

Képessé válásunk a filozófiára

Akkor, amikor a filozófia egyetemi oktatásának problémái jönnek szóba, általában két szélsőséges álláspont ütköztetődik a kibontakozó vitában. Az egyik szerint a filozófia egyetemi oktatása s az így kitermelődő „katedrafilozófia” ellentmondásban áll az élő, alkotó filozófiai gondolkodás szellemiségével, az igazi filozófiai produktivitás pedig az egyetemeken kívül bontakozott ki; a másik szerint a filozófia művelése lényegileg függ össze a tanításával. Dolgozatomban amellet érvelek, hogy a két álláspont szembesülésében meghúzódó ellentmondás voltaképpen a tanítás kétféle koncepciójának a szembesítését és ütköztetését hordozza magában, melyek mindenké kivívta a maga érvényességét az európai kultúrában és oktatási rendszerekben. Ezért a tényleges kérdés nem is úgy tevődik fel, hogy tanítható-e a filozófia, hanem inkább úgy, hogy hogyan tanítható, illetve úgy, hogy hogyan bontakoztatja ki és hozza játékba éppen a tanítása során maga a filozófia azokat az értelemhorizontokat és -tartalmakat, melyek vonatkozásában a filozófia soha nem maradhat csupán csak tan- „tárgy” és tan- „anyag”.

Manapság, az egyetemi reform körülményei közepette a filozófia egyetemi oktatása önmaga számára is kérdéssé vált. A kérdések, melyekkel szembe kell néznie az egyetemen zajló filozófiai képzésnek, a filozófiának az oktatással kapcsolatban feltett kérdései is egyben: *Mi a tanítás lényege a filozófia mibenléte felől nézve? Mi a filozófia értelme az oktatás mibenléte felől nézve?*

Ezek a kérdések korántsem valamiféle külsődleges kérdezés formális szükségletéből fakadnak. Hanem sokkal inkább annak a mindenkori szerves összetartozásnak a horizontjában merülnek fel, amelyben a filozófia művelése és az oktatás folyamata lényegileg kapcsolódnak egymáshoz. A két kérdést akár úgy is fel lehet fogni, mint egyazon kérdés két oldalát, melyek ugyanazon problémához tartozóként világítják meg kérdezőleg egymást, oly módon, hogy ezáltal egyszerre derül fény az oktatás lényegére és a filozófia értelmére.

I.

A XX. század egyik legjelentősebb gondolkodója, Karl Jaspers kimutatta, hogy a filozófia művelése és az egyetem feladata között az európai szellemi tradícióban mélyen gyökerező összefüggés áll fenn. A filozófia lényege szerint és a legátfogóbb értelemben az igazság kutatása.²⁰⁷ Az igazság irányában való nyitottság, az igazság keresésére való beállítódás az ember alapvető egzisztenciális meghatározottsága. A filozófia a teljes igazságra irányul, de nem mint valami mozdulatlanra és közömbösre, hanem mint olyanra, amely az ember világában, az emberi léttapasztalatok komplexitásában és történelmi folyamatában tárul fel. „Bármi is legyen a filozófia – mondja Jaspers –, ebben a világban létezik, és erre a világra kell vonatkoznia ...”²⁰⁸. Ebben a perspektívában a filozófia egzisztenciális kötődése és az emberi egzisztencia alapvető és átfogó filozofikussága kétségtelennek bizonyul. A világra nyitott, szabad emberi létezés az igazságon alapul, és fordítva: a filozofikus élet szabadsága nyitja meg az ember számára az igazsághoz vezető utat.²⁰⁹ Az igazsághoz, amely – a maga paradox módján – csakis „a teljes igazság lehet”.²¹⁰ S az igazsághoz, melyet viszont az ember a maga világában sosem ragadhat meg a végső teljességében, mivel számára az „végtelen és befejezetlen mozgásként létezik”.²¹¹ A teljes igazság igénye és a befejezetlen igazság tapasztalata közötti résben gyökerezik a filozófia lehetősége, az igazság, a szabadság és az emberi egzisztencia összetartozó egységének a szellemi horizontja, melyben ezek mibenlétük és lehetőség-feltételeik tekintetében kölcsönösen megvilágítják egymást. A filozófia művelése megteremti a felelősen gondolkodó emberek közösségét, azt a szabad értelmiségi közösséget, melynek tagjait az igazság keresése iránti elkötelezettség és felelősség, az ebből fakadó egymás iránti kölcsönös bizalom tartja össze. Ott, ahol a filozófia művelésére lehetőség nyílik, ez a közösség mindenkor jelen van a világban – mondja Jaspers –, anélkül azonban, hogy

²⁰⁷ „A filozofáló ember az igazságért él – írja Jaspers. Bárhova jut, bármit tapasztal, bármilyen emberekkel találkozik, mindenütt az igazságot kutatja”. Jaspers, Karl: *A filozófiai gondolkodás alapgyakorlatai*. Farkas Lőrincz Imre Könyvkiadó, 2000. 193.

²⁰⁸ Uo. 189.

²⁰⁹ „Az ember méltósága – ám egyben felelőssége is –, hogy megpillanthatja az igazságot. Csak az igazság által válhatunk szabaddá, mint ahogy kizárólag a szabadság készíthet fel feltétel nélkül az igazságra is”. Uo. 192.

