

Kötetünk tágabb összefüggésekben Veress Károly elméleti és oktatói munkásságának témaköreit és fontosabb elméleti csomópontjait vizsgálja, de közvetve egyszersmind a BBTE Magyar Filozófiai Intézetében folyó filozófiai kutatómunka és oktatás jelentőségének, szakmai kapcsolatainak és szellemi kisugárzásának az összefoglaló bemutatása is. Tematikusan olyan, a mai társadalom és kultúra jelenségeit érintő problémák filozófiai értelmezéséről van szó, mint amilyenek a megértés, a dialógus, értelmezői attitűd, zenehermeneutika, művészi értelemképződés, nyelvi közvetítettség stb., amelyek alaposabb megismerése elősegíti a kortárs kultúrában való tájékozódást.

ISBN 978-973-595-774-2



519484224014746

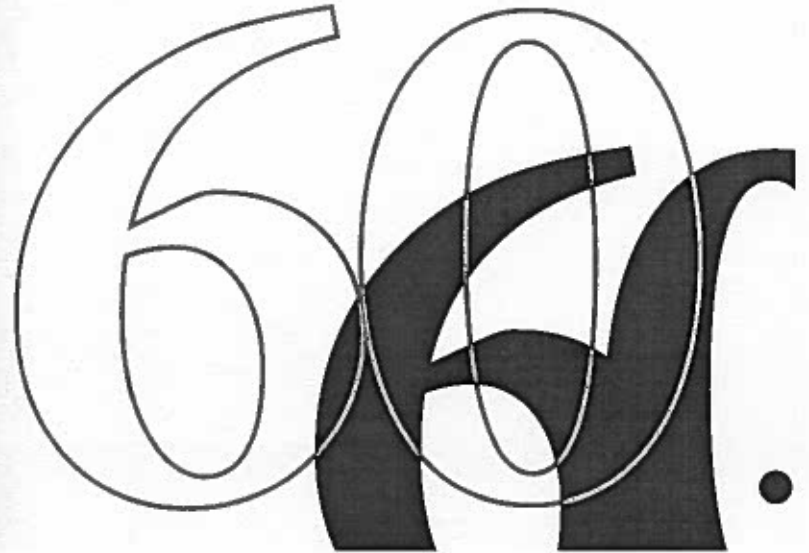


MEGÉRTÉS, ÉRTELMEZÉS, KULTÚRA

MEGÉRTÉS ÉRTELMEZÉS KULTÚRA

Válogatott tanulmányok
Veress Károly köszöntésére

Prosa Universitară Clujana
Kolozsvári Egyetemi Kiadó



A kötet megjelenését támogatta:

A Romániai Magyar Demokrata SZövetség



Megértés, értelmezés, kultúra

Válogatott tanulmányok Veress Károly köszöntésére

A kötetet szerkesztette:

Ungvári Zrínyi Imre

Presa Universitară Clujeană / Kolozsvári Egyetemi Kiadó

2014

Megértés értelmezés kultúra.

Válogatott tanulmányok Veress Károly köszöntésére

A kötetet lektorálta:

Dr. Demeter M. Attila egyetemi docens

© Szerzők, 2014. Minden jog fenntartva.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
OMAGIU. VERESS, Károly
Megértés értelmezés kultúra: válogatott tanulmányok
Veress Károly köszöntésére / Ungvári Zrínyi Imre (red.) -
Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014
Bibliogr.
ISBN 978-973-595-774-2
I. Ungvári Zrínyi, Imre (red.)
14

Kiadja a Presa Universitară Clujeană Kiadó

Felelős kiadó: Ungvári Zrínyi Imre

A kiadvány felelős szerkesztője: Ungvári Zrínyi Imre

Műszaki szerkesztő: Ungvári Zrínyi Imre, Cristian Marius Nuna

Borítóterv: Gregus Zoltán

Korrektúra: Szócs Katalin

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

http://www.editura.ubbcluj.ro/

Tartalom

<i>Előszó (Ungvári Zrínyi Imre, Kerekes Erzsébet)</i>	7
Értelmezés és önértés	11
<i>Egyed Péter</i> Önformálás – az önismeret (episztémé heautu) alapján	13
<i>Laczkó Sándor</i> Hazugság és identitás	25
<i>Papp Levente</i> A kogníció fenomenalitása	33
<i>Dávid István</i> Az önértés és a szöveg igazsága	45
<i>Csergő Antal</i> Az életvilág „előtörténete” és filozófiai problémává válása	59
<i>Olay Csaba</i> Implicit és explicit nemzeti identitás	75
<i>Ungvári Zrínyi Imre</i> A kultúrák köziség vizsgálatának perspektívái és tematizálásának alapintenciói	95
Művészet, alkotás, értelmezés	121
<i>Gregus Zoltán</i> Értelemtöbblet a művészet tapasztalatában	123
<i>Jáger-Péter Mónika</i> A művészi értelem megmutatkozása	139
<i>Angi István</i> Zenehermeneutikai vizsgálódások a fájdalomról	149
<i>Lázár Zsolt</i> Test, érzékelés, alkotás	175
<i>Incze Éva</i> Hermetikai séta Sepsiszentgyörgyön	183
<i>Bakó Rozália Klára</i> Vizuális kultúra a világhálón	193

Filozófiatörténet, kultúra, történelem	201
<i>Fehér M. István</i>	
Az európai egyetemesszme történetéből: Humboldt és a német idealizmus	203
<i>Loboczký János</i>	
A kar szerepe a tragédiában – Nietzsche és Schiller	225
<i>Lurczu Zsuzsanna</i>	
Kultúra a kísértetek korában – széljegyzetek egy hauntológiához	233
<i>Zuh Deodáth</i>	
Hauser Arnold és a tudás rétegzett elméletei	251
<i>Demeter M. Attila</i>	
Az 1868-as nemzetiségi törvény országgyűlési vitája	283
<i>Kerekes Erzsébet</i>	
Alkalmazott filozófiai, hermeneutikai kísérlet a kisebbségi létparadoxon megvilágítására	299
Összesített irodalom	305
Abstracts	319
A kötet szerzői	327
A kötetben szereplő tanulmányok első megjelenésének helye ...	333

Előszó

Kötetünk elsősorban Veress Károly elméleti és oktatói munkásságának és e munkásság fontosabb elméleti csomópontjainak sokoldalú értékelése, de közvetve egyszersmind a BBTE Magyar Filozófiai Intézetében folyó filozófiai kutatómunka és oktatás jelentőségének, szakmai kapcsolatainak és szellemi kisugárzásának az összefoglaló bemutatása is. Tematikailag filozófiatörténeti, kultúrfilozófiai, művészetfilozófiai és politikai filozófiai szaktanulmányokat tartalmaz olyan szerzőktől, akik az ünnepelt hazai egyetemi oktató kollégái (legtöbbször a Kolozsvári BBTE Magyar Filozófiai Intézetéből) vagy magyarországi egyetemek (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest; Szegedi Tudományegyetem; Pécsi Tudományegyetem vagy az Egri Eszterházy Károly Főiskola) oktatói. A kötetben külön kategóriát képeznek azon fiatal szakemberek írásai, akik a Történelem és Filozófia Kar Filozófiai Doktoriskoláját vezető ünnepelt magiszteri és doktori hallgatói voltak vagy jelenleg is azok, és tanulmányuk az intézeti kutatási programok részeként készült el, vagy azok folytatása.

A tanulmányok többsége a hermeneutikához, Veress Károly szűkebb szakterületéhez kötődik, illetve olyan kérdéskörökhöz, amelyeken az ünnepelt fontosabb eredményeket ért el, köteteket publikált, illetve kutatási programokat vezetett (pl. önértés és a szöveg igazsága, művészet és értelemképződés, az életvilág filozófiai problémája, a kultúraköziség vizsgálatának perspektívái). Ezáltal is jelezni kívánjuk az ünnepelt tudományos és oktatói tevékenységének jelentőségét. A kötet tanulmányai a filozófián belül számos szakterületet érintenek, és ugyanakkor termékeny kapcsolatokat teremtenek a filozófia és egyes humán tudományi diszciplínák között, mint amilyenek pl. az irodalom-, film- és művészetelmélet vagy a kultúrtörténet és kultúrszociológia.

A kötet számos, a mai társadalom és kultúra jelenségeit érintő problémát tárgyal, mint amilyenek a megértés, dialógus, értelmezői attitűd, kulturális fordítás, nyelvi közvetítettség, interkulturalitás, identitáselméletek stb., amelyek elősegítik a kortárs kultúrában való tájékozódást. Az írásokban számos kapcsolódási pontot találunk a különféle humán és társadalomtudományok kutatási problémáival, mint például az irodalom- és nyelvtudomány, a szociológia, szociálpszichológia, kommunikációtudomány, művészetelméletek stb. kérdésköreivel, s így ezek szakembereinek vagy kedvelőinek érdeklődésére is számíthat. Akárcsak Veress Károly maga, a kötet szerzői is alapvetően fontosnak tartják, hogy a magyar és az erdélyi kultúrából ne hiányozzon a filozófiai műveltség, és a filozófiai tájékozódásra hajlamos emberek saját

Az európai egyetemesség történetéből: Humboldt és a német idealizmus

Az egyetem filozófiájáról. Az egyetemre vonatkozó diskurzusok pluralitása című 1997-ben megjelent tanulmányában Veress Károly „az egyetem filozófiájának szükségessége”¹ mellett foglalt állást, és sorakoztatott fel megszívlelendő argumentumokat. „Van-e az egyetemnek valamiféle filozófiája a romániai magyar kisebbségi kultúránkban?”² – tette fel ehhez kapcsolódva a kritikus-önkritikus kérdést. A romániai magyar nyelvű egyetemalapítás a kilencvenes években tetemes mennyiségű szóbeli és írásbeli megnyilvánulásnak és véleménynyilvánításnak adott életet, ezek között azonban – mint összefoglalóan megállapítja – az ideológiai-politikai diskurzustípus volt az uralkodó, míg a szakmai diszkusszió a háttérbe szorult, a filozófia pedig különösképpen mostoha sorsban részesült. Tanulmányában Veress Károly a hiányosság megállapítása és egyfajta, az adott helyzetet illető pillanatfelvétel és diagnózis után – melyben megfogalmazódik az a lényeges észrevétel, mely szerint a vita és diskurzus során „egyszerre többféle egyetemfogalom és egyetemkoncepció” van forgalomban³ – nyomban hozzáfogott a hiányzó egyetemfilozófia némely lényeges aspektusának fölvezetéséhez. Ezen írását azután további tanulmányok követték.

