

Humboldt közoktatási reformjai emberképének fényében*

Schwendtner Tibor

Bevezetés

Jól ismert, hogy a 19. század elejétől a humanisztikus gimnázium kiemelkedő szerepet játszott Németország képzési rendszerében. Persze a népességnek csak egy kis szegmense jutott el a gimnáziumba,¹ s azoknak is csak kis része tett le sikeres érettségit,² mégis óriási társadalmi jelentősége volt e képzési formának, elsősorban az úgynevezett „Bildungsbürgertum”³ kialakításában játszott kulcsszerepe következtében.

Azzal, hogy a humanisztikus gimnázium a matematika mellett a görög és a latin nyelvek tanulását és az ókori szerzők olvasását, értelmezését tette a tanítás középpontjába, valójában rendkívül különös, s nem könnyen érthető küldetést hajtott végre: abban az évszázadban, amikor a modern tudomány és technika átformálta a világot, a kapitalista szemléletmód vált meghatározóvá a nyugati világban, a diákok fejét Homérosz és Cicero szövegeivel tömték. Friedrich Paulsen, kiváló oktatástörténész a következőket írja erről: „A jövőben az emberek alig fogják érteni, hogy ugyanabban az évszázadban, amikor a modern tudomány és filozófia emancipációja az arisztotelészi-skolasztikus gondolkodásmódtól teljessé vált és a latin iskolanyelvet mint a tudomány nyelvét definitív módon megszüntették, [...] makacsul ragaszkodtak egy olyan képzési rendszerhez, amely az egyetemről és a tudományos tanulmányokból kizárta mindazokat, akik korábban nem bizonyították be, hogy képesek latin nyelven érettségi dolgozatot írni, s görög szövegeket ha nem is olvasni, de segítséggel lefordítani” (idézi Lohbeck 2005: 117).

A humanisztikus gimnázium a maga tantárgyi struktúrájával, azon belül elsősorban a görög és latin középponti szerepével valóban öntudatosan helyezkedett szembe bizonyos, a 19. századi nyugati fejlődést meghatározó tenden-

* A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

¹ 1897-ben például az egész Német Birodalomban 438 humanisztikus gimnázium működött 116 588 beiratkozott diákkal, miközben összesen 800 gimnázium, beleértve a reálgimnáziumokat és magasabb polgári iskolákat, melyek még kb. 50 000 diákot tanítottak. Összességében a különböző gimnáziumtípusok az akkori gyerekek kevesebb mint 3%-át tanították (vö. Oelkers 2012: 14).

² 1885-ben a gimnáziumi tanulók 14,4 %-a tett le sikeresen érettségi vizsgát (Oelkers 2012: 14).

³ Vö. Conze, Koczka 1998, Koselleck 2002.

ciákkal, azonban nem a tudományossággal és racionalizmussal, hanem sokkal inkább az utilitarizmussal. Jól jellemzi a humanisztikus gimnázium tanári karának öntudatát és célképzeteit Johann Theodor Vömel, a Frankfurteri Gimnázium rektorának érettségizőket búcsúztató, 1840-ben tartott beszéde, melynek már a címe is beszédes: „A gimnázium, különösen a frankfurti, a korszellemmel vívott harcban”. E korszellem pedig nem más, mint az utilitarizmus. Vömel szerint a gimnáziumok „természetüknél fogva ellenállnak a hasznosságelvnek”. A képzés (Bildung) szerinte mindig a szellem képzése; a gimnáziumok „nem oktatnak sem ipari tevékenységeket, de nem is a diákok szórakoztatását szolgálják, hanem csakis a szigorú tudományra készítenek föl, egyre inkább megfeszítve a szellemi erőket” (idézi Oelkers 2012: 10).⁴

Az egyetemre való felkészítés mellett megjelent egy másik nagyon lényegi szempont is. Johann Gustav Droysen, a német historizmus nagy alakja,⁵ egy időben gimnáziumi tanár, azt hangsúlyozza, hogy a gimnáziumok legfontosabb célja nem az egyetemre való felkészítés, hanem „az a feladatuk, hogy az oktatás és nevelés (Zucht) révén meghatározott intellektuális és morális képzettséget érjenek el, éppen olyant, mely mint magasabb élethivatások számára szolgáló általános alap közös előfeltevésként szolgál mindenki számára, aki a képzetek rendjébe szeretne tartozni” (Droysen 1846: 4). Droysen szociológiailag közelíti meg a kérdést, szerinte a humanisztikus gimnázium elsődleges szerepe abban áll, hogy a rendi társadalom zártsága helyett „a képzetek rendjét” (die Stand der Gebildeten) hozza létre,⁶ melynek számára a műveltség (Bildung) jelenti a közös előfeltevést a társadalmi együttélés és munkálkodás számára.

⁴ A „Bildung” fogalmát többféleképpen lehet magyarra fordítani, a filozófusok inkább a képzés kifejezést használják, a neveléstudomány képviselői a művelődés fogalmát preferálják. Mindkét fordításnak vannak előnyei és hátrányai; a következőkben a képzés fogalmát használjuk, egyfelől azért, mert Humboldt filozófiai gondolatait a magyar filozófiai nyelvben már megszokottá vált képzés fogalommal jobban vissza tudjuk adni, másfelől azért, mert Humboldt reformtevékenysége a német oktatási rendszer átalakítására irányult, s ebben az összefüggésben a művelődés kifejezés félreérthető lenne.

⁵ Vö. pl. Hackel 2008.

⁶ E program, hogy a képzetek rendje váltja a rendi társadalmat, paradox feszültséget hord magában, mely meg is nyilvánult abban, hogy míg a 19. század elején a Bildungsbürgertum és az állam szövetsége egyértelműen a társadalmi mobilitás jelentős növelését, a feudális, rendi világ lebontását jelentette, a század második felére viszont a gimnáziumok által történő kiválasztódás – Paulsen kifejezésével élve – egyfajta „szociálarisztokratizmus”-hoz vezetett (Paulsen 1921: 686). A folyamatot szépen ábrázolja és a problémákat is jelzi Jeismann 1996: 25. skk.

A humanisztikus gimnázium tehát ezt a kettős célt (egyetemre felkészítés és a közös morális, intellektuális előfeltételek) elsősorban a matematika, továbbá a görög és latin nyelv és kultúra igen magas szintű tanításával próbálta elérni.

A már régen fennálló latin iskolákból sok lépésben fejlődött ki a humanisztikus gimnázium.⁷ E sokrétű történet egyik nagyon fontos lépése volt, amikor Wilhelm von Humboldt igen rövid időre (összesen 16 hónapra) államtitkár lett, s e rövid idő alatt nem csupán a berlini egyetem alapítását vitte keresztül, hanem az egységes közoktatási rendszer alapjait is ő fektette le. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy 1. milyen konkrét bürokratikus lépéseket valósított meg Humboldt a humanisztikus gimnázium kialakításának érdekében; 2. milyen filozófiai-antropológiai előfeltételek húzódtak hivatali tevékenységének hátterében.