²¹⁰ Uo. 193.

²¹¹ Uo. 192.

intézményesülne, s szervezeti szabályozással korlátozná az igazság kutatása iránti önnön szabadságát.²¹²

II.

Az igazságnak, a szabadságnak és az emberi egzisztenciának ebben, a filozófia művelése révén egymásra kölcsönösen megnyíló lehetőségeiben gyökerezik az *európai egyetem* intézménye. Az egyetem az az intézmény, amelyben az igazság kutatása folyik. Az egyetem az a hely – mondja Jaspers –, „hol az igazság föltételektől mentes kutatása folyhat”, ahol „a kutatás és a tanítás szabadsága” érvényesül.²¹³ Ezért az egyetem a kutatás és a képzés intézményi feltételeit mindig is az igazság kutatására vállalkozó szabad értelmiségi közösség szellemiségével társítja; az egyetem lényegének és értelmének ellentmondana, ha az egyetem intézményi felépítése, megszervezettsége és működése bármikor is az igazság szabad kutatásának akadályává válna. Ezért mindenkor helyet kap benne a filozófia; ez adja meg a szellemi alapjait és nyitja meg a kutatási horizontjait.

A filozófia viszont, éppen lényegénél fogva, annál fogva, hogy sokkal inkább az igazság kutatása, mintsem az igazság birtoklása, nem válik soha az igazság intézményévé, s a filozófiára épülő egyetem intézményként a szervezettsége és szabályozottsága közepette is megőrzi az igazságra való nyitottságát. Az olyan egyetem, amely az intézményesülés veszélyével fenyegeti a filozófiát, nemcsak a szabadságától fosztja meg az igazság keresésére, kutatására vállalkozó gondolkodást, hanem egyúttal a saját intézményi létalapját is aláássa, éppen azt, ami egyetemi intézményként élte. Pontosán az *egyetemi autonómia* elve az – mutat rá Jaspers –, amely a hasznot hajtó állami közintézmény gyakorlatával szemben mindig megköveteli, hogy „a társadalom és az állam céljait szolgáló képzés ne váljék el a tulajdonképpeni igazságkeresést jellemző gondolkodásmódtól”.²¹⁴ Ebből kifolyólag Jaspers az egyetemi reform kulcselemének már fél évszázaddal ezelőtt is az „egyetem eszméjében rejlő erő visszanyerését” tekintette.

²¹² Vö. uo. 189.

²¹³ Jaspers, Karl: Az egyetem eszméje. In: *Ész - Élet - Egzisztencia*. I. Társadalomtudományi Kör, Szeged. 1990. 181.

²¹⁴ Vö. uo. 197.

Csakis ebben látta a lehetőséget annak megakadályozására, hogy az egyetem szakiskolává váljék.²¹⁵

Mi az, amiben az egyetem a leginkább különbözik a szakiskolától, legyen az bármennyire magas fokon szervezett is? Ezt a különbséget leginkább egy harmadik fogalom, a *képzés* irányából világíthatjuk meg, mivel ez tárja fel azt a kulturális közeget, melyben az egyetem és a filozófia szerves kapcsolata gyökerezik. A különbség abban áll, hogy az egyetemi oktatás lényege a képzés, nem pedig a bejáratás vagy begyakorlás.

III.

Akkor, amikor a tanítás lényegét mint képzést vizsgáljuk, egyúttal a képzés problémaköre *hermeneutikai horizontba* állítódik. A filozófiai hermeneutika irányából szemlélve – amint erre H.-G. Gadamer rámutat – a képzés „elsősorban azt a sajátos módot jelenti, ahogyan az ember a maga természetes adottságait és képességeit kiképezi”.²¹⁶ E tekintetben Gadamer a képzés szó jelentését a görög *phüszisz*hez (természet) hasonlítja. Az élő természet a benne rejlő potencialitást, a belső erőket és lehetőségeket önmagából és önmagáért bontakoztatja ki; ennél fogva állandóan önmagánál marad és önmagát belülről fenntartja, miközben folytonosan átalakul és megújul. Akárcsak a természet, a képzés sem ismer önmagán kívüli célokat. A képzés egy emberi egyénben vagy emberi közösségben rejlő lehetőségek belülről jövő kifejesztéseként valósul meg, folytonos önkifejesztésként, állandó kiképzésként és „továbbképzésként”, melynek eredménye nem valamilyen rajta kívüli állapot létrejötte, hanem éppen az önmagát belülről fenntartó és építő folyamat lefolyása, a képzettben végbemenő belső átalakulás. Azáltal, hogy a képzés folyamán kibontakoznak a képzettben rejlő adottságok, kiképzettebbé és műveltebbé válik, ez pedig a képzés újabb lehetőségeit hordozza magában. A képzés tehát nem annyira a folyamat eredményére, mint inkább magára a folyamatra vonatkozik.

A képzés gadameri megközelítésében két, szimmetrikusan illeszkedő értelemmozzanat kapcsolódik össze.

²¹⁵ „...az egyetem eszméjének kell vezetnie, ha valóban az egyetem reformjáról van szó egy új szituációban, nem pedig a totális iskoláztatás megszervezéséről és tökéletesítéséről, mikoris az egyetem nevének a megőrzése mellett maga az egyetem megy tönkre”. Uo. 201.

