

A PATRA DIMENSIUNE A TIMPULUI ȘI ISTORICITATEA ÎN PEDAGOGIE

Victor ȚVIRCUN

Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”

In this paper we start with a question which is a ways that always leads to an answer, an answer which determines a mind transformation: Does the fourth time dimension really exist and if it does then which is its relation with history in pedagogy.

În această expunere vom porni de la o întrebare, deoarece întrebările sunt căi ce duc spre un răspuns, un răspuns care aduce cu sine și o transformare a gândirii: *Există oare această a patra dimensiune a timpului și dacă da, atunci care este relația ei cu istoricitatea în pedagogie?*

Educația, ca fenomen de transmitere și asimilare a experienței economice, politice, culturale, fenomen de conservare și transmitere a valorilor materiale și spirituale, proces al devenirii individului ca personalitate, a fost și este implicată în triada dimensiunilor existențiale și axiologice. Astfel, educația, prin transmiterea și preluarea existenței, a valorilor materiale și spirituale asigură continuitatea generațiilor în crearea culturii și civilizației, în dinamica dimensiunilor temporale – trecut, prezent, viitor, afirmă E. Macavei într-un studiu propedeutic de pedagogie [6, p.241].

Noul apare în contrast cu vechiul, ca avangardă ce trezește, pe de o parte, mirare, admirație, entuziasm și, pe de altă parte, suspiciune, neîncredere, ostilitate, revoltă. Prin educație se formează spiritul contestatar, pentru ca, prin critică constructivă, să se ajungă la *noul confirmat ca valoare*. Tradiția reprezintă reperul critic al impunerii noului fie prin continuare, pe trepte superioare, a moștenirii trecute, fie prin contestarea și depășirea ei. Noutățile sunt comparate cu realizările trecute, sedimentate de tradiție, pentru a se reliefa continuitatea și progresul. Educația se raportează la tradiție ca temei al identității, ca reper al creării noului și adoptă atitudini de critică constructivă față de trecutul tradițional pentru a asigura *continuitatea prezent – trecut – viitor*, pentru a reprezenta și a promova noul [Ibidem, p.243].

Însă ceea ce a fost nu este ceva care dispare, pur și simplu, și care ține doar de trecutul unui „acum” de odinioară. Dimpotrivă, ceea ce a fost ființează ca prezență, deși în modul său propriu. Prin ceea ce a fost ne este oferită o anumită *ajungere la prezență*. Absența însă ni se adresează și într-un alt sens, anume ca ceea ce nu e încă prezent, potrivit cu un alt tip de *ajungere la prezență*, care este *venirea către noi a viitorului*. Expresia „viitorul a și început” nu este corectă, căci viitorul nu începe la un moment dat. Absența a ceea ce nu este încă prezent ni se adresează dintotdeauna într-un fel sau altul, adică ființează ca prezență, la fel de nemijlocit ca ceea ce a fost. E clar că viitorul, trecutul și prezentul nu „sunt în același timp”. Cu toate acestea, *oferirea de sine reciprocă* a celor trei formează un tot întreg. Iar unitatea care le leagă poate fi determinată pornind de la ceea ce este propriu fiecăruia, adică prin faptul că *se oferă unul altuia*. Acest joc de deschidere reciprocă se vedește a fi oferirea propriu-zisă, care acționează în cuprinsul a ceea ce e propriu timpului, deci, *a patra dimensiune a lui – oferirea*. Prin urmare, timpul autentic are patru dimensiuni. Această a patra dimensiune – oferirea – este de fapt prima dimensiune a timpului, deoarece ea le determină pe toate celelalte. Ea este cea care luminează și le menține distincte unele față de altele și tot ea menține raportarea lor reciprocă în interiorul apropierii. Însă trebuie precizat faptul că oferirea aduce în intimă vecinătate venirea viitorului, trecutul și prezentul tocmai prin faptul că le îndepărtează. Aproximarea aduce în vecinătate, pe de o parte, caracterul opririi trecutului esențial de a redeveni prezent și, pe de altă parte, caracterul stăvilirii viitorului de a veni într-un prezent. Ea este cea care menține dintru început raportarea reciprocă a celor *trei moduri ale oferirii* – trecutul, sosirea viitorului și prezentul – adică menține unitatea lor [4, p.34-37]. Această apropiere este atât de intim legată de ființa umană, încât aceasta nu poate fi ființă umană ca atare decât situându-se ferm în cadrul acestei triple oferiri, „îndurând” până la capăt apropierea prin care se determină această oferire, în special apropierea ce oprește trecutul de a redeveni prezent și stăvilește, totodată, venirea în prezent a viitorului [Ibidem, p.39].