Humboldt hivatali erőfeszítései az egységes porosz iskolarendszer kialakításának érdekében

Humboldt 1809-ben Poroszország vatikáni nagykövete volt, amikor számára is váratlanul a király felkérte, hogy vállalja el az éppen akkor alapított „Sektion für Unterricht und Kultus” vezetését, vagyis az oktatás- és vallásügyi államtitkárságot. Humboldt erősen húzódozott, nagyon jól érezte magát Rómában, és nem is érezte magát felkészültnek a feladatra,⁸ mégis – a király erőteljes ösztönzésére elvállalta a feladatot, és 1809 februárjában hivatalba lépett. Összesen csupán 16 hónapig volt hivatalban, ám ezalatt rendkívüli változtatásokat sikerült keresztülvinnie: meghatározó szerepet játszott a berlini egyetem megalapításában,⁹

⁷ E folyamatot rendkívüli alaposággal dolgozta fel Karl-Ernst Jeismann a *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft* című könyvének első kötetében (*Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*) (Jeismann 1996).

⁸ „Még nem foglalt el hivatalt senki olyan felkészületlenül, mint én” (*WHW* 5: 504.) – írta Humboldt 1809-ben Nicoloviusnak, aki az államtitkárság vallási ügyekkel foglalkozó részlegét vezette (vö. Konrad 2010: 47). Kétségtelen, hogy oktatásigazgatási feladatokat korábban nem látott el Humboldt, viszont már fiatal éveitől intenzíven foglalkoztatta a Bildung problémája, és valójában rendkívüli ügyességgel mozgott a porosz államigazgatás legmagasabb köreiben. Hermann Lübbe jellemzése szerint „a pragmatikus hatékonyság zsenije” volt (Lübbe 1980: 658).

⁹ A berlini egyetem alapításával valójában az egyetemszervezés új modellje került bevezetésre, melyet később a 20. század elejétől humboldti modellnek kezdtek el nevezni. A berlini egyetem alapításáról lásd Schelsky 1963, Weischeidel 1960, Tenorth 2012, Schwendtner 2017.

s évszázados hatást gyakorló módon vett részt a porosz közoktatási rendszer megszervezésében.

A porosz közoktatási rendszer reformja már régóta napirenden volt, több fázisban haladt az egyre nagyobb központosítás és egységesítés irányába.¹⁰ A reformfolyamat különösen felgyorsult Poroszország Napóleontól elszenvedett vereségével¹¹ és a tilsiti békével.¹² Mielőtt megvizsgáljuk Humboldt intézkedéseit, érdemes áttekintenünk, hogy pontosan milyen reformfolyamatokba kapcsolódott 1809 februárjában.

Jeismann a következő tendenciákban látja a kontinuitást az 1806-tól felgyorsított és a korábbi reformfolyamatokban: „az állami iskolai felügyelet rigorózus megerősítése, az oktatási igazgatás kiépítése, az érettségi vizsga fejlesztése, a tudós iskolák számának csökkentése és ezek világos elválasztása egyfelől a polgári iskoláktól, másfelől az egyetemektől, végül pedig a tanári kar önállósítása a teológusokkal szemben” (Jeismann 1996: 233). Az általános képzés tárgyainak előtérbe kerülése és a régi nyelvek iránti érdeklődés növekedése szintén jóval 1806 előtti fejlemény. További fontos körülmény, hogy az állam részéről továbbra is jelentős volt a kereslet képzett hivatalnokokra (uo.).

A Napóleontól elszenvedett vereség felélénkítette a reformfolyamatokat, s az oktatási rendszer addig akadozva, lassú lépésekben megvalósuló egységesítése és újragondolása felgyorsult. Humboldt belépésének elsősorban az a jelentősége a reformfolyamat számára, hogy ő már évtizedek óta a képzés (Bildung) általános elméletén és filozófiai-antropológiai háttér-előfeltevésén gondolkodott, és abban a szellemi légkörben élt és vitatkozott, melyben e gondolkör a középpontban volt; gondoljunk itt elsősorban Kant, Goethe, Schiller, Schelling, Fichte, Herder, Lessing gondolataira, s arra az eleven szellemi életre, melybe Weimarban és Jénában Humboldt személyesen is bekapcsolódott.¹³ Abban a pillanatban tehát, amikor a porosz állami vezetés elhatározta magát a radikális átalakításra, olyan személy lépett be kezdeményező és végrehajtó pozícióba, aki felkészült arra, hogy önállóan saját gondolatiságát alkalmazza a konkrét szituációban. Ez persze azt is jelentette, hogy Humboldt sokkal messzebb akart menni, mint amelyet még az ily kedvező körülmények is megengedtek.

¹⁰ Jeismann és Menze részletesen ábrázolja ezt a folyamatot (vö. Jeismann 1996, Menze 1975: 67–73).

¹¹ 1806-ban a porosz csapatok katasztrofális vereséget szenvedtek Napóleontól Jéna és Auerstedt mellett.

¹² Az 1807 júliusában megkötött tilsiti béke jelentőségéről lásd pl. Winkler 2005: 56., Wehler 1989: 398..

¹³ Vö. Konrad 2010: 28–34., Spranger 1960: 28. sk.

Humboldt akkor már azonosult azzal az alapiránnyal, hogy az oktatás és nevelés alapvetően állami ügy,¹⁴ egyfelől abban az értelemben, hogy az államnak kell megszerveznie és felügyelnie minden porosz állampolgár nevelését, másfelől pedig abban az értelemben is, hogy magának az államnak is nevelésre van szüksége, vagyis a leendő államhivatalnokok és állampolgárok nevelése Poroszország felemelkedését kell, hogy szolgálja. Más szóval Humboldt azonosult azzal a – francia forradalom és a napóleoni háborúk által előtérbe került¹⁵ – gondolattal, hogy a képzés (Bildung) nemzeti ügy.¹⁶

Humboldt közoktatással kapcsolatos hivatali ténykedései közül talán a legfontosabb az egységes iskolarendszer kialakítására vonatkozó lépései. Az általa elgondolt *egységes állami rendszer* főbb elemei a következők voltak: 1. elemi iskolák, 2. gimnáziumok,¹⁷ 3. egyetemek. „Filozófiai tekintetben csak három stádiuma van az oktatásnak: elemi oktatás, iskolai oktatás, egyetemi oktatás.” (WHW 4: 169.) Humboldt döntő törekvése az volt, hogy a kialakítandó iskolarendszer az általános emberképzést (allgemeine Menschenbildung) szolgálja. „Az összes iskolának azonban, melyeknek nem az egyes rendek, hanem az egész nemzet, illetve a nemzet javára az állam viseli gondját, csakis az általános emberképzést kell megcélózniuk” – írja Humboldt 1810-ben a litvániai iskolaügyre vonatkozó emlékeztetőjében (WHW 4: 188).

Az általános emberképzés koncepciója opponálta a feudális-rendi társadalom oktatási gyakorlatát, mely születéshez kötötte, hogy milyen oktatásban részesüljön az illető gyermek. Humboldt távlati célja emiatt egyértelműen az volt, hogy minden gyerek ugyanabban az iskolarendszerben nevelődjön, tekintet nélkül a szülei társadalmi állására. Természetesen Humboldt tisztában volt azzal, hogy ez mennyire idealisztikus elképzelés abban a korban, de ennek ellenére erőfeszítéseket tett arra, hogy ebben az irányban változzon a porosz iskolai rendszer.

