

KAJ JE IZOBRAŽEVANJE?

Ali rečemo za nekoga, ki je priznan in cenjen strokovnjak za gradnjo cest ali mostov, da je zaradi tega in prav kot tak obenem tudi izobražen? Ali za nekoga, ki do potankosti pozna zapletene probleme elektrotehnike in njene mnogovrstne uporabe? Ali za veterinarja, čeprav še tako sposobnega in izvrstnega? Ne rečemo, če imamo posluš za besede in njihov pomen. Izobraženost ni zgolj pripravnost ali veščina, toda tudi ni samo neko vedenje. Kot izobraženega bomo prej označili tistega, ki je celovito in vsestransko duševno in duhovno oblikovan tako, da ustreza celoti tega, kar je, da je z njo tako teoretsko kot praktično usklajen. Izobraženost ni samo in ni v prvi vrsti stvar spoznanja in a, razuma in intelektualne poučenosti. Je predvsem bistveno stanje, temeljna uglašenosť in razpoloženje, drža in zadržanje celotnega človekovega eksistiranja, je tisto, kar so Grki imenovali *heksis*, Rimljani pa *habitus*. Kdor je izobražen, misli, hoče in deluje kot izobražen edinole zato, ker sam natanko tak je.

Pogojno bi takšno dojemanje izobraženosti lahko imenovali ontološko. To pomeni, da izobraženost nekomu ne pripada kakor odlika, ki mu je po naključju lastna, ki lahko pride in pristopi k njemu ali pa ne, on pa kljub temu ostane v svojem bistvu in biti enak, takšen, kakršen tudi sicer je. Prav nasprotno: izobraženost je samo bistvo in bit tistega, ki je resnično izobražen. Z drugimi besedami: on je samó kot izobražen; izobraženost je njegova najgloblja narava, je tisto, iz česar izvira in v kar se vrača vsaka njegova posamezna gesta, beseda in misel, želja, hotenje in nehotenje. V tem smislu so davni slovanski prevajalci grške teološke dediščine uporabili besedo »obraz«, da bi v lasten jezik prenesli smisel dveh temeljnih izrazov grške metafizike, *eikon* in *morphe*: »slika« in

»lik« oziroma »oblika«. Kakor vsako bitje nasploh postaja, biva in je edinole tako, da se na vedno enkrat in samo njemu svojstven način neujemljivo in neskončno spremenljivo in zato vselej brezliko pragibanje, skrito na dnu, bolje rečeno: v breznu vsega, omeji, ogradi in določi v liku in da se šele s tem likom lahko po-kaže in razodene, pride na svetlo očitnosti in pojavnosti prav kot ta slika, to lice in ta obraz – tudi človek postaja to, kar sam je, prvenstveno z izobraževanjem, torej z uobličanjem, z omejitvijo in ograditvijo v vselej lasten, samo njemu svojstven obraz kot lik, lice in sliko.

Da dogajanja izvirnega uobličanja človek ne more doseči tako rekoč sam od sebe in z enostavno naravno lahkotnostjo, temveč da zahteva muko in borbo, napor in bolečino odrekanja in mnogovrstnega žrtvovanja, kaže že beseda »obraz« sama, če prisluhnemo njenemu poreklu v praslovanskem korenu **razb*, ki napotuje na neko izvorno odsekanje in razsekanje, udarec, rez in razrez. Kakor vsako bitje tudi človek, nemara samo v večji meri, sebe, svoj lik, lice in obraz pridobi in doseže samo v bolečini in naporu borbe. Tisto, po čemer sam je in s čimer postaja, človeku ne pripada in se mu ne pripeti po naključju, temveč si to mora vselej priboriti in osvojiti z muko.

156

V novejšem času je zlasti Gadamer v svojem poglavitnem delu *Resnica in metoda* odločno spomnil na globok in daljnosežen pomen izobraževanja kot enega izmed vodilnih humanističnih pojmov celotne tradicije. Celo več, v njem je prepoznal »največjo misel osemnajstega stoletja«. ¹ Izobraževanje in izobraženost (Bildung) pomenita celo več od kulture, dojete v smislu vsestranske izobrazbe vseh človekovih bistvenih sposobnosti, kajti v njiju je ohranjeno starodavno mistično izročilo, po katerem človek v svoji duši nosi Božjo podobo (Bild), glede na katero je bil ustvarjen in ki jo mora prebuditi v sebi, jo negovati in karseda vsestransko razviti.

Gadamer namiguje, da je pojem izobraževanja najgloblje mislil in v svoji filozofiji »najbolj izostreno razdelal« ² Hegel. Dobro je znano, da je izobraževanje v veliki meri eden izmed ključnih, če ne celo ključni pojem Heglovega zgodnjega poglavitnega dela *Fenomenologija duha*. ³ V zgodovini filozofije in

1 Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, v: Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 1, Tübingen 1990, 15.//Prim. slovenski prevod: Gadamer, *Resnica in metoda*, prevedel T. Virk, Literarno-umetniško društvo Literatura, Ljubljana 2001, 21. Op. prev.//