²¹⁶ Gadamer, H.-G.: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Gondolat, Budapest, 1984. 31.

A képzés fokozatosan különvállik a középkorban hasonló értelemben használatos latin „formatio”-tól, nem véletlenül. Egyrészt a *formatió*ban tovább él az arisztotelészi *forma* aktivitása, a belső, lényegi megformálás, megformáltság értelmében, másrészt a *formatio* fokozatosan eltávolodik ettől a belsőlegességtől, egyre inkább egy külsőleges nevelési cél megvalósítására irányuló, kívülről jövő ráhatás formáját öltve magára. A *formatio* eredeti jelentéstartalma tehát mindinkább az észelvekből, valamint a gyakorlati szükségletekből levezetett racionális nevelési eszményeket szem előtt tartó, nevelési célokat kitűző, s ezek hatékony megvalósítására szolgáló módszereket és technikákat alkalmazó racionalista pedagógia neveléskoncepciója felé tolódik el. Mégpedig oly módon, hogy a *formatió*ban rejlő külsőlegesség – szerves összefüggésben az emberi élet instrumentalizálódásával, technicizálódásával, modernizációjával – fokozatosan felülkerekedik a belülről jövő kibontakozáson, s egyre inkább visszazorítja, elfojtja azt.

A *formatio* esetében tehát a természetes adottságok kiművelése, valamely képesség kifejlesztése többnyire instrumentális jellegű folyamatként valósul meg, valamilyen külső célnak alárendelten. Ily módon a *formatio* maga is eszközzé válik, amely elveszti funkcióját, mihelyt a cél megvalósul. A hermeneutikai értelemben vett képzés esetében viszont – amint ezt Gadamer kiemeli – ellenkező irányú mozgás történik: „a megszerzett műveltségben semmi sem tűnik el, hanem minden megőrződik”.²¹⁷ A képzés tehát „több” mint művelés: nem pusztán kívülről jövő nevelési-oktatási eljárások hatására bekövetkező átalakulás, nem csupán külső ráhatások útján való megformálás, hanem a képzetben végbemenő belső átalakulás, amelynek során a képzett saját valójának egy kiteljesedettebb állapotához jut el. Ennélfogva a hermeneutikai értelemben vett képzésben is megvan a lehetőség arra – amint ezt Gadamer is hangsúlyozottan kiemeli –, hogy felülkerekedjék a *formatión*. A képzés ugyanis a szétválaszthatatlanul összetartozók *egységeként* érvényesíti azt, ami a *formatió*ban a belsőnek és a külsőnek a különválásaként követhető nyomon.

IV.

A belülről jövő kibontakozás és a kívülről jövő ráhatás szerves egységét a képzésben Gadamer azáltal teszi érthetővé, hogy rámutat a „képzés”-ben rejlő „kép” kettősségére, a diskurzív racionalitás számára

²¹⁷ Uo. 32.

mindig is „titokzatos”-nak tűnő kétoldalúságára. A kép „egyszerre jelent képmást és mintaképet”.²¹⁸ A kép önnön világát magából belsőleg kifejlesztő, saját magában megalapozott öntörvényűsége és megformáltsága révén megmutatkozó mintakép, mely a tiszta magánál levés és önmegmutatás révén jelenik meg a világban; másrészt a kép mindig a másiknak is a képe, azaz képmás, mely a világnak az arculatát, mintázatát is magára ölti. A kép tehát a legteljesebben önmagánál levésében képes a legteljesebben másvalaminek a megmutatására. Önmagát megmutatva és e megmutatkozás formájában megjelenve a világban egyszerre a világot képezi le magában és jeleníti meg önnön megmutatkozásában. Önmagánál levésével a világban való megjelenése, a világ megjelenítésével önmaga megmutatása tehát szervesen összetartozik benne. Önnön belső képességeinek a kifejlesztése révén a másikra való ráhatolásában, s a másikban rejlő lehetőségek érvényre juttatása révén önmagához való visszatalálásában egyszerre és dinamikus egységként valósul meg a kép alapvető létmódja mint az önmagáért való lét és a világba-benn-lét összetartozó egységeként szerveződő és megjelenő *autonóm valóság*.

A kép kettőssége a képzés kettős szerkezetében és irányultságában is fellelhető. Úgy, ahogy a kép valóságát a megmutatkozás és a leképezés együttesen alkotja, a képzésben is egyszerre valósul meg a képességnek a kiképzésben való belső megformálása és felmutatása, valamint a valamire való képessé válásban megnyilvánuló kifelé fordulása a világhoz és odafordulása a dolgokhoz, melynek során a világ arculatát, mintázatát is magára ölti. A képzés is magában hordozza a mintakép és képmás egységét, mivel a képzés folyamatában a képzett a képességei felszínre hozásával és kiképezésével önmagát formálja meg, miközben képességei mozgásba hozásával a másikat, a dolgot alakítja, és fordítva: képessé válva a másiknak az alakítására, a megformálására, önmagát is kiképzett képességekben megvalósulóvá és feltárulkozóvá alakítja. A képzésben a képzett akkor van a legteljesebben önmagánál, amikor a legteljesebben képessé válik a másik alakítására; s azáltal képes ténylegesen a másiknál lenni, s a másikat a saját mértéke szerint alakítani, hogy kiképzett képességei érvényesítésében a legteljesebben önmagánál van.