¹⁴ A fiatal Humboldt még elvi liberális álláspontot foglalt el ebben a kérdésben, s az államot távol szerette volna tudni az oktatás ügyétől. Az 1792-ben papírra vetett *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* című írásában Humboldt külön fejezetet szentelt a nyilvános nevelésnek, s arra jutott, hogy „a nyilvános nevelésnek teljesen kívül kell esnie az állam hatásgyakorlásának körén” (WHW 1: 109). Humboldt politikai filozófiájához lásd Henningsen 1968.

¹⁵ Szignifikánsak e tekintetben Fichte beszédei a német nemzethez (Reden an die deutsche Nation), melyeket 1807/1808 telén tartott Berlinben (Fichte1978, vö. még Meinecke 1995).

¹⁶ Vö. pl. WHW 4: 30., 191. sk., 231., 255., 258.

¹⁷ A városi, illetve polgári iskolákat megpróbálta teljesen megszüntetni és a gimnáziumokat általánossá tenni, de ez a törekvése nem vezetett eredményre.

Szemben állt továbbá a modern ipari társadalom szakképzési igényeivel is. Az általa elképzelt egységes iskolarendszerben olyan általános tananyagot sajátítottak volna el a diákok, mely nem lett volna tekintettel a különböző foglalkozások speciális igényeire. A szakképzést a gimnáziumok utánra helyezte volna. „Ami az élet vagy az egyes mesterségek szükségleteit illeti, elkülönítve, a befejezett általános oktatás után kell azokat kielégíteni. Ha a kettőt összekeverik, úgy a képzés elveszti tisztaságát, és sem a teljes embert, sem pedig az egyes osztályok teljes polgárát nem fogjuk megkapni.” (*WHW* 4: 188.) Az egész embert megcélzó általános emberképzésnek Humboldt szerint az a rendkívüli előnye, hogy nemcsak egy-egy szakma megtanulását készíti elő, hanem a későbbi váltást is – ha az élet úgy kívánja. A királynak küldött 1809 decemberi beszámolójában Humboldt úgy érvel, hogy „a gondolkodásmód és a jellem olyan képzésével” kell kezdeni a tanítást, melyek „senkinél sem hiányozhatnak. Nyilvánvalóan csak akkor lehet valaki kézműves, kereskedő, katona vagy üzletember, ha ő magában – tekintet nélkül egy meghatározott foglalkozásra – jóra való, becsületes, saját rendje szerint felvilágosodott ember és polgár” (*WHW* 4: 218). E képességek alapján már „könnyedén elsajátítja egy foglalkozáshoz szükséges speciális képességeket és mindig rendelkezni fog a szabadsággal, hogy – amint az életben az sokszor megtörténik – az egyik szakmából egy másikba átmenjen” (uo.).

Az elemi iskolák esetében azt kell megtanítani, amit „mindenkinek mint embernek és polgárnak szükségképpen tudnia kell” (*WHW* 4: 219). Az elemi oktatásnak arra kell a diákokat képessé tennie, hogy „gondolatokat felfogjanak, kimondjanak és rögzítsenek, a rögzített gondolatokat elolvassák (entziffern)” – írja Humboldt a königsbergi iskolaügy számára készített feljegyzésében (*WHW* 4: 169). Humboldt Pestalozzi módszerét javasolta bevezetésre,¹⁸ emiatt igyekezett megszervezni, hogy minél több tanár ismerkedhessen meg e módszertannal (vö. Lauer 2017: 253. sk.).

A gimnáziumok célja viszont már az, hogy a diákok olyan „képességeket fejlesszenek és olyan ismereteket szerezzenek meg, melyek nélkül a tudományos belátás és ügyesség (Kunsthfertigkeit) lehetetlen” (*WHW* 4: 169). A fiatal embereket abba a helyzetbe kell hozni a középiskolai tanulmányaik során, hogy a számukra szükséges tudásanyagot részben már összegyűjtsék, részben pedig

¹⁸ Vö. *WHW* 4: 65., 227., Spranger 1960: 15., Konrad 2010: 51. Fichte a már említett nagy hatású előadásaiban (Reden an die deutsche Nation) szintén Pestalozzit ajánlotta, amikor a nemzetnevelés feladatait vette számba (Fichte 1978: 159. skk.). De nemcsak Fichte, hanem von Stein, Schleiermacher és sok további porosz értelmiségi is meg volt győződve, hogy e módszer lehet alkalmas arra, hogy a népesség egésze számára az elemi oktatást támogassa (vö. *WHW* 5: 507., Menze 1975: 144–165).

képessé váljanak a további tudás megszerzésére. Eszerint a diákok intellektuális erejének képzése két módon is történik, „egyszer a tanulással magával, aztán pedig a tanulás tanulásával” (*WHW* 4: 170). Humboldt az általános emberképzés elveinek megfelelően tagolja a középiskolai tananyagot. „Az általános iskolai tanítás (allgemeine Schulunterricht)¹⁹ az egyáltalában vett emberre (auf den Menschen überhaupt) irányul, és mint gimnasztikai, esztétikai és didaktikai az ember lényegének alapfunkcióit veszi célba.” (*WHW* 4: 188. sk.)²⁰ A tananyagot, vagyis a didaktikai részt további három fő egységre osztotta: „Az iskolai tanítás nyelvi, történeti és matematikai részre tagolódik” (uo.);²¹ Humboldt hozzáteszi még, hogy a középiskolai tanításban a filozófia „tisztán csak mint nyelvtanítás, különben pedig mindig csak történeti-filozófiai” témák tanításában jelenhet meg (uo. 189).

A nyelvtanítás egyik kulcselemét abban látja, hogy „a nyelv formáját mint formát láthatóvá kell tenni” (*WHW* 4: 176). E feladatot halott, idegen nyelven könnyebb megvalósítani, sőt a két halott nyelvnek az együttes tanítása az igazán célravezető: „a görögnek és a latinak egymást kell alátámasztania” (uo.). Emiatt „minden diáknak mindkét nyelvet már a legalsóbb osztályban tanulnia kellene” (uo.). A „nyelvoktatásnak valóban nyelvoktatásnak” kell lennie, „nem pedig, mint ahogy mostanában gyakran előfordul, ókori történeti ismeretekkel feldíszített [...] bevezetésnek klasszikus szerzők megértéséhez” (*WHW* 4: 174). A klasszikus nyelvek, s különösen a görög nyelv tanulása önmagában, e nyelvek formai, strukturális jellegzetessége miatt kiváltképpen alkalmas tárgy ahhoz, hogy az emberben rejlő erők kifejlesztését alátámassza.²² A nyelvtanulás Humboldt szerint „nem pusztán az emlékezetgyakorlat, hanem az értelem élesítéséhez, az ítélet vizsgájához és általános belátások kinyeréséhez” is hozzájárulhat (*WHW* 4: 220). Hasonló szerepet szán Humboldt a matematikaoktatásnak, mely szerinte „a fej előzetes gyakorlatát” jelenti „a tiszta tudomány” későbbi tanulmányozásához (*WHW* 4: 261).

Humboldt egyetemről való elgondolásait itt csak érinteni tudjuk.²³ Az egyetemet e háromsztatú képzési rendszer szerves elemének tekinti, ugyanakkor

¹⁹ E fordulat itt egyértelműen a középfokú oktatásra vonatkozik.

²⁰ Figyelemre méltó, hogy Humboldt expliciten is az ember lényegére vonatkozó belátásaira vezeti vissza egyfelől a tanítási rendszer hármasságát, másfelől a tanítás anyagát is.