Azi, când se vorbește insistent despre o reformă a educației, dimensiunea aceasta a timpului poate constitui un imbold pentru realizarea unui învățământ de calitate, în corespundere cu cerințele prezentului, dar mai ales cu cele ale viitorului prin prisma trecutului.

Identificarea acestei dimensiuni este un lucru foarte important, deoarece pune în valoare și noțiunea de *istoricitate*, care poate da răspuns la întrebarea ce oferă pedagogia concomitent prin trecut, prezent și viitor și care este valoarea acestei oferiri. Pentru a clarifica această noțiune de istoricitate, vom valorifica ideile filozofice ale unuia dintre corifeii filozofiei fundamentale – M.Heidegger, într-un cadru de referință pedagogic.

Fenomenul pedagogic, oricare ar fi acesta, traversează un timp care îi este dat între două limite și în această alternanță între trecut și viitor își construiește identitatea, ca o anumită *prezență în timp*. Desigur, fenomenul pedagogic nu există doar ca o sumă a realizărilor de moment, ci în ansamblul existenței sale în cadrul temporal „din afară”, în timpul care a fost deja și în cel care urmează să vină. Apariția fenomenului pedagogic este de la bun început constituită ca *extensie*. Momentul apariției lui nu este ceva care a trecut, ci se manifestă într-o apariție permanentă până la momentul când „pășește” în trecut. Ambele puncte-limită – apariția și dispariția fenomenului pedagogic, precum și intervalul existenței lui, se unesc într-o manieră specifică a *temporalității*. Extensia lui într-o mobilitate specifică de la apariție se numește *survenire*, iar evidențierea condițiilor și a posibilităților lui existențial-temporale în această extensie presupune *istoricitatea* fenomenului pedagogic ca atare.

Reiese că un fenomen pedagogic se întemeiază pe o temporalizare specifică și istoricitatea lui, în acest caz, nu „are nevoie” de o întemeiere în istoriografie ca știință. Istoricitatea urmează a fi pusă în lumină pornind, deci, de la temporalitatea autentică. Construcția existențială a istoricității unui fenomen pedagogic pornește de la temporalizarea temporalității lui în cotidianitate și deschiderea spre explicitare.

Prin urmare, putem formula una dintre cele mai actuale teze pedagogice: *analiza istoricității fenomenului pedagogic indică faptul că acesta nu este „temporal”, pentru că „stă în istorie”, ci, invers, istoricitatea există și poate exista, deoarece fenomenul pedagogic este temporalizat în temeiul necesității lui*. Fenomenul pedagogic existent are nevoie de „calendar și de ceas” și „se folosește” de ele chiar și atunci când nu și-a dezvoltat o istoriografie și tot ce se produce cu el, el experimentează ca întâmplându-se *în timp* în baza a ceea ce s-a produs *între timp*. Acest fenomen este deci *intratemporal*.

Implicarea aspectului istoricității în domeniul pedagogic are ca obiectiv să deschidă o nouă cale, cu mijloacele care îi sunt la îndemână, ea lipsind, deocamdată, din contextul cercetării pedagogice și precizând faptul că acest aspect este unul deosebit în raport cu *istoria de ordinul lumii în general*. Istoria se referă atât la o realitate istorică, cât și la știința posibilă despre ea, istoriografia. Or, semnificațiile istoriei de ordinul lumii includ:

- ceea ce reflectă ceva care a trecut, în special evidențiindu-se acest lucru atunci când se spune că un lucru „ține deja de istorie”, care nu mai are vreun efect asupra prezentului; el aparține în mod ireversibil timpului anterior;
- ceva care a trecut, dar care, în același timp, continuă să aibă efecte, spunându-se că un lucru anume nu se poate sustrage istoriei; un lucru a aparținut timpului anterior, dar poate fi și „acum” prezent prin efectele sale asupra prezentului (de exemplu, lucrurile vechi, păstrate într-un muzeu, care sunt istorice în temeiul apartenenței lor la *altă lume*, vorbind în acest caz de o apartenență istorică de ordinul lumii);
- ceva care *provine* din acest trecut și are o „istorie”, aflându-se în contextul devenirii, el determină din prezent viitorul. În acest caz, se implică un ansamblu de evenimente și efecte, care traversează deopotrivă trecutul, prezentul și viitorul, trecutul nedeținând o proeminență deosebită;
- ceva care se schimbă în timp, de exemplu, transformări ale culturii;
- ceva ce a fost transmis ca atare, fie că este cunoscut, fie că e preluat ca ceva de la sine înțeles, proveniența rămânând ascunsă.

Pentru istoricitate nu are o semnificație aparte distanța „în timp” față de momentul de acum și de azi, deoarece ea există temporal într-un *chip originar*, ci proiectarea de sine, prin *pre-mergere*, prin posibilitate către viitor. Prin istoricitate, fenomenul pedagogic se „transmite” pe sine lui însuși sub forma unei posibilități „din trecut”, el este deschis pentru tot ce îi „iese în cale” sub forma aspectelor „fericite” și face ca viitorul să-și manifeste puterea în el. Istoricitatea implică și ideea de necesitate „apărută” din ceea ce a fost printr-o transmitere în prezență, în timpul său și printr-o „aruncare” în viitor. Reiterarea posibilului, în acest caz, nu este o reînviere a ceea ce a trecut și nici o re/conectare forțată a prezentului la ceea ce a fost lăsat în urmă.

Istoricitatea se constituie din „prefața”, conținutul ca atare și „postfața” unui fenomen pedagogic, deoarece evoluțiile lui sunt puse în evidență pornind atât de la logica lui internă, cât și de la cea externă, fiindcă prezentul, actualitatea este a emergenței unei culturi noi, diferită de cea a modernității și a viitorologiei, care încă își „așteaptă” explicațiile într-o civilizație marcată de schimbări cu mult mai mari decât s-a întâmplat până acum în istorie.

Trecutul și tradiția reprezintă reperul critic al impunerii prezentului și noului, fie prin continuare, pe trepte superioare, fie prin contestare și depășire. Raportată la coordonata timp, tradiția condensează valori create pe parcurs, mesagerul și operatorul continuității și absorbției acesteia fiind educația. Educația se raportează la oferirea tradiției ca temei al **identității** sale, ca reper al creării noului și asigurarea oferirii prezent-trecut-viitor [6, p.242].

Fenomenul pedagogic poate fi înțeles pornind de la ceea ce „întâlnește” el în interiorul lumii ambiante care face parte, la rândul ei, dintr-un du-te vino cotidian, având o „istorie” a sa. În felul acesta, apare întrebarea, în virtutea cărui fapt ajunge un fenomen să se „piardă” în așa măsură încât să trebuiască ulterior să se „adune” din această dispersie și să inventeze o unitate? Pre-mergând, fenomenul se transmite pe sine. Am constatat, deci, că el există datorită istoricității sale. Fenomenul pedagogic păstrează înglobate în existența sa apariția și dispariția, precum și *intervalul dintre ele*. Apariția se înglobează în existență și fenomenul respectiv își prezentează propriul „azi”. Istoricitatea unui fenomen pedagogic implică posibilitatea unei „istorii a prezentului” său, influențat de ceea ce a fost și ceea ce va fi. **Pedagogia, ca și viața însăși, este istorică și se pronunță de fiecare dată pentru istoricitatea fenomenelor sale.** Istoricitatea se manifestă în unitatea viitorului și a trecutului pe care o reprezintă prezentul, ce deschide ziua de azi a fenomenului ca atare [Apud 5, p.494].

