



IMPLOZIA ISTORICITĂȚII ÎN PEDAGOGIE

THE IMPLOSION OF THE HISTORICITY IN PEDAGOGY

Victor ȚVIRCUN,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

The historicity of a certain pedagogical phenomenon is conceived as a simultaneous presentation of its existential past, present and future. A particular importance in the identification of historicity has the notion of temporality, that consists of past, present and future as ecstasies. The notion of reiteration also brings the past into the present by prestepping, revoking what has passed.

The promotion of the historicity idea in pedagogy is generated by daily demands, including performing education, integration and pragmatization of education.

Ceea ce poate fi ex-pus în vederea evidențierii menirii și existenței sale, adică ceea ce se poate înțelege explicit, poate fi elucidat prin structura lui *ceva ca ceva*, afirmă M.Heidegger [7, p. 205]. La o eventuală întrebare *Ce este istoricitatea în pedagogie?* răspunsul explicativ nu ar rezuma doar să definim fenomenul pedagogic ca atare, ci să stabilim *ce anume* și *pentru ce anume* trebuie abordat fenomenul în raport cu care a apărut întrebarea. În cazul acesta „ca”-ul constituie substanța a *ceva* ce poate fi înțeles în formă expresă, constituind, de fapt, explicitarea. În acest fel, modalitatea de a articula întrebarea cu răspunsul posibil devine una înțelegător-explicitativă, aparținând totalității de meniri funcționale, pornind de la care poate fi înțeles fenomenul pedagogic respectiv. De fiecare dată, o explicitare își are temeiul într-o privire prealabilă, care „deschide” în direcția unei anumite analize. În felul acesta, analiza poate redobândi un nou orizont de fenomene, punând în evidență caracteristicile existențiale ale lor în măsura în care acestea pot fi „tra-

ductibile” într-un limbaj pedagogic adecvat.

Prin **fenomen pedagogic** înțelegem aici ceea ce redă etimologic elin *phainomenon* – *ceea ce apare în lumina zilei, ceea ce se arată în sine însuși, ființarea ca prezență*. Pe lângă aceasta, fenomenul mai are și alt sens – *ceea ce se ascunde, ceea ce nu se arată*. Cu alte cuvinte, **regula fenomenului** poate fi următoarea: fenomenul nu se arată „sărindu-ți în ochi”, oferindu-se într-o accesibilitate nemijlocită și absolută. Fenomenul nu stă în axul privirii, nu se dezvăluie spontan în toată splendoarea lui, el „stă în culise” sau la periferia vederii, în discreția însăși a nearătării sale. Punerea în lumină și legitimarea lui sunt echivalente cu tematizarea lui (temă – *ceea ce e pus în chip explicit*), cu de-periferizarea lui. **Starea de acoperire** este contrapartea sau conceptul complementar al fenomenului.

Istoricitatea unui fenomen pedagogic, dacă urmărim ideea lui M.Heidegger, poate fi concepută ca **o prezentizare simultană a trecutului, prezentului și viitorului lui existențial**.

Pentru a întemeia această teză heideggeriană, este rațional să examinăm câteva teze din filozofia fenomenologică a autorului, pentru a putea ajunge la formularea unui răspuns la întrebarea *Ce presupune o implozie a istoricității în pedagogie?* În acest caz, fenomenologia (aparitia termenului datează cu 1764, fiind introdus de J.H.Lambert) se referă la **aparență**, la ceea ce apare și la modalitățile de **respingere** a ceea ce apare [Apud 7, p. 579].

În acest cadru de referință, **prezentizarea** presupune faptul de a face să fie întâlnit prin acțiune ceea ce este prezent în cuprinsul lumii ambiante. *Prezentizarea* se raportează la prezent așa cum se raportează o acțiune la o stare; eu mă aflu în prezent doar în măsura în care *prezentizez*, adică *fac prezent ceva*. *Prezentizarea* presupune facerea prezentă a unui fenomen prin alegerea lui dintr-un ansamblu, în vederea explicitării unor entități [7, p. 431]. Reiese că prezentizarea unui fenomen pedagogic ar presupune „a face să apară sau să re-apară” fenomenul respectiv în sistemul pedagogic, acest lucru fiind generat de anumite circumstanțe ale temporalității.