2 Ibidem, 17//Prim. slovenski prevod: Gadamer, *Resnica in metoda*, 23. Op. prev.//

3 Tako prevajalec Gadamerjeve knjige Tomo Virk (prim. njegovo opombo v: Gadamer, *Resnica in metoda*, 21) kot prevajalec Heglove *Fenomenologije duha* Božidar Debenjak (Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana 1998) mnogopomensko nemško besedo »Bildung«, ki lahko pomeni tudi »oblikovanje«, »izoblikovanje«, »izobrazba«, »nastajanje« ali »omikanje«, večinoma slovenita z izrazom »omika«. Op. prev.

duha je redkokdo imel tako vzvišen nazor o izobraževanju kakor Hegel. Dve leti po objavi *Fenomenologije duha* je v govoru, ki ga je imel kot rektor gimnazije v Nürnbergu, dejal: »Stanu učiteljev je zaupan blagor izobraževanja, spoznanja in resnice, na katerem so delale vse pretekle dobe, da bi ga obdržal in predal naslednjim rodovom. Učitelj mora sebe imeti za varuha in svečenika te svete svetlobe, da ne bi ugasnila in da človeštvo ne bi ponovno utonilo v noč barbarstva.«⁴

Če pogledamo поближе, sta izobraževanje in stopnjevitost šolanje, s katerim se dogaja, pravzaprav neke vrste most in prehod, takšen prehod, ki mlade ljudi vodi iz spokojne otroške nastanjenosti v pristnosti družinskega življenja in jih uvaja v zrelo, objektivnejšo resničnost sveta: »*Življenje v družini* [...], ki predhaja življenju v šoli, je osebni odnos, odnos čustev, ljubezni, naravne vere in zaupanja; ni vez stvari, temveč naravna vez krvi; otrok ima vrednost v njem samo zato, ker je otrok; brez lastne zasluge prejema ljubezen svojih staršev in mora prenesti tudi njihovo jezo, ne da bi proti temu lahko uveljavljal svoje pravice. Nasprotno pa si človek v svetu pridobi vrednost zaradi tistega, kar doseže, vrednost ima samo, kolikor jo zasluži. Le malokaj se mu dogaja iz ljubezni in zaradi ljubezni; tu je pomembna stvar, ne pa čustvo in posebna oseba. Svet je skupnost, ki je neodvisna od subjektivnega; v svetu si človek pridobi vrednost glede na svojo pripravnost in svojo uporabnost za katero izmed njegovih sfer, glede na to, v kolikšni meri se je odvrnil od posebnosti in se izobrazil za smisel obče biti in delovanja.«⁵

Zadnji stavek v tem pomembnem besedilu najbolje razodeva globoko dvoznačnost tistega, kar Hegel misli pod pojmom izobraževanja. Izobraževanje ni samo enoznačno pozitiven proces napredka in razvoja do polne zrelosti odgovorne in zavedajoče se osebnosti, temveč je obenem boleča, težka in delno tudi tragična ločitev od bistveno nedolžne eksistence, ki jo določa mirna usklajenost z naravno celoto in ki jo prežemata in vodita prvenstveno čustvo in ljubezen. Izobraževanje vsebuje bolečo ostrino reza, razločitve in razhoda; brez napora, muke in bolečine slovesa ni izobraževanja in ga tudi ne more biti. Z izobraževanjem se človeški duh odpravlja na mukotrpno pot zapuščanja lastne naravne neposrednosti, na kateri se boleče odtuji od samega sebe, in sicer na skrajni in nepreklicni način, da bi se samo iz absolutne bolečine tega samozapuščanja vrnil k samemu sebi, vendar zdaj preizkušen, zrel in navsezadnje pomirjen z resničnostjo občega in objektivnega. To je smisel na prvi pogled

4 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817*, v: Hegel, *Werke in zwanzig Bänden*, hrsg. von E. Modlenhauer und K. M. Michel, Bd. 4, 307.

5 *Ibidem*, 349.

čudnega Heglovega stališča o izobraževanju kot »odtujitvi« duha, ki nosi in določa celoto *Fenomenologije duha* kot »poti izkustva zavesti«.

V drugem, časovno bližnjem gimnazijskem govoru je Hegel o bistveno dvoznačnem smislu te duhovne odtujitve dejal: »Nesrečen je tisti, ki mu lastni neposredni svet čustev postane tuj; kajti to ne pomeni ničesar drugega kakor to, da se raztrgajo individualne sponse, ki dušo in misel na svet način prijateljsko vežejo z življenjem: vera, ljubezen in zaupanje! – Za odtujitev, ki je pogoj teoretskega izobraževanja, izobraževanje ne zahteva te nrvstvene bolečine, ne zahteva trpljenja srca, temveč lahkotnejšo bolečino in napor predstavljanja, namreč ukvarjanje z ne-neposrednim, s tujevrstnim, z nečim, kar pripada spominjanju, pomnjenju in mišljenju. – Toda ta zahteva po ločitvi je tako nujna, da se v nas izrazi kot obči in poznani nagon. Tujevrstno, daljno prinaša s sabo interes, ki privlači, ki nas vabi k ukvarjanju in naprezanju, in tisto, kar je vredno poželenja, stoji v obratnem sorazmerju z bližino, v kateri stoji in v kateri nam je običajno tudi bližnje. Mladina si kot srečo predstavlja to, da bi odšla iz domačnega in se kakor Robinson naselila na daljnem otoku. Prevara, da moramo tisto globoko najprej iskati v liku oddaljenosti, je nujna; toda globino in moč, ki ju dosežemo, lahko izmerimo samo z daljavo, v katero smo pobegnili iz središča, v katerega smo sprva bili potopljeni in h kateremu se želimo ponovno vrniti.«⁶