²¹ Vö. ezzel kapcsolatban Spranger 1960: 139. sk.

²² Amint Humboldt megjegyzi, „az asztalosnak épp oly kevésbé haszontalan görögül tudnia, amiként nem haszontalan a tudós számára, ha tud asztalt készíteni” (*WHW* 4: 189).

²³ Részletesen írtam erről a „Filozófusok és hivatalnokok. Megjegyzések a berlini egyetem alapításához” című tanulmányomban (Schwendtner 2018).

hangsúlyozza, hogy élesen meg kell különböztetni az egyetemi oktatást a gimnáziumtól. „Az államnak nem szabad az egyetemet sem mint gimnáziumot, sem pedig mint speciális iskolát kezelnie [...]” (*WHW* 4: 260.) Az egyetemeken a tanár-diák viszony egészen más jellegű, mint a középiskolában, itt már önálló felekről van szó, akik közösen keresik a tudományos igazságot. „A felsőbb tudományos intézmények [...] az állandó kutatás állapotában vannak, ellentétben az iskolával, melynek csupán a kész és befejezett ismeretekkel van dolga, s csak ilyeneket tanít. Ezért a tanár és a tanuló viszonya is egészen más lesz. Az előbbi nem az utóbbiakért van, hanem mindketten a tudományért; a tanár munkája részben a tanítványok jelenlététől is függ, mert enélkül tevékenysége nem folyhatná oly eredményesen [...]” (*WHW* 4: 256., magyarul: 230. sk.)

A tudományos kutatásnak önmagában van lényegi hatása az emberi személyiségre, annak moralitására, kedélyére (Gemüth). E hatás döntő Humboldt számára az egyetemek jelentősége tekintetében. „Mert csak az a tudomány alakítja át a jellemet is, mely a bensőnkből ered és a bensőnkbe ültethető, s az államnak éppúgy, mint az emberiségnek nem a tudás és a beszéd a gondja, hanem a jellem és a cselekvés.” (*WHW* 4: 258., magyarul: 253. sk.) Az egyetem elsődleges jelentősége Humboldt szerint a „jellem és a cselekvés” szférájában keresendő, ilyen értelemben is az általános emberképzés egyik fő fázisának tekintendő.

E röviden bemutatott háromosztatú rendszert Humboldt sokkal radikálisabban szerette volna megvalósítani, mint amennyire sikerült ez neki. Ha rajta múlik, a polgári városi iskolákat is megszüntették volna,²⁴ s minden gyermek az elemi iskola után gimnáziumba járt volna.²⁵ Még 100 évvel Humboldt reformjai után is csak 2-3%-a a népességnek járt gimnáziumba. Az egyetemek gazdasági önállóságát sem tudta elérni, s így az egyetemi autonómia sem válhatott olyan fokúvá, ahogy ő elképzelte.

Az egységes rendszer kialakításához hozzátartozott azoknak a kiváltságoknak, iskoláknak a megszüntetése, melyek a rendi társadalom talaján jöttek létre. Jó példa erre a Liepitzben működő úgynevezett Ritterakademie ügye, melyet eredetileg katonatisztek gyermekei számára tartottak fenn. Humboldt e lovagi akadémia normál középiskolává való alakítását kezdeményezte (vö. *WHW* 4: 90. skk., 142. skk., *WHW* 5: 506. sk., Spranger 1960: 180. skk., Jeismann 1996: 314. skk.). Humboldt érvelése a következőképpen hangzik: „Ily módon

²⁴ „A polgári osztályok (Bürgerklassen) elválasztása a tudós osztályoktól (gelehrte Klassen) két különböző intézménnyé nyilvánvalóan sérti az oktatás szükségszerű egységét [...]” (*WHW* 4: 168., vö. Spranger 1960: 137. sk.). A „tudós iskola” (gelehrte Schule) a kor szóhasználatára szerint az a középiskola, mely egyetemi képzésre készít fel.

²⁵ Humboldt céljainak utópikus jellegéről lásd Jeismann 1996: 353. sk.

a kadétiskolák a nyilvános oktatási rendszer célszerű szervezése szempontjából feleslegesnek látszanak. Mert ha az iskolák azon csoportját, melyek általános, minden ember és állampolgár számára szükséges képzést célozzák meg, megfelelően alakítjuk ki, úgy általuk az összes rend általános szükségletéről gondoskodunk, és a kadétiskolák a katonai rend számára semmi különöset nem tudnak már nyújtani [...]” (WHW 4: 91).

A rendi kiváltságok megszüntetése irányába mutatott Humboldt azon törekvése is, hogy átfogó vizsga- és minőségbiztosítási rendszer kidolgozását szorgalmazta.²⁶ Vizsgához kötötték a különböző állami hivatalnoki tisztségek és a tanári állások betöltését. A vizsgarendszer kiépítésének alapelve az volt, hogy nem a származás, hanem a teljesítmény számít, bizonyos státuszok betöltéséhez meghatározott vizsgákat kell letenni, általános szempontok érvényesültek minden állásbetöltő számára. A gimnáziumi tanári kar kialakítása érdekében 1810 júliusában hoztak a megfelelő vizsgákról rendelkezést (examen pro facultate docendi). Humboldt az egyetemre való bekerülést érettségi vizsgához akarta kötni,²⁷ végül e szabályozást csak 1812-ben vezették be, amikor Humboldt már nem volt hivatalban (vö. Lohbeck 2005: 18. skk.).

A vizsgarendszer kialakításával összefüggésben állt az úgynevezett Tudományos Bizottság (wissenschaftliche Deputation) létrehozása. A Tudományos Bizottságnak Humboldt kitüntetett jelentőséget tulajdonított, mert e testület kezébe került a tudományos és oktatási ügyek minőségi elbírálása. E testület felelt a különböző vizsgák lebonyolításáért, alakította ki az érettségi vizsgakövetelményeket, tett javaslatokat álláshelyek kialakítására, a tankönyvek kiválasztása és az oktatási módszerek értékelése is a feladatkörébe tartozott.²⁸ Sok vita előzte meg a Tudományos Bizottság létrehozását, Humboldt egészen magas szinten védte volna a testület zavartalan és független működését. Például élethosszig tartó kinevezést és rendkívül magas jövedelmet akart elérni a tagok számára,²⁹ akik a kor legkiválóbb tudósaiból kerülnek ki. Végül a testület 1809

²⁶ Humboldtnak az egységes vizsgarendszer kialakításáért tett erőfeszítéseit részletesen bemutatja Jeismann (1996: 330–346.).

²⁷ „Különös figyelmet szentel az államtitkárság annak, hogy senki se léphessen egy alacsonyabb iskolából magasabba és ezekben az egyik osztályból a másikba anélkül, hogy a képességeit ezen átlépéshez megfelelően ne vizsgálnák és az eddigi tanár a következőnek azzal az eleven meggyőződéssel adhatja át, hogy az az eddigi fokozatot elérte és most már a következőre éretté vált. Az egyetemre való átmenet nem engedhető meg betöltött 18 év alatt” – írja Humboldt az 1810. decemberi összefoglaló jelentésében (WHW 4: 220).

²⁸ Jeismann 1996: 325., vö. még Humboldt instrukcióit a Tudományos Bizottság létrehozásához (WHW 4: 201–209.)

