

Reconfigurarea disciplinelor în universitățile europene la începutul secolului al XIX-lea

Iulian Bocai*

Cuvinte cheie: *istoria universității, istorie intelectuală, istoria umanioarelor, reconfigurare disciplinară, curriculum universitar*

Introducere

Ideea cercetării de față a pornit în sens invers, dinspre prezent spre trecut, după ce m-au preocupat o vreme discuțiile despre criza umanioarelor în universitatea occidentală contemporană¹ și începusem să mă întreb dacă nu cumva această (presupusă) criză este mai puțin declanșată de un respect împrăștiat pentru domeniu, cât de condiții sistemice care au legătură cu universitatea de cercetare însăși și a căror explicație trebuie căutată în trecutul ei. Istoria universității europene este din fericire foarte bine cercetată, cu monografiile clasice scrise încă din secolul XIX, dar o istorie cuprinzătoare a felului în care disciplinele universitare moderne se dezvoltă înăuntrul universității (sau în legătură cu ea) lipsește încă, la noi sau aiurea. Există desigur cărți multe despre procesul instituționalizării psihologiei, a sociologiei, a germanisticii, despre destinul instituțional al studiilor clasice etc., dar de multe ori se reduc la un singur spațiu național și la o singură disciplină, fără să urmărească dinamici intelectuale și sociale mai largi, care ar putea să explice de ce secolul al XIX-lea este punctul de cotitură nu doar pentru multiseculara instituție a universității, dar și pentru felul în care schimbările din interiorul și din jurul său

* Scriitor, editor și traducător, absolvent al secției de Literatură universală și comparată a Facultății de Litere, Universitatea din București și al Masterului în Teoria literaturii și literatură comparată, la aceeași facultate, doctorand în Istorie.

¹ A se vedea Iulian Bocai, „Mor umanioarele? (Oadă pentru umanism)”, în *Observator cultural*, nr. 943/2018, 18-24 octombrie (anul XIX), p. 10-11 (accesibil la: <https://www.observatorcultural.ro/articol/mor-umanioarele-oda-pentru-umanism/>).

determină transformări în însuși felul în care gândim compartimentele cunoașterii moderne, cel puțin ale acelei cunoașteri care poate fi diseminată instituțional.

Deși interesată colateral de modul în care o disciplină se impune în comunitatea științifică și academică, pentru ca apoi să-și găsească sprijin social mai larg, cercetarea pe care o propun urmărește în principal aventura instituțională a umanioarelor în spațiile englez, francez și german, la trecerea dintre secolele XVIII-XIX, căci în această perioadă *facultas artium*, sediul tradițional al studiului umanist universitar, cunoaște, ca răspuns întârziat la revoluția științifică europeană și la Revoluția (politică) Franceză, cele mai profunde transformări.

Deși studiul are ca preocupare centrală disciplinele umaniste, pentru perioada analizată (și pentru cea imediat următoare ei), este inutil de făcut o separație operativă între acestea și științele tari, căci între 1780 și 1830 științele și umanioarele au un destin instituțional comun, deși istoria intelectuală arată că, *de facto*, separația lor avusese loc înainte. Se găsesc, desigur, în această perioadă suficienți oameni de știință francezi sau germani care sunt și excelenți oameni de litere, dar vom vedea că, la începutul secolului XIX, această segregare definitivă pentru universitatea modernă dintre științe și umanioare, deși neîmplinită instituțional, este clară până și pentru cei care i se opun în numele vechiului ideal enciclopedist. Însă istoria științei trebuie avută parțial în vedere tocmai deoarece câmpul disciplinar științific se redefinește în această perioadă în paralel cu cel umanist (din care, de altfel, provine) și, în multe privințe, în oglinda lui.

Articolul de față este un raport parțial, într-o oarecare măsură schematic, asupra unei cercetări mai extinse și trebuie înțeles *propedeutic*. Oricine e interesat de felul în care s-au așezat studiile umaniste în spațiul universitar modern, trebuie mai întâi să lămurească preistoria universității moderne și felul în care instituția se opune unor influxuri intelectuale externe, refuzându-le, sau le acceptă precaut, integrându-și-le. Jocul de integrare și refuz este, cred, tipic pentru orice instituție caracterizată de un grad înalt de inerțial, ai cărei membri, formați poate în paradigme disciplinare vechi și uneori chiar vetuste, cu greu își dau girul pentru apariția unui alt câmp de cercetare, ori dacă – cum se întâmplă adesea – câmpul este deja definit, cu greu își dau girul pentru susținerea lui de către stat.

În cele ce urmează urmărim o transformare a hărții disciplinare pe două paliere: primul este instituțional și vizează schimbările la firul ierbii – anume ce se întâmplă cu disciplinele în universități ca atare; al doilea

este teoretic și urmărește schimbarea teoriilor despre scopul și funcția universității – anume ce se întâmplă cu ideile celor care încercau să o regândească instituțional și curricular în termeni moderni. Numai așa cred, descriindu-le din ambele direcții, putem avea o imagine completă a schimbărilor survenite în acele decenii și a felului în care ele, cum ar veni, „despart apele” în educația universitară modernă.

Partea întâi

Confuzia disciplinară în universitățile occidentale la sfârșitul Epocii Luminilor

[...] l'esprit inquiet & remuant de ce siècle
qui bouleverse tout à chaque génération.
(Rousseau, *Émile ou l'éducation*)

Preambul la o istorie a educației moderne

Descartes spune în *Regulae ad directionem ingenii* o idee pe care o reia mai târziu în *Discursul despre metodă*, că a găsit întotdeauna că e mai ușor să descopere adevărul lucrurilor gândindu-le cu mintea proprie sau studiind marea carte a naturii decât parcurgând un corpus de texte ale filozofilor, retoricienilor, dialecticienilor (prin care vrea să zică, de fapt, *scolasticilor, iezuiților*). *Les sciences des livres*, cum le numește el, nu sunt științe decât cu numele: amalgamări istorice de opinii, colecții de păreri, florilegii pedagogice. Poate acesta e motivul pentru care în primele două cărți ale *Discursului* nu citează pe nimeni, spre deosebire de predecesorul său, Francis Bacon, care în primele douăzeci de pagini din *The Advancement of Learning* dă, în bună tradiție umanistă, treizeci și unu de nume (majoritate latine sau biblice, câteva mitologice), doisprezece citate biblice și zece citate din opere antice, împreună cu un citat contemporan din Machiavelli, un comportament al extremei referențialități, pe care-l găsim, deși ceva mai bine integrat, și la Montaigne sau în mediul academic contemporan.

Recunoscând că fost „hrănit cu litere” toată viața, pentru că profesorii îl asiguraseră că va primi, prin ele, multe lucruri utile vieții, alături de tot ceea ce trecea drept cunoaștere certă în epocă, Descartes povestește mai departe în *Discurs...* cât de mare i-a fost dezamăgirea când la sfârșitul celor opt ani de studii descoperă mai degrabă că e copleșit de îndoieli, deși studiasse la una dintre cele mai mari școli europene.

Deziluzionat, părăsește *entièrement l'étude des lettres*. Știm de la biograful său că Descartes a studiat la colegiul iezuit din Le Flèche vreme de opt ani, până la vârsta de nouăsprezece, și că o mare parte din aceste cursuri sunt în *humaniora*. În primii cinci ani avea să studieze gramatică și retorică, iar în următorii trei filozofie și introducere în științe, cu observația că majoritatea elevilor părăseau colegiul după primii cinci ani și că unele clase erau adesea compuse din 150-200 de elevi², făcând ca eficiența actului educativ să fie redusă. Majoritatea burghezimii europene nu va aștepta de la școlile continentului decât o educație elementară pentru copiii care intră uneori surprinzător de repede în afacerea familiei, recunoscând implicit că pentru o carieră în comerț nu e nevoie de o trecere exhaustivă prin clasici, ori de o foarte bună cunoaștere a latinei. Copiii care rămân în școală și pentru următorii trei ani ajung majoritatea să studieze dreptul. Arhivele facultăților de Drept din secolul următor, al XVIII-lea, arată că a cincea parte dintre studenți veneau din această clasă a negustorilor, deși majoritatea celor care se înmatriculau proveneau la rândul-le din familii de vechi magistrați³, cum este și cazul lui Descartes; într-o lume în care resursele de mobilitate socială erau cvasiabsente, fiii luau de multe ori în profesie locul taților, în aceeași localitate, câteodată pe aceeași funcție, alegând să studieze adesea în același departament. La 1861, adică la două secole distanță, nouă din zece francezi încă mureau în departamentul în care se născuseră⁴. La 1620, Descartes ar fi trebuit să reia același traseu și nu e de mirare că alege să termine dreptul. Contemporanul său englez, Francis Bacon, ajunge la Cambridge la vârsta de doisprezece ani și rămâne acolo până la cincisprezece, cu doar trei ani de educație oficială, deși, de la jumătatea lui 1574 până în martie 1575, universitatea se închide din cauza ciumei⁵, iar tatăl crede că doi ani și jumătate de studii sunt suficienți înainte să-l trimită în Franța, cu gândul să-l facă om de stat.

Sistemul de clasificare a cunoașterii după care funcționează instituțiile pedagogice ale Europei era mai vechi decât instituțiile însele și fusese implementat în contexte sociale diferite și uneori divergente, în Parisul scolastic, în Bologna medievală, în Florența renescentistă sau în

² Stephen Gaukroger, *Descartes. An Intellectual Biography*, Oxford, Clarendon Press, 1995, p. 45-46.

³ Richard Kagan, „Law Students and Legal Careers in Eighteenth-Century France”, *Past & Present*, nr. 68 (Aug. 1975), p. 54-55.

⁴ Eric Hobsbawm, *Age of Revolution*, New York, Vintage Books, 1996 p. 10.

⁵ William Aldis Wright, în *Prefața* la Francis Bacon, *The Advancement of Learning*, Oxford, Clarendon Press, 1880, p. VI.

Geneva calvină. Cum învățământul fusese sub controlul aproape exclusiv al bisericii catolice vreme de secole, această repartizare sistematică a disciplinelor pe care o cunoaștem sub numele de *trivium* și *quadrivium* este bine împământenită chiar și în pragul Reformei. Teoretizată de o serie de autori medievali (Martianus Capella, Priscian, Cassiodorus, Hugo de St. Victor, Bonaventura) și reluată ca atare de primii umaniști care o implementează în școlile Italiei, ea prevede pe hârtie un relativ echilibru între artele verbale și cele matematice – deși acestea din urmă rămân slab reprezentate în universități și școli, uneori lipsind cu totul.

Repartiția „trivială” (gramatică, retorică, dialectică), de departe cea mai importantă dintre cele două, venea nu doar cu o schemă de departajare disciplinară (care se modifică, uneori confuz, de la un autor la altul), ci și – mai important – cu un canon și cu metode. În centru era textul latin al câtorva clasici, dar mai ales al Vulgatei. În primii ani ai Universității din Bologna, retorica se studiază după textele lui Cicero, deși primul curriculum al Universității din Paris, din 1215, omitea toți marii clasici⁶, în afară de Aristotel. Până în primele decenii ale umanismului, gramatică înseamnă rareori altceva decât învățarea limbii latine după cele câteva manuale rudimentare răspândite în Evul Mediu, pentru ca grămăticul să înceapă să fie considerat, de la jumătatea secolului XIV, o profesie ignobilă⁷ și să fie deosebit de noua clasă intelectuală de *auctoristas* – care, deși nu filologi cum i-ar fi înțeles secolul XIX, se preocupă nu de predatul limbii latine, ci de interpretarea și explicitarea marilor clasici. Ei devin viitori profesori de retorică în universități, departajându-se de grămăticii prin statut și salariu⁸. Povestea trecerii de la curriculumul medieval la cel umanist este una lungă și nu ne interesează decât în măsura în care nu este niciunde completă, ori în care rămâne dificil de urmărit, dat fiind că de multe ori umaniștii și scolasticii citeau aceleași cărți – deși le prețuiau diferit, iar integrarea noului curriculum în vechea instituție nu se face fără probleme. În nordul Europei, chiar și în secolul al XVI-lea, umaniști ca Johannes Aesticampianus, Celtis, Buschius sunt dați afară din universități pentru că tratau autori clasici⁹, pe când în Italia, numărul umaniștilor la Bologna, Padova sau Roma nu

⁶ Rashdall Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1, Oxford, Clarendon Press, 1895, p. 430.

⁷ Robert Black, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 31.

⁸ *Ibidem*, p. 32.

⁹ Erika Rummel, *The Confessionalization of Humanism in Reformation Germany*, Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 13.

treceau de trei sau patru, în condițiile în care aceste universități aveau în unele cazuri și o sută de profesori¹⁰.

Vom întâlni des în istoria universității europene fenomenul acesta de rezistență conservatoare la mișcări intelectuale externe. În Renaștere și cu atât mai mult în Epoca Luminilor, universitățile sunt mai degrabă reactive pe câmpul cultural: ele acceptă cu neîncredere – după mai mari sau mai mici opoziții – ce se face în afara lor și abia când un domeniu intelectual e creat *extra muros* ajunge, după ce-și câștigă o largă credibilitate socială – înăuntrul universității, o dinamică inversă celei intelectuale pe care o cunoaștem după 1800, când universitățile devin generatoare de cunoaștere.

Un motiv pentru care accesul în spațiul universitar al acestor noi mișcări intelectuale e lent este că universitatea rămâne o instituție conservatoare, chiar și acolo unde membrii ei nu sunt teologi dogmatici, ci învățați rezonabili. Ca să compenseze această lipsă de vehicul pedagogic, umaniștii se vor reuni, în Veneția și Florența, în academii ale învățaților, ca atunci celebrele, acum cvasi-necunoscutele, Sodalitas și Studio¹¹. (Este poate o calitate a procesului instituționalizării înseși de a face instituția mai puțin receptivă la schimbări externe și asta poate explica de ce la început universitatea modernă merge mereu în contratimp cu științele ori cu literatura.)

Un al doilea motiv va fi teologic: între umaniștii ca Ramus sau Erasmus, care reinterpretau istoric textul Vulgatei, care îl ignorau pe Aristotel pentru Vergiliu și care urau pe sorbonarzi, și o instituție supusă structural bisericii apar inevitabil neînțelegeri fundamentale. Trebuie spus că în afară de cele câteva secole de început – a căror autonomie n-a reușit s-o păstreze – universitatea a fost, cu sincope, de partea puterii (nu întotdeauna și studenții, însă). Chiar și când n-a fost susținută de stat și plătită din bugetul acestuia, cum s-a întâmplat cu universitățile engleze până la începutul secolului XIX, ea tot a cerut de la studenții și profesorii ei obediență în fața puterii statale și ecleziastice, care-i garantau privilegiile. Universitățile în sens de comunitate a studenților, și nu de corporație

¹⁰ Date preluate din Paul Grendler, *The Universities of the Italian Renaissance*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2002, partea I, cap. 1 și 2. Vezi tabelul de la p. 9 pentru Bologna, care după 1520 are rareori sub optzeci de profesori. Padova avea un singur umanist în facultate în aceeași perioadă (p. 33), iar proporția rămâne valabilă și pentru Siena, Perugia, Napoli etc.

¹¹ Din prima făcuse parte Erasmus, iar din cea de-a doua Pomponius Leto. Vezi Rudolf Pfeiffer, *History of Classical Scholarship. From 1300 to 1850*, Oxford, Clarendon Press, 1976, p. 55-57.

a profesorilor sau instituție a statului, s-au opus în primele secole oricărei intruziuni despre care credeau că le-ar putea limita drepturile, fie că era vorba de ingerințele consiliilor orășenești, fie ale arhivicilor sau episcopilor în jurisdicția cărora erau arondate. Începând cu secolul al XVI-lea, însă, universitățile italiene au căzut aproape cu totul sub controlul orașelor, iar cele franceze sub dublul control al curiei papale și al regelui. E esențial să se înțeleagă acest lucru pentru secolele XVI-XVIII și este absolut vital pentru secolul XIX, când se face transferul aproape total de la autonomia universitară la dependența de bugetul statelor. Pentru o lungă perioadă de vreme și fără îndoială că acest lucru este valabil și astăzi, autonomia universitară a fost o sintagmă goală – fără ca asta să fie întotdeauna o scădere: multe lucruri bune vin din afara universităților în secolul XIX, când vechile instituții se opun adesea unor reforme necesare: e bine de amintit că accesul catolicilor, evreilor, femeilor la Oxbridge sunt măsuri cerute de stat sau societate.

În măsura în care universitatea modernă este un produs al procesului de centralizare statală și un efect al eforturilor statului de îmbunătățire a vieții economice și de pregătire a oficialilor cu ajutorul cărora avea nu numai să-și impună, dar să-și și procure puterea, e greu de spus în ce măsură mai rămâne ea un loc al autonomiei gândirii și, într-adevăr, deși afirmă acest ideal în mod repetat după Humboldt, niciun sistem universitar european nu se poate scoate pe sine din rețeaua de obediențe fie conjuncturale, fie structurale față de sistemele de guvernământ și de marii actori politici.

Așadar, principii sunt mai degrabă cei care cer prezența în universități sau la școlile de curte a umaniștilor acum (ca în cazul lui Erasmus sau Ramus) și a filozofilor în secolul următor (cum se va întâmpla cu Spinoza și Descartes însuși), iar umaniștii din secolele XV-XVI știu foarte bine cum să ia pulsul puterii, să o măgulească și să se facă utili, nu în ultimul rând pentru că unul dintre țelurile declarate ale educației umaniste de elită era mai puțin competența în poezia și istoria latine, cât ce însemna această competență pentru omul de lume și activ politic¹². Guarino Veronese este, de pildă, preceptor în Ferrara pentru copiii familiei d'Este, Lorenzo Valla și Poggio Bracciolini ocupă foarte influenta funcție

¹² Vezi și opinia lui Sheldon Rothblatt, *The European and American University since 1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996: „The most popular and widely influential educational tract of the Italian Renaissance, *De ingenius moribus* written in 1403 by Pier Paolo Vergerio the Elder, places the martial arts into the humanist curriculum as indispensable to the survival of the city-state” (p. 35). Educația umanistă este, spune el, un *modus vivendi*, dar doar pentru cei care și-l permit.

de secretar apostolic, Erasmus îi curtează pe regii Spaniei și Angliei, Machiavelli scrie *Principele* ca să intre în grațiile Medicilor, Ramus e numit de Henric al II-lea la catedra de elocvență a Collège de France¹³, iar mulții umaniști francezi care ajung în Italia ca să adune manuscrise, să cunoască viața intelectuală de aici și să joace rolul de lianți culturali sunt trimiși de curtea regală: Jean Montreuil, Robert Gaguin, Guillaume Budé etc.¹⁴ Ca reformatorii religioși contemporani lor, umaniștii vor ști să profite de dinamicile politice ale Europei vestice ca să impună deopotrivă un nou canon (care este o formă expandată a celui vechi), dar și o nouă hermeneutică și critică textuală, mult mai tributare istoriei și istorismului, mai puțin naive decât cele vechi scolastice, mai pregătite să interogheze resorturile textului.