Jelen írás Veress Károly törekvéséhez kapcsolódva az egyetemre vonatkozó probléma megközelítésében kettős értelemben is megpróbálja a filozófiai (egyetemfilozófiai) szempont érvényesítését. Egyrészt annyiban, amennyiben a problémát filozófiai problémaként igyekszik kezelni, másrészt azonban annyiban is, hogy – dialogikus-hermeneutikai módon – az európai egyetemeket a mai napig meghatározó humboldti egyetemfelfogást, mint filozófiai felfogást a kor kiemelkedő filozófiájával, a német idealizmussal való összefüggésében és viszonyában igyekszik vizsgálat és diszkusszió tárgyává tenni

I.

Az újkori, polgári fejlődés az európai történelem folyamán minden megelőzőt meghaladó mértékben átalakította a hagyományos életformákat, a társadalom intézményeit és struktúráit. A hagyományos vallási világnépek a

¹ Veress Károly: *Az egyetem filozófiájáról. Az egyetemre vonatkozó diskurzusok pluralitása*, *Korunk*, 8. évf. 4. sz. (1997), 6–19., újranyomva In: Veress Károly: *Kisebbségi léteproblémák. Filozófiai esszék*, Kolozsvár, Komp-Press Korunk Baráti Társaság, 2000, 118–153., itt 133. Lásd még uo. 129.

² i. m., 130.

³ i. m., 125.

felvilágosodás során végbement fokozatos háttérbe szorulása, az önálló nemzetállamok létrejötte és a polgári termelési forma fellendülése alapvetően új helyzet elé állította a tudományokat s egyúttal a tudás átadásának, ápolásának, az oktatás–tanításnak a formáit is.

Az egyetemek feladata, célja, a társadalommal, állammal való kapcsolata évszázados-évezredes diszkussziók tárgya. A kiemelkedő német tudós, filozófus és államférfi, *Wilhelm von Humboldt* (1767–1835) által fölvázolt, majd porosz kultuszminiszterként a berlini egyetem 1809-ben való megalapítása során érvényre juttatott egyetemesszeme az újkor egyik legtekintélyesebb és legelismertebb európai universitas-konceptiója; olyan elképzelés, mely alapvetően meghatározta az egyetem európai eszméjét s ezzel a kontinens mértékadó egyetemeit. A humboldti modell alapján létrejött egyetemek szerte a kontinensen, de még az USA-ban is meghatározó befolyást gyakoroltak és gyakorolnak mind a mai napig – ott is, ahol aktualitásáról heves viták folynak, ahol aktualitását megkérdőjelezzik vagy hevesen vitatják. Így nem lesz haszontalan, ha történeti beágyazásban röviden áttekintjük ennek az eszmének avagy (modernebb kifejezéssel) modellnek némely fontosabb jellemzőjét.

II.

A középkori egyetemek a korporatív-rendi öngazgatás elvén nyugodtak.⁴ Privilegiumaikat a császár és a pápa által igyekeztek megerősíteni. Nem voltak sem egyházi, sem állami intézmények, hanem leginkább korporációknak voltak tekinthetők, melyek keletkezésüket és létüket az államnak és az egyháznak köszönhették, s ily módon mindkettőnél támogatást s oltalmat kerestek.

A görög és középkori hagyományokra visszatekintő egyetemek az újkor folyamán, a felvilágosodás kibontakozásával, majd később a nemzetállamok kialakulásával s az ezzel párhuzamosan végbemenő társadalmi-gazdasági–kulturális változásokkal egyre inkább válságba jutottak. A tudományok öncélként való művelése, ápolása mint célkitűzés egyre inkább szembekerült a felvilágosodás szellemisége által sürgetett haszonelvű (utilitarisztikus) elvárásokkal, a társadalom ill. az (abszolutista) politika által támasztott amaz igényekkel, melyek szerint az egyetemeknek társadalmi-politikai szükségleteket kell kielégíteniük, szakmai képzés keretében, szakiskolaként, hivatásképző ill. politikusképző szerepet kell betölteniük. A felvilágosodás korában a tudományos képzésnek az állam javára való szol-

⁴ A következő összefoglaló leírásban elsősorban Helmut Schelsky alapvető monográfiájára támaszkodom; ld. uő: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Hamburg: Rowohlt, 1963, itt 15. skk.

gálata alapvető meggyőződéssé válik, aminek másik oldala, hogy a tudománynak és hordozóinak az állami és politikai életre való, a középkor számára ismeretlen befolyása egyúttal megnő; a fejedelmek igyekeznek tudós tanácsadókra támaszkodni, ez utóbbiak így egy ugyan szolgáló, ám állami funkciót hordozó csoporttá válnak. A középkorban alapított, korporatív alapon szervezett egyetemek egyre inkább a hanyatlás jeleit mutatták: nem voltak képesek alkalmazkodni az új viszonyokhoz, s egyre kevésbé tudtak ellenállást tanúsítani az aufklárista nevelés- és embereszmény sugallta egyetemi reformkonceptiók előrenyomulásával szemben. Korporativitásukba merevedve egyoldalúan kiváltságaikat igyekeztek védelmezni, miközben megújulásra képtelennek bizonyultak. A megmerevedést az is mutatta, hogy a humanizmus, a reformáció és az ellenreformáció inspirálta egyetemi reformok érintetlenül hagyták a középkori egyetem ama fontos alapelvét, mely szerint a feladat egy adott tudásanyag többé-kevésbé változatlan formában való átadása. Az már csak a képet árnyalja, hogy a diákok többsége korántsem a tanulás, hanem a „szabad, kötetlen élet” céljából jött egyetemre; a fő vonzerőt a társadalmi kötetlenség státusa gyakorolta. Korporatív szövetségekbe tömörülve a diákok polgári és megélhetési kötelezettségektől mentes életet élhettek (katonai szolgálat alól mentesültek), melyet rendszerint különféle randalírozások, rendhárítások kísérték – gyakran a polgárok ellen is –, párbajok, összecsapások a katonasággal. A diákok parazita szabadságot harcoltak ki maguknak; a rendzavarókat gyakran őrizetbe vették, vagy a hadseregbe besorozták: ezen események ilyenformán az egyetem szellemi és morális lesüllyedéséről tanúskodnak. Ezen körülmények közepette az egyetemek radikális átalakításának, illetve megszüntetésének, bezárásának gondolata kormányok és uralkodók részéről lehetőségként többször is fölmerült, sőt részben valósággá is vált. 1792 és 1818 között például a Németországban levő negyvenkét egyetemnek több mint a fele szűnt meg.⁵

A tudomány művelése eközben egyre inkább az egyetemek falain kívülre szorult; a felvilágosodás az „igazi” tudományt egyetemen kívüli intézményekben, újonnan alapított akadémiákban és tudós társaságokban próbálta létrehozni és művelni (1635: Académie Française, 1662: Royal Society, 1700: Porosz Tudományos Akadémia, 1725: Szentpétervári Tudományos Akadémia alapítása). Az újkor mértékadó filozófiája (Bacon, Descartes, Spinoza, Hobbes, Leibniz) éppúgy az egyetemeken kívül született, miként az új természettudomány sem talált utat az egyetem falai közé. Már a reneszánsz kor platóni akadémiai is egyetemi kivándorlások eredményei, egyfajta egyetemellenesség megnyilvánulásai voltak, a tudományok egyetemről való elvándorlása, kirajzása pedig a későbbiekben egyre inkább fenyegető veszélyként körvonalazódott.

⁵ Lásd Schelsky, i. m., 22.

III.

Ebben a válsághelyzetben született, a berlini egyetem alapításával összefüggésben, a Wilhelm von Humboldt nevével fémjelzett egyetemkoncepció, mely az egyetem szerepének, rendeltetésének, társadalmi beágyazottságának radikális újragondolása alapján, a felvilágosodás egyoldalúan ill. szélsőségesen utilitarisztikus tendenciáival szembehelyezkedve, ugyanakkor az újkor és a felvilágosodás emberközpontú gondolatosságát kiteljesítő kanti, majd idealista-neohumanista tanokra építve új intézményes formában alapította újra az universitást mint a szabadság szellemében fogant magasabb fokú tanintézményt („höhere Lehranstalt”).

A humboldti egyetemmodell egy veszélyhelyzetre adott válaszreakció, mely két ellenképpel szemben jött létre. Az egyiket, a „tegnapelőtti” ellenfelet a céhességbe-korporativitásba merevedett egyetem jelentette, mely azonban 1800 körül még jórészt nagyon is realitás volt (megmerevedett, idejétmúlt oktatási formák, elavult tudásanyag s annak iskolás átadása, életidegenség, a diákkorporációk randalírozásai, a tanárok provincializmusa, belterjesség). A másik, ennél is veszélyesebb ellenfél a „tegnapelőtti”⁶ ellenféllel szemben föllépő, ám az egyetem lényegét ugyanakkor alapjaiban megkérdőjelező és elvető „tegnapi” reformerek voltak, a felvilágosodás egyetemi reformja, a felvilágosodás szellemisége által előtérbe helyezett utilitarisztikus tendenciák, az egyetemes tudásnak az előrenyomuló szakképzés javára való fölszámolása. A humboldti elképzelések szempontjából különösen elriasztó példaként szolgált végül az, hogy Napoleón 1806-ban létrehozta a Császári egyetemet, ez pedig a Franciaországban levő huszonkét egyetem gyakorlati felszámolását, vagyis az állam alá való rendelésüket s egyúttal szakiskolává való átalakításukat jelentette – olyan szakiskolává, melyet centrálisan irányítanak, a tananyagot pedig az állam írja elő (Taine találó megfogalmazása szerint a napoleoni egyetem nem a tanító tudomány, „lehrende Wissenschaft”, hanem az oktató állam, „der unterrichtende Staat”;⁷ s az egyetemeket egyébiránt II. József is aufklärista szellemben, állami tisztviselőképzőnek tekintette).

