



Ion Albulescu

Pedagogii alternative

U435.541

Montessori • Waldorf • Freinet • Jena • Step-by-Step

BIBL CENTR UNIV
"M EMINESCU" IASI

II 435.541

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Pedagogii alternative

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PEDAGOGII ALTERNATIVE

Ion Albulescu

Copyright © 2014 Editura ALL

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

ALBULESCU, ION

Pedagogii alternative / Ion Albulescu. – București: Editura ALL, 2014.

Bibliogr.

ISBN 978-606-587-197-7

371

Toate drepturile rezervate Editurii ALL.

Nicio parte din acest volum nu poate fi copiată

fără permisiunea scrisă a Editurii ALL.

Drepturile de distribuție în străinătate aparțin în exclusivitate editurii.

All rights reserved. The distribution of this book outside

Romania, without the written permission of ALL,

is strictly prohibited.

Copyright © 2014 by ALL.

Editura ALL: Bd. Constructorilor nr. 20A, et. 3,
sector 6, cod 060512 – București
Tel.: 021 402 26 00
Fax: 021 402 26 10

Distribuție: Tel.: 021 402 26 30; 021 402 26 33

Comenzi: comenzi@all.ro
www.all.ro

Redactare: Ana-Maria Datcu
Tehnoredactare: Claudiu Isopescul
Corectură: Simona Nicolae
Design copertă: Alexandru Novac

19 DEC. 2014

A33

700306

Ion Albulescu

Pedagogii alternativa



0 000010 29348

BCU IASI



Cuprins

Cuvânt înainte.....	9
---------------------	---

I. Pedagogia Montessori

Introducere.....	15
1. Cunoașterea legilor dezvoltării copilului.....	18
2. Înnoirea metodelor de educație.....	23
3. Respectarea libertății copilului.....	29
4. Materialele didactice și ambianța educațională.....	33
5. Organizarea și realizarea activităților.....	39
6. Disciplina.....	45
Concluzii.....	48
Bibliografie.....	50

II. Pedagogia Waldorf

Introducere.....	53
1. Concepția filosofică și pedagogică a lui Rudolf Steiner....	55
2. Fundamente ale pedagogiei Waldorf.....	65
3. Cunoașterea copilului și a legilor copilăriei.....	71
4. Repere metodice.....	89
5. Predarea și învățarea în epoci.....	95
6. Eunitmia. Ritmul și voința.....	102
7. O școală fără manuale și fără note.....	109
8. Cursurile artistice și practice.....	113

9. Relațiile pedagogice și conducerea clasei de către profesor	118
10. Conducerea școlii.....	125
11. Relația școlii cu părinții	127
Concluzii.....	129
Bibliografie.....	132

III. Pedagogia curativă

Introducere.....	135
1. Ce este pedagogia curativă?	137
2. Fundamentele educației în centrele de pedagogie curativă.....	141
3. Modalități de recuperare și integrare socială a copiilor deficienți.....	150
4. Mediul școlar și relațiile pedagogice	153
5. Socioterapia	155
Concluzii.....	157
Bibliografie.....	158

IV. Pedagogia Freinet

Introducere.....	161
1. Critica școlii tradiționale.....	164
2. Construirea personalității.....	166
3. Centrarea pe elev a activității didactice	168
4. Activitatea personalizată.....	176
5. Jocul și munca.....	178
6. Tehnicile Freinet.....	183
7. Comunicarea și exprimarea	187
8. Educația pentru reușită școlară	189
9. Consiliul de cooperare al clasei	191
10. Disciplina.....	193
Concluzii.....	195
Bibliografie.....	197

V. Planul Jena

Introducere	199
1. Dezvoltarea copilului în comunitate	203
2. Orientarea procesului de învățământ	210
3. Organizarea activităților	214
4. Planul ritmic de activități.....	223
5. Aspecte metodologice.....	224
6. Evaluarea elevilor	228
7. Amenajarea spațiului educațional.....	230
8. Relația școlii cu părinții	233
Concluzii.....	234
Bibliografie	236

VI. Programul step-by-step

Introducere	239
1. Fundamente psiho-pedagogice	241
2. Caracteristici distinctive	249
3. Concepte globale în Programul Step-by-Step.....	258
4. Individualizarea instruirii.....	261
5. Debutul activităților zilnice	270
6. Comportamentul învățătoarei	273
7. Evaluarea elevilor	281
8. Participarea familiei la viața școlii.....	288
Concluzii.....	292
Bibliografie	294

Cuvânt înainte

Cu câteva secole în urmă, pedagogul ceh Jan-Amos Comenius pleda, în cunoscuta sa lucrare *Didactica magna* (1632), pentru organizarea învățământului pe clase și pe lecții. Datorită avantajelor pe care le prezenta, acest mod de organizare s-a impus ulterior în practica școlară din întreaga lume. În învățământul tradițional de tip comenian gruparea elevilor se face pe clase, elevii unei clase având aproximativ aceeași vârstă și același nivel de dezvoltare. Conținutul învățământului este structurat pe discipline, repartizate pe ani de studiu și pe cicluri de învățământ. Conținutul fiecărei discipline școlare este stabilit printr-o programă proprie, stabilită pentru fiecare an de studiu, și este structurat în teme, capitole, subcapitole. Trecerea dintr-o clasă în alta se realizează anual, pe baza promovării tuturor disciplinelor studiate. Activitățile zilnice se desfășoară conform unui orar fix, în care disciplinele se succed în unități de timp egale și alternează cu pauzele. Procesul de instruire și educare se realizează prin intermediul lecțiilor și al altor tipuri de activități didactice, desfășurate cu toți elevii. Fiecare lecție reprezintă un tot unitar, un întreg, subordonat unui scop bine determinat.

În paralel cu extinderea și îmbunătățirea sistemului de organizare a învățământului pe clase și pe lecții au fost concepute și alte forme de organizare, fiecare dintre acestea aducând schimbări în

structura și funcționalitatea activității școlare: structurarea conținutului instruirii, gruparea elevilor (sub aspectul dimensiunii colectivității școlare și al componenței acesteia), organizarea activității, determinarea progreselor elevilor pe parcursul școlarității, evaluarea, promovarea, natura relației pedagogice profesor-elev etc. La apariția unor astfel de schimbări au contribuit nu numai nevoile practice și dezvoltările din domeniul teoriei pedagogice, ci și rezultatele unor abordări din psihologie, pediatrie, filosofie, sociologie, teoria comunicării, care au dus la noi moduri de înțelegere a ființei umane și, implicit, a semnificației și obiectivelor educației.

Prima alternativă la sistemul comeinian de învățământ a apărut la începutul secolului al XIX-lea, când în unele țări, începând cu Anglia, a fost introdus „sistemul monitorial” sau Bell-Lancaster, după numele celor care l-au inițiat, pedagogii Andrew Bell și Joseph Lancaster. În acest sistem profesorul lucra direct doar cu un grup de 12-15 elevi, numiți „monitori”, care, la rândul lor, lucrau apoi fiecare cu câte un grup de elevi, pe care îl aveau în grijă. În acest fel, un singur profesor lucra, prin intermediul monitorilor, cu aproximativ 200 de elevi. Deși prezenta numeroase neajunsuri, îndeosebi din cauza faptului că instruirea elevilor nu se realiza direct de către profesor, acest sistem de organizare a cunoscut o răspândire destul de mare întrucât numărul profesorilor era insuficient. El a fost pe larg aplicat și în Principatele Române, până la Legea învățământului elementar din 1864. În Moldova, sistemul monitorial a fost promovat de către Gheorghe Cleobulos prin lucrarea sa *Tabele pedagogice după metoda învățăturii reciproce sau alilo-didactice*. Cleobulos a înființat la Iași, cu aprobarea Epitropiei, o școală de limbă greacă în care dascălii se inițiau în utilizarea acestui sistem. Metoda s-a răspândit destul de repede în școlile grecești din București și apoi în acelea cu predare în limba română din toată țara, inclusiv în Transilvania. Elevii lui Gheorghe Lazăr – Eliade Rădulescu, Theodor Paladi, Grigore Pleșoianu și alții – au promovat și ei acest sistem. În 1824, Theodor Paladi a publicat o broșură explicativă cu privire

la utilizarea acestei metode, căreia i se mai spunea și „metoda lancastică” sau „împrumutata învățatură”.¹

Acestei alternative i-au urmat altele, apărute în primele decenii ale secolului XX, mai ales datorită spiritului novator al curentului pedagogic „Educația nouă”. Pedagogi precum Maria Montessori, Célestin Freinet sau Peter Petersen au dezvoltat la acea vreme modele educaționale menite să depășească limitele sistemului tradițional de învățământ. Ideile lor au fost asimilate de către pedagogii români și, fapt semnificativ, au fost aplicate experimental în diverse școli. Sub influența curentului pedagogic progresivist, și în SUA apăreau în acea perioadă metode noi: Planul Dalton, Sistemul Winnetka, Metoda proiectelor. O parte dintre inovațiile aduse de aceste alternative educaționale s-au perpetuat, pătrunzând și în sistemul tradițional de învățământ, în care se regăsesc și astăzi: individualizarea muncii elevilor, metoda proiectelor, centrele de interes etc.

După o îndelungată perioadă de uniformizare a învățământului din țara noastră, în ultimele două decenii au fost reglementate legal și promovate mai multe alternative la sistemul tradițional de învățământ: pedagogiile Montessori, Waldorf, curativă, Freinet, Planul Jena, Programul Step-by-Step. Într-o perioadă relativ scurtă de timp, acestea s-au dezvoltat semnificativ, antrenând un număr din ce în ce mai mare de elevi și de cadre didactice. Aceste alternative educaționale oferă „profiluri particularizate de școală”, flexibile, deschise comunicării și colaborării cu toți partenerii educaționali, care vin în întâmpinarea nevoilor copiilor, cadrelor didactice și părinților.² Ele promovează dezvoltarea holistică a personalității copiilor, diferențierea și individualizarea în

¹ Ilie Popescu-Teiușan, „Învățământul lancasterian în Țara Românească”, în vol. *Clasicii pedagogiei universale și gândirea pedagogică românească*, coord. Stanciu Stoian, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966.

² Monica Cuciureanu (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011, p. 8.

procesul de învățământ, instituirea unor relații sociale optime între toți membrii comunității educaționale. Desigur, existența diferitelor alternative este benefică pentru un sistem de învățământ dinamic și deschis, ele punând în evidență și valorificând, într-o perspectivă proprie, specifică, aspecte mai puțin vizate în învățământul tradițional.

Pedagogiile alternative au pledat încă de la început pentru existența pluralismului, ca „expresie a libertății și democrației în domeniul învățământului”¹. În raportul din 1996 către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI se arată că respectul pentru individualitate și diversitate constituie un principiu fundamental, care trebuie să ducă la eliminarea oricărui tip standard de învățământ. Diversificarea tipurilor de învățământ disponibile permite o mai bună valorificare a diferitelor talente și vine în întâmpinarea necesităților societății: „Diversele tipuri de învățământ trebuie să includă atât educația convențională, care se concentrează mai mult asupra ideilor abstracte și conceptualizării, cât și abordări care să alterneze școala cu experiențe de muncă, astfel încât să stimuleze noi înclinații și aptitudini.”² Alternativele educaționale propun obiective, forme de organizare a activităților, conținuturi, strategii de predare-învățare-evaluare și medii școlare care se îndepărtează, mai mult sau mai puțin, de caracteristicile unitare ale învățământului tradițional. Desigur, și în cazul lor sunt avute în vedere finalitățile macro- și microstructurale, precum și criteriile curriculare care asigură orientările globale ale întregului sistem de învățământ. În *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), alternativele educaționale sunt definite astfel: „Alternativele pedagogice reprezintă acele variante de organizare

¹ Gheorghe Felea, „Alternativele educaționale – între efectul Pygmalion și obsesia Cronos; Pluralismul educațional între patul lui Procust și fluența cratyliană”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 160.

² Jacques Delors (coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000, p. 18.

școlară care conferă diferite soluții de schimbare a preceptelor oficiale, aplicate într-o anumită epocă sau într-un anumit context.¹ Conceptul „alternativă educațională“ angajează soluții posibile la eforturile de corectare a unor deficiențe la nivelul organizării instituției școlare, de înlocuire a unor forme de organizare a activității, de promovare a unor strategii didactice eficiente, de restructurare a cadrului de funcționare a instituției școlare.

Pedagogiile alternative sunt pedagogii de autor, adică valorifică ideile unor personalități de referință în istoria acestei științe: Maria Montessori, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, Peter Petersen. Ele promovează modalități de realizare a procesului educațional care oferă alte variante organizatorice și funcționale decât acelea proprii școlii tradiționale, ca urmare a unor viziuni de ansamblu diferite asupra marilor sisteme pedagogice contemporane, precum și asupra practicilor școlare actuale din lume. Existența mai multor sisteme nu presupune neapărat negarea sau anularea reciprocă. În realitate, ele sunt complementare.

Această lucrare le este destinată studenților care urmează specializări din domeniul „Științele Educației“, dar și cadrelor didactice interesate de teoria și practica alternativelor educaționale întâlnite în țara noastră și, nu în ultimul rând, părinților interesați de un rol mai activ în educarea copiilor lor. Am căutat să prezentăm în paginile sale concepte de bază, principii de acțiune, strategii și tehnici de lucru specifice, care se pot constitui în repere de gândire și acțiune pedagogică.

Autorul

¹ Apud Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p. 12.

I. Pedagogia Montessori

Introducere

La începutul secolului XX, pedagogia tradițională, care puse în centrul preocupărilor sale rolul profesorului și conținutul învățământului, ignorând nevoile specifice copilului și societății, nu-i mai mulțumea pe mulți dintre cei preocupați de problematica educației. Critica vechiului sistem de educație, așa cum se realiza el efectiv, nu a întârziat să apară, vizând îndeosebi intelectualismul steril prezent în procesul instruirii, nerespectarea vârstei copilului, slaba preocupare privind pregătirea copiilor pentru viață, practicarea unor metode de predare preponderent pasive, care înăbușeau spontaneitatea și inițiativa elevilor etc. În urma unor astfel de critici și din dorința de modernizare a școlii a apărut curentul pedagogic „Educația nouă“.

Curentul „Educația nouă“, reprezentat de pedagogi remarcabili precum Ellen Key, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, John Dewey, respingea generalizările și abstractizările premature, frecvente în învățământul vremii, sistematizările științifice oferite de-a gata în procesul instruirii, conținuturile ideatice sterile cu care era îndopat elevul sau predicile ținute în scopul realizării educației morale. Desigur, criticile de acest fel începuseră mult mai devreme. De pildă, Friedrich Adolf W. Diesterweg¹ vorbea încă de la mijlocul secolului al XIX-lea despre valoarea formativă a activității personale a copilului, despre necesitatea

¹ Friedrich Adolf W. Diesterweg, *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1963.

diferențierii și individualizării instruirii, despre utilizarea metodelor interactive, educarea unui copil liber, ferit de arbitrariul și despotismul dascălului. De fapt, în teoria pedagogică accentul nu se mai punea de ceva vreme pe dascăl și pe metoda utilizată de acesta, ci pe activitatea desfășurată de copil, însă în planul practicii educative o astfel de deplasare de accent era încă departe de a se îndeplini. Intelectualismul steril, didacticismul sau autoritatea discreționară a dascălilor continuau să caracterizeze activitatea școlară. Curentul pedagogic intitulat „Educația nouă” s-a dezvoltat pornind de la critica acestor realități și a adus inovații importante în domeniul educației.

„Educația nouă” a cunoscut o largă răspândire în primele decenii ale secolului XX. Noua atitudine față de copil, față de trebuințele sale oferea perspectiva unei schimbări semnificative a procesului de educație, așa că a atras numeroși adepți, printre ei aflându-se și Maria Montessori.¹ Instituția de educare a copiilor preșcolari (Kindergarten) creată de Friedrich W. Fröbel s-a bucurat, încă de la începutul secolului XX, de o dezvoltare rapidă, însă teoria pedagogică elaborată de el era din ce în ce mai puțin adecvată epocii și spiritului nou care își făcea loc în gândirea și practica pedagogică. Tocmai în aceste condiții a apărut concepția Mariei Montessori, care continua opera lui Friedrich W. Fröbel, însă o depășea atât din punct de vedere teoretic, cât și practic.

Concepția pedagogică a Mariei Montessori și modelul instituțional de educare a copiilor preșcolari propus de ea au cunoscut destul de repede consacrarea internațională. La noi în țară au funcționat în perioada interbelică unități preșcolare și școlare primare de tip Montessori. Prima Școală „Montessori” s-a înființat

¹ Maria Montessori (1870-1952) a urmat studii medicale, obținând titlul de doctor în medicină la Universitatea din Roma, concentrându-se apoi asupra studierii copiilor anormali. În 1907 a înființat „Casa dei bambini”, cu rezultate bune în educarea copiilor preșcolari, ceea ce a determinat apariția ulterioară a altor instituții de acest fel. În prezent, pedagogia Montessori se practică în 117 țări de pe toate continentele.

cău titlu experimental în 1934, sub conducerea lui I.R. Pogoneanu și I. Sulea-Firu, pe lângă Seminarul pedagogic universitar „Titu Maiorescu“ din București. Prin intermediul a numeroase traduceri și studii publicate de pedagogi români, precum Izabela Sadoveanu, I. Sulea-Firu, Apostol Culea, Daniil Popescu, ideile Mariei Montessori au fost cunoscute și de pedagogii din țara noastră. Între anii 1930-1940, în România a existat o adevărată mișcare montessoriană, numeroși reprezentanți ai învățământului românesc de toate nivelurile luând parte la cursurile ținute de Maria Montessori și la congresele internaționale organizate de Asociația Internațională Montessori.¹ Nicolae Titulescu a fost membru în Comitetul de onoare al Asociației montessorienilor din Anglia, iar din 1933 a activat ca președinte de onoare al Asociației Montessori din România, care îl avea ca președinte activ pe Constantin Rădulescu-Motru.

În prezent, în România funcționează Asociația Montessori și mai multe unități de învățământ preșcolar, care, după 1990, au îmbrățișat metoda dezvoltată de Maria Montessori.² În 2010 s-a deschis Școala primară Montessori din Timișoara, iar apoi cea din București.³

¹ I. Sulea-Firu, *Studiu introductiv la volumul Maria Montessori, Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 48.

² În România, alternativa educațională Montessori funcționează acum doar la nivelul învățământului preșcolar și primar. În multe alte țări, ea poate fi regăsită, în diverse forme de aplicare, și la nivelurile următoare. De exemplu, în Franța, Germania sau Olanda funcționează inclusiv licee montessoriene. De altfel, chiar dacă și-a realizat cercetările pedagogice cu deosebire la nivelul copiilor preșcolari, Maria Montessori le-a extins și la învățământul elementar. Vezi în acest sens și lucrarea *Autoeducațiunea în școlile elementare*, elaborată ca o continuare a volumului *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor în „Casa dei bambini“*.

³ În 2011, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului a aprobat Curriculumul național Montessori pentru grupele de vârstă 0-6 ani și 6-12 ani. Școala primară Montessori școlarizează copiii cu vârsta cuprinsă între 6 și 12 ani, grupați pe două niveluri: nivelul I (6-9 ani) și nivelul II (9-12 ani).

1. Cunoașterea legilor dezvoltării copilului

Preocupările în domeniul psihiatriei au condus-o pe Maria Montessori spre studiul copiilor deficienți, în tratarea cărora a utilizat nu numai metode medicale, ci și metode pedagogice, care, după propria constatare, pot da rezultate bune în planul dezvoltării psihice. În urma obținerii unor rezultate pozitive, i-a venit ideea aplicării în educarea copiilor normali a metodelor folosite pentru copiii cu deficiențe. Însă pentru ca educația să-și atingă scopurile, era necesar să se întemeieze pe o cercetare empirică riguroasă, care să conducă la o bună cunoaștere a copilului, indispensabilă în practica educațională: „Opera Mariei Montessori este destinată cunoașterii copilului, descoperirii caracteristicilor, nevoilor și capacităților esențiale care apar și trebuie să se împlinească pe parcursul stadiilor de dezvoltare pe care le parcurge orice ființă umană. Opera sa este opera unui cercetător care observă cu atenție viața și activitatea copilului pentru a descoperi natura autentică a acestuia.”¹

Convingerea Mariei Montessori referitoare la necesitatea întemeierii teoriei și practicii pedagogice pe cercetarea empirică riguroasă trebuie privită într-un context mai larg, acela al apariției pedagogiei experimentale la începutul secolului XX. Curentul pozitivist și experimentalist, manifest în știință, pătrundea acum și în sfera preocupărilor vizând educația, luând amploare încercarea de constituire a unei pedagogii întemeiate pe experiment. Ca urmare, a apărut o reacție critică vehementă față de vechea teorie pedagogică, acuzată că ar fi avut un conținut constituit din norme deduse exclusiv din scopul educației, furnizat de filosofie. Se critica și faptul că aceasta își întemeia tezele pe simple observații, necontrolate prin experimente comparative. Promotorii experimentului în domeniul educației, printre care s-au distins Ernst

¹ Elisabeta Negreanu, „Pedagogia Montessori”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 14.

Meumann și Alfred Binet, considerau că pedagogia va deveni științifică în momentul în care toate tezele sale vor fi formulate sau confirmate cu ajutorul experimentului, în afara oricărei influențe filosofice. Ernst Meumann a criticat pedagogia tradițională pentru caracterul său speculativ, abstract, propunând în locul ei o „pedagogie de teren“, susținută de fapte, observații și experimente științifice. În opinia psihologului și pedagogului german, pedagogia este o știință empirică, în sensul că își întemeiază generalizările pe observația sistematică și pe experiment. Pentru a servi practica educațională, teoria pedagogică propune principii și reguli normative, dar numai fundamentarea științifică experimentală a acestora îl „pune pe fiecare educator în parte în situația de a se lămurii în orice clipă asupra fundamentării măsurilor sale pedagogice“¹, altfel spus, îl pune în situația de a ști, de fiecare dată, de ce trebuie să procedeze într-un anumit fel, și nu în altul. Francezul Alfred Binet a devenit, prin cercetările întreprinse și prin considerațiile novatoare asupra educației, unul dintre cei mai fervenți promotori ai pedagogiei experimentale. Încă în primele pagini ale lucrării sale *Oboseala intelectuală* (1898), el critica pedagogia tradițională, despre care afirma că este rezultatul ideilor preconceptuate, că operează cu afirmații necontrolate, confundând demonstrațiile riguroase cu trimiterile la operele unor pedagogi recunoscuți, în care sunt căutate soluții la diversele probleme ale educației. Totodată, el argumenta în favoarea cercetării experimentale în educație, considerând că este necesar ca pedagogia să se întemeieze pe observație și experiență; ea trebuie să fie, înainte de toate, o știință experimentală. Noua pedagogie trebuie să se conducă după o metodologie inedită: observația și experimentul științific. Teoria despre educație trebuie să devină o știință riguroasă, ceea ce nu este posibil decât cu ajutorul unor metode științifice.

¹ Ernst Meumann, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 48.

Despre avantajele constituirii unei pedagogii care să se sprijine pe astfel de metode, Alfred Binet scria: „Considerată din acest punct de vedere, pedagogia încetează a fi o artă învechită și profund plictisitoare. Ea ne permite să ne aplecăm mai mult spre sufletul copiilor noștri și începe de acum să ne învețe cum trebuie să procedăm pentru a ne asigura educația memoriei, a judecării și a voinței.”¹ El recomanda să se păstreze din vechea pedagogie „gustul problemelor reale” și să se împrumute de la noua pedagogie orientarea sa experimentală, grija sa de a controla, precizia de care dă dovadă.

Însă Maria Montessori și-a manifestat nemulțumirea față de pedagogia experimentală din primele decenii ale secolului XX, pe care o acuza de faptul că se rezuma la măsurători antropometrice și la întocmirea unor statistici cu ajutorul cărora erau surprinse doar semnele exterioare ale dezvoltării psihice a copilului. O bună cunoaștere a legilor dezvoltării copilului nu poate fi obținută decât observându-l sistematic pe parcursul realizării procesului educativ și cu condiția asigurării libertății sale de acțiune, pentru că numai în libertate copilul se poate manifesta natural. „Dacă o pedagogie trebuie să se nască din studiul individual al elevului”, scria Maria Montessori, „ea va proveni numai dintr-un studiu făcut asupra ființelor libere.”² O astfel de abordare este frecvent întâlnită la reprezentanții curentului „Educația nouă”. De exemplu, în lucrarea *Secolul copilului* (1900), Ellen Key opunea educației tradiționale, care îl lipsea pe copil de posibilitatea de a-și manifesta individualitatea și de a-și dezvolta originalitatea, un fel de individualism fundamentat pe ideea libertății³. Ea considera că este necesar un nou sistem de educație, care să pună în centrul preocupărilor sale copilul și particularitățile proprii

¹ Alfred Binet, *Ideile moderne despre copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, p. 248.

² Maria Montessori, *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici*, Editura Cartea Românească, București, 1922, p. 23.

³ Constantin Cucoș, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2001, p. 209.

vârstei lui. Din acest motiv trebuie încurajată dezvoltarea unei teorii despre educație care să se întemeieze pe cunoașterea temeinică a personalității copilului: „Lucrul cu totul nou în epoca noastră este studiul psihologiei copilului și teoria educației care derivă de aici.”¹ Înscriindu-se în această direcție de gândire, Maria Montessori s-a folosit de experiment atât pentru cunoașterea copilului, cât și pentru inovarea metodelor de educație. Cercetările sale s-au îndreptat îndeosebi asupra copiilor cu vârsta de 0-6 ani, vârstă numită și „perioada dezvoltării senzoriale”. Ea i-a combătut cu fermitate pe acei pedagogi și psihologi care considerau că diferențele de capacitate mintală constatate cu ajutorul testelor ar fi native, deci imposibil de schimbat prin intermediul educației. Prin cercetări experimentale, Maria Montessori a dovedit că măsurarea inteligenței, a aptitudinilor și cunoștințelor copiilor cu ajutorul testelor – așa cum procedase, de exemplu, Alfred Binet – nu relevă întotdeauna nivelurile de capacitate nativă, ci nivelurile de educație, de exercitare a capacităților native. Desigur, factorul biologic joacă un rol important în devenirea omului, însă personalitatea umană este și un produs social, un produs al mediului uman, al relațiilor sociale, al condițiilor materiale și culturale în care se dezvoltă și care pot frâna sau favoriza și chiar devia dezvoltarea naturală, normală, armonioasă a potențialităților existente în fiecare copil. Diferențele dintre copii sunt generate, în bună măsură, de condițiile materiale și culturale în care au crescut.

Fiecare ființă umană este unică și vine pe lume înzestrată cu capacități datorită cărora poate să își împlinească propria menire, aceea de a contribui la progresul umanității. Doar prin educație individul ajunge să își asume această menire în mod liber și responsabil. În fiecare copil se află un impuls natural către creștere, către propria formare. „Sufletul copilului”, arată Maria Montessori, „nu se dezvoltă la întâmplare, dezvoltarea lui nu se datorează stimulilor din lumea din afară, ci este călăuzită de

¹ Ellen Key, *Secolul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 74.

sensibilități speciale, de scurtă durată, care îl conduc și îl fac să câștige calități deosebite. Deși toate acestea se întâmplă într-o ambianță externă, ambianța nu are o importanță constructivă; ea oferă numai mijloacele necesare vieții spirituale. (...) Sensibilitățile acestea interioare călăuzesc și orânduiesc alegerea celor necesare, a împrejurărilor favorabile pentru dezvoltare, în ambianța variată.¹ Aceste sensibilități speciale stau la baza raportului dintre copil și lume, asigurându-i o putere deosebită de a profita de toate situațiile pentru a crește. Fiecare etapă de dezvoltare este caracterizată de o anumită nevoie esențială, a cărei satisfacere pregătește drumul pentru apariția alteia. Dacă respectiva nevoie nu este satisfăcută, nu se realizează dezvoltarea.

Maria Montessori consideră că dezvoltarea copilului este susținută de instincte, care se manifestă în anumite perioade, sarcina educatorului fiind aceea de a crea condițiile optime pentru satisfacerea lor. Și Friedrich W. Fröbel considera, sub influența ideilor susținute de Comenius și Pestalozzi, că cea mai bună cale de educare a omului constă în respectarea legilor naturii, ceea ce presupune ca educatorul să țină seama în eforturile sale de instinctele copilului. Copilul este stăpânit de patru instincte: al activității, al distracției, al curiozității și al intuiției. Primele două sunt satisfăcute prin jocuri, iar ultimele două prin jucării. Instinctul către activitate se exteriorizează în dorința permanentă a copilului de se juca. În lucrarea *Educația omului* (1826), Friedrich W. Fröbel aprecia că pentru prima copilărie este nevoie de o școală apropiată de nevoile naturale ale copilului, de un învățământ al cărui punct de plecare să îl constituie manifestările naturale, provocate prin jocul arbitrar, în care să domine activitatea liberă și spontană. Pe baza unor astfel de considerații, el a ajuns să propună înființarea unor instituții educative speciale: „grădinile de copii“ (Kindergarten). La rândul său, Maria Montessori considera că omul nu este bun de la natură, așa cum credea Jean-Jacques Rousseau, și nici rău din naștere, din cauza păcatului originar, după cum sugerează Biblia.

¹ Maria Montessori, *Taina copilăriei*, Tiparul universitar, București, 1938, p. 38.

La apariția sa în lume, omul se află la un „moment zero“, adică nu este încă ceva. El va deveni bun sau rău în funcție de împrejurări, va fi produsul acestora, rezultatul relației cu natura și cu semenii. Sensibilitatea față de elementele exterioare are o foarte mare importanță în formarea personalității, astfel că Maria Montessori a definit educația ca ajutor pentru viață; întrucât este vorba despre viața omului – o viață socială prin excelență –, educația nu poate fi privită decât ca ajutor social acordat omului în formarea sa ca ființă socială.

Trăsăturile spirituale sunt aduse la suprafața conștiinței prin satisfacerea unor instincte. Observând comportamentul spontan al copiilor, Maria Montessori a constatat că aceștia sunt dominați de impulsuri irezistibile, care îi determină la anumite acțiuni, diferite de la o perioadă la alta și având o legătură evidentă cu anumite necesități ale dezvoltării personalității. În cursul dezvoltării copilului se manifestă cu intensitate când una, când alta dintre capacitățile sale naturale, astfel încât numai cunoscând diferitele perioade ale dezvoltării și adaptând mediul la necesitățile specifice fiecăreia se poate sprijini dezvoltarea optimă a capacității respective, temporar active. Inteligența omului se clădește pe temelia construită de copil în perioadele sale senzitive. De aici necesitatea de a ajuta dezvoltarea fiecărei laturi a personalității umane la timpul maximei sale sensibilități și a maximei capacități de automodelare și autostructurare.

2. Înnoirea metodelor de educație

Pornind de la analiza condițiilor în care se află copilul la școală, Maria Montessori ajungea la concluzia că este necesară înnoirea metodelor de educație și instruire. De altfel, ea a numit „metodă“ alternativa educațională pe care a creat-o, sub această denumire fiind cunoscută și astăzi de cei mai mulți pedagogi,

prezentă în dicționare, enciclopedii și manuale.¹ În condițiile de viață și de educație din școlile tradiționale, constata Maria Montessori, copiii nu se puteau dezvolta adecvat din punct de vedere fizic, psihic și social deoarece erau supuși unui tratament de imobilizare, izolare, pasivitate, care le limita dezvoltarea. În consecință, era necesară o schimbare radicală a școlii, însă nu pentru a o face mai frumoasă și mai ușoară, ci pentru a contribui într-o mai mare măsură la dezvoltarea personalității copilului. Această schimbare presupune ca educația să permită o cucerire de către elev, printr-un efort propriu, a unor grade succesive de independență.² Copilul, în care se structurează personalitatea adultului de mâine, nu imită, ci „absoarbe“ din jur și asimilează ceea ce îi este necesar. Simțurile copilului de vârstă mică sunt ca un fel de canale prin care mintea absoarbe elemente din mediul ambiant ca pe o hrană spirituală. Acest fenomen este spontan, inconștient și de o necesitate legică obiectivă, ca orice fenomen din natură. Astfel, copilul îl clădește în sine pe adultul de mâine folosindu-se de materialul pe care îl găsește în mediul ambiant.

În opinia Mariei Montessori, copilul nu este format de educator, ci se construiește singur ca personalitate în virtutea forțelor naturale de care dispune. Ca urmare, a educa înseamnă a crea mediul potrivit satisfacerii nevoii copilului de a asimila spontan, ceea ce presupune pregătirea și organizarea stimulilor externi.

Trei factori, aflați într-o relație de interconectare și intercondiționare, stau la baza realizării educației: copilul, educatorul și mediul educativ. Pedagogia Montessori recunoaște educabilitatea oricărei ființe umane: fiecare copil dispune de capacitatea de a fi educat și, mai ales, de a se autoeduca. Educatorul bine pregătit și mediul educativ special amenajat trebuie să asigure condițiile esențiale pentru ca aceste capacități să se împlinescă.

¹ Maria Montessori, *The Montessori Method*, Schocken Books, New York, 1988.

² Metoda Montessori se poate aplica atât în educația școlară, cât și în educația realizată în familie.

Educatorii trebuie să observe îndeaproape fiecare copil în parte pentru a-i putea oferi tot ceea ce are nevoie în timpul fiecărei perioade senzitive¹ și să fie sensibili la nevoile lui individuale de dezvoltare. În grădiniță, educatoarea nu predă, în sensul tradițional al cuvântului, ci creează situații de învățare și îl ajută pe copil să aleagă materialul de care are nevoie și să înțeleagă cum poate să-l utilizeze mai bine. Ea este mai degrabă un om cu răbdare și un observator decât un om activ, mai degrabă un ghid decât un lider. Pe copii trebuie să îi caracterizeze mai ales activismul. În timp ce în școlile tradiționale copiii erau constrânși să asculte în loc să facă, iar în „școlile noi“ erau îndemnați să-și însușească cunoștințe despre viață prin studiu propriu, Maria Montessori le-a oferit copiilor posibilitatea și mijloacele de a trăi viața. De exemplu, ei nu învață cunoștințe legate de nevoile fundamentale ale vieții conform unor centre de interes, precum hrana, locuința sau comportarea civilizată, ci pur și simplu au posibilitatea de a cultiva plante în grădină și de a îngriji animale, de a pregăti hrana în bucătărie, de a servi la masă, a face ordine și curățenie, de a se purta civilizată între ei sau cu adulții. Astfel, copiii învață să trăiască, trăind cu adevărat viața normală. În ceea ce privește elementele culturii, acestea nu li se predau în mod tradițional, preluate din surse livrești și transmise pe cale verbală de educator, ci sunt obținute prin contactul direct cu lucrurile concrete, în care sunt materializate. Copiii învață și se dezvoltă prin ei înșiși, într-un mediu special pregătit. Maria Montessori consideră că vârsta preșcolară pune în mod necesar problema adaptării mediului la copil și abia în perioada care urmează se pune, treptat, problema adaptării copilului la mediul social.