La 1600, când Descartes se pregătește să meargă la școală, acest canon se impusese deja în colegiile iezuite și în unele universități protestante și e la ordinea zilei în Italia, deși trebuie menționat că unele dintre numele care se citesc acum în școli erau citite în afara lor încă din secolul XII, încă, adică, dinaintea înființării universităților ca atare, și că fragmente ale literaturii antice erau predate în aceste colegii în fapt religioase, cum bine observă Lanson undeva, după ce „li se scotea veninul”. Curriculumul preponderent clasic nu apăruse nici în școlile umaniste din senin. Într-o scrisoare pe care i-o scrisese unui prieten din mănăstirea din Steyn, în 1475, când avea douăzeci și opt de ani, Erasmus enumeră autorii latini pe care-i crede relevanți pentru o *ars poetica*: sunt nu mai puțini de paisprezece, pe care-i înșiră alături de marii umaniști italieni¹⁵, arătând anvergura lecturilor pe care le puteai avea chiar și departe de centrele universitare.

Douăzeci de ani mai târziu, Mathurin Cordier – un umanist erasmist – preia un colegiu genevez, unde materia este structurată astfel¹⁶:

Clasa 1. Se învață literele și silabele.

¹³ Pentru Guarino, vezi William Woodward, *Studies in Education during the Age of the Renaissance, 1400-1600*, Cambridge, Cambridge University Press, 1906, cap. 2. Pentru Erasmus, celebra biografie a lui Johan Huizinga, *Erasm*, București, Humanitas, 2007, iar pentru Valla și Poggio, Greenblatt, *Clinamen. Cum a început Renașterea*, București, Humanitas, 2014. O descriere pe larg a aventurilor lui Ramus în mediul universitar francez se găsește în Frank Pierrepont Graves, *Peter Ramus and the Educational Reformation of the Sixteenth Century*, New York, MacMillan, 1912.

¹⁴ Rudolf Pfeiffer, *op. cit.*, p. 65.

¹⁵ *Apud* Johan Huizinga, *op. cit.*, p. 70.

¹⁶ La 1500, clasele sunt numerotate invers, cea mai mare fiind prima clasă. Am inversat numerotarea pentru a evita confuziile. Tabel rezumat și tradus din William Woodward, *op. cit.*, p. 159-160.

Clasa 2. Se încep declinările și conjugările. Părțile de vorbire.

Clasa 3. Se continuă părțile de vorbire, se încep elementele de sintaxă. Se citește Vergiliu, *Eglogele*. Primele compuneri.

Clasa 4. Se continuă sintaxa și se începe Cicero. Se face Ovidiu, pentru prozodie.

Clasa 5. Gramatică greacă. Cicero, Cezar, Isocrate.

Clasa 6. Se pune accentul pe lectură. Titus Livius, Xenofon, Polibiu, Homer. Se citesc fragmente din Evanghelie în greacă. Se începe logica.

Clasa 7. Se predă sistematic logica. Cicero și Demostene, pentru a ilustra retorica. Unii poeți antici analizați dintr-o perspectivă similară.

Printr-un set similar de autori vor trece și Bacon, în perioada petrecută la Cambridge, și Descartes, la colegiul iezuit, cu diferența că filozofia care se studia în ultimii ani la Le Flèche era aristotelică și că se insista întrucâtva pe matematici, care se predau o oră în fiecare zi¹⁷. O listă nu e însă de ajuns pentru a înțelege ce l-a făcut pe Descartes să părăsească *cu totul* studiul literelor.

Umanismul, ca și scolasticismul înaintea lui, încurajase față de textul antic o obediență aproape religioasă. O analiză a lexicului filologic al umaniștilor făcută de Silvia Rizzo arată o înțelegere preponderent textologică a operei antice – trădând faptul că majoritatea erau interesați în primul rând de recuperarea unei versiuni cât mai curate, mai complete sau mai fără imixțiuni ale unor texte care suferiseră în mâinile copiștilor medievali (pe care unii umaniști îi numesc „monștri barbari”¹⁸). Adjectivele care revin cel mai des pentru a descrie textele cu care lucrează sunt, după Rizzi, fie dintre cele care descriu un manuscris necorrupt (*emendatus, correctus, castigatus, emaculatus, integer, fidelis*), fie dintre cele care descriu opusul (*corruptus, depravatus, mendosus, inversus, vitiatus*), cu un la fel de larg vocabular al intervențiilor textuale. Acest interes pentru aproximarea unei variante cât mai fidele a operei antice va avea multă vreme o paralelă în sălile de curs, unde textul antic nu e interpretat decât în sens rudimentar. Profesorul citea un fragment, pe care putea să-l rezume sau nu și pe care apoi îl analiza în detaliu, dând pe măsură ce avansa explicații pentru cuvinte, expresii, personaje, întâmplări. Era prin excelență un „comentariu parafrază”¹⁹, o „micrologie”, cum o

¹⁷ Stephen Gaukroger, *op. cit.*, p. 55.

¹⁸ Giovanni Lamola, nemulțumit de cei care modificaseră *De Oratore* (*apud* Reeve, „Classical Scholarship”, în *Cambridge Companion to Renaissance Humanism*, volum coordonat de Jill Krayer, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 29).

¹⁹ Descrierea este în Paul Grendler, *op. cit.*, p. 241-247, și confirmată de majoritatea istoricilor educației din perioadă. Grendler spune, în plus, că această metodă este mai

numește William Clark, care ar putea să semene parțial cu comentariul de text ce se impune în școlile franceze la sfârșitul secolului al XIX-lea și care la noi se mai practică și azi. Diferența este însă una fundamentală: înțelegerea care se cere în școlile moderne este prin excelență una a mesajului, iar nu inculcarea în scop mimetic a unor norme de scriere imuabile. Când scopul pedagogiei literare devine din a imita operele literare a le interpreta, accentul se mută pe disciplinele explicației – și a putea să explici ce face poetul devine mai valoros decât a aspira la ce face (asta ar explica, parțial, și rolul tot mai important al hermeneuticii în perioada studiată).

Când scopul lecturii, însă, este cât mai fidelă imitație retorică, atunci atenția pentru mecanism e la fel de îndreptățită ca cea pentru mesaj. E drept că unii umaniști insistaseră pentru o lectură mai liberă, dar ea nu ajunge decât rareori în universități și școli, fie pentru că profesorii din aceste instituții nu sunt suficient de bine educați, fie pentru că sunt în genere refractari la inovațiile umaniste.

Această docilitate față de textul clasic (și uneori față de text în genere, față de ceea ce stă scris, față de realitatea normată prin scriptural) este cel mai durabil aspect al educației europene dintotdeauna; în poezie, filozofie și istorie, adică în toate cele trei „discipline” totemice ale umanioarelor, va provoca secole de conflict între cei care cred că anticii nu pot fi devansați în materie de cunoaștere și cei care, ca Descartes, se vor rupe de adoratorii lui Aristotel pentru a pune bazele științei și hermeneuticii moderne. Aceia – ca Erasmus sau ca Ramus sau ca mulții istorici ce încep tot atunci să se îndoiască de metodele lui Tacit și ale lui Titus Livius – care încearcă noi interpretări ale unor texte vechi întâlnesc mereu rezistență în universități și-n rândul clerului. Și asta mai ales pentru că vechea universitate este prin excelență o instituție pedagogică; de altfel, examenul de licență (*licentia docendi*) consta nu într-o lucrare, ci într-o *lectio*, verificând astfel nu performanța critică a studentului, cât priceperea sa profesorală²⁰. Să fii un mare cercetător și un mare inovator nu sunt condiții ca să predai în universitate, deși principii și unele orașe – mai ușor convinse de carismă și prestigiu – vor încerca să-i atragă pe cei cu renume în litere, chiar și cu prețul controverselor.

degrabă una de cercetare aprofundată, practică de cei mai buni dintre umaniști, dar că unii profesori alegeau să ofere cursuri mai... introductive, în funcție de interesul studenților.

²⁰ Pentru o mai lungă discuție asupra caracterului strict propedeutic al facultății de Arte în umanism, vezi Agostino Sotilli, *Humanismus und Universitätsbesuch*, Leiden, Brill, 2006, cap. 1.

Că „atitudinea textologică” este un aspect durabil al educației în universitățile europene o arată faptul că la 1707, când ține prelegerile din *De nostri temporis studiorum ratione*, Vico dă o serie de argumente pentru a justifica existența universităților, printre care se numără și: *A ciò si aggiungano gli errori dei copisti, i plagi e le falsificazioni nei libri, le interpolazioni din seconda mano, onde a stento conosciamo le opere originali degli autori, a stento ne percepiamo il senso originale*²¹. Acest tip de filologie foarte aplicată, subordonată textului, o filologie critică înțeleasă custodial, va avea o lungă carieră în universitățile europene și încă va fi opțiunea standard la începutul secolului al XIX-lea, când, povestește Graff – e drept că în mai conservatorul mediu academic american –, un profesor încă putea fi dat afară dacă, în loc să predea limba greacă după această manieră ortodoxă, își însoțea lecțiile cu comentarii istorice și anecdotice²².

Dacă în afara zidurilor universității unii umaniști își permiteau nu de puține ori chiar să pună la îndoială multe dintre textele antice (cum face Ramus cu Aristotel, pe care-l numește „impostor”²³), în colegiile ca cele pe care le frecventa Descartes o asemenea atitudine ar fi fost de negândit poate. Dar în cea de-a treia regulă din *Regulae...*, Descartes e perfect conștient că un studiu prea aprofundat al autorilor antici riscă să te „infecțeze cu erorile lor”, continuând într-a zecea: „dialectica obișnuită este complet inutilă pentru cei care vor să investigheze adevărul lucrurilor”, arătând că partea mai importantă – căci critică – a filologiei umaniste nu rămăsese fără rezultat. Deși nu respinge cu totul valoarea cunoașterii istorice, spune că aceasta nu este o știință și că pentru a face știință trebuie, cum arătam la începutul acestei lungi digresiuni, să aflăm lucrurile cu mintea ta. Acest „a afla lucruri cu mintea ta”, opus lui „a afla prin lectura canoanelor”, exprimă perfect un conflict din chiar inima modernității intelectuale europene, un antagonism care va continua multă vreme, chiar și după ce universitățile moderne vor face trecerea „de la doctrină la cercetare”, cum o descrie Gadamer²⁴. Universitatea modernă, ca instituție de cercetare, trebuie să permită structural interogarea surselor de dragul interogării (să-și integreze, adică, cartezianismul), dar pentru că rămâne parțial o instituție pedagogică, menită predării de

²¹ Giambattista Vico, *Opere filosofiche*, Sansoni, Firenze, 1971, p. 848.

²² Gerald Graff, *Professing Literature. An Institutional History*, Chicago, University of Chicago Press, 2007, p. 33.

²³ Și „barbar”, și „solist”. *Apud* Frank Pierrepont Graves, *op. cit.*, p. 30.

²⁴ „... den Übergang von der Doctrina zur Forschung”, în *Die Idee der Universität*, Berlin, Springer, 1988, p. 2.

cunoștințe relativ stabile, trebuie să lucreze și cu un canon. Conflictul dintre ideea unui set de texte care, pentru a fi durabil, trebuie să stea măcar parțial dincolo de îndoială, și nevoia unei filozofii a cercetării care să se întoarcă în permanență inclusiv asupra lucrurilor care sunt dincolo de îndoială, acest conflict va arunca universitatea europeană din ultimele două sute de ani în crize care revin cu regularitatea celor economice.

Multă vreme, deși cartezianismul a pătruns repede în universități, mai ales în cele engleze și olandeze²⁵, a părut că influența considerabilă a primului mod de cunoaștere avea să rămână și să producă rezultate în științe și filozofie în afara zidurilor instituțiilor de cunoaștere ale vremii. Marii filozofi raționaliști au refuzat lucrative catedre universitare, reușind să rămână – un lucru azi tot mai greu de imaginat – filozofi extrauniversitari, deși asta nu îi făcea neapărat perfect autonomi, prinși cum erau la răspântia altor autorități ale timpului: monarhie, biserică, comunitate și comunitate academică.

În fapt, la trecerea în secolul al XVIII-lea, apartenența la o universitate garanta, cu excepții, mai degrabă o carieră mediocră în umanioare și aproape inexistentă în științe. Toți marii oameni de știință ai Epocii Luminilor, mare parte din filozofii ei, cu excepția parțială a germanilor și scoțienilor, n-au – unii – educație universitară deloc, iar alții au pentru universitate un dispreț vecin adesea cu disperarea. O arată sutele de cărți publicate în epocă ce fac haz de pedanteria universitarilor, zecile de discuții despre reformă, oficialii care propun închiderea lor, faptul că adevărata muncă științifică se făcea în afara zidurilor universitare, toate cu o apoteoză în butada necruțătoare din caietele lui Goethe, care spune că „face cine poate și cine nu poate predă”.

Conflictul între tagma universitară și gânditorii care o acuză de vetustețe, pedanterie, ignoranță sau erudiție goală nu datează din timpul lui Descartes și nici nu se încheie cu el. Întregul secol optsprezece încearcă să dea un răspuns problemei structurale a celor 142 de universități europene, sisteme tot mai închise, tot mai corupte și nepotiste, fie foarte productive, dar în gol, fie puțin productive, aproape absente, dar încă onorabile vestigii ale unor epoci în care universitățile însele păruseră să încurajeze cunoașterea în loc s-o paralizeze.

Unele – ca Oxford sau Cambridge – monopolizaseră actul educației superioare nu numai prin alianța lor cu Biserica Anglicană, căreia îi ofereau cadre, dar și prin faptul că – în afară de război și comerț – erau

²⁵ Margaret Jacob, *The Cultural Meaning of the Scientific Revolution*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 63.

singurele instituții din regat care creau scări de acces spre o mai bună situație economică. Altele erau folosite de principi (mai ales în Germania) pentru a produce oficiali bine pregătiți. Cele italiene pregăteau notari și avocați. Cele franceze, o vreme, teologi, medici, avocați etc. Rareori pregătea vreuna savanți și rareori încercau să ofere treceri exhaustive printr-o materie de studiu bine stabilită, să facă adică marele ocol cultural pe care-l așteptăm azi de la educație.

Iar harta disciplinelor, cu subdiviziunile și categoriile ei disciplinare nelămurite și uneori interșanjabile este adesea greu de înțeles, cum la fel de greu de înțeles pare azi de ce pentru multă vreme istoricii lumii antice au fost studiați în cursurile de retorică sau de poetică, la fel ca geografii. O catedră de istorie modernă este, de pildă, încă o noutate la 1750, deși cărți de istorie modernă se scriseseră deja de secole. Durează mult până când disciplinele care se ocupă cu realități prezente sunt admise în spațiul academic. Teologia face excepție aici, fiindcă, deși se crede că are o importanță fundamentală pentru existența umană cotidiană, rămâne, în ultimă instanță, o știință a eternității și temelia universității medievale, deși Hegel va comenta cumva dezamăgit, la începutul *Științei logicii*, că teologia renunțase în vremea sa la vechea metafizică în schimbul „erudiției istorice”²⁶ (și, ca atare, că se modernizase și ea).

Universitățile vechi au, într-adevăr, ca scop conservarea tradiției – și numai pe ea o conservă – deși conservă este un cuvânt prost ales. Un cuvânt mai bun ar fi, mai degrabă, (re)confirmă. Căci nu toată literatura antică ajunge în sălile de curs și, ce este mai important, ea nu ajunge acolo diacronic. Se poate spune că pentru multă vreme, până pe la jumătatea secolului XVII, ce a ajuns în universitățile europene din antici este doar foarte puțin. Sigur Vergiliu, dar nu *Satiricon*. Euripide, dar nu Aristofan, Cicero și Aristotel, dar fără Epicur. A existat mereu o selectivitate masivă în actul educației europene, care a durat până târziu, textele trebuind adesea să răspundă mai multor exigențe, dintre care prima era cea morală: ce se studia trebuia să nu invite la nerespectarea normelor sau scrise sau nescrise ale societății. A doua era și mai interesantă: materialul trebuia să poată fi transferabil pedagogic, trebuia să dea, deopotrivă, o lecție și să funcționeze și ca *exemplum* stilistic, retoric etc. Până la apariția muzeului și a arhivei, până adică la sfârșitul secolului XVIII, conservarea culturală în sensul în care o înțelegem astăzi era mai degrabă o practică privată și eficiența ei varia în funcție de soarta particulară a practicanților.

²⁶ Georg Wilhelm Fredrich Hegel, *Știința logicii*, București, Editura Academiei RSR, 1966, p. 8.

Bibliotecile universitare – acum instituții cu cele mai exhaustive colecții din lume – erau mici, prost îngrijite și adesea nefrecventate. Prima bibliotecă universitară europeană care primește finanțare pentru achiziția de cărți este Göttingen, și asta abia în secolul XVIII²⁷. Rolul universității a fost parțial unul de conservare – așa cum a fost parțial unul de propagandă religioasă sau de instrument pedagogic al puterii, ori de important actor economic, sau de centru de iradiație intelectuală, deși tocmai acest din urmă rol, cu care suntem învățați să o asociem, începe să decadă – nu complet – la sfârșitul secolului XVII, odată cu accelerarea revoluției științifice moderne.

Nevoia de reformă

La sfârșitul secolului XVIII, oficialii educației din Prusia se gândeau serios să închidă universitățile, revoluționarii francezi o făcuseră deja, iar celor două universități engleze li se cereau reforme din toate taberele politice. În spațiul german, multe dintre universități aveau la 1750 mai puțini studenți decât avuseseră înaintea Războiului de 30 de ani, iar Oxford și Cambridge au revenit la media de înmatriculări din secolul al XVII-lea abia în 1829²⁸. Facultățile de filozofie (arte), mai ales, sufereau din cauza lipsei de studenți, pentru că educația în *trivium* pe care fuseseră obișnuite s-o ofere până de curând era oferită acum de colegii, iar mulți studenți alegeau să se înscrie după finalul colegiului direct la facultățile superioare, dacă nu mai prestigioase, măcar mai lucrative, dovedind încă o dată, dacă mai era nevoie, că scopul perceput al universității era fie să profesionalizeze în vederea câștigului financiar, fie, cum se întâmpla în Anglia, să reprezinte o etapă de socializare educată înainte de angajarea în treburile publice. Știm de la biografia lui Kant, de pildă – care preda doar cu un certificat de magistru, căci nu exista doctorat în arte²⁹ –, cât de diverse erau cursurile pe care trebuia să le țină și cât de puțini elevi veneau uneori la ele. O frustrare suficient de mare s-o țină minte până spre sfârșitul secolului, când scrie, în *Conflictul facultăților*, că sarcina facultății de Arte este să le critice pe toate celelalte, care sunt mai

²⁷ Anthony Grafton, *What was History*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007, p. 191.