IV.

A humboldti reform és egyetemkoncepció előzményei Kantra, közelebbről a filozófia kanti világfogalmára, illetve a *filozófia „iskolai fogalma”* és „világpolgári értelemben” vett felfogása között Kant által megvont megkülönböztetésre nyúlnak vissza. Kant több írásában megkülönböztette egymástól a filozófiát „in sensu scholastico” a filozófiától „in sensu cosmopolitico”.

⁶ A „tegnapelőtti”, „tegnapi” Schelsky találó kifejezései (ld. i. m., 31.).

⁷ Lásd Schelsky, i. m., 40.

E világpolgári értelem hasonlatos ahhoz, ahogy azután Husserl a XX. században a filozófusról, mint az emberiség funkcionáriusáról beszélt.⁸

Ha Kant vonatkozó szöveg helyeit közelebbről vesszük szemügyre, azt látjuk, hogy iskolai fogalma szerint (vagy ami számunkra ezzel többé-kevésbé egyenértékű: a tudományos meghatározás szerint) a filozófia minduntalan ismeretek rendszereként, pontosabban – a kanti nézőpontra megfellelően – fogalmakból nyert észismeretek rendszereként,⁹ tudományként,¹⁰ – és pedig a legmagasabb rendű, az összes többi tudományt rendszeressé tevő tudományként¹¹ – a tudás rendszeres egységeként, az ismeret logikai tökéletességeként¹² kerül meghatározásra. Vajon nincs-e ezzel minden kimerítve? Vajon nem kellőképp tág, átfogó és kimerítő e meghatározás? S nem ruháztuk-e föl a filozófiát egyúttal minden elképzelhető megiszteltetéssel is? Úgy tünne, igen, ám Kant szerint mégsem. Mivelhogy van éppenséggel egy másik elemzési szempont is – valamely még tágabb nézőpont –, s ezt nevezi Kant a filozófia – iskolaival nem annyira szembeállított, mint annak kiegészítéseként mellé rendelt – világfogalmának, avagy világpolgári nézőpontnak. Ebből a nézőpontból szemlélve a filozófia nem pusztán tudomány – legyen bár mindegyik közül a legátfogóbb, minden tudományok alapja s összekapcsolója, legyen bár a tudományok tudománya –, hanem minden ismeretnek és tudománynak az emberi ész lényegi céljaira való vonatkoztatása, az emberi ész törvényhozója¹³.

Amennyiben célok kerülnek szóba, a tudományok mögött megjelenik az ember, a filozófia mögött pedig a filozófus, a bölcsesség hordozója. S ebből a nézőpontból, a filozófia világfogalmának perspektívájából szemlélve Kant szerint „a tulajdonképpeni filozófus a gyakorlati filozófus”:¹⁴ „a filozófus

⁸ Vö. E. Husserl: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*, § 7, Husserliana, Bd. VI, sajtó alá rendezte W. Biemel, Den Haag: Nijhoff, 1954., 15.

⁹ Ld. Kant: Pöhlitz-féle metafizikai előadások. In.: Kant: *A vallás a puszta ész határain belül és más írások*, ford. Vidrányi Katalin, Budapest, Gondolat, 1974., 130. (Vö. Kant's *gesammelte Schriften*, Bd. XXVIII, 532.), Ld. továbbá Kant: *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Kiadta G. B. Jäsche. Kant: *Schriften zur Metaphysik und Logik. 2. Werkausgabe*, sajtó alá rendezte W. Weischedel, 6. köt., Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1968, 446.

¹⁰ *A tiszta ész kritikája*, A 839 (= B 867), id. kiadás, 526.

¹¹ „Pöhlitz-féle metafizikai előadások”, id. kiadás, 130. sk. (Vö. Kant's *gesammelte Schriften*, Bd. XXVIII, 533.).

¹² *A tiszta ész kritikája*, A 839 (= B 867).

¹³ *A tiszta ész kritikája*, A 839 (= B 867); Pöhlitz-féle metafizikai előadások, id. kiadás, 130.; *Logik*, id. kiadás, 447.

¹⁴ *Pöhlitz-féle metafizikai előadások*, 130. Vö. *Logik*, id. kiadás, 447.: „a gyakorlati filozófus – a bölcsességnek tanítás és példa általi tanítója – az igazi filozófus. A filozófia a tökéletes bölcsesség eszméje, mely megmutatja nekünk az emberi ész végső céljait.” (Az utóbbi megfogalmazás megtalálható a *Pöhlitz-féle metafizikai előadások* idézett helyén is.)

inkább magatartásáról, mint tudományáról kapja a nevét.”¹⁵ Hiszen, miként Kant emlékeztet rá, „már a régieknél is a filozófus elnevezésén mindenkor egyúttal és főképpen a moralistát értették”.¹⁶

Lehet-e filozófiát a viláfgfogalom értelmében tanítani? S mit jelent itt a tanítás? Kant nemleges válasza már abból kitűnik, hogy az iskolai értelemben vett filozófiát sem hozták mind a mai napig létre, így hát tanítani sem lehet azt, ami nincs. Ha a filozófia annyit tesz, mint saját fejünkkel gondolkodni, nem pedig rabszolgyszerűen utánozni,¹⁷ akkor nem segítene persze az sem, ha már léteznék valamely iskolai értelemben vett tökéletes filozófia. Így jut el Kant a döntő megállapításhoz: „Csak filozofálni lehet tanulni, azaz az ész tehetségét [...] bizonyos meglévő kísérleteken gyakorolni.”¹⁸

Ha pedig viláfgfogalma szerint nézzük a dolgot, maga a tanítás fogalma válik ingataggyá. Hiszen, mint hallottuk, „a filozófus inkább magatartásáról, mint tudományáról kapja a nevét”; a filozófus, aki a bölcsességet nemcsak tanítással, de személyes példájával is képviseli.¹⁹ Ha lehet személyes példa által tanítani, akkor persze nem reménytelen a filozófia tanítása, ám érdeemes meggondolnunk, hogy az iskolai tanítás javarészt mégsem ilyen, hanem ismeretátadás és készségek oktatása. Kant nyomán Husserl panasolta föl azután a XX. században különös élességgel, hogy filozófiát nem lehet tanítani vagy tanulni,²⁰ ám ő talán Kantnál szűkebb perspektívában szemlélte a dolgot, mivel szeme előtt a filozófia mint szigorú tudomány, mindenesetre a filozófia mint tudomány eszméje lebegett, míg Kant szerint, mint láttuk, az sem segítene, ha a filozófia mint tudomány, azaz az iskolai értelemben vett filozófia már rendelkezésünkre állana. Hiszen, mint írta, „ismeretek nélkül senki sem válhat filozófussá, de a puszta ismeretektől még nem lesz valaki filozófus”.²¹

¹⁵ Pöhlitz-féle metafizikai előadások, id. kiadás, 131.

¹⁶ *A tiszta ész kritikája*, A 840 (= B 868).

¹⁷ *Logik, Werkausgabe*, id. kiadás, 6. köt., 448.

¹⁸ Ld. I. Kant *A tiszta ész kritikája*, A 838 (= B 867): „[...] a mai napig nem lehet filozófiát tanulni, mert hiszen hol van, kinek a birtokában, és mitől ismerni meg? Csak filozofálni lehet tanulni, azaz az ész tehetségét [...] bizonyos meglévő kísérleteken gyakorolni”. Vö. továbbá a Pöhlitz-féle metafizikai előadások-ban: „A filozófusnak filozofálni kell tudnia, ehhez pedig nem kell filozófiát tanulni [...] Amikor filozofálni tanulunk, a filozófia [...] rendszereit csupán az észhasználat történeteként és kritikai képességeink gyakorlásának tárgyaként tekinthetjük” (id. kiadás, 132.); valamint a *Logik*-ban: „Már csak az okból sem lehet filozófiát tanulni, mert hiszen a filozófia még nem létezik” (*Werkausgabe*, 6. köt. Frankfurt/Main 1968. 448.).

¹⁹ Vö. *Logik*, id. kiadás, 447: „a gyakorlati filozófus – a bölcsességnek tanítás és példa általi tanítója – az igazi filozófus”.

²⁰ E. Husserl: *A filozófia mint szigorú tudomány*, Budapest: Kossuth, 1993., 24. sk.

²¹ „Pöhlitz-féle metafizikai előadások”, id. kiadás, 132. Ahogy ismeretek nem tesznek még filozófussá, úgy másfelől ismeretek nélkül sem lehetséges filozófus: „a tudomány nélküli bölcsesség egy olyan tökéletesség árnyképe, amelyet sohasem fogunk elérni.

A filozófia iskolai és viláfgfogalma közti kanti megkülönböztetés mögött az a meggyőződés rejlik, mely szerint az iskolának nem csupán önnön érdekeire, az iskola érdekeire – mondjuk a tudomány előmozdítására, az ismeretek átadására, gyarapítására, kritikájára és rendszerezésére – kell tekintettel lennie, hanem hogy mindennek: a tudomány előmozdításának, az ismeretek megrostálásának, gyarapításának magának is még valamilyen más, és pedig fensőbb érdeket, mint Kant fogalmaz, az emberi ész végső céljainak előmozdítását, „az ember egész rendeltetését”²² kell szolgálnia. Az iskolának ki kell elégítenie az iskola érdekeit, de feladata nem merül ki benne, saját mintegy céhes érdekein kívül más, magasabb érdekekre is tekintettel kell lennie. Mint a kritikai főmű szóban forgó helyének lábjegyzete pontosítja, „viláfgfogalom itt annak a fogalomnak a neve, mely arra vonatkozik, ami mindenkit szükségképpen érdekel”²³ – úgyszólván az egész világ érdeke, mondhatnánk –, míg iskolai értelemben csupán valamilyen szakmáról, kanti szóval „ügyességről” vagy „készségről” van szó, melyet tetszőleges célokra lehet felhasználni.

