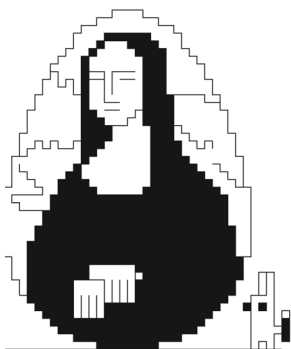


SZENTPÉTERI MÁRTON

# A DIZÁJNKULTÚRA CSINOSODÁSA

Avagy hogyan műveljük  
a dizájn-kultúra tudományát



*Sine scientia ars nihil est.*  
JEAN MIGNOT

*Mihi satis apparent propter se ipsam appetenda sapientia.*  
FERRIÈRES-I LUPUS SERVATUS

■ A modern dizájn-kultúra olyan új tudáseggyüttessel gazdagította a világot, amely máskülönben nem léteznék – véli Victor Margolin, az amerikai dizájn-elmélet doyenje. Ennélfogva pedig a dizájn-tanulmányok (design studies) tudósainak kötelessége hasonló szellemben eljárni és megmutatni, hogy az a tudás, amelyik tőlük származik, más, mint a hagyományos diszciplínák teremtette tudások”.<sup>1</sup> Ez az új tudás, mint azt a tanulmányom végén majd részletesebben idézett Nigel Cross is hangsúlyozza, többek között a tudományok és a bölcsészetek – vagyis a híres két kultúrávita főszereplői – mellett vagy azokat összekötendő a dizájnt harmadik kultúráként tételezi, meglehetősen hasonlóan ahhoz, ahogyan annak idején Vekerdi László a művészetekben látta a leglátványosabb formában a múlt század ötvenes éveinek végén, a hatvanas évek elején C. P. Snow és F. R. Leavis között Cambridge-ben kirobbant – de valójában már hosszú ideje zajló – vita megoldását.<sup>2</sup> „Azt a türelmet, rugalmasságot, intelligenciát, ami a technika – a semleges technika – jó irányba vezetéséhez szükséges, semmi olyan hatásosan nem olthatja az emberekbe, mint a művészet” – fogalmazott Vekerdi 1969-ben.<sup>3</sup> E. F. Schumacher *A kicsi szép* című tudományos siker-könyvében a kultúráról fogalmazott hasonlóképpen a hetvenes évek elején, szerinte „a tudomány és a technológia csak a know-how-t nyújtja, ez

...vajon része-e a  
kultúrának a fogpaszta?

azonban önmagában semminek bizonyul; eszköznek cél nélkül, pusztá potentialitásnak, befejezetlen mondatnak. A know how ugyanúgy nem kultúra, ahogy egy zongora sem zene.”<sup>4</sup>

Manapság már nem a természettudósok (scientists) és a bölcsész értelmiség (literary intellectuals) küzdelméről szól a fáma, hanem sokkal inkább a STEM (ti. science, technology, engineering és mathematics) és az IDEA (ti. intuition, design, emotion és art) területeinek vitájában és érdekharcában bukkan elő újfent a régi nóta.<sup>5</sup> Mint a továbbiakban igyekszem rámutatni, a dizájn harmadik kultúráként történő értelmezése, majd pedig a dizájnkultúra-tudomány (ti. cultura di progetto, design culture stb.) autonóm voltának tételezése, végül pedig ennek az önállóságnak a szabad művelődés és oktatás (ti. liberal learning and education) keretei között történő koncipiálása határozottan megkönnyíti a fentebbi, a gondolkodásunkat és cselekedeteinket béklyóban tartó, tisztán spekulatív dichotómiák feloldását. Mint megmutatni remélem a következőkben, a dizájntanulmányok, illetve a dizájnkultúra-tudomány új tudása többek között éppen a dizájnkultúra áthidaló, összekötő szerepéből származik, és megítélésem szerint ezzel összhangban a dizájnkultúra-tudomány legnagyobb kihívásai közé tartozik tehát, hogy a szabad művelődés keretei között mutasson rá a dizájnkultúra ezen értékére.

A kilencvenes évek elején Sir Christopher Frayling, a Royal College of Art akkori rektora nagy hatású, *Research in Art and Design* című programtanulmányában a művészeti és dizájnkutatások három nagy területét jelölte meg. Ezek 1) a kutatás a művészetről és dizájnról (research into art and design), 2) kutatás a művészet és a dizájn segítségével (research through art and design) és végül 3) kutatás a művészetért és a dizájnért (research for art and design).<sup>6</sup> Az európai dizájnkutatók és dizájnoktatók világában ez a modell immár jó ideje közkeletűvé vált, így például a Politecnico di Milano doktori kutatási területei is ezt követték egészen a legutóbbi időig – egyrészt projektorientált kutatással (project-oriented research / ricerca progettuale) foglalkoztak, másrészt a dizájnért szervezett (research for design / ricerca per il design), harmadrészt pedig a dizájnról szóló (research on design / ricerca sul design) kutatásokról beszéltek. A három irány természetesen sok szálon kapcsolódik egymáshoz, így például eszményi esetben a tanulmányomban most elsőként fókuszba kerülő harmadik terület is folyamatosan alkalmazza a másik kettő eredményeit és tapasztalatait.

A dizájnról szóló kutatások ma leginkább „kulturális jellegű dizájntanulmányokként” (cultural approach to design studies) érvényesülnek Margolin szerint, és négy fő területen működhetnek, 1) a dizájnpraxis (design practice), 2) a tervezett termékek (design products), 3) a dizájndiskurzus (design discourse) és 4) a metadiskurzus (metadiscourse) világában: „A *dizájnpraxis* kutatása azokat a cselekvéseket öleli fel, amelyek a termékek kitalálásával, megtervezésével és elkészítésével kapcsolatosak [...]. A dizájnpraxis a társadalmi cselekvéseknek ahhoz a területéhez tartozik, amelyet hagyományosan a szociológusok, antropológusok, pszichológusok és más társadalomtudósok kutattak eddig. [...] A *tervezett termékek* tanulmányozása a termékek identitására és interpretációjára helyezi a hangsúlyt. Az ezen a területen releváns módszerek mindenekelőtt az interpretációelméletek, mint amilyen a szemiotika és a retorika; de az esztétika is. [...] A termékek tanulmányozása érinti mindazokat a módokat, ahogyan az emberek reflexió tárgyaként, illetve funkció formájában jelentést tulajdonítanak a termékeknek. Kapcsolatok létesíthetők e területen a dizájn- és művészettörténet, a filozófia, az antropológia, a kultúratudományok, az anyagikultúra-kutatások, a technológiai tanulmányok és más kapcsolódó területek kutatóival. [...] A *dizájndiskurzus* tanulmányozása a dizájnról

