

LIBERÁLNE UMENIA: OD GRÉCKYCH KOREŇOV K HUMBOLDTOVMU IDEÁLU¹

Richard A. Detweiler

Krátke zhrnutie: Štúdium v tradícii Liberálnych umení s koreňmi v starovekom Grécku sa vyvíjalo v priebehu niekoľkých tisícročí. Vďaka vkladom mnohých ľudí, národov a kultúr sa naplno rozvinulo až v nedávnych storočiach. Toto štúdium je vytvorené na to, aby napĺňalo spoločné dobro – prinášalo hodnotu spoločnosti ako aj jednotlivcovi – cez vzťahové vzdelávacie prostredie zahŕňajúce plný rozsah poznania.

* * *

Wilhelm von Humboldt zanechal mohutnú víziu pre vysoké školstvo – občas nazývanú aj „Humboldtov ideál“. Tvrdil, že univerzita má byť ustanovizňou všeobecného vzdelávania, v ktorej sa spája štúdium širokého rozpätia umení a vied s výskumom ako pedagogickou metódou s cieľom napredovania ľudstva.

Kým konkrétne vplyvy na Humboldtovu filozofiu vzdelávania boli jedinečne späté s jeho vlastnou vzdelávacou skúsenosťou, jeho koncepcia vzdelávania má hlboké európske korene – štúdium v tradícii Liberálnych umení. Jej začiatky siahajú asi 3500 rokov dozadu, keď si grécka spoločnosť začala napĺňať potrebu výchovy výkonných bojovníkov pre povinnú vojenskú službu. Bol to cieľ, ktorý zlepšoval schopnosť jednotlivca, ako aj spoločnosti posúvať sa dopredu. Dospievaním starovekej gréckej civilizácie sa zmenil (pozri Marrou) aj obsah jej vzdelávacieho systému – symbolický konflikt (atletická súťaž) nahradila vojna a dôraz vo vzdelávaní sa začal klásť na viacero oblastí intelektuálneho štúdia, ako boli klasickí básnici a spisovatelia, kompozícia, matematika a hudba. Stalo sa to vzdelávaním pre „slobodných občanov v ich novej úlohe v demokracii (Kimball, 17).“

Toto vzdelávanie vychádzalo z myslenia veľkých antických gréckych filozofov, hoci tí sa vzájomne líšili v názoroch na niektoré najkritickejšie zložky pokročilej formy vzdelávania. Niektorí uprednostňovali rečníctvo, aby ich študenti mohli rozvíjať a poskytovať presvedčivé argumenty v občianskom diskurze (napr. Gorgias a Protagoras), iní sa zameriavali na ideály intelektu a hľadanie pravdy založenej na sokratovskom ideáli (Platón a jeho nasledovníci) a ostatní vnímali, že ľudia sa majú naučiť žiť podľa tradičných, vznesených cností (napr. Isokrates a jeho presvedčivé rečníctvo).

Hoci sa obsah tohto vysokoškolského vzdelávania rozširoval s rastúcim rozsahom poznania, jeho základný účel (naplnenie najvyšších potrieb spoločnosti a jednotlivca) zostal zhodný naprieč tisícročiami. A takisto aj prístup k výučbe a učeniu sa – s dôrazom na rozvoj blízkych vzťahov medzi učiteľmi a študentmi. Toto sa najčastejšie dialo cez učiteľov,

¹ Tento článok obsahuje úryvky z knihy, kde autor popisuje dejiny Liberálnych umení podrobnejšie, rozpracúva do hĺbky ich zmysel, metódy a ukazuje, aký dosah majú na život vysokoškolských absolventov. (Detweiler, Richard A.: *The Evidence Liberal Arts Needs: Lives of Consequence, Inquiry, and Accomplishment*. The MIT Press, 2021.)

ktorí cestovali do domovov alebo miest spoločenského stretávania, kde pracovali s jednotlivcami alebo malými skupinami študentov, či s učiacimi sa spoločenstvami, ako bola Platónova akadémia a ustanovizne podľa jej vzoru. Blízky vzťah medzi študentom a učiteľom sa považoval jednoznačne za kľúčový: „... pokročilé vzdelávanie v sebe zahŕňalo hlbokú a úplne osobnú väzbu medzi učiteľom a žiakom, väzbu, v ktorej... cit, ba až vášeň, hrali významnú časť“ (Marrou, 67, 165 – 166, 221). Vskutku, Platón v Dialógoch podporoval aktívnu účasť študentov v učení (Marrou, 67).