²⁹ Vö. Jeismann 1996: 325.

decemberében alakult meg, sokkal szerényebb függetlenséggel,³⁰ ám tényleg kiváló tudósok kerültek delegálásra: a filozófus Schleiermacher lett az elnöke a testületnek, a filozófus-pedagógus Herbart és a filológus Wolf pedig többek között a bizottság tagjaivá váltak (vö. Konrad 2010: 48).

Humboldt reformtervei sok tekintetben komoly ellenállásba ütköztek, de azok így is óriási hatást gyakoroltak az egységes iskolarendszer kialakulásának folyamatában és a humanisztikus gimnáziumok intézményesülésében, illetve azok önértelmezésében. Humboldt közoktatási tevékenységében nincs olyan mérföldkő, mint a felsőoktatásban a berlini egyetem alapítása, ennek ellenére elmondható, hogy a filozófus mégis fontos szerepet játszott az egységes porosz közoktatási rendszer kialakításában, benne a humanisztikus gimnáziummal. Humboldt lemondása elsősorban nem annyira valamelyik konkrét reformtervnek meghiúsulásával, hanem a minisztérium átszervezésével és ezáltal pozíciójának gyengülésével függött össze.³¹

Humboldt filozófiai-antropológiai előfeltevései és képzés (Bildung-)fogalma

Már a fiatal Humboldt emberképének meghatározó elemét képezte a képzés fogalma, s e fogalom mindvégig meg is tartotta ezt a centrális jelentőségét. Humboldt az 1790-es években kisebb, többnyire töredékesen maradt írásokban kísérelte meg a képzés elméletét (Theorie der Bildung) kidolgozni,³² de ezek a gondolatok a későbbiekben is meghatározóak maradtak mind a filozófiai antropológiája, mind pedig oktatáspolitikai gyakorlata számára.³³ A képzést Humboldt az emberi kiteljesedés központi elemének gondolja és történelemfilozófiai értelemben rendkívül optimistán tekint a benne rejlő lehetőségekre. Korai politikafilozófiai tanulmányában³⁴ így fogalmazott: „Az ember igazi célja nem az, melyet a váltakozó hajlandósága, hanem melyet az örökké változatlan ész

³⁰ Jeismann 1996: 326. skk.

³¹ Vö. *WHW* 5: 554. sk., *WHW* 4: 247. skk., Konrad 2010: 73.

³² Különösen három írás figyelemre méltó ezek közül: az egyik egy 1794–95 táján írt töredék „Theorie der Bildung des Menschen” címmel (*WHW* 1: 234–240.), a másik, szintén befejezetlen írást Humboldt 1797-ben írta, melynek „Über den Geist der Menschheit” a címe (*WHW* 1: 506–518.), a harmadik viszont megjelent 1799-ben, ennek eredeti címe: „Ueber Göthes Herrmann und Dorothea” (*WHW* 2: 125–356.), s amely bevezetése (uo. 125–133.) szintén foglalkozik a képzés filozófiai problémájával.

³³ Humboldt egyik 1793 novemberében kelt levelében, melyet barátjának Christian Gottfried Körnernek írt, megkülönbözteti a képzés elméletét a nevelés elméletétől (Theorie der Erziehung), melynek az előbbiből kell majd kialakulnia. (*WHW* 5: 172.)

³⁴ A már említett vetett *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* című írásában.

ír elő a számára, s ez nem más, mint a legmagasabb és legarányosabb egészszé képzése erőinek. E képzéshez a szabadság az első és elengedhetetlen feltétel” (*WHW* 1: 64).

„Erői legmagasabb és legarányosabb egészszé képzése” (die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen) – e megfogalmazás jól jelzi Humboldt idealisztikus törekvését. E gondolat általában az emberre vonatkoztatott, ugyanakkor Humboldt szerint csakis az individualitás talaján lehetséges ennek megvalósítása. Humboldt gondolkodására jellemző, hogy harmóniát, vagy legalábbis a harmónia lehetőségét tételezi fel olyan mozzanatok között, melyek feszültségben állnak, állhatnak egymással. Ebben az esetben Humboldt előfeltételezése szerint az ember erőinek individuális kibontakoztatására való törekvés nem áll ellentmondásban „az egész emberi nem megnevesítésére” (auf die Veredlung des ganzen Menschengeschlechts) vonatkozó céllal (*WHW* 4: 507.). A felvilágosodás optimizmusa jellemzi Humboldt felfogását, mely mögött nem nehéz felfedezni a leibnizi és wolffi filozófia hatását.³⁵

A „Bildung” tehát eredendően antropológiai kulcsfogalma Humboldtnak, s az ember lehetséges kiteljesedésének a módját jelenti.³⁶ E képződés ugyanakkor csakis külső tárgyakon mehet végbe, a világba kell kilépnünk ahhoz, hogy erőink fejlődhessenek. „az ember belső lényege természeténél fogva arra törekszik, hogy önmagától külső tárgyakhoz lépjen át, s itt már azon áll a dolog, hogy ebben az elidegenedésben (Entfremdung) önmagát ne veszítse el, hanem inkább mindabból, amit kint megragad, megvilágító fény és jótévő meleg visszasugározzon” – írja Humboldt a „Theorie der Bildung des Menschen” című írásában (*WHW* 1: 237). Az emberi erők megformálódása, kiképződése ugyanakkor annál teljesebben megy végbe, minél sokszerűbb szituációba kerül az individuum. A „szituációk sokfélesége” (Mannigfaltigkeit der Situationen) elengedhetetlen feltétele annak, hogy az emberi erők arányos képzése megvalósuljon.³⁷ „A szabadságon kívül az emberi erők fejlődése még valamit megkövetel, jóllehet az a szabadsággal szorosán összefügg, a szituációk sokféleségét” (*WHW* 1: 64., vö. még *WHW* 1: 237. sk., Menze 1965: 134. skk., Zöllner 2010: 186. sk.) Az iskolai oktatásra vonatkoztatva Humboldt a következőképpen alkalmazza ezt az elvet: „Az iskola útja, hogy ezt a célt elérje, egyszerű és biztos.

³⁵ Vö. Menze 1965: 115.

³⁶ „Az emberélet individuális berendezésében rejlő összes kezdeménynek a kifejlesztését tekintem a földi lét igazi céljának, nem pedig a boldogságot” – írja Humboldt egy levelében Charlotte Diedének 1832. június 28-án (Humboldt 1909: 244).

³⁷ Már egy korai, 1789-es naplófeljegyzésben így fogalmaz Humboldt: „Az ember képzése tapasztalatot, sokféle viszonyt, sokszerű érdeklődést követel meg, egyedül így válhat sokoldalúvá” (Humboldt 1916: 180).

Csupán növendékei összes képességének harmonikus kiművelésére kell gondolnia; egyedül arra, hogy a tárgyak lehetőleg kis számához kötődve, amennyire lehetséges, minden oldalról gyakorolja a bennük rejlő tehetséget [...] Az így előkészített szellem önállóan vágyódik a tudomány után [...]” (*WHW* 4: 261., magyarul: 258.)