A képzés tehát túlmutat a képzett individualitásán, miközben mélyen abban gyökerezik; a másik irányában való nyitottság és a másokkal való szellemi közösség megélésének a létmódjaként szerveződik. Mindez együtt jár a partikularitás meghaladásával, az általánosságához való felemelkedéssel. A képzés folyamatában az egyén a világa „képévé” (Bild) válik, és éppen a világban való kiteljesedése teszi képessé őt arra, hogy a

²¹⁸ Uo.

társadalom autonóm tagjaként értelmesebben cselekedjék ebben a világban, és formálja (bilden) is a világot. Az, aki átengedi magát a partikularitásnak, aki pillanatnyi problémáinak és érdekeinek korlátozott szemszögéből ítél és ért meg mindent, képzetlen, műveletlen. A képzés és a műveltség leginkább annak a képességnek a kifejtésében mutatkozik meg, hogy az ember megérti *mások* gondolatát és álláspontját, hogy képes – Gadamer szavaival – „az idegenben felismerni a sajátot” és „otthonossá válni benne”, valamint abban, hogy érdeklődik „magának a dolognak a szabad, objektív különössége”, bármi legyen is az, és ráérez arra.²¹⁹ A képzés igazi lényegét Gadamer, Hegel elgondolásához kapcsolódva, abban látja, hogy „általános *szellemi lényé* tesszük magunkat”.²²⁰ A művelt ember minden életmegnyilvánulását, egész emberi valóját a *szellemi szubsztancia* hatja át. A létezés szellemi dimenziója nem valami külsőnek a belsőben való egyoldalú leképezéseként, hanem az önmagát és a világot együtt és egymással kölcsönhatásban építő életfolyamat dinamikus belső elveként, fenntartó erejeként hat. A képzett egyén szabaddá válik a vágy tárgyával szemben, felszabadul a létkörülményei partikularitásából, valamint az antropológiai adottságaival járó indulatok, emóciók, szükségletek kényszerítő ereje alól, s képessé válik az *értelem* álláspontjának érvényesítésére az élet minden területén.

Gadamer ehhez azt is hozzáfűzi, hogy a képzett ember általánosságához való viszonyának nem annyira világos tudatossága, mint inkább „érzék”- jellege van. A képzés „*általános és közös érzék*” kimunkálásához vezet, a közös nézőpont érzékelésének képességéhez. Az általánosság itt nem valami szilárd és abszolút érvényű mérce alkalmazását jelenti, hanem – Gadamer szavaival – „a lehetséges *mások* szempontjaiként” van jelen számára. A nézőpontok általánosságához való felemelkedés együtt jár azzal a lehetőséggel, hogy a képzett ember önmagáról is teljesebb képet és tárgyilagosabb ítéletet alkosson, s a saját szubjektív törekvéseihez mértéktartóbban viszonyuljon. Ugyanakkor „a képzett tudat valamennyi irányban tevékenykedik”.²²¹ A szűk szakmai érdekeken is képes felülemelkedni.

Az előbbiekből következően tehát a képzés egyfajta *distanciateremtéssel* jár együtt.²²² A művelt ember képessé válik arra, hogy önmagát és saját céljait ne csak önmaga felől, hanem egy bizonyos távolságból és a *mások* nézőpontjából, valamint a vizsgált dolog irányából is szemlélje. A művelt, képzett ember tehát *autonóm személyiség*, aki az

²¹⁹ Vö. uo. 33, 34.

²²⁰ Uo. 32.

²²¹ Vö. uo. 36.

²²² Vö. uo. 35.

értelem álláspontjáról képes viszonyulni mind önmaga szubjektív individualitásához, mind a dolog objektív tárgyiségéhez, mindkét vonatkozásban kiteljesítve és megőrizve szabadságát. Ugyanakkor az autonóm személyiség nem zárkózik önmagába, hanem *részt vesz* az emberi közösség, a társadalom életében, érvényesíti emberi képességeit, és osztozik a tapasztalatokban. Az önépítés – egzisztenciális és szellemi értelemben egyaránt – számára egyúttal világépítésként, világteremtésként valósul meg. Ebben egyúttal a kulturális környezetnek, „a kor kultúrájának” a *paradigmatikus formatív* hatása is érvényesül. A képzés folyamatában a kultúra nem kívülről, mechanikusan beépülve az emberbe, hanem az autonóm személyiség belső mintázataként kibontakozva teszi lehetővé a társadalom tagjai között az értelmes érintkezést és a kölcsönös megértést, valamint a hatékony problémamegoldást. Ily módon a szabad emberi egyén, az autonóm személyiség általános fogalma egyben a képzés folyamatában kibontakozó *műveltség* sajátos történelmi formájaként jelenik meg.

V.

