

UNITATE ȘI NARATIVITATE ÎN EDUCAȚIE: O LECTURĂ A FILOSOFIEI LUI HENRI BERGSON

Ileana DASCĂLU

Rezumat

Articolul propune un comentariu asupra unora dintre ideile despre educație ale lui Henri Bergson. Prima parte va analiza și contextualiza discursul său „Le bon sens et les études classiques”, iar cea de-a doua va urmări să identifice două implicații pentru filosofia educației ale gândirii lui Bergson.

Cuvinte-cheie: *Henri Bergson, educație, viață, studii clasice.*

Abstract

This paper aims to discuss some of Henri Bergson's ideas on education. The first part will analyze and contextualize Bergson's discourse on the “ Good Sense and Classical Studies”. The second part will identify two implications of Bergson's thought for philosophy of education.

Keywords: Henri Bergson, education, life, classical studies.

Bergson despre rolul educației

În 1895, cu ocazia ceremoniei de premiere a câștigătorilor *concours général*⁴⁶, filosoful francez Henri Bergson a ținut un discurs intitulat „Le bon sens et les études classiques”, care aborda în termeni originali rolul educației și, în special, al studiilor clasice, pentru viața socială. Textul surprinde și astăzi prin claritate și ritm, putând fi citit ca un exercițiu filosofic în care, cu o economie de concepte, tema centrală este dezvoltată ingenios până la cristalizarea sa într-o concluzie. Coerența dintre forma și fondul discursului luminează miza morală a problemei într-un mod care, deși unic prin stil, nu este lipsit de afinități cu ideile altor filosofi, de exemplu John Dewey, Alfred North Whitehead și, până la un punct, Michael Oakeshott.

De multe ori, Bergson clarifică noțiunea «bon sens» - pe care cu dificultate o putem traduce adecvat⁴⁷, dat fiind că ea nu se referă la intuiție disociată de capacitatea de a raționa, nici exclusiv la ideea de judecată sănătoasă sau respect față de semeni, deși le include în măsura în care este orientată spre acțiunea dreaptă în societate – cu ajutorul unor perechi de distincții. De exemplu, bunul simț este „o dispoziție activă a intelectului, dar, de asemenea, parțial, o neîncredere certă și destul de specifică a intelectului față de sine” [1, p.345]. Deși susținut de educație, nu este o capacitate care se poate cultiva cu totul prin studiu, pentru că „rădăcinile sale ajung la adâncimi în care cu greu poate pătrunde educația” și, deși studiile clasice sunt „foarte utile”, influența lor se produce „prin exerciții comune tuturor tipurilor de studii și care pot fi făcute fără profesor” [1, p.345].

Esența noțiunii ține, însă, de orientarea sa spre viața socială – a identifica și prevedea consecințele propriilor acțiuni într-un context la care participă și alții, a distinge ceea ce este esențial în materie de comportament și a alege acțiunile care pot produce cel mai mare bine concret, nu doar imaginabil. Cine dobândește bunul simț știe cum să-și mobilizeze resursele de cunoștințe, profunzime, discernământ și adaptabilitate pentru a alege ceea ce este drept la un moment dat, și nu

⁴⁶ Tradiție de la jumătatea secolului al XVIII-lea în urma căreia sunt distinși un număr mic de elevi din primul și ultimul an de liceu pentru excelență la mai multe discipline, inițial fiind predominante cele umaniste

⁴⁷ Varianta folosită, „bunul simț”, este cea care apare în traducerea română a lucrării *Cele două surse ale moralei și religiei* (traducere de Diana Morărașu, Editura Institutului European, Iași, 1998).

principii ale dreptății. Totodată, un asemenea om este deschis către viață, capabil să perceapă noutatea și creația fără să fie dependent de autoritatea intelectuală sau morală a altora. Pare simplu, dar nu este, pentru că, de multe ori, prizonieri ai comodității de a gândi doar în spațiul limbajului, nu ne conștientizăm dezinteresul pentru viață, așa cum ilustrează o frumoasă analogie:

„Poate că ați observat în fața monumentelor și a muzeelor noastre străini ținând în mâini o carte deschisă, o carte în care, fără îndoială, găsesc descrise minunile din jurul lor. Nu cumva, absorbiți de această lectură și de dragul acesteia, par ei să uite uneori de lucrurile frumoase pe care au venit să le vadă ? Mulți dintre noi călătoresc astfel prin viață, cu ochii fixați asupra formulelor citite într-un fel de ghid interior, neglijând să privească viața, doar ca să se refere la ceea ce se spune despre ea și tinzând să se gândească la cuvinte mai degrabă decât la lucruri.” [1, p.350]

Nici cunoașterea enciclopedică, nici improvizațiile care simulează creativitatea nu ne ajută să dobândim înțelepciune și vitalitate, pentru că acestea sunt incompatibile cu obișnuințele mentale și gândirea fantezistă. În schimb, bunul simț „nici nu doarme, nici nu visează” [1, p.347]. Adaptabilitatea inteligenței, care abordează fiecare problemă ca și cum termenii în care este pusă nu au mai fost explorați și o „atenție [...] orientată în direcția vieții” [1, p.347] sunt indispensabile pentru a ști în ce constă acțiunea justă și oportună într-un anumit moment.

Devine clar, prin urmare, că filosoful nu se adresează tinerilor ale căror capacități intelectuale și morale sunt în formare sugerându-le căi concrete de acțiune și nici o motivație vagă, legitimată de autoritatea sa epistemică, pentru a continua să se dedice studiului și, în special, disciplinelor umaniste, a căror relevanță socială este pusă în discuție. De altfel, el subștie, de la început, punctului de vedere că studiile clasice „ar trebui să facă mai mult decât să înfrumusețeze mintea” [1, p.345] și consideră că principala datorie a educației este de a ne elibera de gândirea rigidă și ideile primite de-a gata.

„Instrucțiunea care nu însuflețește” și „fluxul liber al gândirii”

În acest punct, mi se pare interesantă o apropiere de reflecțiile lui Nietzsche din *A doua considerație inoportună: Despre folosul și neajunsurile istoriei pentru viață* (1874). Sub scriitura puternică, în care se unesc pasiunea și ironia, stil care nu seamănă deloc cu cel transparent și

precis al lui Bergson, regăsim un nucleu de idei asemănătoare. Nietzsche critică „instrucțiunea care nu însuflețește”, „știința care slăbește impulsul spre acțiune” și, cu referire la locul de cinste pe care îl ocupa istoria în cultura germană a secolului al XIX-lea, „istoria ca formă prețioasă de lux și prisos al cunoașterii.” [5, p.9] De pe aceste poziții, respinge aspirațiile la erudiție pe care studiul și, mai cu seamă, cel al istoriei, le încurajează în spirite adormite, care nici nu contemplă viața, nici nu participă la ea, ci o comentează în tipare stabilite de tradiție. Utilitatea sau lipsa de utilitate a istoriei se descoperă prin modul în care aceasta răspunde vieții. În termeni bergsoniani, exigența ar fi ca mintea să urmeze contururile vieții și să nu identifice mișcările de gândire necesare în scop practic (distincții, clasificări, antiteze) cu realitatea. Pentru Nietzsche, „Excesul de istorie anihilează [...] umanul” [5, p.16], amorțește spiritul și nu lasă loc niciunei pasiuni sau unui ideal în care să se manifeste confruntarea cu viața. Dacă am putea fi în afara istoriei pentru un timp, dacă ne-am „așeza pe pragul clipei, uitând de toate cele ale trecutului” [5, p.13], am descoperi nemijlocit că putem trăi fără povara istoriei. A rămâne în această stare, presupunând că ar fi posibil să alegem să ne situăm în afara condiției umane, ne-ar retrograda, însă, la o fericire lipsită de conștiință de sine. Pentru ca istoria să fie în slujba vieții, este necesară această aspirație spre o stare anistorică, a începuturilor eterne, de unde, negăsind căi deja trasate, se pot afirma vitalitatea și creația.