szóló különféle argumentációkkal törődik [...], ahogy ezek a dizájnirodalomban formát öltenek. Ez a terület a dizájnfilozófia és [a szigorú értelemben vett] dizájnelmélet, illetve a dizájnkritika helye. [...] E területen kapcsolatok teremthetőek irodalomelmélészekkel, filozófusokkal, illetve művészet- és építészetkritikusokkal [...], a dizájn kutatások *metadiskurzusa* [pedig] [...] a teljes területre vonatkozó reflexióknak biztosít helyet [...], módszertani irodalma magában foglalhatja a historiográfiát, a kritikai elméleteket és a tudásszociológiát.”<sup>7</sup> Margolin máskülönben figyelemre méltó modelljében az utolsó két terület megkülönböztetése csöppet akadémikusnak tűnik, de legalábbis semmiképpen sem tekinthető életbe vágónak. Eből a szempontból érdemes megfontolnunk, amit a brit dizájn-történész, John Walker ír a kérdésben: „Metaforikus értelemben a dizájn leírható diskurzusként – a dizájnerek, az ügyfelek és a dizájnintézmények mindennapi cselekedetei során születő tárgyak, dokumentumok és beszéd áramlásaként. Mondhatjuk tehát, hogy a tervezők diszkurzív *praxis*ban vesznek részt.”<sup>8</sup> Függetlenül attól, hogy mennyire hajlunk Walker textua-lizmusra hajazó megfontolásainak elfogadására – amelyekben különösen a tárgyak diszkurzívítása lehet gondot okozó kérdés –, mindenképpen izgalmas, ahogy a szerző a „metanyelvek végtelen regressziójáról” (infinite regress of meta-languages) érvel gondolatmenetében, hiszen ez végső soron szükségtelemmé teszi, hogy a metadiskurzusoknak külön kutatási területet jelöljünk ki, amint azt Margolin teszi, s így az amerikai modelljét nemes egyszerűséggel háromszatúvá tehetjük. Ily módon pedig mindjárt feltűnő lesz a modell hasonlósága az ősrégi arisztoteliánus tudományfelosztással, amelyben az igazságot kereső teória, a cselekvésre irányuló *praxis* és az alkotást célzó *poézis* hármasa az uralkodó.<sup>9</sup> Walker szerint a metanyelvek végtelen regressziójából következően olyan diskurzusrendet tételezhetünk, ahol a hierarchiában az első szinten a fenti, diszkurzív értelemben vett dizájn maga, a második szinten a dizájnmedia szövegeinek és képeinek metadiskurzusa, a harmadik szinten a dizájn-történészek az első két szintről írott szövegeinek meta-metadiskurzusa, a negyedik szinten pedig a dizájn-történetről írott szövegek meta-meta-metadiskurzusa foglal helyet – és a sor így folytatható a végtelenségig.<sup>10</sup>

A dizájn tanulmányok (design studies) kulturális megközelítése ma egyre inkább a dizájn-kultúra-tudományok kontextusában ölt testet a világban. A dizájn-kultúra fogalma a jeles olasz dizájn-teoretikus, Maurizio Vitta egy 1985-ös írása szerint a diszciplínák, jelenségek, ismeretek, analitikus eszközök és filozófiák azon teljességét sugallja, amelyet hasznos tárgyak tervezésekor kell figyelembe vennünk, amennyiben e tárgyakat egyre összetettebb és egyre nehezebben megragadható gazdasági és társadalmi modellek kontextusában készítjük el, terjesztjük és használjuk a mai világban. Azért beszélnek róla oly gyakran – folytatja Vitta –, mert: „[É]rzi a szükségét, és mert a tervezőknek ma olyan problémákkal kell szembesülniük a gyakorlatban, amelyek meglehetősen kiterjedt és a dizájn hagyományos fókuszától távol álló kulturális kérdéseket involválnak [...]. [N]agyon nehéz – ha nem egyenesen félrevezető – volna bárminő dizájn-elméletet is tételezni anélkül, hogy azt össze ne vetnénk a tárgy azon megfelelő tükörképelméletével, amelyik a tervezett, létrehozott és terjesztett tárgyak célját abból a szempontból ítéli meg, hogy azokat fogyasztják, birtokolják és használják.”<sup>11</sup> A dizájn-kultúra-tudományok posztdiszciplináris kutatási területe a brit specialista, Guy Julier szerint mindennapi életünk s az azt elemi értelemben formáló „tervezett környezet” (designed environment) anyagi és immateriális összefüggéseinek teljességét foglalja magában, s így korántsem korlátozódik annak materiális dimenziójára. Jóllehet e terület egyfelől képekben, szavakban, formákban és terekben artikulálódik, ugyanakkor diskurzusokkal, cselekvésekkel, meggyőződésekkel, kulturális struktúrákkal és kapcsolatrendszerrel is törődik.<sup>12</sup> Valamelyest

egyszerűbben tehát a dizájn-kultúra egyrészt a tervezett környezet anyagi dimenzióit – azaz a testtel tapasztalható fizikai teret –, másrészt az ezekhez kapcsolódó diskurzusokat, narratívákat és mítoszokat – vagyis a szellem számára megnyíló diskurzív teret – öleli fel együttesen.<sup>13</sup> A dizájn-kultúra tudománya ily módon pedig azal foglalkozik, hogy miképpen hozzuk létre tervezett környezetünket, s az milyen módon formálja egyéni és csoportos identitásunkat, illetve hogy milyen interakciók meghatározóak a két cselekvésforma – a szubjektumok környezetalkotó és a tervezett környezet szubjektumformáló ereje – között.<sup>14</sup> Anélkül, hogy további szerzőkre utalnánk a területen, leszögezhetjük, hogy a dizájn-kultúra-tudomány *stricto sensu* a dizájntörténet mások mellett az irodalomtudományok, a kulturális antropológia vagy épp az anyagikultúra-kutatások területén lezajlott kulturális fordulatok és az ugyancsak ezen fordulatokból formálódó kultúratudományok (ti. *cultural studies*, *Kulturwissenschaften*, *studi culturali* stb.) eredményeit kritikus módon adaptáló új, inter-, avagy posztdiszciplináris formája, ha tetszik, a dizájn új szellemű eszme- és kultúrtörténete. Lato *sensu* azonban felfoghatjuk a dizájn-kultúra fogalmát akár úgy is, mint egy ernyőfogalmat, amelyik minden dizájn-diskurzusra vonatkozatható. Most azonban egyelőre maradjunk a szigorúbb értelmezés mellett!

Régóta – explicit módon legalább Clive Dilnot *The State of Design History* című alapvető, kétrészes esszéjének megjelenése óta – vitatott kérdés, hogy a dizájntörténet vajon a dizájntanulmányok részét képezi-e meglehetősen alárendelt módon – részben így láttuk még Margolin és Vitta esetében is! –, avagy önálló szellemi területként érdemes inkább kezelniük.<sup>15</sup> Újabban a vezető norvég dizájntörténész, Kjetil Fallan vetette fel a kérdést szenvedélyes meggyőző erővel: „Vajon a dizájntörténet önálló tudományos területté válik-e, vagy az a sorsa, hogy a dizájnoktatáshoz és -praxishoz kontextust, legitimitációt és inspirációt nyújtson? Az elmúlt évtizedek komoly eredményei ellenére az utóbbi okfejtés zavaróan makacsnak mutatkozik.”<sup>16</sup> A magát „antiinstrumentalistának” (anti-instrumentalist) tartó Fallan határozottan szembeszáll azokkal az idehaza is sajnálatos módon közkeletű, instrumentalista nézetekkel, amelyek a dizájntörténetet pusztán a jövő dizájn-generációi számára jó és rossz példákat nyújtó „tervezési segédeszközként” (tool for better design) láttatják. Pontosabban szólva Fallan azzal, hogy a dizájntörténetet sokkal inkább a történelemtudományok egy autonóm formájaként értelmezi, semmint a dizájntanulmányok részeként, határozottan elutasítja azt a felfogást, amelyik a dizájn-kultúra kutatását csakis a dizájn szolgálóleányaként ismeri el – hasonlóan ahhoz, ahogy egykoron a filozófia szolgálta a teológiát. Ezzel azt is sejteti, hogyha nem beszélhetünk független és saját jogú dizájntörténeti alap kutatásokról, akkor mindörökre elfelejthetjük a dizájntörténet a dizájnoktatásban és a dizájn-kultúra más szereplői számára nyújtott bárminő, amúgy igen gyakran kifejezetten hasznos – az alkalmazott kutatásokból táplálkozó – szolgálatát is.<sup>17</sup> Fallan az ancilla toposzának elutasítása mellett ezzel keményen lép fel a historia magistra vitae est közhellyé csontosult, egykor magasztos eszméjével szemben is.<sup>18</sup> Megítélése szerint a dizájntörténetet a kultúratudományok – vagyis a bölcsészet- és társadalomtudományok – világában kell újraértelmezni: „Csak a *történelemtudományok* iránti elköteleződéssel – a kívánatos minőség és relevancia felmutatásával – jelenik meg más történészek radarján a dizájntörténészek munkája, és csak így kerül le az a margóról. Ha a dizájntörténetet [továbbra is] a dizájnpraxis és a dizájnoktatás szolgálata legitimálja, (al)diszciplinánk egyre nehezebben felelhet meg ennek a cél-nak. Létünk a bölcsészettudományok intézményi margóján a terület elméleti és módszertani fejlődését is kockáztatja. A dizájntörténet szellemi alapja és megbízhatósága [...] sokkal inkább függ a bölcsészetekkel és tágabban a társadalomtudományokkal folytatott párbeszédtől, mint a dizájnpraxissal, -oktatással és -kutatással történőtől.”<sup>19</sup> Fallannal összhangban magam is kultúratudományi vállalkozásként tekin-