A filozófia iskolai és viláfgfogalma közti megkülönböztetés mögött az (iskolai) filozófiatanítás hallgatólagos feladatának, céljának, s így maga az „iskola” feladatának, céljának, küldetésének eltérő felfogása húzódik meg. Amennyiben Kant a filozófia viláfgfogalmába bevonja a célok fogalmát, s az iskolának a saját falain túllépő, a világ és minden ember érdekeit szem előtt tartó, az emberi ész általános céljait illető feladatokat tulajdonít, hallgatólagosan elvitatja külső, állami vagy egyházi instanciák arra vonatkozó igényét, hogy ők határozzák meg – kívülről – az egyetemi tanítás célját, s hogy a filozófiát az eszművészet vagy az ügyesség, a fogalmakkal való bánni tudás vagy bibelődés puszta iskolai fogalmára szorítsák. A filozófia viláfgfogalma az iskola instrumentális felfogásával szembeni ellenállást képvisel, s azt az igényt jelenti be, hogy az iskolának az emberiség haladása, fejlődése számára van nem csupán alapvető mondanivalója, de egyúttal kötelezettsége, sőt küldetése is. A filozófia viláfgfogalmának kanti felfogása *A fakultások vitája* című késői írásban az egyetem szervezeti rendjének hozzá igazodó hallgatólagos revideálásához-átalakításához vezet: az öncélként felfogott tudás és az igazság kutatásának szentelt élet Kant számára az

Azt, aki úgy szereti a bölcsességet”, fejtette ki Kant, „hogy közben gyűlöli a tudományt, mizológusnak nevezik. Előfordul, hogy olyanok is mizológiába süllyednek, akik eredetileg szorgalmasan és sikeresen csüggtek a tudományon – ezek mizológiája abból származik, hogy tudásuk nem elégítette ki őket.” (Uo., 132. sk. Ld. még: *Logik*, id. kiadás, 449.: „Aki a tudományt gyűlöli, ám a bölcsességet annál jobban szereti, azt mizológusnak nevezik. A mizológia általában a tudományos ismeretek hiányából és az önteltség [Eitelkeit] egy meghatározott, ezzel összefüggő módjából ered”).

²² *A tiszta ész kritikája*, A 840 (= B 868), id. kiadás, 527.

²³ Uo.

évszázadok óta hagyományosan alsóbb fakultásnak nevezett és ekként besorolt filozófiát a felsőbbekkel (teológia, jog, orvostudomány) nem pusztán egyenértékűvé, de valójában magasabb rendűvé tette.²⁴

V.

Ez az első jelentős lépés azon az úton, amely a Wilhelm von Humboldt nevével fémjelzett egyetemfelfogáshoz vezet, mely kutatás és tanítás egységére, az individuum méltóságára, önállóságára és szabadságára épül. A tudomány nem valamilyen külső cél szolgálatában álló eszköz, hanem életmód, emberformálás, erkölcsi alakítás és tökéletesedés. A tudomány általi képzés, alakítás, a *Bildung durch Wissenschaft* humboldti elve sajátos, vallási felhangokat őrző, ám jellegzetesen szekularizált életmód, életeszmeny.²⁵ Az igazság produktív öngondolása egy olyan általánosságban, mely minden autoritás és minden külső cél alól felszabadít. A gondolkodás szabadsága és öntevékenysége mint filozófia itt egyúttal az erkölcsi nemesedés, tökéletesedés útja. A humboldti egyetemfelfogás középpontja a filozófia, mely nem csupán egyesíti a többi tudományt, de Kant idézett tézisének megfelelően – mely szerint „a tulajdonképpeni filozófus a gyakorlati filozófus”, s „a filozófus inkább magatartásáról, mint tudományáról kapja a nevét” – meghatározott, erkölcsi eszméket követő, célját önmagában hordozó közösségi életformává szervezi az universitást.

Az ismeretek megszerzése, halmozása nem öncél. Ugyanakkor nem is valamilyen hozzá képest külső: világi, szakmai, politikai, egyházi cél hordozója. Az ismeretszerzés az emberformálás, az öntökéletesedés szolgálatában áll, s csakis ezáltal tesz szert jelentőségre. A tudomány itt egyúttal életformaként jelenik meg.²⁶ Az igazság kutatása a világhoz és az élethez való meghatározott viszonyt, viszonyulást, azaz életmódot feltételez.²⁷

²⁴ Ld. Kant: A fakultások vitája. In: Kant: *Történefilozófiai írások*, ford. Mesterházi Miklós. Budapest: Ictus, 1996, 349., 358. skk. Kant az igazság kutatását élesen elhatárolja a hasznosságtól (ld. uo., 359.), s e vonás, az igazság-hasznosság közti különbségtétel az egész német idealista tradíció és egyetemfelfogás jellegzetes vonása marad (ld. pl. Schelling: *Előadások az akadémiai stúdiumok módszeréről*, ford. Zoltai Dénes, *Magyar Filozófiai Szemle* XXIX, 1985/5–6. 843. sk.; *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Schellings sämtliche Werke*. Hrsg. K.F.A. Schelling, Bd. V, 256.).

²⁵ Lásd Schelsky, i. m., 81., 113., 116., továbbá I. M. Fehér: *Schelling – Humboldt: Idealismus und Universität. Mit Ausblicken auf Heidegger und die Hermeneutik*, Frankfurt/Main – Berlin – New York, Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2007, 53, 80, 126, 142.

²⁶ Ld. Schelling: *Előadások az akadémiai stúdiumok módszeréről*, *Magyar Filozófiai Szemle* XXIX, 1985/5–6. 832.: „A tudomány szinte közvetlenül ráirányítja az érzéket arra a szemléletre, amely mint állandó önformálás, elvezet az önmagával való azonossághoz, s ezáltal egy valóban boldog élethez.” Fichte némi hangsúlyeltolódással úgy fogalmaz,

Az egyetem humboldti eszméje ennek megfelelően iskola és egyetem éles elválasztásának elvére épül. A tudományt Humboldt szerint valami olyannak kell tekinteni, amit teljes egészében még nem találtak meg, sőt teljes valójában nem is lehet sohasem megtalálni, ám éppoly kitartóan s egy életen át kell keresni.²⁸ Az egyetemeknek a tudományt egy még nem teljesen megoldott problémaként kell kezelniük, írja, s mindörökké meg kell maradniuk a kutatásban,²⁹ „ellentétben az iskolával, melynek csupán a kész

hogy a tudós, a tanult ember „minden egyéb rendnél inkább csak a társadalom által és a társadalom számára létezik”; ő „az emberi nem tanítója”, „az emberiség nevelője”, sőt „az igazság papja”; az emberiség rendeltetése pedig „a kultúra állandó előrehaladása” (Előadások a tudás emberének rendeltetéséről, Fichte: *Az erkölcsstan rendszere*, ford. Berényi Gábor, Budapest, Gondolat, 1976, 55., 57., 59., 62.). Az életformaként felfogott tudománnyal kapcsolatban lásd Jürgen Mittelstraß alapvető tanulmánykötetét: *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1982.

²⁷ Ahol is az igazság átfogóbb fogalom, mint a tudomány. Veress Károly ezzel összefüggésben joggal hangsúlyozza: „Az igazságot az egyetemen a tudományok által kutatják. De az igazság több, mint a tudomány. Az igazság az emberi élet egészét érinti, s az igazság egyetemi szemlélete és kutatásának módja közvetlenül alakítólag hat azok személyiségére, képességeire, akik résztvevői ennek a folyamatnak” („Az egyetem filozófiájáról”, *Kisebbségi léteproblémák*, 138.). Az, hogy az igazság nem szűkíthető a tudományos igazságra vagy a (tudományos) megismerés igazságára, hanem hogy van valami olyan is – a vallási igazság, a műalkotás igazsága mellett és velük párhuzamosan –, mint az emberi élet, az „egzisztencia igazsága”, azt majd Heidegger fogja részletesen kidolgozni (lásd ezzel kapcsolatban „Metafizika, hermeneutika, szkepszis. Igaz megismerés – igaz élet” című írásomat: *Vigilia* 71. évf. 2006/9, 651–661., itt elsősorban 659., 661. Internet: <http://www.vigilia.hu/2006/9/feher.htm>; <http://www.vigilia.hu/regihonlap/archiv.html>).

²⁸ Wilhelm von Humboldt: A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezeteiről. In: W. v. Humboldt: *Válogatott írásai*, ford. Rajnai László, Budapest: Európa, 1985., 253. „[...] minden annak az alapelveknek a sértelem megőrzésének múlik, hogy a tudományt olyasvalaminek kell tekinteni, amit még nem találtak meg egészen, és ami egészen soha nem is található meg, és mint ilyet, szakadatlanul tovább kell kutatni.” (Ld. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: *Die Idee der deutschen Universität*, hrsg. E. Anrich, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964, 379.) Ez az elv, írja Schelsky, elfordulást jelent a régi tudományfelfogástól, mely abból indult ki, hogy a tanítók valamiképpen „az igazság birtokában” vannak (i. m., 92.). A humboldti egyetemre a (tanárok és diákok általi közös) igazságkeresés, nem az igazság (önhitt) birtoklása jellemző.

²⁹ Humboldt: i. m., In: id. kiadás, 250.; „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”, id. kiadás, 377. sk. („[...] die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben [...]”). A „Forschung” fogalmához ld. Gadamer: *Wahrheit und Methode, Gesammelte Werke*, Bd 1, 219. sk. = *Igazság és módszer*, ford. Bonyhai Gábor, Budapest, Gondolat, 1984, 160. sk.: „A kutatás fogalma [...] a feladatnak a végtelenségét jelzi [...]”; „[...] minden bizonynyal az ismeretlen területekre behatólag tudós utazó (vö. »kutatóút») fogalmából ered, a természet és a történelmi világ megismerését egyaránt átfogja. Minél inkább elhalványul a világismeret teológiai és filozófiai háttéré, a tudományt annál inkább az ismeretlenben való behatólasként értelmezik, ezért kutatásnak nevezik.” Ld. még Manfred Riedel: *Für eine zweite Philosophie*. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1988, 18., aki az egész filozófiai megismerést „Forschung”-ként azonosítja.

