

## VECHI ȘI NOU ÎN RETORICA INTERACȚIUNII DIDACTICE

Lector. dr. Adriana GHIȚOI\*

Motto: „*N-am crezut niciodată într-un singur adevăr. Nici într-al meu, nici în al altora. Eu cred că toate școlile, toate teoriile pot fi utile într-un anumit loc, într-un anumit timp. Dar am descoperit că se poate trăi numai printr-o pasiune și absolută identificare cu un punct de vedere.*” (Peter Brook, 1988:XIII)

**Abstract:** *None of the numerous sciences and disciplines remain silent concerning the impact of the new technologies on the fields of knowledge: from communication theory to physics, from sociology to theatre and film, from ethnography to chemistry or cardiovascular surgery. Neither pedagogy, nor journalistic academic education make an exception to this rule. This paper deals with two realities: the old and the new university and their specific didactic rhetorics, both at a crossroads, under the pressure of an extremely challenging rhythm of change. Based on my direct experience with teaching journalism in a university, the paper approaches this change of paradigm: from the idea of classroom learning, to the idea of lifelong learning, to the idea of efficiency and the relation between information and knowledge, a potential similarity between a new pedagogy determined by the new technologies and the mass-media system, and, last but not least, a rewriting of the old maieutics in contemporary context.*

**Keywords:** university education, journalism, didactic rhetoric, teaching journalism at higher education level, knowledge

---

\* Universitatea „Hyperion” din București, Facultatea de Jurnalism.

Atunci când cei îndrituiți să o facă stabilesc teme pentru conferințe se găesc de cele mai multe ori sub presiunea actualității: trebuie tratat neapărat un subiect care privește prezentul și, dacă se poate, în cele mai acute și spinoase percepții și reprezentări ale sale.

Și așa, în calitate de participant la manifestare te vezi pus în situația de a gândi, imagina, analiza, de a emite ipoteze, în fapt de a-ți exercita umana ta competență, nu o dată silit fiind să înaintezi pe nisipuri mișcătoare, cu riscul de a te înșela, de a fi determinat să-ți revizuiști judecata, ba poate chiar s-o schimbi pe de-a-ntregul, deși poate mai înțelept ar fi fost să taci. Întrucât nimeni nu poate stăpâni toate cunoștințele și, de cele mai multe ori, funcționăm într-o constantă stare de aproximare, nu o dată, în procesul de căutare, de aflare, de a ști, căci „Toți oamenii au sădită în firea lor dorința de a cunoaște”<sup>2</sup>, suntem siliți să spunem prostii, cunoașterea – a ști – fiind singura care te scutește de asta. Dar până la dobândirea ei? Poate până atunci trebuie să experimentăm spusele lui Robert Musil<sup>3</sup>:

Cu toții suntem, ocazional, proști; cu toții suntem nevoiți, după caz, să acționăm orbește sau parțial orbește, altfel lumea ar sta pe loc. Dacă cineva, observând primejdiile prostiei, ar dori să emită următoarea regulă: „Abține-te de la judecăți și decizii când nu înțelegi suficient situația!”, atunci nimeni nu ar mai face nici măcar un pas. [...] Dat fiind că și cunoașterea și puterea noastră sunt incomplete și fragmentare, suntem nevoiți să emitem judecăți premature în toate științele; cu toate acestea, putem reveni pe calea cea bună dându-ne silința și învățând să menținem eroarea între anumite limite și să aducem îmbunătățiri cu fiecare ocazie.

Deci parcursul ontologic și gnoseologic al omului, frumos închipuit de Protagoras ca măsură a tuturor lucrurilor, stă sub semnul posibilității de a greși, perspectivă aproape obligatoriu-definitorie a condiției umane, de a accepta această iminență și de a încerca reducerea marjei de eroare, străduință la care benefic poate contribui dubitația carteziană: „Îndoiala e începutul științei.”

Asumându-mi așadar riscul neîncremerii, căruia i se poate atribui oarece noblețe, implicit pe cel de „a spune prostii”, nestăpânind toate datele realului, factualului, deziderat imposibil de atins altminteri, am riscat câteva ipoteze pentru a răspunde provocării datorate temei sesiunii anuale de comunicări științifice a Facultății de Jurnalism de la Universitatea Hyperion,

---

<sup>2</sup> Aristotel, *Metafizica*, traducere Șt. Bezdechi, București, Editura IRI, 1999, 980a, p.11.

<sup>3</sup> Robert Musil, *Despre prostie*, traducere Daniela Duca, București, Editura All, 2013, pp. 56-57.

provocare generos intitulată: *Bune practici în învățământul superior jurnalistic*, în speranța de a nu-mi aduce, inițial, auditoriul prezent în sala de conferințe, ulterior, potențialii cititori ai *Revistei de studii media*, în stare de a se întreba precum Montaigne<sup>4</sup> : „Oare de ce putem privi fără a ne emoționa când întâlnim pe cineva care are trupul diform și prost făcut, dar nu putem îndura fără a ne mânia întâlnirea cu o minte prost orânduită?”