Orice fenomen pedagogic actual are în subsidiar un fundament care îl transcende, deoarece el nu apare din nimic, ci se fundamentează în ceea ce a mai fost cândva sau ceea ce urmează a fi. În caz contrar, acest fenomen pedagogic este „sărac” din punctul de vedere al istoricității și culturii pedagogice. Proba co/participării trecutului și viitorului la arhitectura prezentă a fenomenului pedagogic doar temporal nu sunt prezente, valoric însă ele constituie o dimensiune a ceea ce este fenomenul în prezent. Istoricitatea fenomenului pedagogic amplifică spiritul critic al cercetătorului și practicianului, neutralizând exagerările, greșelile, rutina, în schimb nuanțează, re-interpretează, re-fundamentează domeniul actual al funcționării lui.

Un rol deosebit în abordarea istoricității fenomenelor pedagogice îl are *gândirea sistemică*, care presupune un mod de a vedea și a înțelege dincolo de evenimentele izolate mecanismele repetitive care guvernează lumea. Persoana, în cazul acesta, înțelege ansamblul elementelor de temporalitate și poate influența mai eficient ceea ce îl reprezintă ca valoare pedagogică. Fenomenul pedagogic care „funcționează” în prezent este mai „mare” ca întreg decât suma părților lui din trecut sau viitor, care îi sunt conectate.

Pentru exemplificare vom analiza unul dintre cele mai actuale fenomene pedagogice în demersul pedagogic actual, și anume, *dinomiile pedagogice*, în special cea a **umanizării ființei umane**, ca obiectiv și finalitate a educației. Ce s-a întâmplat pe parcursul istoriei și ce ne sugerează viitorul existențial al omenirii în raport cu ideea acestei dinomii pedagogice și cum a patra dimensiune a timpului influențează istoricitatea ei? Aceasta este o întrebare la care vom încerca formularea unui răspuns în măsura în care ne-o oferă spațiul acestui articol.

În fața inflației de tehnică, a fascinației pentru valori-mijloace, pentru persoana informată, conștientă, rațională, pentru transmiterea mesajelor, uneori prea simpliste, se impune complexitatea unor răspunsuri asupra vieții. Și atunci când vorbim despre umanizarea ființei umane gândim de fapt la ceea ce face **omul pentru a deveni om**, deoarece structura sa morfologică nu îi este suficientă, el are nevoie de anumite valori care asigură accesul ființei la umanitatea sa, la constituirea sa ca subiect al propriei vieți.

Strădania omenirii de a-și forma indivizii așa cum ea însăși înțelege să o facă a fost dintotdeauna influențată de societate, deoarece caracterul societății și necesitățile ei se imprimă în fiecare membru al ei, generând unul sau alt tip de comportament uman. De exemplu, Seneca, care nu s-a ocupat de fapt în mod special de educație, dar în studiile sale regăsindu-se și precepte de natură pedagogică, face distincția clasică între cele trei dimensiuni ale educației: intelectuală, morală și fizică și totodată afirmă că *înclinația spre bine* există ca posibilitate în spiritul uman și trebuie transformată în realitate. De asemenea, este absolut necesară o călăuză a sufletului înarmat cu precepte potrivite pentru diferite situații ale vieții, pentru a putea respinge ispitele negative. Tinerii trebuie învățați *cum să trăiască după filozofie*, deoarece filozofia este o lege a vieții, care contemplează în chiar ontologia umanului. În opinia filozofului, înțelepciunea și virtutea sunt operă umană,

ele desăvârșesc omul și îi dau garanția autenticității umane, a neîntreruptei sporiri în câmpul valorilor [Apud 1, p.61].

