermen die een open toekomst suggereren en een eigen dynamiek ontwikkelen: *functionele differentiatie*. Een verrassingsbewustzijn ontstaat, en maatschappelijke domeinen worden zo ingericht dat in veel grotere mate dan voorheen, de bereidheid ontstaat verwachtingen (collectief) bij te stellen wanneer deze teleurgesteld worden. Aldus maakt *temporalisering* een dominantie van cognitieve over normatieve verwachtingsverwachtingen mogelijk: *rationalisering*.

Deze studie draagt daarmee een alternatief aan voor de zienswijze dat Nederland in de negentiende eeuw een vaststaand 'Duits model' heeft overgenomen. Zonder de vele contacten tussen Duitse en Nederlandse wetenschappers te ontkennen en zonder de parallellen tussen de Duitse en Nederlandse ont-

wikkeling te negeren, wordt in dit boek de ontwikkeling van de Nederlandse universiteiten geplaatst in de context van een moderniserende maatschappij. Dan pas kunnen de toename van de eisen die bij de academische examens gesteld worden, de veranderingen in het kennisideaal en in de organisatievorm van wetenschap, in hun onderlinge verband worden begrepen. De invoering van democratie, het ontstaan van een disciplinaire organisatievorm van onderzoek, en de invoering van selectie op basis van individuele leerprestaties, hangen samen met het gaan fungeren van *proces*-termen als leidend beginsel voor de inrichting van verwachtingsverwachtingen. Kenmerkende organisatievormen, zoals de eenheid van onderwijs en onderzoek, die steevast met het 'Duitse model' worden verbonden, worden dan ondergeschikt aan dat moderniseringsproces.

Voor het debat over de inrichting van het hoger onderwijs in onze tijd levert deze studie een aantal handreikingen. Opvallend in het transformatieproces van de universiteit in negentiende-eeuws Nederland, is de verstrengeling van veranderingen in onderwijsinhoud en didactische vernieuwingen. Ook het document dat in 1972 de oprichting van de Rijksuniversiteit Limburg (aanvankelijk Medische Faculteit Maastricht) vergezelde, de 'Basisfilosofie', wordt door een dergelijke verwevenheid gekarakteriseerd. De geleidelijke reductie van het ambitieuze programma van die 'Basisfilosofie' tot een pleidooi voor een bepaalde didactische werkvorm, en de generalisatie van de in de 'Basisfilosofie' neergelegde ideeën buiten de faculteit der geneeskunde, hebben die verwevenheid van onderwijsinhoud en -vorm ondergraven. Op basis van de in dit boek beschreven ontwikkeling van de negentiende eeuwse universiteit is dat bedenkelijk. De herinterpretatie van de ontwikkeling van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw voert tot de conclusie, dat de verdere ontwikkeling van de universiteiten in de 21e eeuw meer gediend is met de ontwikkeling van alternatieve selectieinstrumenten, dan met het vasthouden aan organisatorische karakteristieken die hun oorspronkelijke functie hebben verloren. Zo zal, wanneer het Nederlandse hoger onderwijs in de komende decennia daadwerkelijk wil internationaliseren, eerder een individualisering van selectiemethodes en diploma's vereist zijn, dan dat de eenheid van onderwijs en onderzoek bewaard moet blijven.

Summary

In the period between the first and the second national act on higher education (1815-1876) a number of far-reaching changes occurred in the Dutch universities. Latin definitively lost its status as lingua franca, while new ways of teaching, especially practical teaching, were introduced. Whereas academical examinations were almost inexistent in the eighteenth century, the interest in examinations grew in the nineteenth century. The idea of a regular and prescribed sequence of academic lessons – a curriculum – also took shape at that time. It contrasted greatly to the absolute freedom of learning students had enjoyed in the previous century. In addition to their regular teaching, professors were now also expected to do research. For the people involved in this transformation of the system of higher education a host of problems – discussed in inaugural addresses, journals, prefaces of textbooks etc. – loomed; they are the primary sources of this study. In this book controversies concerning the desirability of changing the organization of higher education in general confront discussions about the content and arrangement of education in the medical faculty and the faculty of law.