Pascal<sup>5</sup> pare să aibă răspunsul la întrebarea lui Montaigne: „Cum se face că un șchiop nu ne irită, dar o minte șchioapă ne irită? Din cauză că un șchiop recunoaște că noi mergem drept, pe când o minte șchioapă zice că noi șchiopătăm. Altminteri am simți milă, nu mânie.”

Nădăjduind așadar că nu voi stârni mânia, deci recunoscând că sunt „șchiop”, că, în consecință, mă pot înșela și că nu dețin nici pe departe dreptatea absolută, am decis să împărtășesc „prostiile” stârnite de provocarea temei, bazate nu pe statistici, ci pe observație directă, analiză și sinteză a unor experiențe didactico-pedagogice, din dorința și... credința!, așa cum voi mărturisi în final, de a livra stări și nu standarde ISI, adică taman o formă, inadecvată poate, de lez-științificitate!

Într-o primă etapă, am parcurs pașii pe care-i recomand și studenților mei, căci la rândul-mi așa am fost învățată de către profesorii mei: confruntată cu o temă, am început prin a-mi defini termenii, adică nu prin a reproduce explicații de dicționar, ci prin a negocia înțelesuri.

M-am găsit în fața a două dominante: învățământul universitar, cu un anumit specific, cel jurnalistic, și bunele practici asociate lui. Și cu subtila întrebare neformulată, care ține de actualitatea discuției despre.

De ce ar fi actuală o dezbatere despre universitate? Poate că pentru că se află într-un moment de răscruce? Poate pentru că pare să-și fi pierdut credibilitatea? În acest sens, într-o campanie IBM, educațională altfel, se făcea afirmația, deloc onorantă prin sinceritatea ei ascutit-abruptă, că „De la 1900 încoace, toate instituțiile au ținut pasul cu schimbarea, cu excepția uneia: învățământul”<sup>6</sup>. Noțiunea cheie este cea de schimbare, mai precis, am putea adăuga noi, ritmul ei, căci de schimbări a mai avut parte și societatea, și universitatea, dar niciuna nu a cunoscut o atare dinamică precum cea

---

<sup>4</sup> Michel de Montaigne, *Eseuri*, vol. 2, traducere Mariella Seulescu, București, Editura Științifică, 1971, p. 83.

<sup>5</sup> Blaise Pascal, *Cugetări* (Text integral), ediția Brunschvicg, traducere Maria și Cezar Ivănescu, Oradea, Editura Aion, 1998, p. 294.

<sup>6</sup> Mihai Nadin, *Civilizația analfabetismului*, traducere Luana Stoica, București, Editura Spandugino, 2016, p. 298.

impusă acum de „marșul triumfal” al tehnologiei. Și mai vorbim despre bune practici, adică despre un fel de „how it's made”, adică despre un producător – învățământul – și un produs: studentul-absolvent-viitor angajat. Despre cum e acesta făcut? De ce e făcut? Și pentru ce/cine e făcut? Și, evident, despre cine-l face și cu ce mijloace? Adică poate despre o nouă didactică, despre noi metode de predare pe care știința pedagogiei încă nu le-a elaborat, ci doar le-a aproximat, aproximare în sensul enunțat la începutul textului, deci fără vreo conotație peiorativă. În trecut fie spus, în România, pregătirea metodică și pedagogică a profesorului universitar nu beneficiază de aceeași atenție de care se bucură cea din învățământul preuniversitar, presiunea cercetării științifice (în fișele de autoevaluare anuală activitatea didactică atârnă nefiresc de puțin în raport cu cea științifică și disciplinară, care este și criteriu decisiv în procesul de promovare) înclină decisiv balanța în defavoarea formării, educării de fapt și de drept a studentului, căruia nu-i rămâne decât să se revolte, neînțelegând, adeseori, de ce nu i se acordă toată atenția pe care o cere și care, în mod normal, i se și cuvine!

Se vorbește de ceva vreme că trăim în societatea cunoașterii, dominată de noile tehnologii și, implicit, în societatea schimbării. Într-o astfel de societate rolul învățământului este unul deloc de neglijat. Până aici: truisme. Dar ce s-a schimbat sau e în plin proces de metamorfoză? În fapt, un potențial răspuns se găsește nu doar în aride statistici, sondaje, cercetări sociologice, ci și în ariile de confluență și de divergență dintre vechea și noua universitate, pe care le poate înregistra barometric orice viețuitor între zidurile cetății academice, fie student, fie profesor, se poate afla la fel de bine închistat-expulzat în pulsionile iritativ-stimulative pe care le stârnește „confruntarea” dintre „conservatori” și „novatori”, un răspuns care poate fi și el de domeniul evidenței, o evidență care ține de o dialectică a contrariilor, generatoare de neliniști, îndoieli, tensiune propulsivă, într-o dinamică firească, definitorie pentru condiția creativității și a progresului, cum minunat o contura George Călinescu<sup>7</sup>, într-un articol din *Contemporanul* anului 1964, care a inspirat titlul textului de față, *Vechiul și noul*. Orice comentariu e de prisos și poate, dincolo de o analiză rece, „obiectiv-științifică”, doar să știrbească din frumusețea metaforei călinesciene. Așadar, să-i dăm Cezarului ce-i al Cezarului, reproducând integral articolul, căci orice selecție mi s-a părut barbar-destructivă:

Două sentimente aparent contrare, și pot să zic dialectice, stăpânesc

---

<sup>7</sup> George Călinescu, *Cronicile optimistului*, București, Editura pentru literatură, 1964, pp. 439-440.

viața mea intimă și, cred, că a fiecăruia. Aș dori ca în spațiul meu fizic să nu se schimbe nimic, orice deplasare, orice semn de decrepitudine părăndu-mi dureros. Când o figură mi se arată alterată de vârstă, când fotoliile nu sunt la locul lor sau încep să șchioapete, când un vas de Boemia sau o ceașcă de Limoges crapă simt o strângere de inimă. Ideea perisabilității tuturor formelor pe care le ia materia mă cutremură, și atunci devin romantic. Aud cu fantazia acustică miliarde de cari rozând lemul, văd ca la microscop cum se zvârcolesc și mor celulele. Mă-nspăimânt la gândul că toate lumânările de pe cer, bătând în ele un vânt haotic, pot să se stingă. Așez frumos pe biroul meu în marchetărie, acoperit cu cristal, câteva volume rare, un coupe-papier de fildeș, un mic cap de marmură al Athenei, autentic grecesc, și mă irită posibilitatea ca cineva să strice această ordine. Gândesc viața ca un interior de piramidă hermetic sigilat și chipurile scumpe din jurul meu împietrite ca simulacrele de pe sarcofage.

Îndată, însă, mă agită sentimentul contrar al schimbării. Chipul meu nou, acuzând vârsta, mi se pare interesant și cer, ca să zic așa, de la ani o brăzdare și mai caracteristică. Privind vechile mele portrete nu le regret, găsindu-le chiar inexpressive. Ploile, furtunile, vânturile, lasă pe stânci profiluri enigmatice. Stejarul tânăr este un vegetal banal. Crăcos, noduros, răsucit, torturat e stejarul. Un duh de înnoire mă cuprinde, vreau să refac totul. Cu imaginația dărâm case și cartiere, aduc cascade unde erau maidane, ridic palate fabuloase. Neputând da liberă expansiune oroarei mele de fixitate, schimb mereu decorul în spațiul casnic. Retapisez berjerele Louis XV, le așez în altă ordine, expun pe jos sau pe pereți alte covoare orientale, înjgheb într-o chilie un interior de visare și de lucru. Și, în vreme ce stau întins, meditez la noi perdele, gravuri, lustre electrice și meșterii vin mereu spre a întocmi o ușă, spre a vopsi podeaua de cărămizi ori tavanul de lemn. Unii, cu prejudecata somptuosului dimensional, găsesc puerilă agitația mea, iar casa mea meschină. E o chestiune aceasta fără importanță. Ei nu pricep că tocmai agitația constructivă în sine este ceea ce caut. Poate că totul n-are nici un rost. Anii aleargă, și ca atâți semeni am stat între viață și moarte și, scăpând de cea din urmă, am gonit-o doar puțin, făcând-o să dea târcoale mai pe departe. Abia am văzut-o întorcând spatele, și, cu condeiul în mână, am început să fac planuri, ca un arhitect care ar cădea în melancolie, dacă orașele vechi nu s-ar ruina și nu s-ar dărâma. Dacă tot Egiptul ar fi fost acoperit de piramide, noua lume de la gurile Nilului ar fi trebuit să le distrugă.

În fond, ce mi-aduce un an nou? O scurtare a vieții mele individuale, pe care o suport totuși cu voieșie, fiindcă sentimentul dominant al umanității este dorința de schimbare. Fără impulsione revoluționară, viața ar fi

insuportabilă. Celălalt sentiment contrar, este normal și el, dacă nu paralizează energia creatoare.

Stau pe berjera mea retapisată, în costum secolul XVIII din mătase nouă, și salut vrăjit cu bastonul turnurile de sticlă ale anului 1964.

La o privire în oglindă a vechii și noii universități, sisteme-ființe vii care-și trăiesc vârstele, paradoxal, „fără vârstă”, călinesciana „agitație constructivă”, motorul, care poate fi și unul „de căutare”!, „impulsiunea revoluționară” care face viața universitară suportabilă, pare să fie schimbarea majoră de paradigmă în ceea ce privește perenitatea educației: vechea educație universitară presupunea menținerea nealterată a cunoștințelor acumulate în anii de studiu și anexarea din când în când a unora noi, nu multe, căci ritmul schimbărilor tehnologice stătea sub semnul lentorii, în timp ce noua universitate impune, prin dinamica fără precedent a modificărilor de tehnologie, o cultură a fragmentului, a secvenței, care iese, evident, din câmpul continuității, cu atât mai puțin al perenității procesului de învățare, educația făcută „o dată pentru totdeauna” fiind substituită cu „învățarea pe tot parcursul vieții”, schimbarea nu vizează doar locul de muncă într-o viață de om, ci și meseria, un individ putând practica cinci-șase meserii pe parcursul existenței sale, ca rod al dinamicii pieței de muncă ce atrage după sine policalificări<sup>8</sup>:

Seismele din sfera muncii lansează, probabil, cea mai mare provocare. În mare parte a secolului al XX-lea, corporațiile și guvernele și-au mărit dimensiunile și – se pare – și stabilitatea. Dar acum tendința este inversă. Micșorarea substanțială a dimensiunii atât ale angajatorilor publici, cât și ale celor privați, fac ca un număr de oameni să-și piardă locurile de muncă pe care sperau să le aibă pentru toată viața.