és befejezett ismeretekkel van dolga, s csak ilyeneket tanít”.³⁰ Eszerint oktatni csak igazán az tud, aki kutat; a kutató pedig csak akkor igazán kutató, ha kutatásának eredményeit, tudását, tudományát átadja, ha tanítványokat nevel. A tudomány művelése és átadása így nem két különböző, egymástól elválasztható dolog: ha így volna, ki nevelné a jövő generációit? A tudományt igazán csak az tudja előadni, aki öntevékeny módon képes művelni.

A kutatás és tanítás egységének erre alapuló elve ennek megfelelően új viszonyt körvonalaz tanár és diák között. A diák felszabadul az alsóbb iskolák számtalan kényszere alól.³¹ Tanára immár nem felügyelő, hanem idősebb kolléga, aki őt, a fiatalabbat a tudományba vezeti be. Ugyanakkor az sem áll fenn, hogy fordítva – amint azt manapság némelykor politikusok és közgazdászok hirdetik – a tanár lenne a diákért; inkább mindketten valami harmadikért, a tudományért vannak.³² A diák nem a tanárt szolgálja, de a tanár sem a diákot; mindketten valami harmadikat: a tudományt (sőt: a Tudományt) szolgálják.³³ E szolgálat nyilvánvalóan nem mehet végbe szabadság nélkül, lényege épp a szabad szolgálat. Kinek-kinek önállóan, egyedül kell művelnie, kutatnia, alakítania, saját fejével kell gondolkodnia, s eközben önmagát is műveli, alakítja. Nem véletlen, hogy a felvilágosodás fő gondolatát Kant összefoglalóan a „Selbstdenken”-ben fogalmazza meg; abban, hogy önállóan, a saját fejünkkel gondolkodjunk.³⁴

A „Selbstdenken” Kant számára valójában egyjelentésű a felvilágosodással; azzal, amit nevezetes meghatározása a nagykorúsággal azonosított. „A felvilágosodás az ember kilábalása maga okozta kiskorúságából. Kiskorúság az arra való képtelenség, hogy valaki *mások vezetése nélkül* gondolkodjék”, hangzanak Kant nevezetes szavai,³⁵ melyekből „felvilágosodás”, „kiskorúságából való kilábalás” és „önálló gondolkodás” benső összefüggé-

³⁰ Humboldt: i. m. In: id. kiadás, 250. (Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, id. kiadás, 378.)

³¹ Ld. pl. J. G. Fichte: A tudás emberének lényegéről s ennek megjelenéséről a szabadság területén. VI. előadás: Az egyetemi szabadságról. In: uő: *Az erkölcsstan rendszere*, ford. Berényi Gábor, Budapest, Gondolat, 1976, 535. sk.

³² Lásd ehhez Schelsky, i. m., 91.

³³ Wilhelm von Humboldt: A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről, id. kiadás, 250. Erre a felfogásra emlékeztetett Szegedy-Maszácz Mihály, amikor a *Nappali Ház* liberalizmus és kultúra összefüggését illető szerkesztőségi körkérdésre adott válaszában úgy fogalmazott, hogy a hazai felsőoktatásban az amerikai rendszerre való hivatkozással bevezetett változtatások meglehetősen felemásak; s hogy – szemben azzal, amit divatos kortendenciák sugallnak – „az oktató nem a diákért van, hanem mindketten a tudományért” (*Nappali Ház* VI, 1994/1, 102.).

³⁴ Ld. I. Kant: Tájékozódni a gondolatok között: mit is jelent ez? In: Kant: *A vallás a pusztán ész határain belül és más írások*, 1974, 127.

³⁵ Kant: Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás?, ld. *A vallás a pusztán ész határain belül és más írások*, id. kiadás, 80.

se világosan kitűnik. Nem éreketlen megjegyeznünk, hogy Schelling számára az egyetemi életbe való belépés, hasonlóképpen, „a nagykorúságba való első belépéssel” azonos.³⁶

Ha az egyetemeknek a tudományt egy még nem teljesen megoldott problémaként kell kezelniük, s mindörökre meg kell maradniuk a kutatásban (szemben a középkori egyetemekre túlnyomórészt jellemző gyakorlattal, mely egy többé-kevésbé rögzített tudásanyag változatlan formában való átadásában merült ki), akkor itt nem csupán egy rögzített tudásanyag változatlan formában való továbbadásának megkérdőjelezéséről van szó, hanem arról is, hogy e feladat lezárhatatlan. Mihelyt az ember azt képzei: a tudományt már megtalálta, immár a tudomány birtokában van, ő pedig így módon megpihenhet, minden visszavonhatatlanul elveszett. Elveszett nem csupán a tudomány, a kutató életforma számára, de elveszett az állam számára is, mivel csupán a bensőből fakadó s a bensőben gyökeret verő tudomány formálja a jellemet; az állam javát pedig csakis az ilyen jellem szolgálhatja.

Humboldt meg volt győződve róla, hogy az ilyen, tudomány által formált jellem különösképpen értékes az állam számára, utóbbinak így módon mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy kedvező körülményeket teremtsen kialakulása és elterjedése számára. Amit az állam mindazonáltal tehet, jószerivel csupán annyi, hogy biztosítja az egyetemek fennállásának és működésének külső feltételeit, ez ugyanakkor elsőrendű kötelessége is. Politikusként Humboldt az állam képviselőjeként lépett föl, ám reformelképzeléseit alapvetően éppen az egyetemeknek az állami beavatkozástól való oltalmazása határozta meg. Miképp a polgári életben az államnak az a feladata, hogy polgárai egzisztenciáját és szabadságát biztosítsa, úgy itt is az állami beavatkozás határait igyekezett megvonni. Elképzeléseit az a meggyőződés hatotta át, mely szerint az államnak az egyetemekkel szemben az a feladata, hogy létezésük anyagi feltételeit és külső formáit biztosítsa és megteremtse, és pedig annak világos tudatában, hogy minden ezen túlmenő beavatkozása az egyetem „ügye”, az ott folyó ügy (azaz a tudomány) számára csakis hátráltató lehet.

A humboldti egyetemfelfogás (antropológiai, filozófiai) alapját az emberi individualitás értéke és föltétlen tisztelete képezi. Ha az egyetem (universitas) újkori fogalmával összefüggésben kétfajta egységről szokás beszélni: a kutatás és a tanítás egysége mellett a tudományok egységéről is, akkor most azt mondhatjuk: a tudományok ezen egységét az épp most összegzett felfogást érvényre juttató filozófia, közelebbről a német klasszikus humanista metafi-

³⁶ F.W.J. Schelling: *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Schellings sämtliche Werke*. Hrsg. K.F.A. Schelling, Bd. V, 228..., ill. neu hrsg. von Walter E. Ehrhardt. Hamburg: Meiner, 1990, 22. Magyarul: Előadások az akadémiai stúdiumok módszeréről ford. Zoltai Dénes, *Magyar Filozófiai Szemle*, XXIX, 1985/5–6, 825.

zika világrépe szolgáltatója. A filozófia kölcsönöz a tudományoknak egység és általánosságot, s foglalja egyúttal keretbe őket. Ha a humboldti koncepció szerint a tudóst a tudásra való soha be nem végződő *törekvés* jellemzi, a filozófiával való kapcsolat nyomban adva van, hiszen a filozófia eredeti értelemben nem a tudás *birtoklása*, hanem éppen a tudásra, bölcsességre *törekvés* habitusa. Az állam feladata egy ilyen egyetem támogatása; hiszen a filozófiailag művelt koponya (vélekedett Schelling 1802-ben) egyúttal a legerkölcsebb is, s az államnak is a legjobb szolgálója.³⁷

VI.

A humboldti egyetemmodell válsághelyzetben jött létre, s kibontakozását, történetét feszültségek, válságok kísérték végig. Tiszta formában feltehetően soha, sehol a világon nem valósult meg. Ennek ellenére az egyik legbefolyásosabb újkori egyetemfelfogásról van szó, mely napjainkig döntően meghatározza az egyetemről világszerte folyó vitákat. Az oktatás és kutatás egységének (*Einheit von Forschung und Lehre*) elve mint a humboldti egyetemkoncepció egyik lényegi vonása, mind a mai napig áthatja az egyetem európai eszméjét s ezzel nem csupán a kontinens, de Amerika mértékadó egyetemeit is.³⁸ Amikor ma az egyetemek helyzetéről, válságáról,

³⁷ F.W.J. Schelling: *Előadások az akadémiai stúdiumok módszeréről*, id. kiadás, 844. sk. o.; id. német kiadás 259. skk.

³⁸ „A *Bildung, Wissenschaft, Lehrfreiheit* és *Lernfreiheit* intellektuális eszményei”, írja Sheldon Rothblatt, „rendkívüli vonzerőt gyakoroltak azon brit és amerikai tudósok számára, akik inkább *college*-okhoz, mint egyetemekhez voltak szokva, azaz ahhoz, hogy olyan diákokkal van dolguk, akik úgy viselkedtek – s akikkel úgy is bántak –, mintha alsóbb fokú iskolába jártak volna, s akiknek az erkölcsi felügyelete és nevelése az egyetem örökölt funkcióinak kritikus vonását alkotta.” „Az egyetemi karrier-épités a XIX. századi Németországban nagyobb mértékben volt lehetséges, mint Angliában, ahol a professzor jórészt továbbra is egyházi ember volt, klerikus, aki egyházi előmenetelre törekedett, s ahol a kutatás csak korlátozott szerepet játszott, úgyhogy az intellektuális kreativitás számára kínáló legjobb hely inkább az egyetemen kívül, mint belül volt.” Rothblatt végül rezignáltan jegyzi meg: „John Stuart Mill amiatt panaszkodott, hogy az angol 'jellem' valójában szűklátókörűbb és egyoldalúbb, mint a humboldti tradícióban fölnevelt jellem.” (Sheldon Rothblatt: *The Modern University and Its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*, Cambridge, Cambridge UP, 1997, 24. sk., 25, 53. „The intellectual ideals of *Bildung, Wissenschaft, Lehrfreiheit* and *Lernfreiheit* were hothouse attractions for British and American scholars more accustomed to colleges than to universities, that is to say, to dealing with undergraduates who still behaved, and were treated, as if they were at school and whose moral superintendance was a critical aspect of the university's inherited functions.” „Academic career-building was possible in nineteenth-century Germany, to a greater degree than in England, where the professor was still for the most part a clergyman usually bent on a clerical career and where research played only a limited part, so that the best place to be intellectually creative was outside rather than inside the universities.” „John Stuart Mill complained that the English 'character' was actually narrower or more one-sided

szerepének, küldetésének újragondolásáról esik szó, akkor – akár tudnak róla, akár nem – továbbra is a humboldti felfogásról folyik a vita.