²⁸ Christophe Charle, „Patterns”, în *A History of the University in Europe*, vol. 3, *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, volum coordonat de Walter Rüegg, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 54.

²⁹ Michael Hofstetter, *The Romantic Idea of a University*, New York, Palgrave MacMillan, 2001, p. 4.

degrabă școli pentru pregătit oameni de afaceri decât întreprinderi întru cunoaștere³⁰. Această „ardere a etapelor” e cumva opusă situației pe care o cunoaștem din Renaștere, când majoritatea studenților se opreau cu studiile după ce-și luau bacalaureatul, pentru că această primă treaptă era considerată pregătire îndeajuns pentru o carieră ecleziastică sau pentru diverse poziții oficiale, lucru care făcea din facultatea de arte cea mai numeroasă și, în virtutea acestui lucru, cea mai influentă dintre facultăți.

În ciuda avansurilor științifice care se fac pe întreg continentul, universitățile par blocate în Epoca Luminilor într-un trecut al cunoașterii în care se mențin în parte deoarece corpul profesoral, care în unele spații germane stabilește adevărate dinastii universitare, rezistă încercărilor de reformă din frica de a nu-și pierde privilegiile, în parte pentru că mulți profesori – cum se întâmplă în Anglia – văd în catedrele lor sinecuri și nu le folosesc decât ca resursă financiară, fără să predea decenii de-a rândul. Se adaugă proasta finanțare din partea statelor care par mai dornice să impună studenților coduri de conduită, decât să ceară universităților să se reformeze. Ludovic al XIV-lea fusese în mod special atent să ceară facultăților de Drept din regat să păstreze registre exhaustive ale tuturor studenților care le călcau pragul și ale cursurilor pe care le urmau³¹, iar în Palatinatul Elector și Saxonia se cer rapoarte lunare de la Heidelberg, respectiv Wittenberg, în vreme ce universitățile prusiene trebuiau să trimită în secolul XVIII listele de cursuri – *die Vorlesungsverzeichnisse* – autorităților³², o datorie de care unele dintre ele se achită cu meticulozitate, din fericire pentru cercetarea de față.

Birocrația universitară devine tot mai avansată și-n alte state europene: înainte de înscriere la colegiul papei, Carlo Goldoni povestește că, deși nu intenționa să studieze decât drept civil, i se ceruseră certificate de burlăcie și de botez, dovezi de bună purtare și garanția tonsurii, toate acte pe care trebuia să le dobândească de la autoritățile orașului natal, și pe care le și obține, deși prin intervenții³³.

Controlul statului asupra universităților și educației în genere va crește constant în timpul secolului XVIII, când se regândesc legislații, se înființează autorități de supraveghere și se birocratizează ușor procesul de decizie – deși domeniul se dovedește a fi greu de normat. În Berlin, la

³⁰ Immanuel Kant, *Gesammelte Schriften*, vol. 7, *Streit der Fakultäten*, Berlin, 1907, p. 31.

³¹ Richard Kagan, *op. cit.*, p. 39.

³² William Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago, University of Chicago Press, 2006, p. 52.

³³ Carlo Goldoni, *Memorii*, București, Editura pentru Literatură, 1967, p. 40-42.

1780, sunt peste o sută de școli neoficiale, stârnind oprobriul tuturor celorlalte care se văd lipsite de fonduri³⁴, așa cum Universitatea Imperială napoleoniană nu va putea să aducă școlile iezuite sub ierarhia universitară, mai ales pe cele din provincie, unde învățământul religios era preferat celui laic de stat, spre frustrarea împăratului.

Înstăpânirea statului asupra educației se va definitiva târziu, la începutul secolului XX, dar preocuparea pentru uniformizarea curriculară a școlilor și facultăților și pentru asigurarea calității actului educațional prin examene, inspecții și evaluări repetate își are rădăcinile în acest secol. Preocuparea este motivată nu numai de fantezii disciplinare foucauldienne, ci și de nevoia de a da coerență și predictibilitate unui sistem de învățământ cu administrații învechite și mult prea haotic. Însă preocuparea poate lua și forme extreme: după Revoluție, în Convenție se discuta în mod serios, de pildă, dacă nu cumva copiii ar trebui preluați de statul francez și crescuți în case comune³⁵ și, dintre multele discursuri parlamentare din Adunarea Constituantă și Convenție, rareori se ridică vreo voce împotriva ideii că învățământul ar trebui să cadă fundamental în sarcina statului; sau Fichte sugerând că, de vreme ce apariția cărților a eliminat nevoia de profesori, universitățile ar trebui desființate cu totul.

O altă cauză, mai interesantă, a declinului cunoașterii în universități este că centrul intelectual al țărilor vestice se mută în academii, saloane, societăți regale sau de amatori, cafenele și cluburi. Joseph Priestley, de pildă, care nu are pregătire de chimist, și care-și petrece mare parte din viață intrând și nereușind să mai iasă din controverse religioase, își face majoritatea experimentelor fiind susținut de industriași și comercianți scoțieni și, deși nu predase niciodată într-o universitate, istoria lui a științei electricității (*The History and Present State of Electricity...*) ajunge manualul standard în curriculumul de filozofie naturală la Yale înainte de sfârșitul secolului³⁶. O carieră în litere sau în științe nu erau, judecate după standardele de astăzi, cele mai predictibile, tocmai pentru că nu erau aproape deloc instituționalizate – primii enciclopediști intră târziu în Academia Franceză, iar Diderot insista tot pe-atunci că mediul academic francez n-ar fi fost în stare să producă ceva similar *Enciclopediei*³⁷. Mulți dintre scriitorii englezi, ca Gray, Pope, Smolett sau

³⁴ Mary Jo Maynes, *Schooling in Western Europe*, New York, New York University Press, 1985, p. 48.

³⁵ Eugene Dubarle, *Histoire de l'Université de Paris*, vol. 2, Paris, 1840, p. 319.

³⁶ Steven Johnson, *The Invention of Air*, London, Penguin, 2009, p. 34.

³⁷ *Apud* Dena Goodman, *The Republic of Letters*, London, Cornell University Press, 1994, p. 25.

Defoe³⁸, nu au studii universitare, iar cei care le au adesea le regretă, povestind despre timpul pierdut în venerabile colegii.

Scriitorul începe de altfel să fie o figură cu mult mai carismatică decât savantul, nu în ultimul rând pentru că este mai abordabilă și mai vizibilă, mai aptă să discute critic despre prezentul acestui secol retrograd, în care actorii morți, în Franța, erau încă aruncați în gropile comune dinafara orașelor. Scriitorii sunt, cu puține excepții, mai deschiși experienței dialogului cu publicul (acel „dragă cititorule”, pe care-l știm de la romancierii) decât filozofii și erudiții care au rămas izolați fie în spatele zidurilor academiei, fie în spatele dificultăților închipuite sau reale ale problemelor pe care le tratau, iar numărul lor crește în această perioadă dintre 1750 și 1789 considerabil, atât în Franța (numărul autorilor din recensăminte crește de la puțin peste 1.000 la puțin sub 3.000 în doar 40 de ani), cât și în Germania (care crește de la 3.000 la 11.000 în aceeași perioadă)³⁹.

Din rațiuni economice, scriitorii încep să aibă nevoie de o mult mai mare deschidere față de public, de care depindeau nu rareori, un public de care savantul universitar salariat se poate lipsi, deși nici universitarii nu sunt indiferenți la beneficiile pecuniare ale bunului renume. În cazul în care scriitorul însuși nu e un aristocrat autonom financiar sau unul dintre fiii de comercianți cu rente viagere, de la 1700 în sus, poate chiar mai devreme, începe să funcționeze o înțelegere nescrisă între scriitor, mai ales în rolul lui de romancier, și publicul pe care adesea nu-l cunoștea și nu mai poate să-l prevadă – cum se întâmpla încă, de pildă, la 1500, când umaniștii știau bine pentru cine scriu și cine ar putea „să asculte” –, căci acest public devenise, odată cu alfabetizarea, tot mai divers și, odată cu circuitul internațional al cărții în Vest, tot mai îndepărtat. Unele cărți de ficțiune din această perioadă cunosc adevărate distribuții de masă, de neconceput cu un secol în urmă, deși în comunitățile rurale ele circulă – e drept – în forme condensate: Robinson Crusoe, de pildă, există în 151 astfel de versiuni (*chapbooks*) în întreg secolul XVIII⁴⁰. Dar chiar și în aceste condiții, scriitorul secolului XVIII, la fel ca umanistul despre care am vorbit în capitolul precedent, trebuie încă să fi învățat bine cutumele puterii, dacă nu pentru a-și apropia toți potentaiții,

³⁸ G. C. Brodrick, *A History of the University of Oxford*, London, Longmans, 1886, p. 175.

³⁹ Roger Chartier, în *Omul luminilor*, volum coordonat de Michel Vovelle, Iași, Polirom, 2000, p. 107-110. Cu mențiunea că autor aici poate să însemne inclusiv jurnalist.

⁴⁰ Jonathan Rose, *The Intellectual Life of the British Working Classes*, London, Yale University Press, 2001, p. 107.

atunci măcar pentru a-și asigura protecția unora în fața altora, cum atât de bine știa s-o facă Voltaire și cum fuseseră nevoiți să o facă mulți alții, din simplul motiv că nici numărul cărților vândute, nici faima, nici profesionalismul nu te păzeau de cenzură, de arest sau de exil în secolul despotismului luminat.

Universitarii aveau, e drept, privilegiile de statut, pe care la procesiunile tradiționale care marcau începutul anului de școală le afișau simbolic umblând pe străzile orașelor în robe solemne – episcopi, decani, rectori, studenți, într-o ordine care, după cinci secole de existență universitară, trebuie să fi devenit la fel de elaborată ca obiceiurile de la curte. Una din zecile de anecdote curioase care explică pedanteria acestui sistem este povestită în Brodrick⁴¹:

În 1825, primarul și aprozii din Oxford au fost scutiți printr-un document cu sigiliul universității, de penitența care le fusese dată după marea revoltă din Scholastica's Day, 1354, când au fost obligați [...] ca 60 de cetățeni de frunte să participe în fiecare an la biserica St. Mary la o slujbă pentru sufletele universitarilor morți, fiecare trebuind să lase un peni la altar.

Scholastica's Day fusese o zi de marți din 1354, care s-a lăsat cu aproape nouăzeci de morți, în urma unui conflict între orășeni și studenți, pornit – cum n-ar trebui să ne mire în orașele universitare – într-o tavernă. După procesul care urmează, regele găsește orașul vinovat și cedează multe dintre drepturile acestuia din urmă corporației universitare, inclusiv controlul asupra pieței, adăugând fostelor privilegii altele noi, pentru a convinge comunitatea academică sceptică să revină la cursuri. Orașul e amendat, iar primarul, însoțit de alți șaiszeci de notabili locali, obligat să participe în fiecare an la o comemorare a răscoalei. Când unul dintre primarii de la începutul secolului XIX refuză să plătească cei șaiszeci de peni, universitatea nu numai că îl dă în judecată, dar și câștigă procesul cu pricina⁴², pentru ca să accepte să cedeze acest drept pur simbolic abia în 1825. Acest comportament de ghildă va fi unul dintre multele capete de acuzare împotriva universităților și-n Germania, unde se repropășează acestora *die gothische Form und das Zunftwesen*⁴³ –

⁴¹ G. C. Brodrick, *op. cit.*, p. 190.

⁴² Povestea pe larg se găsește și în *Oxford City Documents*, volum coordonat de Thorold Rogers, Oxford, Clarendon Press, 1890, p. 245-247, însoțită de decizia regală și o serie de epistole ale vremii.

⁴³ Engels, *apud* Rudolf Köpke, *Die Grundung des Koniglichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Berlin, 1860, p. 21.

apucăturile medievale. El poate fi observat și în sutele de cataloage de cursuri de la Göttingen, Leipzig, Freiburg unde teologia este mereu listată prima, chiar și după ce încetează să mai fie una dintre facultățile importante, în urma înființării universității de tip nou la Berlin.

Nu e de mirare atunci că Spinoza își exprimase scepticismul când fusese rugat să accepte să predea filozofie la Heidelberg, deși primise în scris garanția că se va putea bucura de cea mai mare libertate, cu simpla condiție de „a nu tulbura religia oficială”. Spinoza va da două motive pentru refuzul său: primul este că pentru a preda ar fi trebuit să renunțe la „cercetarea filozofică”, de unde înțelegem că cercetarea și o poziție pedagogică i se păreau incompatibile. Al doilea este că, indiferent cât și-ar fi limitat observațiile în privința religiei, știa foarte bine din experiența personală că zelul religios al unora i-ar fi făcut oricum să critice orice ar fi spus, „indiferent cât de corect ar fi fost spus”⁴⁴.

În fine, o analiză aparținând lui Sari Kivistö a sutelor de pamflete antiacademice apărute la începutul secolului arată, în plus, că învățații din instituții erau adesea văzuți ca neîngrijiți, imorali, bețivani, scandalagii, nepotiști, aroganți, urâți, erau acuzați că citesc literatură interzisă, că sunt profund viciați, mizantropi, pedanți și superficiali, sau că, dacă nu sunt de-a dreptul plagiatori, suferă de acea maladie a universitarului dintotdeauna, *scribendi pruritus*⁴⁵. Ultima pare să fie o judecată îndreptățită în Germania, unde Lichtenberg se plânge, la sfârșitul secolului, că scopul educației pare să fi devenit a scrie cărți, dar în Anglia un profesor putea să ocupe timp de trei decenii o catedră fără să fi scris un cuvânt.

Încercări de reconfigurare la nivel național

Toate universitățile europene au fost în strânsă legătură cu biserica, dar niciunele mai mult decât cele engleze, care au și rămas bastioane ale anglicanismului mult după ce universitățile franceze și cele germane au trecut prin reformele decisive de la începutul secolului al XIX-lea. Se estimează că în jurul anilor 1750, la Cambridge, 90% dintre *fellows* și 76% din absolvenți urmau să se facă clerici⁴⁶. Cum Dreptul și Medicina erau facultăți cu slabă reprezentare la ambele universități, facultatea de Filozofie (*Arts*) rămânea astfel cea mai căutată, deși asta nu înseamnă

⁴⁴ Scrisoarea este citată complet în Frederick Pollock, *Spinoza, His Life and Philosophy*, London, Duckworth and Co., 1899, p. 33-34.

⁴⁵ Vezi Sari Kivistö, *The Vices of Learning*, Leiden, Brill, 2014.

⁴⁶ David Gascoigne, *Cambridge in the age of Enlightenment*, Cambridge, CUP, 1988, p. 13, respectiv Michael Hoffstetter, *op. cit.*, p. 3.

mult, în condițiile în care înmatriculările la Oxford nu depășeau 150 de studenți la jumătatea secolului, în vreme ce la Cambridge, la 1760, se înscrieseră doar 110 studenți⁴⁷. Indiferent de numărul de înscrieri, universitățile sunt profund confesionale, lucru care nu rămâne fără rezultat dacă ne gândim că una dintre sarcinile zilnice ale tutorelui era să țină rugăciunea zilnică cu studenții, că arderea de cărți contrare religiei era încă o practică legitimă, că cei din jurisdicția universităților încă puteau fi închiși pentru ateism ori că profesorii își pierdeau funcția dacă se căsătoreau. Cum era o cvasicertitudine că cei ce vin la universitate o fac pentru a fi trimiși mai apoi în țară în slujba Bisericii Anglicane, absolvirea facultății era condiționată de un jurământ pe cele 39 de articole de credință ale Bisericii și de recunoașterea obedienței față de monarh, la care s-a renunțat foarte târziu.

Așa se face că cei mai mulți oameni de știință de la Cambridge, de pildă, erau preoți la începutul secolului al XIX-lea. Cel mai cunoscut exemplu este Charles Darwin, care nu numai că urmează studiile pentru a deveni preot, dar studiază zoologie cu un profesor care e la rândul lui preot⁴⁸. E cu atât mai surprinzător că acest confesionalism nu a afectat mai puternic curriculumul și lucrurile care se citeau în universități. Există încercări ale evangheliștilor de a schimba fața învățământului teologic în Anglia și de a-l face mai strict, dar ele eșuează. Nici fanatismul religios nu era văzut cu ochi buni, așa că Universitatea Oxford, de pildă, poate să voteze expulzarea a șase metodiști habotnici la 1760⁴⁹, în vreme ce Cambridge să se opună numirii unui profesor de biologie nonanglican la 1818⁵⁰.

Pe cât de datoare se simt universitățile să păstreze legătura cu Biserica Anglicană, pe atât de laxă par să fie în schimb regulile pe care le stabilesc în ciclul de studii. Există un consens aproape unanim între istoricii acestor două universități că secolul al XVIII-lea reprezintă perioada în care se înregistrează cea mai mare scădere în standardele universitare, iar anecdotica pare s-o confirme. Exemple de profesori care țin lecția inaugurală când sunt numiți la o catedră, pentru ca mai apoi să nu mai predea timp

⁴⁷ Pentru Cambridge, vezi David Gascoigne, *op. cit.*, p. 21, iar pentru Oxford, G. C. Brodrick, *op. cit.*, p. 177.

⁴⁸ Cu Henslow, „a reverand”, vezi Sean B. Carroll, *Remarkable Creatures*, Boston, Mariner Books, 2009, p. 21-22.

⁴⁹ Charles Edward Mallet, *A History of the University of Oxford*, vol. 3, *Modern Oxford*, London, Methuen and Co., 1927, p. 122-123.