tek a dizájnkultúra-tudomány művelésére, s így természetesnek veszem, hogy ez az érdeklődési terület számot vet a többek között az irodalomtudományok, a kulturális antropológia, az anyagikultúra-kutatások és az eszme- és kultúrtörténet területén az elmúlt évtizedekben lezajlott kulturális fordulatokkal is.<sup>20</sup> Ennek megfelelően a dizájnkultúrát magam is az életmódokat meghatározó identitásképző tényezők összességeként látom, ahol a kultúra – a testtel tapasztalható teret konstituáló – anyagi volta ezer szálon fonódik össze a szellem számára megnyíló diszkurzív tér a testtel tapasztalható térhez kötődő mítoszaival, narratíváival és meséivel. A fizikai és mentális terek összefonódásában tételeződő kultúra fogalma azonban ennek ellenére nem válhat parttalaná se szinkrón, sem pedig diakrón értelemben! Ez a cél pedig csakis a kulturális fordulatokat érintő kritikai adaptációra érzékeny és a kreatív és innovatív hagyománytisztelet jegyében működő szellem számára érhető el. Az efféle kritikus szellemű adaptációnak számos formája lehetséges, az ezek mögött álló motivációk viszont lényegében világnézeti megfontolásokat implicálnak. A kultúra exkluzív és elitista felfogásait joggal elutasító, nekem kifejezetten rokonszenves demokratikus törekvések, amelyek a kulturális fordulatok majd' mindegyikét meghatározták, számomra ugyanakkor egyáltalán nem homályosították el a felvilágosult szabadelvű humanizmusból származó kultúramodelleket sem – a magam kritikai pozícióját ezek motiválják ma is. Ezért van, hogy a közvélekedéssel ellentétben a dizájn egyetemi oktatásában a szabad művelődés és oktatás (ti. liberal education and learning) elsőbbségének szemléletét pártolom szemben minden pusztán a szakképzésre (ti. vocational education and training) koncentráló, amúgy ma rövid távon természetesen kifejezetten piacképesnek tűnő felfogással.

A kultúráról alkotott efféle – a felvilágosult szabadelvű humanizmusból táplálkozó – filozófiai meggyőződésesem cseppet sem meglepően igen közel áll a jeles irodalmár, Szerb Antal nézeteihez, aki pedig nagy tisztelője volt John Cowper Powysnak, s itt most nem elsősorban a regényeire gondolok, hanem *The Meaning of Culture* című könyvére 1929-ből, amely Szerb Antal 1936-os, *A mai ember és a kultúra* című remek esszéjét is inspirálta. Powys könyvének előszavában így szól a kérdésben: „Valószínűleg nem túl bölcs dolog a kultúrát szigorú értelemben meghatározni [...]. Egy szerencsésebb megközelítés a következőképpen hangzik: a kultúra nem más, mint ami megmaradt mindabból, amit határozottan meg szeretnél volna tanulni. Ez a szellemes megközelítés pedig legalábbis megóv attól, hogy a kultúrát túlságosan szorosan kössük az oktatás egyetemi eszköztárához.”<sup>21</sup> Szerb a rá jellemző keresetlenséggel így adta vissza Powys szellemes mondatát: „[a] kultúra az a kevés, ami a sok kulturális benyomásból az ember vérévé válik”.<sup>22</sup> Majd így folytatta: „Az igazi kultúra életkérdés [...]. Az igazán művelt ember nem választja el az *életét* a műveltségétől. A kettő egybeolvad. Élettapasztalatait művelődési élményei formálják ki és teszik tudatossá, és viszont, olvasmányait tapasztalatainak az emléke teszi elevenné [...]. Nem azért olvas, hogy abban a büszke tudatban élhessen, hogy elolvasta ezt meg azt a könyvet, amiről mostanában sokat beszélnek. Azért olvas, mert érzi, hogy olvasmányai által kimondhatatlanul megnövekszik az élete. Rendezni tudja a benyomásait, amelyek olvasmányai nélkül gomolygó és átláthatatlan tömeget alkotnának, ráeszmél saját természetének igazi hajlamaira, tudatosodnak benne indulatainak valódi rugói. Többrétűen látja az embereket, akikkel találkozik, jobban bele tudja élni magát életükbe, mert az olvasás megtanította, hogy belülről szemléljen idegen életet. *A tájak, a tárgyak, a világ eseményei nagyobb perspektívákat nyernek, amint műveltsége által a dolgok mögött meglátja a dolgok történetét. Eszmetársításai révén mindent szászor színesebben lát, mint az, aki nem gazdagította könyvekkel és képekkel a képzeletét.* A magány, a mai ember gyógyíthatatlan betegsége, veszít a súlyából, mert a könyvek nyomán fluktuáló élettel telik meg, elhagyott szobájában a

nagyok szelleme imbolyog, mint a cigarettafüst. Az igazi műveltség csodálatos föld alatti kazamata, ahová az ember visszahúzódhatik, amikor a sors legkegyetlenebb re-pülőtámadásai érik. A műveltség célja az életnek ez a meggazdagodása és önmagában nyugvó biztonsága.”<sup>23</sup> A kultúratudományok demokratikus, depolitizáltak és így értékmentesnek vélt tudományos igényű kultúrafogalma és a szabadelvű humanizmus elitistának tartott, értékelvű, elsősorban a személyiség formálódását meghatározó, műveltség értelmében vett kultúrafogalma között nyilvánvalóan feszültség mutatkozik sokak szemében. Hogyan lehet e két attitűdöt egyszerre vállalni? Más szóval megmaradhat-e a kecske és a káposzta is egyszerre? A választ a brit konzervatív filozófus, Roger Scruton segítségével kezdem el keresni a továbbiakban, aki szerint a kulturális fordulatoknak köszönhetően a kultúra fogalma lényegében parttalanná vált, hiszen a kultúratudományok perspektívájában minden „cselekvés vagy alkotás kulturális jelentőségűnek bizonyul, amennyiben az a társadalmi kapcsolatok identitásképző termékének tartható”.<sup>24</sup> Scruton a problémát a fogaszta esetével illusztrálja, s felteszi a kérdést, vajon része-e a kultúrának a fogaszta. A herderiánus „közkultúra” (common culture) szerint biztosan nem, hiszen a fogaszta egyértelműen a technikai civilizáció része. A humboldtiánus értelmezés szerint a fogaszta legfeljebb csak akkor része a „magaskultúrának” (high culture), ha például egy kanonikus műalkotásban tűnik fel, vagy – tegyük hozzá – ha a fogaszta tubusa mint a „jó terméktervezés” (gutes Design) kimagasló példája bekerül a „művészeti világba” (art world).<sup>25</sup> „A kultúratudományok professzora [viszont] – folytatja Scruton – minden valószínűség szerint azt válaszolja majd, »a fogaszta természetesen része a kultúrának«, hiszen végső soron a fogaszta a társas identitás formálásának és kifejezésének médiuma, a döntés pedig, hogy használjuk-e avagy sem, olyan döntés, amelyet mások felé fordulva hozunk. Képzelnék el Amerikát fogaszta nélkül!”<sup>26</sup> Scruton a „tömegkultúrára” (pop culture) vonatkozó soraiból nem kevés malícia árad.<sup>27</sup> A magát „ódivatú angol úriembernek” (old-fashioned Englishman) nevező filozófus szarkazmusával ellentétben én azonban úgy gondolom, hogy a dizájn-kultúra kutatója számára mind a három, Scruton által megkülönböztetett fentebbi kultúra-értelmezés – a közkultúra, a magaskultúra és a tömegkultúra is – releváns lehet helyzettől függően, ezeket nem tekintem tehát egymást kizáró opcióknak. Sokkal inkább Powysszal tartok abban, hogy semmiképpen se gondolkodom egyetlenegy homogén kultúrafogalomban! Míg a dizájn-kultúra-tudomány kutatási tárgya és módszertana (ti. know what és know how) esetében az igen tág kultúratudományi típusú kultúrafogalmakat, addig magának a dizájn-kultúra-tudománynak a művelése esetében (ti. know why) a felvilágosult liberális humanizmus jellemformáló műveltség értelmében vett, bölcséleti jellegű kultúrafogalmát pártolom.

