Despre adevărata educație

Iulian BOCAI

Universitatea București, Facultatea de Litere
University of Bucharest, Faculty of Letters
Personal e-mail: iulian_bocai@yahoo.com

On True Education

Wilhelm von Humboldt is often invoked as the father of the modern research university ideal, but it is not always very clear what precisely that ideal consisted of and what its philosophical underpinnings were at the time. In this essay I set out to prove that they were in fact more radical than it is usually assumed and to discuss their often hollow application in modern higher education systems.

Keywords: Wilhelm von Humboldt, the research university, Western educational ideals, nineteenth century philosophy

Despre adevărata educație

Dintre toate subtilele mecanisme de examinare în educație, sistemul de notare, poate printre cele mai funeste, pare să fie cel care, paradoxal, s-a banalizat și integrat cel mai bine în conceptul de școală – până a devenit aproape sinonim cu ea, iar astăzi e greu de înțeles că a existat o perioadă în care nu era folosit deloc și privit cu scepticism. Când a început să se introducă un sistem de notare în mediul universitar german, pe la sfârșitul secolului al XVIII-lea, unii dintre profesori i se opun. F. A. Wolf, care conducea atunci un seminar de studii clasice, răspunde ministerului care solicita informații despre studenții seminarului, ce-ar fi urmat mai târziu să fie profesori de gimnazii, că o notă nu spune mare lucru despre un student și, mai ales, nu întotdeauna ce trebuie să știi și că cel care lucrează cu studenții îndeaproape e și cel care cunoaște abilitățile lor dincolo de ce poate fi exprimat într-un singur număr.[1] Unde inițial sistemul de notare era, așadar, un mijloc al birocraților de a se asigura că învățații care ajung mai târziu în slujba aceleiași birocrații sunt bine pregătiți, în secolul XIX examenul scris și sistemele de notare devin omniprezente și începe să se răspândească confuzia care se face și azi între calificativ și abilitate generală.

Ce e surprinzător însă este câte dintre discuțiile, cărțile, eseurile despre educație din secolele XVIII sau XIX, de la Locke la Dewey sunt cu adevărat administrative sau interesate de maniera în care poate fi găsit coeficientul acesta perfect care traduce numeric abilități cognitive generice. Dintre cele importante, aproape niciuna. Teoreticienii clasici ai educației nu aveau obsesia rezultatului cuantificabil. Cineva interesat de aspectul pragmatic al problemei ar putea spune că ăsta e și motivul pentru care a fost atât de greu pentru multe dintre idealurile pedagogice născute în Secolul Luminilor să fie puse în practică – unele devin răspândite abia la începutul secolului XX, iar în colțul nostru de Europă, unde în anii 1990 pedeapsa corporală era o practică obișnuită în gimnaziile țării, chiar mai târziu. Și e adevărat că atunci când se vorbește despre educația modernă se vorbește poate prea mult despre Rousseau și Humboldt și prea puțin despre miile de indivizi anonimi, mai puțin abili filozofic, dar înzestrați cu un mai pronunțat simț al utilului, care în toată această perioadă deschid școli și înființează biblioteci comunitare sau creează resurse de învățare

pentru sutele de mii de autodidacți ai secolului XIX a căror poveste abia dacă a început să fie scrisă.

Dar cu toate că numele lui Humboldt revine des pe buzele intelectualilor-birocrați contemporani, ca un soi de garant al seriozității pe care aceștia o acordă „idealului" educațional, în multe dintre discuțiile despre rolul educației, în marele calcul administrativ-financiar și în întrecerea veselă de a racorda totul la logica de piață, se pierd adesea din vedere tocmai rădăcinile *filozofice* ale acestui ideal.

Trebuie spus că puțini dintre teoreticienii clasici ai educației n-ar fi fost scandalizați de sistemele de educație europene contemporane, centralizate, subordonate ministerelor, trebuind să pună în aplicare programe standard, veghind item cu item dacă manualele oficiale respectă cerințele ministeriale, lăsând foarte puțin la latitudinea comunității locale ș.a.m.d. Acești teoreticieni crescuseră ei înșiși într-o vreme cu sisteme de educație autoritare de care, tocmai, voiau să scape. Cum foarte puțin din Wilhelm von Humboldt rămâne tradus în română, nu se înțelege poate întotdeauna cât de radical e sfatul lui că singurul scop al universității e ca ea să devină un spațiu în care studentul și profesorul se întâlnesc în numele științei și că singura regulă a acestei întâlniri este că știința trebuie, între ei, tratată ca un lucru nici pe de-a-ntregul deja găsit, nici care va putea fi găsit vreodată cu totul[2] (care este poate cea mai importantă frază din istoria cercetării moderne și fundamentul teoriei universității ca spațiu al cercetării).