The problems and themes which were mentioned in those debates are interpreted here in terms of a modernization model which starts from Niklas Luhmann's theory of self-organizing, autopoietic, systems. In this theory social systems are conceived as self-referential processes which have communications as their elements. Those communications are bound together by structures which are viewed as expectations of expectations. In contrast to traditional systems theory, structures are no longer taken as more or less stable relationships between a number of elements of the whole system. Expectations of expectations select meaningful connections for communication, excluding others. Structures thus loose their static character. Structures change and those changes are expressed as changes of meaning. Shifts of meaning of currently used terms such as "theory", "practice" or "experience", can then be apprehended as an expression of social changes.

In the period studied here, the meaning of a number of terms which played a prominent part in the organization of higher education and in the arrangement of medical and legal studies shifted. As far as the organization of higher learning is concerned, the criterion of arrangement of education became an item of discussion itself. The question arose in which sense higher education was different – and could thus be distinguished – from primary ('lower' in

Dutch) and secondary ('middle') education. In the eighteenth century the arrangement of higher education was based on social ranking. Higher education brought up for a 'learned estate'. This situation was confirmed by the operative ideals of knowledge and educational formation. At the end of the nineteenth century the modern educational system was established, at least in its fundamentals. The local autonomy which characterized the organization of education during the Republiek (1579-1795) made room for a much more elaborated and centralized organization. Even more important, differences of social standing became less relevant to the organization of higher education and the *learning process* became central. The term 'higher', in the context of education, gradually acquired the meaning of a level of knowledge and the term lost its reference to special subjects, a special treatment of subjects, or a particular type of knowledge. When the organization of education is based on a *hierarchy of estates*, the types of schools are basically distinguished in terms of the different destinations of their students. But when the learning process becomes the central axis for organization, the flow of students from one type to another and consequently, *selection*, become more important. Pedagogics and examinations – a selection according to individual performance – now appeared on the scene. The certainty of being raised and educated in the standards of one's station in life disappeared; the *possibility* of vertical social mobility increased. Put in modern terms, the possibility of a *democratization of education* emerged.

Not only the meaning of the epithet 'higher' shifted in the nineteenth century; the meaning of such terms as "experience", "theory" and "practice" – which were an important factor in the demarcation of the learned Medicinæ Doctors from their non-academic competitors – changed as well. Whereas the academic training of a Medicinæ Doctor introduced the student into a status group, the status group was no longer the distinguishing mark for the scientifically trained physician. In this book the unification of competences and examination demanded by the medical acts of 1865 and 1878 are not first and foremost interpreted as a victory of the academic physicians over their non-academic competitors. The academic training itself, the content of medical science and the relationship between theory and practice changed dramatically. The reformers who argued for a science-based medicine did not primarily defend an academic elite; they rather tried to establish a new organizational criterion for the organization of health care, the training of practitioners and the cultivation of medical science. Instead of relying on the certainties of traditional wisdom, the reformers stressed the *process* character of a disease. Careful observation and registration of the course of a disease in individual patients laid the foundations of professional autonomy and of a model of *cooperation* – in contradistinction to the *hierarchies* which divided practitioners until then. Tolerance of more uncertainty with respect to the course of a

disease made more careful, independent and continuous observation and registration imperative. The observation of physiological processes matched with this idea of a disease and constituted the best training – didactically speaking – for prospective physicians. Practical clinical training – at least through the spoken and the written word – became an annex to the practical laboratory training in the teaching laboratory. Thus the gulf between traditional academical teaching and training by apprenticeship was bridged.