Az ész általi tudományos belátásnak mint az emberiség morális tökéletesedése felé vezető útnak a felvilágosodás számára meghatározó alapgon dolata a humboldti egyetemkoncepcióban, a „Bildung durch Wissenschaft”- elvnek a formájában fogalmazódik újra. Az igen nehezen lefordítható „Bildung” (alakítás, képzés, formálás, művelés) Humboldt szemében nem csupán szaktudás, szakismeretek elsajátítása, de mindenekelőtt és elsősorban emberformálás. Ennek az egyetem történetében kezdettől fogva etikai tartalmat hordozó elvnek a jelenléte ugyancsak meghatározó az európai egyetemeszme szempontjából, csakúgy mint a humboldti humanista neveléseszménynek, az emberben rejlő képességek szabad kibontakoztatásának, a gondolkodás szabadságának és az igazság kutatásának mint öntevékenységek, mint az autoritás és minden külső kötöttség alóli felszabadulásnak s mint az erkölcsi tökéletesedés felé vezető útnak az idealista filozófiából merített gondolata.

A humboldti egyetemeszme ilyenformán alapvetően *filozófiai háttérre* támaszkodik, filozófiai ihletettségu; megszületése elképzelhetetlen a német idealizmus általános szellemi orientációja nélkül; létrejöttének hátterét különösképpen a kor meghatározó gondolkodóinak az egyetemre s a művelt-

than in the Humboldtian tradition.”) – Az amerikai egyetemek, írta nagyhatású könyvében Allan Bloom, „túlnyomórészt a német egyetemi tradíció örökösei”, azé a tradícióé, amely – mint Bloom fogalmazott – „a teoretikus életmód nyilvánosság által támogatott és jóváhagyott formájának legmagasabb rendű kifejezése” volt (Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, Touchstone Edition, New York – London: Simon & Schuster, 1988., 322. sk.). („American universities [...] were, for the most part, heirs of the German university tradition, which [...] was the greatest expression of the publicly supported and approved version of the theoretical life.”) Amerika vezető értelmiségei, tette hozzá, ifjúkorukban mindig európai egyetemekre jártak tanulni, s a humán diszciplínák (filozófia, történelem, irodalom) tekintetében Amerika mindig is Európára volt utalva. Ami e téren Amerikában nagyra nőtt, mind európai származék, aminek tudatában is voltak, s nem is igen szégyellték (uo.). – Idézzük végül Jaroslav Pelikant, aki a következőképpen ír: „a német egyetem volt mindenekelőtt az, amelyik a 'kutató egyetemet' létrehozta abban a formában, ahogy ma ismerjük. [...] 1810-ben a berlini egyetem Wilhelm von Humboldt általi megalapítása [...] Johann Gottlieb Fichtével, mint az első rektorral az élén, mércét teremtett. Sőt, a német egyetemtől, mely nem csupán Berlint, de Göttingent is magában foglalta, vettük át a PhD-t, amikor az az USA-ban 1860-ban bevezetésre került.” (Jaroslav Pelikan: *The Idea of University. A Reexamination*. New Haven, Yale University Press, 1992., 84.: „it was above all the German university that the 'research university' in the form we know now had been invented [...]. In 1810 the establishment of the University of Berlin under the leadership of Wilhelm von Humboldt [...] set the pattern, with the philosopher Johann Gottlieb Fichte as the first rector. It was, moreover, from the German university, including not only Berlin, but also the University of Göttingen, that the Ph.D. was adapted when it was introduced in the United States in 1860.”)

ségre vonatkozó (azóta olyannyit diszkutált s számos kiadást megért) írásai alkotják (Kant, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Steffens, Schiller).

A tudomány s az azt intézményes formában ápoló egyetem ebben a felfogásban nem pusztá ismeretszerzés, szakképzés, hasznosság, technika vagy módszer kérdése. Hanem nagyon is etikai tartalmat hordozó életforma, az emberi élet példamutató formában való magvalósulása, jellemalakító, emberformáló, embert nemesítő erő, melyet elősegíteni az államnak már csak azért is kötelessége, mivel általa ő maga is erősödik és nemesedik. A tudomány közösségi, társadalmi tevékenység; a tudós, amint azt különösképpen Fichte hangsúlyozta, a társadalom számára rendeltetett; az igazi tudós pedig erkölcsi mintakép.³⁹ Aktualitása miatt érdemes Fichtének az egyetemi szabadságra vonatkozó némely gondolatát idéznünk. Ha az egyetemi szabadság egyfelől felszabadulás is az alsóbb iskolák számtalan kényszere alól, másfelől mégsem közöny a tudományos előrehaladás és erkölcsi méltóság iránt. Az egyetemi szabadság nem egyenlő az erkölcstelenségre és lustaságra való joggal; az ilyen vélekedés mögött a diákok lebecsülése, megvetése húzódik meg. Az „egyetemi szabadság” követelése, fogalmaz Fichte, valójában „a diákok rendjének [...] lebecsüléséből jött létre”.⁴⁰ A tudósra mint egy *rend* tagjára, nagyon is vonatkoznak rendjének és hivatásának kényszerítő törvényei: az egyetem tanárai ily módon (a tudomány közösségi, társadalmi jellege folytán) nemcsak alapos tudósok, de egyben a nemzet legjobbjai is. A szabadság ilyen jellegű felfogásának tekintetében Fichte Kant hű követőjének bizonyul. A moráltól, az éstől, illetve az emberek által hozott törvényektől független szabadságról ugyanis Kant – az emberi ész autonómiájának, az ember méltóságának, nem utolsósorban pedig az önálló, egymást kölcsönös tiszteletben tartó, az önmaguk által hozott törvényeknek engedelmeskedő polgárok közösségének filozófusa –, ha figyeime egyáltalán kiterjedt rá, csak megvetően tett említést: nem más ez, mint „törvény nélküli szabadság”, „a dulakodás szabadsága”.⁴¹

A humboldti egyetemesszme jelentőségét jelzi a nevelésre, a tudományra, a tudomány (egyetem) hivatására vonatkozó, a XIX. század második felében s a XX. században született írások hosszú sora (hogy csak néhány

³⁹ J. G. Fichte: *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten; Über das Wesen des Gelehrten, Fichtes Werke*, hrsg. I. H. Fichte, Bd. VI, 291–346., 349–447. Magyarul: *Előadások a tudás emberének rendeltetéséről; A tudás emberének lényegéről*. Fichte: *Az erkölcstan rendszere*, Budapest, Gondolat, 1976, 9–72., 475–586., különösen 14., 30., 49., 53., 55., 57., 59., 485., 537., 539., 544., 553., 575.

⁴⁰ J. G. Fichte: *A tudás emberének lényegéről*, Fichte: *Az erkölcstan rendszere*, id. kiadás, 537.

⁴¹ Kant: *Az örök békéről*, ford. Mesterházi Miklós. In: *Kant: Történeofilozófiai írások*, Budapest, Ictus, 1996, 270. vö. még i. m., 273. – Lásd Kant: *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Kant: *Werkausgabe*, sajtó alá rendezte W. Weischedel, XI. költ., 209.

kiemelkedő szerzőt említsünk: Dilthey, Spranger, Max Weber, Jaspers, Heidegger, Gadamer), egészen Allan Bloom-nak a „liberal learning” válságát diagnosztizáló – jelentős pontokon gyancsak a humboldti felfogás hatását mutató – nagy hatású 1987-es könyvéig, a *The Closing of the American Mind*-ig, mely olyan vitákhoz vezetett, melyek a mai napig nem jutottak nyugvóponttra.

VII.

Wilhelm von Humboldt mint államférfi egyetemalapítási elképzeléseit sematikusán a következő két fogalomban foglalhatjuk össze: 1) kutatás és tanítás egysége („Einheit von Forschung und Lehre”), 2) önállóság és szabadság („Einsamkeit und Freiheit”). A mindkettőjüket átfogó harmadik vezérfogalom pedig a *Bildung* (művelődés-képzés) fogalma. Humboldt alapvető törekvése arra irányult, hogy a felvilágosodás és a reá jellemző utilitarisztikus szemléletmód kihívásával kritikailag szembenézzon – azzal a törekvéssel, mely az egyetemeket egyfelől a politikusok, másfelől szakmai céhek és szervezetek igényeinek akarta egyoldalúan alávetni vagy kiszolgáltatni. Humboldtnek a művelődésre-képzésre vonatkozó felfogása a *Bildung durch Wissenschaft* elvvel állt szoros kapcsolatban: azzal az elképzeléssel, mely – mint szó esett róla – a tudomány tanulmányozását az önalakítással, emberformálással hozza kapcsolatba, s amely a humboldti egyetemesszme egészét áthatja, és a klasszikus neo-humanista gondolkodásban gyökerezik. A *Bildung* eszméje az ember rendeltetésére vonatkozó elképzelést tartalmaz, miáltal az egyetem és a humán stúdiók egymással összefonódnak. A *Bildung* fogalma mögött, mely utal a *Forschung-ra* – arra a fajta kutatásra, mely vég nélküli, lezáratlan, önmaga célja –, valamint az *Einsamkeit und Freiheit* eszméje mögött olyan emberfelfogás húzódik meg, melyet a német idealizmus dolgozott ki: az (aktív, tevékeny) emberi lény autonómiájába és méltóságába vetett meggyőződés.