E drept că azi în mediul universitar se vorbește des despre „excelență" și „viziune" și „rezultate" și tindem să înțelegem „cercetarea" contagiați de câmpul semantic al acestor termeni, împrumutați din limbajul de lemn al birocrației universitare americane, dar pe Humboldt nu-l preocupă atât excelența, cât formarea, nu atât rezultatele, cât parcursul. Nu e orb în scrierile lui la considerentele pragmatice, dar crede că orice scop pragmatic este un țel secund, pe care preocuparea științifică îl satisface colateral. Statul, deci, profită oricum de pe urma muncii universitare de cercetare, dar universitatea nu trebuie gândită ca mașinărie care produce pentru stat, ci ca spațiu în care cel care se scoate pentru prima oară din relația de obediență profesor-elev caută să devină cea mai bună variantă posibilă a sa și-n care profesorul nu-l poate ajuta să facă asta decât făcând oricum ceea ce ar trebui să facă cel mai bine: știind și gândind (adică urmărindu-și propriile interese).

Într-un scurt tratat politic pe care l-a scris în tinerețe și care n-a fost publicat decât în 1851, după moarte, Humboldt – încă neștiind ce să facă cu viața lui, lipsit de abilitățile sociale ale mult mai faimosului frate mai mic și de aplecarea acestuia pentru știință, ezitând între a fi ofițer sau birocrat sau savant – încearcă să pună pe hârtie, în umbra Revoluției Franceze, ce fel de relații credea că trebuie să existe între individ și stat. Cum ideea centrală a întregii lui filozofii de viață era că individului trebuie să i se dea libertatea care să conducă la „cea mai înaltă și mai armonioasă dezvoltare a puterilor sale într-un întreg"[3], nu crede că statul l-ar putea ajuta cu ceva. Nu merge atât de departe cât avea să meargă câteva decenii mai târziu Thoreau în *On Civil Disobedience,* spunând că cel mai bun guvern e cel care nu există, dar dă una dintre cele mai solide expresii ale liberalismului clasic, în care singura funcție a statului e protecția cetățeanului. Eseul nu trebuie deloc înțeles ca o apologie pentru nonintervenționism în economie și deci ca o apologie a liberalismului economic, fiindcă motivele pentru care Humboldt respinge tutela statului sunt în primul rând *umaniste*. Omul, pentru Humboldt, nu trebuie în niciun fel sacrificat cetățeanului și, dacă primește o educație, aceasta nu trebuie să-l reducă la o funcție în marele mecanism social. Orice formare trebuie înțeleasă ca ducând cu un pas mereu dincolo de utilitate sau dincoace de ea; iar idealul acesta umanist merită menținut nu atât pentru că poate fi atins, ci pentru că, prin țelul lui superior și intangibil, formează în noi intervale, deprinderi, reflexe, în și prin care ne gândim la noi înșine nu ca fiind pentru ceva anume, ci doar ca fiind noi înșine în libertatea noastră ceea ce putem fi cel mai bine. El crede de altfel că munca *în* bine nu se termină niciodată.

În stilul tautologic al idealismului german, nucleul acesta de credințe va reveni câteodată verbatim în scrierile lui (nu foarte multe) despre educație, de unde se vede că ideile de la baza universității de cercetare pe care a moșit-o au subiacențe cât se poate de politice; n-au lipsit speculațiile cum că eseul a apărut după moartea lui tocmai pentru că trebuia să aștepte un moment istoric mai prielnic unei asemenea filozofii, care în Germania conservatoare ar fi putut trece drept radicală. De altfel, mulți dintre corifeii germani ai vremii au fost republicani convinși în tinerețe și au ajuns adesea, spre sfârșitul vieții, tocmai în serviciul monarhilor pe care în preajma Revoluției Franceze îi crezuseră rebuturi ale istoriei.[4] Unii, ca Goethe (care a fost – e drept – întotdeauna mai conservator), rămân în serviciul prinților trei sau patru decenii, iar Humboldt însuși n-o să se poată feri de pericolul acestei contradicții biografice când, liberal convins, acceptă să stea optsprezece ani în serviciul regelui prusac, timp în care începe o reformă universitară și ajunge unul dintre cei mai mari diplomați ai Europei.