În acest context, Plutarh oferă sugestii relevante prin faptul că tinerii îi vor imita și îi vor privi mai cu afectuos pe oamenii de treabă după ce vor citi în istorie despre viața celor răi și defăimați. Astfel, ei pot cunoaște calitățile umane dezirabile, care sunt omenia, cumpătarea, blândețea, bunătatea, hărnicia, prietenia, respectul pentru ceilalți. El consideră că o contemplare fără practică nu este utilă și că tinerii se aprofundează moral nu doar pentru a se instrui, ci pentru a deveni mai virtuoși. Ei trebuie să fie învățați a se conduce singuri, reflectând asupra propriei conduite. Efortul personal, reflecția, travaliul interior contează foarte mult, instruirea fiind singurul bun neperisabil, prin educație omul ajungând la virtute, care reprezintă scopul ultim al unei bune educații. Omul cu adevărat bun și perfect, afirmă Plutarh, nici nu dorește altă glorie decât cea care-i deschide drumul spre fapte [Ibidem, p.65].

Umanismul promovat în secolul al XIV-lea a fost o reacție la maniera de a gândi, de a face educație, de a se exprima și de a trăi în Evul Mediu ca o „întoarcere” de la omenesc. Evul Mediu, în domeniul educației, a fost o epocă dominată de transcendență, iar Renașterea vine cu ideea întoarcerii la concret, trecerii de la speculație și contemplare la acțiune. Umanismul drept concepție a apărut în Italia și s-a răspândit în aproape toată Europa Occidentală. Umanismul Renașterii presupunea orientarea culturii către ceea ce este omenesc, situarea omului în centrul cunoașterii, afirmarea libertății și a demnității sale. În Renaștere, omul începe să trăiască cu o nouă demnitate, neapăsător de conștiința propriei nimicnii, el se simte liber și tinde, prin propriul efort, să-și afle împlinirea în lumea reală. Idealul formativ devine *homo universalis*, ca manifestare a spiritului uman în toate domeniile și prețuirea omului în întregul lui. Omul Renașterii se căuta pe sine dezgropând Antichitatea [Apud 1, p.113]. Însă Renașterea nu a reprezentat doar o simplă întoarcere în Antichitate, operată deja în epoca anterioară, ci o descoperire a ceea ce această epocă a uitat sau a neglijat, la fel cum postmodernismul nu reprezintă o „întoarcere” la o anumită epocă, ci punerea în lumină a ceea ce această epocă a „uitat”, a neglijat.

Ideile umaniste cultivă în om înțelepciunea și virtutea, bazându-se pe *studia humanitatis* în formarea omului complet. Prin aceste idei pedagogice se exprima respectul față de om, încrederea în posibilitățile sale fizice și intelectuale de dezvoltare, în dezvoltarea unei personalități integrale și libere.

În opinia lui Im. Kant, omul este educabil, deoarece este perfectibil. Perfectibilitatea constituie esența omului, deoarece el este capabil de desăvârșire prin propriile alegeri. Omul nu poate deveni om decât prin educație, iar activitatea pedagogică este o parte integrantă a vieții culturale a umanității. Omul nu devine moral decât atunci când înalță rațiunea până la ideea de datorie, în care triumfă virtutea. A se face pe sine mai bun, a se cultiva pe sine și, dacă e rău, a dezvolta în sine moralitatea, aceasta este datoria omului, educației revenindu-i rolul de a da voinței morale forța necesară pentru a învinge. Pentru a putea trăi sau pentru a fi liber, omul are nevoie să „primească” cultură [Ibidem, p.187].

Curentul cultural neoclasicist din sec.XVIII era, de asemenea, animat de aspirațiile din timpul Renașterii și de o viziune optimistă asupra existenței [2]. În felul acesta, este revigorat conceptul de *Kalokagathia* – unitatea dintre frumusețea fizică și bunătatea sufletească. F.Schiller, de exemplu, ca unul dintre reprezentanții acestui curent, care a abordat și un șir de aspecte pedagogice, afirmă că scopul educației este dezvoltarea armonioasă a naturii individului. El susține că trebuie să fie respectat și admirat mai mult omul care se poate încrede în înclinațiile și sentimentele sale, fără a se teme că prin aceasta acțiunile lui ar fi contrarii cerințelor morale, decât acela a cărui sensibilitate este supusă mereu controlului rațiunii. Armonia perfectă dintre instinct și rațiune reprezintă *umanitatea perfectă*. Sufletul frumos rămâne un ideal de care, prin educație, trebuie să ne apropiem cât mai mult. J.Pestalozzi, alt reprezentant al neumanismului, consideră și el umanitatea perfectă scopul suprem al educației, afirmând că umanitatea este sădită în sufletul fiecărui om, rolul educației fiind acela de a dezvolta elementele care o compun și de a stabili armonia dintre ele [1, p.205].