A fenti idézetekből is látható, hogy Humboldt képzéselméletének egyik kulcsfogalma az erő (Kraft). Az erő fogalmát Humboldt magától Leibniztől, illetve a leibnizi filozófiát rendszerré fejlesztő Christian Wolfftól vette át.³⁸ Humboldt számára az erő nem más, mint minden létező ősprincípiuma: „A világegyetemben minden egy és egy minden, vagy egyáltalán nincs egység ugyanebben; az erő amelyik a növényben pulzál, nem egy pusztá rész, hanem a természet egész ereje [...]” (*WHW* 2: 96., vö. Menze 1965: 97. Ricken 2006: 258. skk.) E metafizikailag értelmezett erő jelenik meg az emberben is; Humboldt Schillernek írt 1796. február 13-án kelt levelében „az emberi szellem” következő „egyed erőit” különbözteti meg: „a technika az értelemnek felel meg, a spekulatív a tiszta észnek, az esztétikai az érzékiség észre való vonatkozásának a fantázia által, a teleológiai a praktikus észnek” (Schiller/Humboldt 1962, II.: 32). Ugyanakkor az emberi végesség következtében ezeket az erőket nem tudjuk szerinte egyszerre totálisan használni, vagy az egyiket, vagy a másikat helyezzük a tevékenységünkben működésbe: „Minden ember egyszerre csak egy erővel (mit Einer Kraft) képes hatni, vagy inkább az egész lénye egyszerre csak egy tevékenységet végezhet” (*WHW* 1: 64). Emiatt csak úgy tudjuk az egyoldalúságot elkerülni, ha a „gyakran külön használt erőinket egyesítjük [...]” (uo.).

Az erő fogalma pontos jelentésének tisztázásához érdemes figyelembe vennünk a korban zajló biologista vitákat a teremtés révén általunk birtokolt lehetőségek, képességek természetéről. Alapvetően két álláspont került egymással szembe, az egyik álláspont szerint, melyet akkoriban evolucionistának neveztek,³⁹ a fejlődés (evolúció) nem más, mint a Teremtő által belénk plántált magvak, potenciálok kifejlesztése; vagyis csak azt tudjuk kibontani magunkból, ami már eleve bennünk is volt. A másik tábor ellenben, mely az epigenezis elméletét képviselte,⁴⁰ s amelynek egyik fő képviselője Humboldt egyik göttingeni tanára, Johann Friedrich Blumenbach volt,⁴¹ azt állította, hogy a belénk plántált

³⁸ Ezzel kapcsolatban lásd Menze 1965: 313. skk., Zöllner 2010: 181. skk.

³⁹ Georg Friedrich Stahl, Antonio Vallisneri, Albrecht von Haller voltak a fő képviselői (vö. Geier 2012: 58).

⁴⁰ Az epigenezis fogalmát William Harvey vezette be, melynek lényege abban áll, hogy az élőlény genezisét nem pusztán az örökölt képességek határozzák meg, hanem az a körülményekhez alkalmazkodó későbbi fejlődés során bontakozik ki.

⁴¹ További jelentős képviselők voltak: Maupertuis, Buffon, Caspar Friedrich Wolff (vö.

lehetőségmagvak önmagukban még nem határozzák meg a későbbi fejlődés, kibontakozás pontos irányát és módját. Inkább arról van szó, hogy az élőlényekben dolgozik egy törekvés, melyet képződési ösztönnek (Bildungstrieb) neveztek, mely arra ösztönzi az élőlényeket, hogy az adott körülményekhez alkalmazkodva, a konkrét szituációknak megfelelően fejlesszék a bennük rejlő képességeket. Vagyis a belénk plántált potenciálok önmagukban még nem határozzák meg a kifejlődés irányát, hanem a Bildungstrieb fogja ösztönözni az élőlényt arra, hogy az adott körülményekhez képest optimálisan fejlessze ki magát (vö. Geier 2012: 58).

Humboldt az epigenezis elméletének megfelelően úgy gondolta, hogy az emberi erők nem adott képességek, melyek egyszerű kibontakoztatása a cél, hanem olyan lehetőségek, melyeket – a körülményekre tekintettel, konkrét szituációkban – aktívan képezni kell. E képzés során dől csak el, hogy ezekből az erőkből mi lesz, nincs eleve meghatározva, hogy egy adott emberi erőből, képességből mi fog kibontakozni. Humboldt a „Bildungstrieb” koncepciójának megfelelően úgy gondolja, hogy nem pusztán a meglévő képességeink kibontásáról van szó, hanem arról, hogy új utakat keressünk, differenciáljunk, hangsúlyokat áthelyezzünk, újraformáljuk a lehetőségeinket – egyszóval produktív módon viszonyuljunk a mindig változó szituációinkhoz és folyamatosan keressük az önformálás, önmeghatározás új lehetőségeit.

A képzés fogalma tehát Humboldt-nál az emberi létezés módjára vonatkozik elsősorban, arra, hogy az ember önmagához, vagyis önmeghatározásához és önmaga kiteljesítéséhez a képzés folyamatában jut el. A képzési, formálódási folyamat általánosan jellemzi az emberi létet, mégis mélyen individuális jellegű. Humboldt meggyőződéses individualista, s ez az individualizmus egész gondolkodását, így képzéseméletét is átjárja. Az ember individuum má képződik, ez az individualitás mégis kapcsolatban van az általánossal és az idealitással. Humboldt szerint az egyes emberi individuumok a maguk módján, tehát individuálisan⁴² valósíthatnak meg általános, ideális célokat.⁴³

Geier 2012: 58).

⁴² „Minden emberi individualitás a jelenségben gyökerező eszme, s ez az eszme némelyik egyéniségből oly fényességgel sugárzik, hogy úgy tűnik, mintha csupán azért öltötte volna magára az individuum alakját, hogy kinyilatkoztassa benne önmagát (um in ihr sich selbst zu offenbaren)” (WHW 1: 603., magyarul: 146).

⁴³ E folyamat Humboldt szerint organikus jellegű, az individuumban rejlő erők nem elszigeteltek, hanem olyan összefüggést alkotnak, ahol a képzés lassanként végbemenő kibontása, kiszövése a lehetőségeknek. „Az emberben minden organizáció.” (WHW 1: 72.)

A leibnizi monadológiára támaszkodó elmélete szerint minden individuum a saját individualitásán keresztül közelíthet meg ideális tartalmakat.

Humboldt egy Schillerhez írt levelében (1797. június 25.) így fogalmaz: „Mostanában – meglepő módon – az individuális ideál eszméje motoszkál a fejekben. Ezért szükségszerűnek tűnik számomra, hogy megfelelően kifejtsem és megmutassam, hogy az emberismeretnek, ha teljes és filozófiai szeretne lenni, csak azt kell kikutatnia, ami a szubjektumban képes az ideállá való tökéletesedésre, és az emberképzésnek alapjában semmi más dolga nincs, mint éppen ezt elnyerni, tisztítani és fokozni [...]” (Schiller/Humboldt 1962, II.: 104). Az individuális ideál fogalma eszerint azt jelenti, hogy minden egyes individuumnak a *saját idealitását* kell megtalálnia, mégpedig azáltal, hogy azokat az erőket fejleszti magában, melyek megközelíthetők.

Éppen ezért Humboldt történetfilozófiai célja nem az, hogy „az emberi nem azáltal teljesebben be (die Vollendung des Menschengeschlechts), hogy egy absztraktnak elgondolt, általános tökéletességet elérjen”, hanem inkább abban, hogy „nagy individuális formák gazdagságát fejlessze ki” az egyes személyek képzése révén (WHW 1: 576). Humboldt szeme előtt individuális sokféleség lebeg, minden egyes individuum a saját módján fejlődik ki, s próbálja elérni a benne rejlő idealitásokat. „A jellemek sokfélesége ennél fogva az első követelmény, mely az emberiségre vonatkozik, ha olyan egészként gondolunk magunkra, mint amely magasabb tökéletesség felé törekszik” (WHW 1: 417).

