



Hermeneutics and Education: from the “Transmission Belt” to the “Message in a Bottle”

George Bondor¹

Abstract: The main aim of the text is to argue that a better understanding of education is possible if one identifies some epistemological cuts which are superposed to the difference between the Humboldtian and the entrepreneurial models of university: the one between transmission and learning; the difference between authority and reciprocity (with direct reference to the master-disciple relationship); and the difference between continuity and contingency of transmission. The central idea is that the optimal model of education is the dialogical one, understood as the openness to the voice of the other both from the part of the teacher and of the student.

Keywords: transmission; dialogue; models of university; master-disciple; authority

Hermeneutică și educație.

De la „cureaua de transmisie” la „mesajul dintr-o sticlă”

1. Introducere

Care este azi sensul educației? Mai este acum Universitatea un model pentru societate? Sau, dimpotrivă, ea este o simplă oglindă a societății? Dar despre care Universitate vorbim? Mai știm noi azi ce anume ne dorim de la Universitate? Avem un proiect de Universitate cu care suntem de acord? Avem noi azi o *idee* de Universitate, în sensul kantian al termenului *idee*? Două modele ale universității își

¹ Professor, PhD, Alexandru Ioan Cuza University of Iasi, Romania, Address: 11 Carol I Blvd., 700506 Iasi, Romania, Corresponding author: bondor@uaic.ro.

dispută, de multă vreme, câmpul academic: modelul humboldtian și cel antreprenorial. De fapt, istoria educației nu se rezumă la acestea, ci în înțelegerea educației putem identifica anumite momente de ruptură sau, mai simplu spus, diferențe care anunță noi valențe ale educației.

2. De la transmitere la învățare

Prima dintre acestea, care se intersectează cu distincția dintre cele două modele de universitate, rezidă în mutația dinspre transmitere către învățare, despre care discută pe larg Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet și Dominique Ottavi (2019). A transmite presupune continuitatea dintre educație și lume, în măsura în care lumea avea un sens deja dat, iar educația echivala cu introducerea în lume a celui supus acestui proces. Accentul cade pe receptivitatea elevului și pe continuitatea dintre familie și școală. Inițierea în adevărurile deja primite, prin relația directă profesor-elev, echivalează cu transferul în ființa întregă a elevului a unei cunoașteri și a unei imagini despre lume moștenite. Cu alte cuvinte, cunoașterea transmisă este, de fapt, o tradiție. Odată ce educația devine învățare, ea este concepută ca inițiere în cunoașterea de tip științific. Elevul este, acum, asemenea unui cercetător în devenire, care se inițiază în științe, adoptând implicit presupuziția acestora, cea a progresului științific. Acum, nu mai există o cunoaștere integrală despre lume și viață care să merite a fi transmisă și nu există o lume comună, cu semnificații precise, în care elevul să fie introdus. Învățarea este instruire, pregătirea pentru organizarea metodică a ființării, cu scopul de a o cunoaște în manieră specializată, pe bucăți, pentru a transpune apoi rezultatele științifice în tehnologie. Această idee carteziană asupra cunoașterii uzează de presupuziția că în spatele diversității științelor, a disciplinelor de studiu, există o universalitate la nivelul metodei de a cunoaște și, în profunzime, o universalitate a naturii raționale a omului. Avantajul este acela că elevilor li se imprimă o atitudine activă, însă tipul de cunoaștere în care ei sunt inițiați este una indirectă și impersonală (Blais, Gauchet & Ottavi, 2019). Mai mult, cunoașterea teoretică cu care sunt familiarizați nu dezvoltă nici competențele etice, nici nu îi modelează ca ființe bune. Aceste trăsături rămân să fie educate de familie și de societate, producându-se astfel o ruptură între școală și familie.