Deși nu e deci lipsit de un sentiment al datoriei civice, e mereu conștient de pericolul uniformizării sociale și spune în același tratat că dacă o comunitate are vreun rost, el nu este acela de a ne face pe unii să devenim *ca* ceilalți, ci doar să creeze un spațiu în care se deschid „căi de comunicare" de la unii *la* alții. Autonomia este sfântă. Energiile individului, puterea sa lăuntrică (*inwohnende Kraft*) trebuie conservate și mereu ajutate să se manifeste, în toată diversitatea

lor. Tocmai de aceea vorbește în tratatele sale despre educație despre un *Bildung subiectiv*, spre deosebire de o *Wissenschaft obiectivă*[5]. Subiectiv în sensul în care lucrurile pe care, în educație, le primești din afară înfloresc în tine însuți alimentate de energiile proprii, în sensul în care chiar și ceea ce primești din afară este preluat și prelucrat într-o formă individuală, ca într-un fragment excelent din *Prometeul* lui Goethe, pe care-l citează undeva: *Hast du nicht alles selbst vollendet/ Heilig, glühend Herz?* (Nu le-ai împlinit tu singură pe toate/Inimă sfântă și arzătoare?).

Motivul pentru care cere autonomie universitară e și pentru că intervenția statului ar fi dăunătoare într-o instituție în care tinerii, pentru prima oară eliberați de vechile relații de obedientă profesorale și în compania celor asemenea lor, învață să nu mai învețe, ci să facă. Vorbește despre universitate ca despre o *emancipare* de la învățarea propriu-zisă. Asta nu înseamnă decât ce-avea să spună și Dewey un secol mai târziu, în *Experience and Education*: și anume că știința, ca multe alte lucruri, se învață nu „în izolare", memorând protocoale și metode, ci făcând-o (laboratoarele secolului XIX, ca celebrul Cavendish, și chiar și seminarele de limbi clasice sunt gândite atunci în *acest* spirit). Și că ordinea de care trebuie să asculte cei care învață nu este cea impusă de sus, ex cathedra, ci cea care emană – cum ar veni – spontan din activitatea științifică însăși.[6]

E un atac implicit aici împotriva vechiului model al învățării ca memorizare, care era încă standardul în secolul XIX, dar și împotriva înțelegerii care coboară până la Cicero a studiului umanist ca un simplu instrumentar retoric, care te pregătește pentru viața politică, adică pentru *funcție*, în care aveai nevoie să știi să vorbești convingător ca să poți manipula mai bine.

În preajma Revoluției Franceze, studiul umanist în gimnaziu însemna studierea autorilor antici și lectura lor atentă în micro, după o analiză etimologică, mitologică și morală atentă – asta în colegiile în care existau profesori competenți care să știe limbile vechi suficient de bine. De multe ori erau texte atent selectate și puternic cenzurate; Lanson se plângea undeva că erau texte cărora li se „scosese veninul"[7]. Iar scopul parcurgerii lor în felul acesta era mai degrabă mimetic: pe baza lor se încercau fictive emulări stilistice, disecții pe „cadavrul care neîncetat învie"[8] al culturii antice, la care elevul se întorcea în mod regulat, ca la exemplul suprem de echilibru normativ, expresivitate și mesaj. Peste toate aceste exerciții trona profesorul, ca un dirijor al minților.

Introducerea, măcar parțial motivată de idealul humboldtian, a seminarelor și laboratoarelor ca micro-institute separate, cu biblioteci proprii, înăuntrul instituției mai mari a universității era menită, în secolul XIX, să scape Europa de obiceiul retrograd al predării ex cathedra, să aducă profesori și elevi împreună sub umbrela aceleiași preocupări și să transforme practica veche a lecturii docile și inutil laborioase într-o profitabilă *querelle des interpretations*, care însă – din rigoare filologică – nu se îndepărta niciodată prea mult de text, nici măcar în cele mai creative discuții de seminar și sub cei mai permisivi dintre profesori.