V druhom storočí pred n. l. si Rímska republika podmanila staroveké Grécko a plne si osvojila aj jeho systém vzdelávania, vrátane jeho účelu, obsahu štúdia a aj vzťahového prístupu k učeniu. Učitelia sa získavali ľahko vďaka veľkému počtu otrokov, ktoré poskytovalo dobytie Grécka (Marrou, 284). Toto vzdelávanie bolo „liberálne“, vychádzajúc z latinského slova „*liberalis*“ vo význame „slobodných mužov alebo týkajúce sa slobodných mužov“ (slobodný v občianskom význame, nie manželského stavu – pozn. prekladateľa). Boli to cnostní, erudovaní a výreční ľudia, ktorí vedeli prispieť k spoločnému dobru na prospech spoločnosti, ako aj jednotlivca tým, že sa zúčastňovali na verejných debatách, vlastnej obhajobe na súdoch, slúžili v sudcovských zboroch a boli súčasťou aj vojenského vedenia. Až na konci existencie Rímskej ríše (iba niekoľko desaťročí pred jej konečným zánikom v 5. storočí n. l.), jeden Severoafričan z rímskej provincie, dnes ju nazývame Alžírsko, napísal knihu, ktorá prvýkrát definovala nevyhnutný obsah štúdia Liberálnych umení.

Knihá Martiana Capella O sňatku Filologie a Merkura popisuje, že obsah vzdelávania Liberálnych umení si vyžaduje štúdium siedmich základných disciplín, ktorých vzájomná kombinácia vystihuje rozsah poznania učenej osoby (Stahl). Prvé tri z týchto siedmich, neskôr označované ako „trívium“, súviseli s myslením a komunikáciou: logika, gramatika a rétorika. Zvyšné štyri, neskôr označované ako „kvadrívium“, zahŕňali v sebe porozumenie fyzickej skutočnosti: aritmetika, hudba, geometria a astronómia.

Úpadok Európy do raného stredovekého obdobia (niekedy prezývaného „doba temna“) vytvoril nepriateľské prostredie pre vysokoškolské vzdelávanie. Grécke poznanie zmizlo. A skutočne, v roku 529 n. l. východorímsky (byzantský) cisár Justinian zakázal a zničil dielo starovekých Grékov, keďže bol presvedčený o ich pohanskom charaktere, čo bolo v rozpore s jeho vnímaním cieľov kresťanstva. Platónova akadémia, pôvodne založená Platónom takmer o tisíc rokov skôr, zavrela svoje brány.

Tieto procesy napokon vyústili do obrovského šírenia obsahu vysokoškolského vzdelávania. Učenci gréckej klasiky našli svoje útočisko mimo Európy v Perzii na akadémii Gondišapuru (mesto v dnešnom západnom Iráne). Tam „uchovali, vylepšili a niečo pridali k týmto tradíciám“ (Nakosteen, 17). V polovici 8. storočia kalif al-Mansúr založil nové moslimské hlavné mesto Bagdad. Malo sa stať centrom ríše, ktorá sa rozprestierala od Španielska, cez Stredný východ do južnej Ázie a zasahovala až po okraje Číny. Vychádzajúc z islamského ideálu, že „hľadanie poznania je spôsob, ako sa priblížiť k Bohu“ (Lyons, 66), chcel al-Mansúr zaručiť, že toto nové centrum vzdelávania – Dom Múdrosti – sa stane intelektuálnou supervelmocou. Do uskutočnenia tohto cieľa investoval značné finančné zdroje. Grécke, sumerské, perzské, byzantské, indické a čínske poznatky nadobudol kúpou alebo získaním tisícov rukopisov mnohých národov a z viacerých historických období. Jeho vyslanci veľa cestovali za poznaním z dovtedy známeho sveta, často aj za cenu vlastných životov. Podarilo sa mu sústrediť rôznorodú paletu učencov – moslimov, kresťanov, židov, hinduistov, budhistov a ďalších z najrôznejších odborov za účelom výmeny myšlie-