⁵⁰ Denys Arthur Winstanley, *Unreformed Cambridge*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009 (1935), p. 85.

de decenii sunt dese. O catedră de istorie modernă este deschisă în 1724 la Cambridge, alături de alte două poziții pentru limbi moderne, care însă devin sinecure⁵¹. Un anume Sibthorp, urmașul lui Dillenius la catedra de botanică de la Oxford, nu ține în 36 de ani decât un singur curs⁵². Adam Sedgwick devine profesor de geologie în 1818 – deși nu știa nimic despre subiect⁵³. Era, la rândul-i, preot. Iar Winstanley mai dă alte două exemple: unul al lui William Lax, care, deși profesor de astronomie și geometrie între 1795 și 1837, nu ține nici măcar o prelegere, și pe cel al profesorului de filozofie morală, Francis Barnes, care e la fel de absent între 1813 și 1838⁵⁴. Nu se întâmpla rar ca pe o catedră – fie ea și de științe – să fie mutat un novice al disciplinei, sau un complet necunoscător. CATALOGELE DE CURSURI DE LA UNIVERSITĂȚILE GERMANE arată cum un profesor putea să țină lecții de greacă veche, latină, arabă, ebraică, hermeneutică biblică, introducere în teologie, adesea transferându-se după nevoi de la o facultate la alta, cel mai des de la cea de teologie la cea de filozofie. Până în pragul Primului Război Mondial, de fapt, se aștepta de la profesorii de la Yale să poată țina cursuri în aproape oricare dintre subiectele primilor ani, de la latină la științe naturale⁵⁵.

Asta arată două lucruri: primul, că standardele de cercetare nu erau atât de stringente, și că profesorul universitar a fost văzut până târziu ca educator propedeutic, păzind un mare domeniu cognitiv al științelor cu tot atâtea intrări câte sunt discipline, și mai puțin ca specialist dedicat (deși exemplul lui Adam Sedgwick poate e grăitor aici, căci a început să predea geologie fără să știe nimic, dar și-a luat munca suficient de în serios încât să ajungă un clasic al științei). Al doilea lucru dovedit este, poate mai important, că majoritatea științelor și disciplinelor încă nu ajunseseră în acel stadiu al procesului de disciplinarizare care să le facă imposibil de abordat de către amatori. Acesta este marele avantaj al lipsei de instituționalizare științifică sau al instituționalizării ei laxe în Anglia: oameni cu pregătire de preot, ca Darwin (care dăduse examen de absolvire din traduceri grecești și latinești și din părți din scriptură⁵⁶), oameni fără

⁵¹ David Gascoigne, *op. cit.*, p. 94.

⁵² Charles Edward Mallet, *op. cit.*, p. 126.

⁵³ Martha Garland, *Cambridge before Darwin*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980, p. 19-20.

⁵⁴ Denys Arthur Winstanley, *op. cit.*, p. 172.

⁵⁵ Anthony Kronman, *Education's End*, London, Yale University Press, 2007, p. 54: „Even at Yale, where there was a greater division of labor than at most schools, instructors were expected to teach their students ‘in all subjects throughout the first three years of their college course’”.

⁵⁶ Alături de întrebări din Noul Testament și opera pastorului William Paley. Vezi Sean B. Carroll, *op. cit.*, p. 21.

școală, ca Faraday, joacă adesea roluri covârșitoare în progresul științific, confirmând una dintre intuițiile lui Kuhn, aceea că mai degrabă oamenii de știință tineri, care *nu* cunosc bine vechea paradigmă științifică, sunt cei care ajută la explodarea ei.

Dar această lipsă de departajare disciplinară, această curioasă și în ultimă instanță surprinzător de productivă babilonie științifică nu este doar un aspect al universităților engleze. Să luăm, de pildă, catalogul universității din Heidelberg între 1784, cu puțin înainte de Revoluția Franceză, și 1819, la un deceniu după înființarea Universității din Berlin.

În 1784, teologia primează și are parte de cele mai multe cursuri (cursuri exegetice, cursuri de teologie pastorală, istoria bisericii, cateheză, omiletică etc.). Urmează dreptul, a doua cea mai importantă facultate, apoi medicina și *Weltweisheit*. Sub *Weltweisheit* se face filozofie, logică, metafizică (de cinci ori pe săptămână în 1784), mineralogie, o disciplină numită *Tierreich*, care probabil e zoologie, urmate de secții pentru matematică și istorie, fiecare cu foarte puține cursuri. Mai există o secție specială, destinată studiilor pe care azi le-am numi vocaționale și care era probabil de mare importanță economică, sub denumirea de *Staat-wirtschaftliche Wissenschaften* (agricultură veterinară, finanțe, administrație). Undeva la finalul catalogului sunt enumerate limbile moderne (franceza și italiana) și călăria sau dansul care, spre deosebire de alte materii, rămân decenii întregi în catalog, de unde se înțelege că aveau mare căutare. În 1785, singurul lucru notabil e că chimia se mută de la medicină la filozofie. În 1786, se adaugă la matematică hidraulica, hidrotehnica, mecanica. Iar diplomația, care fusese în urmă cu doi ani studiată la filozofie, se mută acum sub intrarea *Istorie*. Metafizica scade la patru ore pe săptămână.

În 1788, mineralogia, chimia și zoologia (acum redenumită *Thiergeschichte*) sunt tot la filozofie, pentru ca un an mai târziu să-și facă apariția tot aici un curs care o să devină tot mai frecvent: *Naturlehre, mit experimente*, și care e de asemenea foarte căutat în Anglia, unde există o catedră de chimie la Cambridge încă din 1703, al cărui profesor ține sesiuni publice de experimente. În 1789, catalogul rămâne nemodificat, dar apare mențiunea: „Prof. Zauth este dispus să ofere lecții în fiecare disciplină filozofică”, care ilustrează ideea universitarului bun la toate, pe care o discutase mai sus. În vara lui 1790, pentru prima oară, apare intrarea *Philologie*, cu două cursuri, unul despre Xenofon și unul despre limba și literatură engleză. În 1792, la filologie se discută Cicero și scriitorii englezi, iar vara Tacit. Dar, ca să ne amintească totuși cât de naive sunt încă unele abordări, la un curs de economie se vor ilustra

trăsăturile agriculturii germane, comparându-le cu cea romană, pornind de la Vergiliu⁵⁷, iar un profesor de logică se oferă să dea lecții de declamație.

În 1793, numărul cursurilor filozofice crește la nouă, iar la filologie se discută unele dintre dialogurile lui Platon (de un anume profesor Ubegg). Cel mai probabil, Platon e discutat stilistic și retoric, nu filozofic. În 1796, mineralogia se mută la economie, iar denumirea de *filologie* dispare, fiind înlocuită de *Sprachkunde*, unde se predau acum caldeeană, ebraică și greacă veche, precum și un curs despre Cicero. În următorii cinci sau șase ani în și din intrarea *Weltweisheit* apar și dispar discipline (ca pedagogia, sau fizica, sau psihologia empirică) și crește numărul cursurilor dedicate istoriei naționale. Abia în 1804 se revine la denumirea de „filologie” și încep, tot de-acum, să intervină schimbările mai drastice: pentru prima oară, de pildă, apare o istorie generică a literaturilor vechi. Se discută Iliada, Cicero în privat, iar numărul limbilor moderne predate sporește.

În 1805, ce înainte era filozofie, matematică, filologie sunt reunite acum sub denumirea de „Secțiunea generală”. Profesorul Koch predă estetică de trei ori pe săptămână, și apar cursuri de anatomie comparată (dar nu la medicină, ci la filozofie), probabil sub influența faimoaselor cercetări din Franța ale lui Cuvier. În noua secție, vechea filologie ia numele de „filologie veche”, iar numărul cursurilor dedicate se mărește considerabil: se discută Cicero, Platon, liricii greci și Pindar. Se ține, tot aici, un curs de arheologie romană. Se discută Epictet, Aristofan și Titus Livius.

Un an mai târziu, însă, catalogul revine la formatul vechi, în care de data asta filozofia și științele naturale sunt despărțite, iar chimia, geognoza, fizica experimentală sunt listate într-o categorie proprie. O altă secție nouă, cea de arte frumoase, cuprinde acum cursuri diverse, de la „Despre limba și stilul german”, până la Herodot și Teofrast.

În 1807, *annus mirabilis*, toate cursurile filologice sunt incluse sub marea umbrelă a lui „Philologischer und humanistischer Unterricht”, împărțite în: filologie orientală și filologie clasică, împărțită la rândul ei în alte subsecțiuni, dintre care cele mai importante sunt, poate, seminarele destinate analizei aplicate câte unui autor antic. Diferite, însă, de acest ciclu filologic, apar cursuri de literatură germană și de istoria poeziei, un bun detaliu de departajare instituțională, căci arată că le era dificil vechilor filologi să comaseze studiul lui Terențiu cu cel al unui poet național pe care ar fi avut, poate, toate motivele să-l aprecieze, dar care rămânea totuși neclasic.

⁵⁷ Ramus, cu trei sute de ani în urmă, predă fizica după *Egloge* și astronomia după *Visul lui Scipio*...

Un an mai târziu, diviziunea e din nou schimbată. Întreaga facultate poartă numele de facultate de Filozofie (*Philosophie*), împărțită în nu mai puțin de șase subsecțiuni:

1. Enciclopedia generală și istoria științelor;
2. Științele filozofice (însemnând istoria filozofiei, psihologie, logică, estetică etc.);
3. Filologie (aceeași împărțire ca în anul dinainte, cu seminare, limbi moderne etc.);
4. *Bildende Kunst*, sub care sunt incluse teoria esteticii, pictură, muzică, caligrafie;
5. Științe matematice (aritmetică, geometrie, mecanică, hidraulică);
6. Istorie naturală (*Naturkunde*), unde se fac chimie, mineralogie, fizică și un curios curs de igienă.

În următorul deceniu, unele cursuri apar și dispar, distribuția altora se mai schimbă, din când în când se mai intercalează cursuri de utilitate practică (cum să scrii scrisori, cum să declami), care amintesc de cele din școlile umaniste, dar structura rămâne în mare parte aceeași. La finalul acestei perioade, lista autorilor și subiectelor studiate (în 1819) este într-adevăr cuprinzătoare: se fac Xenofon, Demostene, Aristofan, Propertiu, Salustius, Catul, Tibul, Herodot (la seminar), un curs de mitologie comparată, o istorie a literaturii latine, o istorie a literaturii naționale germane, și se discută filozofiile lui Kant, Fichte, Schelling și Hegel, dovedind că abia acum mișcările intelectuale care începuseră cu Lessing și Winckelmann își găsesc debușeu instituțional și anunță începutul secolului filologiei și filoclasticismului academic, marcând trecerea definitivă spre o educație recognoscibil modernă, chiar dacă încă prinsă în vechi tipare medievale de distribuție gradată și nu atomizată a cunoașterii, căci încă se vede – chiar și în această selecție – menținerea iluziei că oricare dintre științele importante poate duce la oricare alta.

Însă comparat cu catalogul din 1784, schimbările sunt evident drastice. Învățământul filologic, filozofic și științific nu numai că se disjung unele *din* altele, dar iau fiecare amploare, cunoscând alte disjungeri interne și, dacă nu se profesionalizează definitiv, măcar încep să-și pregătească de-acum acea specializare pe care intelectualul contemporan pretinde atât de des că o regretă. Universitățile engleze vor trebui să mai aștepte câteva decenii până când să cunoască progrese similare, dar majoritatea disciplinelor de la Heidelberg există deja și-n Anglia, doar că nu întotdeauna instituționalizate. Celelalte universități germane confirmă, cu diferențe locale, această evoluție. La Freiburg, cursurile de fizică și de

filologie apar cu un deceniu mai devreme, deși – fiind o universitate mai mică – nu vor cunoaște până la 1810 împărțirea tot mai sofisticată a celor de la Heidelberg, așa că în 1808, de pildă, găsim matematica, fizica, științele naturale, istoria veche în același loc. La Leipzig, între 1810 și 1819, se schimbă de trei ori structura cursurilor, filologia mutându-se când la științele lingvistice, când la cele istorice, subsumate la rându-le științelor generale empirice (sic!), care fac opoziție științelor generale raționale (unde intră filozofia și matematica). Iar la Göttingen – care este în acest secol o remarcabilă excepție – există un seminar filologic (cel al lui Heyne) încă din anii 1760 (în 1765, acolo se discută două piese de Euripide, zece ani mai târziu Odiseea etc.).

Cel mai interesant aspect al acestor schimbări este că matematica și științele continuă să rămână subsumate facultății de Filozofie în Germania până foarte târziu, în unele instanțe până în secolul XX⁵⁸, atât de mare e credința că filozofia poate să ofere tuturor acestor discipline o coerență supraștiințifică.

Situația e cu mult diferită la Cambridge, unde examenul de absolvire la facultatea de arte consta numai din teste matematice. E drept, dacă erai dintr-o familie nobiliară, erai scutit de aceste examene⁵⁹. Curriculumul aici nu era bazat atât pe clasici, cât pe Newton, Locke și elemente de filozofie morală, iar când în sfârșit se decide organizarea unei examinări separate pentru studenții care vor să se specializeze în studii clasice, în 1824, se introduce și condiția de a nu putea susține aceste examene dacă mai înainte n-au fost susținute cele de matematică⁶⁰, ducând la neverosimila situație de a fi avut generații de preoți fără prea multă aplecare pentru patristică, dar capabili să rezolve ecuații de gradul doi. Situația nu se schimbă decât cu greu, cu mici concesii făcute clasicilor⁶¹:

În 1822, un consiliu universitar recomandă ca examenul de absolvire să consistă din lucrările lui Euclid, aritmetică și algebră simplă, *Evidences...* și *Moral Philosophy* ale lui Paley, *Essay on Human Understanding* de Locke, primele șase cărți din *Iliada*, și *Eneida*. Au fost făcute ajustări

⁵⁸ Christophe Charle, *op. cit.*, p. 47: Kiel, Köln și Marburg păstrează un departament filozofic nediferențiat până în 1960.

⁵⁹ David Gascoigne, *op. cit.*, p. 203.

⁶⁰ Christophe Charle, *op. cit.*, p. 159.

⁶¹ Care la Oxford primeau totuși mai multă atenție. Autorii citați aici la sfârșitul secolului XVIII pentru primul curs de patru ani sunt: Salustiu, Xenofon, Vergiliu, Homer, Cezar, Cicero, Titus Livius, Horațiu, Tacit, Sofocle, Demostene, Platon (vezi Charles Edward Mallet, *op. cit.*, p. 134).

triviale acestei scheme de examinare în 1828, 1836 și 1843, dar materia n-a fost nicicând substanțial schimbată, nici standardele ridicate⁶².

Vechea Sorbonă și moștenitorii ei

În Franța situația e diferită din pricina Revoluției. La 1789 deja, dintre cele 28 de colegii care existaseră în Paris în secolul al XV-lea, numai zece mai erau funcționale⁶³. Pe parcursul secolului XVIII, monarhia dă fonduri generoase pentru înființarea de noi catedre: în 1721 se deschide una de limbi orientale⁶⁴, care urma să pregătească oficiali și ambasadori pentru relațiile cu Levantul, iar în 1730, regele înființează o academie de chirurgie, cu nu mai puțin de patruzeci de profesori⁶⁵. Facultatea de Arte continuă, însă, în această universitate încă profund medievală, să fie una dintre cele mai importante: la jumătatea secolului se regăsesc aici șaiszeci de doctori, dintre care o treime sunt filozofi, o treime lucrează în *belles-lettres* (ceea ce am numi umanioare azi) și o treime se ocupă de gramatică și de clasele inferioare⁶⁶. Dar la 1762, de pildă, nu există un curs de istorie franceză la universitatea pariziană, căci profesorii de retorică discutau atunci dacă n-ar fi bine să adauge cursurilor de istorie antică din clasele inferioare mici rezumate ale istoriei franceze⁶⁷.

Cum am arătat, colegiile ofereau deja o educație cuprinzătoare în aceste materii inferioare, iar în Anglia și Germania cursurile de gramatică erau lăsate mai degrabă în seama școlilor, ceea ce duse și la conflicte interinstituționale și la o atrofiere a învățământului propedeutic în facultățile de Litere. Aceste conflicte continuă, de altfel, și în Franța până la închiderea prin ordin parlamentar a tuturor școlilor iezuite. La fel de marcată de confesionalism ca universitățile engleze, Sorbona este însă mult mai puțin încrezătoare în privința oamenilor de știință și mult mai cunoscută pentru intervențiile de cenzură în viața publică. O istorie a Sorbonei de la sfârșitul secolului (1790), scrisă de Duvernet, are ca subtitlu „în care se poate vedea influența Teologiei asupra ordinii sociale” și rămâne

⁶² Martha Garland, *op. cit.*, p. 116.

⁶³ Charles Richomme, *Histoire de l'Université de Paris*, Paris, Jules Delalain, 1840, p. 127.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 190.

⁶⁵ Eugene Dubarle, *op. cit.*, p. 259.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 270-271.

⁶⁷ Louis Liard, *Enseignement superieur en France 1789-1889*, vol. I, Paris, Armand Colin, 1888, p. 53. Tot aici e citat Lavalette, care spune că – terminându-și studiile – n-ar fi putut să se pronunțe nici măcar asupra unor evenimente comune ale istoriei Franței.

o lectură interesantă chiar și astăzi, fiind un catalog al zecilor de instanțe în care facultatea teologică certase public oameni de știință, de litere, scriitori, profesioniști, cerând excluziunea lor socială. Așa că intelectualii care nu vedeau cu ochi buni ortodoxiile vremii aveau motive să se adune în diversele academii din regat, comunități mai tolerante. Iar Academiiile încurajează această migrație intelectuală folosindu-și prestigiul și acordarea de premii pentru poezie, eseu, elogiul etc. La Harpe primește unsprezece premii de la Academia franceză într-un singur deceniu, pentru lucrări complet diferite, tratând despre război, despre istorie, pentru un elogiul adus navigației, poezii, sau eseuri despre avantajele filozofiei, arătând ce distanțe enciclopedice se simțea îndreptățit un filolog să parcurgă în epocă⁶⁸.

Academia de Științe va pierde însă jumătate din membri în urma Terorii⁶⁹, confirmând ceea ce bunii practicanți de istorie intelectuală au știut probabil dintotdeauna: că douăzeci de savanți morți au un impact redus asupra științei sfârșitului de secol. Ironia face ca asta să se fi întâmplat în aceeași perioadă în care iacobinii au înlocuit cultul catolic cu cel al „rațiunii”. Tot în timpul Revoluției, universitățile sunt închise și încep să se caute soluții pentru un învățământ deopotrivă mai științific și mai democratic, un învățământ care, în cuvintele revoluționarului Lakanal, să nu mai pregătească „un popor de capucini”⁷⁰.