Proiectul humboldtian al universității este mai degrabă umanist decât științific. El preia și adaptează anumite elemente din scenariul cartezian, completându-le cu formarea de tip umanist. Acest model asumă ideea complementarității dintre predare și cercetare, precum și idealul formării în spiritul libertății cunoașterii și al

integralității ființei umane. Omul trebuie să se formeze ca întreg, printr-o reflecție liberă de sine, ridicându-se la universalitate și realizând o sinteză armonioasă între umanitate și propria sa personalitate. Aptitudinile utile exercitării unei meserii pot fi educate mai târziu, odată ce este cizelat întregul. Astfel, pluralitatea specializărilor și a disciplinelor prezintă o unitate internă în virtutea orizontului în care acestea sunt studiate, acela al integralității ființei umane. În pofida faptului că modelul humboldtian a ghidat educația universitară din ultimele secole, tensiunea dintre idealul umanist (universalist) și idealul progresului științific prin specializare a devenit tot mai accentuat. Întrucât și cel de-al doilea a dezvoltat o pretenție de universalitate, asistăm de fapt la conflictul dintre două universalități. Științele specializate au pretenția că explică totul, inclusiv omul, având în plus tot mai extinse aplicații în tehnologie. Iar științele umane mizează pe înțelegerea integralității umane, având drept consecințe practice extinderea libertății, a moralei și a civismului.

O nouă mutație, cu consecințe tot mai vizibile în educația europeană și în cea românească, apare odată cu propunerea americană a universității de tip antreprenorial. Conform acesteia, scopul educației universitare trebuie să fie pregătirea aptitudinilor pentru o meserie, deci pentru piața muncii. Doar că în acest fel omul este redus la dimensiunea muncii și la cea a fabricării de obiecte utile. Reluând tripartiția activităților umane realizată de Hannah Arendt (2007), putem spune că o astfel de reducere a umanului are loc doar atunci când principala activitate umană, acțiunea, suferă serioase limitări. Căci acțiunea – capacitatea fiecăruia de a interacționa cu ceilalți în domeniul public – are loc numai atunci când există libertate publică (politică, în sensul general al termenului) (Arendt, 2007). Regimurile totalitare anulează această libertate, iar odată cu ea dispare și libertatea individuală. Am putea induce de aici că, acolo unde asistăm la o reducere a umanului la muncă și fabricare, este de fapt în joc un atac la adresa libertății publice și a sferei publice. Această presupuziție ascunsă a sistemului economic – atunci când acesta este absolutizat, fiind extins dincolo de limitele lui firești la întreaga înțelegere a omului – subsumează ideea de universitate utilității practice. Adoptarea la scară largă a grilei economice de a privi lumea a condus la inversarea raportului anterior dintre științe și consecințele lor în sfera reală (dintre științele naturii și tehnologie, respectiv dintre științele social-umane și practică). Tehnologia, respectiv practica socială ajung să nu mai fie simple aplicații ale teoriilor din științele naturii și din cele social-umane, ci ele devin scopuri în sine, pentru a căror realizare sunt acum mobilizate științele teoretice. Consecințele pe care această inversiune le are asupra modelului de universitate sunt evidente. Dacă universitatea renunță la formarea generală a omului,

ba chiar și la cea în orizontul cercetării științifice, pentru a satisface abstract cerințele pieței muncii, atunci formarea personalității umane în integralitatea ei este lăsată în seama ideologiilor, singurele care păstrează ca miză acest fapt. Bătălia în jurul ideii de universitate devine un simplu efect al unor bătălii ideologice mai extinse: pentru ideea de societate și pentru ideea de om. Astfel, fiecare dintre ideologiile mai vechi sau mai noi își revendică un adevăr, pretins definitiv, în numele căruia vrea să reconstruiască Omul, universitatea și societatea.

În cartea sa din 1971, Ivan Illich credea că școala a ajuns să fie subordonată manipulării tehnocratice (Illich, 2018). În loc să promoveze dezvoltarea de sine, ea se înscrie într-un câmp al puterii (este chiar o formă de încarcerare, spune Illich). Educă în virtutea iluziei conform căreia știm ce îi este necesar celuilalt mai bine decât știe el însuși. Deși are dreptate în observațiile sale, cred că Illich se înșală atunci când propune soluția tranșantă: „să terminăm cu domnia școlii!”; deci, „să deșcolarizăm societatea!”. În vremea noastră, societatea este profund ideologizată. Fiecare ideologie vrea să se impună, anulându-le pe celelalte, dar încălcând dreptul individului la căutarea liberă a adevărului. Născută din ideologiile la modă, teoria post-adevărului consfințește acest proces. Or, școala este probabil una din puținele instituții care poate forma spiritul critic, poate exersa distanța față de ideile date de-a gata, poate trezi aspirația către libertate și puterea de a gândi cu propria sa minte. Astfel, educația ar trebui nu doar să ne inițieze în cunoașterea lucrurilor, ci și să ne pregătească pentru a identifica încercările de manipulare la care ne supun statul, instituțiile, politicienii, ceilalți, societatea în general.