În această ordine de idei, în teoria psihologică a valorilor, imperativul paidetic al lui A.Maslow implică faptul de a învăța să fii o ființă umană. Ancorat în acest tipar de gândire, în încercarea de a deveni o ființă umană mai bună, la întrebarea cum poate ajuta cursul de trigonometrie să devii un om mai bun, autorul afirmă că nu poate. Maslow era convins că autentică învățare de a fi o persoană bună presupune elucidarea mecanismelor *învățării intrinseci*. În acest sens, profesorul trebuie să-l accepte pe elev și să-l ajute să învețe ce fel de persoană a devenit deja. Această cunoaștere a ființei înseamnă cunoașterea despre care vorbește Platon și Socrate: ca o tehnologie a fericirii, a purului adevăr, a purei bunătăți etc.

În opțiunea postmodernă a educației, întreaga cultură procedează la reînvierea unor elemente din trecutul culturii în a căror valoare cred marile voci ale culturii actuale. Discursul umanist oferă soluții problemelor pe care le ridică societatea în fața sistemului educativ, generând o serie de schimbări la nivel cultural și la nivelul sistemului social global prin centrarea pe persoană, pe creșterea, pe evoluția sa. Educația umanistă este deci una dintre căile fundamentale ale cultivării capacității persoanei de a comunica, de a se raporta la realitate și de a-și înțelege sinele, cultura, lumea. Se produce o centrare pe ființa umană a cărei subiectivitate este respectată, dar nu în detrimentul raționalității. Deschiderea ființei către ceea ce se petrece în ea înseamnă implicit și o analiză a dimensiunii raționale, dar nu în detrimentul intuiției și afectivității. Totalitatea ființei, construcția sinelui sunt coordonate ale umanizării educației. Ceea ce a făcut postmodernismul pentru cultura umanității este faptul că i-a imprimat un pronunțat caracter *antropocentrist*, acordând un rol prioritar sentimentelor și dorințelor în construcția cunoașterii. Cunoașterea nu mai este privită ca posesiune, ca achiziție, ci ca a ști să fii om, ca înțelegere și implicare afectivă în viață [8, p.32]. În felul acesta, manifestarea autentică a subiectului este o șansă a evoluției sale, deoarece, dacă el se acceptă pe sine, este în acord asupra valorilor vehiculate, el nu va fi în stare de agresiune sau de cenzură, nu va fi defensiv. Acceptarea necondiționată a altuia, a ceea ce este el cu adevărat, devine mecanismul evoluției subiectului care se educă.

În felul acesta, putem constata că idealul educației rămâne mereu unul constant în aria *kalokagathia*, iar educația, ca o știință noologică, care are ca obiect omul, își formulează și re/formulează obiective care vizează cultivarea frumuseții fizice și a bunătății sufletului într-o strânsă conexiune, care are ca rezultat **formarea omului virtuos sau umanizarea ființei umane**.

Această deschidere epistemică este dată și de axiomatica educației viitoare, în care virtutea omului integral, ce are mereu binele ca obiectiv, nu poate fi exclusă. Prin urmare, oferirea concomitentă în timp a trecutului, prezentului, viitorului se manifestă, la nivelul istoricității dinomiei pedagogice a umanizării ființei umane ca **o formare a omului virtuos prin ideea binelui**.

Ideile expuse în tabelul de mai jos confirmă totalmente acest lucru, fiind doar o selecție în aria problematicii considerate.