nok a vzájomnej výučby. Malo to medzidisciplinárny, medzikultúrny, medzinárodný a medzináboženský charakter. Podporoval preklady diel (Freely, 72 – 75) od klasických gréckych filozofov až po hinduistické vedecké práce. Tie sa zachovali vďaka prekladu do arabčiny. Keď Bagdad prevzal čínsku technológiu výroby papiera, preklady začali vychádzať v podobe kníh, ktoré uchovávali informácie oveľa praktickejšie a celistvejšie ako zvieracie kože a zvitky. Založil taktiež kráľovskú knižnicu, v ktorej nielenže nechal pracovať učencov, ale poskytol jej aj administratívnu a finančnú podporu (Lyons, 3. kapitola).

Táto doba je označovaná ako „zlatý vek islamu“ (od 750 do 1150) – obdobie charakterizované otvoreným hľadaním poznania ako božieho povolania (Morgan, 10 – 11). Umožnilo to „stáročia neprerušeneho organizovaného výskumu a stabilné pokroky v matematike, filozofii, astronómii, medicíne, optike a iných oblastiach bádania...“ (Lyons, 65). Arabčina bola jazykom vedy a všetkých ďalších oblastí pokročilého poznania. V skutočnosti mnohé z toho, čo máme dnes k dispozícii od gréckych a rímskych filozofov a spisovateľov (v Európe systematicky ničené ako protikresťanské) sa zachovalo vďaka prekladu do arabčiny.

Córdoba (v dnešnom Španielsku) sa stala centrom vzdelávania, keď jej kalif ustanovil jednu z najrenomovanejších knižníc zo stoviek založených počas islamského zlatého veku. Týmto „získala Córdoba povest bašty vzdelávania, ktorej sa rozšírilo naprieč Európou a prilákalo kresťanských, ako aj moslimských učencov, nehovoriac o židoch, ktorí už žili pod islamskou vládou“ (Freely, 107). Arabčina bola jazykom vzdelaných a používala sa v diskurze učencov.

Vzdelávanie pokračovalo v službe vyššiemu spoločnému dobrému účelu, a tým bolo napredovanie ľudstva cez individuálne a skupinové osvietenie. Obsah zo starovekého Grécka a Ríma bol skombinovaný s nepomerne rozsiahlejším poznaním islamských učencov zo všetkých vtedy známych národov a kultúr a novými myšlienkami v umeniach, filozofii, medicíne a vedách. Vzdelávací kontext bol opäť založený na vzťahoch – študenti merali dlhú vzdialenosť, aby mohli sedieť s veľkým učiteľom, počúvať a diskutovať o jeho prednáškach na „kruhových školách“ (typ školy v USA s demokratickou riadiacou štruktúrou – *pozn. prekladateľa*). „Študenti preukazovali väčšiu mieru oddanosti učiteľom a často uprednostňovali priamy intelektuálny kontakt s nimi ako s ich písomnými dielami“ (Nakosteen, 56). V moslimskom svete vznikli skvelé univerzity vrátane stále fungujúcej Al-Karaouine v Maroku (zakladateľkou bola Fatima al-Fihri v roku 859) a Al-Azhar v Egypte (založená v roku 970). Vzťah učiteľ – žiak hral ústrednú úlohu v rámci „vzdelávacieho modelu, ktorý nespočíval iba v podrobnom štúdiu textu, ale aj v intenzívnej osobnej interakcii so šejkom (učencom)“ (Berkey). Do 11. storočia boli tieto školy a univerzity sekulárne a financované súkromne (Berkey, 38). Zlatý vek islamu zachránil klasické grécke a rímske poznanie a navyše značne rozšíril objem poznania po obsahovej stránke v matematike, prírodných vedách, inžinierstve, spoločenských vedách, zdraví a medicíne, umení, poézii, architektúre a mnohých ďalších oblastiach bádania.