Humboldtnek, mint említettük, egyik fő gondja abban állott, hogy szembeálljon a felvilágosodás és a felvilágosodott abszolút uralkodók korára jellemző szélsőségesen utilitarista szemlélettel – azzal a törekvéssel, hogy az egyetemeket egyfelől a politikusok, másfelől a szakmai egyesületek, céhek igényeinek vessék alá. Ami azt illeti, az egyetemek egész története, mint a jeles egyetemtörténész, Walter Rüegg fogalmazott, „úgy tekinthető, mint két alapvető igény, nevezetesen az igazság racionális kutatását és a politikai és társadalmi elitök intellektuális nevelését illető igény közti különféle folyamatok története, melyben stabilizáció, differenciálódás, beszűkülés, gazdagodás, összeolvadás, polarizálódás változtatják egymást”. A Rüegg által említett két alapvető igényből Humboldt korában a második látszott

túlsúlyba kerülni: az olyan szakemberek képzése iránti igény, akik képesek betölteni előzetesen adott társadalmi és politikai szerepeket. E veszéllyel vagy kihívással kellett Humboldtnek szembenéznie, föltéve, hogy az egyetemek jövőjét szívén viselte. A kutatás és tanítás egységének elve („Einheit von Forschung und Lehre”) a kettő szétválását volt hivatva ellensúlyozni, azt az (akkorra már jórészt valósággá vált) elképzelést, mely szerint a tudás előmozdítása, azaz a kutatás tudós akadémiák vagy társaságok ügye, míg az egyetemek feladata nem több, mint ismeretek átadása, továbbadása: éspedig egyfelől valamely múlt ismeretei, másfelől olyan ismereteké, melyeket társadalmilag vagy politikailag hasznosnak gondoltak megfelelő szakemberek képzésére.

A másik jelszó: „önállóság és szabadság” (*Einsamkeit und Freiheit*) nem más, mint új formában való kinyilvánítása az individuum autonómiájának, méltóságának és integritásának, amint az a görög és latin klasszikus tradícióban a *bios theoretikos*, *vita contemplativa* és hasonló fogalmakban áthagyományozódott. „Az *Einsamkeit und Freiheit* eszméje”, írja Rüegg, azt a meggyőződést fejezi ki, hogy „a tudás keresésének megtanulása és gyakorlása az érlelődés ama folyamatát vonja maga után, mely a nyugodt reflexiót és az egyéb elfoglaltságoktól való szabadságot követeli meg”.⁴² Ez a felfogás a *Bildung durch Wissenschaft* elv irányába mutat, és szorosan összefügg vele: magában foglalja az egyetem humboldti eszméjének egész körét, s gyökerei az újkori és klasszikus neohumanista gondolkodásba nyúlnak.⁴³ A *Bildung* fogalma mint alakítás, formálás, épülés úgy fogható fel,

⁴² i. m., 196.: „[T]he notion of *Einsamkeit und Freiheit* [means the conviction that] learning and practising the search for knowledge entails a process of maturation which requires time for calm reflection and freedom from distraction.”

⁴³ Olyan megjelölésekre visszanyúlva, mint „*studia humaniora*”, vagy az először Cicero által használt és XIV. század itáliai humanisták által a használatba bevezetett „*studia humanitatis*”, a „humanizmus” szót magát a Hegellel szoros baráti kapcsolatokat ápoló filozófus és pedagógus Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848) alkotta meg, aki a bajor kormányzat szolgálatában állva egy 1808-ban íródott vitairatában használta először a „humanizmus” kifejezést egy olyan „tanterv” megnevezésére, melyet a gyakorlati képzésre és hasznosságra orientált, „Philanthropinismus”-nak nevezett iskolai reformmal szándékozott szembeállítani, s melyben a nyelvek oktatása és a filozófiai-matematikai műveltség elsajátítása állott az előtérben. Niethammer és Hegel kapcsolatáról valamint a niethammeri humanizmus által képviselt (és az idealisták, Hegel és Schelling által messzemenően osztott) reformpedagógiai törekvések kultúrpolitikai háttéréről lényeges adalékokat olvashatunk Terry Pinkard új Hegel-életrajzában; a vonatkozó összefüggésekből kiviláglik humanizmus és filozófia, közelebbről humanizmus és idealizmus szoros kapcsolata. A napóleoni idők zivataros forogtatásában és a német államok intézményrendszerének ezzel párhuzamos újjáalakításában, írja Pinkard, az oktatás újjászervezését és reformját, melyet idáig jórészt az egyháznak engedtek át, a német államok most igyekeztek a saját kezükbe venni. Ez alkotja a háttérét annak a neohumanizmusnak nevezett mozgalomnak, mely az oktatáspolitikai köreiben Németországban bontakozott ki, s melynek fő képviselője Bajorországban Niethammer, Berlinben pedig Wilhelm

mint ami azt a meggyőződést juttatja kifejezésre, mely szerint az ismeretek megszerzése, halmozása nem öncél. Ugyanakkor nem is valamilyen hozzá képest külső: világi, szakmai, politikai cél hordozója. Az ismeretszerzés az emberformálás szolgálatában áll, csak benne tesz szert jelentőségre, s épp ez a *Bildung* értelme. Ismeretek nélkül nincs műveltség, de pusztán ismeretek – legyenek mégoly átfogóak is – még nem eredményeznek műveltséget.

A képzés, írja a *Bildung* kiemelkedő jelenkori filozófusa, Hans-Georg Gadamer, „nem ismer önmagán kívül levő célokat”.⁴⁴ Az olyan kifejezések, mint a „képzés célja” másodlagosak, pontatlanok, gyanakvást és bizalmatlanságot keltenek, mert a képzés eredeti értelmét kiforgatják önmagából. „A képzésben”, hangsúlyozza Gadamer, „a befogadottak nem olyan jellegűek, mint valami eszköz”.⁴⁵ A képzés ugyanakkor olyan jellegű öncél, melyet mint célt tudatosan „nem lehet akarni”, hiszen az, hogy az ismeretszerzés általi emberformálás, alakítás létrejön-e, nem tudatos célkitűzés függvénye. Hogy a *Bildung* nem csupán ismeretek kérdése, magyarázhatja többek között azt, hogy Gadamer e fogalmat éppenséggel a humanista vezérfogalmak között tárgyalja. Ezek mindegyikére az jellemző, hogy éppannyira jelentenek megismerésmódot, mint létmódot. „Ez [...] látható a képzés [*Bildung*] fogalmának [...] elemzéséből”, írja Gadamer. „Nem az eljárás vagy a viszonyulás, hanem a keletkezett lét kérdése”.⁴⁶ Erre gondolunk többek között akkor, amikor azt szoktuk mondani: a műveltség nem csupán ismeretekben, de habitusban, viselkedésben is kifejeződik. A művelt ember nem csupán ismeretei, de léte által is kitűnik. Olyan folyamat, melynek a során az ember alakul, (meg-) változik, teljesebb emberré avagy éppenséggel (a klasszikus idealista tradíció értelmében) „emberre” válik.

Gadamert kommentálva joggal írja főművében a *Bildung*ot angolra *Edification*-nel fordító Richard Rorty, hogy a mai értelemben vett normál tudományos kutatás, „a tények feltárása” [discovering the facts] csupán „egy építési mód [project of edification] a sok közül”,⁴⁷ s hogy „ha ismerjük is

von Humboldt volt. (Terry Pinkard: *Hegel. A Biography*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, 269.; bővebben a kérdéskörrel lásd *Hermeneutika és humanizmus. Hermeneutika humanista és humanizmus hermeneutikai nézőpontból* című tanulmányom átdolgozott, kibővített változatában a 30. és 34. jegyzet közötti szövegrészt [*Többslet*, megjelenés alatt]).

⁴⁴ *Igazság és módszer*, id. magyar kiadás 32.

⁴⁵ *Gesammelte Werke*, Bd. 1, 17. (*Igazság és módszer*, id. magyar kiadás, 32.) Ezzel szemben ez utóbbi lehet a helyzet a természettudományokban, éspedig a természet, a folyamatok stb. uralása céljából.

⁴⁶ *Gesammelte Werke*, Bd. 1, 22. (*Igazság és módszer*, id. magyar kiadás, 35.). [„Es ist nicht eine Frage des Verfahrens oder Verhaltens, sondern des gewordenen Seins.”]

⁴⁷ R. Rorty: *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press, 1979, 364; Magyarul: A filozófia és a természet tükré (Részletek). Ford. Fehér Márta. *Filozófiai Figyelő* VII, 1985/3, 61.

az összes objektíve igaz leírást önmagunkról, még mindig előfordulhat, hogy nem tudjuk, mihez kezdjünk önmagunkkal”.⁴⁸

VIII.

1964-ben Ernst Anrich *A német egyetem eszméje. Az öt alapvető írás* címmel⁴⁹ együttesen szerkesztette kötetbe Schelling, Fichte, Schleiermacher, Steffens és Humboldt egyetemről szóló írásait. Ezen öt írás közül Schellingé időben a legelső. Schellingnek, a német idealizmus jelentős gondolkodójának az akadémiai stúdiumok módszeréről a jénai egyetemen 1802-ben tartott előadásait, melyek 1803-ban nyomtatásban is megjelentek, az egy évtizeddel később megszülető humboldti egyetemesszme előtörténetének ugyancsak fontos állomásaként tartják számon. A tudományok kozmoszának és a filozófia szerepének az egyetem feladatával, küldetésével, az ifjúság nevelésével és az ember társadalmi-közösségi rendeltetésével összefüggő kifejtése azóta is egyik klasszikus írása a tudomány és az egyetem szerepét illető stúdiumoknak.