¹ Există patru perioade senzitive prin care trece ființa umană de la naștere până la maturitate: de la 0 la 6 ani, de la 6 la 12 ani, de la 12 la 18 ani și de la 18 la 24 ani, fiecare cu câte două substadii de 3 ani, în care capacitățile, nevoile și perspectivele formării sunt diferențiate.

Așa cum copiii învață să vorbească fără să le țină cineva lecții, la fel pot învăța diverse comportamente – scrisul, cititul, socotitul – într-un mod individual și în ritm propriu. Ei învață datorită unei dorințe firești, naturale de a învăța ceea ce au nevoie și când au nevoie să învețe. O activitate care nu răspunde nevoilor lor, în timpul unui anumit stadiu de dezvoltare, este respinsă în mod natural.

Copiii mici se pot concentra asupra unei activități mai mult decât își pot închipui adulții dacă respectiva activitate răspunde nevoilor lor și le permite implicarea fizică. Mai mult, ei au o mare nevoie de a repeta activitățile până își vor forma aptitudinile particulare. Când copilul învață să se concentreze, el învață să ignore ceea ce îi poate distra atenția și, datorită automotivării, învață să își îndeplinească singur sarcinile. Odată ce aptitudinile – alegerea, concentrarea, autodisciplina, îndeplinirea sarcinilor – sunt învățate, ele se vor perpetua în diverse alte situații de viață socială cotidiană.

În grădiniță, copiii își aleg singuri ocupația, educatoarea intervenind doar atunci când este solicitată sau când constată că un copil este deranjat de altul. Jocul este privit ca o activitate prin care copilul se pregătește pentru viață, ca o activitate în care realizează ceva, experimentează viața reală și, totodată, o cunoaște. În această privință, concepția Mariei Montessori se aseamănă cu a lui Friedrich W. Fröbel, care considera că în copilărie activitatea specifică, propice dezvoltării prin exercițiu a tuturor forțelor de care dispune individul, este jocul. Educația își poate atinge cu eficiență scopurile prin intermediul jocurilor, primele manifestări ale nevoilor copilului. Jocurile întăresc corpul, formează voința și caracterul, dezvoltă capacitatea de observare și de asociere, fac să se nască ideile. Ele se află la baza întregii activități în „grădina de copii“. Educația realizată prin intermediul lor îl leagă pe copil de lumea în care trăiește. „Jocurile și ocupațiile spontane ale copilului“, preciza Friedrich W. Fröbel, „sunt ori imitații ale vieții reale, ori utilizarea spontană a tot ceea ce a învățat

copilul la școală, ori imagini spontane și manifestări ale spiritului.¹ Germenele dezvoltării viitoare se prefigurează în primii ani de viață în și prin joc. Jocul este o oglindă a vieții, a propriei vieți sau a vieții altuia, atât a trăirii interioare, cât și a aceleia exterioare. Dacă este bine conceput și realizat, el îi deschide copilului perspectiva realității, pentru care îl educăm și pentru care se dezvoltă.

Însă Maria Montessori a folosit cuvântul „muncă“ în loc de „joacă“ deoarece, în opinia sa, nu există vreo diferență între muncă și joacă. Munca unui copil înseamnă autodezvoltare, iar toate experiențele sale (munca și joaca) sunt ocazii pentru a învăța.² Utilizarea termenului „muncă“ în locul aceluia de „joacă“ înseamnă și o formă de respect pentru ceea ce întreprinde copilul. Pe lângă instinctul de a ști, la copil se manifestă și instinctul muncii. Munca angajează mâna, care, consideră Maria Montessori, este instrumentul de exprimare a inteligenței umane, este „organul minții“. Așadar, în prima copilărie munca ajută la dezvoltarea inteligenței: „Mâna este organul care prin structura sa fină și complicată dă puțință inteligenței de a se manifesta, dă omului puterea de a stăpâni ambianța și a o transforma, condusă de inteligență, de a-și împlini misiunea în univers. Ar fi logic, prin urmare, ca atunci când judecăm dezvoltarea psihică a copilului să luăm în seamă, de la începutul ei, expresia «mișcării sale intelectuale»: vorbirea și activitatea mâinilor sale făcute pentru a munci.”³ Cea mai semnificativă manifestare a copilului este activitatea concentrată într-o muncă exercitată asupra unui obiect, făcută de mâna condusă de inteligență. Datorită mediului constituit din obiecte care solicită atenția, interesul și activitatea copiilor, precum și datorită existenței unor relații cu educatoarea

¹ Friederich W. Fröbel, *L'éducation de l'homme*, apud Constantin Cucuș, *op. cit.*, p. 184.

² Marolen Mullinax, Marieta Dinu, *Manual de instruire Montessori*, Casa Speranța, Constanța, 1998, p. 17.

³ Maria Montessori, *Taina copilăriei*, p. 88.

apte să favorizeze expansiunea energiilor creatoare de care dispun, copiii se dovedesc a fi „mici muncitori“. Maria Montessori vorbește despre muncă în sensul de efort prin care copilul, în activitatea unitară a simțurilor, a mâinii și a inteligenței sale în curs de formare, în contact cu mediul concret din jurul lui, realizează o transformare pozitivă a ființei sale individuale. Munca este nucleul educației sociale.¹ Prin intermediul muncii, copilul devine conștient de societatea căreia îi aparține. În cazul adultului predomină aspectul exterior al muncii, ca producătoare de bunuri cu valoare pentru viață, pe când la copil predomină cel interior, de autoformare prin activitate practică, fără ca cele două aspecte să fie izolate unul de altul. Activitatea copilului are un scop extern precis, acela de a realiza ceva, însă nu realizarea externă, ci transformările structurale interne ale personalității sale prin muncă reprezintă câștigul cel mai important. În efortul voit, depus într-o activitate liber aleasă, cu un scop extern precis stabilit, copilul nu mai manifestă unele caracteristici ale psihicului infantil: egoismul, egocentrismul, incapacitatea de a se concentra asupra unei lucrări, încăpățânarea, neascultarea, capriciul, ci însușiri opuse acestora. O astfel de schimbare se datorează faptului că el nu mai este nevoit să se ascundă, nu se mai teme și nu mai este tentat să se sustragă de la îndeplinirea unor sarcini, ca reacții de apărare generate de sentimentul oprimării.

Maria Montessori a accentuat ideea conform căreia fiecare copil trebuie văzut ca un individ cu personalitate unică, cu un potențial intelectual unic și un stil personal de a învăța. Educatorii trebuie să-i respecte valoarea intrinsecă și să-i însușească dragostea de a învăța, care să dureze întreaga viață. Este foarte important ca părinții și educatorii să cunoască și să respecte nivelul de dezvoltare și rata progresului pentru fiecare copil, în mod individual, așa cum este el.

¹ Maria Montessori, „Educația tinerilor“, în *Revista de pedagogie*, anul XI, caietul III-IV, 1941.

3. Respectarea libertății copilului

Prin metafora „Majestatea sa copilul“, Ellen Key a fixat una dintre principalele direcții de gândire și acțiune ale curentului „Educația nouă“. Însă nu este vorba despre îndeplinirea întocmai a dorințelor copilului de către educator, ci despre necesitatea respectării libertății copilului de a acționa conform cerințelor propriei naturi, evitându-se constrângerile arbitrare. Intervenția directă a educatorului asupra copilului este o sursă de deformare a naturii acestuia: „A lăsa natura să lucreze liniștit și încet, a veghea numai ca munca naturii să fie susținută de condiții înconjurătoare: iată în ce constă educația.“¹ A reprima natura copilului și a-l trata pe acesta conform naturii adultului este o greșeală. Din nefericire, mulți educatori continuă o astfel de practică, pe care Ellen Key o consideră „o crimă pedagogică“. Ar trebui ca educatorul – adultul în genere – să treacă cu vederea greșelile copilului, iar intervențiile sale să nu vizeze decât organizarea mediului, care să-i permită copilului manifestarea liberă. Artă „educației naturale“ rezidă în a evita intervențiile imediate, care adeseori sunt inoportune, recurgând în schimb la o supraveghere a conduitelor persoanelor din mediul în care crește copilul, inclusiv a propriei conduite.

Inspirându-se din lucrările lui Jean-Jacques Rousseau și Herbert Spencer, Ellen Key considera că mediul educativ trebuie organizat de către adult astfel încât să permită manifestarea liberă a copilului, ferindu-l de influențele dăunătoare și oferindu-i condițiile favorabile pentru a învăța singur. Totuși, nu se va renunța la orice fel de îngrădire a comportamentului copilului, care trebuie învățat să se supună legilor vieții și obișnuințelor care nu contravin naturii, în sensul că nu se vor da ordine fără un temei important: „Trebuie să-l învățăm pe copil cât mai curând posibil

¹ Ellen Key, *op. cit.*, p. 47.

ce înseamnă libertatea și primejdiile alegerii personale, dreptul și responsabilitatea voinței personale, condițiile și datoriile experienței personale. Rezultatul cel mai frumos al educației este de a-l plasa pe fiecare individ, singur, în fața conștiinței sale.¹ Este esențial ca prin educație să-i trezim copilului sentimentul de independență, să-i stimulăm curajul de a se îndepărta de căile obișnuite, să-l eliberăm de un fel de a vedea lucrurile unanim acceptat, de opiniile comune, de obișnuințele rutiniere, căci numai în acest fel își va putea dezvolta creativitatea.

Și metoda de educație propusă de Maria Montessori se bazează pe respectarea libertății copilului într-un mediu organizat, bogat în stimuli aleși în funcție de interesele și dorințele sale naturale; un mediu plăcut, atrăgător, îmbietor, în care copiii să-și desfășoare cu ușurință activitatea. Într-un astfel de mediu, în care se găsește ceea ce este necesar dezvoltării senzoriale, copilul nu se manifestă la întâmplare, ci în limitele permise de materialul care i se oferă. Libertatea de care se bucură nu este absolută, ci limitată, el supunându-se involuntar unei anume discipline: „Libertatea copilului trebuie să aibă ca limită interesul colectiv, iar ca formă ceea ce numim educația bunelor comportări și a atitudinilor. De aceea, suntem datori să-l împiedicăm pe copil de la tot ce-i poate jigni sau vătăma pe alții sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare care are un scop util, oricare ar fi ea și sub orice formă s-ar desfășura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie observată de educator.”² Între aceste limite se realizează o educație care favorizează activitatea personală. Atunci când curiozitatea copilului se îndreaptă asupra unui subiect, educatorul se retrage, iar copilul își alege singur materialele și operează cu ele atât timp cât îi place, fără a fi întrerupt. Oprirea unor mișcări spontane și impunerea unor

¹ *Ibidem*, p. 91.

² Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 33.

acțiuni de către educatoare sunt inacceptabile, cu excepția situațiilor în care acțiunile copilului sunt inutile sau dăunătoare.

Cu cât copiii vor fi mai liberi în manifestările lor, cu atât mai repede și mai bine își vor dezvolta funcțiunile psihice superioare. Maria Montessori nutrea convingerea că „este necesar ca dezvoltarea spontană a copilului să fie lăsată liberă, adică intervenția unei influențe intempestive să nu-i tulbure liniștea și expansiunea pașnică. (...) În această atitudine trebuie să așteptăm manifestările vieții interioare, expansiunile sale și exploziile sale neprevăzute și surprinzătoare.”¹ Însă pentru ca fenomenele psihice de creștere să se manifeste este necesar să pregătim mediul, plasând în el mijloacele materiale direct necesare. Altfel spus, trebuie ca mediul să conțină mijloacele autoeducației, mijloacele necesare și suficiente pentru satisfacerea trebuințelor interioare ale vieții, pe cale de dezvoltare.

Educatoarea nu trebuie să-și impună voința în fața copiilor, forțându-i să accepte idei, preferințe și interese nespecifice, ci îi va asista și îi va ajuta să-și satisfacă propriile trebuințe. Rolul ei este mai degrabă acela de facilitator al autoeducației, coordonator al activităților copilului și al clasei, ghid care îi îndrumă, stimulează și antrenează pe copii pentru realizarea progresului individual și colectiv. Educatoarea trebuie să pregătească mediul educativ, să manifeste atitudini dezirabile, să ofere modele de autocontrol și de respectare a regulilor, pe care cere să le aplice și copiii. Aceștia își vor construi singuri edificiul propriei personalități cu ajutorul materialului pe care îl găsesc în mediul ambiant. Măreția sau șubrezenia acestei construcții depinde de calitatea și de cantitatea materialului disponibil, precum și de tehnica muncii, pe care copilul o poate învăța de la cei din jur.

Datorită fenomenului de „absorbție” a mediului ambiant, copilul se automodelează după chipul și asemănarea acestuia, ceea ce

¹ Maria Montessori, *Autoeducațiunea în școlile elementare*, Editura Cartea Românească, București, f. a., p. 71.

dobândește pe această cale cristalizându-se într-o anumită structură de personalitate. Sarcina educatoarei va fi aceea de a solicita și de a conduce activitatea copiilor în sensul voit de aceștia. Astfel, ceea ce întreprind copiii constituie o autoactivitate, îndeplinită într-o atmosferă familiară și senină. Ei nu sunt formați de educator, ci se formează singuri. Limitându-și activitatea sau chiar renunțând la ea, educatoarea asigură condițiile pentru activitatea liberă a copilului, căci „o metodă de educație bazată pe libertate trebuie să intervină spre a-l ajuta pe copil să o cucerească și trebuie să aibă ca scop eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane. Pe măsură ce va înainta pe calea aceasta, manifestările lui spontane vor arăta mai clar adevărul, dezvăluind specificul copilului.”¹ Acesta este principalul motiv pentru care intervenția educatoarei ar trebui să vizeze îndrumarea copilului pe calea independenței. Libertatea copilului nu este posibilă decât atunci când el este independent, însă pentru a ajunge independent este necesar ca manifestările active ale libertății sale să fie îndrumate de la o vârstă foarte fragedă. Omul care face singur ceva, prin propriile forțe, se cucerește pe sine însuși, își sporește puterile și se desăvârșește. Îndrumarea copilului pe calea independenței și a libertății, și nu „servirea” lui zilnică de către educator, are o evidentă relevanță socială: „Poporul care acceptă servitutea, care crede că este un avantaj ca omul să fie veșnic servit de om, și nu, dimpotrivă, ajutat, consideră servilismul ca pe un instinct. De fapt, noi ne grăbim cu ușurință să servim, adoptând orbește comportamente foarte îndatoritoare, foarte preventivoare și foarte binevoitoare. Cine este servit, în loc să fie ajutat, este lezat, într-un anumit mod, în independența lui. Acest concept este fundamentul demnității oamenilor.”² Astfel de considerații relevă cu claritate modul în care Maria Montessori concepea orientarea intervenției pedagogice. O acțiune pedagogică este eficace dacă

¹ Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, p. 97.

² *Ibidem*, p. 98.

rezidă în a-i ajuta pe copii să înainteze spre independență, inițiindu-i în acele activități susceptibile să-i le cultive capacitatea de a se descurca singuri.

Pedagogia Montessori este centrată pe ideea de libertate. Copilul este cu atât mai liber cu cât este mai puțin dependent de adult. Educatorul trebuie să își asume rolul de a observa copilul și de a pregăti mediul, pe baza observațiilor făcute, de a crea situații de învățare, și nu de a preda în mod direct, fiind mai mult un ghid decât un lider. În pedagogia Montessori adultul este partenerul copilului: îl ajută și îl călăuzește către acele materiale de care are nevoie la vârsta lui. Pedagogul Montessori trebuie să aibă capacitatea de a descoperi calitățile fiecărui copil și, ținând seama de ele, să-i stimuleze prin intermediul materialelor motricitatea, voința, abilitățile cognitive și comprehensive, maturizarea emoțională, creativitatea și dezvoltarea socio-morală.

4. Materialele didactice și ambianța educațională

Materialul senzorial pus la dispoziția copiilor în grădiniță este alcătuit dintr-un sistem de obiecte grupate după o anumită calitate a corpurilor respective, cum ar fi culoarea, forma, dimensiunea, sunetul, asperitatea, greutatea etc. Aceste materiale de dezvoltare constituie o componentă importantă și caracteristică pentru mediul educativ și „metoda Montessori“. Ele nu sunt utilizate de educator, ci de copii, după înclinațiile și interesele lor. Numai în acest fel pot ei să își dezvolte potențialul fizic și psihic: „Factorul ambianță este, fără îndoială, secundar în fenomenele vieții: el poate modifica, după cum poate ajuta sau distruge; însă nu creează niciodată. Originile dezvoltării sunt interioare. Copilul crește nu pentru că se hrănește, pentru că respiră, pentru că se află în condiții adecvate de climă; crește pentru că viața

potențială din el se dezvoltă, devenind reală.”¹ Maria Montessori a confecționat și experimentat materiale didactice destinate fiecărui simț, pentru activitățile motrice și manuale, care să-i mijlocească copilului cucerirea realității. Realizarea acestora nu a stat sub semnul unor criterii exterioare arbitrar stabilite: „Marea valoare a acestor materiale constă în faptul că ele au fost create în urma observării individuale a copiilor, ca răspuns la nevoile și interesele acestora.”² Cu ajutorul lor se creează probleme, care vin în întâmpinarea tendinței spre activitate a copilului sau care îi stimulează această activitate și îi oferă posibilitatea exersării senzoriale.

Ambianța are un rol deosebit de important în educația copiilor, fapt subliniat frecvent de Maria Montessori: „În pedagogia noastră, ambianța are o importanță atât de mare încât o considerăm ca centru al întregii construcții pedagogice.”³ Ambianța trebuie să îi ofere copilului mijloacele necesare realizării activității. Mediul educativ este amenajat în așa fel încât să corespundă nevoilor și capacităților copiilor, să le stimuleze activitatea și dezvoltarea. El trebuie să fie atractiv, stimulat, interesant, să asigure confortul, liniștea și ocrotirea, să încurajeze independența, autocontrolul și autodisciplina. Educatorul face parte și el din ambianță, căutând să nu fie o piedică pentru copil și să nu i se substituie în diversele activități pe care acesta trebuie să le desfășoare înainte de a ajunge la maturitate. În acest sens, el renunță la propria autoritate și se mulțumește să-l vadă pe copil muncind și progresând singur, fără să își atribuie lui meritul acestei dezvoltări.

Întreaga ambianță din „Casele copiilor” pe care Maria Montessori le-a organizat era dimensionată în funcție de vârsta copiilor, care găseau aici un mediu creat special pentru ei. Prin noțiunea „ambianță” ea înțelegea „ansamblul de lucruri din care

¹ *Ibidem*, p. 101.

² Marolen Mullinax, Marieta Dinu, *op. cit.*, p. 11.

³ Maria Montessori, *Taina copilăriei*, p. 63.

copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atât cât dorește, adică în raport cu tendințele sale și cu nevoile sale de activitate¹. La început, educatoarea îl ajută să se orienteze printre numeroasele lucruri pe care le are la îndemână și îl învață cum să le utilizeze, adică îl inițiază în viața ordonată și activă în cadrul ambianței, după care îl lasă liber să aleagă și să-și efectueze singur lucrarea. Copilul dispune de o sensibilitate interioară deosebită, pe care Maria Montessori o numește „dragostea de ambianță”², datorită căreia este atras de lucrurile pe care le observă. Înseși obiectele externe, care atrag din punct de vedere senzorial, pot avea o putere de sugestie, cerând activitatea copilului și conducând-o din exterior. Însă mai ales actele adultului îl atrag. El vrea să le cunoască și să le facă. Adultul este inspiratorul faptelor copilului, este o carte deschisă din care acesta poate învăța cum să se comporte și cum să lucreze bine.

Mediul în instituțiile de educație Montessori conține materiale special proiectate, ușor de manipulat, care îl stimulează pe copil să se angajeze în activități de învățare alese în mod liber. Materialele sunt așezate pe rafturile deschise, vizibile și la o înălțime potrivită cu aceea a copiilor, grupate pe cele patru arii de dezvoltare: viața practică, dezvoltarea senzorială, dezvoltarea limbajului, matematică. Fiecare obiect are locul său, mereu același. Materialele sunt așezate în ordine și la îndemâna copiilor, după gradul de dificultate, fiecare zonă conținând materiale specifice diverselor tematici, pe care copiii le pot alege liber în funcție de nevoile lor interioare. Ele reprezintă curriculumul materializat, oferindu-le copiilor posibilitatea să lucreze independent, cu plăcere și interes, stimulându-le atenția și autocontrolul. În ambianța copilului totul trebuie bine dimensionat și pus în ordine, deoarece interesul și concentrarea lui iau naștere numai atunci când lipsesc confuzia și lucrurile de prisos. Stabilind un loc anume pentru fiecare material educativ, îl ajutăm pe copil să își satisfacă

¹ Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, p. 103.

² Maria Montessori, *Taina copilăriei*, p. 103.

o nevoie naturală, să învețe ce este ordinea. Satisfacerea acestei nevoi este importantă pentru copil nu numai pentru că îl învață să fie ordonat, ci și pentru că îl ajută să își organizeze procesul de gândire.

În grădinița Montessori, copilul este liber să aleagă dintre materialele care i s-au prezentat și, după ce termină de lucrat cu ele, atunci când dorește el, știe că trebuie să le așeze pe raft în același loc și în aceleași condiții, pregătite pentru următorul copil interesat de aceeași activitate. Ținând cont de faptul că fiecare obiect există într-un singur exemplar, copil trebuie să aștepte până când acesta va fi pus la locul lui de acela care l-a utilizat anterior. Doar un singur copil poate desfășura activitatea care implică un anumit material. Dacă un alt copil dorește să îl folosească, acesta va trebui să aștepte până ce colegul său termină activitatea începută și așază materialul înapoi pe raft. Astfel, copilul este nevoit să învețe cum să evite conflictele, respectând nevoile altora. De obicei, conflictele apar la începutul anului școlar, însă nu trece mult timp până când, în mod indirect, i se educă copilului respectul pentru lucrul altuia și răbdarea de a aștepta să îi vină rândul.

Copilul este liber să opteze pentru anumite materiale didactice, se poate mișca dintr-o parte a clasei în alta, ascultând de propriul impuls interior. Cu timpul, exercițiul alegerii devine o obișnuință, dezvoltându-se capacitatea copilului de a lua decizii cu privire la propria persoană. Mișcarea copiilor în sala de clasă, obișnuiți să ia decizii pentru ei înșiși, devine o mișcare inteligentă, cu scop și dictată de voință. Mai mult, această mișcare se realizează odată cu învățarea și cunoașterea, fără ea acestea fiind nenaturale la vârsta copilăriei.

Materialele externe de dezvoltare, determinate cantitativ și calitativ de trebuințele senzoriale proprii copilului, se constituie în veritabile mijloace de formare superioară: „Pentru a corespunde scopului său, acest material trebuie să conțină forme întotdeauna noi și din ce în ce mai complexe de obiecte capabile de a fixa atenția, de a face să se coacă inteligența prin exerciții

continue ale propriilor energii și de a produce aceste fenomene de statornicie în aplicare și de răbdare, care contribuie la dezvoltarea elasticității, a echilibrului psihic, precum și a capacității de abstracție și de creație spontană.¹ Cu ajutorul materialelor, copiii învață prin descoperire, dezvoltându-și capacitatea de concentrare, motivația, imaginația, creativitatea, controlul de sine și autodisciplina. Mediul de desfășurare a activității de instruire, conținând așa-numitele „materiale pentru dezvoltare“, este special creat pentru a le permite copiilor să se angajeze în activități de învățare alese în mod liber. De exemplu, pentru educația senzorială, care se referă la mărime, formă și culoare, sunt folosite următoarele materiale: cuburi de mărimi progresive, cilindri de dimensiuni variabile, puzzle-uri, materiale despre plante și animale, figurine etc. Rolul educatoarei este de a facilita contactul copilului cu materialele, acesta angajându-se într-o activitate pe care poate să o repete de câte ori simte nevoia, în funcție de interesul personal. Aproape toate activitățile sunt individuale, astfel încât fiecare copil dispune de un plan personal de activități, pe care educatoarea îl concepe și îl pune în aplicare în funcție de interesul și nivelul la care acesta se află.

Copiii învață singuri, folosind materialele specifice, timp în care educatoarea urmărește să le direcționeze, să le stimuleze și să le ghideze activitatea. Adultul nu trebuie să facă pentru copil ceea ce el poate să facă singur. Educatorul nu intervine niciodată atunci când un copil este concentrat, cu excepția cazurilor în care constată că acesta are nevoie de ajutor, că nu știe ce să facă sau că îi deranjează pe colegi. Ajutorul pe care educatorul îl oferă copilului este întotdeauna limitat, doar atât cât să se asigure că acesta a ieșit din impas. Copilul nu este corectat atunci când greșește deoarece se consideră că încă nu a ajuns să stăpânească suficient conceptul respectiv.

¹ Maria Montessori, *Autoeducațiunea în școlile elementare*, p. 81.

Materialele specifice ajută la dezvoltarea mai multor aptitudini și abilități, oferă posibilitatea autoevaluării și autocorectării. Aceste instrumente pot fi folosite de copii după placul și necesitățile lor, atât timp cât activitatea cu ele îi motivează și le satisface interesul. Nu există bănci, catedră, catalog, după cum nu există limită în ceea ce privește timpul în care copilul poate lucra cu un anumit material. Copiii se dezvoltă adecvat atunci când li se oferă libertatea de manifestare într-un mediu propice satisfacerii nevoilor lor. Concentrându-se la o activitate liber aleasă și neîntreruptă cu materiale care le stârnesc interesul, copiii ajung la autodisciplină și mulțumire de sine. Maria Montessori a denumit acest proces „normalizare“ și l-a considerat ca fiind cel mai important rezultat al muncii educatorului.

Pedagogia Mariei Montessori încurajează dezvoltarea copiilor într-un mediu stimulat, respectându-se diversitatea culturală și libertatea de explorare. Însă nu numai în grădinițele Montessori este accentuată importanța mediului în educația copiilor. Curriculumul pentru învățământul preșcolar tradițional din România le atrage atenția cât se poate de clar cadrelor didactice asupra acestui aspect: „Mediul educațional trebuie să permită dezvoltarea liberă a copilului și să pună în evidență dimensiunea interculturală și pe aceea a incluziunii sociale. Mediul trebuie astfel pregătit încât să permită copiilor o explorare activă și interacțiuni variate cu materialele, cu ceilalți copii și cu adulții.“¹ O sarcină importantă a educatorilor este de a crea un astfel de mediu, care să faciliteze dezvoltarea armonioasă intelectuală, socială, fizică și artistică. Ei pot ajuta copilul să dea un sens informațiilor dobândite, să învețe să distingă, să diferențieze, să categorisească și să emită judecăți. Aceste aptitudini vor sta la baza întregii învățături viitoare.

¹ Curriculum pentru învățământul preșcolar, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, București, 2008, p. 13.

5. Organizarea și realizarea activităților

În grădinițele Montessori, un cadru didactic și un asistent supraveghetor lucrează cu aproximativ 30 de copii, preponderent individual, uneori și în grup. Educatoarea nu stabilește teme, nu impune ce trebuie să se studieze și nici nu stabilește limite privind manifestarea interesului copilului. În pedagogia Montessori se consideră că cele mai de succes grupe sau clase sunt acelea care cuprind un număr de 30-35 copii la un cadru didactic și un asistent supraveghetor. Copiii sunt grupați pe vârste și pe abilități neomogene în serii de trei ani (uneori și de 6 ani): 0-3 ani, 3-6 ani, 6-9 ani, 9-12 ani, 12-15 ani, 15-18 ani. Această organizare, care presupune includerea unor copii de vârste diferite în aceeași grupă sau clasă, prezintă avantajul de a fi mai apropiată de mediul social obișnuit din familie, dar și din societate, unde comunitatea este formată, în mod firesc, din persoane de vârste diferite. O astfel de organizare oferă posibilitatea de a se stimula învățarea, pentru că cei mai mici văd ceea ce realizează cei mai mari și sunt atrași spre activități mai complexe, aceștia de pe urmă căpătând responsabilitatea de a arăta o activitate bine realizată, de a ajuta sau de a exersa împreună cu cei mai mici decât ei.¹

În procesul educativ realizat cu copiii având vârsta de până la 6 ani există zilnic una sau două perioade de trei ore de activitate neîntreruptă. Treptat, spre sfârșitul seriei de 3-6 ani, se face trecerea la activități care se eliberează de încărcătura senzorială, pentru că pur și simplu copilul nu mai are neapărat nevoie, în toate împrejurările, de suporturi concrete. Copiii mai mari își programează „întâlniri de studiu“ cu profesorul ori de câte ori este nevoie. Aproape întotdeauna se acordă prioritate activităților alese și realizate individual. Desigur, nu sunt excluse activitățile

¹ Elisabeta Negreanu, *op. cit.*, p. 19.

realizate în grupuri mici de elevi, acestea organizându-se spontan sau în funcție de o programare anterioară.

Într-o grupă din grădinița Montessori există patru arii de dezvoltare:

1) Viața practică, cuprinzând activități menite să le asigure copiilor:

a) formarea aptitudinilor necesare în relația cu mediul fizic (pregătirea pentru experiențele vieții reale, aptitudinile necesare pentru dobândirea independenței, încrederea în sine, coordonarea mână-ochi, aptitudinile musculare, aptitudinile de concentrare, orientarea stânga-dreapta);

b) formarea aptitudinilor necesare în relația cu alți oameni (aptitudinile sociale, folosirea unui limbaj adecvat în situații particulare etc.).¹

În cadrul acestei arii se practică patru tipuri distincte de exerciții: îngrijirea personală, îngrijirea mediului înconjurător, dezvoltarea relațiilor sociale, coordonarea și armonia mișcării corporale. Toate acestea îl ajută pe copil să se adapteze mediului din clasă, să își câștige independența, să își coordoneze mișcările și să exerseze concentrarea atenției.

2) Activitățile senzoriale, care vizează dezvoltarea simțurilor. La vârsta de 3-6 ani, copiii explorează mediul în care trăiesc prin intermediul simțurilor. Dezvoltarea simțurilor conduce implicit la o cunoaștere mai rafinată și la dezvoltarea inteligenței. Cu ajutorul materialului senzorial, Maria Montessori a reușit să pună concepte abstracte în forme concrete. Materialul senzorial sprijină dezvoltarea fiecărui simț în parte prin observarea sistematică a mediului, primul pas care duce la descoperiri realizate în mod spontan, referitoare la lungime, înălțime, temperatură, greutate, culoare,

¹ Marolen Mullinax, Marieta Dinu, *op. cit.*, p. 32 *sqq.*

miros. Rolul materialelor senzoriale este de a evidenția proprietățile lucrurilor și de a-i ajuta pe copii să își rafineze și să își organizeze în plan mintal ceea ce au acumulat prin simțuri.

- 3) Limbajul, cu aspectele lui esențiale: vorbit la preșcolari, vorbit, scris și citit la școlari. În mediul din grădinița Montessori există o mare varietate de materiale de analiză fonetică, de înțelegere a sensului cuvintelor și pentru dezvoltarea capacităților de receptare a mesajului oral și scris. Clasele Montessori îi oferă copilului posibilități multiple de a-și dezvolta aptitudinile importante de limbaj, accentuându-se importanța următoarelor aspecte: instruirea atenției copilului pentru a urmări sunete și zgomote din mediu, instruirea copilului să recunoască sunete și să facă distincția între ele.
- 4) Matematica, presupunând activități bazate pe materiale specifice, care respectă caracteristica esențială a vârstei, aceea de a opera în plan concret, senzorial. Acestea vizează intuitivitatea unor noțiuni matematice simple, însușirea unor cunoștințe la nivelul de înțelegere al copiilor, stimularea unor capacități intelectuale. Copiii trebuie să aibă posibilitatea de a simți și utiliza simboluri matematice, căci numai așa pot învăța conceptele specifice și își formează aptitudinile matematice, parcurgându-se drumul de la concret la abstract.

Majoritatea activităților în grădinițele Montessori sunt individuale: îngrijirea personală și a mediului, dezvoltarea senzorială, punerea în corespondență a obiectelor naturale sau culturale cu semnificația și simbolul (denumirea), asimilarea limbajului, dezvoltarea gândirii și a abilităților pentru matematică, stimularea curiozității și a creativității, expresia artistică. Desigur, educatoarea face și lecții, prezentări pentru toți copiii, organizează și activități cu toată grupa sau cu grupuri mici, de 5-6 copii (pot să fie pe nivel de vârstă, dar și de competență). Mai multe tipuri de

activități pot fi organizate cu toată grupa: corul, audierea lecturii, exercițiile de gimnastică, jocurile de descoperire, proiectele de cunoaștere sau de acțiune socială, exercițiile de grație și curtoazie etc. Aceste activități comune au o durată bine precizată și sunt realizate mai ales la începutul și la sfârșitul programului zilei.