Jobban érthetjük a látszólagos ellentmondás feloldását, ha számba vesszük, hogyan gondolkodom az egyetemi oktatásról. Ehhez Hans Ulrich Gumbrecht a bölcsészettudományok – az interpretációelméletek túlbujánzásából és parttalanná válásából következő – belső válságáról és a megújulás esélyeiről szóló, *A jelenlét előállítása* című igen fontos könyvéhez fordulok elsőként. A német szerző mások mellett Niklas Luhmannra, Max Weberre és Wilhelm von Humboldtra utal egyetemképének bemutatásakor. Luhmann az egyetemet „másodlagos társadalmi rendszerként” látta, s ezzel arra utal, hogy ellentétben más, a környezetükből származó komplexitást folyamatosan egyszerűsítő társadalmi rendszerekkel az egyetem a tanítás és kutatás együttműködésében tételeződő „összetettség létrehozására” szolgál azzal a céllal, hogy válságos vagy átmeneti helyzetekben rendre alternatívákat nyújtson a közösség önazonosságának megtalálásához. Ez az összetettség meghatározó Weber *A tudomány mint hivatás* című, 1917-es könyvében is, amely Gumbrecht bemutatásában elsősorban azt hangsúlyozza, hogy a tudományos kutatásnak és tanításnak a „ké-

nyelmetlen tényekre”, a „kevésbé ösztönös belátásokra”, a „valószínűtlen felfedezésekre” kell főként koncentrálnia. „A bátorság – hogy megoldatlan problémáknak és megjósolhatatlan pályájú gondolat kísérleteknek tegyük ki magunkat – különböztette meg Weber számára az igazi *szellemi arisztokráciát*” – írja Gumbrecht, aki szerint mind Weber, mind pedig Luhmann a humboldti egyetemmodell hagyományába illeszkednek, amely a hallgatók és oktatók közötti „önkéntes és szándéktalan együttműködés” születte lelkesültségről beszél, s az „egészen meg nem oldott problémákra” irányuló közös összpontosításról és „kockázatos gondolkodásról”, szemben az általános vagy középiskolai oktatással, ahol a „kész és befejezett ismeretek” közvetítése a cél.<sup>28</sup> Az „állandó kutatás állapotában” így a tanár és a tanulók viszonya is egészen másképpen alakul Humboldt szerint: „Az előbbi nem az utóbbiakért van, hanem mindketten a tudományért; a tanár munkája részben a tanítványok jelenlététől is függ, mert e nélkül tevékenysége nem folytatható oly eredményesen; ha ők nem gyűlnének önként köréje, maga keresné meg őket, hogy céljához közelebb jusson, a gyakorlottabb, ám éppen ezért könnyebben egyoldalúságra hajló és már kevésbé eleven erőt kövte össze így a gyengébb és még elfogulatlanabbul minden irányban bátrabban törekvővel.”<sup>29</sup> Az egyetemi élet olyan „szellemi élet”, ahol „külső kötetlenség” és „belső törekvés” vezérli a résztvevőket a tudományos kutatáshoz.<sup>30</sup> Itt „a tudományt olyasvalaminek kell tekinteni, amit még nem találtak meg egészen, és ami egészen soha nem is található meg, és mint ilyent szakadatlanul tovább kell kutatni”.<sup>31</sup> Ebben az összefüggésben Humboldt az egyetemi művelődés jellemformáló erejére is felhívja a figyelmet: „Mihelyt szakítunk azzal, hogy a szó valódi értelmében a tudományt kutassuk, vagy azt képzeljük, hogy azt nem a szellem mélységéből szükséges megteremtünk, hanem elégséges extenzív módon gyűjtögetni, egymás mellé sorakoztatva az adatokat, úgy visszahozhatatlanul és örökre elveszett minden; elveszett a tudomány számára, ugyanis a tudomány, ha sokáig így folytatjuk, elillan, oly módon, hogy még a nyelvet is mint üres hüvelyt hagyja hátra, és elveszett az állam számára. Mert csak az a tudomány alakítja át a jellemet is, mely bensőnkéből ered és bensőnkbe ültethető, s az államnak éppúgy, mint az emberiségnek, nem a tudás és a beszéd a gondja, hanem a jellem és a cselekvés.”<sup>32</sup> Ez a szakképzésben szokásos kész tananyaggal szemben vett szabad tudástermelés a „megkülönböztető jegye az egyetemnek” (the distinctive mark of a university) a brit gondolkodó, Michael Oakeshott szerint is.<sup>33</sup> Az ő megvilágításában az egyetem ugyanis: „az a hely, ahol a diáknak lehetősége van arra, hogy tanáraival, társaival és magával társalognak [ti. conversation] tanuljon, és ahol nem bátorítják arra, hogy összekeverje a tanulást a szakképzéssel úgy, hogy egy szakma trükkjeit sajátítsa el azzal a céllal, hogy felkészüljön egy bizonyos jövőbeli társadalmi szolgálatra [...]. Valahányszor feltűnik az efféle távolabbi cél, az oktatás (ami személyekkel és nem szerepekkel foglalkozik) hangtalan léptekkel lopózik ki a hátsó ajtón.”<sup>34</sup> Oakeshott szerint az egyetem olyan különleges hely, ahol a résztvevők alapvetően „tanulókként” (as learners) ismerik egymást függetlenül attól, hogy egyébként ki milyen egyéb társadalmi szerepet tölt is be.<sup>35</sup> Az egyetemi művelődés nem valaminő külső cél szolgálatában álló körülhatárolt vállalkozás, hiszen itt „maga a tanulás a feladat, eredményeinek és érdemeinek pedig megvannak a maga saját szabályai”. Az egyetem tehát különleges hely köszönhetően „elkülönülésének” (seclusion) és a mindennapi élet és a társadalom szükségleteitől való autonómiájának.<sup>36</sup> A tanulás így olyan autotelikus vállalkozás, amelyik az „emberi önmegértés kalandjaival” szolgál, és „szabad” (liberal), mert „megszabadult a mindig változó szükségletek kielégítésének zavaró követelményétől”.<sup>37</sup>