Nietzsche identifică trei forme de raportare vie la istorie, care generează trei stiluri: istoria monumentalistă, tradiționalistă și critică. Fiecăreia îi corespunde o atitudine autentică față de viață, din care se poate naște un stil de creație. Omului de acțiune, care caută pasiunea și gloria în încheștarea cu viața și căruia resemnarea îi este străină, trecutul istoric îi poate oferi modele de măreție; deviza sa este: „ceea ce a reușit cândva să extindă conținutul noțiunii de <om>, îmbogățindu-l și înfrumusețându-l, s-o poată face pentru veșnicie.” [5, p.23] Celui care privește cu pietate și recunoștință spre trecut, descoperind în tradiții un spațiu intim în care își reînnoiește legăturile cu prezentul și comunitatea sa, istoria îi oferă „o intuiție pătrunzătoare și capacitatea de a presimți”. Acest om va saluta, „dincolo de întunericul și confuziile multor veacuri, sufletul poporului său ca și cum ar fi propriul său suflet.” [5, p. 30] Celui care își afirmă forța „chemând trecutul în fața judecății, cercetându-l cu migală și în cele din urmă condamnându-l”, istoria îi dă puterea de vedea limpede formele de „violență și slăbiciune” [5, p.34] care străbat timpurile, iar din acest act de afirmare a părții de adevăr ascunse privirii pioase se poate naște un „impuls transformator.” [5, p. 38]

În opoziție cu aceste trei modalități de raportare la istorie stă tratarea acesteia ca știință în care cunoașterea trecutului se dezvăluie fără controverse spiritelor studioase, aceasta fiind și singura sa menire: de a se transmite fără a transforma. Ținta criticii lui Nietzsche este, deci, un mod de studiu al istoriei „care sărăcește viața și o desfigurează” [5, p.10], dar ca stil cultural, același lucru se poate spune despre studiile clasice. Aici, „ucenicul unor vremi de demult, mai ales al vechii Elade” [5, p.11], se pronunță la fel de radical: rolul filologiei clasice este de „a acționa împotriva epocii în mod intempestiv – adică împotriva ei și astfel asupra ei” [5, p.11]. La fel, filosofia adevărată este o practică, nu o anexă a culturii, iar vechii greci, față de care Nietzsche își exprimă admirația și în *Nașterea filosofiei* (1873) au fost creatorii unui spirit necontaminat de nicio modă:

„Grecii, ca cei care au fost în adevăratul sens al cuvântului sănătoși, au *justificat* o dată pentru totdeauna filosofia însăși, prin faptul că au practicat filosofia, și chiar într-o măsură mult mai mare decât toate celelalte popoare.” [6, p.25]

Despre nevoia de a menține vie o practică vorbește, în termeni proprii, și Bergson, atunci când apără utilitatea studiilor clasice pentru formarea morală a tinerilor. La fel ca Nietzsche, nu sugerează că ar trebui respectate pentru valoarea lor culturală – aceasta trebuie să se descopere și să se recreeze cu fiecare generație printr-o practică menită să ne arate esența gândirii antice. Prin urmare, valorificarea lor constă într-un „efort de a sparge gheața cuvintelor și de a găsi dedesubtul ei fluxul liber al gândirii.” [1, p.350] Din acest punct de vedere, exercițiul traducerii, prin care treceau liceenii, ar trebui, în opinia sa, tratat ca o practică vie, ca o ocazie de a descoperi prin propria experiență ideile de sub învelișul cuvintelor. Ca mișcare de gândire, a traduce presupune a filosofa, a lua distanța necesară de cuvinte pentru a intra în contact cu ideile însele, a nu asimila formule, pentru că odată cu acestea circulă și automatismele de gândire. Pentru Bergson, practica studiilor clasice este calea către a obține „o imagine directă a realului, în cazurile în care am percepe lucrurile doar prin convențiile, obișnuințele și simbolurile noastre.” [1, p.351] Printr-un astfel de exercițiu se trezește aceeași energie a inteligenței care se eliberează de ideile de-a gata și „recucerește adevărul prin reflecție.” [1, p.351]