A képzés kétoldalúsága beépül az egyetem kettősségébe és meghatározza annak belső szerkezetét. Egyrészt az egyetem az a hely, ahol az igazság kutatása történik. Az igazság feltétlenségében és kutatása öntörvényűségében gyökerezik az egyetemi autonómia elve. Másrészt az egyetem a világ felé forduló és a világra nyitott, azzal folytonos párbeszédben álló intézmény, amely szerepet vállal és részt vesz az alapvető életproblémák megoldásában. Az egyetemi szellem belső szubsztancialitásának és az egyetemi intézmény külső „világiságának” ez az összetartozó kettőssége és egysége fejeződik ki az egyetemi képzés elméleti horizontja és gyakorlati irányultsága kettősségében és szerves egységében. Ez utóbbi egyszerre irányul a világra, valamint az egyetemi képzettség birtokában a világban a helyét kereső ember létmódjára. Az egyetemi képzés, gyakorlati irányultságát tekintve, nem csak a technikai-technológiai folyamatokban részt vevő, ezek megszervezésére és irányítására képessé váló, az elméleti ismereteket gyakorlati téren alkalmazó szakértő vagy szakember kiképzését, célszerű megformálását jelenti. Együtt jár vele az egyetemi szellemnek a lelkület, a mentalitás és az életvitel, a dolgokhoz és a problémákhoz való hozzáállás tekintetében való érvényesítése is. Az egyetemi képzés mélyebb értelmében annak az átfogó képességnek a kiképzését jelenti, melynek birtokában az ember képessé válik arra, hogy az egyetemi szellemet a saját egzisztenciális és kulturális

környezetében, az ott felmerülő problémák megoldása során is alkalmazni tudja. Azaz, más szóval, az egyetemi képzés *értelmiségivé* való képzést jelent, melynek során az önmagához és a világhoz, a dolgokhoz és a másokhoz való viszonyában az ember a *humanitas* nézőpontját alkalmazni képes szellemi lényé alakul.

VI.

Ebben a vonatkozásban az egyetem eszméje mindig is szervesen összefüggött a filozófia tanításával. Egyrészt az egyetemi szellem lényegi filozofikusságából, az európai kultúrában való filozófiai megalapozottságából kifolyólag az egyetemi képzés mindig is filozófiai előfeltevésekre támaszkodik és filozófiai horizontokat nyit meg. Másrészt a filozófia egyetemi jelenléte alapozza meg ténylegesen az arra irányuló kérdezést, hogy egyáltalán mit jelent tanítani, miben áll az egyetemi oktatásnak mint képzésnek a lényege. Ezért áldilemmának tűnik annak a latolgatása, hogy az egyetemen kívül vagy belül kell-e helyezni a filozófiai képzést. A modernitás története folyamán, akárcsak ma is, mindig is voltak, akik különböző okokból kifolyólag az egyetemi intézmény keretein kívül művelték a filozófiát, s akik képesek voltak elégséges érvet is szolgáltatni annak alátámasztására, hogy ez jelenti a filozófia művelésének egyedüli hiteles módját, amitől az egyetem a maga intézményi konzervativizmusával vagy éppenséggel a technicizáló-technologizáló törekvéseivel megfosztja a filozófiát. Ugyiszintén szép számmal akadtak olyanok, és vannak ma is, akik ki akarják tiltani az egyetemről a filozófiát mint fölöslegest, haszontalant, mint olyasmit, ami nem egyeztethető össze a szigorú tudományosság módszertani eszményeivel. De mindezek, mint sajátos esetek, a dolog lényegén nem változtatnak.

Az egyetemi képzés és a filozófia egyetemi oktatása közötti szerves összefüggés leginkább abban mutatkozik meg, hogy a filozófiával való egyetemi foglalatosságban él tovább az egyetem-eszme filozofikuma akkor is, amikor az egyetemi intézmény s a falai között megszervezett oktatás már messzemenően technicizálódik, technologizálódik. A filozófia élő művelése az, ami ilyenkor is visszatéríti, visszacsatolja az egyetemesszmet önnön filozofikus előfeltevéseihez és horizontjához, s nem engedi ettől a végsőkig eltávolodni. Ha az egyetem lemond erről, akkor ténylegesen is szakiskolává válik. Ahhoz viszont, hogy a filozófia oktatása és művelése kellőképpen szervesülhessen az egyetem életébe és működésébe, a filozófia oktatásának a szó valódi értelmében képzésnek kell lennie. Éppen a filozófia oktatása mint *képzés* folyamatában mutatkozik meg ténylegesen mindenféle tanításnak a képzésként kibontakoztatható

valóságos lényege és értelme. És csakis a képzésként megvalósuló filozófiaoktatás áll tényleges összefüggésben az egyetem lényegével.

VII.

A kérdés tehát nem az, hogy oktatható-e a filozófia az egyetemen, hanem az, hogy hogyan/miként oktatható? A filozófiát ugyanis nem lehet pusztán ismeretátadásként, egy szakmai ismeretanyagként elsajátíttatni; a filozófia tanítása lényege szerint képzés, amely annak a képességeit hozza felszínre, aki részt vesz benne. A filozófiai képzés is magában hordozza a fentebb elemzett kettősséget: egyrészt a filozófia „mesterségbeli” elsajátítását feltételezi, másrészt viszont valós lényege és igazi értelme szerint a filozófiai mesterségre magát kiképezőnek a filozófia művelésébe való tényleges *bevontságaként* valósul meg. Ebben a képzési folyamatban az instrumentális elsajátításon túlmenően a filozófia az életfolyamat tényleges alakítójává válik; a vele foglalkozó egzisztenciális érintettségén, az élettapasztalatokra folyamatosan rákérdező értelmi reflexión keresztül hat. Ott, ahol hiányzik a filozófiai oktatásnak ez az egzisztenciális horizontja, ahol a filozófiai mesterség elsajátítása és gyakorlása a technicizált tudás szintjére süllyed, a filozófia egyetemi oktatása filozófiátlaná válik. Ilyenkor a filozófia elveszti a szerves kapcsolatát az egyetemmel s, és az étellel is, s nemcsak az egyetem falai között, hanem a világban is idegenné, lényegtelenné válik. Ilyenkor – Jaspers szavaival – „a filozófiátlanság a filozófia köntösében fordul a filozófia ellen”.²²³