Orientată către viitor și revenind „în urma sa”, prezentizarea se aduce pe sine: trecutul ia naștere din viitor în așa fel încât viitorul care va fi în chip esențial eliberează din sine prezentul. Acest fenomen unitar – viitorul care face să fi fost în chip esențial și care prezentizează – se numește **temporalitate**.

Temporalitatea se utilizează terminologic lăsând la o parte toate semnificațiile de viitor, trecut și prezent, care îl asaltează venind dinspre conceptul obișnuit de timp. Toate acestea au luat naștere din înțelegerea neautentică a timpului. Temporalitatea face posibilă unitatea dintre existența

și facticitatea fenomenului. Temporalitatea nu este ca atare, ea se temporalizează și temporalizează modurile posibile ale ei înseși. Viitorul, trecutul și prezentul se numesc **extaze ale temporalității**. Temporalitatea nu este o existență care la un moment dat „se decide să iasă în afara sa”, ci esența ei constă în temporalizarea unității extazelor. Viitorul, trecutul și prezentul manifestă caracterele fenomenale *către*, pe care îl pune în joc viitorul, *la*, ca fenomen al trecutului, și *în preajma*, ca marcă fenomenală a prezentului. Anume ele fac să se manifeste temporalitatea [7, p. 435].

În unitatea extazică a temporalității originale viitorul are o preeminență, chiar dacă temporalitatea nu ia naștere printr-o însumare și o juxtapunere a extazelor, ci, de fiecare dată, în temporalizarea ei, toate acestea sunt deopotrivă de origine. Modurile de temporalizare sunt diferite, această diferență constând în aceea că temporalizarea se poate determina primordial pornind de la o extază sau alta. Temporalitatea originară și autentică se temporalizează pornind din viitorul autentic în așa fel încât, doar orientată fiind către viitor și doar izvorând din ceea ce a fost, ea ajunge să trezească prezentul [Apăud 7, p. 435]. Trebuie să constatăm că temporalizarea nu înseamnă o simplă succesiune a extazelor, deoarece viitorul nu este ulterior în raport cu trecutul, iar acesta nu este anterior în raport cu prezentul. Temporalitatea se temporalizează ca viitor care face ca ceva să fi fost în chip esențial și ceva care se prezentizează, adică fenomenul pedagogic respectiv este unul care este generat concomitent de trecutul, viitorul și prezentul său, toate conlucrând la apariția sau re-apariția sa în timp, oferindu-i azi platforma prezentului în vederea

rezolvării unor sarcini actuale, cotidiene în contextul pedagogic la zi.

Înțelegerea lucrurilor în general se întemeiază primordial în viitor, pe când afectivitatea, dimpotrivă, se temporalizează primordial în trecut. Când spunem că afectivitatea se temporalizează, prin aceasta înțelegem faptul că extaza sa specifică aparține unui viitor și unui prezent, dar în așa fel încât trecutul esențial modifică extazele cooriginare [7, p.451]. Înrădăcinarea prezentului în viitor și în trecutul esențial este condiția existențial-temporală a posibilității ca tot ceea ce a fost proiectat inițial *prin înțelegere* să poată fi adus în apropiere printr-o prezentizare și aceasta în așa fel încât prezentul să intre în adecvare cu ceea ce este întâlnit în orizontul din memorie, adică să trebuiască să îl expliciteze în conformitate cu structura lui „ca ceva”. În felul acesta, la re-apariția unui fenomen pedagogic, unitatea schemelor de orizont ale viitorului, trecutului și prezentului se întemeiază în unitatea extatică a temporalității generatoare de ceva nou. Orizontul întregii temporalități determină acel ceva în direcția căruia existența factică este prin esența ei deschisă de a accepta, dacă nu contravine orizontului prezentizat. Prin urmare, în orizontul viitorului este proiectată de fiecare dată o posibilitate a fenomenului pedagogic de a fi /de a apare într-un moment sau altul. În orizontul trecutului este deschis faptul de a fi existat deja, iar în orizontul prezentului este descoperită existența ca atare. În unitatea *temporalizării temporalității* prezentul se naște din viitor și din trecutul esențial și tot așa, deopotrivă cu orizonturile viitorului și trecutului, se temporalizează și orizontul unui prezent al fenomenului pedagogic.