Dacă reflectăm la discursul lui Bergson în favoarea studiilor clasice prin comparație cu ceea ce scria, în 2010, Martha Nussbaum în *Not For*

Profit: Why Democracy Needs the Humanities [7], unde mobilizează numeroase argumente în favoarea educației umaniste, observăm un teritoriu rămas neocupat. Este clar că utilitatea studiilor umaniste pentru dezvoltarea morală este un punct general comun celor doi autori și că o apărare bergsoniană a studiilor clasice ar putea include și valoarea acestora pentru cultivarea imaginației, a conștiinței naționale sau a loialității față de idealurile morale din care se nasc marile schimbări sociale. Totuși, direcțiile sunt diferite – la Nussbaum, care se inspiră, printre alții, de la John Dewey și Rabindranath Tagore (ambii și fondatori ai unor școli experimentale), primează formarea unor capacități ca gândirea critică, imaginația, empatia, atașamentul față de democrație, sentimentul de apartenență la o comunitate transnațională (*global citizenship*). Toate acestea ar reconstrui, în viziunea sa, simțul civic, un scop direct al educației, spre deosebire de bunăstare, care este un scop secundar. Este o abordare care se oprește la o înțelegere a vieții ca viață socială, comunitară.

La Bergson, care afirmă de la început nevoia de a acționa drept și adecvat în chestiuni care țin de viața socială, scopul educației merge, însă, mai departe, spre o reconstruire a propriei personalități, spre o reșezare a intelectului la locul care îi revine în contextul vieții. Diferența este firească, dat fiind că perspectiva filosofică a lui Bergson acordă atenție psihologiei și biologiei, dar mi se pare că merită subliniată, pentru că, în final, o asemenea reconstrucție nu ne va face în primul rând cetățeni mai buni, ci ființe complete, care își regăsesc forța morală în primul rând prin dezvoltarea vitalității și a atenției față de viață și, secundar, prin dezvoltarea capacităților de raționament și a atașamentelor civice.

Implicații pentru filosofia educației

În final, voi reveni la legătura dintre studiile clasice și bunul simț propunând două posibile implicații pentru filosofia educației. În viziunea lui Bergson, „claritatea ideilor, forța atenției, libertatea și moderația în judecată, toate acestea formează învelișul material al bunului simț, dar sufletul său este pasiunea pentru dreptate.” [1, p.353]. Bunul simț este legat de sufletul uman, în sensul de conștiință în care se regăsesc voința și pasiunea pentru idealuri, iar educația are, ca misiune esențială, aceea de a ne readuce în contact cu conștiința noastră. Suntem, deci, foarte departe, de o apărare a studiilor clasice pentru valoarea lor de ghizi în spațiile civilizațiilor trecute, chiar dacă nevoia de a transporta această moștenire de la o generație la alta este un scop legitim. „Simțul antichizant” despre care vorbea Nietzsche și extrema sa nocivă, atitudinea de a înghiți „cu plăcere chiar și praful unor nimicuri bibliografice” [5, pg.32-33] este

opusul energiei, elanului, pe care îl asociază Bergson bunului simț trezit cu ajutorul studiilor clasice. Exercițiul traducerii, ca un exemplu de studiu aplicat al limbilor clasice, este, în viziunea sa, un prilej pentru a găsi „armonia dintre simțul realului și facultatea de a fi profund mișcat înspre bine” [1, p.353]

O filosofie a educației inspirată de gândirea lui Bergson ar da, prin urmare, prioritate cultivării unității între știință și viață, între studiu și conștiință, între cunoștințele dobândite și voința de a acționa. Nu este vorba doar de a ne pune de fiecare dată problema când învățăm ceva la ce anume folosește pentru viață, pentru că o astfel de întrebare poate fi înșelătoare – riscăm să răspundem în formule fixe, ca atunci când afirmăm că filosofia ne face mai deschiși la minte, literatura mai sensibilă, iar matematica mai organizați.