Hogyan lehet a filozófia szakos képzést filozófiává tenni? A filozófiai mesterség elsajátítása nélkülözhetetlen a filozófiai képzés kibontakoztatásához és a filozófia műveléséhez.²²⁴ De ezzel együtt – újból Jasperst idézve – a filozofáló ember csakis úgy valósíthatja meg önmagát, hogy „legyőzi a benne lakozó és állandóan jelenlevő filozófiátlanságot”.²²⁵

Miként valósulhat meg ez a filozófia egyetemi oktatásában.

²²³ Jaspers, Karl: *A filozófiai hit*. Attraktor. Máriabesnyő – Gödöllő, 2004. 91.

²²⁴ „A filozófiai mesterség munkálatát mindenkor, így napjainkban is végezni kell: a kategóriák és módszerek kibontását, alaptudásunk strukturálását – a tudományok kozmoszában való tájékozódást –, a filozófia-történeti elsajátítást, a metafizikában a spekulatív gondolkodás gyakorlását, az egzisztenciálfilozófiában a megvilágosító gondolkodást.” Uo. 127.

²²⁵ Uo. 91.

VIII.

A filozófia egyetemi oktatásának három fő iránya különíthető el.

Az egyik a *filozófiatörténeti* képzés, amely nélkülözhetetlen a filozófiai mesterség elsajátításához. Egyetemi környezetben leginkább ezt próbálják a tudományos értelemben vett kutatásként, megismerésként művelni: a filozófiai alkotásoknak, irányzatoknak, eredményeknek és módszereknek egy átfogó történelmi dimenzióban történő megismeréseként. A filozófiatörténeti kutatás lehetőséget kínál egy nagy mennyiségű filozófiai „tényanyag”, egy imponáló tudáskészlet felhalmozására. A hallgatóság számára is ez nyújtja egyfelől az ún. általános műveltség kultúrtörténeti, szellemtörténeti megalapozását, másfelől pedig ez kelti a tudományos precizitás igényeit kielégítő kutatás illúzióját. Ennélfogva a filozófiatörténet művelése, a vele szerves egységet alkotó filozófiatörténet-írással egyetemben a filozófiai képzésnek az a területe, amely a leginkább magán viseli a filozófiatörténeti gőgöt tápláló pozitivistá szellemiséget, amely egyszerre támaszkodik a tényfeltáró, eltárgyasító episztemológiai szemléletmódra és a vele kapcsolatban álló filológiai megközelítésmódra. Ebből fakad a filozófiatörténeti képzés latens és mindvégig megoldhatatlannak bizonyuló problémája, amely ilyenyszerű kérdésekben rögzíthető: Össze lehet-e egyeztetni a tudományos objektivitás és a történetiség szempontjait? Miként egyeztethető össze az élő filozófiai gondolat feltárására irányuló értelmező erőfeszítés a filozófiai gondolatok szövegszerű megjelenítésének filológiai kezelésmódjaival?

A másik oktatási irányt a *szisztematikus filozófiai problematizálás* képviseli. Ennek során olyan eljárásokat alkalmaznak, melyek közelítenek az élő-alkotó filozófiai gondolkodáshoz: felvetik vagy újrapeszik az alapvető filozófiai problémákat; érvényesítik a filozófiai kérdés lehetőségeit, teret kap a reflexív és spekulatív filozófiai gondolkodás gyakorlása; a filozófiai építkezés belső szervező elveiből adódó sajátos filozófiai szempontok szerinti rendszerezéseket végeznek. A szisztematikus filozófiai vizsgálódás ennél fogva jóval túllép a filozófiai ismeretek mechanikus bemutatásán és elsajátításán. Mind az oktatót, mind a hallgatókat bevonja a rákérdések, a problémafelvetések, a végiggondolások, érvelések és rendszerezések erőfeszítéseibe. A szisztematikus filozófiai képzésnek is megvan a maga problematikusága: a diszciplinaritás szorítása. A szisztematikus vizsgálódás egy filozófiai „diszciplína” kereteibe igyekszik/kényszerül beilleszteni a filozófiai problémát. Holott a filozófiai probléma alaptermészete éppen abban áll, hogy előfeltevéseivel, érvrendszerével, következtetéseivel egy átfogó filozófiai problémakör teljes gondolatrendszerét hozza mozgásba. Ezért