3. Maeștri și discipoli. Prelegerile lui George Steiner

Ce miracol are loc atunci când unul predă, iar celălalt învață? Sau ce dezastre se petrec? De această temă se ocupă George Steiner, în prelegerile ținute la Harvard în anul universitar 2001-2002. Criticul american discută despre educație ca o relație vie, stabilită între un maestru și un discipol. Curajul abordării este evident: acest model educațional nu a prins niciodată rădăcini în Statele Unite, ba chiar astăzi este uneori ridiculizat chiar și în Europa, unde a funcționat vreme de secole.

Iată câteva repere oferite de Steiner. Pentru unii, educația este o imitație a revelației divine. De altfel, arată criticul, cultura europeană a conceput relația maestru-discipol după un model religios, cel al prediciei ținute de preot. Alții cred că învățarea veritabilă are loc doar prin forța exemplului, și nu prin vorbe. La Socrate, de exemplu, cele două se combină perfect. Există, apoi, cei care afirmă că în orice act

de educație se ascunde o exercitare a puterii. Prin forța sa psihologică, socială și instituțională, maestrul recompensează și pedepsește, își exercită autoritatea, își alege discipolii favoriți, iar pe alții îi elimină (Steiner, 2011). Dincolo de astfel de teorii, Steiner preferă să creadă că educația presupune un mic miracol. Ea se realizează deplin doar când avem acces la ființa interioară a elevului. „A instrui cu adevărat înseamnă a atinge centrul vital al unei ființe omenești. Înseamnă a căuta să pătrunzi în miezul cel mai sensibil al integrității unui copil sau a unui adult. Maestrul pătrunde, sfărâmă porți, poate face prăpăd, pentru a curăța apoi și a reconstrui” (Steiner, 2011, p. 28). Actul educației este, în acest caz, unul „totalitar”, de luare în stăpânire nu doar a minții, ci totodată a simțurilor și a imaginației elevului.

Marile întrupări ale figurii maestrului, în cultura europeană, sunt Isus și Socrate, adevărați martiri în numele educației, așa cum îi numește Steiner. Cina cea de Taină, respectiv *Banchetul* lui Platon sunt modelele exemplare ale educației. Interiorizarea învățaturii este condiția necesară a educației, iar filosofia creștină surprinde perfect acest aspect. Augustin, de pildă, arată că orice învățare autentică face apel la învățătorul lăuntric, anume divinul din noi. Literatura surprinde și ea experiențele decisive ale educației. Autorul îi invocă pe Shakespeare, Dante, Goethe, Hesse și pe mulți alții. Din istoria științelor sau a filosofiei ne vin numeroase exemple. Există și câteva situații de limită ale relației maestru-discipol, atingând uneori patologicul. Iată câteva din cele amintite de Steiner. Mai întâi, avem cazurile în care maestrul își distruge psihologic discipolii. În unele situații, maestrul refuză să predea, considerând fie că învățătura sa e periculoasă, fie că discipolii nu sunt demni să o primească. Alteori, maestrul resimte lipsa discipolilor. Nietzsche pune în scenă această situație în *Așa grăit-a Zarathustra*. Apoi, întâlnim cazuri în care elevii și-au trădat maestrul, l-au abandonat, i-au subminat autoritatea, i-au ascuns lucrările ori descoperirile. Schopenhauer nu aderă la teoria culorilor a lui Goethe, fapt care îl întristează fără margini pe maestru. Deși discipol al lui Tycho Brahe, Kepler îi trădează încrederea, adoptând teoria rivalului acestuia, Copernic. Cum știința a reținut teoriile lui Copernic, Kepler și Galilei, cercetările lui Tycho Brahe au rămas simplă istorie. Ajuns rector în timpul regimului nazist, Heidegger nu îi ia apărarea maestrului său Husserl. Mai mult, evită să participe la înmormântarea lui, fapt pe care îl regretă mai târziu. Avem și cazurile fericite în care între maestru și discipoli există o relație de prietenie, ba chiar de iubire. E cunoscută relația dintre Heidegger și Hannah Arendt, fosta lui studentă. Iubirea conduce însă adesea la gelozie și la obsesii de tot felul. Alteori dă naștere unor mari dileme. Așa i se întâmplă lui Max Brod, căruia prietenul său Kafka îi cere să îi ardă manuscrisele după moartea lui.