158

Hegel na tem mestu razlaga samo tisto odtujitev, ki je pogoj in predpostavka teoretskega izobraževanja kot dela celote izobraževanja. Ta pogoj je opustitev neposrednosti navajenega in običajnega naravnega predstavljanja in prehod v tisto, kar se na začetku zdi tuje, namreč v bistveno nečutno sfero mišljenja in pojma. Šele slovo od naravne neposrednosti in smeli odhod v tisto skrajno nepoznano in tuje nam lahko prinese vrnitev nove, višje, tj. duhovne neposrednosti. Globina in moč duha se merita z daljavo njegove odtujitve od sebe in od neposrednosti, v kateri se po naravi nahaja in v katero se ponovno vrne popolnoma preobražen, kar pomeni: potem ko je vsestransko in resnično izkusil in si prisvojil svoje duhovno bistvo. Že to, samó teoretsko izobraževanje nujno zahteva boleč rez, odmik, razločitev in slovo: »Mladina mora najprej ostati brez vida in sluha, odvleči jo je potrebno od konkretnega predstavljanja, jo povleči v notranjo noč duše, naučiti se mora, kako gledati na teh tleh, ugotavljati določila, jih trdno zagovarjati in razlikovati.«⁷ Toda tu gre vendarle še vedno samo za »lahkotnejšo bolečino« in za napor, ki je samo napor predsta-

6 Ibidem, 321.

7 Ibidem, 413.

vljanja. Kakšen pa bi bil rez in kakšna bi bila bolečina tistega izobraževanja, ki ne bi bilo samo teoretsko, temveč obenem tudi praktično, celo več, ki bi bilo edinstvena celota obojega, daje Hegel zgolj slutiti z besedami o »nравstveni bolečini« in »trpljenju srca«, ki tu ostanejo le kot naznake in namigi. Zato naj tudi mi zgolj mimogrede naznačimo, da je pod tem po vsej verjetnosti mišljena »absolutna bolečina« popolne osvoboditve od vsega, kar je, ki vključuje tako samo sebe kot Boga kot najvišje in najboljše bitje, kakor Hegel to na neponovljiv način razlaga v svojih predavanjih o filozofiji religije.

Za naš današnji namen je bistvenega pomena ugotovitev, da je za Hegla izobraževanje najprimernejši način, na katerega duh zapusti svojo naravno odtujenost in izgubljenost v neposredni čutni posameznosti in naključnosti in se od nje same odtuji v smeri posredovane sfere nadčutne občosti, da bi prav v tem elementu občosti spoznal svoje pravo domovanje in dosegel novo, resnično neposrednost. V tem ko Gadamer prevzame ta Heglov pojem izobraževanja in ga kot sklepni kamen vgradi v svoj poskus izgradnje filozofije kot univerzalne hermenevtike, pravzaprav obnove duhoslovnih znanosti z njihovo razmejitvijo od absolutne pretenzije metode naravoslovja, pravilno poudari, da izraža temeljno zmožnost duha, da v tujem spozna svoje in lastno, da se iz svoje drugosti vrne v samega sebe. Bistvo duha leži predvsem v čudoviti zmožnosti predrugačenja vsega posebnega in delnega v obče in celovito: »Obče bistvo človeške omike je, da iz sebe naredi obče duhovno bitje. Kdor se prepusti partikularnosti, je neomikan, na primer, kdor brez mere in sorazmernosti popušča slepi jezi. Hegel pokaže, da takemu človeku v temelju primanjkuje zmožnost abstrakcije: ne more se odmisлити in imeti pred očmi občega, iz katerega se njegovo posebno določa po meri in sorazmerju.«⁸

Zdi se, da je prav tu primerno mesto in čas, da izrečemo osnovno tezo tega razpravljanja. Glasi se takole: pravi smisel osrednje in merodajne institucije višjega izobraževanja v celotni doslejšnji zgodovini, namreč univerze, lahko primerno razumemo samo, izhajajoč iz obzorja naznačene spekulativne ideje duha in izobraževanja kot njegove najgloblje potrebe in bistva. Zgodovinska uresničitve te ideje se je dogodila leta 1810 z ustanovitvijo moderne berlinske univerze. Njen utemeljitelj Wilhelm von Humboldt je z naslonitvijo na širok zamah tedanje idealistične filozofije in novohumanistične misli v teologiji, znanosti, umetnosti in književnosti formuliral celovito koncepcijo humanističnega »izobraževanja po poti znanosti« in kot kraj njene uresničitve zasno-