Készséggel elismerem, hogy itt a tudás önmagáért valóságának egy igen régi s látványos korszerűtlen elképzelésére hivatkozom a fentiekkel összhangban, ám határozottan meggyőződésem, hogy a független alap kutatások (ti. blue skies research) inspi-

rációja nélkül a valódi szellemi autonómia szertefoszlik a befektetők és politikai döntéshozók igen gyakran kifejezetten efemer követelményei között, és amely nélkül máskülönben a valóban termékeny, profitorientált alkalmazott kutatások is csupán illúzióknak bizonyulnak hosszabb távon. Ahogy azt Howard Hotson oxfordi eszmetörténész – a Nemzetközi Eszmetörténeti Társaság (ISIH) jelenlegi elnöke – is hangsúlyozza, a szabad művelődés (liberal learning) akkor gyümölcsöző önmagában, amikor a jó élet alapvető feltételeinek felismeréséhez szükséges bölcsesség megszerzésére szolgál. A szabad művelődés és tanulás eszményét ezzel szemben pusztá tudástranszferré egyszerűsítő felfogás az oktatást olyan szolgáltató pozícióba kényszeríti, ahol az minden éltető potencialitását elveszíti rögvest. Természetesen a szabad művelődés kortárs kritikusai könnyen kijelenthetik, hogy a tudás önmagáért valóságába vetett hit egy rég idejét múlt, nem demokratikus időszak rekvizituma, amelyben egy szűk, ráérő és tehetős elit privilégiuma volt az egyetemi tanulás. Maximálisan egyetértek azonban Hotsonnal abban, hogy ez a kritika amilyen könnyed, olyannyira félrevezető is, hiszen „a küzdelem, hogy a tudományos és egyetemi értékeket megóvjuk a profitérdeknek történő alárendeltségtől, éppen nem egy művelt tehetős osztály érdekében folyik, hanem azért, hogy a tudásra és megértésre törekvés továbbra is jóval inkább közügyként, ne pedig magánérdekként értelmeződjék”.<sup>38</sup> Ez a közügy fogalmazódott meg már a múlt század egyik legnagyobb hatású filozófusának, Karl Jaspersnek az egyetemképében is: „Az egyetem feladata az igazság keresése kutatók és diákok alkotta közösségben. Az egyetem az a hely, ahol a kor legvilágosabb tudatának kell kibontakoznia. Tanárokként és diákokként olyan emberek jönnek ott össze, kiknek az a hivatása, hogy minden akadálytól mentesen az igazságot ragadják meg, és pedig önmagáért. Hogy létezzenek helyek, hol az igazság föltételektől mentes kutatása folyhat – ez az embernek mint embernek igénye.”<sup>39</sup> A múlt század hatvanas éveiben zajló német egyetemvita másik kulcsfigurája, Joachim Ritter, noha az arisztotelészi teória és a vele harmonizálni látszó humboldti modell kritikáját nyújtja híres, *A szellemtudományok feladata a modern társadalomban* című tanulmányában, végső soron továbbra is az egyetemi autonómia mellett voksol, s az egyetemet maga is a szabad tudomány olyan utolsó menedékeként látja, amelyik „egyedül ad helyet a lényege szerint a tudományból részesítő teóriának és képzésnek”, s így ebben a társadalmi szerepében semmilyen iskola, főiskola, szakiskola és továbbképző intézmény nem helyettesítheti azt.<sup>40</sup> Ritter a modern, éppen ezért elvont és történelmietlenné lett társadalom kompenzációját látja a szellemtudományokban, amelyek ezzel a kompenzálóképességükkel csatlakoznak az elvontságot szükségszerűen előidéző természettudományokhoz, s így alkotnak velük egységet a szabad művelődésben és oktatásban: „[A szellemtudományok] [a]z ember által önmagáról és a világról alkotott tapasztalatok összességeként idézik vissza mindazt, amit az emberi szellem történelme során kialakított és megteremtett, s teszik ezt azon reális folyamat ellenében, amelyben e társadalom, az embert az emberlétre felszabadítandó, a kettéválás hatalmaként tör be a történelmi világba, átformálja azt, és elválasztja magától. Azt mondhatjuk ezért, hogy maga a társadalom hozza létre a szellemtudományt az elvontságát és történelemnélküliségét kiegyenlíteni képes szervként. Ennek felel meg a *reális* eltávolítás és a *szellemi* visszahozatal dialektikus egysége.”<sup>41</sup> A kompenzatorikus szerepet az ezredvégre már-már elhomályosító, Gumbrecht emlegette belső válság mellett a bölcsészettudományokat s így a szabad művelődés eszményét – a belső válságot részben generáló – külső válság is fenyegeti az utóbbi időben – ez különösen a gazdasági világválságnak köszönhetően válik egyre nyilvánvalóbbá. Ez a fenyegetés szerte a világban a markáns piaci fundamentalizmus, a versenyképesség fetisizálása, a rossz értelemben vett utilitarizmus miatt erősödik, és ezzel összhangban a szakképzések, illetve a természettudományos és



mérnöki-műszaki képzések előtérbe helyezésével jár együtt a bölcsészetek és a művészetek rovására, s így a tudományok szabadságának, egyenlőségének és testvériségének megbontására irányul. A nemzetközi példákkal összhangban álló magyar helyzet megvilágításának érdekében elég csak rátekinteni a Széll Kálmán Tervre hajzó 2011-es konvergencia programra.<sup>42</sup> A szövegben mantraszerűen tér vissza, összesen ötször, a természettudományok és a mérnöki szakmák preferálása szemben más területekkel. A következő idézet példászerűen foglalja össze a kormány szándékait: „A felsőoktatás strukturális átalakítását egy új felsőoktatási törvény alapozza meg. Az átalakítás fő céljai: az ágazat versenyképességének javítása, a gazdaság és a munkaerőpiac igényeinek érvényesítése, a természettudományos és műszaki képzések preferálása, a képzési szerkezet javítása, a képzésekre fordított társadalmi költségek megtérülésének biztosítása.” 2013 nyarán a felsőoktatásért felelős államtitkár a konvergenciaprogramban még csupán szakszerű szárazsággal megfogalmazottakat leplezetlen bornírtsággal mondta ki egy botrányt keltő interjúban: „A természettudományos és műszaki képzés kapcsán mindig arra kell gondolni, hogy minden ország boldogulását a termelés, az értékteremtés adja. Azokat a szakokat támogatni és preferálni kell, amelyek valamilyen módon értéktermelők. A mai világban a természettudományok és a műszaki tudományok értéktermelők. A humántudományok, a kultúra nagyon fontos, de nem értéket teremtenek, hanem az embereket gyönyörködte-tik, boldogságot adnak.”<sup>43</sup> Ez a szemlélet persze korántsem új keletű. Kármán József 1794-ben, az Uránia utolsó számában a „kenyérkereső tudományok” ártalmáról szól a magyar felvilágosodás egyik kulcsszövegében, *A nemzet csinosodásában*. „Nem minden tudomány fizet készpénzen, sok törekedéseinknek gyakran megtisztított gondolkozásnál és érzékeny szívnél nincs egyéb jutalma, és ez elég bő, sőt igen bő jutalom magában is. De sokaknak mégsem elég! Pengő pénzért és a mindennapi kenyérért nyomják sokan, sőt a nagyobb rész, a tudományok küszöbét. És ezek a tudományok ámbár mely szükségesek, sőt elmúlhatatlanok is a közboldogságra, de aki ezeknél feljebb nem emelkedik, akinél nincs elég forró szeretet, hogy durva haszonkeresés nélkül, csupa maga belső megnyugovásáért fáradjon, sőt ha szükség, áldozatot is tudjon vinni önnön hasznával is – ó, ott száraz, erő nélkül való és mindennapi esméretekből áll az egész tudományok kerülete. *Transfertur omne certamen ad multo quaestu vigentia. Seneca.* [Minden küzdelem a sok haszonnal járó dolgokért folyik.] A szép és magas tudományok elfelejtve fekszenek, és a közönségesek gyakoroltatnak.”<sup>44</sup> A magyar oktatáspolitikában is megnyilvánuló, ám nemzetközi tendenciákkal összhangban álló, erős piaci fundamentalizmustól hajtott felszínes haszonelvűséggel szemben kifejezetten célszerű olyan szerzők megfontolásaira utalni, mint amilyen az amerikai Martha Nussbaum is, aki a *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* című könyvében az oktatás globális válságáról beszél, amelyik szerinte némán terjed, mint a rák, és minden valószínűség szerint sokkal súlyosabb károkat fog okozni a demokráciáknak hosszú távon, mint a recens pénzügyi és gazdasági válságok. Az alábbiakban rendkívül világosan fejti ki e véleményét: „Radikális változások mutatkoznak abban, ahogy a demokratikus társadalmak a fiatalokat tanítják manapság, s ezeket a változásokat nem gondoltuk végig kellőképpen. A nemzetek és oktatási rendszereik profitra éhesen, elővigyázatlanul mondanak le olyan képességekről, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a demokráciákat életben tarthassuk. Ha ez a trend folytatódik, akkor a nemzetek szerte a földkerekségen rövidesen hasznos gépek generációit termelik majd ki olyan teljes értékű polgárok helyett, akik önállóan gondolkodnának, kritizálnák a hagyományt, és megértenék mások szenvedéseit és eredményeit. [...] A bölcsészetek és a művészetek szinte a világ minden országában leépülnek mind az általános és középiskolai, mind pedig a főiskolai és egyetemi képzésben. Olyan időkben, amikor a nemzeteknek minden haszontalan