Alături de dilema locurilor de muncă există și realitatea duratei mai lungi de viață. În timp ce cândva se preconiza că, în jurul vârstei de cincizeci de ani, un muncitor obișnuit își încetinește ritmul activităților, mulți descoperă astăzi că la cincizeci de ani viața de-abia începe și că au în față cel puțin douăzeci sau treizeci de ani de viață dinamică. Realitatea duratei mai lungi de viață îi face pe adulții în putere să ia în considerare noi modalități de planificare a carierei. Dacă acum câțiva timp o singură slujbă era suficientă, acum devine interesantă ocuparea mai multor posturi, în etape profesionale succesive. Începând ca profesor, un tânăr matematician se poate orienta către contabilitate, apoi către domeniul managementului, iar ulterior către o carieră de director financiar sau consultant în informatică.

---

<sup>8</sup> William K. Cummings, *Instituții de învățământ*, traducere și note de Claudia Popa, București, Editura comunicare.ro, 2007, pp. 251-252.

Aceste planificări ale carierei sunt accelerate de noua agitație care caracterizează viața profesională, în condițiile în care autoritățile se extind și se restrâng, iar corporațiile recurg la preluări agresive și restructurări care pun în pericol locurile de muncă ale multor angajați. [...]

Învățământul va căpăta o importanță din ce în ce mai mare pentru indivizi, pe măsura parcurgerii diferitelor etape ale vieții. Licențele la universitățile și colegiile tradiționale vor oferi baza, în timp ce instituțiile specializate vor trebui să răspundă provocărilor presupuse de planificarea carierei.

Schimbarea aceasta majoră de paradigmă conduce la o nouă realitate: copiii îi învață pe părinți! Și universitatea e parte a acestui mecanism<sup>9</sup>:

Ne pregăteam, pe vremuri, pentru acel examen final care puncta o lungă perioadă de învățare: în Italia, era examenul de maturitate; în Germania, *Abitur*; în Franța, bacalaureatul. După care nimeni nu mai era obligat să învețe, doar elita care mergea la universitate. Lumea nu se schimba. Ceea ce învățați putea fi folosit până la moarte. La optsprezece-douăzeci de ani, oamenii ieșeau la pensie, epistemologic vorbind. În zilele noastre, angajatul unei societăți trebuie să-și reînnoiască permanent cunoștințele, altfel riscă să-și piardă slujba. Ritualul de trecere simbolizat, pe vremuri, de marile examene de sfârșit de studii nu mai înseamnă nimic.

Acestei diferențe majore i se adaugă și altele. Vechea universitate avea și ca scop, și ca mijloc, scrisul și cititul. Procesul educațional gravita în jurul competenței profesorului și educația universitară oferea posesorilor ei o poziție privilegiată, statutul de elite, de aleși ai societății, care se aflau cu un pas înaintea celor mulți, fiind cunoscători ai unor teorii vizionare, inaccesibile majorității, dar care îi arunca, nu o dată, în izolare, traiul în lumea ideilor fiind net diferit de viața reală. Viață care, de data asta, nu bătea filmul, ci teoriile științifice! Erau un fel de conți și contese de secol XVII, posesori de mirodenii, marfă scumpă și rară, care făcea diferența între festinurile de la castele și meniul plebei.

În noua universitate, litera este înlocuită cu imaginea (prezentări power point, filme, internet), standard de performanță și eficiență, presiunea eficienței ducând la poreclirea, de exemplu, a învățământului universitar american "McUniversity"<sup>10</sup>. Ba mai trist de atât, susținerea culturii fragmentare, care devine una de tip consumerist, prin promovarea modelului

---

<sup>9</sup> Jean-Claude Carrière, Umberto Eco, *Nu sperați că veți scăpa de cărți*, traducere Emanoil Marcu, București, Editura Humanitas, 2010, pp. 51-52.

<sup>10</sup> George Ritzer, *Mcdonaldizarea societății*, traducere Victoria Vușcan și Dan Flonta, București, Editura comunicare.ro, 2011, pp. 98-100.