Așadar, din cele expuse mai sus, putem conchide că lumea pedagogiei nu este nici simplu prezentă, nici la îndemâna cuiva, ci se temporalizează în temporalitate, adică ea este prezentă aici o dată cu extazele sale și, astfel, fenomenul pedagogic apare în *cotidianitatea* sa. Pentru el *ziua de mâine*, în expectativa căreia preocuparea cotidiană se află permanent, este *eternul ieri*. Cotidianitatea fenomenului pedagogic resimte ca pe o variație ceea ce fiecare zi aduce cu sine și îl determină [Apud 7, p. 491].

Prezentul are o legitimitate enormă, fiind dizolvat, topit, pulverizat de îndată ce a fost exprimat. Fenomenul „acum” nu implică diferențe subzistente între trecut și viitor. De aceea, se poate afirma că doar prezentul este, înainte și după nu sunt, însă prezentul concret este rezultatul trecutului și el este „greu” în viitor, în opinia lui M.Heidegger [Ibidem, p. 569].

Prezentizarea temporalizată în unitatea extatică a istoricității îl implică pe „a păstra în minte”, prezentizându-l, pe „cândva mai devreme”, fapt ce înseamnă a fi deschis atunci când spui „acum” pentru orizontul anteriorului, adică a lui „acum nu mai”. Plus la aceasta, implică a fi în expectativa lui „cândva mai târziu”, prezentizându-l, cea ce înseamnă a fi deschis atunci când spui „acum” pentru orizontul ulteriorului, adică al lui „acum nu încă”. Ceea ce se arată în această prezentizare este timpul care prezentizează [7, p. 556].

În această ordine de idei, putem deduce că *istoricitatea fenomenelor pedagogice* ilustrează că existența lor nu este temporală, deoarece ele există și pot exista istoric sincron extazelor temporale. Potrivit ideii promovate, fenomenul pedagogic orientat spre viitor, transmițându-și

sie însuși posibilitatea moștenită, poate să-și asume propria stare de prezență pentru „timpul său”. Așadar, fenomenul pedagogic își prezentizează *propriul azi* și, aflându-se în expectativa noului de ultimă oră, el înțelege și implică trecutul pornind de la prezent. Fenomenul pedagogic se temporalizează în această unitate a viitorului și a trecutului pe care o reprezintă prezentul. Acest prezent deschide în mod autentic *ziua de azi* prin *reiterarea* fenomenelor pedagogice.

Reiterarea (în germană *Wiederholung*) o vom desemna, de rând cu M.Heidegger, ca fiind un mod al stării de hotărâre prin care fenomenul pedagogic „se transmite pe sine însuși” și prin care el există în chip explicit. Reiterarea nu este o reînviere a ceea ce a trecut și nici o reconectare forțată a prezentului la ceea ce a fost lăsat în urmă. Reiterarea nu se lasă influențată de ceea ce a trecut, ci caută să-l facă pe acesta să revină așa cum a fost el cândva, revocând ceea ce, ca trecut, își exercită influența asupra zilei de azi. Reiterarea nu se abandonează pe sine trecutului și nici nu are ca scop vreun progres anume [Apud 7, p. 511]. Astfel fenomenul pedagogic, prin reiterare, se asumă pe sine în istoricitatea sa, se transmite pe sine prin pre-mergere către timpul de deschidere, prezentul. Fenomenul pedagogic, fiind unul temporal, se întemeiază existențial pe modul extatic de existență.