már természete szerint sem engedi magát diszciplinárizálni. Úgyszintén kockázatokat hordoz ezen a téren a problematizálás ellaposodásának a veszélye is. Gyakorta ide vezethet úgy a releváns tapasztalatokkal való kapcsolatteremtés mesterkéltsege, mint a szükséges szaktudományos, művészeti, vallási stb. ismeretek, tudáskészlet kellő szintű ismeretének a hiánya. A filozófiai problematizálás hitelességének kulcskérdése talán így lenne megfogalmazható: milyen a *saját* probléma, a saját „filozófia” viszonya a felmerülő filozófiai problémák egy adott rendszeréhez? Hogyan lehet összeegyeztetni a saját egzisztenciális tapasztalatokból inspirálódó elgondolásokat, énérvényesítési törekvéseket valamely filozófiai probléma érvényességigényével? Hiszen – egyfelől – minden jól felvetett problémának megvan a maga érvényessége, s a filozófiai problémák bármiféle hierarchizálási kísérlete jól átgondolt, a különféle szempontokat egyaránt figyelembe vevő komplex, kimunkált érvelést igényel. Ugyanakkor – másfelől – nyilvánvalóan belátható, hogy egy probléma hitelessége magában a problémában gyökerezik. Felmerül a kérdés, hogy hogyan lehet kritikailag meghaladni azt a bevett szubjektíviztikus eljárást, melynek során a saját (partikuláris) probléma *a problémának* tüntetődik fel.

A felvázoltak mellett arról sem szabad megfeledkezni, hogy a felvázolt két fő oktatási irány kapcsolatából is számos probléma adódik. Az egyetemi filozófiaoktatás számára az egyik legfőbb nehézséget éppen a szisztematikus és a történeti szempont összeegyeztetésének körülményei jelentik.

Végül, a filozófia egyetemi oktatásának harmadik kiterjesztési irányát az *alkalmazás* jelenti. Ebben a dimenzióban valósulhat meg ténylegesen a saját, aktuális egzisztenciális és kulturális-kommunikációs tapasztalatok bevonása a filozófiai problematizálásba. Ezért ennek kontextusában mutatkozik meg leginkább a filozófiai oktatás *képzésmivolta*: képessé válás a kérdezésre, a reflexióra, az értelmezésre és az érvelésre, valamint a részvételre mindezek művelésében. Mindezekkel együtt jár a filozófiai nézőpont érvényesítésére való képesség, mind kritikai, mind konstruktív értelemben. Ebben a dimenzióban nyernek választ azok a kérdések, melyek a filozófiai képzettség alkalmazhatóságával, gyakorlati felhasználhatóságával kapcsolatosak.

IX.

Ahhoz viszont, hogy a filozófia egyetemi oktatása az alkalmazás irányában kiteljesíthetővé váljék, a filozófiáról alkotott képnek, a hozzá

fűződő tapasztalatoknak is lényegesen át kellene alakulniuk. Ez egyaránt érvényes a filozófia önmagáról alkotott képére, valamint a filozófiáról kívülről alkotott képére, legyen az az egyetemen belüli vagy az egyetemen kívüli kép. Ezzel kapcsolatban három mozzanatot vélek fontosnak kiemelni:

Először is azt, hogy nemritkán éppen a filozófia egyetemi oktatása során forgalmazódik hamis kép a filozófiáról: olykor meglehetősen túlzások közepette kerül kiemelésre a filozófia mélysége, nyomasztó súlya vagy éppen ellenkezőleg, magasztossága, különlegessége. Mindkét véglet a filozófiát valamiféle rendkívüli és kiváltságos státussal igyekszik felruházni, mind a valós élet, mind pedig a megismerés és a kultúra konkrét szellemi folyamatai vonatkozásában. Holott a filozófia nem valamiféle ember- és életidegen foglalatosság; nem is olyasmi, ami a problémái súlyával valamiféle nyomasztó teherként nehezedne rá az emberre; de nem is valamilyen kiváltságos foglalatosság, melyhez csakis különleges képességek, arisztokratikus szenvedélyek kiművelése vagy éppenséggel beavatás útján lehetne eljutni; és nem is pusztán olyan végső igazságok és bizonyosságok rendszere, melyeket csak hosszas értelmi erőfeszítések során lehet birtokba venni. Egyszóval: a filozófia nem valami olyasmi, amire az emberek többnyire alkalmatlanok lennének, s a vele való foglalatosság nem feltétlenül a vívódás, a reménytelen erőfeszítés, a harc és a küzdelem lelkiállapotával társul. Miért ne lehetne a filozófia normális emberek természetes foglalatossága ma is, akárcsak az esetek nagy többségében hosszú történelme folyamán?

Továbbá: a filozófiáról alkotott kép átalakulása nem kezdődhet el másképp, mint a filozófiához való saját viszonyulásunk átalakításával. Mindaddig, amíg valami készen álló, a hagyomány teljes súlyával ránk nehezedő filozófia birtokbavételében gondolkodunk, a helyzet nem változik. Az egyetemi oktatásban, a filozófiára való rávezetésben is azokon az utakon kellene elindulnunk, amelyeken a filozófia a saját tapasztalatunkként érint meg bennünket, azaz a filozófiára való *képessé válásunk* útjain. Kellő képzettséggel rendelkezünk ahhoz, hogy tanítsunk a filozófiáról, esetleg hogy tanítsuk a filozófiát. De vajon eközben mi magunk képesek vagyunk-e a filozófiára, s van-e kellő átütő ereje ennek a képességnek a tanítás intézményes útvesztőiben?