A contextualiza fiecare conținut de studiu este, fără îndoială, necesar, dar, în termeni bergsonieni, cel mai important este a-l aborda ca pe ceva nou, în fața căruia mobilizăm resurse proaspete de gândire. Aceasta presupune identificarea ideilor de-a gata pe care le avem, chiar dacă ne ajută să navigăm printre incertitudini și să le examinăm de la distanță. De exemplu, avem nevoie de contextualizarea unui filosof din perspectiva istoriei ideilor, dar avem totodată nevoie să auzim vocea lui prin intermediul textelor studiate, ca și cum am fi primii lor cititori. Întrebările pe care ni le punem în acest stadiu pot fi valoroase și, chiar dacă analiza lor necesită lecturi de clarificare, a face singuri un prim efort de înțelegere (ceea ce în cazul traducerilor se întâmplă de la sine) ne poate ajuta să identificăm direcția corectă – ce ne atrage, de ce un text ne place sau ne displace, ce ne comunică dincolo de ceea ce nu înțelegem – reprezintă forme de contact autentic cu o altă gândire. Mai departe, deși în etică sau filosofia politică obișnuim adesea să pornim de la simțul comun (intuițiile morale obișnuite) înainte de a ne însuși limbajul tehnic în care aceasta este prezentată, neglijăm de multe ori că simțul comun este mai degrabă o expresie a opiniilor frecvent vehiculate pe o anumită temă, ceea ce ne conduce către alte noțiuni de-a gata. Dacă asociem simțul comun cu acțiunile necesare, dar simplificatoare, ale intelectului, și bunul simț cu o capacitate superioară de percepție, cele două sunt în opoziție. După de Gruson, simțul comun este lipsit de „realitate substanțială”, pentru că „se mulțumește să aibă contact cu exteriorul și, prin cuvinte, cu viziunea nu mai puțin exterioară pe care o obține despre lucruri” [3, p.195], în vreme ce bunul simț este ca o „apă curgătoare sub apa stătătoare a inteligenței” [3, p.199].

Cea de-a doua implicație pe care o propun este narativitatea, termen prin care urmăresc să exprim armonia dintre discurs, gânduri și emoții, luând ca model analiza lui Bergson din *Teoria râsului*. Așa cum remarca scriitorul indian Shiv K. Kumar, Bergson a fost un „artist printre filosofi” [4, p.325], preocupat să surprindă nemijlocit esența din care pornesc construcțiile de limbaj, fie ele filosofice sau literare. În contextul afinității dintre filosofia lui Bergson și tehnica fluxului conștiinței din modernismul literar, Kumar remarca distanța dintre exigența lui Bergson de a surprinde sinele profund, singura realitate pe care o putem cunoaște nemijlocit și „eul convențional, care este un simplu conglomerat de percepții, amintiri, înclinații și obișnuințe” [4, p.332] incluse în structuri literare.

Educația literară și, parțial, cea filosofică, ar putea fi îmbogățite privind mai atent convențiile de discurs și conținutul transmis – exersând, de exemplu, critica literară prin intermediul psihologiei personajelor și al intențiilor autorilor care pot fi identificate, nu doar prin preocuparea de a înțelege sub aspect cultural operele respective. Pentru educația filosofică, ar fi, de asemenea, important, ca, într-un efort de interpretare, să ne gândim la conceptele folosite ca și cum ele ar putea fi înlocuite prin imagini, nu prin explicații. Exceptând aspectele tehnice ale limbajului filosofic, am putea medita asupra a ceea ce este personal în discursul unui gânditor, asupra nuanțelor specifice angajamentului său, nu doar stilului său filosofic. *Teoria râsului* ne oferă o clarificare în acest sens:

„Cuvântul, care nu exprimă dintr-un lucru decît funcția sa cea mai comună și aspectul său banal, se insinuează între lucru și noi și i-ar masca forma pentru ochii noștri, dacă această formă nu s-ar disimula deja în spatele nevoilor care au creat cuvântul însuși. Și nu sînt numai obiecte exterioare, ci și propriile noastre stări sufletești, cele care ni se ascund în ceea ce au mai intim, mai personal și în mod nemijlocit trăit. Cînd nutrim dragoste sau ură, cînd ne simțim bucuroși sau triști, este oare sentimentul nostru însuși care aduce în conștiință, împreună cu miile de nuanțe fugitive și miile de rezonanțe profunde care fac din el ceva ce este al nostru în mod absolut? Am fi atunci cu toții romancieri, poeți, muzicieni. Dar, cel mai adesea, din desfășurarea stării noastre sufletești, nu ne dăm seama decît de desfășurarea sa exterioară. Din sentimentele noastre nu sesizăm decît aspectul lor impersonal, acela pe care limbajul l-a putut fixa odată pentru totdeauna, pentru că este aproape același, în aceleași condiții, pentru toți oamenii. Astfel,

pînă și în înțelegerea individului care sîntem, individualitatea ne scapă.” [2, p.113]

Există metode din ce în ce mai folosite pentru o educație experiențială, cum ar fi scrierea creativă, punerea în scenă a unor texte sau reprezentarea conceptelor cu ajutorul artelor, oricare dintre acestea putînd fi aplicată și studiului filosofiei. Pentru a trece dincolo de metodă și a ajunge la esența educației, care, în viziunea lui Bergson, trebuie să dezvolte forța interioară din care se nasc acțiunile drepte, este necesar să fim dispuși să abordăm fiecare problemă cu curiozitate, ca și cum termenii în care a mai fost pusă nu ne-ar fi la îndemână. A privi mereu altfel textele clasice, de exemplu, prin încurajarea practicii traducerilor, ne-ar ajuta să nu ne fixăm în concepte despre care să credem că pot explica totul și, cel mai important sub aspect moral, să ne asumăm că vom începe de fiecare dată drumul care duce la concluziile juste – în cuvintele lui Bergson, „toujours recommencer d’avoir raison.” [1, p. 347].

Bibliografie:

1. Bergson, Henri. “Good Sense and Classical Studies”, traducere de Melissa McMahon, în Keith Ansell Pearson și John Mullarkey (Editori). *Henri Bergson. Key Writings*. Continuum, New York, 2002, pg. 345-353.
2. Bergson, Henri. *Teoria răsului*, traducere de Silviu Lupașcu, Editura Institutului European, Iași, 1998.
3. de Gruson, F. Fabre Luce. „Sens commun et bon sens chez Bergson”. *Revue Internationale de Philosophie*, 1959, Vol. 13, Nr. 48 (2), pg. 187-200.
4. Kumar, Shiv K. “Bergson’s Theory of the Novel”, *Modern Fiction Studies*, 1960-1961, Vol. 6, Nr. 4, pg.325-336.
5. Nietzsche, Friedrich. *A doua considerație inoportună. Despre folosul și neajunsurile istoriei pentru viață*, traducere de Amelia Pavel, Editura Ararat, București, 1994.
6. Nietzsche, Friedrich. *Nașterea filosofiei în epoca tragediei grecești*, traducere de Mircea Ivănescu, Editura Dacia, Cluj, 1998.
7. Nussbaum, Martha C. *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, NJ, 2010.

Date despre autor:

Ileana DASCĂLU, lect. dr.,

Universitatea din București, Facultatea de Filosofie

Email: ileana.dascalu@filosofie.unibuc.ro