8 H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 18.//Prevod nav. po: Gadamer, *Resnica in metoda*, 24. Op. prev.//

val univerzo, ki je kmalu postala široko zasledovan zgled ne le v državah Evrope, temveč tudi Amerike.⁹ Kot momente edinstvene zgodovinske in duhovne konstelacije, v kateri je to zasnovanje postalo mogoče, raziskovalci upravičeno navajajo ozaveščenje pomena in vrednosti klasično-grškega izobrazbenega ideala, lutrovske načelo vesti in notranjosti, vzlet novoveške znanosti ob istočasnem slabljenju tradicionalne teološko-religiozne misli, premestitev duhovnega težišča z religioznega vodenja življenja na sekularizirano spoznavanje sveta, antropološko-antropocentrično preusmeritev novoveške filozofije z vrhuncem v Kantovi misli o avtonomiji in dostojanstvu človeka, krizo podedovanih načinov posredovanja vedenja, ogroženost univerze zaradi pritiska razsvetljenskih zahtev po koristnosti itd.¹⁰ Vendarle pa izhajata notranja integrativna moč in zmožnost širjenja navzven, kakršni je pokazala Humboldtova univerza, iz ene, resnično nove ideje znanosti in vedenja in s tem povezanim novim celovitim obzorjem pojmovanja bistva človeka in smotra njegovega eksistiranja v celoti biti. Bistvena obeležja te ideje, izborjene v intenzivnem kritičnem dialogu s filozofskimi premišljevanji o vedenju in izobraževanju pri Schleiermacherju, Schellingu in Fichteju, je Humboldt zbral v dve osnovni določilnici: svoboda in samota. V t. i. litovskem načrtu za ustanovitev univerze pravi: »Univerzi pripada tisto, kar samo človek lahko najde sam s seboj in v samem sebi, namreč uvid v čisto znanost. Za to samostojno dejanje v pravem smislu je nujna *svoboda, pomaga pa ji samota*, in iz teh dveh žarišč obenem izhaja celotna zunanja organizacija univerze.«¹¹ Kaj je mislil s tem?

Predvsem želita obe krilatice poudariti, da je resnično ukvarjanje z znanostjo možno samo izven okrožja življenjske nuje in potrebe, v ločenosti od sleherne koristi in koristnosti, od slehernega praktičnega ali proizvodnega smotra. Spoznanje, znanost in vedenje ne smejo biti sredstva za nekaj drugega; samo kot smotri samim sebi lahko ohranjajo svoje dostojanstvo in resnično vrednost. Rečeno s Fichtejevimi besedami: mladenič, ki se hoče zakoreniniti v ideji re-

9 Prim. Walter Rüegg, *Das Europa der Universitäten*, v: István M. Fehér/Peter L. Oesterreich (Hrsg.), *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität*, Stuttgart-Bad Cannstatt 2008, 31–59. V tem kontekstu je pomenljiva teza nekega zgodovinarja Univerze v Oxfordu, da je bila t. i. Humboldtova ideja univerze prav v Oxfordu uresničena bolje in zvesteje kakor na drugih univerzah v Nemčiji in preostali Evropi: Laurence W. B. Brockliss, *The European University 1789–1850*, v: Michael G. Brock/Mark C. Curthoys (Hrsg.), *The History of the University of Oxford*, Vol. VI, P. 1, Oxford 1997, 1301–1303.

10 István M. Fehér, *Schelling – Humboldt. Idealismus und Universität*, Frankfurt am Main etc. 2007, 252.

11 W. von Humboldt, *Der königsberger und litauische Schulplan*, v: W. von Humboldt, *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlichen Akademie der Wissenschaften. Abt. 1, Bd. 13, Berlin 1920, 279.

snice, mora od sebe odvreči »zopрни element«¹² državljanske resničnosti, mora se podati v popolno ločitev od vseh drugih načinov življenja: »Prizadevanje, da bi šolo in univerzo imeli povsem blizu hiše in da v krogu, v katerem smo topo in neozaveščeno odrasli, enako topo rastemo naprej in da v njem preživimo življenje, je po našem mišljenju za človeka izjemno onečaščujoče. Kajti nekoč se mora izvleči iz vseh običajnih vezi, s katerimi ga nenehno nosijo in vodijo družinski, sosedski in državni odnosi, in novo in lastno življenje začeti v krogu tujcev, za katere ne bo imel večje vrednosti, kakor je ima osebno. To pa, namreč pravica, da življenje nekoč samostojno začne od začetka, ne sme biti krateno nikomur. Razen tega se to upira zlasti značaju znanstvenega človeka, ki mu je svojstven svoboden pregled, dvignjen nad čas in kraj; oklepanje koščka zemlje, ki ga državljanu, ki se ukvarja s trgovanjem, še lahko oprostimo, njemu jemlje dostojanstvo.«¹³

Svoboda izobraževanja, univerze, znanosti in tistih, ki kot učitelji ali učenci sodelujejo v celovitem procesu izobraževanja, je prvenstveno svoboda od slehernega služenja čemur koli, kar je tuje spoznanju, vedenju in izobraževanju, kateremu koli praktičnemu, proizvodnemu, političnemu ali religioznemu smotru. S sebi lastno ostrino in odločnostjo se Fichte zavzame za to, da bi »učenjaku znanost ne smela postati sredstvo za kateri koli smoter, temveč mu mora sama biti smoter«, in v obrazložitvi doda: »[O]n bo nekoč, kot brezhiben učenjak, ne glede na to, na kateri način bo v prihodnje v življenju uporabljal svoje znanstveno izobraženje, v vsakem primeru jedro svojega življenja prepoznava edinole v ideji in na resničnost bo gledal samo izhajajoč iz nje in v skladu z njo bo to resničnost oblikoval in usklajeval, na noben način pa ne bo dopuščal, da se ideja prilagaja resničnosti.«¹⁴ Prepričanje, da je resnična znanost možna samo kot samosmoter in nikdar kot sredstvo za nekaj, kar ji je zunanje, je z enako vzneseno prepričanostjo izrekel že Schelling v jenskih predavanjih *O metodi akademskega študija* iz leta 1802, za katera lahko z veliko upravičenostjo rečemo, da so, kljub nedvomnemu vplivu Schleiermacherja in Fichteja, najzgodnejši in najgloblji vir Humboldtovega navdiha.¹⁵ V teh predavanjih Schelling zatrjuje, da »znanost preneha biti znanost takoj, ko jo ponižamo v

12 Johann Gottlieb Fichte, *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höhern Lehranstalt*, v: *Fichtes Gesammelte Werke*, hrsg. von J. H. Fichte, Bd. 8, § 10, 110.