Actualmente, având convingerea importanței investiției în om prin educație, în preocupările noi ale pedagogiei, în cuprinsul a ceea ce este oportun deja, se constată lucruri care lipsesc, care nu se află „în raza mâinii”: cultivarea conștiinței active a personalității, promovarea spiritului de integralitate și excluderea pozițio-

nismului individualizării excesive, a marginalizării. Plus la aceasta, se promovează și ideea învățării permanente, ca factor al eficientizării învățământului în ansamblu, al creării mediului educațional favorabil accesului la valorile culturii și civilizației naționale, europene și mondiale.

În acest context:

- cunoașterea și asimilarea *valorilor europene*;
- formarea *atitudinilor și convingerilor* întemeiate pe valorile europene;
- modelarea unei *conștiințe europene* și structurarea unui comportament pe baza cunoștințelor, atitudinilor și convingerilor de aderare la valorile europene;
- dobândirea unei *identități europene* în consonanță cu cea națională;
- formarea tinerilor în *spirit european*, de apartenență la cultura și civilizația europeană, implică *ideea de integralitate*, care, în contextul viziunii de mai sus, evident, este reiterată, fiind una implozivă în pedagogie. Revenirea la **educația panformativă** (din greacă *pan, pantos* înseamnă *întreg, tot*), care are ca scop *conștientizarea identității europene* [Apud 8, p. 56], nu este „un prezent” al educației absolut nou, ci vine din antichitate, cu ideea **întregii armonii** a lui Pitagora, cu specificul *integralității interioare*, care duce la realizarea perfecțiunii; cea a lui Isokrates, care promova modelul unui **om complet**; cu opinia **generalizatoare** a lui G. Compayre, care afirmă că destinele pedagogiei sunt legate de destinele generale ale științei și progresul științific de pretutindeni se reflectă și în

educație: când un novator modifică legile cercetării, un altul modifică regulile educației; evident cu ideea neumanistă a lui Pestalozzi privind *educația organică* și *cultura armonioasă* a omului și, nu în ultimul rând, *teoria globalismului* lui O. Decroly, care promovează ideea sesizării ansamblului înaintea părților [Apud 1, p.35; 49; 139].

În ipostaza de temporalizare pedagogică, educația conservă trecutul îndepărtat, mediu și recent și îl prezentizează, reiterând, selectiv, pe criterii valorice, moștenirea lăsată de înaintași și o transmite noilor generații. Pe baza trecutului, preluat selectiv, se constituie noul, modernul și postmodernul educației, care are misiunea să pregătească viitorii creatori de valori spirituale și materiale. Ființele umane trebuie educate în „ton cu prezentul”, ele trebuie să poată privi viitorul, iar pentru aceasta e nevoie să fie formate în spiritul schimbărilor dese și variate, în spiritul integralizării europene. Globalizarea economică implică schimbare și în pedagogie, care este „solicitată” să-și asigure bazele esențiale ale legitimării sale, să nu se retragă ușor din spațiul de manevră al timpului, istoricitatea fiind una din acțiunile relevante în acest sens, în primul rând, în fundamentarea unei politici educaționale strategice, care ar fi racordată la dinamica subtilă a deschiderii și închiderii înnoite temporal a domeniului activității educaționale integrate, în baza unei identități colective a educației, ce se atinge prin înțelegere, reguli intersubiective împărtășite și valori comune. Este nevoie de a fi în aceeași măsură loiali față de viziunile nostalgice ce aspiră la închiderile trecutului cât și față de viziunile exaltate de

deschiderile promise de viitor. Mai curând, afirmă J.Habermas, este necesară o sensibilitate pentru acea balanță adecvată între deschidere și închidere, care caracterizează momentele cele mai substanțiale din demersul pedagogic al umanității [Apud 9, p. 371].