În educație deci, încă dinainte de Humboldt, modernitatea înseamnă a pune capăt cultului textului căruia trebuie să-i respecți sanctitatea și la care nu trebuie să umbli decât cu mare atenție, iar Humboldt, care credea că în universitate trebuie să rămâi mereu *în* cercetare, ar fi fost de acord (deși n-ar fi spus niciodată că grecii sunt depășiți). Înseamnă mai ales a fi în stare să te gândești la tine însuți ca sursă a adevărului sau, mai bine zis, să te gândești la tine însuți ca o instanță care poate dezavua un text sau corp de doctrină pe care istoria le-a încărcat cu pretinse adevăruri. Iar pentru asta trebuie mai puțin să știi să scrii frumos și să admiri cum se cuvine și mai degrabă să interoghezi resorturile a ceea ce înainte ți se ceruse să admiri.

Firește că între aceste idealuri și practica lor propriu-zisă în școli au existat distanțe considerabile. Ierarhiile universitare sunt de obicei rezistente la schimbare, ca orice sistem complex de responsabilități și privilegii care angajează atâția actori. Dar o parte a acestor idealuri s-a strecurat eficient, poate în forme ceva mai temperate în sistemele de învățământ vest-european începând de-atunci. Prima oară au dispărut preceptele cel mai evident retrograde: bătăile corecționale (care erau încă reglementate în statutele de la 1820 de la Cambridge și Oxford), interdicția căsătoriei profesorilor, vechea organizare de ghildă păstrată din Evul Mediu. Apoi, spre sfârșitul secolului, în doar câteva decenii, în anii 1870-'80 au dispărut interdicțiile confesionale și de sex în rândul studenților și profesorilor. Și aceste lucruri s-au întâmplat în paralel cu cealaltă categorie de schimbări fundamentale, care sunt adesea mai greu de urmărit decât cele sociale, dar la fel de vitale: cele, să le zicem, *epistemologic-disciplinare*.

Când vorbim despre idealul humboldtian, trebuie ținut cont că ce s-a păstrat mai ales din el în școala superioară europeană nu este teoria formării complete și armonioase a individului ca om, nici liberalismul lui marcant, care refuza statului funcția tutelară în învățământ (deși ideea autonomiei cercetării a rămas măcar în intenție prezentă, dacă nu întotdeauna în practică). Ce s-a păstrat este centralitatea cunoașterii gândită ca cercetare (*Forschen*), ca proces de punere permanentă la îndoială tocmai a rezultatelor cercetării. Adică sprijinul pe care-l dă el metodei științifice moderne, pe care în secolul XIX mulți s-au iluzionat că ar putea-o pune în slujba înțelegerii istoriei, culturii sau societății, o posibilitatea pe care – într-un eseu al lui despre o posibilă antropologie comparată – Humboldt nu o respinge și care supraviețuiește în forme mult mai convinse, deși nu neapărat mai sofisticate la Marx sau Comte.

Redus la esențial, idealul humboldtian al educației are trei piloni principali, cred: 1. primul este cel politic, al salvgardării autonomiei individului cu orice preț; acesta a fost primul care a cedat în fața realităților istorice și dacă e cumva invocat acum prin instituții el este mai degrabă o mantră idealistă decât un principiu luat în serios; 2. al doilea este ideea cercetării continue (*immer im Forschen bleiben*) – care nu este, rezumată, decât o apologie a metodei științifice moderne, de a cărei putere Humboldt e convins și care și-a găsit aplicabilitate în câmpul științific. E un principiu pe care câmpul umanist încearcă de altfel să-l imite și el, trecut prin oglinda științei, prin insistența pe numărul de publicații și conferințe, care creează impresia că cel care face mai mult merită mai mult pentru că gândește mai mult 3. al treilea este convingerea că pentru ca o educație să fie unitară ea trebuie să primească energie, nuanță și formă de la studiul umanist (înțeles în sens larg, istorico-filozofic), fiindcă științele însele nu pot să dea individului o imagine completă a umanității ca ideal, pe care acesta trebuie să se străduiască să o reproducă în propria persoană. Această imagine, pare Humboldt să creadă, vine doar de la umanioare, doar de la interesul nostru profund și variat pentru arte și filozofie și literatură. E greu de găsit chiar și printre cei mai pozitiviști oameni de știință ai secolului XIX pe cineva care să se opună cu totul acestei convingeri – deși după 1850, conflictele curriculare între științe și umanioare sunt tot mai dese și evoluționiști ca Thomas Huxley se plâng public de insistența sistemul tradițional de educație pe clasici, cerând o modernizare completă a educației[9] (adică scutirea celor care nu vor să-l studieze pe Seneca de chinul de a-l parcurge, când sunt mai degrabă interesați de minerale sau de insecte).