american care stimulează producerea de manuale universitare ca instrumente de bază ale instruirii superioare, transformă educația universitară în vehicul al culturii de consum, „Manualele universitare pot fi percepute negativ (deoarece studenții citesc non-cărți în loc să recurgă la lucrările originale de la care pornesc manualele și care au conținut distinctiv)”<sup>11</sup>. Și, în felul ăsta, pare să se uite că studentul este (sau ar trebui să fie!) și subiectul, și obiectul procesului educațional, iar profesorul doar un instrument al devenirii întru știință al studentului, dar universitatea însăși, devenită de masă, nu mai este o redută sacră a ideilor, ci o școală de calificare superioară pentru anumite meserii. Poate totuși „trebuie să nu uităm natura emoțională, intuitivă, nereflexivă a unei comunicări prin imagine” și să „Amintim că o educare cu ajutorul imaginilor a fost tipică oricărei societăți absolutiste sau paternaliste; de la Egiptul antic la Evul Mediu. Imaginea e rezultatul vizibil și indiscutabil al unei serii de concluzii la care s-a ajuns prin elaborarea culturală; iar elaborarea culturală ce se prevalează de cuvântul transmis prin scris e apanajul elitei conducătoare, pe când imaginea finală e construită pentru masa supusă. În acest sens au dreptate maniheiștii: există în comunicarea prin imagini ceva radical limitativ, ceva reacționar imposibil de depășit. Și totuși, nu se poate refuza bogăția de impresii și de descoperiri pe care în toată istoria civilizației discursurile prin imagini le-au dăruit oamenilor”<sup>12</sup>.

Dacă „vechile produse universitare” viețuiau în „cercul lor strâmt și rece”, fisura dintre viața reală și cea din lumea ideilor fiind declanșată și alimentată de avansul cognitiv generat de acestea, acum realitatea devansează ceea ce se petrece în universități: ritmul schimbării este atât de alert încât, de exemplu, până când universitatea achiziționează și ultimul dispozitiv necesar laboratorului radio sau tv acesta este depășit! Riscul major pe care-l implică această stare de fapt este acela de a focusa pe dobândirea și posesia de tehnologie și imposibilitatea exploatării, în timp util, a valorii ei formative și, în felul acesta, noua universitate poate pune umărul, involuntar, la creșterea producției de „cetățeni lichefiați”, cetățenii societății în care „în lipsa oricărui jalon de referință, totul se topește într-un soi de stare lichidă” (conceptul de „societate lichidă” îi aparține lui Zygmunt

---

<sup>11</sup> George Ritzer, *Globalizarea nimicului. Cultura consumului și paradoxurile abundenței*, traducere Raluca Popescu, București, Editura Humanitas, 2010, p. 235.

<sup>12</sup> Umberto Eco, *Apocaliptici și integrați. Comunicații de masă și teorii ale culturii de masă*, traducere Ștefania Mincu, Iași, Editura Polirom, 2008, p. 356.



Bauman, cf. Eco<sup>13</sup>).

De ce au avut loc aceste mutații? Pentru că învățământul, ca și alte zone ale societății, dacă nu chiar toate!, este dependent de economic și economia globală presupune o permanentă conexiune a mediului de afaceri și a piețelor de desfacere. Și pentru că, în acest context, criteriul aproape unic, devenit barometru al supraviețuirii este eficiența. Ea presupune participare la activități fragmentare, care nu cer viziuni de ansamblu, dar care sunt impecabil executate, conform cu fișa postului, care cere concentrarea, condensarea, comprimarea abilităților, nu o dată în forme stereotipe, dar care asigură funcționarea unei „ființe umane care”, paradoxal, deși „știe mai puțin, e mai eficace decât oricând”<sup>14</sup>.

În condițiile în care vorbim despre interconectivitate planetară și ubicuitate, datorate noilor tehnologii, este evident că mutația esențială pe care o suferă procesul de învățământ ține de mutarea accentului de pe unidirecționalitatea transmiterii informației, dinspre catedră înspre student, pe o interactivitate continuă, care presupune schimbare permanentă de roluri, chiar punerea la îndoială a competenței profesorului, aflat nu o dată în situația de a învăța de la studenții săi, care au intrat deja pe piața muncii și au trăit primele experiențe practice concrete, nu de laborator.

În cazul învățământului universitar jurnalistic, interactivitatea se manifestă chiar dacă nu încă într-un scenariu care deocamdată poate părea science fiction și care ar putea arăta ca o universitate planetară, formată din centre universitare locale conectate între ele online într-o amplă rețea globală, interactivitatea ține deocamdată de spațiul concret al domeniului comunicării.

Ce ar putea presupune eficiența unui sistem de învățământ jurnalistic? Cum ar putea fi cuantificată ea, noua zeităte a societății contemporane căreia i se închină, deopotrivă, și angajați, și angajatori? Poate prin identificarea și „maximizarea” diferențelor, prin tratarea studentului în conformitate cu ceea ce este: o ființă vie, unică, total diferită de ceilalți, și nu o entitate abstractă, teoretică și, mai rău, doar un număr dintr-o statistică. Poate prin renunțarea la evaluările pur cantitive, și ale profesorului și ale studentului, căci mai de folos pentru devenirea întru ființă este cum faci ceea ce faci și nu cât!

Ce ar putea să însemne bune practici într-un astfel de sistem de învățământ? Un posibil răspuns ar fi acceptarea ideii că educația este un proces deschis care presupune că studentul are acces la tot felul de

---

<sup>13</sup> Umberto Eco, *Cronicile unei societăți lichide*, traducere Oana Sălișteanu și Maria Boghiu, Iași, Editura Polirom, 2016, p. 8.