Aparent, modelul descris de Steiner celebrează autoritatea maestrului, puterea lui asupra discipolilor. De fapt, educația presupune reciprocitate. Fiecare oferă și fiecare primește. Constantin Noica spunea undeva că își dorește o școală în care nu știm cine dă și cine primește (Noica, 1990). George Steiner crede și el acest lucru: „Maestrul învață de la discipol și este modificat de această interrelație în cursul a ceea ce devine, la modul ideal, un proces de schimb. Dăruirea devine reciprocă, precum în labirinturile iubirii” (Steiner, 2011, p. 16). Deși epoca actuală pare a impune alt model de educație – „Gata cu maștrii!”, scria pe zidurile Sorbonei în mai ’68) – Steiner crede că are încă sens să vorbim despre figura maestrului și despre relația magistru-discipol. Patima cunoașterii nu va dispărea, și nici vocația de profesor, poate meseria cu cele mai multe privilegii (Steiner, 2011). Iată din ce motiv: „A deștepta într-o altă ființă omenească puteri și visuri care să le întrecă pe ale tale, a le induce altora iubirea pentru ceea ce iubești, a face din prezentul tău interior viitorul lor – iată o triplă aventură ce nu are asemănare” (Steiner, 2011, p. 217).

4. De la continuitate la contingență. Calea de mijloc a dialogului

Autoritatea maestrului cred că are mai degrabă o arie de aplicație restrânsă. Ea se limitează la elementul deconstructiv al oricărei educații: revelarea ne-adevărului în care se află discipolii. Dimpotrivă, latura constructivă este mai curând o invitație la deschidere, însoțită de o ofertă de sens la care discipolii să poată adera sau nu, activându-și libertatea de a decide singuri dacă aceea este calea potrivită lor. Totodată, așa cum arată Steiner, educația este o formă de dialog elevat. Teza este excelent ilustrată de Gadamer.

Ideea de *transmitere* suferă câteva importante schimbări de sens, care pot fi relevante pentru a înțelege fenomenul educației. Înțelesul tare al acestui termen a fost cel de continuitate între trecut și prezent. Educația era, spuneam, o introducere în tradiția deja existentă, cu imaginea asupra lumii pe care ea o promova. Desigur că acest model al educației, ca transfer al unor cunoștințe și sensuri fixe, deja date, nu mai este de actualitate. Deja odată cu romantismul, dar și cu filosofia hegeliană, tradiția primește o înțelegere dialectică, și chiar speculativă. Ea cere a fi asumată, pentru a fi apoi supusă probei alterității și mecanismului depășirii de sine. Întâlnirea cu noul îi devine esențială. Modelul humboldtian al educației se înscrie în această linie, a ridicării la universal prin asumarea și prelucrarea activă a elementului transmis. Nu întâmplător, Gadamer folosește o expresie hegeliană pentru a-i surprinde modul de a fi: tradiția este „substanța din subiect”. Ea nu e nici simplă substanțialitate, dar nici

pură subiectivitate. Nici strat dens primit de-a gata și acceptat în mod pasiv, dar nici activism iluzoriu, „insuportabilă ușurăta” a ființei umane. Ea e devenirea unuia ca celălalt și în celălalt, „trecerea mediului extern în mediul intern”, cu o expresie a lui Wilhelm von Humboldt preluată și de Constantin Noica (1991, 282). Educația înseamnă atunci mediere orientată. Ea nu se închide, totuși, într-o cunoaștere absolută, nici într-o formulă definitivă a personalității celui educat. Deși orientată, rămâne totodată deschisă. Conceptul care exprimă perfect această situație a educației este cel de *experiență hermeneutică*, așa cum îl folosește Gadamer (2001). Continuitatea transmiterii este deci una deschisă. Nu e un „mare lanț al ființei” (Arthur Lovejoy), o „curea de transmisie” infailibilă, ci o continuitate diferențială, deschisă noutății. Pe urmele lui Nietzsche, am putea vorbi despre continuitate marginală, secundară, fără reguli fixe, o continuitate a hazardului, a aruncării de zaruri, a combinatoricii destinale și, în același timp, contingente.