Dacă încrederea instituțională în primul pilon a dat roade cât se poate de evidente și a transformat, începând cu jumătatea secolului XIX, universitățile în adevărate fabrici de idei utile, al treilea pilon a avut o istorie mai accidentată în modernitate, după jumătate de mileniu în care a fost luat drept piatră de temelie a universității europene[10]. Cu alte cuvinte, când cuvântul de ordine este productivitatea, e infinit mai ușor să arăți utilitatea producției de idei științifice. În plus, deși istoria științei nu e lipsită de derapaje fanteziste, științele și-au creat în ultimul secol și jumătate o solidă infrastructură financiară și de laboratoare, centre de cercetare, conferințe, reviste în care comunitatea științifică cenzurează, după reguli clare, abaterile de la metodă sau exagerările rezultatelor. Standardul care trebuie satisfăcut în cazul unei teorii științifice are două calități care lipsesc în cazul umanioarelor: el este deopotrivă *stringent* și *clar* și nu poate fi fraudat decât cu dificultate. Iar printre rezultatele lui admirabile se numără faptul că, studiind realitatea, științele pot să găsească *reguli*, un alt lucru care li se refuză cercetătorilor umaniști.

De două sute de ani încoace, de când a apărut nefericitul deziderat al emulării științifice în litere, numai lingvistica a reușit să se apropie, parțial în fonetică și ocazional în gramatică, de o aplicare credibilă a lui. Regula nu este, de altfel, *obiectul* cunoașterii umaniste. Obiectul cunoașterii umaniste este *înțelegerea*. În asta constă și dificultatea disciplinelor umaniste, care rămân fundamental acumulative și nu normative: cel care știe *aici* nu este cel care a găsit mecanismul și poate să prezică de fiecare dată rezultatul cu acuratețe, ci cel care – cum ar veni – *vede* mai bine după ce a cercetat mai mult sau a gândit mai profund. Însă cercetarea pe care o face umanistul este o muncă de înțelegere a unei realități sociale atât de complexe, încât aproape că nu poate fi privită în ansamblu; ea poate fi privită de sus, în schimb, dar la diferite și limitative niveluri de abstractizare. Și realitatea aceasta este complexă tocmai pentru că nu poate fi prinsă în câteva reguli simple – cum se întâmplă în studiul mișcării, să zicem.

Așadar, orice lucru pe care pretind științele umaniste că-l spun cu certitudine nu poate să fie decât un adevăr în orizontul umanului și, ca atare, va fi întotdeauna pândit de riscul de a fi ori imprecis, ori neadevărat, ori incomplet, doar că înăuntrul unui câmp disciplinar care nu are instrumentele de a decide mereu între ele. În istoria culturii e greu să discerni certitudini și în sensul acesta, desigur, disciplinele umaniste nu au drept categorie adevărul în sens tare (neîncetat verificabil). Rămâne întotdeauna în umanioare, prin urmare, o cantitate de necuantificabil care poate fi mai degrabă explicată ca artă, talent și înțelegere experiențială sau viziune asupra vieții decât ca știință. Și rămâne, prin urmare, în umanist ceva dintr-un artist și – la limită – dintr-un escroc, cum o arată anecdotele sau cărțile despre diverse forme de impostură intelectuală în universități.

Ceea ce nu înseamnă desigur că nu există imperative ale rigorii, clarității și facticității în studiul umanist – dimpotrivă, Leopold von Ranke sau Lanson impuneau întoarcerea la sursă, arhivă, document, text și fapt tocmai ca să scape de amatorismul, sofistica și impresionismul discursului istoric din secolul lor, moștenit din obiceiul francez de a te crede capabil să vorbești despre orice atâta vreme cât știi să scrii. Iar cine a avut răbdare să citească critica literară occidentală de până la Taine și a supraviețuit știe că era nevoie de o întoarcere la rigoare, care să pună discursul învățat despre literatură nu atât pe baze științifice, cât pe picioare.