Sau alt exemplu. În prezentul educației tot mai mult se implică dezvoltarea tehnică, ea „acaparează” spațiul educațional, însă nu întotdeauna aspectul pragmatic pe care trebuie să-l vizeze este în consens cu ideea formării omului ca atare. Ideea de *acțiune practică*, de asemenea, are istoricitate, deoarece pragmatizarea în educație își are începuturile în ideea lui Sokrates, care a conferit elocinței valoarea de *instrument de acțiune* și care dorea ca elevul să participe singur la travaliul creației; în viziunea lui Aristotel asupra educației, în care trebuie să predomină *acțiunea*, activitatea, astfel ca individul să fie format prin propriile acte: lucrurile pe care trebuie să le facem învățând sunt cele pe care le învățăm făcându-le; în ideile lui F.Bacon, care punea accentul pe cunoașterea naturii nu din cărți, ci prin experiență proprie, stimulând *orientarea practică* a învățământului; în postulatul pedagogic al lui J.-J. Rousseau: elevul trebuie să învețe numai din experiență; în curentul pedagogic al *școlii active* și în pedagogia utilitaristă: elevul trebuie să se implice activ în activitățile educative, să descopere prin efort propriu adevărul; elevul învață prin acțiune, printr-o organizare și re/organizare a experienței proprii (A.Ferriere, C.Freinet, H.Spencer, W.James, J.Dewey [Apud 1, p. 49].

Sarcina actuală este temporalizarea acestui aspect în felul în care s-ar neutraliza diferența dintre dezvoltarea tehnică și dezvoltarea umană: luată în sine, prima are caracterul unei

dezvoltări fără țință, ce destramă raporturile umane bazate pe sens, afirmă J.Habermas. În acest caz, a doua ar trebui să instituie un proces de sens contrar, care să reîncarce raporturile umane cu responsabilitate și decizie liberă și, prin aceasta, cu *sens conștient* [9, p. 35]. Habitusul din procesul tehnologic devine universal și această atitudine din procesul tehnologic, drapată ca *atitudine de consum*, ocupă un loc important în celelalte domenii ale vieții și extinde înstrăinarea ce se leagă de ea. Or, în condițiile consumului dirijat, cultura, care nu de mult indica omului un drum de urmat și era un stimulent pentru atingerea a ceea ce nu există încă, începe să fie consumată și intră în declin.

Problema pedagogiei în aspect de istoricitate constă, așadar, în a crea *o nouă atitudine* ca parte a în-suși procesului de tehnologizare. Acum devin mult mai necesari oamenii buni, cu judecată adecvată timpului și recunoașterea lor generală, pentru a pune capăt orientării pedagogice neraționale și „*pauperismului*” ei *intern*. Această nouă atitudine prinde contur în tendința de delegare a inițiativei și răspunderii personale, în postmodernizarea educației. Este necesar de a re/orienta formarea în direcția *comportamentului simbolic* al personalității, nu doar a *comportamentului instrumental*, care este călăuzit de interesul pentru a dispune de obiect și care interoghează realitatea ca posibilitate în sensul manipulării tehnologice. Comportamentul simbolic, în viziunea lui J.Habermas, este călăuzit de interesul pentru stil, fapt ce caracterizează cultura [9, p. 36]. Astăzi tot mai mult comportamentul simbolic, cel al interacțiunilor umane, cade sub dominația comportamentului instrumental. Rezultă că

pragmatica pedagogică are ca misiune să formeze o *conștiință a acțiunii* prin valorificarea acțiunii teoretice și a acțiunii practice, a acțiunii asupra naturii, asupra societății și asupra lumii spirituale a personalității. Teoria pedagogică, în acest context, trebuie să urmărească recuperarea reflexivității într-un domeniu puternic marcat de teoria praxisului pedagogic tehnocratic, „lucrând” în direcția degajării premiselor acționale majore prin care ființa umană își asigură viața. În felul acesta, una din sarcinile educației rezidă în *a lega cunoașterea de acțiune*. În general, cunoașterea nu este aptă de autoîntemeiere, temeiurile ei aflându-se în acțiunile inevitabile prin care ființa umană își reproduce existența. Fiecare cunoaștere are un temei în afara ei, într-o anumită acțiune. Cunoașterea din sistemul educațional urmează a fi interpretată nu ca o cunoaștere absolută, ci o cunoaștere umană, condiționată de structura acțiunilor prin care se asigură re/producerea socio-umană a realității. Orientarea fundamentală în cunoaștere rezultă din imperativele formei de viață socio-culturală legată de activitatea ființei umane și se resimt în această cunoaștere în aspectul de *obiectivare a realității*.