Modelul pedagogic Montessori este centrat pe copil, care are posibilitatea să lucreze individual, în mod plăcut și într-un ritm propriu, nu sub presiunea cadrului didactic. Lecțiile pentru inițierea copiilor în educația simțurilor sunt individuale. De exemplu, educatoarea se apropie de copilul pe care îl consideră pregătit pentru lecție și se așază lângă el, oferindu-i un obiect care crede că l-ar putea interesa. Reacția așteptată de la copil este angajarea într-o activitate, în care să fie folosit materialul prezentat. Dacă respectivul material corespunde dorințelor sale intime, atunci îl antrenează în activitate. Vorbele nu sunt întotdeauna necesare, adeseori fiind suficient să i se arate copilului cum se utilizează acel obiect.¹ Dacă este necesar să i se vorbească pentru a-l iniția în utilizarea materialului de dezvoltare sau de cultură, lecția trebuie să se caracterizeze prin concizie și simplitate. Nu este vorba însă de a-i transmite copilului cunoștințe cu privire la calitățile lucrurilor (culoare, formă, dimensiune etc.) și nici de a-l îndemna să efectueze fără greșală un exercițiu, ci de o realizare efectivă a activității de către el. Obiectele nu sunt mijloace didactice pe care educatoarea le folosește ca să explice ceva. Ele sunt un ajutor pentru copil, care le alege și le utilizează conform propriilor tendințe, interese și nevoi, devenind astfel mijloace de dezvoltare: „Obiectele, nu lecția educatoarei, constituie factorul principal; și fiindcă acela care utilizează obiectele este copilul, tot el este factorul activ, și nu educatoarea.”² Dacă în concepția lui Friedrich W. Fröbel, utilizarea materialului în timpul lecției presupune intervenția activă și continuă a educatoarei, care îl fo-

¹ Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, p. 139.

² *Ibidem*, p. 171.

losește pentru a transmite cunoștințe sau pentru a corecta erori, în concepția Mariei Montessori activitatea este realizată cu precădere de către copil. Desigur, cooperarea cu educatoarea nu este exclusă; aceasta trebuie să vină în ajutorul copilului, în funcție de împrejurări și de nevoi, îndrumându-l și lămurindu-l cu privire la munca rezervată, aceea de a alege obiectele și de a exersa cu ele.

Referitor la tehnica lecțiilor, Maria Montessori preciza că efortul educatoarei de a-i îndruma pe copii în munca cu materialul (lecțiile educatoarei) parcurge două etape diferite:

- 1) educatoarea îl pune pe copil în contact cu materialul, îl inițiază în utilizarea lui (momentul inițierii);
- 2) educatoarea intervine pentru a-l lămuri pe copilul care a reușit, prin exercițiile sale spontane, cum să stabilească diferențele dintre lucruri.¹

Parcursarea primei etape presupune: izolarea obiectului (atenția copilului trebuie să se izoleze de tot ce este străin de obiectul lecției), executarea cu precizie a demonstrației (educatoarea îi arată copilului cum se folosește materialul), trezirea atenției copilului, împiedicarea utilizării greșite a materialului, respectarea activității utile (copilul este lăsat să repete același exercițiu cât timp dorește). În cea de-a doua perioadă/etapă „educatoarea intervine pentru a preciza mai bine ideile copilului, care, după ce a fost inițiat, a făcut deja multe exerciții și a reușit să distingă diferențele pe care le prezintă materialul senzorial”². Astfel, copilul este ajutat să își însușească un limbaj corect, educatoarea indicând cu exactitate termenii corespunzători ideii pe care materialul trebuie să o fixeze în mintea lui. În acest scop, lecția se va realiza în trei timpi:

- 1) Asocierea percepției senzoriale cu numele;

¹ *Ibidem*, p. 173.

² *Ibidem*, p. 176.

- 2) Recunoașterea obiectului care corespunde numelui;
- 3) Amintirea cuvântului care corespunde obiectului.

În astfel de condiții, sarcina educatoarei este de a sprijini, coordona și îndruma activitatea elevului: „Munca educatoarei noi este aceea a unui ghid. Ea îndrumă utilizarea materialului, căutarea cuvintelor exacte, ușurarea și clarificarea oricărei munci; împiedică irosirea energiei, îndreaptă un eventual dezechilibru. În felul acesta, ea le dă copiilor ajutorul necesar pentru ca ei să înainteze cu siguranță și rapiditate pe drumul dezvoltării intelectuale.”¹ Pentru a se achita de o astfel de sarcină, ea are nevoie de multă practică, de o eliberare de prejudecăți, de o continuă observare a copilului, de talent și tact pedagogic.

În fiecare perioadă a zilei, toate domeniile experiențiale sau ariile curriculare pot fi studiate la toate nivelurile. Toate disciplinele sunt interconectate, și nu predate izolat. Se lucrează în conformitate cu abilitățile copiilor, cărora li se respectă munca, efortul și realizările. Sub îndrumarea cadrului didactic, copiii învață prin descoperire într-un mediu non-competitiv, independent sau unii de la alții, în mod individual și în ritm propriu, nicidecum sub presiunea educatoarei. Cadrul didactic observă în permanență interesele fiecărui copil și facilitează cercetarea individuală, în sfera acestor interese. De la vârsta de 6-7 ani, elevii încheie „contracte” cu cadrul didactic, care trebuie să le îndrume activitatea, să păstreze un echilibru al domeniilor de activitate, să îi învețe să devină responsabili față de propria educație. Astfel, epoca școlii elementare vine să o continue firesc pe aceea a grădiniței. De acum, materialele de dezvoltare vor fi mult mai complexe, astfel încât elevii să își poată realiza interesele intelectuale superioare.

La nivelul învățământului primar nu există lucrări de control, nici caiete de teme corectate cu roșu. În alternativa Montessori evaluarea se face prin portofolii, prin observarea muncii copiilor

¹ *Ibidem*, p. 179.

de către cadrele didactice și prin fișe de progres, care se întorc pentru fiecare copil în parte, urmărindu-se realizările și comportamentele sale, satisfacția și bucuria de a învăța. Când se evaluează activitatea unui copil trebuie să se observe cu atenție dacă se manifestă inițiativa, activismul, interesul, independența, concentrarea atenției, completitudinea activităților desfășurate, autocontrolul, autodisciplina, respectul față de scopul pentru care sunt destinate materialele, față de regulile de utilizare a lor, față de ordinea din mediu sau față de activitatea colegilor. Nu există note (calificative) sau alte forme de recompensă ori, dimpotrivă, de pedeapsă. Competiția, controlul și sancțiunile de orice fel sunt evitate deoarece în cele mai multe situații sunt considerate ca piedici în educația copilului, în asumarea libertății și a responsabilității pentru propria dezvoltare. În schimb, este încurajată cooperarea pentru antrenarea socială a personalității.

6. Disciplina

În concepția Mariei Montessori, voința exterioară îi disciplinează rareori pe copii. Cu alte cuvinte, adulții nu trebuie să reprezinte sursa întregii discipline. Copiii sunt capabili să își dezvolte autodisciplina dacă au libertatea să aleagă. Despre autodisciplină și manifestarea autonomă a individului, eliberată de orice determinări externe, vorbește și Friedrich W. Foerster, în opinia căruia educația școlară trebuie să înlocuiască vechile forme ale disciplinei cu altele noi, care să conducă la o asumare de bună voie a disciplinei de către elevi, ca temelie a libertății individuale. Însă libertatea nu este posibilă decât atunci când disciplina nu se mai exercită asupra individului din exterior, ci este voită de tot ceea ce este mai profund în ființa umană. Constrângerea exterioară provoacă întotdeauna o revoltă surdă întrucât energiile sufletului nu au fost câștigate în folosul disciplinei. Mult mai productivă este disciplina prin sine însuși. Să știi cum să te stăpânești,

în înțelesul moral al cuvântului, este condiția oricărei autonomii. Însă aceasta nu se dobândește decât prin educație, de aceea este de dorit ca școala să se constituie într-un loc în care este posibilă afirmarea autonomiei elevului, și nu într-unul în care profesorul își impune autoritar voința. Sfatul lui Friedrich W. Foerster pentru profesorul care vrea să formeze prin disciplină personalitatea elevului este următorul: „Toate serviciile pe care le vei cere, toate îndatoririle pe care le vei impune leagă-le de voința liberă care se ascunde în adâncul naturii omenești; caută și pune la lucru partea aceasta din om, care din plăcere și iubire știe să ia asupra sa o sarcină eroică sau grea.”¹ Dacă este nevoie de a-i înfrâna pornirile, de a-i impune limite, atunci se va face apel la natura lui spirituală, care este dispusă la eforturi și renunțări. În acest fel, el nu va avea sentimentul înrobirii, iar disciplina și libertatea vor ajunge să se armonizeze.

Pedagogia Montessori nu îl privește pe educator ca fiind persoana care impune disciplina, ca fiind instanța supremă de control. Copiii trebuie lăsați să caute singuri soluții atât pentru problemele cognitive, cât și pentru acelea sociale. Soluțiile nu le sunt impuse de educator. Ei trebuie să experimenteze în a face alegeri pentru a fi capabili să se descurce și în absența adulților. Începutul autodiscipliniei iese la iveală atunci când copilul este absorbit de o activitate care corespunde cu adevărat nevoilor lui. Concentrându-se asupra muncii, el învață de asemenea să ignore distragerile și, datorită automotivării, învață să își îndeplinească sarcinile.

Educatorul Montessori nu îi pedepsește pe copii, dar nici nu le oferă recompense: „Aceste recompense și pedepse exterioare”, scria Maria Montessori, „să-mi fie îngăduit să spun, sunt (...) instrumentul de înrobire a spiritului, aplicat nu pentru a atenua deformările, ci pentru a le provoca.”² Greșesc acei educatori care

¹ Friedrich W. Foerster, *Școala și caracterul. Problemele morale ale vieții școlare*, ediția a III-a, Institutul de Arte Grafice „Cugetarea”, București, f. a., p. 134.

² Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, p. 64.

cred că menirea pedepselor și a recompenselor este aceea de a-i obișnui pe copii să se supună cu promptitudine regulilor stabilite de adulți și considerate esențiale într-o organizare socială, căci reușitele și progresul uman se datorează forței interioare a individului. Recompensele îl pot duce pe individ pe drumul vanității, iar pedepsele la pierderea umanității dinlăuntru său.

Pedagogii Montessori consideră că singura recompensă de care are nevoie un copil este aceea provenită din mulțumirea de sine datorată faptului că a realizat un lucru bun și corect, bazându-se pe propriile puteri. Astfel, disciplina ajunge să aibă un înțeles aparte: „Disciplina trebuie să fie și ea activă. Nu se poate spune că un individ care este forțat să stea tăcut ca un mut, nemîșcat ca un paralytic, este disciplinat. El este un individ redus la neființă, nu un individ disciplinat. Noi spunem despre un individ că este disciplinat atunci când este stăpân pe sine însuși și, prin urmare, poate să dispună de sine când trebuie să urmeze o regulă de viață.“¹ Pentru a putea fi disciplinați în mod activ, copiii trebuie să-și însușească semnificația noțiunilor de „bine“ și de „rău“, sarcina educatoarei fiind aceea de a-i împiedica să confunde binele cu imobilitatea și răul cu activitatea, deoarece, precizează Maria Montessori, „scopul nostru este să creăm o disciplină a activității, a muncii, a binelui, și nu a imobilității, a pasivității“². La disciplină se ajunge, așadar, pe o cale indirectă, dezvoltând activitatea în munca spontană.

Dacă un copil îi deranjează pe colegii săi în timpul activității ori se comportă într-un mod care afectează armonia și ordinea din clasă, acesta va fi luat de către educatoare și dus într-un loc retras de ceilalți copii, unde i se va asigura jocul favorit, însă va fi lipsit de libertatea de a se deplasa prin clasă după propria voință. Educatoarea va veni din când în când și îi va adresa cuvinte blânde de simpatie, încurajare sau ajutor, în cazul în care are nevoie.

¹ *Ibidem*, p. 92.

² *Ibidem*, p. 97.

În alternativa Montessori se consideră că lipsa libertății de mișcare și tratarea copilului ca pe un bolnav sunt suficiente pentru a-l face să înțeleagă că a greșit.

Concentrându-se asupra unei activități liber alese și neîntrerupte, copiii ajung la autodisciplină și liniște interioară. Devenind un individ corect din obișnuință și din practică, copilul se pregătește pentru manifestările sociale obișnuite. El se obișnuiește cu o disciplină care nu se limitează la mediul școlar, ci se extinde la societatea însăși.

Concluzii

Maria Montessori a elaborat o teorie pedagogică bazată pe respectul pentru copil, pentru posibilitățile și nevoile acestuia. În fiecare copil se regăsesc, în stare potențială, energii și calități care pot fi trezite la viață prin asigurarea unor condiții externe favorabile. Succesul acțiunii educative depinde de cunoașterea acestor capacități proprii ființei umane și de ajutorul adecvat oferit pentru punerea lor în acțiune. Educatorul bine pregătit și mediul special amenajat sunt condițiile care trebuie asigurate pentru ca aceste capacități să se împlinescă.

Scopul activității copilului în instituțiile de educație este unul interior, și anume propria dezvoltare. Copiii își automodelează personalitatea în funcție de mediul ambiant. Având posibilitatea să aleagă, ei se vor îndrepta intuitiv spre activități care răspund nevoilor lor de dezvoltare și le vor respinge pe acelea care nu răspund nevoilor la timpul potrivit. Educației Montessori îi sunt caracteristice un set special de materiale educative, colaborarea, absența notelor și a testelor, învățarea deprinderilor sociale și academice individual sau în grupe mici.¹ În practica nemijloci-

¹ Angeline Lillard, Nicole Else-Quest, „Evaluarea educației Montessori“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 25.

tă cu copiii, educatorii aleg cele mai eficiente tehnici, mijloace și materiale, dar inventează și altele noi, pe care le experimentează și le adaptează pentru a crea cel mai adecvat mediu educativ.

Mijloacele materiale pe care le au copiii la îndemână sunt alese liber. Copiii lucrează efectiv cu ele, în funcție de perioadele senzitive prin care trec succesiv. Ambianța constă în obiecte care solicită atenția, interesul și activitatea liber aleasă a copiilor, precum și relațiile acestora cu educatorul, favorizând astfel expansiunea energiilor de care ei dispun. Crearea unei ambianțe materiale și sociale favorabile dezvoltării a ceea ce este superior în ființa copilului reprezintă principala problemă practică a educației. Un mediu pregătit în așa fel încât copiii să poată lucra cu foarte puțin ajutor din partea adultului stimulează dezvoltarea aptitudinilor de rezolvare a situațiilor-problemă, precum și dezvoltarea auto-disciplinei.

Educația echivalează cu a-l ajuta și a-l îndruma pe copil să gândească și să acționeze independent și responsabil într-o anumită ambianță. În clasele Montessori, copiii au libertatea de a-și alege o muncă și de a o repeta de câte ori vor. Conform metodei montessoriene, educatoarea trebuie să predea puțin, să observe mult și, mai presus de orice, trebuie să faciliteze activitățile copiilor. Copiii învață să aibă grijă de ei înșiși, dar și unul de celălalt, devin mai responsabili în gândire și acțiune, dobândesc abilități de comunicare și deprinderi de activitate intelectuală intensă și continuă, devin politicoși, respectuoși, altruști, se integrează și se adaptează cu ușurință în societate.

Educatorul este mai degrabă un creator al situațiilor de învățare decât o persoană care predă în mod direct anumite cunoștințe, mai mult un îndrumător și un facilitator decât un lider. Pedagogia Montessori accentuează importanța prezentării de materiale educative potrivite în timpul fiecărei perioade senzitive, cu atât mai mult cu cât scopul educațional în prima copilărie constă în a ajuta dezvoltarea fizică, emoțională, socială a copilului. Adultul nu trebuie să facă niciodată pentru copil ceea ce acesta poate să facă

singur, altfel îi anulează posibilitatea de a învăța prin descoperire personală, îl face dependent. Exersarea independenței face posibil autocontrolul și disciplina, libertatea și disciplina presupunându-se reciproc, atât timp cât copiii se angajează în sarcină și respectă regulile în mod voluntar. Copiii nu se plictisesc și nu sunt constrânși să facă ceva anume, ceea ce are o puternică influență asupra comportamentului, în sensul că lipsește orice formă de violență din manifestările lor.

Teoria pedagogică elaborată de Maria Montessori nu pleacă de la principii filosofice, ci de la observație și experiment, ca urmare s-a răspândit cu repeziciune în întreaga lume, câștigând numeroși adepți și contribuind la crearea unui adevărat curent: montessorianismul. Ea a atras atenția contemporanilor asupra copilului, asupra drepturilor sale și necesității de a i se crea condiții de dezvoltare pe măsura vârstei lui, realizându-se un echilibru între activitatea liberă și cea dirijată.

Bibliografie

- Albulescu, Ion, *Doctrină pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
- Binet, Alfred, *Ideile moderne despre copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
- Catalano, Horațiu (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Cuciureanu, Monica (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011.
- Cucoș, Constantin, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Diesterweg, Friedrich Adolf W., *Texte pedagogice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1963.
- Felea, Gheorghe (coord.), *Alternativele educaționale în România*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2003.

- Foerster, Friedrich W., *Școala și caracterul. Problemele morale ale vieții școlare*, ediția a III-a, Institutul de Arte Grafice „Cugetarea”, București, f.a.
- Key, Ellen, *Secolul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- Lillard, Angeline, Else-Quest, Nicole, „Evaluarea educației Montessori”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 25-29.
- Meumann, Ernst, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Mullinax, Marolen, Dinu, Marieta, *Manual de instruire Montessori*, Casa Speranța, Constanța, 1998.
- Montessori, Maria, *Copilul, ființa divină, dar neînțeleasă*, Editura CEDC, București, 1991.
- Montessori, Maria, *The Montessori Method*, Schocken Books, New York, 1988.
- Montessori, Maria, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- Montessori, Maria, *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*, Éditions Desclée de Brouwer, Paris, 1958.
- Montessori, Maria, „Educația tinerilor”, în *Revista de pedagogie*, anul XI, caietul III-IV, 1941.
- Montessori, Maria, *Autoeducațiunea în școlile elementare*, Editura Cartea Românească, București, f. a.
- Montessori, Maria, *Taina copilăriei*, Tiparul universitar, București, 1938.
- Montessori, Maria, *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici*, Editura Cartea Românească, București, 1922.
- Negreanu, Elisabeta, „Pedagogia Montessori”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 11-25.
- Stanciu, Ion Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- Standing, Mortimer E., *Maria Montessori: Her Life and Work*, Hollis & Carter Limited, New York/Toronto/Londra, 1957.
- *** *Curriculum pentru învățământul preșcolar*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, București, 2008.

II. Pedagogia Waldorf

Introducere

Prima școală Waldorf a fost înființată în 1919, la Stuttgart, Germania, din inițiativa filosofului Rudolf Steiner¹ și cu sprijinul material al lui Emil Molt, patronul fabricii de țigarete Waldorf-Astoria, de unde și denumirea de „Școală Waldorf”. În timp, această alternativă educațională s-a răspândit considerabil, ajungându-se în anul jubiliar 2009 la un număr de 994 de școli în 60 de țări din întreaga lume. În România, primele grupe și clase Waldorf au fost înființate încă din 1990, în cadrul învățământului de stat. Ulterior, învățământul Waldorf din țara noastră a cunoscut o extindere semnificativă, iar organizarea acestuia se realizează prin Federația Waldorf din România, care cuprinde asociațiile Waldorf și reprezintă mișcarea Waldorf la nivel național și internațional, ca partener al Ministerului Educației și al European Council of Steiner Waldorf Schools, cu sediul la Bruxelles. În prezent, alternativa Waldorf din România include toate ciclurile de învățământ: preșcolar, primar, gimnazial și liceal, în care se aplică planuri-cadru și programe școlare specifice.

Însă cadrul legislativ actual prezintă multe neajunsuri în ceea ce privește o implementare autentică a principiilor pedagogiei Waldorf în instituțiile școlare care au avut această opțiune. Astfel, deși au trecut mai mult de două decenii de la apariția acestei

¹ Rudolf Steiner (1861-1925) a studiat matematica și științele naturii la Universitatea Tehnică din Viena. În paralel, a audiat și cursurile de filosofie, psihologie, literatură și medicină.

alternative educaționale în România, ea își caută încă identitatea, după cum se arată într-un raport de cercetare apărut nu cu mult timp în urmă sub egida Institutului de Științe ale Educației din București, având de rezolvat „dificila sarcină de a reduce abordarea holistică a ființei umane la cerințele Curriculum-ului național”¹. Dintre neajunsurile identificate prin această cercetare, cele mai importante sunt:

- 1) imposibilitatea implementării unui Curriculum elaborat conform cerințelor pedagogiei Waldorf, așa cum se întâmplă în multe dintre țările în care se regăsește această alternativă;
- 2) lipsa unor reglementări clare în ceea ce privește „profesorul de clasă”, care să îi permită să conducă copiii din clasa I și până în clasa a VIII-a, așa cum cere pedagogia Waldorf;
- 3) formarea inițială îngustă a cadrelor didactice, din cauza căreia persoanele calificate în învățământul de stat care optează să funcționeze în școlile Waldorf trebuie să se angajeze într-o formare continuă specifică și de durată;
- 4) lipsa acreditării diplomei de euritmist;
- 5) evaluări impuse, preluate din sistemul tradițional de învățământ;
- 6) impunerea profilului „filologie” pentru liceele Waldorf, ceea ce „reduce posibilitățile de a atinge nivelurile mai profunde ale ființei umane în dezvoltare prin activități diverse: matematica și fizica la clasele terminale, ateliere meșteșugărești, practicile în diverse domenii ale vieții social-economice”.

¹ Monica Cuciureanu (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011, p. 36.

Toate aceste sincope fac dificilă atingerea dezideratelor specifice, bazate pe fundamentele și principiile generale ale pedagogiei Waldorf, stabilite de către Rudolf Steiner și apoi asumate și dezvoltate de numeroși pedagogi din diverse țări.

Școala Waldorf se adresează tuturor copiilor, fără nicio discriminare, procesul de învățământ fiind conceput și realizat astfel încât să-i ajute deopotrivă pe cei slabi în atingerea unui nivel acceptabil de pregătire, cât și pe cei dotați, în aspirația lor spre performanțe cât mai notabile. Prin pedagogia Waldorf se oferă o alternativă educațională în care se învață aceleași materii ca în orice altă școală, însă, după cum vom vedea, într-o manieră specifică. Pe lângă acestea există și materii suplimentare, specifice, cum sunt euritmia, activitățile artistice și cele de educație practică.

1. Concepția filosofică și pedagogică a lui Rudolf Steiner

Rudolf Steiner și-a prezentat concepția asupra educației în deosebi într-o serie de conferințe ținute în 1919 la Dornach, Elveția, și în 1919 și 1922 la Stuttgart, Germania, publicate ulterior în mai multe volume. În abordarea problemelor specifice pedagogiei el pornește de la ideile de bază ale concepției sale filosofice; mai mult, consideră că bazele pedagogiei sunt asigurate de o antropologie care analizează omul din trei puncte de vedere: ca ființă trupească, sufletească și spirituală¹. În fiecare om, trupul, sufletul și spiritul sunt strâns legate între ele, într-o configurare de fiecare dată individuală. Prin urmare, „dacă vrem să înțelegem omul în sensul antropologiei antroposofice, atunci trebuie să-l considerăm din trei puncte de vedere, cel al trupului, al sufletului

¹ Conform antropologiei antroposofice steineriene, imaginea completă a omului este dată de trihotomia aristotelică: trup-suflet-spirit. Și concepția lui Schiller despre tripartiția ființei umane l-a influențat puternic pe Rudolf Steiner.

și al spiritului. Aceasta necesită trei metode diferite de cunoaștere. Abia prin ele se dobândește acea înțelegere pe care o are antropologia pedagogiei antroposofice.¹ Antropologia și pedagogia sunt, așadar, inevitabil legate între ele, căci pedagogia este în întregime dependentă de imaginea asupra omului, în sensul căreia vrem să educăm. Orice concepție pedagogică, precum și orice activitate practică de educare conțin, exprimată sau neexprimată, o anumită înțelegere a omului, asigurată de antropologie.

O primă idee filosofică pe care Rudolf Steiner și-a bazat concepția pedagogică este aceea conform căreia cursul vieții unui om, între naștere și moarte, este condiționat de trei factori: trupul supus legilor eredității, sufletul supus destinului pe care omul și l-a creat în existențele anterioare și spiritul supus legilor reîntrupării². Rudolf Steiner distingea între trupul fizic, pe care omul îl are în comun cu regnul mineral, trupul eteric, al forțelor de creștere, pe care îl are în comun cu regnul vegetal, și trupul astral, de trăiri emoționale, pasiuni, dorințe, imbolduri, pe care îl are în comun cu regnul animal. Însă omul nu este numai o ființă care se naște doar în sens corporal și care apoi își dezvoltă anumite caracteristici spirituale predeterminate de factori ereditari. El este o ființă care participă la două lumi: una materială, iar cealaltă spirituală. În dezvoltarea fizică și spirituală a ființei umane există în același timp și un potențial genetic și un potențial biografic, acesta din urmă fiind revelat în conștiință ca Eu, cel mai profund miez

¹ Ernst-Michael Kranich, *Bazele antropologice ale pedagogiei Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005, p. 22.

² Rudolf Steiner a elaborat și o teorie a tripartiției organismului social, care să depășească centralismul statal prin formarea unei ordini sociale cuprinzând sistemele cultural, politic și economic și care să se clădească pe principiul autonomiei. Conform acestei tripartiții, în școală nu sunt hotărâtoare interesele economice (specializarea profesională timpurie sau primatul factorului financiar asupra celui pedagogic), nici interesele statale (indoctrinarea politică), ci formarea omului ca om.

al ființei noastre.¹ În acest fel, sufletul uman (*psyche*) primește stimuli și își formează conținutul din două lumi diferite: din lumea fizică, prin instincte și simțuri, și din lumea spirituală, prin Eu. Copilul este un organ de simț pentru toate impresiile: surâs, iubire, cuvinte delicate, culori, ordinea lucrurilor, dar și pentru perceperea gândurilor. Este și un organ de simț pentru atmosfera din jur, exploziile de temperament, dezordine, inestetic etc. Orice impresie pozitivă acționează eliberator pentru copil, în timp ce toate impresiile negative lasă urme asupra lui, ca niște cicatrice în dezvoltarea armonioasă a personalității sale.

Rudolf Steiner consideră că fiecare copil este slujit de douăsprezece simțuri: simțul tactil, al echilibrului, proprioceptiv, al vieții, caloric, vizual, olfactiv, gustativ, auditiv, al cuvântului vorbit, al gândirii și al Eului. Prin simțuri copilul ia contact cu viața, o îmbrățișează cu toată ființa lui. Se poate spune că el inspiră lumea cu tot ceea ce ea îi oferă, iar impresiile, senzațiile dobândite merg până în organe, iar apoi sunt plăsmuite în sentiment și în gândire. Primele patru simțuri, numite și simțuri corporale, constituie domeniul principal de acțiune în timpul perioadei de grădiniță; metamorfoza acestora se poate urmări de-a lungul vieții, înspre ultimele patru simțuri, numite spirituale. Între aceste două grupe se situează așa-numitele „simțuri psihice“ (sufletești).

Rudolf Steiner vorbește despre reprezentare, simțire și voință ca fiind cele trei puteri fundamentale ale sufletului omenesc. Acestea nu sunt separate una de cealaltă, dimpotrivă, viața sufletească concretă constă în multipla interacțiune dintre ele. Spiritul (Eul) și materia (corpul) se întâlnesc într-o zonă intermediară, care este sufletul uman. Ca individualitate, Eul este o componentă a lumii spiritual-divine, iar corpul este o componentă a lumii materiale, fizice. Prin urmare, educația trebuie să ajute la dezvoltarea corpului și a sufletului, astfel încât spiritul, individualitatea

¹ B.C.J. Lievegoed, *Fazele de evoluție ale copilului*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 10.

elevului, să se poată dezvolta la rândul său și să poată rodi în existența lui viitoare de om liber și conștient de rolul său.

Omul este o unitate în simțire, voință și gândire. El este legat de lume în mai multe feluri, prin activități fizice, sufletește și prin spiritualitate. Numai dezvoltarea sănătoasă a trupului și a sufletului creează premisele necesare pentru ca individualitatea spirituală să poată deveni activă. Omul nu este o ființă unidimensională. Capul, inima și mâna au o semnificație egală pentru dezvoltarea lui. De aceea, dezvoltarea capacităților cognitive, morale și practice-meșteșugărești este stimulată în aceeași măsură în școlile Waldorf. Încă din grădiniță se vorbește despre o inteligență practică a copilului. Când voința („a face“) și gândirea („a ști“) se întâlnesc în simțire se naște „a fi“. Inteligența doar pentru „a ști“ este insuficientă.

Conform antroposofiei steineriene, destinul atrage fiecare om pe propriul drum de evoluție, care nu poate fi comparat cu ale altora. Acest drum este guvernat de anumite legi, care acționează în cadrul forțelor formatoare ale destinului, datorită cărora omul nu cade pradă hazardului. În paginile multora dintre lucrările sale, Rudolf Steiner a susținut că deosebirea esențială dintre om și celelalte viețuitoare rezidă în faptul că în centrul vieții sufletești se află un Eu de natură spirituală, care îi conferă fiecărui om individualitatea, unicitatea. În lucrarea *Teosofia*, de exemplu, el precizează că sufletul, în centrul căruia se află Eul, își are rădăcina în trup și înflorește în spirit. Eul poate fi stimulat sau, dimpotrivă, inhibat din două direcții: fondul bio-ereditar și ambientul socio-cultural, însă fără ca acestea să poată exercita o determinare absolută. Elementul individual devine evident tocmai în învingerea oricăror condiționări.

O altă idee de bază a concepției filosofice steineriene este că în evoluția istorică a omenirii se manifestă mereu o tendință spre decădere. Sarcina fundamentală a omului este de a găsi remedii pentru această tendință. „Devenirea culturală istorică“, scria Rudolf Steiner, „amenință în mod constant să se îmbolnăvească.

Omul trebuie, prin învățământul lui, prin activitatea lui, să tămăduiască ceea ce în devenirea culturală tinde în permanență să se îmbolnăvească. (...) Cultura se poate naște numai dacă omul tămăduiește neconținut cu forțele ființei sale ceea ce în extrauman tinde în permanență spre declin.¹ În aceste condiții, educația are un rol decisiv, cu atât mai mult cu cât viitorul omenirii depinde de actualii copii. O astfel de convingere a stat la baza înființării școlii Waldorf: „Școala Waldorf trebuie să fie un adevărat fapt de cultură, pentru a se atinge o înnoire a vieții noastre spirituale contemporane. Trebuie avută în vedere o schimbare în toate lucrurile; întreaga mișcare socială provine, în cele din urmă, din aspectele spirituale (...), iar problema școlară este o subcomponentă a marilor probleme spirituale arzătoare ale prezentului. Posibilitatea școlii Waldorf trebuie folosită în acest caz spre a acționa reformativ, revoluționar în domeniul învățământului.”² Toate inovațiile, tot ceea ce este creator se regăsește în realizările individuale și în valorificarea acestora în plan social. Însă existența posibilităților interioare ale fiecăruia depinde de îngrijirea care i-a fost dată de către educator. Cea mai importantă îndatorire a educatorului este aceea de a încuraja și sprijini aptitudinile individuale ale copilului și de a le face să se dezvolte în plan social.

Acela care sprijină ființa umană în efortul său de a se tămădui este dascălul, „medicul permanent al culturii”, cum îl numește Rudolf Steiner. Formând personalitatea copilului, profesorul îi oferă culturii medicamentul necesar, prin urmare „educația poate fi exercitată în mod corect numai dacă este concepută ca o tămăduire, dacă educatorul devine conștient că trebuie să fie tămăduitor”³. Prin educație omul se vindecă pe sine, dar vindecă

¹ Rudolf Steiner, *Introducere în cunoașterea suprasensibilului*, Editura Arhetip-Renașterea Spirituală, București, 1993, p. 185.

² Rudolf Steiner, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998, p. 13.

³ Rudolf Steiner, *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală*, Centrul pentru Pedagogia Waldorf din România, București, 1993, p. 186.

și umanitatea de tendința spre decădere, de tot ceea ce o împinge spre rău. Efortul fiecăruia de a se tămădui este susținut de conștiințizarea reîncarnării, pentru că viața are sens numai dacă putem reveni, numai dacă putem valorifica experiența dobândită în alte vieți. Conform antropologiei antroposofice steineriene, omul nu este doar un produs al eredității, ci și al influențelor din mediu, inclusiv al educației. O astfel de abordare trebuie completată prin cunoașterea adevăratei legități evolutive a omului, a reîncarnării și a Karmei pentru a redobândi respectul necesar pentru unicitatea fiecărei individualități umane. De aceea, copiilor trebuie să li se cultive sentimentul de responsabilitate pentru propriul destin și pentru viața pe care o trăiesc.

Rudolf Steiner apreciază că în pedagogia secolului al XIX-lea existau o serie de principii valoroase, însă care, pentru a-și dovedi relevanța în practica educațională, ar fi trebuit să provoace transformarea pedagogiei într-o artă. O astfel de transformare urmărește Rudolf Steiner, în convingerea căruia „pedagogia Școlii Waldorf nu este un sistem pedagogic, ci o artă, cu scopul de a trezi ceea ce există în om”¹. Însă înnoirea pedagogiei, transformarea ei într-o artă este posibilă numai prin abordarea problemelor educației din perspectiva științei spirituale. La baza unei astfel de abordări stă cunoașterea omului și încrederea în forțele lui spirituale. Rudolf Steiner se pronunță împotriva învățământului intuitiv pentru că acesta îl orientează pe elev spre exterior, spre cunoașterea lucrurilor, acordând o insuficientă atenție vieții sale lăuntrice. Iată cum își justifică el această poziție: „Trebuie să ne răzvrătim: pentru că omul nu este doar un aparat de uitat la el, un aparat care vrea să înregistreze. Omul nu poate trăi decât în activitatea interioară. A prezenta ceva din perspectiva științei spirituale înseamnă a invita omul la o conlucrare interioară sufletească, ceea ce oamenii refuză astăzi. Orice știință spirituală trebuie să

¹ Rudolf Steiner, *Forțele spirituale active în conviețuirea vechii și noii generații*, Editura Omniscope, Craiova, 1998, p. 24.

invite la o asemenea muncă lăuntrică, adică trebuie să aducă toate considerațiile până la acel punct unde omul nu mai are puncte de sprijin prin percepții exterior-senzoriale, iar jocul de forțe lăuntrice are astfel câmp liber. Abia când gândirea se poate mișca liber în acest joc interior de forțe se poate ajunge la imaginație; mai înainte nu. Așadar, baza în întreaga știință spirituală antroposofică este activitatea spirituală, trezirea la activitate lăuntrică, apelarea la ceea ce mai poate fi activ în om când toate simțurile tac, desfășurându-se vie numai activitatea de gândire.¹ Pe baza acestei concepții spiritualiste trebuie abordată educația. Misiunea educatorului constă în a-i aduce pe copii nu la nivelul de pregătire intelectuală stabilit de el, ci la acela pe care ei îl au ca predispoziție. Nu contează atât de mult ceea ce le transmite profesorul elevilor („cunoaștere“), ci individualitatea în sine a elevului. De gradul de manifestare a individualității depinde autonomia omului. În fapt, dezvoltarea este o autodezvoltare: „copilul este acela care se educă propriu-zis în prezența noastră, ori așa ceva este și corect, pentru că în realitate nu noi suntem aceia care educăm. Noi nu facem decât să perturbăm, dacă intervenim prea puternic în acest proces. Educăm atunci când ne comportăm de așa manieră încât copilul să se poată educa singur prin comportamentul nostru. (...) Să ne fie așadar clar: nimic nu poate fi vârat în om prin învățământ și educație.“² Educatorului îi revine sarcina de a înlătura factorii perturbatori ai dezvoltării libere a copilului. Prin comportamentul lui trebuie să-l ajute pe copil ca, în timpul creșterii, să reușească scoaterea la lumină a predispozițiilor existente în el. Nu este greu să realizeze acest lucru deoarece nu are nevoie de multe cunoștințe, ci doar de recursul la elementul artistic activ, prezent în ființa copilului. De aceea, în Școala Waldorf nu vor exista instrucțiuni imperative, de tipul „așa să faci“, „așa să nu faci“. În conferințele sale, Rudolf Steiner îi îndemna pe

¹ *Ibidem*, p. 118.