Această tradiție rigoristă însă suferea din păcate de iluzia că atâta vreme cât își refuză speculațiile și rămâne cu ochii asupra faptelor, reușește cumva să rămână în esențial pentru că se rezuma doar la ceea este sigur și documentabil. Or idealul umanist, nu doar humboldtian, nu este în primul rând a ști totul cu absolută precizie și a nu face nicio speculație dincolo

de ceea nu poți reduce la fapt, ci tocmai a integra ceea ce știm despre lume în ceea ce vrem să fim în ea. Cercetarea umanistă, de la Petrarca și Lorenzo Valla încoace, este tot atât despre cunoaștere cât este despre noi înșine, deși ar trebui să fim pregătiți oricând să recunoaștem că „noi înșine", în acest caz, nu este nici o formulă utilă, nici o destinație precisă. Dar atâta vreme cât interesele noastre științifice nu pornesc din și nu sfârșesc iarăși în noi, Humboldt nu crede că drumul nostru prin cunoaștere e complet. Cred că asta reproșează și Heidegger în *Scrisoarea despre umanism* filozofiei academice când spune că, undeva pe drum, am încetat să mai gândim, dar ne „preocupăm" în schimb cu filozofia.

Educația umanistă care nu ne implică, fie și în acest fel imprecis, care nu ne transformă în ceva mai mult decât ce eram când am ajuns la ea și care, deci, nu are o miză introspectivă nu valorează mult pentru Humboldt.

E adevărat că acest ideal al transformării personale, al studiului care trebuie să ne ancoreze în gândire, chiar într-o gândire radicală, prin care noi înșine, în individualitatea noastră și pentru a fi mai autentici, ne investim în problemă este, prin excelență, nepedagogizabil. Care sunt în fond listele de lecturi prin care ajungem la el? Care sunt exercițiile și caietele de sarcini prin care profesorii ar putea să asigure această transformare în alții? Și care sunt mai ales criteriile după care poate fi stabilit că el a fost atins?

Dacă semnul adevăratei educații este că ea ne pregătește nu doar să știm, dar să și putem gândi fără ca altcineva să ne spună cum să o facem și, astfel, să fim feriți de pericolul recurgerii mereu la alte instanțe ca să ne rezolvăm propriile dileme, atunci singurul mod în care ne putem da seama că a fost atinsă este dacă cel care a avut parte de această educație a devenit el însuși autonom și, deci, propria sa instanță de judecată.

Cum încurajezi asta instituțional e greu de spus, mai ales că sistemele de educație gimnaziale și universitare antrenează acum atâția actori încât e greu să păstrezi un echilibru între nevoile administrative ale acestor sisteme, pregătirea cadrelor, scopurile mai înalte ale instruirii și negocierea libertății educaționale la răspântia intereselor tuturor celor care caută să aibă un cuvânt de spus: birocrați, părinți, comunitate, religie, politic etc. Dar faptul că un asemenea sistem e greu de aproximat nu înseamnă că el nu trebuie avut în minte.

Intuiția humboldtiană că pentru o astfel de educație trebuie mai puține intervenții ale societății și statului în educație și nu mai multe este probabil corectă, deși merită menționat faptul că Humboldt lasă deschisă posibilitatea ca statul să numească în funcție profesorii tocmai fiindcă nu avea încredere că o comunitate academică poate îndeplini această sarcină fără să cadă în capcanele jocurilor de orgoliu și în facționalism.

Intuiția lui că la universitate studentul și profesorul trebuie lăsați să lucreze amândoi în numele științei și că instituția trebuie să se ferească să retransforme studentul într-un elev obedient, care trebuie să facă ce i se spune și să învețe ce i se cere este – deși poate idealistă – un pas în direcția corectă, fiindcă sunt puține lucruri mai eficace în educație decât a-i da cuiva libertatea să-și descopere propria pasiune și, în măsura în care orice investigație merge în direcția unor întrebări, puține lucruri mai eficace decât a urmări, din pasiune și nu din datorie, firul acelor întrebări.