Câteva metafore ilustrează perfect această idee. Elementul critic din demersul lui Nietzsche a fost asemănat cu o „mașină de război mobilă” (Deleuze, 1980). Ideea transmiterii contingente a fost sugerată prin metafora „mesajului dintr-o sticlă”, un mesaj care rătăcește și ajunge din întâmplare la un receptor. Ideea de transmitere imprecizabilă, clandestină, deopotrivă destin și rătăcire, *destinerrance* (Derrida, 1980), a fost comparată cu o „carte poștală” fără un destinatar precis, care își formează însă destinatarul prin chiar actul expedierii la distanță (Miller, 2009, p. 39 sq.). Totodată, ideea apare în neopragmatism (Rorty, 1998) ca redescoperire a propriului sine prin alegeri contingente și prin decupaje fragmentare dintre ofertele trecutului, având drept ghid interesele de moment. Aceste din urmă aspecte ale transmiterii sunt de mare actualitate azi, fiind favorizate de expansiunea noilor medii ale transmiterii.

Într-un articol din 1986, „Despre cei care predau și cei care învață”, Gadamer susține că transmiterea cunoașterii și a înțelegerii este un act politic: „Sunt convins (...) că a gândi și a-i educa pe ceilalți să gândească și să exercite o judecată liberă și să-i determine și pe alții să o facă reprezintă ca atare un act eminent politic” (Gadamer, 1999, p. 209). Ideea romantică a ridicării la umanitate însuflețește acest demers. Pentru Gadamer, aceasta presupune a învăța să vedem limitele din noi în raport cu ceilalți. Exact aceasta este funcția celui alt, de a se face ascultat, iar astfel de a-mi revela limitele. Educația înseamnă pregătirea pentru a asculta vocea celui alt. De aceea, „se învață de la cei ce învață de la un om”. Iar acest crez educațional reprezintă chiar „sufletul hermeneuticii”. Câteva aspecte sunt definitorii aici: a învăța să ascultăm, a ne pune sub semnul întrebării preocuparea cu noi înșine și a ne autolimita tendința de a ne impune în fața celorlalți (Gadamer, 1999, p. 209). Pentru

Gadamer, modelele de profesori au fost Heidegger și Jaspers, iar filosofii din trecut de la care susține că a învățat să gândească sunt Platon și Hegel. Firul care leagă între ei gânditori atât de diferiți este acela al experienței hermeneutice. Veritabila experiență a educației este cea a descoperirii propriilor limite, de către cel care predă, dar și de cel care învață. Pe urmele lui Gadamer, putem spune că esența educației rezidă în radicalitatea revoluționară, dar prietenoasă a dialogului, deci în curajul revoluționar, dar amabil cu care limba este trezită la viață de către cei care, punându-se pe ei înșiși în chestiune, reușesc să descopere și să exprime un sens, conducându-i și pe ceilalți către o asemenea descoperire și exprimare. De aceea, sensul educației trebuie să fie acela de a forma în vederea căutării împreună a sensului și a exprimării lui.

Referințe bibliografice

- Arendt, H. (2007). *Condiția umană/Human condition*. Cluj: Idea Design & Print & Casa Cărții de Știință.
- Blais, M.-C.; Gauchet, M. & Ottavi, D. (2019). *A transmite, a învăța/ To transmit, to learn*. Bucharest: Spandugino.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris: Minuit.
- Derrida, J. (1980). *La carte postale: De Socrate à Freud et au-delà/ The postcard: From Socrates to Freud and beyond*. Paris: Flammarion.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Elogiul teoriei. Moștenirea Europei/ The Praise of theory. The legacy of Europe*. Iași: Polirom.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Adevăr și metodă/ Truth and method* (Vol. 1). Bucharest: Editura Teora.
- Illich, I. (2018). *Pentru a deșcolariza societatea/ To de-educate society*. Cluj: Idea Design & Print.
- Miller, J. H. (2009). *For Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Noica, C. (1990). *Jurnal filozofic/ Philosophical journal*. Bucharest: Humanitas.
- Noica, C. (1991). *Jurnal de idei/ A Diary of Ideas*. Bucharest: Humanitas.
- Rorty, R. (1998). *Contingență, ironie și solidaritate/ Contingency, irony and solidarity*. Bucharest: Editura ALL.