13 *Ibidem*, § 49, 170.

14 *Ibidem*, § 10, 110.

15 István M. Fehér, *Schelling und die Humboldt'sche Universitätsidee – im Kontext des Idealismus*, v: I. M. Fehér/P. L. Oesterreich (Hrsg.), *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität*, 169–210; tu: 174 isl.

golo sredstvo in je obenem ne zahtevamo zaradi nje same«,¹⁶ in da se »nihče, ki ima vsaj iskrico spoštovanja do samega sebe, gotovo ne bo spričo znanosti same počutil tako nizkotnega, da bi ona zanj imela vrednost samo kot dresura za empirične smotre.«¹⁷ Kar velja za znanost nasploh, je še v večji meri svojstveno za filozofijo kot najvišjo in najbolj izvorno znanost. Schellingov ton je pri tem vprašanju skrajno odločen in strog: »Menim, da je govor o koristnosti filozofije pod častjo te znanosti. Kdor sploh lahko vpraša po tem, gotovo še ni sposoben imeti niti njene ideje. Filozofija je sama na sebi osvobodjena odnosov koristnosti. Je samo zaradi same sebe; če bi bila zaradi nečesa drugega, bi to neposredno ukinilo njeno bistvo samo.«¹⁸

162

Drugič, svoboda znanosti ni samo svoboda od vsega, kar ji je zunanje, temveč je obenem tudi svoboda od lastne notranje uposameznjenosti in delnosti. Resnična znanost je bistvenostno celota, in sicer organska celota. Na pravi univerzi, kakor poudarja Schleiermacher, »ni potrebno zbirati [...] mnogih spoznanj, temveč je na njej potrebno prikazati skupnost spoznanja tako, da načela in tako rekoč temeljni oris vsega vedenja privedemo do zrenja na ta način, da nastane sposobnost spuščanja v delo na vsakem področju vedenja.«¹⁹ Podobno beremo tudi pri Fichteju: »Znanstveno gradivo je mrtvo, dokler posamično stoji samo zase in brez vidne vezi s celoto vedenja.«²⁰

Tretjič, znanost ni nikakršna naključna zbirka izgotovljenih spoznanj, temveč je neprekinjen proces učenja, prenašanja, prisvajanja in novega proizvajanja živega vedenja. Povedano s Humboldtovimi besedami: »Takoj ko prenehamo resnično iskati znanost ali si domišljamo, da je ni potrebno ustvarjati iz globine duha, temveč da jo lahko zbiramo z ekstenzivnim nabiranjem, je vse nepreklicno in za vselej izgubljeno; izgubljeno za znanost, ki, če s tem nadaljujemo, beži tako, da celo jezik pusti za seboj zgolj kot prazno lupino, in izgubljenost za državo. Kajti samo znanost, ki izhaja iz notranjosti in ki jo lahko vsadimo v notranjost, preobraža tudi značaj, državi pa, enako kakor človeštvu, ne gre za vedenje in govorjenje, temveč za značaj in delovanje.«²¹ Izobraževanje je torej

16 Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*, v: Schelling, *Sämtliche Werke*, herausgegeben von K. F. A. Schelling, Stuttgart 1856–1861, Bd. V, 229.

17 Ibidem, 242.

18 Ibidem, 256.

19 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über die neu zu errichtende*, Berlin 1808, 33 isl.

20 J. G. Fichte, *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höhern Lehranstalt*, § 60, 185.

21 W. von Humboldt, *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlichen Akademie der Wissenschaften. Abt. 2, Bd. 10: *Politische Denkschriften 1802–1810*, hrsg. v. B. Gebhardt, Berlin 1903, 397.

predvsem pridobivanje sposobnosti učenja in svobodnega duhovnega proizvajanja. Rečeno na Schellingov mladostniški radikalen način: »Vsa pravila, ki bi jih lahko predpisali študiju, povzema eno samo: úči se samo zato, da bi sam zmožel ustvarjati. Samo zaradi te božanske sposobnosti proizvodnje je človek resnično lahko človek, brez nje pa je samo žalosten spretno zgrajen stroj.«²²