Végül, az előbbi két észrevétel a filozófiának a társadalomban és a kultúrában betöltött szerepével is összefüggésben áll: a kultúra filozófiaigényével, illetve a filozófia szervesülési módjaival a társadalmi és kulturális folyamatokba. Köztudott, hogy vannak olyan felfokozott szellemi intenzitású korszakok, amikor a filozófia jelenléte és kihatása a kultúrában igencsak mérvadónak számít, és vannak lanyhább, filozófiaamentesebb vagy éppen filozófiaellenes korszakok is. Ezek más-

más tapasztalatokat hordoznak az életélmények szintjén, s a filozófiai reflexió számára is különböző típusú tapasztalatokként kínálkoznak fel. A filozófia egyetemi oktatásának kérdése tehát nem választható le a filozófia jelenlétének, jelenvalóságának problémájáról a kultúrában és egy közösség életében. Ebben a vonatkozásban megfontolandónak tűnik Jaspers egyik észrevétele a filozófia iránti gyűlöletről: „Egy önmaga szemében is titokzatos életösztön *gyűlöli a filozófiát*. A bölcsélet veszélyes. Ha érteném, meg kellene változtatnom az életemet”.²²⁶ Adott helyzetben egy egyén vagy egy közösség, egy kultúra nyitottságának, dinamizmusának, változásra való hajlandóságának és képességének a fokmérője lehet a filozófia iránti személyes vagy éppenséggel társadalmi-kulturális igény; mint ahogy a változásnak-változtatásnak való ellenszegülés a filozófia iránti gyűlöletet gerjesztheti.

A filozófiával s vele összefüggésben az egyetemi filozófiaoktatással kapcsolatos szemléletváltás lényegét egyetlen gondolatban így lehet összegezni: a filozófia hiteles elsajátítása és művelése mind az egyén, mind a közösség és a kultúra szintjén is a szó tulajdonképpeni értelmében vett *képzésként* valósulhat meg. Valamely kultúrának az önnön lehetőségeivel és határaival szembenező önreflexió és kritikai képessége leginkább a filozófia révén mutatkozhat meg, s ezt saját szerves filozófiaisága, filozofikussága határozza meg. A filozófia ebben a vonatkozásban nem egyik tárgyi komponense a kultúrának, nem olyasmi, ami elsajátítható vagy sem, művelhető vagy éppen elhanyagolható egy-egy korszak sajátos szellemi és egzisztenciális szükségletei szerint, hanem a kultúra kultúráként levésének, kultúrává levésének organikus képessége, az a belső összetartó szellemi erő, amely a kultúrát önnön lényegéhez és értelméhez juttatja.

X.

A képzésként megvalósuló filozófiaoktatásban mutatkozik meg ténylegesen, hogy a filozófia tanítása nem eltárgyasító és nem instrumentalizálható folyamat. A filozófia lényegénél fogva nem válhat elsajátítható tantárggyá, felhasználható tananyaggá. Éppen a filozófia oktatásának gyakorlata az, ami a „szakma”, „tantárgy”, „tananyag” fogalmakat a mindenkori élő problematizálás mezőjében tartja, a filozófiai képzés az, ami ezeket a határaikkal mindenkor szembesítheti.

²²⁶ Jaspers, Karl: *A filozófiai gondolkodás alapgyakorlatai*. 190.

Ugyanakkor a filozófia mint képzés a filozófia művelése/művelői irányából jövő intellektuális gőgöt és erőszak-fitogtatást sem tűri. A képzés valójában részvétel útján történő részesülés, az értelemigényt érvényesülni engedő *szolgálat*. Az alapvető kérdés, amely ebben a vonatkozásban felmerül: hogyan lehet eljutni az egyéni preferenciákat önkényesen érvényesítő erőszakbeszédűtől a problémákban rejlő/megmutatkozó érvényességigény erőszakmentes szóhoz juttatásához? Ebben a vonatkozásban ma már anakronisztikusnak hat minden olyan törekvés, amely a filozófia művelésével szervesen együtt járó személyességet a filozófia kisajátításaként, s a filozófiát, valamiféle túlzott szubjektumközpontúság jegyében, „magánügyként” próbálja kezelni, személyes és kizárólagos feladatának tekintve a filozófia tisztasága feletti örökösödést. Az való igaz, hogy a filozófián belül és a filozófia körül ma is zajlanak viták, de csakis a *humanitas* szempontjait érvényesítő vitakultúra élteti és gazdagítja a filozófiai kultúránkat. A türelmetlenség és az erőszak semmilyen körülmények között sem visz közelebb az igazsághoz.

A képzésként megvalósuló filozófiaoktatás arról ismerszik fel, hogy – mondhatnánk: paradox módon – nem feltétlenül „filozófusokat” akar képezni. Sokkal inkább a filozófiát megjelenítő, éltető, szóra bíró és a maguk kulturális környezetében megszólaltatni képes személyiségek életre hívását tekinti feladatának: a *filozófiailag képzett embert*, akinek szemléletmódjában, beállítódásában, problémaérzékenységében, magatartásformáiban, cselekvési módozataiban jelenvalóvá, az egyéni és a közösségi tapasztalatok megformálójává válik a filozófia; azt, aki az *értelmi nyitottság*, a *morális felelősség* és az *egzisztenciális elkötelezettség* benne rejlő képességeiben talál rá emberi szabadságának a lehetőségeire, és életre kel benne az igény, hogy részesülő-részstvevőként folyamatosan munkálkodjék ezek kiművelésén és érvényesítésén.