Jól ismert, hogy Humboldt – hasonlóan más német gondolkodókhöz⁴⁴ – az ókori görög kultúrának kitüntetett jelentőséget tulajdonított a képzés folyamatában, legyen szó az iskolai, illetve egyetemi képzésről, vagy egyáltalán az emberi nem fejlődéséről, önmagára találási folyamatáról. Humboldt számára a görögök valójában az egész emberiséget reprezentálják kitüntetett módon: „*a görög karakterben van leginkább jelen egyáltalán az emberiség eredeti karaktere*” (WHW 2: 19). Melyek tehát Humboldt szerint a görög jellem fő vonásai?

Első helyen az erőteljes individualitást érdemes megemlíteni, melynek következtében a görögökön lehet leginkább tanulmányozni „az emberi természetnek annak legindividuuálisabb és legegyszerűbb hatásaiban” (WHW 2: 26.) – írja Humboldt a „Latinum und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum” című 1806 környékén született fragmentumában.⁴⁵ Az erőteljes individualitás ugyanakkor kiegészül a görögök azon jellemvonásával, hogy náluk „a törekvés mindig idealisztikus és szellemi természetű” (WHW 2: 30). A görög

⁴⁴ Elsősorban Herder, Winckelmann, Schiller, Goethe, Fichte és Hegel nevét említhetjük meg.

⁴⁵ Vö. WHW 5: 384.

gondolkodás és művészet az általánost konkrét érzékiként képes megragadni, s a dolgok lényegét alkotó ellentéteket egységként ábrázolni, ahogy hangsúlyozza Humboldt, a görög művészet „az anyag megválasztásánál, amennyire az lehetséges, minden szellemi ittlét végpontjait (die Endpunkte alles geistigen Daseins), eget és földet, isteneket és embereket egybefogja és a sors képzetével, mint zárókővel köti össze” (*WHW* 2: 26). Welckernek írt levelében (1826. február) Humboldt kifejezi meggyőződését, hogy „a görög nyelv és a görög ókor a legkiválóbb marad, amit az emberi szellem valaha is létrehozott” (Humboldt 1859: 134).

Jellemző volt Humboldt gondolkodására, hogy a görög nyelv tanítását sokkal fontosabbnak gondolta, mint a görög kultúráét. A nyelv ugyanis Humboldt szerint az adott nép világképét mindennél jobban kifejezi, így a görög szellemiség közelébe is leginkább a nyelv elsajátításán keresztül juthatunk el.⁴⁶ Humboldt egy helyütt a következőképpen fogalmaz: „A nyelv a népek szellemének mintegy külső megjelenése; a népek nyelve ugyanaz, mint szellemük, szellemük pedig nyelvükkel egy; úgyhogy e kettőt sohasem gondolhatjuk eléggé azonosnak” (*WHW* 3: 414. sk., magyarul: 78). A nyelv valójában nem más, mint világnézet, hangzik Humboldt ismert tézise, s e világnézet mindig egy-egy nép szellemiségét jelenti: s „minthogy ugyanannál a nemzetnél azonos nemű szubjektivitás hat a nyelvre is, minden nyelvben sajátos világnézet rejlik. [...] minden nyelv kört von a hozzá tartozó nép köré, amelyből csak úgy lehet kilépni, ha ugyanakkor egy másik nyelv körébe lépünk át. Ebből az következne, hogy egy idegen nyelv megtanulásával a világ eddigi szemléletében új álláspontra teszünk szert, és ez bizonyos fokig valóban így is van [...]” (*WHW* 3: 224. sk., magyarul: 106. sk.). A görög nyelv tanulása tehát a görög nép világszemléletéhez jelent hozzáférést, amely pedig, mint fentebb láttuk, kitüntetett módon egyesíti az individuálist és az általánost, vagyis kiválóan hozzásegítheti a képzési folyamatban részt vevő ifjúságot, hogy saját individualitását az általános emberi sajátos megvalósulásaként fejlessze ki.

⁴⁶ „A görögöt már első megjelenésekor a befejezettségnek egy, különben semmilyen más nyelvnél nem ismert fokán találjuk, ám ettől kezdve – Homérosztól az alexandriaiakig – a folyamatos finomodás pályáján halad [...]” – írja Humboldt egy 1820-as tanulmányában (*WHW* 3: 5., magyarul: 38).

Záró megjegyzések

Nem túlzás azt állítani, hogy Humboldt reformtevékenységét történelmi és személyes események véletlen együttállása tette lehetővé. A Napóleontól elszenvedett porosz vereség kikényszerítette a már tervezett reformok felgyorsítását és megvalósítását. A porosz vezetésben felfigyeltek Humboldtra, akiben fel sem merült, hogy az oktatási államtitkári pozíciót valamikor is ellássa. Mégis Humboldt szellemi fejlődésében meghatározó szerepet játszott a Bildung gondolata, igaz, hogy számára ez 1809-ig az individuumok belső fejlődésére vonatkozott, nem pedig nyilvános állami oktatási intézményekre – Humboldt egy percet sem töltött el közép- vagy alapfokú oktatási intézményben mint diák, s az egyetemi tanulmányait sem zárta le formálisan vizsgákkal. Amikor azonban államtitkárként elkezdett dolgozni, egészen kivételes szellemi minőséget kezdett működtetni, melynek háttérében ott volt a göttingeni egyetem tanári kara (Lichtenberg, Blumenbach és Heyne), a 18. század végi Párizs tudományos élete⁴⁷ és persze Weimar–Jéna kulturális ikervárosok rendkívüli szellemi potenciálja (Goethe, Schiller, Herder, Fichte, Schelling).

Humboldt idealista, humanista elképzeléseit energikusan próbálta meg intézményes értelemben aprópénzre váltani. A reformprogramja két politikai irányban is támadást jelentett: egyfelől a rendi társadalom privilégiumai ellen, másfelől pedig az ipari társadalom már éledező igényeivel szemben. A rövid hivatali működés mellett az érintett erők ellenállása is az oka annak, hogy Humboldt elképzelései csak részlegesen valósulhattak meg,⁴⁸ s az általános emberképzés ideája intézményes értelemben nem törhetett át: a népesség kis töredéke járhatott gimnáziumba, a kialakuló Bildungsbürgertum rendies vonásokat vett föl, a polgári iskolák és a reálgimnáziumok elterjedése válasz volt a iparosodó társadalom igényeire, az egyetemeken a filozófia sem tudta a tudományok szerves egységét képviselni, illetve a tudományos tudás egységét megszervezni, az egyetemi autonómia is csak részlegesen valósult meg.

A hatás korlátozottsága ellenére sem értek egyet azokkal, akik Humboldt-mítoszról beszélnek.⁴⁹ Humboldt egy képlékeny, ám kivételesen jelentőségteljes történeti szituációban került hatalmi pozícióba, és ott markáns és végiggondolt álláspontot képviselt. Amint e tanulmány is bemutatta, jó néhány ügyben, mint

⁴⁷ Az akkori párizsi tudományos életről lásd Michel Serres kiváló tanulmányát (Serres 1994).