În lipsa evenimentelor care se succed începând cu 1789, universitățile franceze ar fi cunoscut probabil o evoluție similară celor engleze, cu schimbări lente și împotriviri la reformă, dar schimbări care – la fel ca-n Anglia – nu s-ar fi definitivat decât în ultima parte a secolului XIX. În schimb, în Franța primele planuri legislative pentru construcția unui nou sistem de educație nici nu mai menționează facultățile. Mare parte din învățământul universitar, în planul lui Condorcet, de pildă, este transferat liceelor – cu importanta deosebire că limbile clasice nu mai formează baza învățământului școlar și că totul se predă în franceză, o realitate banală azi, dar relativ stranie încă, dacă ne gândim că unii profesori germani foloseau latina pentru cursuri la 1830. Condorcet, un vechi academician care avea să-și piardă el însuși viața în Teroare, insistă pe un învățământ liceal preponderent științific, prevăzând și o instituție superioară liceelor, care nu este însă o școală, ci o „societate generală de știință și arte” menită mai degrabă supravegherii întregului sistem⁷¹.

⁶⁸ Jean-François de La Harpe, *Lycée*, vol. I, *Notice historique*, p. x-xi.

⁶⁹ Dorinda Outram, „The Ordeal of Vocation: The Paris Academy of Sciences and the Terror, 1793-95”, în *History of Science*, vol. 21, nr. 3, 1983, p. 256.

⁷⁰ *Apud* Eugene Dubarle, *op. cit.*, p. 312.

⁷¹ *Ibidem*, p. 301.

Planul nu e implementat, însă, urmând ca în 1795 să se dea un decret pentru înființarea unor Școli Centrale, care să ia locul liceelor și unde ar fi urmat să se predea: „matematica, fizica, chimia experimentală, istoria naturală, logica și analiza ideilor, economia politică și legislația, istoria filozofică a popoarelor, igiena, arte și meserii, gramatica generală, belles-lettres, limbile vechi, limbile vii din teritoriile cele mai apropiate de școala cu pricina, artele desenului, agricultura și comerțul”⁷², un proiect care arată că nici măcar radicalii revoluționarii, mulți dintre ei foști studenți ai Universității din Paris, nu puteau să depășească idealul unei educații generaliste.

După multiplele modificări ale sistemului între Adunare și Consulat, guvernul consular lasă ca instituții de educație superioară așa-numitele licee, în care o lege prevedea predarea de „limbi clasice, retorică, logică, morală, elemente de științe matematice și fizice”, adică tocmai ceea ce facultățile germane sau britanice făceau deja și ce, într-o oarecare măsură, colegiile franceze făcuseră de secole, de unde se vede cât de greu e pentru acești reformatori să iasă din *forma mentis* a vechii universități, pe care nu vor s-o reinvie cu numele, căci era asociată periculos de mult vechiului sistem, dar pe care o reinventează pe hârtie de câte ori au ocazia, căci nu reușesc să găsească alternative la ea. (Se observă însă în planurile și discuțiile din această perioadă o turnură spre educația pragmatică, și nu trebuie uitat că Politehnica este o invenție pedagogică revoluționară, poate cea mai importantă.)

E drept că planurile pentru reconstrucția educației se schimbă în această perioadă des și că doar o mică parte din ele se vor întâlni în structura Universității Imperiale din 1808, al cărei statut prevede că întregul sistem de educație ar trebui să fie subordonat universității, transformând-o astfel într-o instituție monopol, cu o împărțire similară celei vechi, dar cu marea diferență că în loc de patru facultăți tradiționale acum avem cinci: Teologie, Drept, Medicină, Științe și Arte – făcând din Universitatea Imperială poate singura din Europa în care studiul științelor este separat de cel al filozofiei și clasicilor.

Am optat pentru această obositoare enumerație de cursuri și date pentru a oferi o mai cuprinzătoare imagine de ansamblu a câmpului disciplinar universitar la trecerea dintre secole. La sfârșitul acestei treceri, din universitatea medievală nu mai rămân decât numele și câteva vechi privilegii devenite formalități. Facultatea de Teologie, altădată disciplina-pilot a întregii universități, își pierde cu totul importanța, iar unele țări

⁷² *Ibidem*, p. 335.

europene o elimină complet din universitățile de stat până la jumătatea secolului⁷³. Clasicii și filozofia ocupă de-acum rolul central, dacă înțelegem filozofia în sensul ei extins, de știință-umbrelă sub care se adună laolaltă și filozofiile speculative ale idealismului german, și fizica, și analiza comparativă a organismelor vii, deși această idilă instituțională, hrănită din idealul humboldtian al unei educații armonice în cadrul unui *organisches Ganzes* universitar, nu va dura foarte mult. Căci științele, de multă vreme actorul tăcut al istoriei umanoarelor, vor continua să-și extindă teritoriul instituțional cu tot mai mare legitimitate, iar cele două mari domenii se vor defini adesea în oglindă.

Partea a doua

Teorii ale universității la trecerea dintre secole

Nu pot tăgădui că în ziua când am observat
întâia oară că în patria mea începe să
fie recunoscut semnul radicalului, mi-au
dat lacrimi limpezi de bucurie în ochi.

(G. C. Lichtenberg)

Predecesorii iluminiști

Toate aceste lungi, câteodată prolixе, conversații despre educație a căror descriere urmează au rădăcini în Descartes, Locke și Renaștere, dar ele se poartă, de data aceasta, într-un context care – spre deosebire de expresiile lor originare – este mult mai puternic politizat și-și găsește expresie într-o serie de autori ce, pe lângă faptul că sunt preocupați de educație, se gândesc la ea în termenii mai largi ai unei teorii politice a umanului. Rousseau, Kant, Humboldt sau Fichte leagă problemele educației de destinul particular al individului și de cel social al națiunii, fiecare dintre ei autor în același timp al unor tratate asupra relației dintre individ și stat, punând în centru problema libertății de conștiință – care fusese multă vreme o problemă religioasă și devenise acum una intelectuală, unul dintre nucleele filozofice ale epocii în care se încercase un răspuns la întrebarea: ce înseamnă o viață luminată?

⁷³ În Italia. Vezi Walter Rüegg, „Theology and the Arts”, în *A History of the University in Europe*, vol. 3, *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, volum coordonat de Walter Rüegg, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 397.

Epoca Luminilor n-a inventat însă nici preocuparea pentru cunoaștere, nici n-a fost singura mare perioadă cultural-științifică în care să se fi scris mai mult decât poate fi citit despre toate metodele prin care poți face dintr-un copil un om și-un cetățean. Dar este, totuși, perioada în care discuțiile pedagogice par să câștige o masă critică, deși fără un efect imediat. Entuziasmul istoricilor educației pentru această epocă se explică mai ales prin faptul că pedagogii și gânditorii Luminilor au dat tuturor acestor discuții despre instrucție o formă sistematică și o configurație recognoscibil modernă.

Ideea unei învățături obținute fără amenințarea violenței, a unei instrucții atât a corpului, cât și a minții, sugestia ca educația să nu fie punitivă, ci mai degrabă ludică, propunerea radicală de a te asigura, ca profesor, că elevilor tăi le place să învețe, că orice educație trebuie să fie în primul rând îndreptată spre scopuri practice înainte de a transforma orice elev de gimnaziu într-un Vergiliu, dar și propunerea ca ceea ce se învață să nu fie învățat niciodată pe de rost, ci înțeles cu mintea vârstei, invitația ca în loc să rămână indiferenți în fața întrebărilor curioase ale copiilor, profesorii, tutorii și părinții ar trebui mai degrabă să le încurajeze, toate acestea pot fi găsite într-un singur tratat despre educație, cel al lui Locke, și din el migrează în mai toate scrierile progresiste despre educație din secolul următor. E drept, însă, că cei care încearcă să impună acest model educațional (care va fi numit mai târziu *philantropist*) au trebuit să se lupte cu niște energii sociale atât de puternice, că nu-i de mirare că multe dintre pretențiile lui programatice au ajuns literă de lege în educația europeană abia în secolul al XX-lea. Cel mai mare asemenea obstacol a fost poate cel care privea dozajul în care ar fi trebuit acordată educația claselor de jos: o perspectivă politică suficient de înspăimântătoare încât să-l facă pe Frederic cel Mare să declare că, „dacă [oamenii simpli] știu prea multe, vor fugi la orașe și vor vrea să se facă secretari”⁷⁴ sau încât să-i facă pe susținătorii educației pentru săraci în Anglia să declare preventiv că nu vor ca fiii săracilor „să fie educați într-o manieră care să le ridice mințile deasupra poziției pe care ar trebui s-o ocupe în societate”⁷⁵.

Locke însă vorbea la sfârșitul secolului XVII despre educația pe care ar trebui s-o primească un gentilom și nu era străbătut de o mare furoare democratică, cum are să fie nici un secol mai târziu Rousseau.

⁷⁴ Mary Jo Maynes, *op. cit.*, p. 81.

⁷⁵ Propunerea e a reformatorului Patrick Colquhoun, *apud* Sylvia Nasar, *Grand Pursuit*, London, Fourth Estate, 2012, p. xiii.

Dar încrederea lui în puterea educației de a schimba fața societății, ridicând individul la reala înălțime a demnității sale, este aproape un leitmotiv al epocii – deși sfaturile pe care le dă în micul tratat din 1693 arată că avea o înțelegere mult mai vastă asupra noțiunii de educație, care depășește granițele simplei „învățături”. Altfel spus, și el, și Rousseau, și Kant se vor gândi la educație mai degrabă ca la o metodă completă pentru o viață mai bună și autonomă și nu ca la un parcurs curricular printr-un aparat de stat. De fapt, oriunde menționează forme instituționalizate de instrucție, Locke își exprimă dezacordul. Dezacordul în primul rând față de metoda școlilor tradiționale de a încărca mințile copiilor cu „reguli și precepte, pe care adesea nu le înțeleg și le uită de îndată ce le învață”⁷⁶, pentru că scopul nu e să-i înveți pe elevi să fie buni la tradus texte latinești, ci să fie capabili să se integreze social și cognitiv în lumea largă. „Învățăm nu să trăim, ci să disputăm, iar educația noastră ne pregătește mai degrabă pentru universitate decât pentru lume”⁷⁷, se plânge într-un loc. Și, adaugă altundeva ironic, niciunul dintre cei pe care i-am văzut învățând regulile gândirii sau ale scrierii frumoase nu părea să știe nici să gândească bine, nici să scrie frumos.

Pe acest eșafod al unei instrucții pragmatice vin și propunerile sale curriculare: că limbile, inclusiv latina, trebuie învățate prin imersiune și că metoda tradițională a analizei lor gramaticale nu e eficace, că orice învățătură, fie că e a anticilor, fie a științelor naturale, trebuie să succedă unei educații morale, în care elevii să se servească mai puțin de textul biblic (pe care tinerii oricum nu l-ar putea înțelege), dar și că orice educație ar trebui să înceapă cu o cunoaștere a lucrurilor (geografie, istorie, „cronologie”) și nu cu științe ale inefabilului, ca metafizica. Propunerea din urmă o făcuse și Descartes într-o formă sau alta, dar aici apare explicit, marcând o ruptură de metoda școlilor protestante și iezuite care vedeau în elevii lor, pe lângă entități educabile, și ființe supuse păcatului, trebuind să fie învățate și strunite deopotrivă, trebuind echipate cu instrumentele religioase care să le apere, cum ar veni, de ele însele, de propria lor natură.

Simplitatea pare să fie cuvântul de ordine al acestor propuneri ale lui Locke, care sunt însoțite de alte câteva zeci, despre ce fel de încălțări trebuie să poarte copiii, dacă au voie să mănânce fructe sau nu, cât să doarmă, dacă să învețe muzica sau să fie învățați să înoate, deși pentru cei

⁷⁶ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, London, Cambridge University Press, 1889, p. 38.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 76.

de vârsta studiilor universitare (care în epocă ar fi putut fi oriunde între 13 și 20 de ani) dezbate dacă nu cumva trebuie să cunoască elemente de drept, franceză (care i se pare necesară), sau dacă să călătorească prin Europa.

Locke face, deci, o teorie a *educației* și nu una a *școlii*, căci ce e important pentru acest gânditor nu este să înregimenteze pe cel care învață într-un sistem care tratează pe toți uniform, ci să-l ajute să crească cât mai liber, confruntat cu un cât mai divers spectru al experiențelor de viață și capabil de a le judeca pe fiecare fără a invoca de fiecare dată maxime din Seneca. Chiar și învățați mai prudenți ai epocii lui Locke pot fi citați în sprijinul noilor idei: Claude Fleury, de pildă, scrie un tratat despre metoda studiilor în care, deși nu e pregătit să recomande o rupere atât de evidentă de educația tradițională, a cărei istorie o cunoaște bine, repetă mantra atât de cunoscută azi că „educația este pregătire pentru viață” și critică respectul orb pentru antici pe care mulți din trecut îi citeau urmându-i orbește, crezând că natura era așa cum spunea Pliniu: „Am crezut că ne putem folosi de antici știindu-i pe de rost, vorbind despre lucrurile despre care ei înșiși vorbeau și repetându-le propriile cuvinte”⁷⁸.

O teorie a educației în sens larg (și nu a școlii) va dezvolta, de altfel, și Rousseau, mult mai sceptic la adresa formelor de învățământ instituționalizat și a curriculumului școlar al vremii sale decât oricine altcineva din istoria intelectuală modernă. Colegiile i se par „rizibile” și nu le poate lua în serios ca instituții publice, sfătuiește oamenii în scrisoarea către D’Alembert să se intereseze mai puțin de povești fictive și de instituțiile care le încurajează, recomandă în *Émile* renunțarea la obișnuința de a pune copiii să învețe pe de rost vechi poezii din care nu înțeleg nimic, oferind ca alternativă alegoria unui copil crescut și educat cu sine și pentru sine, departe de societate, departe de orice instituție care i-ar putea cere obediența, ferit de lecțiile scolasticilor și teologilor (pe care, la fel ca-n Locke, nu le-ar putea înțelege, căci cine înțelege divinitatea la 14 ani?), pregătindu-se pentru viață: „Viața este materia pe care vreau s-o învețe”. Deși e vorba aici de o pregătire nu pentru viața practică – la care *Émile* va da greș, cum vede cel care are răbdare să citească povestea până la sfârșit –, căci știm deja că Rousseau respinge societatea cu totul; de altfel această cea mai influentă carte despre educație a secolului începe cu o axiomă care e de natură să nege utilitatea oricărui act social educativ: „Totul este bun ieșind din mâinile creatorului lucrurilor, totul degenează în mâinile oamenilor”.

⁷⁸ Claude Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, Paris, Pierre Aubouin, 1687, p. 77.

E greu de spus în ce măsură a jucat acest scepticism un rol în limitele pe care le pun Kant și Humboldt intervenției statului și societății în problemele interne ale universităților. E greu de spus, adică, în ce măsură această alegorie a libertății absolute care este *Émile* a hrănit neîncrederea filozofilor ulteriori la adresa ingerințelor în comunitățile savanților, savanți pe care, de altfel, Rousseau nu-i iubește, așa cum nu pierde ocazia s-o spună, fie, în mod ironic, citându-l pe Seneca cu „de când au apărut cei docti, au dispărut cei buni”, fie lansându-se în atacuri care merită poate citate în întregime:

Dăunătoare calităților ostășești, cultivarea științelor este și mai dăunătoare calităților morale. Încă din primii ani ai vieții, o educație nesăbuită ne înzorzonează mintea și ne strică judecata. Văd peste tot instituții uriașe, unde se cheltuiește mult pentru ca tinerii să afle totul, afară de îndatoririle lor. Copiii voștri nu-și vor cunoaște propria limbă, în schimb vor vorbi altele, ieșite pretutindeni din uz; se vor pricepe să compună versuri, pe care cu greu le vor înțelege ei înșiși; neștiind să deosebească adevărul de eroare, vor avea măiestria de a le face de nerecunoscut și pentru ceilalți prin argumente înșelătoare. [...] Să învețe ceea ce vor trebui să facă adulții fiind, și nu ceea ce vor trebui să uite⁷⁹.

Din toate aceste lucruri s-ar putea înțelege că Rousseau are o viziune atât de liberală asupra educației că ar fi încurajat orice inovație pedagogică. Dar textele sale sunt pline de paradoxuri. Sigur – copiii trebuie să învețe să fie morali și liberi, dar nu pot să facă asta într-o societate care este coruptă din oficiu, așa că trebuie lăsați să ajungă la această realizare prin propriile puteri, să descopere, cum ar veni, legea morală din ei. Când ajunge în *Émile* să discute lecturile necesare adolescenței, spune – cum ar fi spus poate toți conservatorii dinaintea lui și după el – că trebuie să prezinți tinerilor lucruri care să-i tempereze, și nu să le inflamezi imaginația cu lecturi istorice sau literare. Marele viciu al istoriei, spune, e că arată ce e mai rău în oameni, fiind interesată doar de revoluții, catastrofe și episoade centrate pe figuri nefaste, căci cei buni sunt dați uitării. „Iată cum istoria, ca și filozofia, calomniază fără încetare genul uman.”⁸⁰

Iar că literatura pierde mintea (și că romanul e delectare superficială) o va crede și Rousseau, ca mulți alții. Poveștile romanelor sunt pentru tânărul Rousseau sursă de melancolie și par să aibă abilitatea să suspende

⁷⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Scrieri despre artă*, București, Minerva, 1981, p. 25-26.

⁸⁰ Idem, *Émile ou l'éducation*, din *Collection complète des œuvres*, Genève, 1780-1789, 17 vol., disponibilă online la adresa de internet: <https://www.rousseauonline.ch/>, p. 413.

temporar obligațiile pe care le are sinele față de sine. În *Confesiuni* povestește că, din pricina lecturilor, firea „îi devenise posacă și sălbatică”; mintea-i începuse să „se strice”, trăia „ca un om ursuz cu adevărat”. Citirea de „nenorociri imaginare”, afirmă el tot acolo, face „mult sânge rău”. Lectura de literatură e, aici, *derută*, după ce a fost pe rând, timp de mai multe secole, *patimă* (și ca atare asociată eroticului, în celebra scenă dantescă din *Infern*); viciu, exercițiu în imoralitate, catalizatoare de varii maladii mentale și deci nehibzuită (ca-n acel holocaust al cărților din Quijote) sau simplă pierdere de timp. În programul de lectură pe care mentorul îl trasează pentru Julie în *Noua Eloiză*, sunt respinși Petrarca, Tasso, Metastasio de pe poziția unei antropologii speculative care afirmă că oamenii pot cunoaște amorul și fără apelul la obișnuitele silogisme de care face uz literatura pentru a desemna în modalități complicate ceea ce e suficient de uman și de simplu cât să nu mai aibă nevoie de adagii discursive.