A schellingi előadások megjelenésének 200 éves évfordulója alkalmából 2003 novemberében a Nemzetközi Schelling-Társasággal együttműködve nemzetközi filozófiai konferenciára került sor Budapesten. E konferencia áttekintette az európai egyetemek és egyetemfelfogások történetének és a filozófiával való összefüggéseinek főbb újkori csomópontjait és kérdéseit. Előadások hangzottak el Fichte, Schelling és Humboldt vonatkozó nézeteiről, egyes egyetemek történetéről, különböző diszciplínák és korok egyetemfelfogásának kérdéseiről, egészen az egyetemproblematika mai gondjáiig. Az évforduló alkalmat adott annak megvizsgálására, hogy az újkori klasszikus egyetemfelfogás és az annak alapjául szolgáló humanizmusideál és művelődésszeme milyen esélyekkel van jelen a XXI. század elején, hogy a felsőfokú tanintézmények milyen mértékben képesek betölteni a Schelling által nekik szánt szerepet – „tudományos és erkölcsi rendeltetésüket”.⁵⁰

A konferencián elhangzott saját referátumomnak a konferenciakötet számára való átdolgozásából nőtt ki egy könyv terjedelmű kézirat, amely

⁴⁸ Uo., 363. (magyar ford., 60.); vö. 362., ahol Rorty arra a „közhelyre” hivatkozik, mely szerint „az ember nem számíthat műveltnek [...], ha csupán a korabeli természettudományok eredményeit ismeri”.

⁴⁹ *Die Idee der deutschen Universität – Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neugründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, hrsg. E. Anrich, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964.

⁵⁰ A konferencia anyaga nyomtatásban is megjelent; lásd *Philosophie und Gestalt der europäischen Universität. Akten der Internationalen Fachtagung Budapest, vom 6. bis 9. November 2003*, szerk. István M. Fehér und Peter L. Oesterreich (Schellingiana, Bd. 18), Stuttgart – Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 2008.

Schelling és Humboldt egyetemről szóló írásainak összefüggését az idealizmus háttere előtt vizsgálja, kitekintéssel a humboldti egyetemesszme későbbi történetére és a hermeneutikával való kapcsolataira.⁵¹ Noha a humboldti egyetemesszme a német idealizmus filozófiájával való összefüggésére az irodalomban gyakorta történik utalás, a vonatkozó szövegek közelebbi elemző összevetésére nemigen kerül sor; Fichte és Schleiermacher neve pedig ebben a tekintetben – humboldti előzmény gyanánt – jóval gyakrabban hangzik el, mint Schellingé. Így innen tekintve hiánypótló jellegűnek is tartható ez a kettőjük kapcsolatát közelebbről vizsgáló munka, mely az egyetemek mai válságának hátterében igyekszik a vitatott humboldti egyetemfelfogás születési helyét és körülményeit – egyfajta hermeneutikai-archeológiai munka révén – rekonstruálni, értelmében helyreállítani és vizszanyerni.

IX.

A humboldti egyetemesszmevel kapcsolatban nem ritkán hangzik el a mítosz megjelölés, így pl. a Mitchell G. Ash által szerkesztett, 1999-ben megjelent kötetnek már a címében is: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*; és 2002 óta a freiburgi egyetem történetészprofesszora, Sylvia Paletschek több német és angol nyelvű tanulmányban igyekezett e mítoszt demitizálni.⁵² Bárhogy álljon is a helyzet, tény, hogy ez az eszme igen nagy befolyást gyakorolt Európában, nem utolsósorban hazánkban is, és jelen írást az utóbbi, a humboldti eszme magyarországi hatására vonatkozó néhány utalással szeretném zárni.

A kiegyezés korában sok magyar tudós járta meg Németországot, így többek között Eötvös Loránd, aki három évig tanult Heidelbergben, s tette ott magáévá szinte magától értetődő természetességgel a német egyetemeket átható humboldti szellemet. Ezt illusztrálандó érdemes a budapesti egyetemen elmondott rektori székfoglaló beszédéből néhány gondolatot kiragadnunk.

⁵¹ Lásd I. M. Fehér: *Schelling – Humboldt: Idealismus und Universität. Mit Ausblicken auf Heidegger und die Hermeneutik*, Frankfurt/Main – Berlin – New York, Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2007.

⁵² Vö. Sylvia Paletschek: *Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Historische Anthropologie*, Jg. 10, 2002, 183–205.; uő.: *Verbreitete sich ein Humboldtsches Modell an deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, hrsg. R. Ch. Schwinges, Basel 2001, 75–104.; *The Invention of Humboldt and the Impact of National Socialism: The German University Idea in the First Half of the Twentieth Century. Science in the Third Reich*, ed. M. Szöllösi-Janze, Oxford, Berg, 2001 (German Historical Perspectives, XII), 37–58. Paletschek vonatkozó kutatásaival részletesebben foglalkoztam a 25. jegyzetben idézett könyvem 232. skk. oldalain (ld. itt a 603. jegyzetet).

„Ha ma újfajta iskolát alapítanánk, először is szabályait állapítanók meg, s azután keresnők hozzá a mestereket, és a mesterekhez a tanulókat. Az egyetem keletkezésekor más volt a dolog: előbb volt a mester és a tanuló, s csak azután következett a szabály.” „Tudományos az iskola, tudományos a tanítás ott, de csakis ott, ahol tudósok tanítanak. [...] tudósnak nem a *sokat tudót*, hanem a *tudomány kutatóját* nevezem.” „A gondolkodásban önállóságot csak az olyan tanár tanítása adhat, aki maga állandóan gondolkodik, s éppen ez az önállóság az, ami a legszükségesebb a tudósnak [...] az egyetem tudományos tanításának színvonalát egyedül tanárainak egyénisége állapítja meg. Az egyetemi kérdés ezért mindenekelőtt személyi kérdés, amely mellett a szervezetére, szabályaira vonatkozó kérdések csak másodlagos érdekűek. [...] A tudomány *művelése és tanítása*, nem mondom, hogy érdemesebb, de egészen másnemű foglalkozás, mint az úgynevezett hivatalos ügyek szabályszerű elintézése.”⁵³

Eötvös Loránd idézett gondolatai a humboldti egyetemfelfogás két sarkalatos pontjához kapcsolódnak. Egyrészt ahhoz, amit Humboldt célratoró tömörséggel a következőképpen fejezett ki: „Legfontosabb a tevékenységre kijelölendő férfiak megválogatása.”⁵⁴ Azaz minden szervezeti-bürokratikus kötöttség és szabályozás háttérbe szorul a tudósi személyiség meghatározó volta mögött. Eötvös szavait kölcsönözve: előbbreváló „a mester és a tanuló, s csak azután következ[ik] a szabály”.

A másik Humboldttal összecsendítő vonás a *kutatásra* helyezett hangsúly. Az egyetemnek az iskolával szembeni humboldti különbségtevése markánsan jut kifejezésre Eötvös idézett megfogalmazásában: „tudósnak nem a *sokat tudót*, hanem a *tudomány kutatóját* nevezem.” Sokat tudó lehet az iskolai tanító is, anélkül, hogy a tudományt gyarapítaná, vagy hogy a tudomány szellemét terjesztené. Erre a gondolatra Eötvös másutt is hangsúllyal tért vissza. Trefort Ágoston miniszterhez írott nyílt levelében például így fogalmazott: „Mennyien vannak, kik a sokat tudó és a tudományosan képzett [...] között különbséget tenni nem tudnak.” Majd hozzáfűzte: „[...] csak azt mondhatjuk tudományosan képzettnek, aki elméjét egy vagy más szak beható tanulmányozása által a gondolkodásra általában képessé tette [...] Ha az egyetemtől elvárjuk azt, hogy a hazának hasznavehető fiakat neveljen, féltékenyen kell

⁵³ „Az egyetem feladatáról. Rektori székfoglaló beszéd a Budapesti Tudományegyetemen”. In: Eötvös Loránd: *Tudományos és művelődéspolitikai írásaiból*. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó, 1980, 195. sk., 201–204. (Kiemelések F.M.I.)

⁵⁴ Wilhelm von Humboldt: *A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről*, id. kiadás, 256.

megőriztünk az egyetemi tanítás tudományos jellegét”. „ *Tankönyvek betanítására nem kell egyetem, és nem kell egyetemi tanár [...]*.”⁵⁵

Szervezet és tankönyvek helyett a tudós példamutató személyisége, valamint a tudományos kutatásnak mint az ismeretlenbe való behatolásnak és mint erkölcsi ideálokra irányuló példamutató közösségi életformának az előtérbe helyezése jelenik itt meg az egyetem elsőrendű feladataként. Az egyetem pedig egyúttal – ugyancsak Humboldt módjára, csöppet sem lebecsülhető módon – akként a helyként, melynek feladatai közé tartozhat még az is, hogy (mint Eötvös fogalmaz) „a hazának hasznavehető fiakat neveljen”.

Az a tény, hogy Eötvös Loránd személyében nem filozófussal, hanem fizikussal van dolgunk, az általa idézett gondolatok fontosságát nemhogy csökkentené – éppen hogy növeli. Egy kiemelkedő magyar fizikusnak, a kor magyar művelődéspolitikáját, egyetemi-akadémiai világát meghatározó tudósnak a példáján mutatja be, milyen mélyen, milyen alapvetően – s egyúttal milyen magától értetődően – hatotta át a humboldti egyetem szellemisége a kor magyarországi tudományos kultúráját, a kor Magyarországnak világszemléletét. E tény háttére előtt másodlagos jelentőségűvé válik a kérdés, vajon e szellemiség, vajon ez az eszme valóság volt-e vagy csupán mítosz. Sőt, maga a kérdésfeltevés is alighanem elhibázottnak bizonyul. Amíg az eszme él és eleven, amíg hisznek benne, s mérceként fogadják el, amíg tevékenységüket hozzá igazítják, s vele mérik, addig az eszme valóság, nem csupán mítosz. Miként a maga részéről a mítosz is valóság, amíg eleven a benne való hit.⁵⁶

⁵⁵ „Néhány szó az egyetemi tanítás kérdéséhez. Nyílt levél Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszterhez”. Eötvös Loránd: *Tudományos és művelődéspolitikai írásaiból*, id. kötet, 174. skk., 179. (kiemelés F.M.I.)

⁵⁶ Ld. ezzel kapcsolatban – eszme és valóság összefüggését illetően Schelling – Humboldt című, a 25. jegyzetben idézett könyvem zárórészét (248. skk.).