⁴⁸ Erről lásd például Menze 1975.

⁴⁹ Az úgynevezett Humboldt-mítosszal kapcsolatos vitákhoz lásd pl. Ash 1999, Ash 2014, McClelland 2012, Lauer 2017: 266. skk., Schwinges 2001, Palatschek 2001, Palatschek 2002, Tenorth 2010, Eichler 2013. E vitát külön tanulmányban tervezem feldolgozni.

például a közoktatás struktúrájának egységesítése, a humanisztikus gimnázium kialakítása, vizsgarendszerek bevezetése, tanárképzés kiépítése, új egyetemi modell kialakítása. A fentiekben éppen azt kíséreltem meg megmutatni, hogy Humboldt eszméi, a „Theorie der Bildung” főbb gondolatai lényegi módon hozzájárultak ezen intézményes átalakuláshoz, mintegy intézményi struktúrává alvadva fejtették ki utána évszázados hatásukat.

Irodalomjegyzék

Wilhelm von Humboldt művei:

Werke in fünf Bänden

WHW 1 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Werke in fünf Bänden I.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

WHW 2 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Altertumskunde und ästhetik. Die Vasen, Werke in fünf Bänden II.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

WHW 3 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Sprachphilosophie, Werke in fünf Bänden III.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

WHW 4 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in fünf Bänden IV.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010. Magyarul: *Válogatott írásai*, Európa Könyvkiadó, Budapest, 247–267.

WHW 5 Humboldt, Wilhelm von (2010): *Autobiographische Dichtungen, Briefe. Kommentare und Anmerkungen zu Band I–V. Anhang, Werke in fünf Bänden V.* (szerk. Andreas Flitner und Klaus Giel), WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt, 2010.

Wilhelm von Humboldt (1916): *Tagebücher, Erster Band 1788–1798* (hrsg. von Leitzmann, Albert), B. Behr's Verlag, Berlin.

Wilhelm von Humboldt an Friedrich Gottlieb Welcker, (Anfang 1826), in: Wilhelm von Humboldt, *Briefe an F. G. Welcker*, hrsg. v. Rudolf Haym, Berlin, 1859.

Wilhelm von Humboldt (1909): *Briefe an einer Freundin II.*, Insel Verlag, Leipzig.

Schiller/Humboldt (1962): *Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt I–II.*, Aufbau Verlag, Berlin.

További irodalom:

Ash, Mitchell G. (szerk.) 1999: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau Verlag Wien, 1999.

Ash, Mitchell G. (2014): „Humboldt the Undead. Multiple Uses of 'Humboldt' and His Death in the 'Bologna' Era”, Josephson, Peter, Karlsohn, Thomas, Östling, Johan (ed.) *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies*, Brill, Leiden, Boston, 81–96.

Conze, Werner, Koczka, Jürgen (szerk.) 1998: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Bd.1, Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen* Klett-Cotta, Stuttgart.

Droysen, J. G. (1846): *Über unser Gelehrtenschulwesen*. Carl Schröder und Comp., Kiel

Eichler, Martin (2012): „Die Wahrheit des Mythos Humboldt”, In: *Historische Zeitschrift*, Bd. 294 Heft 1, 59–78.

Fichte, Johann Gottlieb (1978): *Reden an die deutsche Nation*, Meiner Verlag, Hamburg.

Geier, Manfred (2012): „Wilhelm Humboldts 'Bildungstrieb'. Über die organische natur der Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen”, In: Tintemann, Ute, Trabant, Jürgen (szerk.): *Wilhelm von Humboldt: Universalität und Individualität*, Wilhelm Fink Verlag, München, 55–65.

Hackel, Christiane (szerk.) 2008: *Philologe Historiker Politiker. Johann Gustav Droysen 1808–1884*, G+H Verlag, Berlin.

- Henningsen, Manfred (1968): „Wilhelm von Humboldt”, In: Gebherdt, Jürgen (szerk.): *Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770–1830 Goethe – Kant – Fichte – Hegel – Humboldt*, List Verlag, München, 131–153.
- Jeismann, Karl-Ernst (1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft Band 1.: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Koselleck, Werner (szerk.) 2002: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Bd.2, Bildungsgüter und Bildungswissen*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Konrad, Franz-Michael (2010): *Wilhelm von Humboldt*, UTB, Haupt Verlag.
- Lauer, Gerhard (2017): „Nachwort. Das Humboldtsche Bildungsideal”, in: *Wilhelm von Humboldt Schriften zur Bildung*, Reclam Verlag, Stuttgart, 236–271.
- Lübbe, Herrmann (1980): „Wilhelm von Humboldt und die Berliner Museumgründung 1830”, in: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 54, 656–676.
- McClelland, Charles E. (2012): „Die Universität am Ende ihres ersten Jahrhunderts – Mythos Humboldt?” *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810–1918*, (hrsg. von Heinz-Elmar Tenorth), Akademie Verlag, Berlin, 637–654.
- Meinecke, Friedrich (1995): Fichte és a német nemzetállam eszméje az 1806–1813-as években. In: Bretter Zoltán – Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában. A nacionalizmus*. Tanulmány, Pécs, 147–170.
- Menze, Clemens (1965): *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, A. Henn Verlag, Rattigen bei Düsseldorf.
- Menze, Clemens (1975): *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Schroedel Verlag, Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin.
- Oelkers, Jürgen (2012): „Ist Bildung der Kern des Humanismus?” in: <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffffc993133e/ZuerichHumanismus.pdf> Előadás. Universität Zürich, 2012.03.15.

- Palatschek, Sylvia (2001): „verbreitete sich ein 'Humboldt'sches Modell' an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?“ In: *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells* (hrsg. von Schwinges, Rainer C.), Schwabe & CO AG Verlag, Basel, 75–104.
- Palatschek, Sylvia (2002): „Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“. In: *Historische Anthropologie* 10, 183–205.
- Paulsen, Friedrich (1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart Bd. II.*, Walter de Gruyter, Berlin und Leipzig.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schelsky, Helmut (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Schwendtner, Tibor (2018): „Filozófusok és hivatalnokok. Megjegyzések a berlini egyetem alapításához“. In: *Magyar Pedagógia* (megtalálás alatt).
- Schwinges, Rainer C. (2001): „Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung“, In: *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells* (hrsg. von Schwinges, Rainer C.), Schwabe & CO AG Verlag, Basel, 1–13.
- Serres, Michel (1994): „Paris 1800“, In: *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*, (hrsg. von Michel Serres), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 597–643.
- Spranger, Eduard (1960): *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): „Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien“ In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 2010/1, 119–134.
- Tenorth, Heinz-Elmar (szerk.) 2012: *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810–1918*, Akademie Verlag, Berlin.

- Weischeidel, Wilhelm „Einleitung”, *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, (hrsg. von Wilhelm Weischeidel), Walter de Gruyter Verlag, Berlin, 1960, XI–XXXIV.
- Wehler, Hans-Ulrich (1989): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1700–1815*, Beck Verlag, München.
- Winkler, Heinrich August (2005): *Németország története a modern korban I.*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Zöllner, Günter (2010): „'Mannigfaltigkeit und Tätigkeit'. Wilhelm von Humboldts kritische Kulturphilosophie”, In Stolzenberg, Jürgen, Ulrichs, Lars-Thade (szerk.): *Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche*, De Gruyter, Berlin/New York, 169–189.