Po vsej verjetnosti leži prav v tem najgloblji smisel Humboldtove, pogosto napačno dojete »samote«. Samota ne pomeni izločenja posameznika iz skupnosti, ki ji pripada, in njegovega umika v notranjost gole intimne in privatnosti. Malokdo je tako trdovratno kakor Humboldt vztrajal na tem, da so prav družnost in družabnost, nenehna napotenost in pripravljenost na dialog z drugimi bitji človekova odlika, tisto, kar tvori osnovo vse njegove višje humanosti. »Samoto«, o kateri govori, je potrebno – v popolni skladnosti z zgoraj razloženo Heglovo določitvijo izobraževanja – dojemati pozitivno, tako rekoč pritrtilno. Z njo se človek osvobodi zgolj naravne navezanosti na posameznost in delnost in se odpre za miselno in dejavno izkustvo celote vsega, kar je. »Samota« v spoznavanju, učenju in poučevanju pomeni, da si skušamo vse, prav vse, na kar naletimo v možnem in resničnem izkustvu in kar nam je na kateri koli način dano, v največji možni meri živo in strastno prisvojiti in povzeti vase, v sebi dejavno pretolmačiti, predelati in iz sebe ponovno pro-iz-vesti v resničnost pojavnosti. Življenje tistih, ki svoj smisel najdevajo in potrjujejo v izobraževanju in z izobraževanjem, resničnih učiteljev in učencev, lahko v tem smislu nemara najbolje ponazorimo z lepo in globoko Nietzschejevo podobo prijatelja kot tistega, ki je v slehernem trenutku pripravljen darovati cel svet.

Četrtrič, izobraževanje za znanost v Humboldtovem smislu ni nekaj, kar se tiče izključno človekovih teoretskih in intelektualnih sposobnosti. Izobraževanje prodira v samo jedro njegove eksistence, jo zajema in dejavno oblikuje in preoblikuje, in s tem vpliva na njegov značaj v celoti. Resnično izobraževanje je živ in oseben odnos tistih, ki poučujejo, in tistih, ki se učijo. Slišali smo že Humboldtovo stališče, ki je očitno povsem skladno s Schellingovim, da moramo znanost vedno znova ustvarjati iz globine duha in da samo tista znanost, ki izhaja iz notranjosti in ki jo lahko vsadimo v notranjost, preobraža tudi značaj. Zanj je, kakor za vse filozofe t. i. idealizma, s katerimi v tem pogledu popolnoma soglaša, najvišji cilj izobraževanja izgradnja celovitega, vsestransko duhovno razvitega, obenem pa globoko nramnega človeka. Ne le v nižjih in višji šolah,

22 F. W. J. Schelling, *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*, nav. d., 241. Prim. ibidem, 233: »[K]dor v svoji znanosti živi samo kot v tuji lastnini, kdor je osebno ne poseduje, kdor si ni pridobil gotovega in živega organa zanjo, kdor je ne bi v slehernem trenutku znova zmožel začeti porajati iz samega sebe, je ni vreden ...«

temveč tudi na univerzi sami si mora človek pridobiti trdne osnove npravstvenih motivov, ki bodo v miselnem in dejavnem smislu določale njegovo celotno nadaljnje življenje. Takó dojeto izobraževanje je edina resnično kraljevska pot do uresničitve človekovega najvišjega smotra, kakor Humboldt uže pred očmi že v razmeroma zgodnjem spisu *Ideje za poskus določitve meja vpliva države*: »Resnični smoter človeka – ne tisti, ki mu ga predpisuje spremenljivo nagnjenje, temveč tisti, ki mu ga predpisuje večno nespremenljivi um – je najvišje in v največji meri sorazmerno izobraženje njegovih sil v enovito celoto.«²³

Omejimo se na tem mestu na to ohlapno določitev štirih osnovnih obeležij pojma izobraževanja, razvitega v filozofiji nemškega idealizma in položenga v temelj univerze, ki je skorajda stoletje in pol ostala skrbno zasledovan zgled na izobraževalnem zemljevidu Evrope in Amerike, v določeni meri pa celo celotnega sveta. Sedaj se vprašajmo, kako se, najprej, ta pojem nanaša na zgodnejšo idejo in resničnost univerze in, nadalje, koliko njegovih sledi je še ostalo v sodobni izobraževalni in znanstveni resničnosti.

164

Humboldtova zamisel univerze kot kraja izobraževanja v svobodi in samoti je bila predvsem močna in delujoča reakcija na izključno instrumentalno, utilitaristično in pragmatistično dojetje vedenja in znanosti, ki je Evropi zavladovalo z nastopom duha razsvetljenstva. Zlasti francoska revolucija, pa tudi absolutistična vladavina Napoleona in drugih razsvetljenih monarhov, ki ji je sledila, je ostro delala na tem, da bi odstranila ali vsaj bistveno oslabilo univerzo kot enega izmed pomembnejših duhovnih oporišč osvražene srednjega veka. Še leta 1789 je Evropa imela 143 univerz, leta 1815 pa jih je ostalo samo še 83. V Nemčiji in Španiji je v tem obdobju izginila več kot polovica univerz. V Franciji so zaprli vseh 22 univerz in jih v dvanajstih večjih mestih zamenjali s posebnimi šolami ali samostojnimi fakultetami.²⁴ V skladu s temeljno usmeritvijo razsvetljenstva se je višje izobraževanje osredotočalo prvenstveno na posredovanje praktičnih znanj ki naj bi služila občemu blagostanju. Višja teoretska vedenja so ostala brez možnosti neposrednega posredovanja novim rodovom v izobraževalnem procesu in so zato kraj svoje ohranitve in negovanja morala poiskati zunaj univerze, najprej v izolaciji akademij znanosti, ki so jih v tej dobi povsod po Evropi pospešeno ustanavljali. Najpomembnejše figure duha in znanosti tega časa delujejo skorajda brez izjeme zunaj univerze kot privatni misleci in učenjaki.