E paradoxal, desigur, că Rousseau respinge literatura într-un roman epistolar care e scris după toate regulile genului și e străbătut de toate clișeele lui, așa cum e paradoxal că respinge filozofia și istoria într-un tratat despre educație, reușind astfel să repudieze din capul locului două dintre disciplinele pe care idealistii germani aveau să le pună în centrul canonului universitar și o practică artistică atât de influentă în secolul său.

Ar trebui, de aceea, o definiție mai mult decât vastă a utilității pentru a putea decreta teoriile lui Rousseau utile pentru dezbateră în jurul universităților, care începe în jurul anilor 1790. Dacă cei care regândesc sistemul universitar ar fi ținut neapărat să-l aplice, poate că în linie cu anti-instituționalismul lui marcant, nici n-ar fi existat un sistem universitar a cărui istorie să poată fi scrisă. Cu toate acestea, nu se poate spune că această viziune asupra educației nu a avut influență, ci doar că influența ei a funcționat mai degrabă pentru teoreticienii și practicienii educației ca o *conștiință radicală* și nu ca un îndrumar practic.

Căci Rousseau rămâne, *in spiritu*, la marginea oricărei discuții despre educație, chiar și în locurile în care te-aștepți mai puțin: Kant aproape că reia *verbatim* în tratatul său despre pedagogie considerațiile lui despre virtuțile laptelui matern, despre hainele copiilor, despre importanța unei creșteri neviolente, iar părerea lui cum că, chiar înainte să înceapă să vorbească, copiii încep deja să învețe se deschide spre înceturile psihologiei infantile. În mare, însă, Rousseau oferă în *Émile* schema unei educații în esență impracticabile în acel secol, iar critica sa înverșunată asupra oricărei educații administrate de legislator nu rezistă în fața valului de etatizare care începuse încă din timpul vieții sale. Se

poate vedea asta cel mai clar în faptul că, la jumătatea secolului XIX, toate statele europene porniseră deja bine pe drumul unei instituționalizări masive a educației de orice formă și că acolo unde statul rămânea aparent neimplicat în proces, ca în Anglia, acest lucru nu se datora deloc unui anarhism rousseauist, cât unei spețe extreme a liberalismului continental. Dar ideea lui, a unei educații „naturale”, dez-instituționalizate, în care conștiințe tinere să nu fie sacrificate trecutului și fără școli care „să reprime [în copil] natura fără a pune nimic în loc”, va supraviețui nu doar în sfaturile lui Kant din tratatul său de pedagogie, ci până la cărțile lui Dewey.

Această a doua parte n-a putut începe *in medias res* pentru că toți teoreticienii constituțiilor universitare despre care va fi vorba în cele ce urmează știu bine aceste discuții și cresc cu ele. Mulți vor încerca să dea soluții problemelor care se degajă din cele câteva sute de tratate despre educație apărute pe parcursul secolului XVIII, mai ales problemei definirii mai exacte a unei educații libere, care – cum o vor descoperi ei înșiși – nu putea fi separată nici de libertatea de conștiință, nici de cea de expresie.

Jurisdicțiile cunoașterii

La 1790, puține instituții europene puteau pretinde un trecut mai bine ancorat în istorie ca universitățile, deși ironia face ca cele mai apreciate universități germane să fi fost și cele mai tinere (Halle și Göttingen). Monarhul francez se referea la Sorbona în actele oficiale ca „fiica cea mare a regelui”, iar vizitele regilor la Oxford sau Cambridge erau întotdeauna prilej de mare fast academic, însoțit de solemne discursuri latinești. Toate aceste universități funcționau, de altfel, în virtutea unor donații, decizii, acte sau statute vechi, căci fuseseră înființate fie de rege, fie de papă, într-o vreme în care *ius docendi* nu putea fi obținut decât la nivelul autorității celei mai înalte. Cambridge se conducea la 1830, încă, după statutele elisabetane – deși decanii colegiilor admiteau deschis că multe dintre prevederile acelor statute erau imposibil de aplicat, fiind gândite pentru nevoile altor vremi (pedeapsa corporală era, teoretic, o penitență validă încă, deși nu mai fusese folosită în universitate de multă vreme).

Cum se conduceau după legi vechi, universitățile erau prinse instituțional într-un sistem de obediențe care adesea ducea la conflicte fie între autoritățile religioase și facultăți, fie între facultăți, fie între facultăți și regalitate, fie între regalitate și autoritățile religioase care se vedeau trase de-o parte și de alta a conflictelor, conflicte ce puteau fi administrative, dar

care erau cel mai des de natură teologică. În virtutea titlului istoric de facultate primă, profesorii facultății de Teologie aveau adesea pretenția să decidă dacă preocupările celorlalte facultăți sunt sau nu convenite și conforme credinței, iar Sorbona – cum am arătat în capitolul trecut – își extindea acest drept asupra oricărei cărți sau dezbateri dintre granițele regatului.

E drept că, chiar și spre sfârșitul secolului XIX, când facultatea de Teologie, acolo unde mai exista, își pierduse toate puterea instituțională, rămăseseră încă multe obstacole în fața libertății academice propriu-zise, căci unde religia și-a consumat rolul de arbitru social, au apărut în urma ei cluburile, asociațiile, procurorii, presa și alte persoane publice sau private, pregătite să se erijeze în agenți ai moralității publice. Așa se face că primul curs despre romanul modern la Yale, de pildă, ținut în 1895, a fost închis după comentarii în presă⁸¹, ca dovadă că existau limite – adesea limite serioase – în fața a ceea ce putea fi predat. Ernest Renan a trebuit să renunțe la catedra sa de la Collège de France după ce-a scris *Viața lui Iisus*. În Anglia, Shelley fusese dat afară din universitate după ce scrisese un eseu despre necesitatea ateismului etc.

Când Humboldt a cerut în faimosul articol 23 al regulamentului universității berlineze să nu existe nicio cenzură asupra cărților publicate de noua universitate, știa că instinctele punitive ale statului și societății erau la fel de puternice ca întotdeauna, cum i-o arătase recent și faptul că Fichte fusese obligat să-și înceteze lecțiile la Jena în urma unor acuze publice de ateism, deși Hofstetter spune că numărul de înmatriculări universitare scade cu o treime după ce filozoful părăsește orașul, de la 382 la 225 de studenți⁸². Iar exemplele de genul acesta sunt nenumărate, mai ales – ca să mă întorc la ideea începută – în situațiile în care celor din facultățile de teologie li se pare că o carte, un curs, o discuție invită la erezie:

În 1793, facultatea de Teologie a încercat să interzică unui *Privatdozent* tânăr al facultății de Filosofie să predea istorie bisericească, pretinzând că statutele universitare indicau că pentru acest subiect era nevoie de permisiunea exclusivă a facultății de Teologie. Când istoricul Schlözer, decanul

⁸¹ Profesorul fusese William Lyons Phelps, care intenționase să țină ceea ce ar fi fost primul curs despre romanul modern în America. Vezi Arthur Aplebee, *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*, National Council of Teachers of English, 1974, p. 22, unde se mai dau și alte exemple, printre care cel al unui profesor din Boston, care fusese dat afară din școală în 1828 pentru că le citise elevilor dintr-o piesă de Shakespeare.

⁸² Michael Hofstetter, *op. cit.*, p. 47.

facultății de Filosofie, a auzit despre întâmplare, a cerut facultății de Teologie să-și retragă obiecția. Colegul său Gatterer a fost de acord cu el, scriind că „istoria bisericească n-are nimic de-a face cu teologia în ea însăși. În esență, este o parte a istoriei, având părți și material în comun cu toate celelalte ramuri istorice. Subiectul ei sunt faptele, pe care trebuie să le dovedească cu surse originale”. Decanul facultății de Teologie, J. F. Schleusner (1759-1831), a încercat să respingă această poziție, făcând apel din nou la statutele universitare și pretinzând că o tratare improprie a istoriei bisericii ar putea duce la idei injurioase doctrinei ortodoxe. În cele din urmă, disputa a devenit atât de serioasă că guvernul a intervenit, decidând în favoarea facultății de Filosofie, dar explicând că facultatea va fi considerată responsabilă dacă vreunul dintre membrii ei ar fi încurajat erezia⁸³.

Episodul povestit de Albert Howard este o relatare standard a genului de conflicte jurisdicționale ce puteau să apară și a felului în care își disputau facultățile teritoriile cunoașterii, deși el nu e nici pe departe singurul. Arată, însă, că spre sfârșitul secolului, deși facultățile teologice aveau încă aplomb oficial, *facultas artium* – care era teoretic o facultate inferioară – acceptă tot mai greu ingerințele din afară, provocându-l pe Kant să scrie în *Ce este luminarea?* (1784) că *Caesar non est supra Grammaticos*, regele nu este deasupra învățaților, înjumătățind astfel spațiul teoretic în care oficialitățile religioase sau statale ar fi putut pretinde să-și manifeste competența.

Acesta e, de altfel, și motivul pentru care Kant scrisese *Conflictul facultăților* în 1780, explicând acolo destul de clar ce crede despre așezarea universitară curentă și tensiunile ei interdepartamentale: anume că sarcina facultății de Filozofie era să le critice pe toate celelalte, ea fiind singura care vorbea din poziția și în numele științei. Facultățile de Drept, Medicină și Teologie le vedea ca fiind numai școli de pregătire pentru oameni de afaceri, fiindcă avocații, doctorii și preoții studiau acele lucruri ca să-și poată mai apoi câștiga existența. (Trebuie ținut cont că aceasta era o epocă în principatele germane în care nu puteai primi titlul de doctor în umanioare și că era și o epocă în care chimiștii obișnuiau să-și spună filozofi: Joseph Priestley se referă în repetate rânduri, în scrisorile sale la instrumentele științifice ca la „instrumente filozofice”⁸⁴ – cei doi termeni fiind ușor interșanjabili, așa că atunci când Kant spune „filozofie” vrea să spună ceva mai mult decât abilitatea clasică a moșirii

⁸³ Thomas Albert Howard, *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 117.

⁸⁴ Steven Johnson, *op. cit.*, p. 190.

ideilor, și se referă mai degrabă la cercetarea sistematică bazată pe principii matematice a lumii.)

Adevărul era, credea Kant, scopul și jurisdicția facultății inferioare; aceasta avea „datoria, dacă nu de a spune întreg adevărul în public, măcar de a se asigura că este adevărat tot ce se propune în public ca principiu”⁸⁵. Scopul umanoarelor era deci de a apăra interesele rațiunii înseși, de a fi – cum foarte elocvent o spune – un membru influent în „parlamentul cunoașterii”. *Statu-quo*-ul instituțional putea fi păstrat, atâta vreme cât umanoarele – și filozofia în special – aveau să funcționeze ca un soi de jandarm asupra ariilor de cunoaștere ale celorlalte facultăți, fără să se teamă de ingerințe externe, căci singura lege la care răspundea facultatea de Filozofie era cea a rațiunii și nu cea a guvernului (*nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der Regierung*⁸⁶), una dintre cele mai curajoase și mai importante fraze din istoria educației europene. De fapt, Fichte – continuând două decenii mai târziu același argument – invită celelalte facultăți nu doar să-și schimbe părerea pe care o au despre propria lor importanță, ci să fie mai umile și să-și recunoască dependența (*Abhängigkeit*) de alte zone ale cunoașterii.

Că mecanismele de stabilire a adevărului pot fi doar sub controlul științei (al filozofiei), căci numai știința putea oferi o înțelegere matematică certă a universului, era un truism al Epocii Luminilor, dar că facultatea de Filozofie trebuie să stea într-o relație de supervizare cu celelalte trei e un pas decisiv în direcția universității humboldtiene. Până atunci, încă de la începutul Evului Mediu, facultatea inferioară fusese cel puțin teoretic departamentul pivot al universității pentru că de absolvirea ei depindea accesul la toate celelalte trei – neoferind deci o specializare, căci funcția ei era să inculce acel învățământ suficient de amplu care nu asigura o pricepere exclusivă într-un domeniu, ci o serie de competențe generale. Când mare parte din această menire o vor prelua colegiile și liceele, facultatea își va pierde funcția tradițională, iar acest lucru, laolaltă cu noua tendință spre specializare din științe, nu rămâne fără urmări în secolul XIX.

E greu de spus dacă Kant a putut să prevadă la 1780 transformările fundamentale care aveau să aibă loc, dar când declară că toate domeniile cunoașterii sunt obiecte ale controlului și criticii (*Prüfung und Kritik*) filozofilor, teoretizează deja, nu ca cea platonicească – a înțelepților, ci o

⁸⁵ Immanuel Kant, *op. cit.*, p. 32: „[...] wenn gleich nicht die ganze Wahrheit öffentlich zu sagen, doch darauf bedacht zu sein, daß alles, was, so gesagt, als Grundsatz aufgestellt wird, wahr sei”.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 27.

viitoare *republică a experților*, coalizați în academii, societăți, catedre universitare, care au misiunea de a cerceta cu atenție societatea și a încerca să ofere soluții informate, totul în numele cunoscutului ideal de a-i scoate pe oameni din minoratul autoimpus.

Toate discuțiile de până acum au avut în ele un element de idealism care arată, în primul rând, că oamenii care le purtau nu erau administratori. Când a venit vremea ca multe dintre ideile despre educație ale secolului să fie puse în practică, sistemele arătau mai centralizate, mai birocratice și mai predispuse controlului politic decât le-ar fi plăcut vreunui dintre acești teoreticieni.

Ca să educi trebuie să diseminezi informație, iar ca să educi la nivel național trebuie să diseminezi informație la nivel național, dar pentru a păstra uniformitatea între toate aceste unități disparate teritorial era nevoie de un sistem de supraveghere permanent, deci de inspectori, de un curriculum național, deci de o programă ministerială, și de o metodă de verificare care să testeze capacități egale în grupe diferite de elevi, deci de examene unitare. Toate aceste modificări au loc în cele trei țări amintite în feluri diferite și majoritatea schimbărilor profunde se petrec în sistemul preuniversitar, lucru care nu ne interesează îndeaproape, deși aceste încercări de standardizare se vor muta într-un final și în mediul universitar, mai ales – cum arată William Clark – în sistemul de notare, despre care nu există, spune el, prea multe dovezi c-ar fi fost folosit înainte de secolul XVIII. De pildă, Clark povestește că, la 1787, filologul F. A. Wolf este rugat de ministrul prusian al Educației, Gedike, să trimită rapoarte semestriale despre fiecare dintre studenții de la seminarul filologic din Halle, spre nemulțumirea lui Wolf, care-i răspunde, memorabil, că „judecarea cunoașterii și abilităților este ceva foarte relativ și, dacă nu e susținută de o serie de informații de toate felurile, poate să dea impresii foarte diferite diferiților cititori [ai rapoartelor]”⁸⁷, dovedind că exista rezistență la încercările prea evidente de birocratizare a procesului pedagogic, însă o rezistență care, din nou, nu s-a putut opune etatizării masive care i-a urmat în doar câteva decenii.

În Franța, unde revoluționarii închiseseră deja universitățile și care avea deja o experiență mai bogată a centralizării statale, planurile de reformă ce se publică în acești ani acceptă birocratizarea și controlul ca un fapt împlinit. Cel mai faimos, cel al lui Condorcet, afirmă deja că educația publică este o datorie a societății, deși cele cinci memorii ale sale sunt marcate profund și de discursul egalitarist al Revoluției și de cel

⁸⁷ William Clark, *op. cit.*, p. 126-127.

anti-eceziastic. Dar, deja la 1791, în Franța era clar nu numai că educația trebuia să pregătească cetățeni informați și egali, ci și că statul – abstractă emanație a corpului social – trebuie să se implice în educație, pentru că educația universală este singura care-l poate salva de la tiranie, formând o masă de oameni suficient de informați cât să poată rezista derapajelor politice; deși, într-un final, mult mai bine educata Germanie nazistă n-a putut să confirme acest optimism.

Științe tari și științe umaniste

Am spus deja că marea dilemă politico-filozofică a acestor gânditori este autonomia și Condorcet nu e o excepție. În planul lui, inspectorii, de pildă, nu trebuie să fie numiți de stat, ci să facă parte din societăți de savanți care ar exista în fiecare departament și care ar asigura corectitudinea științifică a doctrinei predate la fiecare nivel în școli, o doctrină al cărui scop ar trebui să fie dublu: primul, să formeze cetățeni egali și egal informați, fiecare capabil să ia o decizie în numele celorlalți dacă ar ocupa o poziție de putere; al doilea scop este mai interesant și arată aplecarea sa spre științe, pe care le împinge în centrul canonului, în dauna aproape completă a umanioarelor: spune că școala trebuie să pregătească mintea pentru descoperirea de adevăruri noi, singurul lucru care asigură progresul științelor și, prin urmare, al societății. De altfel, deși un om mult mai practic, găsești la el urme de rousseuism, mai ales în judecățile împotriva umanioarelor. Numai în cultura științelor, spune, „în contemplarea marilor lor obiecte, poate să învețe omul virtuos să se consoleze în fața in Justiției poporului și a succesului perversității: căci câștigă obiceiul unei filosofii deopotrivă indulgentă și curajoasă”⁸⁸, după ce câteva pagini înainte scrisese că o educație retorică, cum se întâmplase să fie cea clasică, n-ar învăța decât „arta de a seduce rațiunea prin elocvență” și că, încurajând-o, statul ar trăda încrederea poporului, căci „una din sarcinile sistemului de instrucție ar trebui să fie să întărească rațiunea împotriva acestei seducții”⁸⁹. Precizia, simplitatea, claritatea în spațiul public trebuie să oglindească, deci, limpezimea și directetea unor obiceiuri mentale personale și – cum am văzut și la Rousseau – literatura nu poate încuraja aceste obiceiuri; numai științele naturale predică echilibrul, prudența, dubiul metodic și aranjamentul taxonomic, izolând astfel și îndepărtând

⁸⁸ Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), présentation, notes, bibliographie et chronologie par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, p. 89.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 81.

pericolul inclasificabilului, pe când literatura și artele elocvenței predică forfota spontan-metafizică, exuberanța neîntemeiată și provoacă, prin insistențe de tot felul și prin accente greșite, o atrofiere intelectuală. Cu atât mai mult cu cât individualizează viața, cu cât insistă pe particular, nu pe pasiune *per se*, nici pe un număr n de pasiuni, ci pe această pasiune, pe această unică reacție, trasând limitele unor fenomene izolate care nu fac obiectul generalizării științifice și nu pot fi ca atare prelucrate drept cunoaștere, rămânând să aibă doar o confuză valoare existențială, catartică, atipică.