Vo Francúzsku počas zlatého veku islamu dostal malý pastier od opáta ponuku nastúpiť do kláštornej školy, pretože ho pri náhodnom rozhovore ohromil svojou inteligenciou (Brown, 14). Volal sa Gerbert z Aurillacu a rýchlo vyčerpал študijné pramene školy, pretože vtedajšie európske knižnice zvyčajne oplývali iba niekoľkými tuctami kníh. Skutočne „veľká“ európska knižnica v tom čase obsahovala iba zopár stoviek kníh (Brown, 36). V roku 967, keď „Gerbert obsiahol všetky študijné pramene vo Francúzsku a ovládal gramatiku, logiku a rétoriku, poslali ho na vyššiu formu štúdia do kláštora Vich v Katalánsku, ktorý bol vtedy predsunutým pohraničným stanovišťom susediacim s vedeckou a kultúrnou mocnosťou moslimského Španielska“ (Lyons, 36). Tam mal prístup nielen k učiteľom

s väčšími znalosťami, ale aj približne k 40 000 knihám v arabčine v knižnici v blízkej Córdoba (Brown, 50). Skutočnosť, že Gerbert bol kresťan, nepredstavovala žiadny problém – moslimovia, židia a kresťania žili a pracovali v Španielsku spoločne – a on bezpochyby ovládal arabčinu, keďže to bola *lingua franca* v tom období.

Gerbert si priniesol tieto nové poznatky a otvorenú myseľ nazad do Francúzska, kde vykonával rad učiteľských pozícií. Uviedol do Európy viaceré inovatívnych konceptov, ktoré sa naučil v Córdoba, vrátane nielen nového porozumenia predmetov ako aritmetika a geometria, ale aj arabských číslíc, počítadla a vesmírneho laboratória. Jeho rastúca sláva vyústila do vymenovania za opáta v talianskom kláštore s nesmierne veľkou (na Európu) knižnicou so 690 knihami (Brown, 159). V roku 999 ho vymenoval za pápeža cisár Svätej rímskej ríše. Ako pápež pod menom Silvester II. podporoval tok poznatkov a intelektuálnej otvorenosti z islamských krajín do Európy. Hoci ako pápežom bol iba štyri roky, prenos poznatkov a vzdelávacích perspektív zo zlatého veku islamu spôsobil v Európe prívalovú vlnu nového poznania. Staršie preklady gréckych textov do arabčiny spred stáročí teraz smerovali z arabčiny do latinčiny a iných európskych jazykov. Moslimských knižných zbierok bolo veľmi veľa, a preto trvalo dlho, kým sa všetko toto poznanie presunulo do Európy. Napríklad, okolo roku 1100, sto rokov po pápežovi Silvestrovi II., Angličan Adelard z Bathu strávil sedem rokov na Strednom východe a nazad sa vrátil s mohutnou zbierkou „*Studia Arabum*“ (študijné materiály v arabčine), ktorých prekladu zasvätil zvyšok svojho života. Vďaka dielu Adelarda a mnohých ostatných, ktorí pracovali na prekladoch z arabčiny do latinčiny a iných európskych jazykov, trvalo takmer 300 rokov, kým sa poznaniu zo zlatého veku islamu podarilo naplno „nakaziť“ Európu.

Učenci zo starovekého Grécka našli domov v Byzantskej ríši vo východnom Stredomorí v dnešnom Turecku. V ranom 15. storočí cestovali talianski učenci za štúdiom do dnešného Turecka, čím podnecovali aj migráciu expertov z východu na západ, „pričom byzantskí učenci, ktorí učili v Taliansku, predstavovali bohatstvo gréckeho dedičstva pre svojich západných obdivovateľov“ (Bisaha, 107). V roku 1454 padla Byzancia do rúk Osmanov, čo urýchlilo odchod ďalších učencov spolu s ich starovekou gréckou múdrosťou a textami na západ, a to podnietilo rozvoj renesancie. Renesancia sa teraz prehnala Európou a naďalej rozširovala poznanie a schopnosť prenikať do podstaty vecí. Vďaka bádaniu, obchodu a kolonizácii celého sveta sa európske národy hlboko zaangažovali do „Doby objavovania“.

Dosah tohto pomalého prúdenia poznatkov bol obrovský a scéna bola pripravená pre znovuzrodenie vyššej formy vzdelávania v Európe. Preklady „boli určené pre Taliansko, Francúzsko a Anglicko – sídla kolektívov učencov a študentov, ktorí sa spoločne zišli začiatkom 13. storočia, aby vytvorili najstaršie západné univerzity v Bologni, Paríži a Oxforde“ (Lyons, 161). Pred ukončením štúdia vo svojej profesii museli všetci študenti najskôr dokončiť rozsiahle vzdelávanie v Liberálnych umeniach.