Academic teaching introduced students into a status group even more strikingly in the faculty of law. Studying law had for a long time past been viewed as the *via regia* to higher offices and functions. Gradually the arrangement of legal studies also came under attack. 1899, the year in which the Dutch association of lawyers (NJB) devoted its annual meeting to the problems of the civil competence of the final academic examination, is a landmark in their respect: it had become clear to everyone by then that university instruction cannot do without rigorous examinations. The content and arrangement of legal education changed drastically as well. At the time of the *Organiek Besluit* (1815), the terms and notions which dominated eighteenth-century legal thought also absorbed the debates about the arrangement of legal studies. The learned approach to law aimed to explain and expound a complete, *consistent* and *coherent* system of norms: a *logically* composed system of definitions and principles which could be applied to all cases in occurring circumstances. The task of academic instruction was to make students familiar with the logical construction of law. After the promulgation of national codes in the Netherlands (1838), the emphasis of academic teaching shifted towards the explanation of the new national codes – although Roman law remained the most important subject for a long time. Discussions of the acceptable interpretations of the codes soon exposed the inherent limitations of the new system of codes. In the latter part of the century an idea of law took shape in which the social context of law came to the fore. Legal studies abandoned their exclusive orientation toward legal norms and their intention to trace back legal norms to firmly established sources or to reduce them to a set of general, eternally valid, first principles. Law and the academic study of law came to be understood as part of a *contingent social process* in which regulations, legislation and jurisdiction were considered on a par and in which the role of neither legislators nor judges nor jurists could be prescribed in a logically compelling way. This change of opinion understandably influenced the discussions about legal education. The educational value attributed to Roman law shifted from the training in abstract logical thinking to providing sound judgement in the development of law through the ages. More attention was now being paid to the concrete operation of legal norms in society and to the appreciation of the adequacy of legal norms in the situation at stake. The relationship between theory

and practice changed, and consequently more practical teaching methods were urged for.

Changes in the organization of higher education in general and in the faculties of medicine and law in particular are interpreted in this book from the viewpoint of modernization theory, which is formulated with the help of N. Luhmanns social theory. Modernization concerns on one hand, the enlarged dimensions in which social relationships are attuned to one another: *globalization*. Thus, for instance, the aim at codification was always mentioned in the same breath with the creation of unity and legal security. In the nineteenth century, the organization of education and medical practice lost its local orientation. Moreover, one observes that in the domains studied here, (external) hierarchical divisions in which the factor time played no part or development over time was taken to be predictable became of minor importance. These divisions were replaced by terms indicating an open-ended process. This required an awareness of *surprise*, which took some time to emerge. Now the preparedness of a (collective) adaptation of expectations in case of disappointment could be institutionalized. *Temporalization* made the dominance of cognitive over normative expectations of expectations possible: *rationalization*. The emphasis on process which became characteristic for all social domains generated a formerly unknown dynamics: *functional differentiation*.

This book offers an alternative to the received interpretation that in the nineteenth century a fixed 'German model' was adopted in the Netherlands. This is not to deny the many contacts between Dutch and German scholars - a number of parallels between the changes in the organization of higher education in the Netherlands and Germany are stressed. But those changes are now interpreted from the perspective of a modernising society. This allows us to interconnect the increase in qualifications required at academical examinations, changes in the idea of knowledge, and the shift in the organization of research. The rise of a democratic political system, the rise of the system of scientific disciplines and the introduction of selection based on individual performance, are expressions of the dominance of *process* terms in the expectations of expectations. Characteristical organizational features, such as the unity of research and teaching, which are usually associated with the 'German model', become subordinated to that modernization model.

A number of extrapolations can be made from this study to current debates about the organization of higher education. Remarkable in the transformation process of Dutch universities in the previous century was the simultaneity of changes in the content of learning and didactic innovations. A similar interwovenness characterized the document which accompanied the foundation of the University of Limburg (at the outset the Medical Faculty of Maastricht) in 1972, the 'Basisfilosofie'. The gradual reduction of the ambitious 'Basisfilosofie'

fié' program to a plea for one specific didactic method (Problem Oriented Learning) and the generalization of the 'Basisfilosofie' to the whole university have destroyed this blend of content and form. In the long run the curtailing in didactic methods might hinder the innovation of the intellectual content. The reinterpretation of the German model leads to the conclusion that the further development of the universities in the twenty-first century requires the creation of new forms of examinations rather than the continued adherence to organizational characteristics which by now have lost their function. Thus, for instance, if the declared aim of Dutch universities to an internationalization of their programmes has to become reality in decades to come, an individualization of examinations and certificates will be required, whereas the unity of research and teaching might well be abandoned.