<sup>14</sup> Mihai Nadin, *op.cit.*, p. 297.

cunoștințe și la tot felul de limbaje de comunicare: scris, citit, care fac apel atât la senzorialitate: vizual, auditiv ș.a., cât și la raționalitate prin construcția de semnificație cu ajutorul lor. Rolul profesorului este de a-i da studentului instrumentele și criteriile necesare stăpânirii acestora limbaje și a inflației informaționale vehiculate de ele, pentru antrenarea spiritului critic în fața unor informații care sunt greu de verificat, din cauza abundenței lor și a vitezei de perimare datorate instantaneității publicării lor în mediul virtual, Eco preconizând că asta ar putea duce chiar la apariția unei profesii noi, verificatorii: „E o profesie care va câștiga teren”<sup>15</sup>. Deci rolul major al profesorului este să-l îndrume pe student pe traseul prefacerii cunoștințelor, aflate la un click distanță, în cunoaștere, veghindu-i transferul din logica imediatului în cea a perenului. Poate varianta electronică a parabolei asiatice cu peștele care asigură potolirea foamei de moment și deprinderea meșteșugului de a pescui care dă sațietate eternă... Sau filozofia eminesciană: „Toate-s vechi și nouă-s toate”... Sau rescrierea concret-practică a clasicelor tipuri de educație: formală (tot ce ține de procesul didactico-pedagogic petrecut între zidurile „cetății universitare”), nonformală (educație deliberat practică în afara cadrului instituțional al școlii sau mai simplu spus printr-o sintagma consacrată, activități extrașcolare) și informală (toate acele experiențe ontologice care nu au intenție, ci doar finalitate educativă), rescriere în care eu cred că acum, poate mai acut ca niciodată, fapt impus aproape de nevoia stringentă de selecție și ierarhizare pe care o creează mediile electronice, rostul profesorului în economia relației lui cu studentul este, cum spuneam mai sus, cu alte cuvinte, să încline elegant balanța în favoarea formării, și nu în a informării. În hățișul informațional contemporan, profesorul-dicționar-enciclopedie ambulată, depozitar-distribuitor-vânzător de cunoștințe nu slujește prea mult și prea bine misiei sale. Treaba lui este să țină cumpăna dreaptă între „logica intelectului” și „logica sensibilului”, să-l învețe pe studentul lui ce să facă cu informația, nu doar cum să o dobândească, să reducă astfel acel rușinos procent de analfabetism funcțional, 42% din populația școlară, care plasează România pe un dezonorant loc întâi între țările Uniunii Europene. Și poate pentru asta comunitatea universitară ar trebui să fie mai puțin reticentă față de acei profesori care sunt mai puțin „academic-scorțoși”, fără a fi deloc mai puțin pedanți cu adevărurile științifice și temeinica lor stăpânire, care știu că știința e vie și că a o închide în canoane rigid măsurate de indicele Hirsch înseamnă a o omorî cu bună știință, care-și asumă riscul de a fi catalogați drept „cercetători de duminică”

---

<sup>15</sup> Jean-Claude Carrière, Umberto Eco, *op. cit.*, p. 57.

(dar ce poate fi mai plăcut decât atmosfera de duminică!) doar pentru că au înțeles că omul de la catedră e un povestaș, dacă tot ne-a spus Paul Ricoeur că nevoia esențială a omului este aceea de a fi povestit, care trece drept ingrat pentru că nu „atacă” subiecte științifice neapărat la modă, dar care aduce știința în brațele unor tineri care află că e mai important să afli cine ești decât cine ai putea fi, că realitatea și imaginea ei nu se suprapun. Da, mai cred încă în profesorul-model, magisterul, care te „supune” unui magic „exercițiu de admirație” și seducție, revelându-ți omenescul din tine, studentul lui, formându-te, și nu doar informându-te, ceea ce presupune și eliminarea riscului aferent al ... deformării! Căci poate din universități ar trebui să iasă nu doar niște humanoizi robotizați, ci și oameni întregi, neamputați sufletește.

Ce am întreprins în anii petrecuți la catedră, în încercarea, evident nereușită (!), de a ține pasul cu ritmul schimbării și de a rămâne fidelă credo-ului mai sus enunțat?

O primă atitudine a fost conceperea spațiului de curs și de seminar nu ca un mediu fizic, limitat și delimitat, atât din punct de vedere al granițelor, cât și al rolurilor bine stabilite profesor-student, ci ca pe un spațiu și un timp, căci este un timp pentru toate!, destinat greșelii, spunerii de „prostii” în sensul celor afirmate la începutul discuției, un spațiu pe care studentul să-l perceapă ca pe o lume în care caută inteligent cunoașterea, interacționând cu ceilalți – profesorul și colegii-studenți – un spațiu în care însuși profesorul învață, responsabilitatea studentului nefiind aceea de a reproduce spusele profesorului, ci de a-și dezvolta propriile opțiuni, expunându-le celorlalți, deci el însuși fiind apt să predea pentru atingerea scopului comun: cunoașterea, acea cunoaștere la care se poate ajunge din perspective diferite, acceptând chei de lectură diverse, nu o dată contradictorii pentru aceeași chestiune, un spațiu asemănător unei rețele sociale, dar nu una virtuală, ci una reală, în care studenții își pot da „like-uri” „în direct”, „pe viu”. Un spațiu în care oricărei poziții de forță i se spune răspicat „reject!”, în care retorica didactică exclude orice formă de agresivitate, conflict, dominare, aroganță, umilire, neputință ridiculizată, inhibiție sau sarcasm distructiv și promovează eleganța exprimării, etica întrecerii bazate pe respectul celuilalt și acceptarea unui altfel de a fi al acestuia, împărtășirea cunoașterii lumii și a sinelui, înțelegerea nuanțată a realității și nu prin rețete creatoare de stereotipuri, raportarea la eșec nu ca la „sfârșitul lumii” sau ca la un stigmat pe care nu îl poate șterge nimeni de pe fruntea purtătorului, ci ca la un nou punct de pornire, de resetare, descoperirea trăitului pentru sine și pentru viața însăși și nu pentru o banală expunere pe facebook unde înfumurarea riscă să i se substituie inteligenței căci existența presupune profunzime și nu