² *Ibidem*, p. 131.

profesori să folosească materiile de studiu ca mijloace prin care dezvoltă forțele sufletești și corporale ale copilului; în predarea acestora, arăta el, „nu va fi vorba să transmiteți un material de cunoaștere ca atare, ci va fi vorba de folosirea acestui material în scopul dezvoltării facultăților umane”¹.

Libertatea este o condiție fundamentală a vieții spirituale creatoare, prin urmare ea trebuie respectată și în domeniul educației. Copilul trebuie să se dezvolte independent de cerințele puterii de stat și ale vieții economice, până în momentul în care va putea, în calitatea lui de cetățean, să participe activ la organizarea socială: „Dreptul generației actuale de a avea parte de o asemenea educație liberă, care să-i poată permite să-și desfășoare înclinațiile și aptitudinile pe cât posibil în mod multilateral pentru a putea într-o zi să reorganizeze societatea existentă – iată cel mai important argument adus de Rudolf Steiner pentru organizarea de școli și de universități libere. Acestea pot fi finanțate cu ajutorul cotizațiilor și donațiilor făcute de către agenții economici și stabilite prin lege. Profesorii acestor școli și universități alcătuiesc corporații autonome care, în deplin acord cu elevii și cu mediul social al acestora, se îngrijesc de pregătirea a noi cadre de învățământ și hotărăsc singure în privința oricăror probleme, fie ele legate de planurile de învățământ sau de metode de predare și, în general, în privința oricăror probleme administrative.”² Numai o educație liberă îi va permite tinerei generații să-și afirme înclinațiile și aptitudinile, pe cât posibil multilateral, pentru a putea să participe apoi la reorganizarea societății.

Conceptele de bază ale antroposofiei³ pedagogice a lui Rudolf Steiner sunt cele de „evoluție” și de „personalitate”. Din perspectiva

¹ Rudolf Steiner, *Arta educației. Metodică și didactică*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 7.

² Frans Carlgren, *Educație pentru libertate. Pedagogia lui Rudolf Steiner*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994, p. 12.

³ Cuvântul „antroposofie” provine din îmbinarea celor două cuvinte grecești: *antropos* („om”) și *sophia* („înțelepciune”).

acestui gânditor, conceptul de „personalitate“ se opune ca semnificație aceluia întemeiat pe cercetările psihologiei, care, în acea vreme, aveau o orientare empirică. Rudolf Steiner dezvoltă semnificația conceptului de „personalitate“ pe baza vechii teorii a temperamentului, interpretată prin prisma științei spirituale, precizând că educației îi revine sarcina de a echilibra și armoniza tendințele dominante ale celor patru tipuri de temperament: coleric, sangvin, flegmatic și melancolic.¹ Antroposofia nu este un sistem filosofic definitiv, ci un drum de parcurs pentru a dobândi cunoștințe despre om și lume. Cine merge pe acest drum în realizarea instruirii, cu exercițiile sale de formare a gândirii, voinței și sentimentelor, poate să se convingă prin experiență directă că existența noastră fizică este pătrunsă de o lume suprasensibilă și că omul, conform ființei sale interioare, provine din această sferă.

Activitățile de predare în Școala Waldorf, consideră Rudolf Steiner, trebuie să se bazeze pe o psihologie care provine dintr-o cunoaștere antroposofică a lumii. Numai o astfel de psihologie permite „o reală înțelegere a sufletului omenesc“². Vechile noțiuni ale psihologiei sunt lipsite de conținut deoarece nu permit o racordare sufletească a individului la totalitatea Cosmosului.³ Tocmai pe baza unei astfel de racordări putem înțelege ce în-

¹ Rudolf Steiner considera cunoașterea temperamentului elevilor ca fiind una dintre cele mai importante sarcini ale unui profesor. Izbucnirile sau exteriorizările temperamentale nu pot fi corectate pentru că sunt forțe care au nevoie să se manifeste. Profesorul trebuie să țină seama de ele, de exemplu în organizarea clasei sau în alcătuirea meniului, ajutându-i pe copii să se cunoască mai bine în acest sens.

² Rudolf Steiner, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, p. 27.

³ Referitor la legătura dintre om și cosmos, precum și la importanța cunoașterii acesteia pentru educație, vezi lucrările lui Rudolf Steiner: *Arta educației. Metodică și didactică*, p. 29 sqq., *Macrocosm și microcosmos*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996, *Omul suprasensibil în concepția antroposofică*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.

seamnă de fapt omul. Acesta este motivul pentru care profesorii ar trebui să aibă, ca fundament pentru tot ceea ce întreprind în școală, o privire atotcuprinzătoare asupra legilor Cosmosului.

Conform științei spirituale, educația implică pregătirea copilului pentru viață prin contactul direct cu realitatea, însă aceasta nu înseamnă că trebuie să se întreprindă ceva concret pentru cunoașterea predispozițiilor elevilor și pentru orientarea lor școlară și profesională, căci o astfel de preocupare are conotații filosofice. Copilul va ajunge treptat, pe cale afectivă, la decizia privind situarea lui în viața socială. De aceea, în realizarea educației trebuie să afirmăm fără rezerve și să susținem cu tărie dreptul fiecăruia de a fi el însuși.¹ Trebuie să considerăm sufletul altuia, afirmă Rudolf Steiner, ca pe un sanctuar, pe care îl vom respecta atât în ceea ce privește gândirea, cât și sentimentele.

Mulți pedagogi au considerat Pedagogia Waldorf ca fiind înrudită cu doctrinele aparținând curentului „Educația nouă” deoarece o serie de idei le sunt comune: școala centrată pe copil, atenția arătată creației artistice și contemplării naturii, importanța egală acordată diferitelor tipuri de activități în formarea personalității elevului etc.² Concepția pedagogică a lui Rudolf Steiner se întemeiază însă pe o cunoaștere suprasensibilă a ființei umane, pe o cunoaștere antroposofică a lumii, cu toate consecințele care decurg de aici, în primul rând un model al instruirii mult diferit de acela existent în școlile vremii, menit să cultive o nouă înțelegere asupra ființei umane, adecvată științei spirituale. Orientarea procesului educațional este simultan intelectuală, estetică, morală și religioasă, toate demersurile întreprinse subordonându-se ideologiei specifice antroposofiei.

¹ Rudolf Steiner, *L'initiation ou comment acquérir la connaissance des mondes supérieurs*, Éditions Triades, Paris, 1965.

² Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995, p. 141.

2. Fundamente ale pedagogiei Waldorf

În pedagogia lui Rudolf Steiner, copilul este privit ca o „entelhie“, o ființă al cărei țel se află în ea însăși și care este alcătuită din trup, suflet și spirit. Cele trei elemente constitutive ale ființei umane se dezvoltă diferențiat. Într-o primă etapă, aproximativ până la vârsta de 7 ani, este accentuată dezvoltarea fizică, prin activarea voinței, manifestată în joc și imitație. În a doua etapă, de la 7 la 14 ani, are loc cu deosebire dezvoltarea sufletească, prin activarea simțirii. Sfârșitul celui de-al doilea septenar al vieții este momentul transformărilor pubertare, care marchează începutul unei perioade de interiorizare și diferențiere, în care individul în devenire va experimenta intens o viață sufletească care devine tot mai mult a lui, în toate aspectele sale: cognitiv, volitiv, afectiv. Cea de-a treia perioadă, de la 14 la 21 ani, este una a dezvoltării spirituale, prin activarea gândirii independente. Aceasta este etapa configurării conștiinței autonome, etapa în care se va dezvălui destinul propriu al individului. Dată fiind o astfel de dezvoltare stadială, în educație esențiale sunt cunoașterea copilului, exploatarea forțelor spirituale și creative existente în el, respectarea ritmului individual al fiecăruia, spiritul de inițiativă, creativitatea, mobilitatea în gândire, toate acestea reprezentând căi spre afirmarea libertății persoanei. Programul educațional va fi realizat în concordanță cu aceste particularități. Scopul prioritar al pedagogiei Waldorf este acela de a-i permite fiecărui copil să își urmeze drumul personal, în armonie cu ritmul propriu și cu trebuințele sale, prin manifestarea liberă în acțiune.

Pedagogia Waldorf nu este, după cum mărturisesc chiar aceia care o promovează, o pedagogie a succesului școlar, căci nu rezolvă toate problemele care apar în evoluția copilului, însă este preocupată de aceste probleme și se străduiește să le găsească soluții. Acesta este unul dintre principalele motive pentru care formarea cadrelor didactice pentru această alternativă educațională

nu presupune înarmarea lor cu un set de strategii didactice standard, ci în primul rând crearea unei noi deschideri față de ființa copilului și față de misiunea asumată. În școlile Waldorf se urmărește educarea omului în ansamblul său, atât cognitiv, afectiv, atitudinal, motivațional, cât și artistic sau în domeniul manualității, ceea ce permite armonizarea procesului educațional. Un astfel de deziderat a fost stabilit încă de Rudolf Steiner, aflat sub influența lui Goethe, în a cărei concepție filosofică întâlnim ideea atingerii unei armonii depline între elementele care compun ființa umană, deci și între rațiune și simțuri, între moralitate și sensibilitate. Consecvent concepției sale filosofice, Goethe a căutat ca și în plan pedagogic să promoveze o dezvoltare armonioasă a individului. În felul acesta, el se situa alături de curentul cultural numit „neoclasicism“, care urmărea să readucă în viața și în cultura modernă tipul omului antic, dezvoltat armonios, idee exprimată de greci prin cuvântul *kalokagathia*, adică frumusețea trupească și bunătatea sufletească conexate, alcătuint o unitate armonioasă.¹ Goethe își exprima sintetic concepția asupra omului prin sintagma „unitatea armonioasă a existenței“, realizabilă nu numai prin conexiunea dintre elementele care constituie sufletul, ci și dintre suflet și trup. Semnificația conceptului de „fenomen originar“ (*Urphaenomen*), central în filosofia lui Goethe, conciliază arta, știința și morala, materia și gândirea, rațiunea abstractă și sentimentul. Așadar, idealul educației nu poate fi altul decât unitatea armonioasă a existenței; altfel spus, educația trebuie să dezvolte toate elementele constitutive ale ființei umane, atât pe acelea care țin de rațiune, cât și pe acelea care țin de sensibilitate. În susținerea ideii educării omului în ansamblul său, o altă sursă de inspirație pentru Rudolf Steiner a fost filosofia lui Schiller, care considera că scopul educației nu poate fi altul decât

¹ Referitor la concepția pedagogică a lui Goethe, vezi lucrarea noastră *Doctrină pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.

dezvoltarea armonioasă a naturii individului.¹ Prin urmare, sarcina prioritară a educației ar trebui să fie înlăturarea conflictului dintre pornirile instinctive ale naturii și activitatea liberă și autonomă a rațiunii, astfel încât individul să nu săvârșească doar ceea ce îi spun instinctele sale, nici numai ceea ce îi dictează rațiunea, independent de instincte, ci să săvârșească numai acele fapte dictate de rațiune care sunt în armonie cu instinctele naturale.

Fundamentală în educația Waldorf este recunoașterea faptului că fiecare ființă umană este unică și trece prin diferite etape ale vieții. Responsabilitatea pedagogiei este să răspundă nevoilor fizice, sociale, emoționale, intelectuale și spirituale specifice fiecărei faze de dezvoltare pentru o formare armonioasă a personalității copilului.

În școala Waldorf, copilul poate să descopere lumea înconjurătoare din mai multe perspective: științifice, artistice și tehnic-meșteșugărești. Disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale, prin care sunt stimulate și sprijinite voința liberă de a învăța, atitudinea cercetătoare, disponibilitatea față de activitatea creatoare și pentru configurarea socială comună. Această școală își propune dezvoltarea copiilor și tinerilor din toate punctele de vedere, știința fiind însuflețită prin artă și legată de viața zilnică prin practică, în toți anii de studiu. Educația copiilor devine vie prin activitățile artistice (pictură, desen, modelaj, lucru manual), mișcărilor ritmice (euritmia), prin teatru, meșteșuguri în lemn, metal și alte materiale, jocuri, muzică, basme.² Valorile etice sunt cultivate prin atmosfera de respect și venerație creată prin urmarea ciclului anotimpurilor, prin

¹ Friedrich Schiller, „Scrieri privind educația estetică a omului“, în vol. *Scrieri estetice*, Editura Univers, București, 1981.

² Referitor la activitățile artistice în școala Waldorf, vezi: Margrit Jünemann, Fritz Weitmann, *Învățământul artistic în școala Waldorf. Desenul și pictura*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2004, și Ernst-Michael Kranich, *Desenul formelor. Dezvoltarea simțului pentru formă în educație*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2002. Pentru activitățile meșteșugărești, vezi: Michael Martin, *Predarea lucrului*

sărbători, prin respectul față de semeni și natură. În acest sens, este important ca elevii să aibă relații umane firești cu educatorii lor, să se simtă înțeleși și tratați cu atenție și respect. Pedagogia Waldorf urmărește să influențeze evoluția copiilor în așa fel încât aceștia să devină participanți activi la procesul cultural. Având posibilitatea să se manifeste liber și creativ în căutarea celor mai potrivite modalități de formare, pedagogii Waldorf transformă educația într-o artă pusă în slujba descoperirii și respectării individualității fiecărui copil. Unul dintre scopurile prioritare este acela de a pregăti indivizi cu mentalități sănătoase și capacitate mare de adaptabilitate la viața socială.

Profesorii trebuie să se preocupe nu atât de modalitățile diferite de predare sau de formele de organizare a procesului de învățământ, ci de a afla răspunsuri la întrebări de felul: Ce forțe trăiesc în copil? Ce trăsături volitive posedă copilul? Cum este gândirea și afectivitatea lui? Nevoia de fantezie, simțul pentru adevăr și simțul de răspundere reprezintă trei forțe care se regăsesc în ființa copilului și de care trebuie să țină seama pedagogia. Cunoscându-le, profesorul acționează în sensul dezvoltării lor. Metodele folosite pentru educarea gândirii, voinței și simțirii copilului se concretizează prin exercițiul artistic care educă voința, prin cuvântul rostit care acționează asupra afectivității copilului, oferindu-i posibilitatea să se concentreze asupra materiei predate, și prin exercițiul care face posibilă învățarea prin faptă, prin activitatea concretă, practică.

Din perspectiva pedagogiei steineriene, copilul vine pe lume înzestrat cu anumite daruri, necesare pentru a putea deveni om: simțurile, voința, forța modelatoare (creativitatea, fantezia), uimirea în fața vieții, bucuria de a învăța, capacitatea de a imita, capacitatea de a se autoeduca și de a evolua (devenirea). Organismul „moștenit“ este modificat prin acțiunea acestor forțe

plăsmuitoare. Conștienți de darurile pe care copiii le aduc cu ei, profesorii ar trebui să se întrebe care este rolul lor esențial în procesul educației. Acesta nu poate fi altul decât acela de a sprijini amintitele înzeestrări pentru ca acestea să se exprime în copil.

Rudolf Steiner respingea folosirea rețetelor prestabilite în activitatea școlară, cu atât mai mult cu cât acestea pot îngradi fan-tezia pedagogică a cadrului didactic. Prin urmare, aceia care i-au îmbrățișat concepția pedagogică au ajuns să considere că într-un plan de învățământ esențial nu este conținutul de predat, ci puterile sufletești care se dezvoltă în preocuparea cu privire la conținut. Desigur, conținuturile sunt propuse, căci prin intermediul lor elevii sunt pregătiți pentru viață, însă planul de învățământ nu este construit pornind de la ele: „Planurile de învățământ Waldorf nu sunt concepute plecând de la materialul conținut, ci de la copil și nevoile sale. Profesorii care înțeleg planul de învățământ Waldorf drept culegere de material sunt supuși pericolului de a rămâne legați de materii și de a nu vedea ce se intenționează ca transformare a copilului prin intermediul acesteia. Pe de altă parte, profesorii care vor să împlinească întru totul impulsul pedagogiei Waldorf pot dezvolta tendința de a se rupe total de materii și de a se cufunda în procesele sufletești sau sociale propriu-zise; însă în felul acesta ei nu vor observa că refuză sufletelor copiilor cea mai bună hrană prin faptul că nu le oferă conținuturi de predare potrivit vârstei lor. Raportul reciproc eficient dintre conținutul predării și favorizarea copilului face parte din fundamentele pedagogiei lui Rudolf Steiner.”¹ Dincolo de conținuturile de predat trebuie văzut mereu copilul, numai în funcție de acesta profesorul stabilește planul de învățământ propriu-zis. Fundamentele antropologice ale atitudinii față de copil sunt esențiale în acest sens, iar

¹ *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/ Rudolf Steiner*, Proiect comun al Secțiunii pedagogice de la Goetheanum și al Centrului de cercetări pedagogice de la Uniunea școlilor Waldorf libere, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005, p. 19.

profesorul trebuie să se raporteze la ele: „Planul de învățământ nu este o prescripție pe care trebuie să o îndeplinească. Căci planul de învățământ rezultă pentru el din condițiile de dezvoltare la o anumită vârstă, care determină selecția și tratarea materialului de predat. În cazul unei orientări antropologice a școlii, conținuturile planului de învățământ nu pot fi preluate pur și simplu dintr-o tradiție culturală.”¹. Dacă s-ar întâmpla așa ceva, atunci conținuturile de predat ar suferi de un anumit reduționism față de complexa realitate a vieții, față de condițiile dezvoltării umane, ceea ce s-ar reflecta negativ în planul evoluției copilului. Din totalitatea conținuturilor posibile vor fi selectate de fiecare dată numai acelea care corespund dispozițiilor și necesităților spiritual-sufletești specifice de dezvoltare pentru o anumită vârstă. În acest fel, antropologia își pune amprenta asupra planului de învățământ.

Dat fiind că planul de învățământ indică ceea ce trebuie să se petreacă în predare, fiecare factor social care afectează dezvoltarea tinerilor trebuie recunoscut și asumat ca atare în elaborarea lui, ceea ce nu înseamnă că tinerii vor deveni dependenți, în ceea ce privește învățarea și dezvoltarea, de factorii sociali. Ceea ce trebuie să cunoască și să poată face un om la o anumită vârstă, arată Rudolf Steiner în lucrarea *Școala liberă și tripartiția* (1919), trebuie să rezulte din natura omenească, nicidecum din politicile educaționale ale statului sau din cerințele vieții economice. În acest fel, relația dintre școală și societate se schimbă: nu societatea actuală trebuie să determine ce va deveni omul în creștere, dimpotrivă, trebuie să se dezvolte nestingherit ceea ce se află predispus în el. Doar în acest fel pot fi aduse ordinii sociale forțe mereu noi de la generațiile în creștere.

Îndrumările lui Rudolf Steiner cu privire la configurarea unui plan de învățământ pentru școala Waldorf au ca scop înțelegerea copilului în devenirea sa, înțelegerea manifestărilor ființei sale pentru a-i putea oferi ajutorul de dezvoltare necesar prin

¹ Ernst-Michael Kranich, *op. cit.*, p. 12.

intermediul conținutului predării. Acestea sunt motivele pentru care „planul de învățământ trebuie să se formeze, să se accentueze, să se realizeze în dialogul continuu cu copiii aflați în dezvoltare și cu tinerii: planul propriu-zis de învățământ este copilul”¹. Planul de învățământ trebuie să se modeleze în funcție de imaginea schimbătoare a naturii omenești, dar și de realitatea vieții. În școlile Waldorf clasice, așa cum funcționează ele în multe țări, profesorul este acela care configurează și dezvoltă, chiar dacă nu singur, propriul plan de învățământ. Au fost și situații când un grup de cadre didactice sau Federația școlilor Waldorf dintr-o țară au oferit câte un model de plan de învățământ, însă numai cu caracter orientativ și explicativ.²

3. Cunoașterea copilului și a legilor copilăriei

Condiția de bază pentru o pedagogie eficientă este cunoașterea etapelor de dezvoltare a copilului. Despre importanța unei astfel de cunoașteri Rudolf Steiner scria: „Dacă veți fi în posesia unei cunoașteri bine dezvoltate asupra ființei omului în devenire, străbătută de voința și simțirea dumneavoastră, atunci și veți instrui bine, și veți educa bine. Veți aplica la diversele domenii, printr-un instinct pedagogic care se va trezi în dumneavoastră, ceea ce vi se arată din această cunoaștere volitivă a copilului în devenire.”³ Respectarea în procesul de învățământ a caracteristicilor diverselor etape de dezvoltare presupune asigurarea necesarului educațional pentru vârsta respectivă. La baza periodizării vârstei de creștere a ființei umane în etape de câte șapte ani, sta-

¹ Tobias Richter, *Sarcina pedagogică și obiectivele de învățământ ale unei școli libere Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 11.

² *Ibidem*, p. 14.

³ Rudolf Steiner, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, p. 114.

bilită de Rudolf Steiner, stau nu numai cercetările psihologice, ci și interpretările antroposofice de genul: dezvoltarea ființei umane este corelată cu procesele de creștere și metamorfoză, prin care forțele cosmice vegetative și animale (de creștere și de reproducere), precum și cele psihice (pulsuniile, dorințele, pasiunile, capacitatea de judecată, discernământul, judecata morală) se dezvoltă progresiv. Astfel, dacă privim dezvoltarea în ansamblu a copilului, de la naștere și până când ajunge adult (21 ani), se pot contura trei perioade mari de vârstă, numite „septenare“: 0-7 ani, 7-14 ani, 14-21 ani, care corespund dezvoltării corporale, eterice și astrale a individului.

În concepția lui Rudolf Steiner, împărtășită ulterior de toți pedagogii Waldorf, de la naștere și până la maturitatea deplină, de la 21 de ani, omul parcurge trei etape de câte 7 ani. Din punctul de vedere al dezvoltării biologice, etapele creșterii sunt aceleași:

- 1) prima perioadă: de la naștere la schimbarea dentiției,
- 2) a doua perioadă: de la schimbarea dentiției la pubertate,
- 3) a treia perioadă: de la pubertate la maturitate.

În ceea ce privește raportarea la lumea exterioară, specifică fiecăruia dintre cele trei stadii, situația se prezintă astfel: „În timpul primei perioade, relația principală cu lumea exterioară vine din exterior spre interior. Însă experiențele care rezultă în modul acesta, pentru început, nu sunt asimilate în centrul Eului. În a doua perioadă, copilul reprezintă o unitate închisă. Din centrul Eului radiază forțe până la periferia micii lumi proprii. Lumea exterioară nu mai pătrunde nestânjenită înăuntru, ci determină doar impresii la graniță și nu este preluată decât după un proces de digerare. În cursul perioadei a treia (...), direcția principală este din interior spre exterior. Tânărul încearcă să cucerească și să transforme lumea exterioară.“¹ Prima perioadă este aceea a

¹ B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, pp. 15-16.

imitației, cea de-a doua este a dezvoltării efective infantile, iar cea de-a treia este aceea a cuceririi lumii ideilor de către tânăr. Studiarea relației dintre lumea exterioară și cea interioară pune în evidență împărțirea în perioade de 7 ani, care coincid cu perioadele de dezvoltare biologică; de fapt, această împărțire în trei perioade are și o bază fizică observabilă prin intermediul transformărilor morfologice ale copilului.¹ Dacă s-ar analiza separat funcțiile gândirii, sentimentului și voinței, atunci ar rezulta alte etape de evoluție. De aceea, este necesară punerea în legătură a tuturor acestor aspecte pentru a se realiza o sinteză care să pună în evidență influențele lor reciproce și să conducă la un punct de vedere unitar și flexibil asupra procesului de maturizare a individului.² Desigur, după vârsta de 21 ani individul intră în cea de-a patra perioadă, cea adultă. Aceasta este o perioadă de echilibru, în sensul că activitatea dirijată spre exterior alternează cu experiențele care vin din lumea exterioară și pătrund în cea interioară. La sfârșitul fiecărei etape de dezvoltare se găsesc elemente pregătitoare pentru următoarea, altfel spus există o perioadă de tranziție între ele.

Atâta timp cât copilul se află la vârsta preșcolară, deci în perioada celei mai intense creșteri, forțele însuflețitoare existente în el sunt întru totul legate de corpul fizic. Treptat, unele dintre ele sunt eliberate din funcția biologică și stau la baza capacității de a învăța, adică devin active pe plan sufletec. La această vârstă, în primul plan se află educarea memoriei, formarea unor înclinații și obișnuințe, fortificarea conștiinței și a caracterului, dirijarea judicioasă a fanteziei și a temperamentului pe căi sănătoase.

¹ Dezvoltarea corporală (schimbările anatomo-fiziologice) marchează cele trei etape de dezvoltare a copilului: raportul dintre diferitele părți ale corpului (dimensiunile capului, membrelor, corpului etc.), care variază considerabil de la o perioadă la alta (inclusiv în funcție de gen), expresia și forma feței, schimbarea dentiției constituie un aspect important al transformării fizice generale care are loc în jurul vârstei de 7 ani, transformările sexuale în jurul vârstei de 14 ani etc.

² B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, pp. 17-18.

Gândirea începe să se formeze pornind de la o înțelegere nediferențiată a vieții. Între al doilea și al treilea an de viață, ea începe să se orienteze înspre a pune ordine în lumea percepțiilor. Deși este activă încă din primul an de viață, gândirea devine conștientă de regulă abia la vârsta de cinci ani, când copilul învață să gândească asupra lucrurilor și evenimentelor din jurul său. De exemplu, în privința lucrurilor el devine conștient de legătura dintre scop și mijlocul de atingere a lui.

Viața afectivă a copilului mic oscilează între satisfacție și nemulțumire. Abia în jurul vârstei de trei ani, când se poate spune că a trăit deja numeroase experiențe, are loc trezirea conștiinței de sine, care condiționează apariția unei vieți afective semiconștiente. Copilul își exercită conștiința de sine opunându-se lumii, adică face experiența rezistenței. Opunându-se obiceiurilor cotidiene, el simte că are un Eu și că poate să nu facă pur și simplu ceea ce așteaptă ceilalți de la el.

Din perspectiva relației pe care o are copilul cu lumea din jurul său, acest stadiu de dezvoltare prezintă o serie de note specifice: „Principala caracteristică a copiilor mici este imensa lor deschidere spre ceea ce îi înconjoară. Ei asimilează elementele din jurul lor fără o rezistență sufletească și întâmpină lumea cu o încredere nelimitată. Trăiesc în inocența paradisiului, în acest univers în care binele și răul sunt inextricabil amestecate.”¹ Copilul are încredere absolută în adult, îl imită în vorbire și gândire. De altfel, Rudolf Steiner numea perioada de până la 7 ani drept „vârsta imitației”: „Până la schimbarea dentiției, copilul poartă în sine un anumit caracter care se exprimă prin aceea că vrea să fie o ființă imitatoare; vrea să imite tot ce vede în jurul său.”² Cuvintele adresate copilului, avertismentele, muștrările, explicațiile au un impact minor asupra lui sau chiar niciunul, în comparație cu mediul real sau cu acțiunile efective. De aceea, este ne-

¹ *Ibidem*, p. 14.

² Rudolf Steiner, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, p. 114.

pedagogic să-i dojenești ori să-i moralizezi pe copiii de această vârstă. Copilul este receptiv la atitudini, la fapte, la gesturi într-un sens mai larg. Modul în care persoanele din jurul său se comportă are un impact mult mai mare asupra lui decât cuvintele care îi sunt adresate.

Copiii imită ceea ce se întâmplă în jurul lor. La început, imitația are loc cu totul inconștient. Cu timpul, ea devine mai conștientă și se exprimă prin joc, atunci când sunt reluate gesturi și întâmplări din viața cotidiană: „Noi îl educăm pe copil pentru a fi pregătit pentru această frământare a lumii prin aceea că, mai întâi, îl lăsăm să se joace, pentru ca prin aceasta să îi trezim capacitatea de a acționa.”¹ Pentru copilul aflat în acest stadiu de dezvoltare este caracteristică situația în care întâi face, apoi înțelege. În timp ce adultul refuză să facă ceva când nu înțelege, la copil este invers: el trebuie să facă experiența, abia mai târziu ajunge la înțelegere.

În educație trebuie să acționăm în funcție de nivelul de dezvoltare a copilului, de ceea ce îi este specific. Până la șapte ani trebuie să-i oferim ceva prin „a face“, și nu prin a-l învăța la nivel rațional. El nu trebuie tratat niciodată ca un mic adult. La această vârstă inteligența copilului este una practică. El cunoaște lumea prin joc; numai prin acesta ia contact cu natura și cu mediul socio-cultural, bazându-se pe imitație și creându-și un fundament pentru înțelegerea ulterioară a lumii. Jocul înseamnă trăirea cu toate simțurile, mișcarea cu întreg corpul, activitatea mâinilor și a picioarelor, mobilizare interioară. Din joc se naște mai târziu experiența conștientă. În concepția lui Rudolf Steiner, jocul trebuie transformat în învățare, și nu invers, pentru că jocul are o seriozitate sfântă, care trebuie păstrată și în procesul învățării. Copiii care cresc sub presiunea de a deveni prea devreme adulți pierd posibilitatea de a trăi experiențe importante și unice pentru

¹ Rudolf Steiner, *Cunoașterea omului și structura învățământului*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005, p. 104.

treapta lor de vârstă. Copilăria trebuie apărată de precocitate, de tot ceea ce dăunează fanteziei, de ceea ce provoacă frica, agresivitatea, nesiguranța. Fără o copilărie deplină, senină, întreaga viață ulterioară va avea de suferit. Copilăria este izvorul sănătății corporale, al forței sufletești, al gândirii individualiste și al deschiderii spre social.

Cea mai importantă funcție conștientă a copilului, manifestă încă din primul an de viață, este percepția: „Întreaga lui activitate psihologică constă în cunoașterea lumii din jur.”¹ S-ar putea spune chiar că copilul mic este în întregime un organ senzorial, în care este activă voința. Conceperea lui drept o ființă care este în întregime organ senzorial reprezintă o idee centrală a pedagogiei antroposofice. În primele faze ale evoluției sale cognitive, copilul ajunge la conștientizarea obiectelor, învață să le perceapă prin activitatea de reprezentare a sufletului său. Capacitatea de reprezentare i se dezvoltă prin impresiile exercitate de mediul înconjurător asupra simțurilor sale. Primul septenar, premergător școlii, se caracterizează printr-o activitate intensă a simțurilor copilului, în care se exprimă o capacitate puternică de dăruire îndreptată asupra întregului mediu înconjurător: „Toate simțurile lor sunt deschise, iar răspunsul personal la stimulii exteriori este imitația și mimetismul. Ei învață să vorbească prin imitație, iar în acest mod li se deschide poarta spiritualității umane. Prin imitație copilul face cunoștință cu toate elementele, bune și rele, care caracterizează relațiile dintre ființele umane. Și tot prin imitație, dar mai subtil, se pun bazele viitorului simț moral.”² Copilul are nevoie, în această perioadă, de modelul oferit de adult și de un mediu înconjurător adecvat, căci relația pe care el o are cu lumea se bazează pe o încredere și o deschidere pe care nu le vom mai întâlni în stadiile de dezvoltare ulterioare. Mediul social înconjurător are o mare influență asupra proceselor de dezvoltare

¹ B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, p. 39.

² *Ibidem*, p. 14.

psihofizică a copilului. Impulsul lăuntric pentru întreaga lui evoluție pornește, în mare măsură, de la imitare: „Prin imitare, copilul se străduiește să repete printr-o activitate proprie atitudinile, gesturile și mișcarea, în special ale mamei. În imitare acționează impulsul ca pe baza modelelor să se treacă dincolo de cele deja atinse.”¹ Copilul învață prin imitație. El poartă cu sine un devotament plin de încredere, care, împreună cu forțele de voință specifice vârstei, îl va ajuta să se unească cu lucrurile din jur prin forța imitației. Acesta este un proces interior, care merge în profunzimea stărilor sufletești, a gândurilor și a atitudinilor. Forțele imitației se manifestă mai ales în joc, activitate specifică vârstei, în care copilul își asumă lumea într-un mod individual cu ajutorul fanteziei, forța care-i pune în mișcare întreaga lume interioară. De aceea jocul trebuie să fie liber.

Educatorul trebuie să stea în fața copilului ca un model demn de imitat. Gesturile, ținuta, imaginile oferite, rostirea, faptele, gândurile sale vor fi imitate. Trăirile în adevăr vor duce la formarea moralității. Lucrurile însuflețite, bucuria, ordinea, acțiunile pline de sens vor modela personalitatea copilului.