Základným cieľom vysokoškolského vzdelávania v tejto dobe bolo oboznamovať a podporovať konštruktívny vývoj spoločnosti. Vzdelávanie prebiehalo v rezidenčných komunitách, ľudia v nich pochádzali z rôznych prostredí a líšili sa kultúrne aj životnými skúsenosťami. Študenti bývali a študovali spoločne. Pochádzali z mnohých národov a často pricestovali zďaleka, aby sa pridali do týchto vzdelávacích spoločenstiev.

Pre veľký počet študentov a nedostatok písaných materiálov v tejto dobe, ústrednú rolu v európskom vysokoškolskom vzdelávaní zohrávala prednáška. Nemala však byť neosobná ani nezáživná. Odrážajúc dôležitosť efektívneho zapájania študentov z obdobia zlatého veku islamu začali sa vytvárať učiteľské príručky. V duchu dnešných notorických

rád, požiadavky na efektívne prednášanie boli nasledujúce: prednáška má byť „jasná, krátka, relevantná a ľahká na počúvanie“, mala by „začínať všeobecne známymi vecami, aby postupne prechádzala hlbšie do učiva a pomohla študentom učiť sa rozlišovať medzi podstatným a nepodstatným;“ mala by viesť „k nezávislému premýšľaniu mimo vyučovania a k osobnému zápasu s problémami... to by dodávalo učencovi trvalo „život plný vnútornej radosti a všetkej novej útechy v tomto údolí súženia“ (Pederson, 248). Efektívny učiteľ bol opísaný ako „triedny zabávač, odvážny, originálny, zrozumiteľný, ostro polemický, vždy svieži, stimulujúci a navyše „schopný rozosmiať mysle vážnych mužov“ (Haskins, 54 – 55). Študentov povzbudzovali, aby si žiadali debaty medzi učencami na špecifické témy alebo problémy a taktiež sa vytvárali príležitosti na výučbu a vzdelávanie mimo tried (Pederson, 250 – 251).

V 18. storočí sa Európa stávala svetadielom zloženým z národných štátov, preto vysokoškolské vzdelávanie slúžilo potrebám štátu a jeho panovníka. Stelesnením tohto prístupu bol pruský model, pre ktorý to znamenalo „od začiatku do konca, skrz naskrz, odborný typ vzdelávania“ (Menard et al., 138). Mladí ľudia boli vďaka svojmu pôvodu pri narodení alebo v procese triedenia umiestnení do základných alebo stredných škôl, do praktických obchodných škôl alebo univerzitnej prípravy na špecifické profesionálne pozície. Európske vysoké školstvo významne formoval Napoleon. Počas jeho vlády bolo zrušených 40 % univerzít (Ruegg) a tie zostávajúce sa pretvorili na „špecializované akadémie určené na produkciu výkonných štátnych byrokratov“ (Menard et al., 106).

Vytratil sa tisícročný dôraz európskych vysokých škôl na prístup v duchu Liberálnych umení, ktorý šírkou záberu a vzťahovým vzdelávacím prostredím slúžil všeobecnému spoločnému dobru. A práve v tomto kontexte sa zrodil novátor vo vzdelávaní: Wilhelm von Humboldt. Ako syna bohatých a vplyvných rodičov ho učili súkromní učitelia. Jeho matka zariadila, aby to boli veľkí duchovia tej doby, vrátane významných filozofov. Napriek tomu, že štúdiom v tradícii Liberálnych umení štát slúžiaci panovníkovi odmietol, Humboldtovo vzdelanie bolo absolútne v duchu Liberálnych umení. Univerzitu navštevoval iba kratučko, jej účel a zúžený záber považoval za obmedzujúci a sám sa vyjadril, že chcel „študovať podľa seba a detailne všetko, čo môže rozšíriť môj pohľad na svet a človeka“ (UNESCO).