doar creare de imagine, în care cuvintele sunt mai ofertante decât emoticoanele sau, mai nou, emoji-urile, în care cultura frumosului nu este dinamitată nici de un didacticism excesiv-protector de tipul „ai grijă să nu ...”, „vezi că ...”, nici de un dinamism presant de tipul „haide!”. Și lista ar putea continua... Deviza acestui spațiu: imperfecțiunea nu este un handicap sancționabil, ci, dimpotrivă, o sursă de cunoaștere!

Dacă la începutul activității mele didactice, expunerea informațiilor sub forma prelegerii cu un unic emițător și conceperea seminarului sub forma referatelor din bibliografie, pe modelul propriei mele educații primite de la profesorii mei din Universitatea București, unii actuali colegi, aveau oarecare priză la public sau erau doar decent și firesc acceptate, o dată cu ceea ce am numit „marșul triumfal” al noilor tehnologii, s-a impus o schimbare. Paradoxul a făcut ca, în ciuda faptului că paradigma contemporană a secvențialității, a culturii fragmentare să considere trecutul ineficient și nenesar, soluția pentru acoperirea exigențelor pragmatice, imperativ impuse de „ce știi să faci?”, a venit din trecut și încă unul foarte îndepărtat: interactivitatea, care pare să fie înscrisă în codul genetic al generațiilor worl wide web, se pliază perfect pe metodele socratice; conversația euristică, dialogul, văzut de Socrate ca adevărata artă de a „moși” spiritul, îi poate conduce pe studenți la descoperirea de cunoștințe prin efort propriu, explorare, într-un gest de cooperare și ajutor reciproc, dezvoltându-le, în același timp, o logică a cooperării care pare să fie alternativa pentru cea a competiției acerbe, aflate în impas.

Mai mult decât atât, metodele de predare conversative, combinate cu noul limbaj vizual dominant, fac din pedagogie, mai ales din cea pentru domeniul jurnalistic un fel de mass-media, deci educația și profesia își găsesc un nesperat de la îndemână numitor comun. Cultura noilor tehnologii e mai apropiată de comunicarea orală, decât cea scrisă și, în plus, metoda conversației activ-participative este într-o oarecare măsură similară setului de întrebări jurnalistice indispensabile redactării unei știri: ce?, cine?, unde?, când?, cum? și de ce?.

Ce beneficii poate aduce acest tip de predare-învățare, care evită standardizarea și maximizează diferențele, neminimizându-le prin uniformizare?

- înțelegerea faptului că jurnalismul înseamnă interacțiune și cooperare și că a fi diferit nu este un handicap, ci, dimpotrivă, un avantaj;
- în acest tip de interacțiune studentul ajunge prin propria experiență de cunoaștere la un nivel de încredere care-i permite să continue pe cont propriu;
- interacțiunea (dezbateri pe teme comune, de actualitate, de exemplu,

cu mai mulți moderatori și implicarea celorlalți în discuție) presupune dezvoltarea la nivelul studentului a simțului de responsabilitate individuală și comună pentru rezultatul final, a autodiscipliniei (colaborare reușită în vederea atingerii unui scop) și eliberarea de ierarhie și de presiune autoritară, studentul descoperindu-și propria identitate și nu una impusă, toate acestea fiind calități necesare, ba chiar indispensabile meseriei de jurnalist;

- mediul interactiv presupune exercitarea libertății de manifestare a ființei umane, în mod natural, dezvoltarea creativității interactive și cooperative, autoperfecționarea, fără să excludă disponibilitatea ludică și firescul căci ele fac parte din ființa umană și care, într-o ultimă instanță, într-o ierarhie valorică ocupă, de fapt, primul loc, căci jurnalismul este „despre om și despre viață”;

- interacțiunea presupune și conștientizarea faptului că nu există rezolvare unică de probleme, ci generare de alternative;

- prin dezvoltarea inteligenței native, interacțiunea presupune și autodescoperirea înclinațiilor individuale: analiză, sinteză, formulări și testări de ipoteze, inducție, deducție;

- interacțiunea încurajează feed-back-ul, autoevaluarea și evaluarea de către ceilalți în procesul definirii și atingerii scopurilor de interes comun; lucrurile se desfășoară ca într-o redacție în care individualități distincte cooperează pentru realizarea demersului jurnalistic;

- și nu în ultimul rând, interacțiunea ar putea diminua efectele negative ale eficienței pragmatice în afara căreia procesul educațional contemporan e de neconceput, care nu mai are ca scop formarea unui spirit cultivat, marcă a unei personalități elevate, ci un om „fabricat” pentru un job, nu pentru o vocație și atunci, prin interacțiune, se poate dezvolta preocuparea pentru viața comunității, pentru ceilalți, pentru virtuțile morale, pentru a asculta și nu doar a fi ascultat, se poate învinge autosuficiența și voga conectare cu semenii, căci jurnalismul presupune o relație „face to face” și nu doar „facebook”, presupune comunicare și nu doar auto-comunicare.