dologtól meg kell válniuk annak érdekében, hogy versenyképesek maradjanak a globális piacon, a döntéshozóktól haszontalan flancnak tartott formában egyre gyorsabban veszítik el helyüket a tantervekben és egyúttal a szülők és gyermekeik szemében és szívében is. Valójában így – azzal, ahogy a nemzetek a hasznos és a profittermelésre szolgáló, erősen alkalmazott képességek ápolásával pusztán a rövid távú megterület keresik – az is hátrányt szenved, amit a természettudományok és a társadalomtudományok emberi aspektusának nevezhetünk: az imaginatív, kreatív nézőpont és a szigorú kritikai gondolkodás szempontja.”<sup>45</sup> Kifejezetten izgalmas kérdés, hogy mennyire lesznek hasznosak a társadalmak számára frissen végzett hallgatóik akkor, ha a mindig hektikusan változó piac pillanatnyi igényeinek megfelelően csupán egy szűk szakmai területen részesültek egyetemi képzésben. Igen valószínű, hogy a Hotson emlegette bölcsesség, a Nussbaum megidézte emberi szempont, a fantázia-dús kreativitás és a kritikai gondolkodástól ihletett szellemi flexibilitás nélkül már középtávon is életképtelen generációkkal lesz dolgunk, akik a folyamatosan változó kihívásoknak egyre kevésbé tudnak majd érdemben megfelelni. Ez már a vezető Bauhausler, Moholy-Nagy László számára is világos volt, aki a Dessauban, 1923 és 1928 közötti időszakban kipróbált, úttörő jellegű dizájnpedagógiai munkáját összefoglaló, *Az anyagtól az építészetig* című alapművében óva intett attól, hogy „szeletemberek” (sektorenhafte Menschen) képezzünk iskoláinkban: „Csak ami a saját élmények egészéből kikristályosodik, csak az lesz az ember igazi építőanyaga. Ezzel szemben a mai nevelés elköveti azt a hibát, hogy elsősorban egyes élmények szerzésére fekteti a fő súlyt. Ahelyett, hogy saját középpontját tágítaná, mint ahogyan azt a primitív ember léte kényszerűségéből teszi, amikor egy személyben vadász, kézműves, építőmester, orvos stb., a mai ember – összes többi képességeit kihasználatlanul hagyva – csak egyetlenegy mesterséggel foglalkozik. A tradíció, a tekintély súlya megfélemlíti a mai embert, bizonyos élményterületeken túl nem merészkedik. Szakember lesz belőle. Nincsenek többé eredeti élményei. Állandó harcban ösztöneivel a külsőleges tudás erőszakot vesz rajta, belső biztonsága eltűnik, nem mer többé saját magának szembe sem lenni. A specialisták, mint egy hatalmas titkos szervezet tagjai, elzárják az utat a sokoldalú egyéni élményekhez, amelyek pedig az egészséges ösztönű ember számára nemcsak lehetségesek, hanem biológiai jóléte miatt egyenesen kívánatosak. A hivatás megválasztása gyakran külső indokok alapján történik: az ember cukrász lesz vagy asztalos, mert éppen akkor e hivatásokban tanulóhiány mutatkozik; az ember ügyvéd lesz vagy gyáros, mert átveheti az apja üzletét. A hangsúly az egyes hivatások éles elkülönítésén, a specializálódáson van; a kereslet uralkodik.”<sup>46</sup> A szakképzésben születő szeletemberek negatív eszményével szemben Moholy-Nagy az „egész ember” oktatását pártolja: „Csak az érzés tisztaságával és a tudás józanságával egyformán felfegyverzett ember képes magát a speciális hivatásnak mégoly komplikált követelményeibe beledolgozni s az egész életet uralni. Csak ezen az alapon található meg az ember azt az élettervet, amely a közösségen belül a megfelelő helyre állítja.”<sup>47</sup> Egyáltalán nem meglepő módon Moholy-Nagy dizájnpedagógiai elképzelései sok szálon kötődnek azokhoz a törekvésekhez, amelyek a dizájn oktatását és tanulmányozását a szabad művelődés paradigmájában értelmezik. Továbbá ahogy Moholy-Nagy *Az anyagtól az építészetig* és az 1947-es *Látás mozgásban* című könyvében oktatói nézeteiről ír, azzal igen közel kerül ahhoz az elképzeléshez is, amelyik az előbbivel összhangban a dizájnt harmadik kultúráként jelöli meg a természettudományok és bölcsészettudományok két kultúrája mellett, s amelyet mindmáig a legmeggyőzőbben – Leonard Bruce Archer nyomában – Nigel Cross tárgyalt még a nyolcvanas évek elején.<sup>48</sup> A Royal College of Art a hetvenes évek végén folytatott kutatásának felidézésével Cross a természettudományok és a bölcsészetek mellett az „általános oktatás” (general education) harmadik területére, a

dizájnrá hívta fel a figyelmet. Ezzel egyúttal azt is kifogásolta, hogy a dizájnoktatás addig kizárólag szakképzés formájában zajlott hazájában: „Bevett dizájnfogalmaink rendre a szakképzéshez kapcsolódtak eddig: a dizájnoktatás a hallgatókat professzionális és technikai értelemben vett szakmai szerepekre készítette fel. Ma már azonban a tervezés módjait és implikációit az általános oktatás részeként láttatjuk, ugyanúgy, ahogy a természet- és bölcsészettudományok részei az általános oktatásnak.”<sup>49</sup> Annak érdekében, hogy világossá tegye a dizájn megkerülhetetlen voltát az általános oktatásban, Cross a dizájn belső értékeit kívánta azonosítani, mégpedig Richard Stanley Peters azon felfogása szerint, amelyik az oktatást a kultúrába történő beavatásként értelmezi:<sup>50</sup> „Az általános oktatásban a dizájn elsősorban nem karrierre készít fel, s nem is az ipari »cselekvés és gyártás« (doing and making) hasznosági értelemben vett termékeny képességeinek tréningje. A dizájnt az oktatás belső értékeivel kell meghatároznunk.”<sup>51</sup> Cross szerint mindez pedig csak akkor lehetséges, ha felismerjük a „tervezői gondolkodásmódoknak” (designerly ways of knowing) a sajátosságait: „Lényegében elmondhatjuk, hogy a tervezői gondolkodásmódok az anyagi kultúra nem verbális kódjainak manipulációjában nyerik el formájukat. Ezek a kódok mindkét irányban lefordítják a konkrét tárgyak és az elvont elvárások közötti »üzeneteket«. Ugyanúgy segítik elő a tervező konstruktív, megoldásközpontú gondolkodását, ahogyan a verbális és numerikus kódok az analitikus, problémaközpontú gondolkodást teszik lehetővé [a tudományokban]. Az anyagi kultúra nem verbális kódjai feltehetően a leghatékonyabb eszközök az új dolgok eltervezésének, megtervezésének és kitalálásának jellegzetesen rosszul meghatározott problémái (ti. wicked problems) megoldásában.”<sup>52</sup> Ennek megfelelően Cross végül is a tervezői gondolkodásmódok öt sajátos szempontját különböztette meg: 1) a dizájnerek *rosszul meghatározott* problémákat oldanak meg; 2) problémamegoldó képességük *megoldásközpontú*; 3) gondolkodásmódjuk *konstruktív*; 4) olyan *kódokat* alkalmaznak, amelyek az elvont kívánalmakat konkrét tárgyakká alakítják át; 5) ezeket a kódokat egyaránt alkalmazzák arra, hogy *olvassanak és írjanak a tárgyak nyelvein*.<sup>53</sup> Mindezek fényében pedig három fő területet azonosított annak érdekében, hogy a dizájn az általános oktatásban betöltött különleges szerepét igazolni tudja: 1) a dizájn fejleszti azokat a veleszületett képességeket, amelyek a való világ rosszul definiált problémáit képesek orvosolni; 2) a dizájn fejleszti a kognitív képességeket a megismerés konkrét/ikonikus formáiban; 3) a dizájn lehetőséget biztosít arra, hogy a nem verbális gondolkodás és kommunikáció képességei széles körben fejlődni tudjanak.<sup>54</sup>