Pedagogia Waldorf vede în învățarea prin imitare, în prima copilărie, cea mai importantă formă a învățării și cea mai importantă forță de evoluție. Tocmai de aceea, sarcina educatorului la această vârstă rezidă în crearea unei atmosfere pline de iubire, în care copilul să nu fie împiedicat în dăruirea sa imitativă. Prin atitudinea, mișcările și modul lor de comportare, educatorii trebuie să se arate demni de a fi imitați. Altfel spus, arăta Rudolf Steiner, educația în prima copilărie înseamnă și autoeducația educatorului, conștient de efectul comportamentelor sale asupra copilului care imită. Rudolf Steiner fundamentează educația din grădinițele și școlile Waldorf pe următorul principiu călăuzitor, promovat și de Goethe: *Omul învață să fie om numai de la oameni*. De aceea, foarte importante pentru copil sunt contactul uman și percepția

¹ Ernst-Michael Kranich, *op. cit.*, p. 46.

directă. El își va putea dezvolta individualitatea, capacitatea de comunicare, libertatea voinței, capacitatea de judecată etc. numai dacă, la momentul potrivit, se poate raporta deschis și direct la personalitatea adultului care are în grijă educația lui. Contactul uman – în care pot fi exersate calități morale precum respectul, venerația, iubirea, altruismul – dezvoltă în copil încrederea în propria existență. În viața interioară, aceasta se dovedește a fi izvorul siguranței lăuntrice și al echilibrului sufletesc.

Știind că imitația se află la baza comportamentelor infantile, educatorul nu îl formează pe copilul preșcolar prin precepte morale, prin conștientizări de tot felul, ci prin exemplul personal și prin mediul ambiant.¹ Această stare de fapt implică respectarea multor reguli de conduită și de autoobservare, pe care adulții trebuie să le urmeze dacă vor să îndeplinească cu succes rolul dificil de educatori.

Însă imitația este mai degrabă dorința de a descoperi mai de parte, decât o simplă imitare în joc a activităților celor din jur sau o repetare a cuvintelor acestora. Imitația este mai mult decât un simplu mijloc de copiere a gesturilor, a comportamentelor adulților. Ea atinge profunzimea stărilor sufletești, a gândurilor și atitudinilor copilului. Prin aceasta, el își modelează nemijlocit trupul și sufletul, dobândește gestică și mimica adulților din jurul său, ajungând chiar la a se identifica cognitiv cu ei.

Dăruindu-se lumii care îl înconjoară și pe care o percepe ca fiind eminentă bună, copilul mic este o ființă care imită: „Tot ceea ce învață în primii ani din viață o face prin imitație. Intensitatea imitației poate să varieze după caracter, după tipul și temperamentul copilului, însă ea constituie modul de dezvoltare a vieții psihice în timpul acestei prime perioade.”² Copilul învață prin simpla imitație ordinea, comportamentul și limbajul civili-

¹ Rudolf Lanz, *Pedagogia Waldorf. Un drum către un învățământ mai uman*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994, p. 40.

² B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, p. 40.

zat etc. Părinții își influențează copiii, în primii ani de viață, prin ceea ce sunt, prin moralitatea exprimată de actele lor. Mediul în care crește copilul are o importantă repercusiune asupra formării caracterului său. Atât faptele, cât și modul de a gândi al persoanelor pe care le are permanent în jurul său sunt transformate de el prin imitație într-o parte componentă a propriei vieți și activități.¹ Calitățile morale preluate în acest fel din ambianță sunt decisive pentru existența lui ulterioară. Orice răutate din partea anturajului (de exemplu, duritatea sau violența) va lăsa urmări de neîndepărtat în comportamentul copilului.

La sfârșitul primei perioade de dezvoltare (0-7 ani), structura organismului copilului este încheiată, iar forțele eterice de creștere, care au stimulat configurarea acestei structuri, se metamorfozează în forțe de învățare. Dacă până acum comportamentul lui era stimulat în primul rând de poftă și impulsuri, apoi de imaginația productivă, acum el arată primele semne de voință conștientă și are scopuri pe care dorește să le atingă. Din momentul în care se trezește voința conștientă, întreaga relație cu lumea se transformă. Copilul este pregătit să meargă la școală numai când atinge această etapă și când este capabil să își propună singur obiective, numai în acest moment îi permite structura sufletească să înceapă să învețe conștient, organizat, sistematic.

Cea de-a doua perioadă de 7 ani este împărțită la rândul ei în trei subperioade, de câte 2 ani și 4 luni fiecare. De la 7 la 9 ani este încă puternică tendința de imitare, iar de la 9 la 12 ani domină nevoia copilului de a se dezvolta sub autoritatea educatorului. Respectul necondiționat față de profesor dispare acum, acesta fiind înlocuit, atunci când este cazul, de atitudinea critică. Abia peste câțiva ani facultatea critică se întoarce spre interior și devine critică față de sine însuși. În perioada cuprinsă între 7 și 12 ani, forțele psihice astrale, încă ascunse, stimulează manifestarea pulsionilor, pasiunilor și sentimentelor. La vârsta pubertății, în

¹ Frans Carlgren, *op. cit.*, p. 24.

cursul celei de-a treia perioade de 7 ani (14-21 ani), aceste forțe astrale vor pregăti maturizarea Eului.

Când copilul intră la școală – adică pe la vârsta de șapte ani –, el este pregătit să se desprindă treptat de faza de viață a imitării din prima copilărie. Totuși, aceasta se mai prelungește și în primii ani școlari.¹ În planul dezvoltării fizice, această treaptă devine vizibilă prin începutul schimbării dentiției. În planul dezvoltării psihice, copilul devine dornic de a munci și de a învăța. Desprinderea de caracteristicile primului septenar nu este bruscă, ci se desfășoară pe parcursul primilor trei ani de școală. Capacitatea de a învăța prin imitație rămâne activă până la 9 ani. Acesta este motivul pentru care, de exemplu, în Școala Waldorf copiii învață încă din clasa I două limbi străine prin imitație (cântece și jocuri), fără a se apela la scriere, ori învață să cânte la un instrument muzical fără să știe notele. Copilul este încă strâns legat prin forțele de imitație de mediul uman înconjurător și trăiește într-o pură armonie cu natura.

Principala caracteristică a intervalului de viață dintre 7 și 9 ani este o capacitate accentuată de învățare a copilului, fără nevoia de a emite judecăți proprii. Chiar dacă nu este capabil încă de abstractizări, gândirea lui nu mai constă doar în preluarea percepțiilor și asocierea lor. Capacitatea de amintire devine mai stabilă și continuă. Copilul poate trece o imagine de reprezentare într-o alta și se poate întoarce apoi de la aceasta la cea dintâi, ceea ce înseamnă că el poate manevra imaginile de reprezentare într-o modalitate relativ liberă.² În acest fel, el conștientizează corelațiile pe care nu le putea cuprinde atât timp cât era puternic legat cu conștiința sa de percepția senzorială. Gândirea se desfășoară treptat în întreaga ei amploare, devenind capabilă să își dezvolte propriile imagini. Altfel spus, copilul trece de la percepție la

¹ *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/Rudolf Steiner*, p. 49.

² Ernst-Michael Kranich, *op. cit.*, p. 48.

gândul-imagină: „În primii ani ai celei de-a doua perioade de șapte ani, viața în gânduri-imagini este foarte intensă; imaginile se assemblează pentru a forma o lume închisă care nu va fi pusă în discuție decât la pubertate.“¹

Activitatea lăuntrică se desfășoară prin formarea imaginilor, a reprezentărilor. De aceea, în primii ani de școală modul de prezentare a conținuturilor este imaginativ, pornind de la concret spre abstract, prin repetare, recitare și activități corporale. Pentru a influența cu adevărat copilul, cunoștințele trebuie să îi fie oferite nu într-o formă abstractă și pur teoretică, ci pornindu-se de la fapte și fenomene, de la imagini care stârnesc sentimentele și fantezia existente în el. Forțele care duc la creștere și forțele care acționează în procesul înțelegerii sunt aceleași. Când împovărăm de timpuriu memoria copilului cu noțiuni, când suprasolicităm inteligenta prematur, îi secătuim forțele de creștere și regenerare și îi limităm fantezia, pe care se sprijină întreaga lui dezvoltare ulterioară. Una dintre regulile de bază ale pedagogiei Waldorf este aceea care cere să-l crutăm pe copil de a se maturiza prea devreme.

Când sentimentele sunt antrenate în procesul de învățământ, cunoștințele se rețin mai rapid și mai profund în memorie. De aceea, emoțiile și trăirile intense trebuie să însotească studiul tuturor materiilor.² Memoria, puterea de reprezentare, bucuria față de repetițiile ritmice și adesea nevoia de expuneri asupra lumii, care stimulează fantezia, își pun amprenta asupra dezvoltării copilului la această vârstă. Devotamentul copilului față de adulți continuă, însă nu se mai realizează prin impresii senzoriale și imitație, ci se concentrează esențialmente asupra unei persoane de referință, care acționează asupra lui atât prin cuvintele, cât și prin faptele sale.

¹ B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, p. 65.

² Rudolf Lanz, *op. cit.*, p. 47.

Momentul de la 9 ani este unul semnificativ în dezvoltarea copilului. Putem spune că până la această vârstă durează copilăria cu poveștile ei, cu inocența specifică. În acest moment, al împlinirii vârstei de 9 ani, copilul face un pas fără de întoarcere, se detașează conștient de cei din jurul lui.¹ Rudolf Steiner a desemnat adesea granița celui de-al nouălea an drept „Rubiconul“, adică acea trecere treptată din sufletul copilului care duce la un raport mult mai conștient față de lume. De acum înainte va fi el, pe de o parte, și ceilalți, pe de altă parte. Acum el se vede mult mai mult pe sine în opoziție cu lumea.

Intervalul de vârstă 9-12 ani este o perioadă de armonizare a ființei copilului. După vârsta de 12 ani, copiii ajung într-o stare generată de schimbările fizice și fiziologice: disproporții în dezvoltarea anumitor părți ale corpului, schimbarea vocii la băieți, preocuparea pentru sexualitate etc. Dacă la vârsta de nouă ani era vorba de o dezvoltare a organizării Eului, înspre vârsta de 12 ani se produce o modificare cuprinzătoare, datorată faptului că puterile sufletesc-spirituale ale tânărului încep să se consolideze, fără ca el să fie totuși în măsură să conducă aceste puteri prin intermediul Eului. În spatele tuturor aparențelor crește, uneori insuportabil, nesiguranța, ajungându-se chiar la manifestări anxioase. Pragul pubertății sau prepubertatea (12 - 14 ani) marchează o transformare a corpului, care se realizează adesea chiar înainte de a putea fi resimțite reacțiile sufletești adecvate. Elementul sufletesc devine oarecum mai haotic, dar și mai sensibil. La pubertate sufletul ajunge la deplina experiență a lăuntricității sale, a voinței în afirmarea autonomiei sale, a simțirii în trăirea intimității sale, a gândirii în formarea liberă de concepte și în operarea cu ele. Din punct de vedere spiritual-sufletesc, apare acum capacitatea de a elabora judecăți raționale. Posibilitatea gândirii logice este disponibilă aproape în întregime, iar argumentarea devine chiar o pasiune.

¹ Hermann Koepke, *Copilul la nouă ani*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.

Încă din perioada prepubertară începe folosirea capacității de înțelegere și a rațiunii, proces care va fi consolidat, odată cu începerea pubertății, datorită voinței. Acum apare dorința personală a copilului de a avea încredere numai în propriile cunoștințe și de a le folosi în acțiunile întreprinse. O schimbare esențială se produce la nivelul gândirii și al cunoașterii: „În decursul pubertății, tânărul ajunge în gândire la concepte pure, așa-numitele «abstracte». În domeniul acestor concepte, el poate ajunge prin logică la afirmații sigure, fără intuire. Gândirea se desprinde de legătura cu realitatea și se deplasează liber în domeniul ipoteticului și posibilului, al legilor gândirii. În felul acesta, tânărul își poate clarifica modul în care, plecând de la anumite premise, se ajunge la anumite rezultate. Gândirea conceptuală duce la posibilitatea unei reflecții metodice, adică la dispoziția de a conduce noi înșine gândirea și cunoașterea.”¹ Dacă în perioada anterioară, de la schimbarea dentiției și până la pubertate (7-14 ani), gândirea copilului se împletea cu elementul intuitiv, adică cu puterile configuratoare de imagini, în decursul pubertății ea se emancipează din acest context și apare în forma sa pură. Această capacitate stă la baza trecerii despre care vorbea Jean Piaget, de la operațiile concrete la operațiile formale. Odată cu instalarea pubertății se trezește și capacitatea independentă de judecată. Dorința de autonomie în cunoaștere și în relaționarea cu lumea apare la vârsta de doisprezece ani și continuă să se manifeste din ce în ce mai puternic dincolo de paisprezece ani, fapt care are consecințe semnificative în plan educațional: „Calea spre înțelegerea lumii – tema multor domenii de învățământ – trebuie să țină cont de impulsul spre autonomie, de căutarea unei relații personale și de capacitatea de a forma concepte libere. Autonomia se poate manifesta numai când tânărul consideră pentru început fenomenele și realitățile, așa cum rezultă ele din raportul lui față de acestea, așa-dar ca pură manifestare. Numai când acestea sunt pe cât posibil

¹ Ernst-Michael Kranich, *op. cit.*, p. 57.

eliberate de interpretarea altora, el își poate forma concepte în gândirea proprie care să-i exprime esența lor, corelațiile lor. În locul imaginii apare acum, în pedagogia antroposofică, judecata.¹ De aceea, în procesul de învățământ la care este supus tânărul aflat la această vârstă nu se va urmări o simplă intermediere, într-o manieră argumentativă, a afirmațiilor, teoriilor și modelelor considerate valabile. Redarea produselor finite ale cunoașterii nu are un impact semnificativ asupra tânărului. Judecățile străine, înainte de toate ale adulților, sunt privite cu neîncredere, chiar negate, tânărul dorind „să se întâlnească prin gândire cu lumea bazându-se numai pe sine însuși”². Aceasta este o dovadă de întărire a voinței și de manifestare a tendinței spre independență în ceea ce privește cunoașterea. Pentru evoluția tânărului important nu este adevărul pretins sau teoria considerată valabilă, ci calea pe care se dobândește cunoașterea, nu judecata finită, ci procesul care duce la judecată. Acestea sunt motive temeinice pentru ca, începând cu vârsta de 12 ani, instruirea la care este supus elevul să își asume sarcina de a forma capacitatea de judecată, căci știința este întotdeauna mai mult decât rezultatele ei.

Deosebit de importantă este apariția, după vârsta de 12 ani, a conștiinței de sine, cu ajutorul căreia copilul se percepe drept ceva distinct de restul lumii. Conștiința de sine se constituie prin intermediul a trei elemente: conținuturile percepției, gândirea și judecata. În fața capacității independente de judecată a copilului trebuie justificat tot ceea ce întreprinde educatorul. Toate măsurile educative care se iau trebuie să fie motivate în fața conștiinței de sine a tânărului, care abia încolțește. Ceea ce trăiește tânărul după vârsta de 12 ani, deci odată cu trecerea spre adolescență, este determinant pentru biografia lui ulterioară, pentru anii

¹ *Ibidem*, p. 58.

² Erhard Fucke, *Linii fundamentale ale unei pedagogii a vârstei tinere. Despre concepția planului de învățământ pentru clasele 6-10 în cadrul școlilor Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 23.

școlari care vor urma: „Tânărul începe să se viețuiască pe sine drept personalitate. Dacă este ca școala să aibă acum o importanță pentru el, atunci el trebuie să găsească o legătură personală față de conținuturile și formele învățării.”¹ Pe la vârsta de 7 ani se manifestă un impuls special în ființa copilului: dorința de a merge la școală și de a învăța, dar într-un anumit fel, și anume având încredere în ceea ce spune și face învățătorul; altfel spus, el are nevoie de o autoritate, însă nu de o autoritate care se impune cu asprime sau cu forța. Respectul trebuie să se nască de la sine, din simpatia copiilor. În perioada 7-14 ani, copilul are nevoie de o autoritate iubită. La această vârstă se naște „iubirea generală față de oameni“, ceea ce înseamnă că, odată cu pubertatea, se dezvăluie capacitatea de dăruire.² Dacă este lăsat, în această perioadă, să hotărască singur tot ce vrea, el nu va fi antrenat pentru a lua decizii în viață, ci va crește ca un om dezorientat. Dimpotrivă, o autoritate care îi va arăta ce este de făcut va fi un bun exemplu pentru viitorul adult. În general, în primii trei-patru ani de școală nu există probleme de disciplină. Dascălul este o autoritate care nu se pune în discuție, copilul supunându-se de bunăvoie regulilor.

Între 7 și 14 ani, copilul trăiește într-o lume frumoasă; în mod inconștient, el își dorește să cunoască frumusețile lumii și să trăiască în armonie cu ele. Școala are obligația de a-i oferi o astfel de cunoaștere, ca pregătire pentru realitatea complexă a vieții: „De la șapte ani până la maturitatea genitală avem de-a face cu copilul care vrea să preia tot ce trebuie să știe, să simtă și să vrea pe baza autorității; și de abia cu maturitatea genitală începe dorul omului de a se pune într-o anumită relație cu mediul, pe baza unei judecăți proprii. De aceea trebuie mereu să avem în vedere că, atunci când avem în fața noastră copii la vârsta școlară, dezvoltăm acel om care tânjește după autoritate din străfundul naturii ființei sale. Vom educa greșit dacă nu vom fi în stare să susținem

¹ Ernst-Michael Kranich, *op. cit.*, p. 154.

² Erhard Fucke, *op. cit.*, p. 65.

autoritatea tocmai la această vârstă.¹ Relația pe care Rudolf Steiner o numește „autoritate îndrăgită“ se constituie, în mod ideal, cu toți adulții demni de ea: „Autoritatea nelimitată este un principiu educativ care nu se mai aplică la pubertate. Tânărul doarește să se lege de persoane mai în vârstă prin relații de prietenie. Pentru o mare parte din tineri, condițiile nefavorabile de familie provin din faptul că părinții mențin o atitudine autoritară față de copiii lor când aceștia au ajuns la pubertate, în loc să-i călăuzească cu prietenie. Este aproape de înțeles că ei simt autoritatea ca pe o insultă la adresa personalității lor.”² În timpul celui de-al doilea septenar, educația trebuie să fie dominată de principiul pedagogic al autorității îndrăgite, rezultatul natural al respectului și recunoașterii calităților superioare ale educatorului. Altfel spus, educația trebuie să se bazeze acum pe principiul autorității acceptate și pe admirația afectivă, care înlocuiesc principiul imitației, dominant în primul septenar. Dacă profesorul știe să aplice corect acest principiu al autorității, elevii săi îi vor accepta judecățile pentru a-și modela propria gândire și voință.

Datorită transformărilor prin care copilul devine adolescent, se naște în el o nouă înțelegere față de sine și față de lumea înconjurătoare. Starea de tranziție a individului din această etapă se deosebește de aceea de la 7 ani: „Odată cu schimbarea dentiției, la atingerea vârstei școlare, avem de a face cu o relație care se desfășoară, într-o anumită măsură, pe deplin obiectiv, în exteriorul trupesc-fizic al omului, în ceea ce și așa se reliefează în fiecare zi ca fiind ceva obiectiv, când omul intră în starea de somn. Prin modificările datorate maturizării sexuale avem de a face cu ceva în care omul aduce întregul său element subiectiv, Eul și trupul său astral, într-o relație cu elementul său obiectiv, cu trupul eteric și cu trupul său fizic.”³ Această stare de tranziție începe la prepu-

¹ Rudolf Steiner, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, pp. 114-115.

² B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, p. 81.

³ Rudolf Steiner, *Cunoașterea omului și structura învățământului*, p. 86.

bertate, reprezentând o separare totală a personalității individuale de lumea exterioară.

Apariția sexualității în jurul vârstei de 14 ani este privită de antropologia antroposofică steineriană ca prezență a activității corpului astral personal. După vârsta de 14 ani începe o perioadă de frământări sufletești profunde, când tânărul trebuie să trăiască în lumea reală, cu suferințele, răzvrătirile și opiniile lui. La vârsta pubertății apare o altă necesitate: impulsul de a analiza existența exterioară, întreaga viață umană, și de a învăța să o înțeleagă. Copilul nu a ajuns încă la o vârstă la care este capabil să își stabilească niște interese profunde. Pentru a reuși așa ceva el are nevoie de semeni, cu care să stabilească un bun contact sufletesc și care să-i arate, într-un mod lipsit de autoritate, drumul spre cunoștințele și activitățile care să-l conducă la o existență plină de sens.

A treia perioadă de șapte ani în dezvoltarea individului (14-21 ani) este centrată pe dimensiunea socială a sufletului uman. Eul adolescentului începe să se contureze din ce în ce mai mult, devenind autonom, iar această autonomie include dezvoltarea deplină a facultăților mentale și morale. Adolescentul învață să se raporteze la lume și începe să acționeze dinspre centrul ființei sale interioare. Acum, tânărul se îndreaptă spre „pătrunderea cu logică, prin tot ceea ce-l face capabil să gândească logic, a acelor lucruri care se manifestă ca gândire cunoscătoare”¹. El se confruntă direct cu realitatea nevoalată, pe care dorește să o cucească, fapt de care este capabil în virtutea unității sufletești dobândite în stadiul anterior de dezvoltare. Totul este raportat la propriul Eu și, în fapt, decurge din acesta. Adolescentul pătrunde în lumea exterioară pornind de la Eul său și se străduiește să o adapteze propriilor norme. El devine, în acest fel, activ din punct de vedere social. Adultul continuă să își clădească profilul de personalitate plecând de la experiențele și sistemele de valori ale

¹ Rudolf Steiner, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, p. 115.

acestei epoci. Dezvoltarea gândirii proprii duce la o accentuare a spiritului critic. Adolescentul are tendința de a se îndoii de opiniile celorlalți, vrea să pună în dezbatere motivele celorlalți și să judece singur. Astfel se explică de ce părinții și cadrele didactice, care nu au avut vreo dificultate majoră în a relaționa cu acești tineri până la paisprezece ani, se confruntă acum cu revolta lor împotriva aceleiași autorități, cu refuzul lor de a admite valori, norme, criterii care nu au trecut în prealabil prin filtrul propriei judecăți. „Principiul pedagogic al autorității“, scria Rudolf Lanz, „atât de sigur și util în timpul celui de-al doilea septeniu, devine fără valoare în cel de-al treilea. Invocarea oricărei autorități, fără a avea nicio justificare pentru aceasta, provoacă o atitudine de revoltă.“¹

Un important principiu pedagogic al celui de-al treilea septenar este recunoașterea calităților reale ale educatorului, în special a capacității intelectuale și a probității sale morale. După vârsta de 14 ani, autoritatea trebuie înlocuită de o adevărată competență obiectivă. Profesorii și părinții vor fi niște prieteni mai mari și mai experimentați, care prin propriul exemplu vor reprezenta modele bune, chiar ideale, pentru tânărul aflat într-o permanentă căutare de repere solide. În lipsa unor astfel de modele, el le va găsi în rândul semenilor de aceeași vârstă sau la diverse persoane publice (actori, artiști etc.), idealurile sale riscând să scape de sub controlul educatorilor (profesori sau părinți). De la 16 ani și până la terminarea liceului, tânărul este tot mai preocupat de filosofia vieții, de problemele sociale și de viitorul lumii în care trăiește. În jurul vârstei de optsprezece ani apare nevoia de realizare a Eului în lumea exterioară, care se manifestă, de exemplu, în alegerea profesiei sau în alegerea studiilor viitoare. Această realizare a Eului coincide întotdeauna cu un puternic idealism; ea este întrevăzută mai întâi în condițiile de reușită pe care le propune societatea.

¹ Rudolf Lanz, *op. cit.*, p. 54.

O pedagogie sănătoasă trebuie să se bazeze pe cunoașterea etapelor de dezvoltare a copilului și pe aplicarea principiilor subsecvente lor: „Respectarea acestora în procesul de învățământ presupune acordarea necesarului educațional pentru vârsta respectivă, la timpul potrivit și în modalitatea corespunzătoare nivelului la care a ajuns procesul de trezire a forțelor cognitive, de percepere a cauzalității, a abstracțiunilor și a generalizărilor.”¹ Pedagogia Waldorf tinde spre acest țel, bazându-se, în orice formă de educație, pe o cunoaștere profundă a ființei umane. Bazându-se pe o astfel de cunoaștere, Rudolf Steiner a dezvoltat principiile de organizare didactică și administrativă a învățământului Waldorf. Această perspectivă de abordare a fost îmbrățișată ulterior de toți pedagogii Waldorf: „O educație care merită acest nume“, ține să precizeze Rudolf Lanz, „nu este posibilă fără o cunoaștere profundă a dezvoltării ființei omenești în formare.”² Un bun educator se va folosi de o astfel de cunoaștere atunci când va decide, conform vârstei și personalității celui educat, câtă libertate îi va acorda și ce responsabilități se așteaptă să își asume.

4. Repere metodice

În școlile Waldorf se preferă organizarea activităților cu toți elevii clasei, însă se practică și împărțirea lor pe grupe la unele discipline de studiu, precum limbile străine, informatica etc. Cele mai importante argumente aduse în acest sens încă de Rudolf Steiner sunt: ne încarnăm în grupuri mari, ceea ce permite echilibrarea karmei, socializarea optimă, echilibrarea temperamentelor, evitarea împărțirii artificiale a elevilor în grupe de „mai dotați – mai puțin dotați“, deoarece în viață trăim în comunități

¹ Liliana-Emilia Dumitru, „Waldorf – o pedagogie a metamorfozelor“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 84.

² Rudolf Lanz, *op. cit.*, p. 58.

nediferențiate în acest fel. În primul plan al procesului de instruire se află orele de clasă, care au scopul de a le transmite tuturor elevilor cunoștințe, valori, modele comportamentale etc. Așadar, predarea se adresează de obicei întregii clase, însă nu poate consta în faptul că îi administrăm mereu fiecărui copil micul lui „hap” individual. Întrucât copiii petrec 12 ani împreună, este necesară identificarea unor multiple posibilități de evoluție personală în contact cu ceilalți. Dat fiind faptul că orice copil învață din propriul imbold, nu este necesară nici permanenta grijă acordată individual copilului, nici divizarea clasei, nici selecția în funcție de nivelul performanțelor. Copilul care învață în mod individual are nevoie mai degrabă de o predare din care să își poată lua ceea ce îi trebuie și ceea ce înțelege. De aceea, profesorul trebuie să ofere o gamă largă de posibilități didactice: „Noi trebuie să predăm în așa fel încât procesul nostru de învățământ să fie unul viu, ceea ce înseamnă că nu trebuie să ne îngrijim numai ca elevii să preia anumite imagini, anumite simțiri, anumite dexterități, ci că, în funcție de aptitudinile înnăscute ale fiecăruia și de modul în care au fost dezvoltate acestea, să ia cu sine în această viață ceea ce este viu.”¹

Nu trebuie să-i oferim copilului imagini prefabricate, cunoștințe gata elaborate și structurate, ci acestea trebuie să fie în așa fel vehiculate încât să poarte în ele posibilitatea creșterii: „Dacă îl învățăm ceva pe copil, atunci trebuie să avem grijă ca ceea ce l-am învățat să nu rămână așa cum l-am învățat, ci să crească împreună cu copilul, să devină altceva pe parcursul dezvoltării, și ca omul să mai aibă încă și la vârsta de treizeci sau patruzeci de ani, într-o anumită măsură, ceea ce a învățat la vârsta de opt ani.”² Însă pentru a reuși așa ceva, profesorii trebuie să pătrundă cu adevărat în natura umană, mai exact în natura copilului, pe calea spirituală, sufletească și trupească, pentru a-și spori gradul în

¹ Rudolf Steiner, *Cunoașterea omului și structura învățământului*, p. 10.

² *Ibidem*, p. 10.

care conștientizează ceea ce se petrece cu adevărat în om. Doar atunci vor dobândi și o înțelegere corectă despre ceea ce se petrece în realitate cu copilul când îi arată sau îi spun ceva, iar acesta învață să lucreze conform naturii sale.

Când un profesor stă în fața clasei trebuie să aibă în vedere faptul că fiecare copil face în ora lui niște pași individuali în învățare. De aici rezultă necesitatea ca în acea oră el să ofere un spectru larg de posibilități. Fiecare profesor trebuie să le ofere copiilor cât mai multe situații de învățare, cât mai diverse posibilități de manifestare pentru diferitele înzestrări existente în ei. Numai în acest fel fiecare copil își primește șansa lui. Se poate obiecta, firește, că o asemenea educare plină de viață eșuează în cazul claselor cu un număr mare de elevi. Între anumite limite, această obiecție este îndreptățită, însă acela care o ridică în afara acestor limite dovedește doar că vorbește de pe pozițiile unei pedagogii a normelor abstracte, căci o artă a educării și învățării vii, bazată pe o cunoaștere autentică a omului, stimulează participarea în cazul fiecărui elev, astfel încât nu este nevoie ca orice conținut să fie prelucrat individual: „Putem plăsmui ceea ce facem în activitatea de educație și învățare în așa fel încât elevul, însușindu-și lucrurile pe care noi le transmitem, să le sesizeze el însuși în mod individual pentru sine. Pentru aceasta este necesar ca ceea ce face dascălul să fie suficient de viu. Pentru acela care posedă simțul cunoașterii autentice a omului, omul în devenire devine într-o asemenea măsură și enigmă a vieții pe care el trebuie să o dezlege, încât în încercarea de a o dezlega trezește participarea vie a elevilor. Iar o asemenea participare este mai rodnică decât o simplă prelucrare individuală, care ușor-ușor îl paralizează pe elev cu privire la activitatea autentică proprie. Și, între anumite limite, ne este îngăduit să afirmăm despre clasele mai numeroase că, având niște dascăli care sunt plini de viață stimulată de cunoașterea adevărată a omului, vor obține succese mai mari decât clasele mai puțin numeroase, cu dascăli care

pornind de la o pedagogie a normelor nu sunt în stare să dezvolte o asemenea viață.¹

Pedagogia Waldorf nu urmărește o „marcare“ dinainte plănuită a elevilor, dimpotrivă, urmărește să-i conducă spre o libertate a individualității. În fiecare etapă de dezvoltare copilul trece prin cele mai mari transformări ale constituției sale corporale, ale capacităților sale de simțire și de trăire, ale structurilor gândirii și conștiinței. El trebuie să se găsească pe sine și să ajungă la o concepție personală despre lume și viață, prin experiențe în mediul său social. De aceea, învățarea prin descoperire, care prezintă incontestabile valențe formative, trebuie să fie mereu prezentă în abordarea diverselor materii de învățământ. Mereu se pot crea situații deschise, adică situații care nu sunt prestabilite și care stimulează realizarea unor descoperiri prin efort personal, căci „elevul nu trebuie să fie cruțat nicidecum de propriile sale eforturi de gândire“². Metoda justă de instruire trebuie să solicite eforturi personale, cu atât mai mult cu cât un scop important al pedagogiei Waldorf este formarea voinței libere în cadrul cunoașterii.

Până și în privința recomandării unor metode de lucru la clasă, a unor strategii didactice prestabilite, există mari rezerve: „Libertatea predării reprezintă condiția și premisa umană pentru îndeplinirea demnă de încredere a misiunii: Educația pentru libertate. O școală care vrea să fie vie și conformă cu timpul ei trebuie să-și solicite profesorii înspre o permanentă perfecționare a metodelor și planurilor de învățământ; același lucru este valabil pentru repartizarea materialului de predat și pentru alegerea corespunzătoare a temelor în activitatea curentă de predare.“³ În ceea ce privește predarea, Rudolf Steiner schimba radical modul de abordare stabilit în timp de didactică. Întotdeauna se va merge de la întreg la parte. De exemplu, în învățarea operațiilor

¹ Rudolf Steiner, *Baza pedagogică a Școlii Waldorf*, <http://www.spiritualrs.net>.

² Erhard Fucke, *op. cit.*, p. 95.

³ Tobias Richter, *op. cit.*, p. 18.

matematice „trebuie luată în considerare mai întâi suma, abia apoi aceasta trebuie dezmembrată în termenii separați ai adunării. Așa că noi trebuie să-l învățăm pe copil adunarea invers decât se face de obicei; să pornim de la sumă și să trecem la termenii adunării.“¹ Așadar, îi vom învăța pe copii mai întâi ce este suma, în opoziție cu termenii adunării, ceea ce îi va ajuta să înțeleagă mai ușor și mai bine noțiunea de „împreună“. O astfel de abordare, de la întreg la parte, întâlnim și în teoria globalismului a lui Ovide Decroly. Calea de urmat este inversul celei dominante în școala tradițională: „Trebuie să ne străduim, acolo unde este posibil în predare, să mergem de la întreg la parte; căci calea analitică corespunde devenirii propriu-zise a lumii. Multitudinea s-a născut din unitate.“² Pentru prima perioadă școlară este foarte important ca tot ceea ce spunem și facem să fie frumos, indiferent că este vorba de comportamentele simple (cum ar fi modul în care vorbim sau scriem pe tablă) sau de formarea reprezentării că lumea este frumoasă.

Un principiu metodic deosebit de important guvernează predarea în orice domeniu de specialitate: „Copiii trebuie împovărați pe cât de puțin posibil cu formarea de definiții.“³ De cele mai multe ori, aceste forme cognitive se imprimă în memorie unilateral și rigid. Dimpotrivă, în sufletul copilului ia naștere treptat o imagine multilaterală despre lume dacă are posibilitatea să caracterizeze în mod liber fenomenele cu care se familiarizează, ceea ce îi permite o extindere ulterioară a orizontului de percepție și pătrundere cu idei a acestuia, fără piedica reprezentată de conceptele deja stabilite.

În grădinițele Waldorf, principiul fundamental de evoluție a copilului nu este acela al învățării conduse din exterior, ci acela al favorizării învățării imitative, care se dezvoltă individual,

¹ Rudolf Steiner, *Arta educației. Metodică și didactică*, p. 13.

² *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf* Rudolf Steiner, p. 43.