V roku 1808, keď bola väčšina pruských univerzít zničená vojnou a celý vzdelávací systém v troskách, pruský kráľ Fridrich Viliam III. vymenoval Humbolta na čelo odboru školstva v štátnom aparáte. Humboldt bol presvedčený, že vzdelávanie by malo byť „celistvým tréningom ľudskej osobnosti“, a to dokonca aj pre najchudobnejších členov spoločnosti (Hohendorf, 673). Tvrdil, že tento prístup k vzdelávaniu by mal začať v ranom období vývoja človeka a pokračovať celým univerzitným obdobím. Rovnako bol presvedčený, že univerzitné vzdelávanie by malo byť „inštitúciou všeobecného vzdelávania... namiesto zameranosti na zamestnanecký tréning“ (Hohendorf, 673) a taktiež by malo „pokračovať a dokončiť všeobecné vzdelávanie vstavané v predchádzajúcich školských rokoch“ (UNESCO, 8). Tvrdil, že učitelia a študenti by mali mať blízke vzťahy a kurikulum by malo byť radšej otvorené študentskému objavovaniu a nezahŕňať iba pevne stanovený smer štúdia (Ash, 246). Hoci výskumu pripisoval dôležitú úlohu, považoval ho za pedagogický nástroj, ktorým by sa študenti mali zahĺbiť do nezávislého výskumu pod odborným vedením svojho učiteľa, a nie za produkovanie poznania za účelom pozdvihnutia ekonomiky štátu (Ash, 674). Uviedol, že študent je „osoba, ktorá sa podujme na svoj samostatný výskum, kým profesor ten výskum usmerňuje a podporuje“ (UNESCO, 8).

Tieto návrhy boli v priamom konflikte s dobovo dominantným špecializačným prístupom európskych univerzít, ktorý mal slúžiť potrebám štátov a monarchií. Ministerstvo

školy viedol iba 16 mesiacov (slúžil iba 9 mesiacov, pretože 7 mesiacov bol na odchode), pretože vo svojich reformných plánoch sa nechal odradiť opozíciou vo vláde. Požiadaval o uvoľnenie, aby sa mohol vrátiť k manželke a deťom, ktoré boli stále v Ríme, a odišiel z postu ministra školstva. V dôsledku toho sa prakticky žiadna z Humboldtových myšlienok o povahe vzdelávania v duchu Liberálnych umení či dôležitosť prístupu vťahovania študentov do vzdelávania v tom čase neujali a jeho myšlienky o vzdelávaní boli nanovo objavené až o storočie neskôr.²

Pruský model založený na špecializačnom prístupe k vzdelávaniu s jeho blahodarným účinkom na plnenie potrieb národného štátu mnohí vnímali ako najlepší na svete, a preto si ho osvojili prakticky všetci ostatní európski panovníci. Keďže toto obdobie (19. storočie) sa zhodovalo s obdobím budovania imperiálnych mocností hlavných európskych štátov, nadobudol tento model vďaka európskemu kolonializmu globálny charakter a stal sa štandardným prístupom k vysokoškolskému vzdelávaniu vo všetkých oblastiach sveta s výnimkou niektorých dobových anglických univerzít (napr. Oxford a Cambridge) a raných Spojených štátov amerických, kde tento prístup zamietli vďaka vplyvnej analýze profesorov z univerzity v Yale, ktorá zakotvila princípy Liberálnych umení ako národnú normu (Detweiler, 3. kapitola).

Je veľkou iróniou, že často zobrazovaný kontrast medzi americkým štýlom vzdelávania v duchu Liberálnych umení a európskym výskumno-špecializačným štýlom existuje preto, lebo do európskeho modelu sa zapracoval iba výskumný prvok Humboldtovho ideálu. Pozornosť v európskom vysokoškolskom vzdelávaní sa zamerala výhradne na špecializáciu a výskum. Humboldtov dôraz na *Bildung* (kultiváciu mysle, srdca a seba samého), tak tesne previazaný s prístupom Liberálnych umení s ich cieľmi a obsahom štúdia, sa neuplatňoval. A naozaj, ak by sa podarilo osvojiť Humboldtov ideál v jeho plnosti, je veľmi pravdepodobné, že na Európu by sa dnes nahliadalo ako na historické epicentrum súčasného vzdelávania v tradícii Liberálnych umení. Namiesto toho zostáva v európskom vysokoškolskom vzdelávaní prístup v duchu Liberálnych umení kontroverzný, hoci existuje rastúci počet európskych inštitúcií ponúkajúcich prístup v tradícii Liberálnych umení.