23 Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Stuttgart 1967, 22.

24 W. Rüegg, *Das Europa der Universitäten*, 44.

To, za institucijo univerze pogubno tendenco je zaustavilo prav zasnova-nje berlinske univerze. Skorajda vsi zgodovinarji univerze danes soglašajo v stališču, da je prav njena ustanovitev sprožila nepričakovan vzpon in razcvet univerz v 19. stoletju. Medtem ko je na začetku tega stoletja Pariz bil kraj romanja za znanstvenike in ambicioznejše študente iz celega sveta, od leta 1830 dalje celo Francozi vedno znova pošiljajo svoje opazovalce v Nemčijo, da bi se na licu mesta čim podrobneje podučili o razlogih in pogojih napredka tam-kajšnjih univerz. Na njih se vse pogosteje izobražujejo francoski, britanski, kasneje celo ameriški znanstveniki, in na začetku 20. stoletja je nemški model navsezadnje postal povsod po Evropi, pa tudi v Ameriki in na Japonskem, obče sprejet zgled moderne univerze. Ta proces spremlja pomembna ekspanzija institucije univerze. Leta 1939 je bilo v Evropi že približno 200 univerz, dvakrat več kot stoletje poprej. Kakor smo že rekli za Oxford, marsikdo danes tudi za vodilne ameriške univerze trdi, da so prav one Humboldtov duh ohranile neprimerljivo zvesteje kot katera koli izmed modernih nemških univerz.²⁵

Vendarle pa ostaja vprašanje, v kolikšni meri je ta ekspanzija modela Hum-boldtove univerze resnično sprejela vase in prevzela tistega duha svobode in samote in tisti pojem izobraževanja, ki sta jo izvorno utemeljila. Že s Heglovo smrtjo je bil obenem pokopan tudi duh filozofiranja iz absolutne ideje, ki je tako bistveno določal dotedanjo epoho. Za predavanja poznega Schellinga na berlinski univerzi ni bilo več niti malo posluha. Tudi Humboldt sam je s svo-jim veličastnim poznim delom, v katerem odpira bistveno nove poti filozofije jezika, ostal domala brez odmeva. Pozne verzije Fichtejeve razdelave vedoslov-ja niso dobile doraslih naslednikov. Skorajda bi lahko rekli, da je z ustano-vitvijo berlinske univerze filozofskemu pojmu izobraževanja odbila ura njegove uresničitve, obenem pa tudi začetka njegovega konca.

Toda Humboldtova univerza se popolnoma razlikuje od celotne zgodnejše zgodovine te institucije in se pravzaprav – kakor smo deloma že naznačili – ne vklaplja v kontinuiteto njenega razvoja. Nekoliko poenostavljeno bi lahko celo rekli, da prvikrat v zgodovini v pretežno praktično orientacijo evropskih uni-verz uvaja radikalno zahtevo po brezpogojnem prvenstvu teoretskega, svobo-dnega in samosmotrnega vedenja. Ustanavljanje univerz v Evropi v 12. stoletju je bilo v veliki meri plod potrebe po obvladanju prav tedaj iz arabskega sveta prevzetega in dotlej nepoznanega Aristotelovega dela. Vendar je že na samem začetku glavni poudarek pri preučevanju tega ogromnega in zahtevnega dela ležal v veliki meri prav na praktičnih vprašanjih. V nasprotju s pariško uni-

25 Ibidem, 45 isl.

verzo, kjer sta središče poučevanja tvorili predvsem teologija in filozofija, sta drugi dve najstarejši univerzi, v Oxfordu in v Bologni, osrednjo pozornost od vsega začetka namenjali predvsem problemom naravne filozofije oziroma prava in medicine.²⁶ Celo za izobraževalne ustanove, ki predhajajo univerzi, namreč za teološke šole, priključene redovniškim samostanom, lahko rečemo, da so v svoje programe t. i. sedmih svobodnih umetnosti, v trivium (gramatika, retorika, dialektika) in quadrivium (glasba, aritmetika, geometrija, astronomija), ob nedvornem Platonovem navdihu, zlasti njegove lestvice stopnjevitega izobraževanja, predložene v sedmi knjigi *Države*, in mitične filozofije narave v *Timaju*, prevzele precejšen del gradiva šolskega poučevanja velikega Platonovega konkurenta in nasprotnika Izokrata, ki se od Platona razlikuje predvsem v tem, da je pustil celovito in obsežno izobraževanje (paivdeia) kot »preobrat celotne duše«, ki ga zahteva Platon, ob strani in v ospredje postavil razumsko doseganje znanstvenega spoznanja, v znatni meri dojetega že na abstrakten način.²⁷ Evropske izobraževalne ustanove od samega začetka vsebujejo nekatere opazne poteze sofistike.

166

Če se na kratko, v najosnovnejših potezah dotaknemo zgodovine ideje izobraževanja in univerze v zadnjih stotih letih, lahko skorajda zatrdimo, da je stanje, s katerim se tu soočamo, popolno in skrajno nasprotje ideji izobraževanja pri Humboldtju in nemških filozofih t. i. idealizma, kakor smo jo tule poskušali razložiti. V najosnovnejših potezah naj navedemo le nekaj pglavitnih obeležij tega sodobnega dogajanja in stanja.