³ *Ibidem*, p. 166.

din lăuntricul copilului: „Dacă se pretinde de la copiii de această vârstă încadrarea în programe de învățare și de activitate prestabilite, atunci adaptarea constrânsă la metodele și conținuturile impuse din afară poate doar slăbi formarea forțelor de voință și a individualizării necesare. Copiii trebuie să privească bucușori înspre perioada lor de școală și învățare; iar ei chiar vor face acest lucru dacă le este permis să trăiască într-adevăr jocul copilăresc, acela care reprezintă fundamentul pentru activitatea creatoare a omului, cu bogăția și multilateralitatea sa.”¹ În ciclul școlar primar elevii au nevoie de reprezentări vizuale, de o cunoaștere bazată pe realitatea concretă. Acesta este motivul pentru care, de exemplu, se consideră că este deosebit de important ca elevii să învețe să scrie trecând de la scrierea în imagini la scrierea în cuvinte, deoarece până acum ei au trăit într-o lume concretă. Scrisul se învață înaintea cititului. În clasa I sunt învățate toate literele, însă de abia în clasa a II-a cititul este exersat în mod consecvent. Elevul care învață să citească pătrunde într-o lume a semnelor abstracte, trecere care pentru mulți copii este destul de dificilă. Trecerea va fi simplificată dacă literele sunt prezentate mai întâi sub formă de imagini.

Trecerea de la lumea lucrurilor la aceea a semnelor abstracte constituie un moment determinant în viața copilului. Materia de studiu nu va fi expusă în concepte definitorii, ci prin descrieri intuitive, în imagini. Ceea ce transmite profesorul prin imagini trebuie să se depună în sufletele copiilor, căci dintr-un învățământ care se desfășoară mai puțin „de la cap la cap“, cât de la inimă la inimă, ei își vor extrage puterile pentru întreaga viață. În predare trebuie să procedăm în așa fel încât întotdeauna să fie solicitate, într-o conlucrare armonioasă, voința, simțirea și gândirea. Așadar, în procesul instruirii este necesar să fie antrenat omul întreg, cu atât mai mult cu cât, de exemplu, noțiunile morale nu le introducem în sufletele copiilor apelând la intelect, ci

¹ Tobias Richter, *op. cit.*, p. 25.

la sentiment și la voință.¹ Tocmai de aceea copilului trebuie să îi dezvoltăm la fel de mult voința, fantezia și sensibilitatea, ca și rațiunea.

Rudolf Steiner și-a dorit ca școala Waldorf să se încadreze în realitatea deplină a vieții, așa cum este ea, adică în planul de învățământ să nu fie conținut nimic străin de viață, care să nu fie împărtășit de copii. Scopul educației, acela de a-l face pe tânăr capabil de libertate și de a-i acorda această libertate, se reflectă inclusiv în orientarea metodologică a învățământului: abia după ce toate simțurile au fost stimulate, iar cele însușite au devenit trăire lăuntrică, se ajunge la formarea judecății. Procesul învățării are aceeași importanță ca și rezultatul său, o astfel de abordare oferindu-i elevului posibilitatea de a-și însuși odată cu conținutul predării și o metodă inductivă, care nu îl trimite direct într-o lume a teoriilor preconceptuate și împărtășite, ci îl ajută să avanseze în cunoaștere prin propriile experiențe.

5. Predarea și învățarea în epoci

Orice copil trăiește fiecare zi în ritmul dintre veghe și somn, dintre preluare și uitare. Ritmul străbate toate procesele vieții.² De acest fapt trebuie să se țină seama în realizarea orarului și în aplicarea planului de învățământ, imprimând anumite caracteristici specifice artei pedagogice. Copilului îi este cel mai ușor să fie activ dimineața, motiv pentru care se consideră că este bine ca ziua de școală să înceapă cu materiile la care în mod firesc sunt accentuate cunoașterea și înțelegerea, gândirea și reprezentarea. Predarea fiecăreia dintre aceste materii se va face în fiecare dimineață, în așa-zisa „oră principală“ (cursul de bază), de-a lungul câtorva săptămâni, formând o unitate mai mare de predare numită „epocă“. În acest fel se încearcă structurarea programului

¹ Rudolf Steiner, *Arta educației. Metodică și didactică*, p. 105.

² Ernst-Michael Kranich, *op. cit.*, p. 39.

zilnic de școală pornind nu de la nevoile și comoditățile cadrului didactic, ci de la ritmul natural al zilei, pe care îl trăiește copilul.

În școala Waldorf, predarea din cursul dimineții se împarte în două părți: învățământul principal și învățământul pe materii.¹ Învățământul principal se desfășoară de regulă în primele două ore ale zilei. Materiile considerate principale sunt predate în epoci, în cadrul învățământului principal, astfel că elevii se întâlnesc cu aceeași materie două ore pe zi, timp de 2-4 săptămâni. În acest fel este posibilă preocuparea pentru o anumită tematică pe parcursul unei perioade mai lungi de timp, aceasta putând fi parcursă mai bine și mai aprofundat.² Atât profesorul, cât și elevii se pot concentra, timp de câteva săptămâni, numai asupra câte unei materii, deci se pot ocupa intensiv de o anumită tematică.

Programele diferitelor discipline sunt asemănătoare cu acelea din sistemul tradițional de învățământ, iar nivelul cunoștințelor este echivalent cu acela din școala tradițională, la toate ciclurile curriculare. Deosebirea constă în faptul că învățătorul sau profesorul diriginte din școala Waldorf poate să le predea copiilor materiile de bază, în fiecare dimineață de la ora opt și până la ora zece, atât în învățământul primar, cât și în acela gimnazial. Procedând în acest fel, el poate solicita mereu forțele proaspete ale copilului și are timp suficient pentru a realiza o structurare plină de sens a activităților. Și este necesar să o facă, pentru că elevilor le este greu să reziste timp de două ore de predare uniformă: „Sarcina sa de educare se referă la toate elementele componente ale sufletului copilului; așadar, trebuie alternate activități în care este solicitat capul, acțiunile ritmice și activitatea voinței, chiar și

¹ Helmut Eller, *Învățătorul de la școala Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 26.

² Epocile de predare în clasa întâi sunt: desenul formelor, epoca de scriere și citire, epoca elementelor de matematică, povestiri cu tâlc despre natură sau anotimpuri, mediul înconjurător și ținutul natal al copilului, care alternează după felul cum îi simte învățătorul pe copii. Mai târziu, epocile cursului principal se specializează din ce în ce mai mult și se diferențiază, tratând câte un domeniu al științei și culturii.

în cadrul învățământului principal. De aceea a rezultat împărțirea în: parte ritmică, parte de muncă și parte de povestire.¹ Aceste părți au fost stabilite încă de Rudolf Steiner, chiar dacă nu le-a numit așa. Este posibilă însă și o altă succesiune, conform intuiției profesorului, dar nu una arbitrară. În primele clase, cele din ciclul primar, învățământul principal începe cu partea ritmică, urmată de partea de gândire, apoi de partea de voință.

Pe parcursul întregului an școlar, profesorul diriginte predă în epoci; el poate aborda împreună cu elevii săi câte un domeniu de cunoaștere timp de mai multe săptămâni, pentru ca apoi să se distanțeze de acesta pentru a i se dedica altuia. La diversele ore de specialitate, ținute de alți profesori, dirigintele însoțește pe cât posibil clasa, parțial prin prezența sa la ore, dar întotdeauna prin interesul său. În această conviețuire zilnică și variată cu clasa, profesorul diriginte reușește să stabilească o relație specială cu elevii săi, ceea ce îi va permite să constate mult mai bine dezvoltarea fiecăruia, să descopere vocațiile, dar și slăbiciunile elevilor.

Elevii studiază materiile cognitive în epoci. De exemplu, o clasă studiază matematica zilnic, în primele două ore fără pauză, timp de 2-4 săptămâni. Materia pe un an școlar se împarte, așadar, în două-trei epoci. După epoca respectivă urmează altele, elevii reîntâlnindu-se cu matematica doar peste câteva luni. Desigur, între timp ei uită ce au învățat, dar aceasta nu trebuie să îngrijoreze. În școala Waldorf, uitarea, acest proces natural de protecție a memoriei, este considerată un aliat din două motive: în primul rând, pentru că uitând matematica elevul se va putea dedica cu toate capacitățile sale unui nou domeniu, de exemplu literaturii, iar, în al doilea rând, pentru că, după ce matematica a fost aparent uitată, la reîntâlnirea cu această disciplină elevul își va reaminti mult mai intens cele învățate datorită procesului de metamorfozare care se petrece în nivelurile subconștiente ale psihicului său. Pentru a forma capacități pornind de la cunoștințe,

¹ *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/Rudolf Steiner*, p. 30.

amintirea și redarea a ceea ce s-a sedimentat în subconștient este la fel de importantă ca și trezirea din somn: „De fiecare dată experiența este surprinzătoare, anume că ceea ce a fost primit cu bucurie și s-a format în sine ca imagine cuprinzătoare a materiei bine structurate, la readucerea aminte are un grad mai înalt de maturitate, o capacitate între timp mai crescută. Dar și ceea ce nu a fost cu totul înțeles atunci (...) poate să reapară acum ca ceva ușor și de la sine înțeles. Nu există nicio altă formă de lucru care să asigure posibilități atât de mari de concentrare și de activare a interesului copiilor și care să alcătuiască domeniile materiilor în imagini atât de închegate și lesne de reținut.”¹ Programul clasic, care prevede o alternanță a orelor alocate diverselor discipline școlare, nu permite atingerea nivelelor sufletești mai profunde ale copiilor în timpul lecțiilor și nici nu-i poate acorda locul care i se cuvine laturii artistice a învățământului: „Un copil“, arăta B.C.J. Lievegoed, „are nevoie de un oarecare timp pentru a se cufunda total într-o materie și simte nevoia de a continua activitatea în care s-a angajat; acest lucru îi este caracteristic copilului și se află în acord cu caracterul repetitiv al memoriei sale ritmice. Doar în acest fel se poate lega de o materie până în profunzimea sufletului său; abia atunci vor fi angajate și sentimentul, și voința, iar copilul va deveni el însuși productiv.”² Pare paradoxal, însă o informație uitată va reveni în actualitate, prin reamintire, cu o forță mult mai mare. De aceea, școala Waldorf a renunțat la orarul normal (de exemplu: de la 8 la 9 Matematică, de la 9 la 10 Istorie, de la 10 la 11 Literatură etc.), înlocuindu-l cu un program de studiu structurat în epoci.

Materia abordată într-o epocă poate să aștepte mai multe luni pentru a fi abordată din nou. Oare, procedându-se în acest fel, nu cumva copiii vor uita totul? Pe pedagogii Waldorf nu îi îngrijorează această chestiune. După câteva luni, când materia este abordată din nou într-o altă epocă, după ce conținutul epocii

¹ Frans Carlgren, *op. cit.*, p. 51.

² B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, p. 134.

precedente este recapitulat în câteva zile, cunoștințele anterioare sunt reamintite cu ușurință și se poate continua studiul. Reamintirea lor cu ușurință este posibilă deoarece „cunoștințele, care au dispărut din conștiința noastră actuală, continuă să fie active în subconștient, în zona adormită a vieții noastre sufletești; ele sunt transformate în facultăți care vor fi fertile în cu totul alte domenii”¹. Metoda de învățare pe epoci favorizează sedimentarea conținutului lecțiilor în subconștient și uitarea lor temporară. În acest interval se dezvoltă însă procesul de formare a facultăților, care permit achiziționarea de noi elemente de cunoaștere în epoca următoare. Această metodă îi permite elevului să aprofundeze mai bine conținutul lecțiilor, astfel încât ceea ce a învățat îi aparține, iar transformarea conținutului lecțiilor în calități utile pentru viața lui viitoare se poate face cu mai multă ușurință.

La întrebarea firească „Ce se întâmplă în cazul uitării cunoștințelor din cauza predării în epoci?”, Rudolf Steiner răspunsese deja că procesul învățării se continuă în zonele subconștiente ale psihicului, în timpul somnului. Starea de conștiință din somn nu duce la o stingere a preocupărilor noastre, ci la o clarificare a lor. Semnificația cuvântului „a uita” se aseamănă cu aceea a cuvântului „a digera”, așadar, metaforic vorbind, avem de-a face cu o transformare a hranei în forță și capacități. Incapacitatea de a-ți aminti câte ceva arată că percepțiile și trăirile nu au fost suficient de înflăcărare, prin intensitatea interesului. La cultivarea memoriei și la dezvoltarea capacităților, „uitarea corectă joacă un rol la fel de important ca și readucerea bine dirijată la suprafață și amintirea”². O astfel de concepție era frecvent întâlnită la începutul secolului XX, când înflorea școala psihanalitică a lui Freud, continuată de discipolii săi Adler și Jung. Astfel, s-au pus bazele învățământului de tip New Age, în care apăreau meditațiile, concentrările și relaxările de tip yoga, meditația transcendențială etc.

¹ *Ibidem*, p. 135.

² Frans Carlgren, *op. cit.*, p. 50.

De obicei, uitarea este considerată principalul dușman al învățării. În învățământul tradițional, se socotește că elevul ideal este acela care nu uită ce a învățat și care este gata oricând să redea ceea ce a asimilat. Însă Rudolf Steiner a privit uitarea ca fiind chiar fructuoasă din punct de vedere pedagogic, numai că profesorul trebuie să o folosească în mod corect, planificând epocile în așa fel încât acestea să solicite puterile copilului într-o alternare armonioasă. De aceea, la începutul anului școlar este important ca profesorul să elaboreze o planificare atentă a epocilor și să stabilească corect durata fiecăreia.¹ Rudolf Steiner spera ca prin organizarea predării în epoci să fie posibilă, în ultimele săptămâni ale anului școlar, un fel de repetiție generală a materiilor predate în anul respectiv, pentru ca elevii să poată păstra esențialul în memorie.

Un alt avantaj al predării în epoci constă în faptul că informațiile sau problemele primite peste zi sunt prelucrate subconștient noaptea, iar a doua zi elevii vor găsi mai ușor rezolvarea lor: „Conform unui principiu de bază al pedagogiei Waldorf, ne străduim să lucrăm în învățământul principal ținând cont de dispozițiile sufletești în așa fel încât cele învățate să se poată cufunda în subconștient, pentru a putea apărea mai târziu transformate ca facultăți sau cunoaștere și capacitate a copiilor.”² Întâlnindu-se cu o materie doar o dată sau de două-trei ori pe săptămână, elevul nu va putea beneficia de acest dar al spiritului omenesc. Îl va putea folosi însă din plin în cadrul unei epoci, când, în afara sfârșitului de săptămână, se întâlnește chiar și 20 de zile la rând cu aceeași materie.

¹ Dacă în școlile Waldorf clasice învățătorul sau profesorul diriginte au libertatea de a determina lungimea epocilor, în școlile Waldorf din România numărul de ore alocat acestora trebuie să corespundă numărului de ore stabilite în Curriculum pentru disciplinele respective.

² *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/ Rudolf Steiner*, p. 247.

Nu toate materiile participă la acest carusel al epocilor. Se predau în sistem modular (în epoci) așa-numitele „materii cognitive“ sau „materii de bază“: limba maternă, literatura, matematica, fizica, chimia, istoria, geografia, biologia etc., adică „învățământul principal“. Materiile de bază pot fi predate și în ore de exerciții, care au rolul de a fixa cât mai bine materia abordată la cursul de bază.¹ După instrucția de bază, realizată în cadrul epocii (90-100 de minute la începutul fiecărei zile de școală), urmează orele cu ritm săptămânal: limbile străine, euritmia, educația fizică, activitățile artistico-practice, activitățile meșteșugărești, religia, teatrul, corul, orchestra etc. Acestea necesită o repetare ritmică continuă, în ore separate, în ideea că omul trebuie să facă regulat unele lucruri, nu doar în răstimpuri. De asemenea, și temele pentru acasă trebuie să aibă acest caracter de exersare repetată.

Rudolf Steiner nu a fost adeptul temelor obligatorii în ciclul inferior al învățământului, considerând că profesorii trebuie să își organizeze parcurgerea materiei în așa fel încât elevilor să le fie suficient ceea ce se realizează în cadrul orelor din sala de clasă. Ideal ar fi ca învățarea să se realizeze deplin în cadrul orelor de școală, pentru a-i putea scuti pe elevi de teme obositoare pentru acasă. În cea dintâi școală Waldorf în care a lucrat, Rudolf Steiner recomanda teme facultative, care să fie formulate în așa fel încât să trezească interesul, curiozitatea și dorința elevilor de a le realiza. Efectuarea temelor trebuie să-l conducă pe elev la răspunsuri și soluții în urma unei prelucrări autonome a materialului tratat. Nu este permis ca ele să fie resimțite ca o povară apăsătoare. În acest sens, volumul și complexitatea lor pot fi individualizate. Abia de prin clasele a VI-a și a VII-a, munca

¹ Pentru ilustrarea modului în care este structurat învățământul în școlile Waldorf din Germania, vezi: *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/Rudolf Steiner*, precum și Tobias Richter, *Sarcina pedagogică și obiectivele de învățământ ale unei școli libere Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.

obligatorie începe să câștige în importanță.¹ De acum, elevii vor primi în mod regulat teme și lucrări de control, al căror scop nu este însă acela de a obține o notă cât mai mare, ci de a face o lucrare cât mai bună.

6. Euritmia. Ritmul și voința

Un loc aparte în practica educațională din școlile Waldorf îl ocupă euritmia (de la *eu*, „bine“, și *rhythmos*, „-ritm“ în limba greacă). În concepția lui Rudolf Steiner, euritmia este vorbire și muzică vizualizată, prezentată în mișcare.² Ca disciplină de studiu, specifică școlilor Waldorf, euritmia poate fi considerată „educație fizică însuflețită“³, care mlădiază trupul, cultivă sensibilitatea interioară, facilitează perceperea celorlalți și întărește voința elevului. Euritmia are un efect formativ atât asupra sufletului și spiritului, cât și asupra corpului. Ea este o artă a mișcării, care prin gesturi vizualizează sunetele muzicale și pe acelea ale vorbirii, căutând să exprime, prin formele de mișcare ale corpului, coerența interioară, care se manifestă în vorbire și cânt. Prin transfigurarea sunetelor și tonurilor în manifestări euritmice se realizează o activitate în care sunt solicitate toate forțele sufletești și întregul corp al copilului. De exemplu, cea mai bună cale de a-l introduce pe copil în lumea cifrelor este aceea a mișcării și a ritmului, care apar, de altfel, în numărare și în șirurile de numere. Euritmia într-o școală Waldorf cuprinde o gamă largă de activități: ritmurile, manifestările lirice, dramatice și muzicale, reprezentările teatrale.

¹ Frans Carlgren, *op. cit.*, p. 21.

² Conform teoriei steineriene, există euritmie artistică, euritmie pedagogică și euritmie curativă.

³ Magdalene Sieglöch, *Euritmia. O introducere*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 146.

Conform antroposofiei steineriene, există o corelație strânsă a ritmurilor biologice umane cu marile ritmuri cosmice diurne, lunare, anuale. Ritmul acționează în toate procesele vieții: ritmurile de înnoire a celulelor organismului, ritmurile organelor, ritmurile perioadelor de criză biografică. Ritmul este o însușire esențială a viului, orice proces al vieții crescând un anumit timp, apoi atenuându-se întrucâtva, pentru a fi din nou impulsionat în următoarea sa creștere. Viul constă în continua reînnoire ritmică a acțiunilor sale. Bazându-se pe această cunoaștere a ființei umane și a legăturilor sale indisolubile cu natura și cu universul, Rudolf Steiner și-a fundamentat concepția pedagogică pe o respectare și o aplicare generală a ritmului în educația sănătoasă și armonioasă a copilului: „Orice activitate are nevoie de ritm. Așa cum viața se desfășoară între polarități, creându-se în felul acesta un ritm repetat, care ne menține sănătoși, tot așa și copilul are nevoie de o alternanță în predare între mișcare și odihnă, între ascultare și activitate proprie, între munca împreună și munca individuală, între starea de veghe deplină și cufundarea visătoare în imagini. În felul acesta se creează o inspirație și o expirație a sufletului, care cuprinde trupul o dată mai puternic, și altădată mai slab. Iar arta profesorului constă în a citi pe copii de ce anume au nevoie într-un anumit moment.”¹ Ritmurile individuale ale copiilor sunt diferite, iar fiecare trebuie ajutat să își găsească drumul propriu de armonizare prin participarea directă. De exemplu, atunci când copilul cântă sau ascultă, el își armonizează ritmul circulației sangvine cu acela al respirației, prin urmare acest proces are un parcurs personalizat și diferențiat în funcție de aptitudinile personale. Rudolf Steiner privea euritmia atât sub aspect pedagogic, ca „joc al mișcării pătruns de suflet”, presupunând inițiativă și angajarea voinței, cât și sub aspect igienic, căci omul, fiind un microcosmos, se integrează prin euritmie în ritmul și în

¹ *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/Rudolf Steiner*, p. 44.

armonia universului (macrocosmosul), ceea ce îi asigură menținerea sănătății.

Viața sufletească se poate dezvolta numai într-un ritm al respirației cât se poate de echilibrat. La fel se întâmplă și cu Eul, de aceea un scop deosebit de important al pedagogiei este să ajute la obținerea unui astfel de echilibru pentru ca Eul să se poată consolida în cadrul vieții sufletești și să ocupe o poziție dominantă.¹ În școala Waldorf, întregul proces de învățământ este conceput și realizat ritmic: „Alcătuirea planului de învățământ, a orarului, alegerea temelor din cadrul materiilor individuale încearcă să țină cont de desfășurarea ritmică a anului școlar, a săptămânii școlare și a zilei de școală și să corespundă alternanței natural fondate dintre repaus, receptivitate și nevoie de mișcare. Materiile de predare teoretice, artistice și practice sunt întretesute după posibilități în planul de învățământ în așa fel încât parcursul predării să permită aceste alternanțe și să existe pauze care să conducă la prelucrarea materialului predat și a reținerii sale de durată.”² Într-o astfel de abordare, activitatea de predare-învățare se bazează pe succesiunea celor trei faze ale procesului de cunoaștere, înțelegere și stăpânire a conținutului:

- 1) trăirea, observarea, experimentarea;
- 2) amintirea, caracterizarea, desemnarea;
- 3) prelucrarea, analizarea, abstractizarea, generalizarea.

În cadrul unei unități de predare, arată Tobias Richter, nu trebuie să se ajungă direct în cea de-a treia fază, între aceasta și primele două trebuind să se intercaleze o pauză care să facă posibilă o distanțare de cele preluate. Abia a doua zi urmează să fie făcut ultimul pas în învățare (prelucrare, analizare, abstractizare,

¹ Erhard Fucke, *Linii fundamentale ale unei pedagogii a vârstei tinere. Despre concepția planului de învățământ pentru clasele 6-10 în cadrul școlilor Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 19.

² Tobias Richter, *op. cit.*, p. 21.

generalizare), pentru că numai în acest fel se va lua în considerare polaritatea dintre somn și veghe. Respectarea acestei polarități este necesară întrucât evoluția nu presupune numai facultăți cognitive, ci și facultăți sufletești: polaritatea dintre învățare și uitare, dintre conștient și subconștient, dintre veghe și somn.

Școala creată de Rudolf Steiner se conduce după o teorie detaliată și un program clar de educare a voinței, în care euritmia are un rol foarte important. Voința este una dintre cele mai importante calități umane, de aceea școala trebuie să îi acorde atenția cuvenită. În conferințele sale pentru profesorii primei școli Waldorf, Rudolf Steiner a explicat atât fenomenul voinței, cât și posibilitățile de cultivare a ei. Astfel, voința poate fi cultivată și întărită prin repetare regulată și ritmică, cum ar fi, de exemplu, pentru o lungă perioadă de timp aceeași zicere matinală sau aceeași rugăciune la începutul pauzei mari, înaintea gustării. În fiecare zi, timp de câteva săptămâni, elevii cântă aceleași cântece sau recită aceleași poezii, întrucât voința puternică nu este o calitate care poate fi însușită într-un interval scurt de timp. Formarea și educarea ei reprezintă un proces de lungă durată, pe parcursul căruia familia și școala vor coopera strâns, căci trebuie acționat corespunzător în acest sens și în afara școlii.

În școala Waldorf, ritmul are un rol important în educarea voinței, urmărindu-se ritmul unei ore, al zilei, al lunii și al anului. În conceperea și realizarea programului zilnic este respectat ritmul specific al respirației, care presupune inspirație și expirație¹, adică alternanța dintre concentrare și relaxare: „O inspirație și o expirație în predare înseamnă atunci, de exemplu, o alternanță ritmică între încordare și deconectare, între munca desfășurată cu capul și cea desfășurată cu membrele, între munca făcută cu clasa întreagă și aceea cu fiecare elev în parte. Un asemenea ritm

¹ Respirația, arată Rudolf Steiner, este cea mai de seamă legătură pe care o are omul cu lumea exterioară. Astfel, întreaga activitate de predare va fi direcționată mai întâi spre învățarea respirației corecte și a ritmului corect în alternanța dintre somn și trezie.

autocreat fortifică, pe de o parte, forțele de viață ale copiilor și, pe de altă parte, ușurează munca învățătorului.¹ În acest mod se încearcă structurarea zilei de școală pornind de la ritmul natural al zilei, care oscilează între inspirație și expirație, concentrare și relaxare, o astfel de pendulare repetându-se la fiecare oră. Dacă se acordă prea mult timp gândirii și memoriei, copiii vor obosi.² Ritmul orei este reliefat de împărțirea cursului principal la treapta primară și cea gimnazială de învățământ, care se desfășoară în primele două ore ale zilei, în general în cinci părți diferite: partea ritmică, partea recapitulativă, partea principală, partea de scriere, partea narativă. Grație unei astfel de împărțiri, ia naștere un ritm deosebit de benefic, deoarece copilul are nevoie de o alternanță între mișcare și repaus, ascultare și activitate proprie, activitate în comun și munca individuală.³ Partea ritmică, prin care este solicițată îndeosebi voința copilului, începe la toate clasele cu poezioara de dimineață, urmată de cântece, recitări, exerciții cu bătaie din palme, mișcarea în cerc sau cântatul la un instrument muzical. Procedându-se în acest fel, clasa este stimulată la o activitate comună, elevii având posibilitatea să se perceapă reciproc, să se perceapă drept comunitate umană. Zilnic se face același lucru, pe parcursul unei perioade de timp mai lungi, pentru ca elevii să sesizeze subtilitățile și pentru ca cele exersate să devină obișnuință. În partea recapitulativă, profesorul caută să ridice în conștiință conținuturile predate anterior, să le repete, să le aprofundeze și să extindă tema. Partea principală, care se adresează cu deosebire intelectului, presupune prezentarea într-un mod plin de viață, artistic, a noului material de predat, corespunzător cu treapta de vârstă respectivă. În partea de scriere a învățământului principal, elevul lucrează în caietul propriu (caietul de epocă), face exerciții, rezolvă individual diverse sarcini, pictează o imagine,

¹ Helmut Eller, *op. cit.*, p. 28.

² Frans Carlger, *op. cit.*, p. 50.

³ Helmut Eller, *op. cit.*, p. 28 sqq.

desenează etc. Partea narativă, care se adresează mai ales simțirii, conține o povestire; în fiecare an școlar există, pe măsura treptei de vârstă a elevilor, o anumită temă, care este tratată prin aceste narațiuni.

Utilizarea ritmului în educație vizează întreaga ființă a celui educat, nu numai componenta sa intelectuală, într-o strânsă legătură cu lumea înconjurătoare. Ritmul zilei presupune studierea materiilor cu caracter cognitiv în prima parte a acesteia și a celor de specialitate, artistice și practice, în cea de a doua parte. Acestea de pe urmă – limbi moderne, sport, lucru manual, orele de exersat, activitățile meșteșugărești, muzica, euritmia, pictura, modelajul, religia, grădinaritul etc. – sunt plasate în programul zilnic numai după pauza mare, care urmează învățământului principal. De exemplu, respectarea ritmului zilei într-o grupă de grădiniță poate fi realizată după scenariul următor. Ziua începe cu jocul liber, copiii alegând activitatea pe care doresc să o desfășoare. După strângerea jucăriilor și așezarea lor acolo unde le este locul în clasă, urmează partea ritmică, adică întâlnirea de dimineață și activitățile de bază (inspirație, concentrare). Spălatul pe mâini și servirea mesei constituie un moment de relaxare. Repetarea zilnică a ritualului servirii mesei creează un climat socio-afectiv familial, ceea ce duce la formarea unui comportament corect legat de această activitate. Strângerea și aranjarea veselei se face împreună cu copiii, după care urmează activitățile dirijate (pictură, modelaj, jocul în cerc, activități gospodărești), în fiecare zi alte, care se desfășoară după un ritm săptămânal. Apoi copiii ies la joacă în curte, acesta fiind un moment de destindere, relaxare (expirație). După aceea, se revine în sala de grupă pentru ascultarea basmului, prilej de concentrare, de inspirație. Un basm se repetă zilnic în timpul unei epoci. Ritmul zilei este organizat în funcție de tipul grădiniței (program normal sau program prelungit).¹

¹ Viorica Albert, „Repere ale aplicării strategiei alternative Waldorf în grădiniță“, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în al-*

Epoca sau cursul principal, unitatea de predare din primele două ore ale dimineții, începe cu partea ritmică, aceasta ocupând în clasele inferioare un interval de timp mai mare, de până la 20 de minute. Rolul ei este de a întări coeziunea colectivului clasei și de a-l pregăti pentru ora de predare propriu-zisă. Se cântă la fluier sau cu vocea, se recită, iar exercițiile ritmice sunt efectuate, în clasa I, prin bătaie din palme și cu picioarele sau prin diferite exerciții de vorbire. Apoi urmează să se extragă esențialul din ceea ce s-a predat în ziua anterioară și are loc prezentarea noului conținut de către profesor, realizată cât se poate de plastic, în imagini. Ora se încheie cu o povestire, diferită de la o clasă la alta.

Pe lângă ritmul zilnic, există și ritmul săptămânal, respectat în orice școală Waldorf prin întocmirea orarului, dar și ritmul lunar și ritmul anual. Ritmul lunii se respectă prin predarea în epoci, acele module de 2-4 săptămâni în care zilnic, între orele 8 și 10, sunt studiate materiile principale. Ritmul anual este subliniat și evidențiat prin activități prilejuite de marile sărbători din calendarul creștin, dar nu numai. Activitățile care marchează diverse sărbători sunt organizate după vechile tradiții populare și culturale. Acestea sunt pregătite de fiecare cadru didactic, adaptate specificului local și introduse ca elemente artistice în activitatea educațională. Trăirea cursului anului prin sărbători realizează o legătură permanentă între copii și forțele naturii. Copilul trece periodic prin toate transformările naturii, observând schimbările de-a lungul anotimpurilor, învățând să cunoască, să respecte și să iubească natura. Pentru întărirea acestei legături, în fiecare sală de clasă există o masă a anotimpurilor, pe care sunt aranjate elemente de sezon. De exemplu, fructele și frunzele ruginii așezate pe această masă vor crea o atmosferă plăcută de toamnă, după cum, mai târziu, o iesle cu nașterea Domnului va crea legătura cu sărbătoarea Crăciunului.

7. O școală fără manuale și fără note

În școlile Waldorf se evită utilizarea manualelor, îndrumărilor, culegerilor de texte literare etc., mai ales în primii ani de școală, dar și în clasele superioare. Profesorului îi revine sarcina de a compune și dezvolta de sine-stătător, de-a lungul anului, conținutul disciplinei de predat și de a găsi prin efort propriu cele mai potrivite mijloace de predare. Conținuturile sunt prelucrate de cadrul didactic luând în considerare particularitățile elevilor, specificul clasei și efectul educativ al fiecărei materii.¹ Este misiunea profesorului să selecteze și să pregătească materialul de predat specific disciplinei, în funcție de scopul urmărit, și pe care îl va preda cât se poate de concret și de viu. El își asumă sarcina pregătirii și prezentării conținuturilor convins fiind de faptul că „activitatea de predare se poate desfășura numai prin contactul spiritual nemijlocit dintre profesor și elevi”². Aceasta înseamnă că predarea și învățarea nu trebuie privite ca un proces realizat la nivel abstract, ci ca unul care face posibilă întâlnirea elevilor cu lumea. Însă pentru ca această întâlnire să se producă, trebuie pusă în joc întreaga artă pedagogică a profesorului. În opinia pedagogilor Waldorf, manualele tradiționale sunt mijloace de învățat pasive, care slăbesc contactul dintre profesor și elevi, mijlocind o perspectivă asupra lumii prefigurată de alții și care rămâne anonimă, fiind rezultatul unor cercetări și aprecieri care nu au fost întreprinse de profesor. Acesta este unul dintre motivele pentru care manualele sunt folosite limitat în școala Waldorf, mai ales în ciclul liceal, dar și aici îndeosebi în sensul stimulării și facilitării activității individuale a elevului.

Lipsa manualelor îi încurajează pe elevi să se documenteze din cât mai multe surse în studiul unei teme, ceea ce contribuie

¹ Frans Carlgren, *op. cit.*, p. 52.

² Tobias Richter, *op. cit.*, p. 22.

la creșterea respectului față de cărți, dar și la întărirea autorității profesorului, care are astfel o relație de comunicare directă cu elevii. Este posibil să fie folosite manuale, însă elevii înșiși le elaborează: „În așa-numitele «caiete de epocă» ei strâng esența unei perioade de predare. Până în clasa a VIII-a textele vor fi dictate, de regulă de către învățător, sau prelucrate împreună în clasă. Ilustrațiile sunt cu totul opera copiilor, învățătorul prezintă cel mult la tablă schițe sau motive. Primele contribuții proprii suplimentare în caietul de epocă sunt pregătite prin protocoale ale orelor și, în măsură sporită, apar texte formulate independent, în caietele de epocă ale ciclului superior.”¹ De asemenea, profesorul poate introduce în cadrul procesului de învățământ noi informații sau materiale, adaptând nivelul predării și al cerințelor la nivelul clasei. De multe ori, însușirea conținuturilor de către elev nu reprezintă altceva decât o pregătire pentru activitatea proprie, depusă în elaborarea proiectelor și lucrărilor de an. În clasele VIII-XII, elevii pot elabora sub îndrumarea profesorilor lucrări de an ale căror teme sunt alese în mod liber și tratate independent, fiecare având posibilitatea să își manifeste creativitatea. Formarea unei opinii personale și antrenamentul pentru viața de autodidact sunt calități evidente, pe care elevii le dobândesc prin realizarea unor astfel de lucrări.