Interacțiunea, ca formă și metodă de învățare în universitățile cu profil jurnalistic, ține cont de dinamica diferenței, căci nu suntem toți la fel, deci avem obligația să contribuim, prin ceea ce facem și ne definește, la reflectarea multiplicității și diversității.

Cred (în felul lui Peter Brook!) că a face educație înseamnă astăzi a fi parte dintr-un proces activ-interactiv care vehiculează cunoaștere necesară pentru aflarea de cunoștințe noi și metamorfozarea lor ulterioară în cunoaștere, înseamnă a accepta ideea complementarității, a faptului că nu

tot ce e vechi e demodat și nu tot ce e nou e și modern, a fi flexibil și într-o continuă dinamică, într-o ultimă instanță a fi om, deci a avea nevoie de schimbare, dar nu neapărat doar de dragul ei, înseamnă a crede pasionat în ceea ce faci, cu riscul de a trece drept ușor utopic sau naiv, așa cum domnul profesor Cristian Florin Popescu, „patern-didactic”, îi „reproșa” a fi acestui punct de vedere, atunci când el a fost susținut public. Și mai înseamnă, poate, cu riscul de a se spune: „ești vetust, domnule!”, că îmi este tare aproape de minte și suflet gândul lui Noica<sup>16</sup>:

Visez o școală în care să nu se predea, la drept vorbind, nimic. Să trăiești liniștit și cuviincios, într-o margine de cetate, iar oamenii tineri, câțiva oameni tineri ai lumii, să vină acolo spre a se elibera de tirania profesoratului. Căci totul și toți le dau lecții. Totul trebuie învățat din afară și pe dinafară, iar singurul lucru care le e îngăduit din când în când e să pună întrebări. Dar nu vedeți că au și ei ceva de spus, de mărturisit ceva? Și nu vedeți că noi nu avem întotdeauna ce să le spunem? Suntem doar mijlocitori între ei și ei înșiși.

Și mai înseamnă că pentru a-ți împlini menirea de „mijlocitor”, de călăuză spre descoperirea sinelui fiecăruia, „Stări de spirit, asta trebuie dat altora; nu conținuturi, nu sfaturi, nu învățături”<sup>17</sup> și asta într-o școală în care „Nu se știe cine dă și cine primește” căci „O școală în care profesorul nu învață și el e o absurditate”<sup>18</sup>.

## Bibliografie:

1. Aristotel, *Metafizica*, traducere Șt. Bezdechi, București, Editura IRI, 1999.
2. Brook, Peter, *The Shifting Point. Forty Years of Theatrical Exploration: 1946-1987*, London, Editura Methuen, 1988.
3. Carrière, Jean-Claude, Eco, Umberto, *Nu sperați că veți scăpa de cărți*, traducere Emanoil Marcu, București, Editura Humanitas, 2010.
4. Călinescu, George, *Cronicile optimistului*, București, Editura pentru literatură, 1964.
5. Cummings, William K., *Instituții de învățământ*, traducere și note de Claudia Popa, București, Editura comunicare.ro, 2007.
6. Eco, Umberto, *Cronicile unei societăți lichide*, traducere Oana Sălișteanu și Maria Boghiu, Iași, Editura Polirom, 2016.
7. Eco, Umberto, *Apocaliptici și integrați. Comunicații de masă și teorii ale*

---

<sup>16</sup> Constantin Noica, *Jurnal filozofic*, București, Editura Humanitas, 1990, pp. 7-8.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 27.

*culturii de masă*, traducere Ștefania Mincu, Iași, Editura Polirom, 2008.

8. Montaigne, Michel de, *Eseuri*, vol.1 (1966) și 2 (1971), traducere Mariella Seulescu, București, Editura Științifică.

9. Musil, Robert, *Despre prostie*, traducere Daniela Duca, București, Editura All, 2013.

10. Nadin, Mihai, *Civilizația analfabetismului*, traducere Luana Stoica, București, Editura Spandugino, 2016.

11. Noica, Constantin, *Jurnal filozofic*, București, Editura Humanitas, 1990.

12. Pascal, Blaise, *Cugetări*. Text integral, ediția Brunschvicg, traducere Maria și Cezar Ivănescu, Oradea, Editura Aion, 1998.

13. Ritzer, George, *Mcdonaldizarea societății*, traducere Victoria Vușcan și Dan Flonta, București, Editura comunicare.ro, 2011.

14. Ritzer, George, *Globalizarea nimicului. Cultura consumului și paradoxurile abundenței*, traducere Raluca Popescu, București, Editura Humanitas, 2010.