Na mesto znanosti kot osamljene, individualne učenosti, torej premišljajna celote biti in njenih posameznih okrožij, stopa tehnično-inštitutski pogon timskega dela na eksperimentalni konstrukciji področja znanstvene predmetnosti nasploh in, na tej podlagi, tudi posameznih predmetov samih. To spremembo spremlja močna depersonalizacija znanstvenih raziskovalcev samih. Spoznavanje, torej opažanje vprašanj in problemov, njihovo reševanje in naposled tudi odločitev o možnostih uporabe teh rešitev niso več stvar raziskovalca kot osebe. Pogled na celoto vedenja, celo na celoto vsakega posameznega znanstvenega področja, v procesu raziskovanja ne igra nobene vloge več, zato je raziskovanje postalo etično povsem nevtralnno. Raziskovalec, ki sodeluje v tem procesu, je osvobojen sleherne osebne odgovornosti. Njegov predmet in njegova naloga se mu dajeta po nujnosti sama od sebe iz dotedanega stanja raziskav, tudi metode, ki naj bi vodile k možni rešitvi, izhajajo od tod in, v

26 Prim. Wolfdieter Haas, *Welt im Wandel. Das Hochmittelalter*, Ostfildern 2007, 358 isl.

27 Prim. Jörg Jantzen, *Tradition und Idee der Universität*, v: I. M. Fehér/P. L. Oesterreich (Hrsg.), *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität*, 3–30; pass. in zlasti 9.

tem ko že vnaprej določajo izide njegovega eksperimentalnega raziskovanja, v sebi nujno vključujejo moment aplikacije in uporabnosti: »Mehaniziranje, metodiziranje, depersonaliziranje [...] procesa proizvodnje obvladujejo izdelavo tako naravnih kot duhovnih dobrin. [...] Resda moderni raziskovalec deluje z vlaganjem vseh sil, toda tudi z izključitvijo svoje osebnosti, zato je v smislu te izključitve postavljen v službo povsem neosebnega zastavljanja vprašanj, v posameznem primeru je morda kot genialna glava nezamenljiv, toda kot individualnost vendarle načelno nadomestljiv; njegovo znanost vzdržuje v gibanju logika razvoja problema, natanko tako, kakor proizvodni pogon v gibanju vzdržuje načrt proizvodnje.«²⁸ V tehnično vodenem procesu znanstvenega spoznavanja tvori kontekst samega raziskovanja in industrijske oziroma tehnične uporabe njegovih rezultatov nekakšno nevprašljivo superstrukturo, ki je do skrajnosti avtomatizirana in etično indiferentna.²⁹

Tako določenemu procesu znanstvenega raziskovanja klasična institucija univerze kot kraja bistvene enotnosti spoznavanja in poučevanja ne more več ustrezati. Ta enotnost nujno razpada na zasebne, tehnično organizirane raziskovalne inštitute na eni strani in enako tehnično organizirane univerze kot kraje golega šolskega poučevanja na drugi. Sistematično in temeljito preoblikovanje univerze v vseobsežen sistem višjih šol, ki smo mu priče danes, ni le kaprica posameznikov ali katere izmed družbenih skupin, temveč nujen izid že stoletja napredujoče logike tehničnega preoblikovanja bistva znanosti in znanstvenega spoznanja: »Univerze tako postajajo višje stopnje tehničnega sistema izobrazbe, ki se od obrtnih šol prek različnih višjih in visokih strokovnih šol nadaljuje vse do univerze kot vrha tega sistema. Na ta način se univerza od drugih tehničnih in obrtnih izobraževalnih ustanov razlikuje samo še po stopnji, ne pa več, kakor poprej, po svojem izobraževalnem cilju, povsem nasprotnemu praktični izobrazbi.«³⁰

Razlikovanje med izobraževanjem in izobrazbo je torej ostalo brez prave opore. Zavest o svobodi in samosmotrnosti resničnega vedenja je potisnjena v popolno pozabo. Univerza je postala kraj višje izobrazbe za t. i. tržišče dela. Filozofska ideja izobraževanja je izgubila mesto na univerzi. Mrzlična prizadevanja t. i. duhoslovnih znanosti – ki se pod pritiskom naravoslovne

28 Helmuth Plessner, *Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität*, v: Max Scheler (Hrsg.), *Versuche zu einer Soziologie des Wissens*, München 1924, 407–425; tu: 412 isl.

29 Prim. Arnold Gehlen, *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*, Hamburg 1957, 54.

30 Helmuth Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek bei Hamburg 1963, 210.

metode in z njo skladne tehnične resničnosti pospešeno transformirajo najprej v humanistične, nato pa v kulturne znanosti –, da bi ohranile vsaj delen preostanek nekdanjega tipa spoznavanja in izobraževanja, kratkoročno morda lahko ustvarjajo tolažilen privid uspeha, toda na dolgi rok so nedvomno brez kakršnega koli upanja.

Koliko tistega, kar smo tu poskušali priklicati v spomin kot bistveno izobraževanje, kakor ga je mogoče videti s stališča filozofije, je danes še prisotnega? Brez iskrene ali hlinjene resignacije, toda tudi brez plašne samozaslepljenosti, moramo reči – nič. Razen morda tu in tam nekaj skromnega spominjanja. Ali je tudi to nič?

Prevedel Andrej Božič