Idealul cunoașterii pe care o afli în însăși exercițiul ei ca fiind singurul lucru care garantează libertatea de gândire a individului și care asigură că el va rămâne un actor rațional tot restul vieții, chiar (și poate mai ales) după ce-și termină educația, fiindcă pentru el gândirea este de-acum o practică permanentă și nu ceva ce știe sau recită, și care-l înarmează astfel cu unul dintre puținele instrumente care i-ar permite să se întoarcă inclusiv împotriva sa atunci când greșește, acest ideal nu este specific humboldtian, dar el revine atât de des la filozofii care scriu despre educație, încât e greu de crezut că o să dispară. Îl găsim la Locke sau Kant și-l găsim și trei secole mai târziu la Dewey și Freire.

Este lucrul pe care școala ar trebui să-l aibă în vedere de fiecare dată, chiar și atunci când nu știe cum să-l obțină. Pe lângă el, orice alte abilități îi procură studentului sunt secundare. E, în orice caz, mai esențial decât celălalt principiu, mai apropiat de gândirea lui Humboldt, al completitudinii și armoniei care ar trebui să survină ca urmare a adevăratei educații și care, de la o distanță de două sute de ani sună mai degrabă a năzuință aristocratică de a crea și abili oameni politici, și spadasini amatori și pricepuți oameni de litere într-o singură persoană.

El este, în orice caz, idealul modern *par excellence* și, împreună cu cel al rigorii și atenției la fapte, formează baza culturii intelectuale europene în ce are ea mai bun. Motivul pentru care rădăcinile filozofice ale acestui ideal sunt obturate adesea este pentru că, dacă ar fi acceptate cu adevărat, ar însemna că, odată cu ele, am accepta și că ceea ce-ar trebui să facem în școli, mai ales în cele superioare, este să le dăm tinerilor instrumentele și libertatea de care au nevoie ca să se întoarcă inclusiv împotriva lucrurilor pe care trecutul le ia drept indenegabile. Și cine știe ce-ar face și ce-ar crede atunci, când n-ar mai asculta de nimeni?

Note:

1. Episodul apare descris în William Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, UCP, Chicago, 2006 p. 126-127.
2.Wilhelm von Humboldt, „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten

in Berlin", în Rüdiger vom Bruch ed., *Gründungstexte*, Humboldt-Universität zu Berlin, http://edoc.hu-berlin.de, Berlin 2010, p. 231

3.Wilhelm von Humboldt, „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen", în *Gesammelte Schriften* 1, Berlin, Behr's Verlag, 1903, p. 106.

4.Un bun, deși expeditiv, rezumat al legăturilor intelectualilor germani ai vremii cu politica se găsește în Gordon Craig, T*he Politics of the Unpolitical. German Writers and the Problem of Power,* New York, Oxford University Press, 1995.

5.Wilhelm von Humboldt, „Über die innere...", p. 226.

6.Sau, cum spune Dewey: „The only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgment exercised in behalf of purposes that are intrinsically worth while", în *Experience and Education*, New York, Simon and Schuster, 1997, p. 61.

7.Gustave Lanson, *L'université et la société moderne*, Paris, Librairie Armand Colin, 1901, p. 94

8.Antonio Gramsci, „În căutarea principiului educației", în *Scrieri alese*, București, Univers, 1973, p. 110.

9.În „Science and Culture", o prelegere pe care o ține în 1880, la deschiderea unui colegiu în Birmingham.

10.Deși nu fără discontinuități și nuanțe. Vezi și Iulian Bocai, „Reconfigurarea disciplinelor în universitățile europene la începutul secolului al XIX-lea", în *Historia Universitatis Iassiensis*, nr. IX/2018, accesibil la: http://hui.uaic.ro/reconfigurarea-disciplinelor-in-universitatile-europene-la-inceputul-secolului-al-xix-lea/.

Bibliography:

Clark, William, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago, University of Chicago Press, 2006.

Dewey, John, *Experience and Education*, New York, Simon and Schuster, 1997.

Gramsci, Antonio, *Scrieri alese/ Selected Works*, București, Univers, 1973.

Humboldt, Wilhelm von, „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen", în *Gesammelte Schriften* 1, Berlin, Behr's Verlag, 1903, p. 97-255.

Lanson, Gustave, *L'université et la société moderne*, Paris, Librairie Armand Colin, 1901.

Rüdiger vom Bruch ed., *Gründungstexte*, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, http://edoc.hu-berlin.de, 2010.