Pedagogii Waldorf consideră că manualele subminează în general autoritatea profesorului asupra clasei. Profesorii ajung deseori simpli slujitori ai manualelor, când, dimpotrivă, slujitorul trebuie să fie manualul, și nu profesorul. În locul clasicele manuale, școala Waldorf le cere atât profesorilor, cât și elevilor să folosească o bibliografie variată pentru parcurgerea și înțelegerea unei teme. În acest fel, la elevi se elimină indiferența față de cărți, generată în cazul multora de utilizarea exclusivă a manualelor și a cărților din lista de lecturi obligatorii. În locul manualului gata scris, elevul din școala Waldorf primește un caiet neliniat,

¹ Frans Carlgren, *op. cit.*, p. 54.

pe care îl va umple cu noile cunoștințe dobândite. Acest caiet devine propriul său manual, în care va scrie cât se poate de frumos și pe care îl va orna cu imagini și desene din lecțiile parcurse. Absolvenții școlilor Waldorf au în acest fel un antrenament solid pentru a duce o sarcină intelectuală la bun sfârșit, într-o formă completă și corectă, dar și artistică și atractivă.

Copilul scrie pe caiete fără liniatură deoarece se consideră că liniatura este folosită exact cu scopul de a-i îngrădi și limita scrisul prin norme dinainte stabilite. Or, după cum am văzut deja, pedagogia Waldorf promovează educația pentru libertate. A nu se înțelege însă că în școala Waldorf se acceptă un scris dezordonat; dimpotrivă, ordinea și gustul estetic sunt puternic cultivate. De exemplu, pentru redarea formelor armonioase și diversificate se predă o materie anume, numită „Studiul formelor“. În absența liniilor de pe paginile caietului, elevul va trebui să depună un efort mai mare pentru a-și ordona scrisul. Caietele vor fi organizate în așa fel încât partea estetică, de scriere, de ilustrare și de ornamentare, să fie permanent avută în vedere și realizată într-un mod artistic, cu atât mai mult cu cât redactările în caiete reprezintă forma personală de manual, pe care o realizează elevii înșiși.

Deoarece disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale, nu se dau note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare scrisă de învățător sau de profesor. Un sistem școlar care vizează formarea, și nu clasificarea elevilor, arată Rudolf Lanz, trebuie să înțeleagă prin evaluare altceva decât sistemul tradițional de învățământ. Profesorul caută să evalueze continuu personalitatea elevului și să caracterizeze diferitele sale fațete, în loc să se mulțumească doar cu măsurarea randamentului școlar. Iar atunci când se judecă rezultatele, acest demers se va întreprinde comparându-le nu cu modele abstracte, ci cu potențialul fiecărui elev. Acesta este motivul pentru care școlile Waldorf nu se bazează pe probe, teste, extemporale,

teze, examene.¹ Atunci când se realizează evaluarea, în judecata generală cu privire la personalitatea elevului se ia în considerare inclusiv efortul real pe care l-a făcut (sau nu) pentru a obține un anumit rezultat, atitudinile și comportamentele sale, spiritul social dovedit etc. Însă o astfel de evaluare nu se va face cantitativ, prin intermediul numerelor (notelor), ci printr-o caracterizare calitativă.

La sfârșitul fiecărui an școlar elevul primește un certificat în care profesorul îi descrie activitatea din toate punctele de vedere, pentru ca în registrul matricol acesta să fie transformat într-o notă sau într-un calificativ. Din aceste certificate părinții află mult mai multe despre copilul lor decât dintr-o notă sau o medie. În registrul matricol este cuantificată activitatea elevului la fiecare materie cu un calificativ sau notă, echivalente cu evaluarea făcută în timpul anului. Aprecierea rezultatelor ca măsură a performanței și drept criteriu de selecție a elevilor conduce mai degrabă la exploatarea talentelor decât la încurajarea lor. O asemenea apreciere este considerată inumană: „Rezultatele școlare nu vor fi apreciate altfel decât ca înfăptuirile vieții unui om, (...) care își exprimă aptitudinile și talentele pe care trebuie să le dezvolte. (...) Acest mod de apreciere a rezultatelor corespunde unei aprecieri descriptibile verbal, și nu conform unei scale de note normate anterior.”² Desigur, în funcție de țară și de reglementările legale proprii, școlile Waldorf practică și evaluări de tip tradițional, mai ales acelea presupuse de absolvirea unui ciclu de învățământ. În asemenea situații de compromis și în condițiile în care planul de învățământ Waldorf nu se suprapune cu acela al celorlalte școli, se recurge la introducerea cursurilor pregătitoare.

Ne putem întreba, însă, ce se întâmplă dacă elevii nu mai primesc note? Cei mai mulți profesori ar spune că, în lipsa notelor, elevii nu vor mai învăța pentru că ei învață pur și simplu de frica

¹ Rudolf Lanz, *op. cit.*, p. 91.

² Tobias Richter, *op. cit.*, p. 24.

notelor proaste sau pentru a obține note bune, care să le aducă avantaje ulterioare. Altfel spus, nota este pentru mulți profesori un mijloc de constrângere și de sancțiune. Ceea ce nu realizează aceștia este că elevii nu au nevoie de așa ceva, că în elevi există un impuls natural pentru învățatură, iar acest impuls, valorificat așa cum trebuie, face inutilă utilizarea notelor, transformând școala într-o continuă bucurie. În absența notelor, orele sunt mult mai libere, iar elevii mai deschiși, participând în mod firesc la oră, fără frica de note proaste. Majoritatea elevilor întrebă când nu au înțeles și ies fără teamă la tablă, nu din inconștiență, ci din curaj, pentru că în cazul unei prestații slabe se pot face de rușine în fața clasei. Pe de altă parte, elevii buni sunt oricând dispuși să-i ajute pe colegii aflați în dificultate.

8. Cursurile artistice și practice

Cursurile artistice și acelea practice au o importanță deosebită în școala Waldorf întrucât aceasta își propune să realizeze o educație echilibrată, oferindu-i fiecărui copil ceea ce i se potrivește, însă intervenind și cu provocări în acele domenii spre care acesta nu are înclinații, dar care sunt necesare pentru o educație completă. Aceste laturi ale educației sunt la fel de importante ca și cea intelectuală pentru un om echilibrat, dornic să-și controleze singur viața. Activitatea educativă, considera Rudolf Steiner, ar trebui să formeze un tot unitar. În acest sens, cunoașterea se corelează cu expresia artistică, formarea pentru viață ar trebui să ajungă la modelarea artistică, deprinderile practice ar trebui să își găsească satisfacerea abia dacă produc totodată și ceva frumos.

Abordarea temelor artistice de către elevi are drept consecință o întregă gamă de mișcări sufletești: reflecție, sensibilitate, perseverență, tenacitate, eforturi de voință, bucurie intensă pentru activitatea creatoare, care pot da formă vieții lor ulterioare într-un mod plin de sens. Achizițiile dobândite prin cursurile artistice

(pictura, desenul, modelajul, recitalul, dramatizarea) și practice sunt utile și în studiul celorlalte materii. De exemplu, la baza învățării scrierii se află pictura și desenul¹, prin intermediul cărora copiii se familiarizează cu armonia culorilor și își dezvoltă fantazia. Rudolf Steiner propunea ca gramatica să se predea în mod artistic, pornindu-se de la instinctul natural pentru limbă al copilului și urmărindu-se dezvoltarea simțului artistic. În clasele mici, atât fetele, cât și băieții tricotează, activitate care ajută la formarea vederii în spațiu, necesară îndeosebi în studiul matematicii, și la dezvoltarea motricității fine, cu efecte asupra capacităților mentale.

Predarea muzicii și a desenului, arată Rudolf Steiner, trebuie să se sprijine pe „sentimentul ritmului“, care, la rândul său, se bazează pe alternanța stărilor de somn și de veghe. Altfel spus, desenul și muzica sunt expresii ale unor stări emoționale. Exersarea unei piese dramatice, coaserea costumelor sau pictarea scenei pe care va avea loc dramatizarea ori serbarea sunt probe ale coeziunii, experiențe de viață în comun și de apropiere umană. Toate exercițiile și producțiile artistice sunt exerciții de voință. Nu există o cale mai bună de educare a voinței decât aceea de a exersa în mod repetat și cu bucurie, atunci când sunt de trecut diverse dificultăți în realizarea actului artistic. La vârsta la care predă profesorul diriginte (clasele I-VIII), temele sunt tratate pe cât se poate artistic, în imagini. Nu este vorba numai de imagini vizibile, ci, înainte de toate, de imagini create de cuvinte, așadar de povestiri care produc reprezentări intuitive în mintea copiilor. Desigur, acestea nu epuizează domeniul artisticului, care înseamnă unitate între operă și voință, între idee și aparență, precum și realizarea efectivă a actului artistic.

Importanța cursurilor artistice rezidă îndeosebi în faptul că le cultivă elevilor stările sufletești. Veselia sau tristețea, melancolia,

¹ Margrit Jünemann, Fritz Weitmann, *Învățământul artistic în școala Waldorf. Desenul și pictura*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2004.

agitația, bucuria sau supărarea sunt evidențiate în arte, iar elevul trăiește în procesul reprezentării lor caracteristicile proprii personalității, pe care astfel o cunoaște și o stăpânește mai bine. El își cultivă capacitatea de a percepe stările sufletești, dezvoltându-și abilități de comunicare dincolo de calea verbală. În educație sentimentul este deosebit de important, mai ales în perioada primelor două septenare, iar învățământul artistic are un rol important în potențarea și nuanțarea sentimentului. De exemplu, sentimentul decide cum se armonizează între ele două culori sau cum se asociază formele. Astfel, se poate spune că „sentimentul este legat de tot ceea ce reprezintă conținutul instruirii artistice. Aceasta trezește conștiința și ridică relațiile sentimentelor și ale simțurilor în cuvânt, astfel încât acestea să poată fi exprimate prin grai. Frumusețea obiectului poate fi sesizată numai dacă senzația și sentimentul au învățat să vorbească.”¹ Așadar, dacă este bine realizată, instruirea artistică constituie un mijloc inepuizabil de educare a sentimentelor.

Arta dramatică este o materie specifică școlii Waldorf, prezentă aproape în fiecare an de studiu, chiar dacă nu apare în planul de învățământ. Fiecare disciplină poate da ocazia unei dramatizări, fie că vorbim despre literatură sau despre fizică. La sfârșitul clasei a VIII-a, elevii pun în scenă o piesă de teatru pe care o vor prezenta în fața părinților și a întregii școli. Această piesă de teatru este o încununare a muncii lor în calitate de colectiv, de-a lungul celor opt ani petrecuți împreună. Pentru a o realiza, elevii sunt solicitați să participe activ la toate etapele de elaborare a recuzitei și de punere în scenă a textului, oferindu-li-se în acest fel posibilitatea de a trăi o experiență foarte intensă privind munca artistică. Truda la această piesă, care de obicei durează câteva luni, întărește și unește colectivul clasei, îi determină pe elevi să fie mai toleranți unii cu alții, să colaboreze și să se ajute între ei. Prezentarea piesei de teatru de către clasa a VIII-a este

¹ Erhard Fucke, *op. cit.*, p. 56.

un eveniment deosebit pentru întreaga școală și în special pentru elevii claselor mai mici, aceștia urmărindu-i cu atenție pe colegii lor mai mari. Acest eveniment se repetă la un nivel de complexitate mult mai mare la sfârșitul liceului, când piesa de teatru le oferă elevilor posibilitatea de a se autodepăși și de a-și consolida performanțele în exprimarea socială și artistică.

În școala Waldorf, muzica este omniprezentă în viața copiilor. Deseori, partea ritmică de la începutul cursului principal se bazează pe muzică, oricare dintre materii putând beneficia de sprijinul muzicii. Însă cum evoluează această materie în școala Waldorf? Din clasa I, toți elevii cântă la flaut. Până în clasa a III-a ei cântă fără note, imitând învățătoarea. De-abia la sfârșitul clasei a III-a apare măsura și se introduce portativul. Până la vârsta de nouă ani, în activitățile muzicale trăirea artistică este susținută prin ritm. Euritmia este o formă de mișcare frumoasă, care completează strădania metodicii Waldorf de a introduce artistic fiecare conținut, fie el noțional sau de formare a deprinderilor. Euritmia însăși este o artă, aducând în fața elevilor intervale, tonuri muzicale, sunete rostite printr-o gestică expresivă a brațelor, a palmei și a corpului, într-o unitate dinamică. În clasa a IV-a se învață canonul și începe studiul pe voci. În continuare, studiul muzicii presupune diferențierea percepției artistice și a posibilităților de exprimare. Orchestra școlii și a liceului sunt locuri de studiu și de aplicare a noțiunilor studiate. Curentele muzicale sunt studiate de elevi în liceu pentru a percepe și din această perspectivă evoluția omenirii, care a fost însoțită de muzică prin formele ei specifice.

Piese muzicale sau poetice care sunt transpuse euritmice rezultă din translatarea tonurilor sau a sunetelor în gesturi precise, cu conotație specifică. Nu se recurge la mimetism, ca la vârstele mici, ci la o înțelegere a mesajului, a sunetului corelat cu mesajul și cu gestul, a culorilor costumului purtat cu întreaga semnificație a gestului artistic. Elevii sunt îndrumați să înțeleagă semnificația ritmurilor și să o aplice odată cu instrumentalizarea trupului pentru expresia artistică.

Foarte importantă pentru dezvoltarea copilului este predarea lucrului manual (tricotatul, croșetatul, împletirea coșurilor, modelajul, sculptatul în lemn etc.) și a meșteșugurilor: „Activitățile manuale, dacă sunt practicate după criteriile artistice și meșteșugărești, au numai un scop secundar: pregătirea omului pentru situații în care poate ajunge în viața de mai târziu. Scopul educativ depășește cu mult aceasta.”¹ Rudolf Steiner arătase deja că astfel de activități, care presupun mișcarea, contribuie la dezvoltarea intelectuală a copilului, activând voința și gândirea. În timpul celui de-al patrulea și al cincilea an de școală, munca meșteșugărească se transformă treptat în creație artistică liberă.

În școlile Waldorf din diverse țări, elevii claselor de liceu fac și câte un stagiul de practică, având o durată de o săptămână. Astfel, clasa a IX-a face practică în agricultură sau în construcții, în clasa a X-a se face practică topografică sau în construcții, iar în clasa a XI-a se face practică socială sau ecologică. În clasa a XII-a este timpul pentru practica industrială, de o anvergură mai mare, iar colectivele de elevi pot opta și pentru domeniul cultural. Aceste perioade de practică au rolul de a-i pregăti pe tineri pentru viață, de a-i ajuta în formarea personalității și a unei perspective coerente asupra societății în care vor deveni adulți. În România, din cauza includerii claselor Waldorf în filiera filologică de studii, realizarea acestor stagii de practică este foarte dificilă, chiar imposibilă.

Abilitățile practice și educația tehnologică contribuie la formarea copiilor pentru viață. Tricotând, sculptând, modelând lutul sau împletind nuiele, lucrând cu cartonul și hârtia, copiii își dezvoltă diferite abilități și voința. Simțul artistic, simțul tactil, al echilibrului și al armoniei sunt cultivate cu fiecare lucrare practică realizată. De aceea, este important ca în predarea acestor discipline să nu se rămână prea mult la nivelul teoretic, ci să i se permită copilului să crească prin abilitățile manuale, pe care le

¹ Frans Carlgren, *op. cit.*, p. 68.

dobândește lucrând. La nivel liceal poate fi exersată specializarea pe o anumită tehnică, însă fără a duce neapărat la o calificare certificată.

9. Relațiile pedagogice și conducerea clasei de către profesor

Rudolf Steiner nu a fost adeptul disciplinei stricte, impusă elevilor din exterior, considerând că autoritatea nu se impune cu forța. Respectul autentic de care se bucură educatoarea sau învățătoarea este acela care se naște de la sine, din simpatia copiilor. Relația dintre cadrul didactic și elev este una deosebit de complicată: „În mod primar, ea este determinată de sentimentul pe care copilul îl aduce în întâmpinarea dascălului. Acest sentiment este, fără doar și poate, simpatia. La această vârstă, copilul se întâlnește cu lumea, în cea mai mare măsură prin intermediul stărilor sufletești.”¹ Orice respect impus sau fundamentat într-o anumită măsură pe regulamentul școlii nu are valoare pentru dezvoltarea copilului. Știința spirituală pune accentul pe sentimentul de responsabilitate pentru misiunea asumată. Din acesta decurge relația de autoritate a educatorului cu copiii, înțeleasă în sensul că ceea ce spune el este receptat și respectat.

Elevii își desfășoară activitatea fără a fi supuși vreunei constrângeri externe, fiecare având posibilitatea să își stabilească limitele propriei conduite. Desigur, în ciclul inferior al învățământului există anumite reguli și o anumită ordine, însă nu mai mult decât strictul necesar. Un învățător care vrea să pornească în activitatea pedagogică de la situația și nevoile elevilor săi trebuie să știe că greșelile unor copii dezvoltați normal și sănătoși nu provin aproape niciodată dintr-o intenție conștientă, ci dintr-un anumit grad de nechibzuință. Dacă singura forță care susține munca în

¹ Erhard Fucke, *op. cit.*, p. 101.

școală este contactul uman direct între profesori și elevi, atunci elementul esențial al activității didactice îl constituie entuziasmul predării, care îi va permite educatorului să obțină un bun randament în cazul fiecărui copil, iar acestuia să-și manifeste iubirea față de dascălul său. Există o singură formă de autoritate pentru care cadrele didactice merită să se străduiască în perioada dintre 7 și 14 ani, aceea întemeiată pe afecțiunea copiilor, care le conferă autoritatea.

În fond, sarcina profesorului, credea Rudolf Steiner, este o mare negare de sine. Nu avem voie să facem din copil o „copie” a noastră. Nu trebuie să trăiască în el, în continuare, impus cu forța, ceea ce a fost propriu educatorului, pentru ca spiritul său să se poată dezvolta în deplină libertate. Astfel, datorită manierei de lucru și relațiilor omenești spre care se tinde într-o școală Waldorf, elevii și profesorii pot fi adesea foarte apropiați, prețuindu-se reciproc, chiar și când gândesc cu totul diferit. Cel mai eficient mijloc de rezolvare a nemulțumirilor sau conflictelor, care pot să apară în diverse situații, este discutarea acestora în comun¹. Coeziunea clasei se întemeiază pe activitatea comună și pe colaborarea profesorilor și elevilor. Problemele referitoare la regulamentul școlar, disciplină, siguranță trebuie rezolvate pe calea convorbirilor dintre profesori, elevi și părinți. Elevii, îndeosebi cei din cursul superior, trebuie să își asume faptul că în cadrul organismului școlar poartă răspunderea pentru activitățile desfășurate.

Relația dintre profesor și elev trebuie să fie îndeosebi una de colaborare, bazată pe libertatea pe care o stabilesc amândoi: profesorul – în măsura în care împărtășește cunoașterea dobândită prin inițierea în limbajul conceptelor și ideilor științei, iar elevul – în măsura în care își asumă, prin decizie liberă, studiul științei și prelucrează conținutul acesteia cu o conștiință care se controlează pe sine.² Dacă studiul se aprofundează, un nou câmp de ex-

¹ Helmut Eller, *op. cit.*, p. 62.

² Johannes Tautz, *Conștiința profesorului în secolul XX*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005, p. 28.

periențe se deschide în fața elevului. Contactul direct duce la o concordanță lăuntrică a profesorului cu elevul. Dacă elevul nu corespunde imaginii pe care și-o dorește profesorul, atunci sentimentele acestuia nu trebuie să se îndrepte în primul rând spre elev, ci spre sine însuși.¹ El trebuie să se simtă una cu elevul, într-atât încât să își pună întrebarea dacă nu cumva ceea ce nu îl mulțumește la un elev nu este de fapt decât consecința propriilor fapte. În loc să își îndrepte nemulțumirea înspre elev, mai bine va reflecta la felul cum trebuie să se comporte el însuși pentru ca în viitor elevul să se poată ridica la nivelul cerințelor sale. Procedând în acest fel, comportamentul celuilalt devine o problemă proprie de conștiință.

Activitatea de îndrumare a clasei este realizată, de regulă, de către o personalitate, care își asumă coordonarea evoluției școlare a elevilor. În sistemul clasic de învățământ Waldorf, această funcție didactică este exercitată de profesorul clasei (învățătorul clasei), care are ca îndatoriri pedagogice predarea unui număr de discipline de-a lungul primilor opt ani de studiu. Astfel, elevii parcurg împreună cu profesorul lor o dezvoltare coerentă, dătătoare de siguranță și încredere în sine.

Formele de lucru introduse în clasele primare constituie baza pe care se așază munca didactică din clasele gimnaziale. De aceea, se consideră că este esențial ca același cadru didactic să însoțească elevul pe parcursul celor opt ani de studiu. În școlile Waldorf clasice, predarea din clasa I până într-a VII-a (în multe situații chiar până într-a VIII-a) este realizată în mare parte de către profesorul diriginte.² El predă în epoci cursurile de bază, dar și o parte dintre celelalte, în etape succesive. Nu de puține

¹ *Ibidem*, p. 48.

² Durata de funcționare a profesorului la o clasă Waldorf este diferită de la o țară la alta. De exemplu, în Olanda și Belgia nu mai este permis ca un profesor să conducă o clasă mai mult de șase ani. Și în Germania, unde profesorul îi conduce pe elevi până în clasa a VIII-a, au început discuții referitoare la reducerea acestei durate la șase ani.

ori, el trebuie să recurgă la colaborarea cu colegii de specialitate din ciclul superior sau să apeleze la ajutorul aceluia cu o practică didactică îndelungată. De exemplu, se poate întâmpla ca predarea unei discipline (fizica, chimia etc.) să fie efectuată, în clasa a VII-a sau a VIII-a, de un profesor din ciclul superior. Pentru anumite discipline, cum sunt limbile străine, sportul sau activitățile artistice și practice, se apelează la profesori de specialitate.

În pedagogia Waldorf se consideră că menținerea autorității unui singur profesor până la vârsta de 14 ani a elevilor este mult mai importantă decât predarea fiecărei discipline de către un specialist. Corelarea informațiilor aparținând mai multor discipline de către o singură personalitate poate oferi un model de pregătire pentru elevi și permite realizarea unei interdisciplinarități autentice. De altfel, diferitele discipline din curriculumul pentru gimnaziu trebuie predate interdisciplinar, teoriile complete și distincte rămânând a fi predate în liceu. În școlile Waldorf, învățătorul (dirigintele) predă toate materiile de bază atât timp cât poate garanta o calitate corespunzătoare a prestațiilor sale. Anumite discipline pot trece treptat în sarcina unor profesori de specialitate, care fie îl sprijină pe profesorul diriginte, fie le predau singuri. Predarea din clasa a VIII-a, respectiv a IX-a se realizează de către profesorii de specialitate. Fiecare clasă din liceu va fi condusă de către unul sau doi profesori îndrumători, ajutați de comitetul clasei.¹

Profesorul trebuie să fie „un om al inițiativei“, să manifeste interes pentru „toate cele ale lumii și pentru toate cele omenești“, să nutrească interes pentru problemele fiecărui copil și să nutrească „un profund simț lăuntric al adevărului“.² El trebuie să fie o persoană demnă de respect, deci să posede o competență deosebită. Copilul îi judecă pe ceilalți în primul rând în funcție de ceea ce pot să facă: „În momentul când s-a instalat la copil aceas-

¹ Tobias Richter, *op. cit.*, p. 29.

² Rudolf Steiner, *Arta educației. Discuții de seminar și conferințe asupra planului de învățământ*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001, p. 185.

tă calitate a respectului, el începe să fie sensibil la autoritate, iar acest principiu educativ ia locul imitației. Autoritatea și respectul sunt legate între ele. (...) Autoritatea fără respect este sclavie. Autoritatea nu poate fi un principiu educativ decât dacă este acceptată din interior prin respect.¹ În intervalul 7 - 14 ani, elevul are nevoie de o autoritate solidă în jurul său: „În mod obișnuit, prin autoritate se înțelege o recunoaștere bazată pe forță. Dacă această autoritate exterioară funcționează, este drept că forța nu trebuie pusă în joc; însă faptul că ea poate fi pusă în joc întemeiază autoritatea. În afara spațiului pedagogic, un om constituie o autoritate dacă el și-a cucerit respectiva calitate. Copilul îi acordă acestei autorități încrederea sa pe o altă bază decât o acordă, de exemplu, adultul omului de știință.”² Cadrul didactic trebuie să creeze condițiile pentru ca la copil să se dezvolte sentimentul încrederii, care, în esență, rezidă în faptul că elevul simte că prin intermediul profesorului este creată în mod just legătura cu lumea și că, mai mult, în cadrul procesului de învățământ pot să se manifeste și propriile sentimente și stări sufletești.

Conducătorul clasei nu poate obține autoritatea prin constrângere: „Dascălul trebuie să conducă. El va câștiga siguranță în conducerea copiilor dacă se angajează pe drumul disciplinei spiritual-științifice. A pretinde autoritatea numai în mod exterior este o întreprindere sortită de la bun început eșecului. O autoritate exclusiv exterioară nu încălzește sufletul copilului, ci dimpotrivă, îl face să se răcească tot mai mult. Atunci, relația dintre dascăl și elev devine aridă.”³ Copilul are o dorință elementară puternică de a fi condus. El va accepta, pentru început, aproape instinctiv un asemenea raport față de profesor. Acesta se exprimă mai întâi ca o sprijinire, care mai târziu, cam pe la vârsta de 9 ani, va fi nuanțat de o înclinație: copilul vrea să se simtă liber în cadrul relațiilor

¹ B.C.J. Lievegoed, *op. cit.*, p.60.

² *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/Rudolf Steiner*, p. 20.

³ Erhard Fucke, *op. cit.*, p. 102.

cu adultul. El are nevoie să-l poată privi pe adult cu admirație, iar adultul se va arăta demn de această admirație doar în măsura în care el însuși se află într-o permanentă educare.

Cadrul didactic este acela care trebuie să întruchipeze autoritatea blândă, dar hotărâtă, pe care copilul o va respecta cu sfințenie, căci „orice copil poartă în sufletul său dorința de a putea urma cu iubire o autoritate”¹. Astfel, din prima oră de școală învățătoarea are ca sarcină principală clădirea acestei autorități în fața copiilor, dându-le de înțeles că ea este modelul pe care trebuie să îl urmeze și că de ea trebuie să asculte. Cu această autoritate ușor construită în clasa I, elevii vor fi conduși în toți anii care vor urma. La schimbarea învățătoarei cu o altă persoană, imaginea autorității va fi preluată, în mare parte, de aceasta. Diferiții profesori care vor intra în clasă vor beneficia din plin de această imagine a autorității, cu condiția ca numărul acestora să nu fie prea mare și ca învățătorul să-și păstreze rolul dominant. Or, exact aceste condiții sunt neglijate în sistemul clasic de învățământ începând cu clasa a V-a, când clasa este ruptă total de învățător, care este înlocuit de mai mulți profesori specialiști. Evident că transferul de autoritate funcționează greu în aceste condiții. Fiecare profesor va trebui să-și construiască autoritatea, procesul fiind însă mult mai dificil decât în clasa I. În aceste condiții, din punctul de vedere al disciplinei și al randamentului școlar urmările pot fi negative.

O posibilă sinteză a motivelor esențiale care stau la baza deciziei ca un singur profesor diriginte să conducă clasa atâția ani este următoarea: „În mod evident, copiii vor să fie percepuți continuu în adâncul sufletelor lor, de-a lungul unui interval de viață mai mare, în privința evoluției lor, iar acest interval de viață trebuie să poată deveni biografie în conștiința învățătorului. Profesorul diriginte poate apela la toate ajutoarele de care are nevoie: convorbiri cu părinții, cu medicul școlii, cu euritmista terapeută și cu colegii de specialitate. Însă în final în conștiința sa se

¹ *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/ Rudolf Steiner*, p. 23

reunește ceea ce viețuiește copilul în acești șapte sau opt ani. El alcătuiește un înveliș eteric sufletesc în jurul copilului, ale cărui forțe formatoare au fost eliberate la începutul perioadei școlare, dobândind o anumită independență. În ultimă instanță, acest înveliș nu se formează pentru că profesorul diriginte predă atâtea materii, ci pentru că prin el începe să se formeze pentru copil o întregă imagine a lumii. Dacă nu înțelegem greșit această expresie, o mai putem formula poate și astfel: cu ajutorul profesorului diriginte, dar întru totul în colaborare cu copiii, se formează un fel de înveliș de grup al clasei, care este propriu de acum înainte acestui organism social.¹

Profesorul diriginte trebuie să fie un spirit universal, nu un specialist. Dacă, în cazul ideal, îi însoțește pe copiii 6, 7 sau 8 ani de școală, atunci și el se va transforma treptat și considerabil, împreună cu elevii, în tot acest timp. Din punct de vedere psihologic, schimbarea învățătoarei în clasa a V-a, așa cum se întâmplă în școala tradițională, nu înseamnă doar despărțirea de o persoană adesea îndrăgită, ci și de un anumit stil de lucru. În mod natural, această despărțire se realizează la pubertate, când tânărul nu mai acceptă prezența unui model de imitat, ci își caută propria formă de exprimare. Acum este normal să apară mai multe personalități în fața elevului, pentru a-i da posibilitatea să aleagă elemente din modele diverse și să își exerseze formele proprii, prin acceptare sau combatere.

Din cauza reglementărilor legislative și a modului de pregătire a cadrelor didactice, o conducere a clasei de către un profesor diriginte timp de 6-8 ani nu este posibilă în școlile Waldorf din România. De altfel, și în țările cu un sistem de învățământ Waldorf mult mai dezvoltat, cum ar fi Germania, discuțiile privind durata optimă de activitate a profesorului diriginte sunt deschise. În școlile Waldorf din multe țări activitatea acestuia se desfășoară cu clasele I-VI. Principalele piedici în implementarea acestei

¹ *Ibidem*, p. 26.

reguli sunt: diversificarea și creșterea gradului de complexitate a materiilor pentru clasele V-VIII, extinderea muncii profesorului la prea multe domenii, solicitările suplimentare generate de comportamentul copiilor. Cu cât profesorul urcă mai sus împreună cu copiii, cu atât mai multilaterale devin cerințele în privința conținutului predat. Nu cumva toate acestea pot genera o criză de autoritate? Pedagogii Waldorf cred că o astfel de stare poate fi evitată și că o conducere a elevilor până în clasa a VIII-a de către un profesor diriginte este posibilă și benefică: „Profesorii dirigenți norocoși trec peste aceste prăpăstii prin faptul că discută mult cu copiii și își variază într-un mod plin de fantezie stilul de a predă. Unii profesori vor manifesta rugămintea să li se preia clasa în perioada unei epoci care le este prea străină. Ocazional, câte un profesor trebuie să recunoască faptul că nu prididește cu copiii de această vârstă sau cu o anumită clasă de această vârstă, și să o predea (...) altor profesori. Însă chiar dacă predă cu energie toate epocile, va apela cu drag la ajutorul de specialitate al colegilor specialiști în acest domeniu. (...) În orice caz, întotdeauna este necesară conversația colegială, măcar în privința conținuturilor de predat.”¹ În anumite cazuri, școala poate oferi posibilitatea ca într-o epocă de predare nefamiliară profesorului diriginte să intervină un profesor de specialitate. Momentan, conducerea clasei de către același cadru didactic timp de 8 ani este în discuție și va rămâne, probabil, o problemă deschisă.

10. Conducerea școlii

Pentru o bună funcționare a școlii Waldorf-Astoria, Rudolf Steiner le-a cerut cadrelor didactice să accepte discutarea tuturor problemelor, îndeosebi a acelor pedagogice, în consiliul profesoral. Acesta este, de fapt, directorul școlii Waldorf. Și pentru

¹ *Ibidem*, p. 162.

că problemele curente necesită a fi discutate pe măsură ce apar, consiliul profesoral se întrunește săptămânal, de multe ori ședințele sale transformându-se în veritabile seminarii. În cadrul acestor întâlniri profesorii spun ce predau, cum predau, dacă au avut succes cu o temă sau eșec cu alta. Tot aici sunt luate în discuție clase de elevi sau elevi care trec printr-o situație mai dificilă sau deosebită și au nevoie de atenția întregului corp profesoral pentru a o depăși ori sunt oferite îndrumări cadrelor didactice debutante. Consiliul profesoral poate fi convocat chiar și la solicitarea elevilor sau părinților, dacă aceștia sunt împotriva măsurilor și deciziilor vreunui profesor sau ale consiliului profesoral însuși.

Elevii rămân mereu în primul plan al atenției, indiferent de tema abordată în consiliul profesoral, fie ea și administrativă. Bineînțeles că se discută și probleme mai delicate, cum ar fi faptul că unul sau altul dintre dascăli are dificultăți în relația cu clasa. Consiliul profesoral servește activității pedagogice comune, stimulării activității, perfecționării profesorilor, informării reciproce, consilierii și asistenței reciproce între profesori. Aici sunt decise autonom toate soluțiile la problemele pedagogice și administrative ale școlii. Acestea sunt discutate mai târziu într-un cerc restrâns, în consiliul de administrație, din care fac parte acele cadre didactice care au experiență pedagogică în școala respectivă și care își asumă de bunăvoie viitorul ei, ca viitor al propriei biografii. Participarea la acest consiliu se face pe bază de delegare din partea consiliului profesoral, pe durată definită și cu atribuții clar formulate.

Dintre toți membrii consiliului profesoral, unul este ales ca reprezentant al școlii în fața terților, rol care nu se confundă cu funcția obișnuită a directorului, căci respectivul cadru didactic nu poate lua decizii singur și nici nu are toate responsabilitățile pe umerii săi. Acestea sunt împărțite între diferiți profesori, considerându-se că purtarea responsabilității de către mai multe cadre didactice duce la creșterea implicării lor în viața școlii. Cele mai importante decizii se iau împreună: organizarea școlară,

încadrarea personalului didactic, procesul de predare, comportamentul elevilor, al profesorilor și al părinților, relația cu alte persoane sau organizații și, nu în ultimul rând, hotărârile referitoare la viitorul instituției.