Pedagogia, aflată în fața unui cerc închis, din care urmează să iasă, poate realiza acest lucru prin apel la istoricitatea fenomenelor pedagogice, înlăturând astfel dominația consumului asupra culturii și valorificând punctele de vedere durabile, ce ating un moment culminant în interpretările pline de urmări ale pedagogiei. „Apropierea” critică și asumarea responsabilă a *concomitenței, nu doar a continuității* trecutului, prezentului, viitorului în abordarea istoricității fenomenelor pedagogice suscită tot

mai mult interesul specialiștilor, deseori formatul problemelor prezentate nepermițând evaluări univoce. Problemele pedagogiei actuale suscită interes public, sunt complicate și pretind diverse cunoștințe ale experților în domeniu. Reconstituirea istorică exactă nu este încă totul în pedagogie, e nevoie de a da o explicație riguroasă corelațiilor complexe existente între diferite segmente istorice sau, în accepția lui J.Habermas, *a le istoriza* și, de asemenea, de a privi pedagogia prin prisma istoricității sale.

Gândirea pedagogică trebuie să iasă din marginalizarea sa academică contemporană, asumându-și responsabilitatea „deschizătorului de drumuri”, eliberându-se de „colonializarea în formă de contract cultural” [Apud 12, p.549], care încearcă să nu observe vechile semnificații, creând un schimb liber de valori incommensurabile. A asuma premisele istorice și viitorologice și a forma elevii /studenții nu numai în sensul tradiționalei formări individuale, ci și în acela al

formării pentru discursul comunitar, integralizator, înseamnă, de fapt, a păși pe terenul pedagogiei de elită.

În temeiul celor expuse, putem conchide următoarele:

- Istoricitatea în pedagogie este un domeniu de noutate, fiind generată de orientările actuale circumscrise educației panformative, pragmatizării și integralizării sale.
- Fenomenele pedagogice pot să se temporalizeze în unitatea trecutului și viitorului, reprezentat de prezent. Fenomenul pedagogic se asumă pe sine, prin reitereare, se transmite prin premergere spre timpul de deschidere.
- Prin istoricitate, pedagogia poate să neutralizeze dominația atitudinii de consum asupra culturii, apropiindu-se „critic” de concomitența, nu doar de continuitatea trecutului, prezentului, viitorului în abordarea fenomenelor pedagogice.

Referințe bibliografice

1. Albulescu, I. Doctrină pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. Bartolomeis, Fr. Introducere în didactica școlii active. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Cucoș, C. Istoria pedagogiei. Iași: Editura Polirom, 2001.
4. Dallmayr, W. Materialien zu Habermas, „Erkenntnis und Interesse”. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974.
5. Issaurat, C. La pédagogie. Son évolution et son histoire. Paris: Librairie C. Reinwald, 1986.
6. Hameline, D. Adolphe Ferrière et la l'education nouvelle. Geneve: Université de Geneve, 1989.
7. Heidegger, M. Ființă și timp. București: Editura Humanitas, 2006.
8. Macavei, E. Tratat de pedagogie: propedeutica. București: Editura Aramis, 2007.
9. Marga A. Filosofia lui Habermas. Iași: Editura Polirom, 2006.
10. Nicolescu, M. Modelul uman și idealul educativ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
11. Rădulescu, M. Pedagogia Freinet – un demers inovator. Iași: Editura Polirom, 1999.
12. Young, R. Habermas and Education. În Hahn, E. Perspectives an Habermas. Cicago-La Salle: Illions, 2000.