Umanizarea ființei umane. Cadru de referință

<i>Autorul</i>	<i>Semnificația</i>	<i>Aspectul existențial</i>	<i>Ațiunea de valorificare</i>	<i>Modul de realizare</i>	<i>Esența</i>	<i>Argumentul</i>	<i>Valorile</i>
Socrate	înclinația spre bine a omului	există ca posibilitate în spiritul omului	transformarea în realitate	contemplare pentru a deveni virtuoși	a-și dovedi meritul personal în lume	respectarea dreptului omului de a trăi fericit și a se afirma în plenitudinea vigoriei sale	cultura moralitatea virtutea
Plutarh	omenia	calitate umană dezirabilă	încurajarea și convingerea	precepte pentru diferite situații ale vieții	a învăța tinerii cum să trăiască după filozofie	filozofia este lege a vieții care contempează chiar în ontologia umanului	înțelepciunea virtutea
Rabeles Erasmus Montaigne Renașterea/umanism renașcentist	studia humanitatis	mijloc de formare a omului complet	afirmarea prin gândire și acțiune	prin libertate și încredere în sine, să se conducă singuri și să reflecteze asupra propriei conduite	a oferi tinerilor modele bune pentru imitare	vor privi cu dragă inimă pe oamenii de treabă, după ce vor citi în istorie despre viața celor răi	cumpătarea blândețea bunătatea prietenia respectul
Kant neoumanism	rațiunea afectivă	predispoziție spre bine	a înălța rațiunea până la ideea de datorie	a se cultiva pe sine, a-și dezvolta moralitatea	a da voinței morale forța de a învinge	se produce moralizarea ființei umane	cultura moralitatea

Schiller neoumanism iluminist	armonia dezvoltării individului	dualitatea naturii umane (naturală și spirituală)	înlăturarea conflictului dintre pornirea naturală și rațiune	prin cultura sensibilizării și rațiunii	a pune în valoare moralitatea omului	individul să se supună cu plăcere rațiunii sale, iar rațiunea să vadă în sensibilitate un prieten, nu un dușman	armonia moralității și rațiunii
omenie		umanizare			virtute		
OMUL VIRTUOS							

În această viziune, se cer următoarele concluzii:

- Admiterea existenței unei a patra dimensiuni a timpului – oferirea concomitentă a trecutului, prezentului, viitorului poate da răspuns la întrebarea ce oferă pedagogia concomitent prin trecutul, prezentul și viitorul ei.
- Un fenomen pedagogic traversează *un timp*, se întâmplă *în timp* și relaționează cu ceea ce se produce *între timp*, adică el este *intratemporal* și are *istoricitate*.
- Istoricitatea în pedagogie semnifică faptul că un fenomen pedagogic: (a) se transmite pe sine lui însuși sub forma unei posibilități din trecut; (b) este deschis pentru tot ce îi dă prezentul; (c) face ca viitorul să-și manifeste în el puterea.
- Istoricitatea unui fenomen pedagogic implică posibilitatea unei „istorii” a prezentului său, influențată de ceea ce a fost și ceea ce va fi.
- Pedagogia este istorică și se pronunță pentru istoricitatea fenomenelor sale, care se manifestă în unitatea viitorului și a trecutului pe care o reprezintă prezentul.
- Apariția *dinomiilor ca fenomen pedagogic* poate fi întemeiată printr-un parcurs analitic care ilustrează ce s-a întâmplat *între timp*, făcând posibilă această apariție și cum a influențat oferirea, ca a patra dimensiune a timpului, apariția respectivă.

Referințe și bibliografie:

1. Albulescu I. Doctrină pedagogică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. Auregan P., Palayret G. Zece etape ale gândirii occidentale. - București: Editura Antet, 1998.
3. Bouillere B., Carre E. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. - Iași: Editura Polirom, 2002.
4. Heidegger M. Despre miza gândirii. - București: - Editura Humanitas, 2007.
5. Heidegger M. Ființă și timp.- București: Editura Humanitas, 2007.
6. Macavei E. Tratat de pedagogie: propedeutica. - București: Editura Aramis, 2007.
7. Negreț-Dobridor I. Didactica nova. - București: Editura Aramis, 2005.
8. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. - Iași: Editura Polirom, 2002.
9. Rogers C. Le développement de la personne. - Paris: Dunod, 1966.
10. Sarason B. Teaching as a Performing Art. - New York: Teacher College Press, 1999.

Prezentat la 05.09.2008