Preferințele i se citesc și-n curriculumul pe care și-l imaginează pentru educația de gradul trei – pe care evită s-o numească universitară: un profesor va preda metafizică, morală și constituție politică. Un altul – legislație, economie și politică. Un al treilea – matematici și aplicațiile lor fizice. Matematicile și aplicațiile lor morale și politice (aici vrea cel mai probabil să spună sistem de vot și statistică – căci reduce adesea disciplinele la importanța lor publică imediată) vor fi sarcina celui de-al patrulea. Chimia, fizica, mineralogia vor fi predate de un al cincilea. Profesorul al șaselea va preda anatomia și celelalte părți ale istoriei naturale. Al șaptelea, geografia și istoria. Iar ultimul, gramatica și arta de a scrie – deși precizează undeva că este o artă de a scrie memorii publice mai degrabă. Nu există nicio nevoie în sistemul său pentru limbile vechi – iar domeniile pe care le trasează pentru fiecare profesor în parte arată că a înțeles nevoie specializării, căreia germanii și englezii îi vor mai rezista încă vreo câteva decenii.

Și Humboldt va face o distincție clară între filozofie, arte și științele naturale, care devenise în timpul lui o distincție tot mai necesară, căci câmpul de cunoaștere se lărgeste suficient cât să nu mai poată fi cuprins dintr-o singură privire, să nu i se mai poată da ocol, pierzându-și deopotrivă certitudinea centrului, dar și siguranța existenței circumferinței. Ce înainte putea să cunoască un singur om, acum este sarcina comitetelor. Drumul prin cultură devine drum printre ramuri culturale, însă prin programul său, Humboldt va fi printre ultimii mari intelectuali europeni care mai încurajează o viziune pedagogică ce susține că poți stăpâni întinderea acestei cunoașteri folosindu-te de instrumentele filozofiei.

Cousin știe deja la 1830 că științele sunt *altceva* și că nu există niciun merit în a le studia împreună cu literale, așa cum unul dintre rectorii Universității Oxford recunoaște la jumătatea secolului, când împărțirea între științe și umanioare există *de facto*, deși nu *de iure*, că „sistemul informațiilor generale, care presupune să cunoști câte puțin din o jumătate de duzină de lucruri, are valoarea sa, dar... în general, rezultatul

unei asemenea educații este unul inferior celui al unei investigații profunde și amănunțite a unei singure mari ramuri a cunoașterii”⁹⁰.

Spre jumătatea secolului XIX, conflictele jurisdicționale dintre facultatea de Filozofie și cea de Teologie vor fi înlocuite cu unele – la fel de publice – între științe și umanioare, care îi va angrena pe Walter Pater și pe Thomas Huxley într-o discuție faimoasă despre virtuțile celor două domenii și care vor reverbera până la pretinsa ruptură dintre cele două culturi declarată de C. P. Snow imediat după al Doilea Război Mondial. Promisiunea acestei rupturi există deja, cum am văzut, deși doar *in nuce*, și la 1790 – dar ea este doar o promisiune, căci planul lui Condorcet nu va fi aplicat, și liceul francez va rămâne pentru încă multă vreme sanctuar al umanioarelor, așa cum vor rămâne și universitățile. Legea universității imperiale din 1806 consfințește primatul clasicilor când recomandă că cei care vor să-și ia bacalaureatul în științe trebuie să-l ia mai întâi pe cel în litere, deși aceeași lege este prima europeană care marchează instituțional diferența dintre cele două facultăți.

Însă universitatea imperială nu mai împarte cu cele de dinaintea ei decât numele. În primul rând, este subordonată în întregime împăratului, care numește Marele Maestru al universității, ce ocupă în același timp funcția de rector al Universității din Paris și care este ministru al Educației. Marele Maestru servește *au plaisir du roi* și numește, într-un sistem perfect piramidal, decanii facultăților din subordinea sa și rectorii sediilor teritoriale ale universității (numite academii, câte una pentru fiecare dintre departamentele importante). Sub facultăți se află colegiile (unde se învață elemente de arte și științe matematice și fizice și care se divid în colegii regale și colegii comunale), sub ele pensioanele (conduse de profesori particulari ce trebuie să plătească universității dreptul de instrucție) și, într-un final, școlile primare. Fiecare dintre sediile teritoriale are cancelar și trezorer propriu, care răspund în fața unui consiliu local, subordonate la rândul-le marelui consiliu universitar. Rectorii fiecărei academii în parte conduc corpul de inspectori care supraveghează toate formele de învățământ din jurisdicția respectivă. Fiecare facultate are un decan numit pe trei ani, iar consiliul universitar numește un secretar care se ocupă de procesele-verbale și arhive. Tot acest sistem gigantic *este* Universitatea – în care fiecare treaptă de educație răspunde celei de deasupra ei și depinde de ea, iar întregul sistem depinde de stat, de unde îi vin majoritatea fondurilor – deși există remanente statuare ale vechii

⁹⁰ Este vorba despre Mark Pattinson, rector la Lincoln College, *apud* Sheldon Rothblatt, *op. cit.*, p. 52.

universități în faptul că ofițerii de poliție n-au nicio autoritate în interiorul zidurilor instituției și-n condiția ca orice intervenție a autorităților publice să fie însoțită de mandat scris din partea procurorului general.

Pentru subiectul care ne preocupă, cel mai important aspect al acestei structuri este că există licențe separate în științe și umanioare încă de la 1806; în vreme ce licența în litere rămâne generică (compoziții în latină, greacă și franceză pe un subiect dat), cea în științe variază în funcție de știința specializării (matematică, fizică, chimie sau istorie naturală).

Într-o vizită pe care o face la Jena la 1831, Cousin observă că științele și literele sunt reunite la universitatea din oraș sub denumirea „facultatea de Filozofie”, și spune că i s-ar părea mai înțelept (*sagement*) să fie structurate ca în Franța:

Fără îndoială, iar eu și domnul Villemain am reamintit constant asta consiliului, că studiile clasice, umanioarele, *studia humaniora*, trebuie să rămână fundamentul educației în colegii; dar ar fi o nedreptate să le sacrificăm în întregime științele, care au drept obiect cunoașterea naturii, ori matematicile care exersează atât de mult filosofia, ce trebuie să încoroneze toate științele. [...] ⁹¹

În fapt, în stadiul actual al cunoașterii umane, științele și literele parcurg dezvoltări suficient de distincte cât să ceară două facultăți separate; și deși e un lucru demn pentru filozof să facă efortul să le reunească unele cu altele în studiile sale, aceasta este o pretenție care nu trebuie încurajată în mod oficial, dând numele de filozofie unei reuniuni a două ordine de cunoaștere care au mai multe deosebiri decât asemănări ⁹².

Acesta e actul de naștere al specializării disciplinare; cele două domenii au devenit prea mari ca să mai poți manevra de la unul la celălalt: *le temps manque pour la double culture des lettres et des science*. Dar acolo unde nu e de acord cu împărțirea disciplinară, este cuprins de admirație față de bunul control pe care-l exercită autoritățile publice în Prusia, unde nicio școală nu scapă „acțiunii ministeriale” ⁹³.

La 1844, când Cousin revine asupra subiectului și scrie o apologie a universității – deși e greu de crezut că instituția mai avea nevoie de una – multe dintre cerințele iluministe erau deja câștiguri politice. Se încetățenise ideea că educația este o sarcină publică, de pildă, și-n Prusia, și-n Franța. Toate țările mari europene – cu puține excepții – aveau ministere

⁹¹ Victor Cousin, *Oeuvres*, vol. 3, *De l'instruction publique en Allemagne, en Prusse et en Hollande*, Bruxelles, Société Belge de Librairie, 1841, p. 31.

⁹² *Ibidem*, p. 33-34.

⁹³ *Ibidem*, p. 65.

ale educației, cu corpuri de inspectori însărcinați să verifice manualele folosite de profesori, lecții, școli etc. Cousin va relua în această apologie locurile comune ale teleologiei social-cognitive universitare: ea trebuie să pregătească tinerii pentru viață, să facă față lumii celei noi, înlesnind în același timp o călătorie culturală prin toate „marile sentimente umane” și formând gustul prin studiul adevăratei frumuseți, de unde se vede că mitul educației generaliste nu dispăruse. Filozofia, care este o distilare a tot ce e valoros în umanoare, „învață ce înseamnă să fii cu adevărat om” și nu poate fi suprimată, decât cu prețul incompletitudinii educației: [fără ea] *l’homme que vous formez est incomplet*. Și, în fine, confirmă și ultimul mare trop al idealismului german: „Tot ce se predă în Universitate formează un tot indivizibil”⁹⁴, pe care-l vom afla peste tot, dar mai ales la Schelling, alt avocat convins al virtuților unei educații holiste, *im Geiste des Ganzen*.

Tot mai des, se vede, educația începe să fie gândită în raport cu beneficiul pe care i-l poate aduce statului și carierei și cu scopul destul de ambiguu de a te face om, iar dezideratul kantian al unei comunități de învățați care să tragă la răspundere tot ce pretinde să fie adevărat în spațiul public a devenit secundar.

Doi decani englezi

Dar ideea că mergi la facultate pentru a-ți forma mintea dincolo de specializările imediate și promisiunea angajabilității ulterioare rămâne centrală celor care pun în discuție rolul sistemului universitar. William Whewell și George Peacock, doi decani ai Cambridge care scriu despre necesitatea reformelor universitare în prima jumătate a secolului XIX, n-o neagă în niciun fel. De multe ori, ce diferă între acești teoreticieni ai universității moderne de la începutul ei nu este faptul că unii cred că universitatea ar trebui să *nu* formeze personalitatea, iar alții spun invers, sau că universitatea ar trebui să petreacă mai puțin educând mintea în general, în vreme ce alții i-ar cere mai multă aplicabilitate socială. Toți par să fie de acord că bătaia educației universitare e ceva mai lungă, căci de eficacitatea ei depinde viitorul bunăstării sociale, nefiind vorba aici doar de o bunăstare economică. Ce-i deosebește unii de alții sunt metodele prin care cred că se poate ajunge la formarea personalității, la instruirea minții pentru viață.

Cousin vede că separația literelor de științe este necesară, dar rămâne un om al secolului său, chiar și recunoscând această distincție esențială,

⁹⁴ Idem, *Defense de l’Université*, Paris, Joubert, 1844, p. 71.

căci istoria, geografia, clasicii, cursurile de literatură franceză și cele de limbi moderne vor continua să se facă împreună în facultățile de Litere. În Germania, toate disciplinele se adună sub umbrela filozofiei, cum am văzut deja. În Anglia, la Oxford știm de la istorici că materiile esențiale în care se dau examene la începutul secolului XIX sunt gramatica, retorica, logica, filozofia morală și elemente de matematică, ceea ce ne arată că universitățile engleze rămân cele mai profund medievale dintre toate cele europene, deși au loc cinci reforme în primele trei decenii ale secolului⁹⁵; în urma lor însă, greaca, latina, filozofia și istoria rămân materiile de bază pentru examene. Însă la o nouă și mai serioasă reformă din 1850, Brodrick povestește că apar școli noi intrauniversitare de matematică (care exista dinainte), științe naturale, drept și istorie modernă (una singură, având să devină mai târziu două), fiecare cu examene separate.

Cambridge nu avea nici măcar asemenea resurse pentru inovație – cum o arată scrierile celor doi decani pe care i-am numit mai sus. Whewell pune matematica în centrul curriculumului, căci de ea depind toate științele și de științe depinde progresul omenirii. Îi alătură apoi autorii latini și greci – căci îi crede centrali pentru *a culture of mind*, pe care scriitorii naționali n-o pot asigura, speculând că dacă ar dispărea autorii latini, atunci nimeni n-ar mai putea înțelege autorii moderni, care depind atât de primii încât ar dispărea odată cu ei, un argument care, dacă arată ceva, arată în primul rând că o bună pregătire în matematică nu asigura cea mai competentă înțelegere a istoriei literare.

Pentru a-și susține aceste excluziuni, Whewell face o distincție între materii speculative și materii practice. Primele sunt cele mai ales descriptive, ca istoria, filozofia, științele naturale, pe care nu poți face decât să le asculți, acceptând *ex officio* doctrina enunțată de profesor de la catedră. Ele, spune, nu cer o implicare activă din partea studentului, căci informația lor nu poate fi „convertită într-un obicei practic de acțiune intelectuală”, așa cum se întâmplă în matematici și în limbile clasice, pe care le recomandă (ca discipline practice) tocmai pentru că, spre deosebire de primele, încurajează „stricta inferență” și „demonstrația”. E interesant că exclude de aici chimia, istoria naturală, geologia, despre care spune că, nefiind matematice, nu pot să „încurajeze efortul cultivării minții”. Căci spre deosebire de adevărurile filozofice, cele ale matematicii sunt stabile, pe când în filozofie și-n istoria naturală au loc schimbări constante, explicate prin loialități conjuncturale și mode. El dă exemplul

⁹⁵ În 1807, 1809, 1825, 1826, 1830, după G. C. Brodrick, *op. cit.*

idealismului german, în care o filozofie succede alteia fără ca una să aibă mai multă dreptate decât cealaltă, și fără altă legitimitate decât aceea pe care i-o conferă popularitatea. Aduă apoi ironic că studentul englez nu merge la universitate ca cel german ca să ia, cu sfințenie, notițe după prelegerile profesorilor săi, și că, spre deosebire de universitățile germane, sistemul celor engleze nu pune mare preț pe „libertatea academică” (ghilimelele îi aparțin), căci un asemenea sistem n-ar face decât „să corupă studentul britanic”, care are nevoie în continuare de disciplină.

E greu de găsit un alt loc în istoria universității moderne în care să se declare mai clar atașamentul față de disciplină ca mijloc de a proteja studentul de „corupere”, o atât de provincială înțelegere a ce înseamnă libertatea academică sau o stăruință atât de conservatoare împotriva importanței științelor naturale și literaturii moderne. Dar Whewell era membru al unei universități vechi de jumătate de mileniu, al cărui scop credea că nu poate să fie decât să „reprezinte permanentul și nu elementele fluctuante ale cunoașterii umane”⁹⁶, iar că acest *permanent* este, pe de o parte, dat de matematică și, pe de alta, de autorii clasici care fuseseră baza culturii europene timp de două milenii, așa că la 1830 această rezistență era legitimă și nu lipsită de inteligență.

Colegul său Peacock, care scrie un deceniu mai târziu despre nevoia unei reforme a statutelor universitare, pe care le admite vetuste, face parte din același cor: educația universitară trebuie să fie o combinație „între bazele educației teologice și clasice, cu o cunoaștere a celor mai importante și fundamentale adevăruri ale matematicii și filozofiei naturale”⁹⁷, deși recunoaște că există studenți care – cu talent pentru clasice – nu pot să facă față examenelor de matematică ale universității; această indulgență rămâne în cele din urmă doar teoretică, căci Whewell refuză la 1849 să semneze actul care le-ar fi permis celor care voiau o specializare în clasice să dea un examen în propria disciplină, deși nu aveau rezultate bune la examenul matematic universal⁹⁸.

Cu toate că nu e ultimul din secol, acesta este ultimul mare conflict jurisdicțional care ne preocupă aici, unul de data aceasta strict disciplinar. Din poziția de profesor de matematică și teolog, Whewell nu pare să poată prevedea rolul tot mai important pe care-l vor juca științele naturale în numai câteva decenii, după Darwin, nici să înțeleagă improbabilitatea

⁹⁶ William Whewell, *On the Principles of English University Education*, London, John W. Parker, 1838, p. 127.

⁹⁷ George Peacock, *Observations on the Statues of the University of Cambridge*, London, John Parker, 1841, p. 161.

⁹⁸ Martha Garland, *op. cit.*, p. 39.

tot mai crescândă ca matematica să rămână știința directoare a întregii serii de studii superioare. El perpetuează credința că o singură disciplină poate să fie poarta de intrare spre toate celelalte, că există o *știință șiboleț* care deschide calea spre cuprinsul cunoașterii, antrenându-ți mintea la un nivel atât de general, încât te pregătește să confrunți oricare altă ramură a științei sau orice diviziune culturală, indiferent dacă sunt de natură matematică sau nu. Cum o știi însă generații întregi de studenți care au putut înțelege pe Shakespeare și fără să aibă habar de calculul cartezian, aceasta s-a dovedit o naivitate greu de înțeles, așa cum s-a dovedit și credința idealștilor germani că filozofia ar fi putut să dirijeze demersul educativ mai bine decât alte discipline.

Existaseră multe asemenea științe șiboleț în trecutul universității europene, fie că fusese vorba de teologie, de dialectică, de studii filologice al clasicilor, iar acum de matematici și filozofie, așadar e de înțeles nevoia poate inertială de a păstra mereu o asemenea disciplină în centrul canonului, o nevoie care – după ce toate aceste discipline eșuează în rolul lor de călăuze – avea să-și găsească o formă finală, mai ales în lumea anglo-saxonă, în ideea unui canon al marilor cărți, o colecție a tot ce fusese mai frumos și mai însemnat în istoria Vestului.

Universitatea după Humboldt

Humboldt nu e un mare inovator și – spre deosebire de unii dintre cei discutați – nu scrie nici foarte mult despre educație, majoritatea textelor lui fiind ocazionale, eseuri scurte, rapoarte sau răspunsuri la probleme curente pe care le întâlnește ca oficial al Ministerului Educației și Cultelor. Iar în timpul vieții sale în Germania, discuția despre educație, inclusiv despre cea universitară, este cvasicontinuuă: Kant, Steffens, Fichte, Schleiermacher, Schiller, Schelling sunt doar câțiva dintre gânditorii germani care se alătură celor câteva zeci de englezi și francezi contemporani care-și dau cu părerea despre educație, așa că trebuie văzut ca membru al unui grup intelectual divers, cu care comunică în permanență. După câteva secole de discuții, nesfârșite tratate și obositoare antagonisme filozofico-pedagogice, găsești însă la el cea mai pură expresie a universității de cercetare și, filozofic dacă nu practic, una dintre cele mai influente, căci unde gânditorii precedenți enunță păreri (când dificile filozofic, când partizane) despre sisteme pedagogice deja existente, el are șansa să gândească liniile directoare ale unuia care poate începe de la zero, și să-l gândească – încă ceva ce-l deosebește de predecesori – ajutat de o experiență considerabilă în administrație.