Fontos megjegyezni, hogy a fentebb már idézett Oakeshott elutasította, hogy az általános oktatás fogalmát alkalmazza saját oktatás- és művelődésmodelljét szembeállítandó a „specializált” (specialized), vagyis szakképzéssel, mert úgy vélte, hogy az általános oktatás fogalma egy döntően haszonelvű kultúra uralkodó áramlataival szemben született, s így egy poláris dichotómia részeként ugyan, de továbbra is csak ugyanahhoz a világhoz tartozik.<sup>55</sup> Ha ennek fényében Cross szövegében kicseréljük az általános oktatás fogalmát az Oakeshott használt szabad művelődés (liberal learning) fogalmára, akkor a tervezői gondolkodásmódokról elmondottak még inkább erősíthetik azon törekvéseinket, amelyek a dizájn oktatását és tanulmányozását a szabad művelődés és oktatás világában látják leginkább gyümölcsözőnek. A dizájn harmadik kultúra voltából származó előnyök, eredmények és tapasztalatok – a Frayling felvetette három kutatási irány összjátékában történő – érvényesítése pedig a dizájn-kultúra-tudomány egységességét is nyújthatja a kultúratudományok világában. Ez az egyedi tudomány ugyanis olyan új tudással szolgálhat az emberről mint emberről, amivel más kultúratudományok kevésbé vagy egyáltalán nem bírnak – ez a tudás pedig kétségtelenül a kifejezetten egyedi tervezői gondolkodásmódok és a tervezői munka gyümölcsét fogyasztó szereplők eltérő szándékaitól is páratlanul

sokszínű dizájn-kultúra sajátzerűségeiből fakad. A dizájn-kultúra-tudomány poszt-diszciplináris szellemi vállalkozása így pedig különösen megfeleltethető annak a kihívásnak, amelyet jelen tanulmányomban úgy határoztam meg, mint e tudományok a jellemet erősítő, a jó élet szolgálatában álló bölcsességet dajkáló, a fantáziadús kreativitásra épülő kritikai szellemet éltető, a kor világos öntudatát biztosító, a törekvő megtisztított gondolkozással és érzékeny szívvel jutalmazó, illetve a modern társadalom elvont és történelem nélküli voltát kompenzáló szabad művelődés és oktatás keretei között folyó kultiválása, avagy Kármán József szavaival: a dizájn-kultúra-tudomány „csinosodása”.

## ■ JEGYZETEK

1. Victor Margolin: *Design Studies: Tasks and Challenges*. The Design Journal 2013. 4. sz. 400–407. 406.
2. A vita legfontosabb szövegeit lásd C. P. Snow: *Two Cultures*. Cambridge University Press, Cambridge, 1998 [1959, 1964]. F. R. Leavis: *Two Cultures? The Significance of C. P. Snow*. Cambridge University Press, Cambridge, 2013 [1962].
3. Vekérdi László: A „két kultúra” és a harmadik. *Ponticulus Hungaricus* 2009. 11. sz. [http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/vekerdi\\_in\\_mem.html](http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/vekerdi_in_mem.html) (2014. 01. 11.) Eredeti megjelenését lásd Uő: *Kalandozás a tudományok történetében*. Művelődéstörténeti tanulmányok. Magvető Kiadó, Bp., 1969. 336–362.
4. E. F. Schumacher: *Small is Beautiful: A Study of Economics as if People Mattered*. Blond and Briggs, London 1973. 72–73. Magyarul lásd Uő: *A kicsi szép. Tanulmányok egy emberközpontú közgazdaságtanról*. KJK, Bp., 1991.
5. A második betűszó John Maedától származik. Vö. Andrew Polaine: *Design Research – A Failure of Imagination?* In: Erik Bohemia – Brigitte Borja de Mozota – Luisa Collina (szerk.): *Researching Design Education: 1st International Symposium for Design Education Researchers, Paris, May 18–19, 2011*. Cumulus Association – Design Research Society, 2011. 41–51. 43.
6. Christopher Frayling: *Research in Art and Design*. Royal College of Art Research Papers 1993/1994 1. sz. 1–5.
7. Victor Margolin: *Multiple Tasks of Design Studies*. In: Uő: *The Politics of the Artificial: Essays on Design and Design Studies*. The University of Chicago Press, Chicago–London, 2002. 253–254. Az idézetek fordításai minden olyan esetben tőlem származnak, amikor a fordítót nem tüntetem fel.
8. John A. Walker: *Design History and the History of Design*. Pluto Press, London, 1989. 14.
9. Uo. Maga Walker is tisztában van egyébként gondolatmenetének a túlzó textualizmussal kapcsolatos gondjaival: „Talán túlfeszíti a diskurzus fogalmát, ha a dizájn-folyamat teremtette fizikai tárgyakra alkalmazzuk, de [mégis] érvelhetünk amellett, hogy a tárgyak eszméket és elméleteket testesítenek meg: egy teleszkóp például az optika bizonyos olyan törvényeitől függ, és azokat testesíti meg szerkezetében, amelyek feltehetően levelezhetőek részeinek precíz vizsgálatából. Mindenesetre tény, hogy a legtöbb szakíró, aki diskurzusokat kutat, hajlamosabb szövegekre koncentrálni, mint tárgyakra, mondván, hogy az előbbieket sokkal egyértelműbbek, mint az utóbbiak.” Uo. 15. A témáról részletesebben lásd a *Narratív design* című tematikus számot Szentpéteri Márton szerkesztésében: Helikon Irodalomtudományi Szemle 2013. 1. sz.
10. Uo. 14. Táblázatos formában (*Figure 1: The Various Levels of Discourse*) lásd uo. 15.
11. Maurizio Vitta: *The Meaning of Design*. In: Victor Margolin (szerk.): *Design Discourse: History. Theory. Criticism*. The University of Chicago Press, Chicago–London, 1989. 31. A cikk eredetileg a *Design Issues* 1985. őszi számában jelent meg.
12. Guy Julier: *The Culture of Design*. Sage, London, 2008. 7.
13. Ezt a nagyszerű Gaston Bachelard köpönyegéből előbújt, a kultúratudományok „térbeli fordulatát” (spatial turn) oly látványosan példázó térpoétika is mindennél plasztikusabban mutatja meg azzal, ahogyan a tervezett tér és a belakott tér között feszülő örök ellentmondás feloldására törekszik, egyfelől a térről szóló költői beszédmódok, másfelől pedig a szociokulturális értelemben vett téralkotás értő elemzésével. Vö. Szentpéteri Márton: *Térpoétika. Irodalom és design a fizikai és kulturális terek határán*. Helikon 2010. 1–2. sz. 5–19.
14. Az interakcióról lásd Csikszentmihályi Mihály – Eugene Rochberg-Halton: *Tárgyaink tükrében. Az vagy, amit birtokolsz* (Ford. Bozai Ágóta) Libri, Bp., 2011; Berta Péter: *Szubjektumok alkotja tárgyak – tárgyak által konstruált szubjektumok. Interakció, kölcsönhatás, egymásra utaltság: az „új” anyagi kultúra-kutatásról*. Replika 2008. 63. sz. 29–60; Szentpéteri Márton: *A tervezett tárgyak életrajza*. Helikon 2013. 1. sz. 91–120.
15. Clive Dilnot: *The State of Design History, Part I Mapping the Field*. *Design Issues* 1984. 1. sz. 4–23; Uő: *The State of Design History, Part II. Problems and Possibilities*. *Design Issues* 1984. 2. sz. 3–20. Izgalmas összevetni e cikkeket Dilnot huszonöt évvel későbbi számvetésével, lásd Uő: *Some Futures for Design History?* *Journal of Design History* 2009. 4. sz. 377–394.
16. Kjetil Fallan: *Academe and Design Writing. De-tooling Design History: To What Purpose and for Whom Do We Write?* *Design and Culture* 2013. 1. sz. 13–20. 13.
17. Az efféle jószolgálati szerepnek archetípusa a vitruviusi oktatási modell. Vitruvius (*De architectura libri decem*, I/1) a tervező enciklopédikus műveltségéért szavatoló diszciplinákat ugyanis egy percre sem rendelte alá a tervezőképzésnek, autonómiájukat észébe nem jutott vitatni. Lásd erről Fil Hearn: *The Ideas that Shaped Buildings*. MIT Press, Cambridge, Ma., 2003. 30–32.
18. Az eredeti középkori fordulat így hangzik: *philosophia ancilla theologiae est. A magistra vitae-ről* lásd Cicero: *De Oratore*, II 36. Az *ancilla* és a *magistra vitae* toposzáról a dizájn-tanulmányok világában lásd Margolin: *Multiple Tasks of Design Studies*. 252. 254.