Princípy Liberálnych umení (v takej podobe, ako sa pôvodne vyvinuli v starovekom Grécku a zdokonalili poznaním a múdrosťou mnohých národov a kultúr počas stáročí) si osvojili a prispôbili univerzity mnohých národov. Vzdelávanie v tradícii Liberálnych umení je určené pre službu spoločnému dobru prostredníctvom vytvorenia vzťahového vzdelávacieho prostredia, ktoré zahŕňa štúdium plného rozsahu ľudského poznania. S týmto cieľom, obsahom štúdia a metódou vzdelávania učia študentov žiť životy v dôslednosti, hĺbavosti a dosahovaní výsledkov, čím obohacujú ľudstvo, svoj národ a vlastné životy.

Z anglického originálu preložil Igor ANDRĚ

POUŽITÁ LITERATÚRA:

- Ash, Mitchell G. "Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US." *European Journal of Education*, 41,2, 2006
- Berkey, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*. Princeton University Press, 2016

² Je paradoxné, že nová univerzita, Berlínska univerzita, založená v roku 1810 a neskôr premenovaná na Humboldtovu univerzitu (na počesť Wilhelma von Humboldta a jeho slávnejšieho brata Alexandra, prírodného vedca) bez toho, aby mala vedomosť o Wilhelmových inovatívnych konceptoch ešte viacej vybrúsila metódy špecializovaného univerzitného výskumu s nulovým ohľadom na širší zmysel, všeobecné vzdelávanie alebo jeho ďalšie idey.

- Bisaha, Nancy. *Creating East and West. Renaissance Humanists and the Ottoman Turks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004
- Brown, Nancy Marie. *The Abacus and the Cross. The Story of the Pope Who Brought the Light of Science to the Dark Ages*. New York: Basic Books, 2010
- Detweiler, Richard A. *The Evidence Liberal Arts Needs: Lives of Consequence, Inquiry, and Accomplishment*. The MIT Press, 2021
- Freely, John. *Aladdin's Lamp*. New York: Vintage Books, 2009
- Haskins, Charles Homer. *The Rise of Universities*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 2002 (originally published in 1923)
- Hohendorf, Gerd. "Wilhelm von Humboldt, 1767-1835." *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*. Paris: UNESCO International Bureau of Education, XXIII, no. 3/4, 1993
- Kimball, Bruce A. *Orators & Philosophers* New York: College Entrance Examination Board, 1995
- Lyons, Jonathan. *The House of Wisdom*. New York: Bloomsbury, 2009
- Marrou, H.I. *A History of Education in Antiquity*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1948
- Menard, L., P. Reitter, and C. Wellmon. *The Rise of the Research University*. Chicago: The University of Chicago Press, 2017
- Morgan, Michael Hamilton. *Lost History. The Enduring Legacy of Muslim Scientists, Thinkers, and Artists*. Washington D.C.: National Geographic, 2007
- Nakosteen, Mehdi. *History of Islamic Origins of Western Education*. Colorado: University of Colorado Press, 1964
- Pederson, Olaf. *The First Universities*. Translated by Richard North, Cambridge University Press, 1997
- Ruegg, Walter. *A History of the University in Europe. Volume III*. Cambridge: Cambridge Press, 2004, *Volume III*, 3
- Stahl, W.H. and R. Johnson. *Martianus Capella and the Seven Liberal Arts: Volume II the Marriage of Philology and Mercury*. New York: Columbia University Press, 1977.

UNESCO. "Prospects: the quarterly review of comparative education." Paris: International Bureau of Education, vol. XXIII, no. 3

The teaching of literature is, I think, subject for its effectiveness to two conditions... **The first** condition is that literature should be taught as a subject: it has its own systematic progression within it, just as mathematics has, and the study of literature should never be corrupted or adulterated or weakened by the study of what is not literature and has simply been thrown into the English curriculum because there seems no other place to put it.

The second condition is that literature at all levels needs to contain a large contemporary element, because historical imagination is a difficult thing to develop in students, and when so it should be fully contemporary and taught without censorship and without moral anxiety.

NORTHROP FRYE