Un alt lucru care trebuie știut este că Humboldt nu scrie numai despre educația universitară – dintre eseurile sale pedagogice, cele despre învățământul superior sunt o minoritate, iar considerațiile despre educație le găsești răspândite în mai multe lucrări, și deși asta nu le face sistematice, ele rămân surprinzător de unitare, hrănite cum sunt de dezideratul unei instrucții complete care să educe o înțelegere fără granițe a lumii, a științei și a *artei* deopotrivă. Căci arta schimbă caracterul și-l ajută să crească, nu doar antrenând sensibilități estetice, dar problematizând condiția umană în așa fel încât îi lărgeste arsenalul de posibilități, aducând-o mai aproape de totalitate și, deci, de ultima, elevată, expresie a sa – contaminând oamenii cu spirit, făcându-i să fie *geistreich* (poate cuvântul preferat al perioadei).

Cum crede că educația trebuie să creeze *doar* oameni (*soll die Erziehung nur Menschen bilden*) și cum subordonează calitatea de cetățean celei de om, i se pare că educația publică trebuie să fie una dintre acele zone în care statul gândește de două ori înainte să intervină. Eul este, așadar, categoria centrală a teoriei sale a educației – nu eul politic, nu eul social, ci eul ca deplinătate a expresiilor sale în lume, iar educația, spune el în *Teoria educației oamenilor*, trebuie să lege (*Verknüpfung*) eul nostru de lume, prin studiul naturii și al umanității înseși. În *Plan pentru o antropologie comparată*, se-nțelege mai clar ce vrea să spună prin asta când scrie că „omul, privit ca specie, este în mod evident o za în marele lanț al naturii”, sugerând că o bună cunoaștere a umanității nu poate fi asigurată doar cunoscându-i istoria, cercetarea propriei noastre naturi trebuind să fie deopotrivă speculativă și experimentală: „Trebuie să cercetăm caracterele sexelor, vârstelor, temperamentelor, națiunilor etc. la fel de atent pe cât cercetează istoricul naturii rasele și varietatea lumii animalelor”⁹⁹, făcând din om și din societate un obiect legitim al cercetării științifice, deși își ia precauția de a spune mai târziu că „din moment ce e dificil să experimentezi cu oamenii”, legile naturii și comunităților lor sunt greu de pătruns. Dar pentru o înțelegere completă a umanității, va fi nevoie de o trusă de instrumente împrumutate mai multor specialiști: istoricilor, filozofilor și cercetătorilor naturii laolaltă, în timp ce cercetătorii umanității trebuie să le dețină pe toate trei în măsură egală.

Condiția esențială a oricărei cunoașteri este ca statul să asigure libertatea cetățenilor, căci cine se învață cu a fi condus își pierde calitatea de actant social autonom, fiind obișnuit să-și cedeze responsabilitățile.

⁹⁹ Wilhelm von Humboldt, *Schriften zur Bildung*, Stuttgart, Reclam, 2017, p. 32-33.

Cere chiar, în *Despre educația publică de stat*, „să nu facem omul ofrandă cetățeanului”. Educația trebuie să fie deci cât mai liberă cu putință. Omul să fie pregătit pentru sine însuși. Acceptă, desigur, necesara docilitate implicită în relația profesor-elev în școlile inferioare și prevede ca nicio școală să nu poată fi deschisă în regat dacă nu este mai întâi verificată de minister, dar când ajunge să discute universitățile, nu mai face concesii: universitatea este emanciparea din relația profesor-elev, iar profesorul devine mai degrabă un coordonator, căci el nu trebuie atât să predea, cât să participe împreună cu studentul la cercetarea științifică. Cursurile, spune, sunt incidentale, „ce e mai important este ca tânărul să petreacă între terminarea școlii și începutul vieții câțiva ani devotați în întregime contemplării științifice, într-un loc care reunește deopotrivă învățați și studenți”¹⁰⁰. Ce face colegiul, deci, este să dea elevului posibilitatea să se lipsească de profesor. La universitate ești pe cont propriu. Reia aceeași idee într-un referat viitor, în care schimbă ordinea cuvintelor și-i mai adaugă: anii de universitate sunt ani în care studentul să aibă ocazia „să trăiască știința”, muncind la extinderea teritoriului ei.

Dar știe că nu poți face știință fără un ansamblu de biblioteci, laboratoare și instituții auxiliare, așa că în propunerea de înființare a universității din Berlin alege orașul tocmai pentru că dispunea deja de academie, observatoare astronomice și biblioteci, care – reunite sub tutela universității – ar crea *ein organisches Ganzes*.

Pentru Humboldt, universitatea este vârful vieții intelectuale a unei națiuni – așa cum o gândiseră și francezii. Spre deosebire de planul universității imperiale, însă, unde posibilitatea intervenției politice era înscrisă în însăși legea ei, Humboldt crede că singura sarcină a universității este cercetarea (*immer im Forschen bleiben*) și că tot ce trebuie să facă statul este să ofere mijloacele pentru munca științifică, care progresează mai bine în lipsa unui control administrativ. Cum știința și evoluția ei este singurul scop legitim al universității, asta redefinește desigur nu doar relațiile dintre stat și universitate, ci și pe cea dintre studenți și profesori. Unul dintre cele mai citate fragmente din *Despre organizarea internă și externă a înaltului institut științific din Berlin* este aceasta: „[...] legătura dintre profesor și student va fi ca atare una diferită de cea dinainte. Primul nu este acolo pentru cel din urmă, ci amândoi sunt acolo în numele științei”.

Deși supraestimează capacitatea unui tânăr de 19 ani de a face știință, acest element este cel mai inovator din întreaga sa teorie. Univer-

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 114.

sitatea tradițională, am văzut, era strict pedagogică – cea nouă nu trebuie decât să dea ascultare singurului principiu de a gândi știința drept ceva *noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes*. Cea din urmă formulă este un rezumat al metodei științei moderne. Tradusă liber, ea spune că: știința trebuie gândită ca nefiind niciodată finală și ca neputând fi niciodată completă. Știința este mereu în lucru – principiile ei vor sta tot timpul sub semnul provizoratului, căci obiectul ei se va afla în perpetuuă cercetare. Așa se face că la universitate studentul iese din relația de discipolat – căci profesorul nu mai învață neapărat ce se știe, căci ce se știe este – în teorie – oricând surmontabil. Parcurgând drumul cunoașterii așadar, studentul se află în tranșee laolaltă cu profesorul – de care-l separă desigur vârsta și experiența, dar niciodată posibilitatea de a pune o cărămidă la temelia cunoașterii.

E un idealism aici – căci a bănuși că tinerii vin la universitate să lucreze în numele științei și că profesorii acceptă acest provizorat teoretic care să le atârne deasupra capului ca sabia lui Damocles înseamnă a ții-i imagina pe primii cuprinși de un rar spirit de abnegație și pe cei din urmă liberi de orice vanitate. Dar acest idealism s-a dovedit în ultimă instanță a fi una dintre speciile rare de idealism funcționale în acel secol.

S-ar putea înțelege greșit din cele spuse până acum că Humboldt era unul dintre oamenii aceia de știință ursuzi care cere, în spirit cartezian, lucruri clare și distincte, sau care crede, ca Whewell, că matematica este panaceul pentru orice beteșug mental. De câte ori spune știință, se referă însă la cunoaștere – de fapt, nu se așteaptă la mari progrese educaționale din direcția științelor în sens tare: „[...] dacă spiritul lor [al științelor] nu trece cum trebuie [*nicht gehörig*] în celelalte științe sau trece doar în felul acesta formal logico-matematic, atunci nu putem spera mare lucru de la ele”¹⁰¹. Așa că științele tari trebuie însoțite de filozofie și arte, Humboldt fiind rarul intelectual de până acum care să-nțeleagă și importanța decisivă a metodei științifice și cât de puțin înseamnă să te rezumi la descoperirile ei. Scopul lui era [*die*] *harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten* – educarea armonioasă a tuturor abilităților, de care depinde în ultimă instanță însăși instruirea morală.

O altă greșeală care s-ar putea face ar fi să se creadă că Humboldt așază universitatea în afara cerințelor utilitare. N-o face, deși încearcă să justifice aplecarea prea puternică spre cercetare, spunând că statul nu are decât de câștigat de pe urma acestui spațiu neutru în care lumea își

¹⁰¹ *Gründungstexte*, ediție îngrijită de Rüdiger vom Bruch, Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, <http://edoc.hu-berlin.de>, 2010, p. 233.

urmează interesul academic. Universitatea nu este pentru el o Arcadie a academicienilor, care nu răspund în niciun fel exigenței utilitariste. În *Despre organizarea internă și externă a înaltului institut științific din Berlin*, prevede chiar ca profesorii universitari să fie numiți de stat, lăsând astfel ușa deschisă pentru un control prin selecție. Universitatea, spune, „este mereu strâns legată de viața practică și nevoile statului”, făcând apoi o distincție între academii – care sunt ultimele forumuri ale cercetării și unde statul nu ar avea niciun drept să intervină și să numească membri – și universități, în cazul cărora o formă de control i se pare legitimă.

Libertatea academică devine într-adevăr unul dintre cuvintele de ordine ale secolului în Germania, iar Fichte se laudă într-o prelegere din 1811¹⁰² că nicăieri în lume nu mai e asigurată o asemenea autonomie a învățaților; în mod nefericit și în stilul care-l făcuse celebru, continuă să declare universitatea o instituție sacră și „reprezentarea vizibilă a imortalității rasei noastre”, deși cu câțiva ani în urmă spunea că universitățile sunt instituții aproape inutile și recomanda închiderea lor.

Sunt foarte mulți cei care scriu despre educație în perioadă, dar într-un sens textele lui Humboldt sunt o bună cutie de rezonanță pentru părerile tuturor. Și pentru cea a lui Schiller, care ceruse o educație în frumos ca singura care poate să te învețe cu libertatea, și pentru cea a lui Fichte care numește filozofii „artiștii științei”, și pentru cea a lui Schelling, care respinge un învățământ universitar univoc și cere o „educație omni-laterală și nesfârșită” [*alseitigen und unendlichen Bildung*]; tot el reia – sau mai bine spus îi împrumută lui Humboldt, căci îl precedă – metafora „întregului organic” al disciplinelor și dă filozofiei, cum era de așteptat, sarcina de a păzi intrarea spre celelalte științe, căci orice cunoaștere e numai una, *alles Wissen nur Eines ist*, și-i ceartă pe cei care încearcă să spargă această unitate, întrebându-se cum ar putea mai bine să organizeze instituția universitară pentru ca ea să fie conservată.

Am menționat poate prea des în această a doua parte că multe dintre ideile discutate nu sunt imediat puse în execuție, ca să se-nțeleagă că drumul de la teoretizare la aplicabilitate este unul sinuos chiar și pentru aceste minți temerare, și ca să feresc cititorul de pericolul de a citi o istorie a ideilor, crezând că expun una a faptelor. În cazul celor care-și enunțau teoriile fiind în același timp angrenați în sistemul pe care-l discutau, teoriile lor prezic bine evoluțiile la fața locului: Whewell scrie

¹⁰² J. G. Fichte, *Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*, Heidelberg, Carl Winter' Universitätsbuchhandlung, 1905.

că matematica trebuie să fie centrul studiului universitar și refuză mai târziu să facă schimbările curriculare care i-ar reduce importanța, e previzibil. Dar în cazul altora, influența e oblică și greu de decelat. În lipsa lui Humboldt, de pildă, s-ar mai fi putut găsi câțiva oameni de cultură contemporani lui care ar fi putut creiona o structură similară a universității, poate nu cu aceeași claritate, dar străbătuți de aceeași seriozitate, atenție pentru o pregătire multilaterală și încredere în știință. Nu toată responsabilitatea pentru reformele care se întâmplă acum cade pe umerii celor despre care-am vorbit, căci aceste schimbări au sute de actori despre care nu vom ști poate nimic, nici măcar dacă l-au citit pe Humboldt, pe Fichte, pe Rousseau ori pe Locke.

S-ar putea discuta la nesfârșit despre ideile originale și despre cele conforme care s-au perindat în perioadă și, deși o discuție mai îndelungată n-ar fi cu totul inutilă, e clar că multe dintre ele au rămas simple idei sau au avut o înrâurire greu de cuantificat asupra marilor transmutări mentalitare. E însă aproape imposibil să-i introduci în acest cor de voci pe toți cei care au scris despre educație, fie și doar despre cea universitară în aceste câteva decenii dintre 1770 și 1830, fără a împinge cititorul într-o irecuperabilă plictiseală. Sunt prea mulți. Dar ce află destul de curând citindu-i pe cei mai importanți dintre ei este cât de multe dintre discuțiile contemporane despre educație sunt încă purtate în termenii și spiritul lor.

Mă întreb dacă există vreun aspect al educației contemporane care să nu-și aibă originea istorică în aceste câteva decenii în care orice filozof și orice universitar are măcar o părere despre rolul educației și participă, adesea ca actant, alteori pasiv, în dezbateră despre ambițiile pedagogice ale Europei. Ideea libertății cercetării, a educației practice, a randamentului academic măsurat în lista de publicații, a lucrărilor de licență, de doctorat etc., adică a treptelor academice de confirmare a priceperii în cercetare, și încă de pe atunci detestatul obicei anxiogen al examenărilor semestriale, dar și, în educația primară, ideile unei educații libere, necorecționale, potrivite vârstei, pregătirea pentru o lume în schimbare – toate lucrurile acestea pornesc de aici, deși rămân uneori la momentul enunțării lor teorii cu puțină relevanță practică, căci școala se va face în multe locuri așa cum se făcuse de secole, iar în alte, și mai multe, locuri nu se va face deloc – dacă ținem cont că o jumătate sau poate chiar mai mult din populația Europei Occidentale era analfabetă în perioadă sau dacă ne gândim că, în Anglia, numai unul din cinci sute de tineri ajungeau la universitate¹⁰³.

¹⁰³ Informația din urmă este preluată din Sylvia Nasar, *op. cit.*, p. 55.

Concluzii

La sfârșitul secolului XVIII, se accelerează două procese despre care s-a scris enorm în ultima sută de ani: unul este politic, de trecere de la vechile regimuri monarhice la statul birocratic modern, altul este filozofico-științific, de trecere de la vechile filozofii totale teologal-metafizice la o definiție tot mai strictă a limitelor științei.

Universitatea, ca instituție, nu rămâne străină de niciuna dintre aceste transformări și încearcă să și le integreze în măsuri diferite pe amândouă. Pe cea politică, încorporându-se pe sine (uneori în ciuda voinței sale) în structurile ministeriale ale statelor moderne și renunțând astfel la vechi libertăți, dar fiind nevoită să răspundă și unor noi stringențe. Pe cea științifică, încercând să găsească o expresie curriculară cât mai fidelă noilor idei despre știință, dar să satisfacă, în același timp, și nebuloasa de așteptări, idealuri, idei, pretenții, deziderate morale, nevoi pragmatice pe care societatea contemporană i le impunea ca necesare.

Faptul că aceste transformări pot fi urmărite pentru marile națiuni europene pentru toată această perioadă și că se poate vorbi în cazul lor, în ciuda diferențelor sistemice, de evoluții echivalente, este ofertant pentru orice comparatist, deși trebuie ținut mereu cont că aceste echivalențe nu sunt spontane și există decalaje de decenii între momentul când discuția începe într-un spațiu național și, de-acolo, se deversează oblic în altul.

Acest lung interval de reformare a hărții cognitive a disciplinelor universitare discutat aici nu rezolvă, de altfel, nimic. El doar *deschide*; transformările ce-și au începutul în aceste câteva decenii vor continua într-o dinamică similară până la debutul secolului XX, când – măcar instituțional –, științele și umanioarele se așază pe calapodul care ne este familiar și astăzi. Deși trebuie observat că nici secolul XX nu este străin de această mutabilitate mai mult sau mai puțin neîntreruptă a disciplinelor (dacă ne gândim la științele socio-umane sau la transformările departamentelor din cadrul umanioarelor însele, ori chiar la dezvoltarea de domenii noi în științe, informatică, biochimie, genetică etc.).

Într-un anumit sens, această transformare continuă și astăzi și s-ar putea spune – deși cu oarecare reticență, până ne lămurim complet în privința istoriei intelectuale a problemei – că valul de transformări disciplinare care începe în secolul al XIX-lea nu și-a consumat energiile nici până astăzi. Având în vedere că există în însăși structura universității moderne prevederea (credința?) ca savanții ei să se întoarcă, prin cercetare, inclusiv împotriva adevărilor pe care trecutul le-a stabilit ca sacrosancte și, ca atare, împotriva domeniilor de cunoaștere fondate pe

acele adevăruri, se poate spune chiar că această inconstanță este *însăși condiția* universității de cercetare, făcând ca mutabilitatea disciplinară să fie una dintre realitățile ei.

Am încercat să urmăresc, deci, *cum se deschide* această transformare, rămânând ca într-o lucrare viitoare, considerabil mai mare, să adaug celor descrise aici o analiză a felului *cum se așază* lucrurile disciplinar și instituțional, și mai ales să constat consecințe acestor schimbări pentru disciplinele umaniste în genere.

The Reconfiguration of the Curriculum in Western European Universities at the Beginning of the 19th Century (Summary)

Keywords: *the history of universities, intellectual history, the history of the humanities, curricular change*

From 1780 to 1820, almost all European universities were thought to be in a deep crisis and there were many who claimed that their impasse could only be rectified by serious reform. The reform (in some countries implemented more slowly than in others) was both administrative, in that it redefined the relationship between the university and the state, and curricular, in that it reformulated relationships between the fields of study themselves, while trying to integrate old disciplines alongside new sciences in the same institutional setting. This essay follows curricular change in English, French and German universities, with a focus on the philosophy faculty, at the crossover from the 18th to the 19th centuries. It looks at course catalogues from German universities and gathers together information about lectures at other universities of the time, in order to paint a clearer picture of what students studied inside the philosophy faculty and what the relationship between various disciplines taught within the faculty was. It then tries to trace, analyse and explain the important curricular changes taking place in this interval, changes that led to the replacement of the old medieval subdivisions of study with the ones that we are familiar with from the contemporary university. In its second part, the article is concerned with an analysis of the various theories regarding the purpose and function of the university as an institution and a place of study, trying to better figure out how major theoreticians of education thought about the institution as such and how they answered (whether they encouraged or resisted) the changes it underwent in this period. Studying the problem from the point of view of institutional and intellectual history at once, the study hopes to offer a clearer picture of what the transition from the medieval university (as a place of teaching) to the modern university (as a place of learning) meant and how that, in turn, changed the way we think of the divisions of knowledge altogether.