19. Fallan: i. m. 17.
20. Az eszmétörténet területén lezajlott, kevésbé közismert fordulatokról lásd Donald R. Kelley: *The Descent of Ideas: The History of Intellectual History*. Ashgate, Aldershot, 2002.
21. John Cowper Powys: *The Meaning of Culture*. Jonathan Cape, London, 1930 [1929]. 11.
22. Szerb Antal: *A mai ember és a kultúra*. In: *Uő: A trubadúr szerelme. Könyvekről, írókról, 1922–1944.* (Szerk. Wágner Tibor) Holnap Kiadó, Bp., 1997. 196–200. Itt: 198.
23. Uo. 198–199. Kiemelés tőlem. Szerb Antaltól legújabbban lásd Havasréti József: *Szerb Antal*. Magvető Kiadó, Bp., 2013.
24. Roger Scruton: *Modern Culture*. Continuum, London – New York, 2005 [1998]. 3.
25. A művészeti világról lásd Arthur C. Danto: *A művészetvilág*. (Ford. Horányi Attila) Enigma 1994. 4. sz. 41–53. A közhely-transzfigurációról, amelynek során akár egy hétköznapi tárgy is műalkotássá válhat, ha bekerül a művészeti világba, lásd Uő: *A közhely színeváltozása*. (Ford. Sajó Sándor és Dobos Lídia) Enciklopédia Kiadó, Bp., 1996.
26. Uo. 4.
27. Uo.
28. Hans Ulrich Gumbrecht: *A jelenlét előállítás*. (Ford. Palkó Gábor) Ráció Kiadó, Bp., 2011. 105–107.
29. Wilhelm von Humboldt: *A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről*. (Ford. Rajnai László) In: *Uő: Válogatott írásai*. Európa Könyvkiadó, Bp., 1985. 247–267. Itt: 250–251
30. Uo. 251.
31. Uo. 253.
32. Uo.
33. Michael Oakeshott: *The Idea of a University (1950)*. In: *Uő: The Voice of Liberal Learning*. (Szerk. Timothy Fuller) Liberty Fund, Indianapolis, 2001. 113.
34. Uo.
35. Uő: *A Place of Learning (1975)*. In: *The Voice of Liberal Learning*. 10.
36. Uo. 11.
37. Uo. 15.
38. Howard Hotson: *The Uses of Knowledge: Economic, Political, Philosophical, Historical and Anthropological Perspectives – Plenary lecture for the 5th Gewina Meeting of Historians of Science in the Low Countries on ‘Uses of Knowledge’*. Woudschoten, 2013. június. Kézirat. Lásd még Uő: *Passionate Minds: Intellectual History, the International Society for Intellectual History (ISIH), and the Global Crisis in the Humanities – Plenary lecture for ISIH conference*. Bucharest, 2011. május. Kézirat. Hálás vagyok Howard Hotsonnak azért, hogy előadásjegyzeteit a rendelkezésemre bocsátotta.
39. Karl Jaspers: *Az egyetem képe*. In: *Ész, élet, egzisztencia. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét* (Szerk. Csejtei Dezső et al.) Társadalomtudományi Kör, Szeged, 1990 [1961]. 182.
40. Joachim Ritter: *Szubjektivitás. Válogatott tanulmányok*. (Ford. Papp Zoltán) Atlantisz Könyvkiadó, Bp., 2007. 111.
41. Uo. 105. A kompenzáció ritteri elméletét tanítványa, Odo Marquard fejlesztette tovább, lásd pl. Uő: *A szel-lemtudományok nélkülözhetetlensége*. In: *Uő: Az egyetemes történelem és más mesék* (Ford. Mesterházi Miklós) Atlantisz Könyvkiadó, Bp., 2001. 343–360.
42. *Magyarország konvergencia programja (2011–2015) a Széll Kálmán Terv alapján*, [http://www.kormany.hu/download/0/42/30000/Konvergencia\\_program\\_2011április.pdf](http://www.kormany.hu/download/0/42/30000/Konvergencia_program_2011április.pdf) (2014. 01. 06.) Az angol helyzetről lásd Szentpéteri Márton: *Non damus fidem*. BUKSZ 2011. 2. sz. 194–198.
43. „Így nem viselkedhet a jövő értelmisége!” Népszabadság Online, 2013. június 9. [http://nol.hu/belfold/igy\\_nem\\_viselkedhet\\_a\\_jovo\\_ertelmisege\\_?ref=sso](http://nol.hu/belfold/igy_nem_viselkedhet_a_jovo_ertelmisege_?ref=sso) (2014. 01. 10.)
44. Kármán József: *A nemzet csinosodása*. Magvető Kiadó, Bp., 1981. 35. 50.
45. Martha C. Nussbaum: *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, Princeton, 2010. 1–2.
46. Moholy-Nagy László: *A szelet-embertől az egész emberig*. (Ford. Gaál Gábor) In: *Uő: A festéktől a fényig*. (Szerk. Sugár Erzsébet) Kriterion Könyvkiadó, Buk., 1979. 51–61. 210–215. Itt: 52–53. Ez a fordítás a *Korunkban* (1930. 2. sz. 81–86.) megjelent változat újraközlése. A könyv egésze végül Mándy Stefánia fordításában jelent meg, lásd Moholy-Nagy László: *Az anyagtól az építészetig*. Corvina Kiadó, Bp., 1973.
47. Uo. 53–54.
48. Moholy-Nagy László: *Látás mozgásban*. (A ford. és a szerk. megnevezése nélkül. Utószó: Beke László – Peternák Miklós) Műcsarnok–Intermédia, Bp., 1996 [1947]; Nigel Cross: *Designerly Ways of Knowing*. In: *Uő: Designerly Ways of Knowing*. Springer, London, 2006. 1–11. Elsőként lásd *Design Studies* 1982. 4. sz. 221–227. Magyarul lásd Uő: *A tudás tervezői útjai*. In: *Designelmélet*. (Szerk. és ford. István Mária és Szézia József) Magyar Iparművészeti Főiskola – Szakelméleti Kutatócsoport, Bp., 1990. 104–126.
49. Uo. 106. Itt és a továbbiakban Slézia József fordítását javított formában idézem.
50. Richard Stanley Peters: *Education as Initiation*. In: *Philosophical Analysis and Education* (Szerk. R. D. Archambault) Routledge and Kegan Paul, London, 1965. 87–111.
51. Cross: i. m. 110.
52. Uo. 119.
53. Uo. 122.
54. Uo.
55. Lásd Timothy Fuller *A Philosophical Understanding of Education* című előszavát a *Voice of Liberal Learning*hez. xxi.