Decizia luată de o persoană în numele unui colectiv numeros de profesori, care trebuie să execute dispozițiile, nu poate duce decât la o scindare a colectivului profesoral. Acesta trebuie, în fond, să aibă aceleași opinii cu privire la educarea tuturor copiilor din școală. Existența directorului poate crea o ruptură între gândirea asupra muncii și munca propriu-zisă. Faptul că autoritățile școlare cer ca directorul să dea un examen de competențe legislative, să aibă grade didactice și să fie numit pe o perioadă determinată de timp sunt aspecte care blochează anumite procese de evoluție a organismului școlar. Directorul poate fi un factor de frânare dacă este adus din afară și menținut artificial în funcție, în schimb asumarea acestei munci chiar de către un novice, sub îndrumarea mai multor colegi cu experiență, poate aduce un suflu nou vieții școlare. În unele țări trebuie desemnat, conform prescripțiilor legislative, un „purător de cuvânt“ al comitetului școlar, un conducător al școlii care să reprezinte cu responsabilitate în exterior colaborarea din cadrul instanțelor școlare, în special cu privire la chestiunile de administrație școlară, însă fără a se diminua autonomia sau conducerea comună, pedagogică și administrativă, a școlii și responsabilitatea consiliului profesoral în raporturile interne.

11. Relația școlii cu părinții

În școala Waldorf se pune accent pe relația de colaborare, constantă și armonioasă, dintre profesori și părinți, care se răsfrânge pozitiv asupra elevilor. Cel mai evident aspect al acestei colaborări este faptul că cele două lumi ale elevului, școala și familia, formează de fapt un întreg: „Educații esențiali ai copilului de

vârstă școlară sunt părinții și profesorii. Pentru creșterea și dezvoltarea sănătoasă a personalității sale este important ca educatorii să urmeze aceeași direcție, ca părinții să aibă înțelegere și să accepte pedagogia Waldorf – inclusiv măsurile individuale de educație aplicate copilului lor de către profesor, pe care să-l sprijine în acest sens – și ca profesorul să fie informat de situația specială a fiecărui copil și să cunoască pe cât posibil de bine fundalul familial.¹ Dacă nu se stabilește o astfel de legătură, există pericolul ca măsurile educative ale profesorilor și părinților să nu fie consonante, ceea ce i-ar putea deruta pe copii. De aceea, colaborarea dintre părinți și copii este „una dintre coloanele care susțin pedagogia Waldorf”². Pe lângă obișnuitele ședințe, elevii, părinții și profesorii se întâlnesc și colaborează în multe alte ocazii, prilejuite de activitățile extracurriculare: seara cu părinții, cursuri cu părinții asupra problemelor pedagogice, cursuri de introducere în domeniile artistice (euritmie, modelarea vorbirii etc.), vizite la domiciliu, tabere, spectacole, serbări, carnavaluri, convorbiri individuale etc. La realizarea unor astfel de activități contribuie toți. În ceea ce-i privește pe părinți, participarea la activitățile respective le permite să afle dorințele profesorului și fundamentele modului său de a proceda, iar neînțelegerile pot fi eliminate mult mai ușor, întărindu-se încrederea reciprocă.

Părinții care se raportează cu încredere la școală contribuie activ și direct la crearea unui mediu protector pentru copii. În acest fel, se conturează treptat comunitatea școlii respective. Și această muncă în colectiv este deosebit de educativă, puterea exemplului celor din jur influențându-i pozitiv pe copii. Stabilirea unui contact strâns cu părinții elevilor este un aspect esențial al activității profesorului, dintr-un motiv foarte simplu: „El nu poate stimula în mod adecvat dezvoltarea copilului decât în cadrul unei permanente colaborări cu părinții.”³ Această colaborare este foarte

¹ *Ibidem*, p. 38.

² *Ibidem*, p. 39.

³ Helmut Eller, *op. cit.*, p. 16.

complexă, ea presupunând, de exemplu, chiar și o informare a părinților, la anumite intervale de timp, în cadrul unei „după-amieze cu părinții“, cu privire la realizările copiilor în timpul activităților școlare. În acest fel, se clădește relația de parteneriat dintre profesor și părinți, atât de mult dorită în școala Waldorf.

Măsurile organizatorice, administrative și financiare referitoare la viața școlară, activitatea din fiecare clasă, activitatea din Consiliul profesoral și din școală în ansamblul său configurează pentru profesori, elevi și părinți un domeniu al vieții, care, la rândul său, reprezintă „domeniul de învățare a configurării și răspunderii colective și a permanentelor probe de verificare a formării sociale a părinților, a prietenilor școlii, a profesorilor și elevilor și a comitetului de conducere a școlii. Școala trăiește din inițiativele, din colaborarea și din răspunderea colectivă a tuturor participanților la viața școlară. De aceea trebuie configurată la modul auto-administrării.“¹ Prin relațiile de colaborare dintre școală și părinți, cărora li se alătură „prietenii școlii“, se creează o societate școlară extinsă, în care contează activitatea desfășurată în cadrul cercurilor individuale de inițiativă, cursurilor, activităților extracurriculare etc. Școala Waldorf se străduiește să realizeze, prin întreaga sa activitate, o formă de viață organizată democratic, care să se situeze sub semnul colaborării și responsabilității comune.

Concluzii

Fundamentul pedagogiei Waldorf îl constituie antroposofia, antropologia și psihologia dezvoltării elaborate de Rudolf Steiner și prezentate în ciclurile de conferințe susținute, precum și în numeroasele sale scrieri. După teoria pedagogică dezvoltată pe aceste baze se conduc unitățile preșcolare și școlare din întreaga lume

¹ Tobias Richter, *op. cit.*, p. 27.

care funcționează sub denumirea de „Școli Waldorf“, „școli Rudolf Steiner“ sau „Școli Waldorf libere“. Totodată, această pedagogie își asumă și o serie de principii etice general-umane, promovate în mai multe documente internaționale: *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (1948), *Convenția ONU privind drepturile copilului* (1989), *Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități* (2008).

Forumul Internațional al Școlilor Waldorf/Steiner a elaborat și adoptat, în ședința din 19-22 noiembrie 2009 de la Dornach, Elveția, un document conținând o descriere a caracteristicilor esențiale ale pedagogiei Waldorf, care sunt valabile în general, dar pot fi completate cu altele, specifice fiecărei țări.¹ Conform acestui document, o școală Waldorf prezintă următoarele caracteristici de bază:

- 1) Copiii nu trebuie supuși unor cerințe intelectuale inadecvate vârstei.
- 2) De regulă, un cadru didactic conduce elevii ca profesor diriginte până la clasa a VI-a, chiar a VIII-a.
- 3) Predarea euritmiei are un rol important în procesul educativ.
- 4) Predarea în epoci a așa-numitelor discipline cognitive, la care se adaugă predarea obișnuită a orelor de specialitate și alte forme de predare.
- 5) Predarea limbilor moderne începe din clasa I.
- 6) Orarul este realizat, pe cât posibil, în funcție de criterii psihologico-igienice.
- 7) Colectivul clasei este păstrat același, indiferent de performanțele individuale ale elevilor.

¹ *Descrierea caracteristicilor esențiale ale pedagogiei Waldorf*, <http://www.waldorfcluj.ro>.

- 8) Nu se fac evaluări exclusiv cantitative și nu se dau teste de dragul testării.
- 9) Se utilizează certificatele școlare, care, pe lângă aprecierea performanțelor, conțin descrieri și aprecieri cu privire la evoluția elevului, dar și sugestii pentru activitatea lui viitoare.
- 10) Sunt preferate soluțiile pedagogice la problemele de disciplină.
- 11) Se acordă o atenție deosebită activităților care formează și întăresc comunitatea, cum ar fi serbările lunare, serbarea de an, excursiile, stagiile de practică, piesele de teatru etc.
- 12) La solicitarea părinților, se pot organiza ore de educație religioasă confesională; în caz contrar, școlile pot oferi ore de educație religioasă neconfesională.

Școala Waldorf este o școală unitară, care reunește toate ciclurile educaționale specifice fiecărei țări și în care se asigură accesul egal al copiilor la educație. Curriculumul școlii Waldorf este adecvat etapelor de dezvoltare a copiilor și adolescenților, oferindu-i fiecărui elev multiple posibilități de dezvoltare, potrivit vârstei sale. Acestea constau, printre altele, în dobândirea de cunoștințe, competențe culturale, aptitudini sociale și emoționale, deprinderi practice și aptitudini artistice.

Pedagogia Waldorf pornește de la copil și are ca scop dezvoltarea potențialului individual al acestuia. Toate activitățile se realizează respectându-se necesitățile de dezvoltare specifice vârstei respective. Metodele de predare diferă în funcție de vârsta copiilor și a tinerilor. Totodată, curriculumul stimulează cadrele didactice în a-și concepe individual predarea, fiecare fiind responsabil pentru activitățile sale școlare și răspunzător în fața comunității.

O preocupare constantă a cadrului didactic este de a se forma pe el însuși ca „artist al educației“, astfel încât să-l îndrume cu competență pe elev să devină creativ din punct de vedere intelectual, responsabil din punct de vedere social și apt de a acționa. Autoeducația, formarea și perfecționarea profesorului reprezintă premisele esențiale pentru realizarea acestor obiective. Pregătirea profesională a cadrelor didactice este deosebit de importantă, la fel și capacitatea acestora de a stabili relații constructive cu elevii și de a pătrunde în sufletul și în întreaga lor ființă pentru a o ajuta să se dezvolte. Fiecare se obligă să participe săptămânal la consiliul profesoral, care nu este doar o instituție în care se discută, după cum am văzut, o mare diversitate de chestiuni pedagogice și administrative, ci și un spațiu al formării continue, al învățării, colaborării și stimulării profesionale.

Bibliografie

- Albert, Viorica, „Repere ale aplicării strategiei alternative Waldorf în grădiniță“, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Albulescu, Ion, *Doctrină pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
- Bothmer, Fritz Graf von, *Educație prin gimnastică*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2006.
- Carlgren, Frans, *Educația pentru libertate. Pedagogia lui Rudolf Steiner*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994.
- Catalano, Horațiu (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Cuciureanu, Monica (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011.
- Dumitru, Liliana-Emilia, „Waldorf – o pedagogie a metamorfozelor“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 81-97.
- Eller, Helmut, *Învățătorul de la școala Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.

- Felea, Gheorghe (coord.), *Alternativele educaționale în România*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2003.
- Fucke, Erhard, *Linii fundamentale ale unei pedagogii a vârstei tinere. Despre concepția planului de învățământ pentru clasele VI-X în cadrul școlilor Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Jünemann, Margrit, Weitmann, Fritz, *Învățământul artistic în școala Waldorf. Desenul și pictura*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2004.
- Knipping, U., *Educația în grădinița Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.
- Kranich, Ernst-Michael, *Desenul formelor. Dezvoltarea simțului pentru formă în educație*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2002.
- Kranich, Ernst-Michael, *Bazele antropologice ale pedagogiei Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2000.
- Koepke, Hermann, *Copilul la nouă ani*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Lanz, Rudolf *Pedagogia Waldorf. Un drum către un învățământ mai uman*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
- Lievegoed, B.C.J., *Fazele de evoluție ale copilului*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Martin, Michael, *Predarea lucrului manual meșteșugăresc-artistic în școala Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2000.
- Richter, Tobias, *Sarcina pedagogică și obiectivele de învățământ ale unei școli libere Waldorf*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Siegloch, Magdalene, *Euritmia. O introducere*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Stanciu, Ion Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- Steiner, Rudolf, *Cum se dobândesc cunoștințe despre lumile superioare?*, Editura Univers enciclopedic Gold/ Editura Triade, București/Cluj, 2010.
- Steiner, Rudolf, *Teosofia. Introducere în cunoașterea suprasensibilă despre lume și menirea omului*, Editura Triade, Cluj, 2008.
- Steiner, Rudolf, *Cursul anului trăit în patru imaginațiuni cosmice*, Editura Triade, Cluj, 2007.
- Steiner, Rudolf, *Arta educației. Discuții de seminar și conferințe asupra planului de învățământ*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Steiner, Rudolf, *Dezvoltarea sănătoasă a ființei umane*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.

- Steiner, Rudolf, *Arta educației. Metodică și didactică*, ediția a II-a, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Steiner, Rudolf, *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.
- Steiner, Rudolf, *Forțele spirituale active în conviețuirea vechii și noii generații*, Editura Omniscope, Craiova, 1998.
- Steiner, Rudolf, *Cunoașterea inițiativă*, Editura Arhetip-Renașterea Spirituală, București, 1995.
- Steiner, Rudolf, *Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994.
- Steiner, Rudolf, *Introducere în cunoașterea suprasensibilului*, Editura Arhetip-Renașterea Spirituală, București, 1993.
- Steiner, Rudolf, *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală*, Centrul pentru Pedagogia Waldorf din România, București, 1993.
- Steiner, Rudolf, *Reîncarnarea și Karma*, Editura Princep, Iași, 1993.
- Steiner, Rudolf, *L'initiation ou comment acquérir la connaissance des mondes supérieurs*, Éditions Triades, Paris, 1965.
- Steiner, Rudolf, *Baza pedagogică a Școlii Waldorf*, <http://www.spiritualrs.net>.
- Tautz, Johannes, *Conștiința profesorului în secolul XX trăită și recunoscută*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005.
- *** *Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a la școlile Waldorf/Rudolf Steiner*, Proiect comun al Secțiunii pedagogice de la Goetheanum și al Centrului de cercetări pedagogice de la Uniunea școlilor Waldorf libere, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005.
- *** *Descrierea caracteristicilor esențiale ale pedagogiei Waldorf*, <http://www.waldorfcluj.ro>.

III. Pedagogia curativă

Introducere

Institutul Lauenstein a fost prima instituție de pedagogie curativă, bazată pe antroposofia lui Rudolf Steiner, creată în Germania, lângă Jena-Lichtenhain, în 1924. În acea perioadă, mai mulți pedagogi i-au cerut lui Rudolf Steiner sprijinul pentru a-i putea ajuta pe copiii cu cerințe educaționale speciale. Drept răspuns, Rudolf Steiner a ținut *Cursul de pedagogie curativă*, prin care a pus bazele a ceea ce ulterior a luat amploare sub denumirea de „pedagogie curativă cu orientare antroposofică“. Aceasta s-a născut sub egida secției medicale a Universității Libere pentru Știința Spirituală a Goetheanum-ului din Dornach, Elveția. De atunci, numărul centrelor de pedagogie curativă a crescut semnificativ, în prezent funcționând în peste 40 de țări. Încă de la întemeierea lor, pedagogia curativă și terapia socială antroposofică au avut ca scop construirea unor așezăminte de viață și de educație pentru persoanele cu dizabilități grave, profunde și asociate.

Începutul activității de pedagogie curativă în România a fost marcat de desfășurarea lucrărilor Simpozionului internațional de pedagogie curativă care a avut loc la Deva în septembrie 1990. Atunci s-au pus bazele unor relații de colaborare cu mai multe centre din Germania, Elveția, Franța, cu mișcarea internațională de pedagogie Waldorf și de pedagogie curativă, cerându-li-se consultanță și sprijin. Răspunsul acestora la apelul lansat s-a concretizat în formarea unei echipe internaționale care și-a propus să susțină această inițiativă la Simeria Veche, județul Hunedoara.

În 1991 s-a constituit Asociația pentru Promovarea Învățământului Special, a Terapiei Sociale și Agriculturii Biodinamice în România – Centrul Simeria, care a înființat apoi Centrul de Pedagogie Curativă și Terapie Socială. Din anul școlar 2000-2001, acest centru a fost solicitat să deschidă o filială la Orăștie, iar mai apoi, în anul școlar 2001-2002, printr-un proiect de colaborare cu Direcția Generală pentru Protecția Drepturilor Copilului, s-au pus bazele unei filiale și în Hunedoara.

Tot în 1991 s-a înființat Centrul de Pedagogie Curativă și Terapie Socială din Urlați, județul Prahova. Ulterior, s-au înființat clase de pedagogie curativă în orașele Cluj-Napoca, Târgu-Mureș și altele. În 1996 s-a înființat Centrul de Pedagogie Curativă și Terapie Socială Corabia din București, la inițiativa unor cadre didactice și părinți, cu sprijinul Asociației „Prietenia“ București și al instituției partenere „Schulheim Sonnhalde“ din Gempen, Elveția, care are ca scop promovarea pedagogiei curative și a terapiei sociale de orientare antroposofică într-o comunitate pedagogico-terapeutică în care persoanele cu dizabilități grave, profunde sau asociate să fie ajutate să-și găsească propriile posibilități de evoluție prin practicarea unei arte pedagogice vindecătoare bazate pe studiul antroposofiei lui Rudolf Steiner, care ține cont de realitățile sufletesc-spirituale. Însă prin „a vindeca“ nu se înțelege eliminarea oricăror tulburări pe care le prezintă copiii. Semnificația dată noțiunii de „vindecare“ este una aparte: „a primi suficient ajutor din partea oamenilor întâlniți, grație acceptării lor plină de căldură și fidelității lor generoase, pentru ca, fiind diferit, să-ți găsești locul în societatea umană, atunci, da, o «vindecare» este posibilă”¹. Echipa angajată în această muncă trăiește și ea o „vindecare“, aceea care tinde să îmbunătățească organismul uman social.

¹ Michel Marcadé *et al.*, *Viața împreună. Perceval, o comunitate antroposofică de pedagogie curativă și terapie socială*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1999, p. 28.

Prin crearea Centrelor de pedagogie curativă se urmărește formarea unei comunități educaționale și terapeutice eficiente, care să se bazeze pe relații sufletești apropiate, profunde, care duc la trăiri sociale cu ecouri în tot restul vieții individului.¹ De altfel, în instituțiile de învățământ bazate pe pedagogia curativă se utilizează sintagma lui Rudolf Steiner „copii cu nevoi de îngrijire sufletească“, ceea ce relevă desfășurarea unor activități care vizează predominant latura afectiv-motivațională a copilului, elementul sufletesc central în individualitatea fiecărui copil. Curriculumul specific alternativei educaționale de pedagogie curativă este centrat pe stimularea facultăților sufletești ale copilului: gândire, simțire, voință, emoții, sentimente etc., din dorința de a i se oferi o viață plină de sens și de oportunități.

1. Ce este pedagogia curativă?

În pedagogie a dominat mult timp convingerea că recuperarea copiilor cu cerințe speciale este o sarcină exclusivă a specialiștilor, însă treptat s-a înțeles că profesorii și membrii familiei pot contribui la recuperare, pot face parte din echipa terapeutică și pot prelua sarcini ale acesteia, continuând actul recuperator acasă sau în cursul activităților cotidiene.² S-a crezut că în recuperare totul se rezumă la munca strict specializată, dar s-a demonstrat că recuperarea este o artă în care cunoștințele, devotamentul, pasiunea și răbdarea se împletesc strâns cu dragostea față de copil, cu

¹ Aceste centre dispun, pe lângă școală, de cabinet medical, sală de sport, spații de joacă, grădină, ateliere, case de locuit după modelul familial (un grup de copii este îngrijit de o „mamă de familie“), inclusiv spații de locuit în care sunt îngrijiți de diverse familii copiii din centru dați în plasament familial.

² Cadrele didactice care predau la clasele din alternativa educațională de Pedagogie curativă necesită aviz de funcționare eliberat de Federația de Pedagogie Curativă din România, care atestă parcurgerea modului de formare în specificul acesteia.

conservarea, stimularea și cultivarea legăturilor afective dintre terapeut, educator, copilul deficient și familia sa.

Scopul pedagogiei curative este acela de a le oferi copiilor cu cerințe educative speciale posibilitatea de a se deschide și de a-și dezvolta propriul potențial, de a le sprijini integrarea socială, de a-i ajuta să trăiască cu demnitate. Programul său se bazează pe recunoașterea faptului că niciun om nu este afectat în esența sa spirituală, iar deficiența, perturbarea sau întârzierea în dezvoltare afectează doar „instrumentul corporal“. Simptomele care se manifestă în cadrul tulburărilor de dezvoltare sunt forme accentuate ale unor disfuncționalități prezente, atenuat, și în noi, cei normali: „Căci trebuie să ne fie limpede faptul că tot ce se poate manifesta la copiii imperfect dezvoltați, la copiii bolnavi, este perceptibil într-un mod mai intim-subtil și în cazul vieții sufletești așa-zis normale – trebuie doar să fii în stare să observi viața sufletească normală.“¹ Nu trebuie considerat ceea ce se remarcă la viața sufletească a copilului imperfect dezvoltat drept altceva decât simptome. Distincția obișnuită normal – anormal dobândește astfel o semnificație aparte, ba chiar este anulată: „În ultimă instanță, nu avem niciun drept să vorbim despre normalitatea sau abnormalitatea vieții sufletești a copilului în afară de aceea că ne îndreptăm privirea asupra a ceea ce este normal în sensul unei medii statistice. Nu există niciun alt criteriu în afară de ceea ce are valabilitate generală în cadrul unei comunități filistine. Și dacă această comunitate consideră ceva ca fiind ca lumea sau cum trebuie, atunci viața sufletească anormală este tot ceea ce în ochii acestor filistini nu corespunde acestei vieți sufletești normale. Un alt criteriu nu există la urma urmei.“²

Clasificările realizate la nivel social în funcție de handicapul fizic, mental sau de neadaptarea la mediu, utile în scop administrativ-educational, se dovedesc irelevante la o analiză mai atentă,

¹ Rudolf Steiner, *Cursul de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005, p. 17.

² *Ibidem*, p. 18.

în situația concretă a unui copil cu dizabilități grave, profunde sau asociate. Ele sunt irelevante dintr-un motiv foarte simplu: „Lipsurile se arată la corporalitatea copilului. Spiritul nu se poate îmbolnăvi; el este nevătămat, dar nu se poate exprima decât nedesăvârșit prin instrumentele perturbate ale trupului. Sufletul mijlocește între trup și spirit. Pornind de aici, poate fi adus în ordine raportul perturbat tocmai prin cultivarea sufletescului. O viață sufletească cultivată înobilează atunci și corporalitatea și o face capabilă să se deschidă spiritului. Pe de altă parte, sufletul cultivat acționează atrăgând spiritul și îi netezește acestuia calea pe care el poate interveni până în trup.”¹

Nucleul spiritual al ființei unui copil care prezintă astfel de dizabilități este la fel ca al oricărui dintre noi. Posibilitatea tuturor anormalităților care ni se prezintă prin intermediul acestor copii este prezentă și în noi. Însă la noi acestea nu sunt vizibile pentru că sunt acoperite și echilibrate prin intermediul forțelor care li se opun.² Ceea ce apare ca imperfecțiune la un copil cu dizabilități provine din faptul că forma spirituală intactă trebuie să se exteriorizeze prin intermediul unei constituții afectate. Cu alte cuvinte, nucleul spiritual al copilului cu dizabilități este neatins, atitudinea lui modificată provenind de la instrumentul perturbat al corporalității sale, prin care configurația lui spirituală intactă nu se poate exterioriza decât incomplet. Handicapul, arăta și Thomas J. Weihs, apare numai corelat cu un anumit mediu: „Copilul nu este handicapat în sfera personală a existenței sale, ci numai în funcție de situația în care este plasat.”³ Un individ este considerat handicapat sau nu prin raportare la standardele, obiceiurile și valorile stabilite, specifice unui anumit mediu social.

¹ Walter Holtzapfel, *Copii cu nevoi de îngrijire sufletească*, vol. II, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2002, p. 8.

² *Ibidem*, p. 11.

³ Thomas J. Weihs, *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998, p. 155.

Pedagogia curativă întemeiată de Rudolf Steiner propune un alt mod de a educa, oferit copiilor cu cerințe educaționale speciale, ale căror probleme de sănătate fizică și psihică nu pot fi rezolvate prin forme de educație obișnuită. În cazul copilului cu dizabilități grave, profunde și asociate, nu este afectată numai învățarea efectivă, adică dobândirea de cunoștințe și formarea de deprinderi. Problema se pune cel mai frecvent la nivelul devenirii și maturizării sale ca persoană. De aceea, sarcina pedagogiei curative și a socioterapiei rezidă în însoțirea competentă a procesului de dezvoltare a copilului sau adultului cu handicap, direcțiile de acțiune vizând nu atât diagnosticarea deficiențelor, în spiritul defectologiei, cât descoperirea resurselor latente, activarea și stimularea lor cu mijloacele adecvate.¹ Scopul prioritar este acela de a consolida încrederea în viață a copilului și de a-l ajuta în maturizare. De asemenea, părinții dobândesc treptat încrederea că și copiii lor, care au nevoie de îngrijire sufletească, sunt tratați cu același respect ca și ceilalți copii, punându-li-se în valoare unicitatea și potențialul ascuns. Însă pentru ca așa ceva să se întâmple, o atenție deosebită trebuie arătată amenajării spațiilor, organizării instituționale și a vieții școlare, care să-i stimuleze pe copii. Esențială în pedagogia curativă este integrarea copilului sau a adolescentului cu tulburări de dezvoltare într-o structură socială adecvată, care să-i permită să își găsească locul într-o comunitate ocrotitoare și plină de căldură.² Comunitatea devine, așadar, câmpul de dezvoltare a copilului. Din colectivitatea în care este educat el trebuie să învețe bucuria de a trăi, precum și participarea activă și conștientă la viața socială.

„Îngrijire sufletească“ este denumirea dată de Rudolf Steiner metodei conform căreia terapia și demersurile educaționale nu

¹ Constantin Paxino, „Considerații antropologice generale pentru înțelegerea organizării vieții comunitare din instituțiile de pedagogie curativă și terapie socială antroposofice“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 113.

² Michel Marcadé *et al.*, *op. cit.*, p. 93.

trebuie orientate spre deficiențe, ci spre domeniul sufletesc al ființei umane, care are nevoie de ajutor. Și aceasta deoarece se recunoaște rolul central al vieții sufletești, care mijlocește între predispoziția bio-genetică și ambianța socio-culturală.¹ Încă de la apariția sa, pedagogia curativă a pus accentul pe elementul sufletesc, central în individualitatea fiecărui copil. Copiii și adolescenții cu dizabilități grave, profunde sau asociate au nevoie de îngrijire sufletească pentru a atinge un nivel suficient de autonomie în gândire, simțire și voință, astfel încât să facă față cerințelor vieții în societate.

2. Fundamentele educației în centrele de pedagogie curativă

Pedagogia curativă se sprijină pe convingerea că este posibilă dezvoltarea copiilor deficienți în condițiile unei juste îmbinări a fizioterapiei și psihoterapiei cu un program educațional special, care presupune predarea unor cunoștințe accesibile și formare unor deprinderi și comportamente dezirabile din perspectiva integrării socio-profesionale. Copilul este privit ca o individualitate în devenire și este ajutat de adulții din jur să-și găsească propria cale în viață. În abordarea psihopedagogică, terapeutică și de ocrotire se pleacă de la nevoile lui individuale, pentru a se ajunge la un program de intervenție personalizată. Copiii cu dizabilități grave, profunde sau asociate au mai multă nevoie decât cei normali de a fi apreciați și încurajați de cadrele didactice și de părinți pentru a-și dezvolta încrederea în sine, în posibilitatea lor de a se realiza ca persoane. Parteneriatul dintre cadrele didactice, terapeuți, părinți și chiar autoritățile publice este esențial în pedagogia curativă, care se centrează pe valorizarea potențialului, disponibilităților și nevoilor concrete ale copiilor.

¹ Georg von Arnim, *Ce înseamnă îngrijire sufletească. Sarcinile pedagogiei curative și ale terapiei sociale antroposofice*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1993.

În alternativa educațională de pedagogie curativă se aplică Planuri-cadru și programe școlare specifice, elaborate de Federația de Pedagogie curativă din România și avizate de Ministerul Educației. Curriculumul este adaptat nevoilor copiilor cu deficiențe grave, profunde și asociate (îndeosebi adaptarea obiectivelor și a conținuturilor), astfel încât să li se ofere posibilitatea de a se deschide, de a-și dezvolta propriul potențial în vederea integrării sociale.

Planul-cadru pentru grupele/grădinițele din învățământul special care școlarizează copii cu deficiențe grave, profunde sau asociate, în alternativa de Pedagogie curativă cuprinde următoarele activități de educație și compensare:

- 1) Activități de cunoaștere și comunicare: Stimularea și dezvoltarea comunicării, Cunoașterea mediului, Activități matematice, Basm;
- 2) Activități de terapie psihomotrică: Educație psihomotrică, Abilitare manuală;
- 3) Activități de expresie: Expresie grafică și plastică, Expresie muzicală, Euristică;
- 4) Socioterapie: Autonomie personală, Autonomie socială;
- 5) Activități de joc: Joc liber, Joc în aer liber;
- 6) Activități specifice de compensare: Activități de stimulare, formare și dezvoltare a comunicării, Programe specifice de terapie.¹

Ținându-se seama de faptul că jocul este forma dominantă de activitate la vârsta preșcolară, dar și de faptul că centrele de

¹ Ordin al Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului privind aprobarea Curriculumului pentru grupele din învățământul special preșcolar-pedagogie curativă, care integrează copii cu deficiențe severe, profunde sau asociate, nr. 5176/01.09.2008.

pedagogie curativă școlarizează copiii cu deficiențe grave, profunde sau asociate, metodologia de aplicare a Planului-cadru prevede ca activitățile de educare să se realizeze îndeosebi prin jocul liber, jocul ritmic, jocul de degete, activitățile gospodărești, grădinarit și plimbări. Repartizarea numărului de activități pe subdiviziunile curriculare rămâne la latitudinea instituției. Durata unei activități este de 15-20 minute, iar activitățile de compensare se concretizează prin programe de intervenție specifice fiecărui tip de deficiență.

Planul-cadru pentru clasele din învățământul special care școlarizează elevi cu deficiențe grave, profunde sau asociate (clasele I-X), în alternativa de Pedagogie curativă cuprinde următoarele arii curriculare și discipline în trunchiul comun:

- 1) Limbă și comunicare: Formarea, stimularea și compensarea limbajului, Citire-scriere-comunicare, Desenul formelor;
- 2) Matematică și științe: Educație senzorială, motorie și psihomotorie; Elemente de matematică aplicată, Cunoștințe despre om și mediu, Elemente de fizică/chimie;
- 3) Om și societate: Religie, Cunoștințe despre istorie/geografie;
- 4) Arte: Educație plastică, Educație muzicală, Euritmie;
- 5) Educație fizică și sport: Educație fizică și activități sportive;
- 6) Tehnologii: Abilitare manuală, Activități de profesionalizare/meșteșuguri;
- 7) Consiliere și orientare.

La toate aceste discipline din trunchiul comun se adaugă Curriculumul la decizia școlii (opționale) și terapiile cuprinse în alte două arii curriculare:

- 1) Terapii specifice și de compensare: Terapia tulburărilor de limbaj, Educație perceptiv-vizuală, orientare, mobilitate, tehnici alternative de comunicare, Terapii artistice: euritmie curativă, pictură, muzică, dinamica formelor prin desen, artă dramatică, Kinetoterapie, elemente de gimnastică Bothmer, fricționări ritmice, Psihodiagnoză, consiliere, terapie și programe de intervenție personalizate;
- 2) Terapie educațională și integrată: Formarea autonomiei personale, Terapie ocupațională, Stimulare cognitivă, Ludoterapie, Socializare.¹

Conform metodologiei de aplicare a Planului-cadru, disciplinele opționale se stabilesc de către conducerea școlii la recomandarea profesorului diriginte în funcție de tipul, gradul și asocierea deficiențelor elevilor, luând în considerare constatările Comisiei interne de evaluare și opțiunile părinților. Elevii care nu pot desfășura activități de educație fizică vor desfășura în timpul respectiv activități de euritmie. Pentru disciplinele din aria curriculară Terapii specifice și de compensare, repartizarea elevilor și stabilirea numărului de ore alocat fiecăruia se fac în funcție de tipul, gradul și asocierea deficiențelor.

În mare parte, Planul-cadru din centrele de pedagogie curativă este similar cu acela pentru școlile speciale obișnuite. Există însă și discipline specifice, precum Desenul formelor și Euritmia.

În centrele de pedagogie curativă, curriculumul este aplicat cu respectarea principiilor metodice ale pedagogiei curative de tip Rudolf Steiner. Avându-se în vedere capacitățile cognitive reduse ale copiilor, sunt stimulate în compensație posibilitățile afective și volitive, formarea de deprinderi și de atitudini, utile în perspectiva integrării sociale. Clasa este condusă de o echipă

¹ Ordin al Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului privind aprobarea Curriculumului pentru grupele din învățământul special care integrează elevii tineri cu deficiențe severe, profunde sau asociate, nr. 5236/01.09.2008.

pedagogică formată dintr-un profesor și un educator. Conținutul fiecărei discipline este parcurs conform planificărilor semestriale și anuale, elaborate după principii ritmice. Echipa educațională promovează principiul centrării activității pe elev și pe integrarea acestuia în grupul școlar.

Fiecare clasă este compusă din elevi de aceeași vârstă, dar cu deficiențe diferite. Competiția nu există, toleranța este totală, iar puterea de a-l înțelege pe celălalt este indispensabilă. Programele școlare sunt adaptate la nevoile și posibilitățile elevilor cu deficiențe grave, profunde sau asociate, de regulă sub formă de programe pedagogice individualizate. Individualizarea se realizează prin:

- 1) Proiectarea experiențelor de învățare la nivelul înțelegerii fiecărui copil și având în vedere modalitățile prin care dezvoltarea acestuia poate fi sprijinită cel mai bine;
- 2) Utilizarea datelor și observațiilor despre copii de către echipa de specialiști pentru planificarea activității;
- 3) Respectarea ritmului propriu al copilului, a nevoilor sale afective și a activității sale fundamentale, care este jocul;
- 4) Elaborarea unor strategii de intervenție pentru prevenirea și ameliorarea consecințelor diferitelor tipuri de deficiențe sau a unor disfuncții la nivelul familial și comunitar, referitoare la persoanele aflate în dificultate.

Fundamentele metodice ale pedagogiei curative, cele mai multe similare cu ale alternativei Waldorf, sunt: ritmul și voința, predarea în epoci, cuvântul viu și lumea însuflețită, activitățile artistice și practice, dezvoltarea afectivității prin povești și povestiri adecvate vârstei, înlocuirea manualelor cu caietele de epoci și a notelor cu o caracterizare finală a copilului.¹

¹ Referitor la aceste fundamente metodice, vezi: *Fundamentele pedagogiei curative*, <http://www.cnae.ro>, și Livia Vlad, „Fundamentele pedagogiei curative“,

În pedagogia curativă, activitățile din timpul zilei, săptămânii, lunii și anului sunt structurate ritmic pentru a răspunde în mod organic nevoilor și capacităților copilului. Modelarea ritmică a predării în cadrul orei de curs, al zilei, săptămânii, lunii și ciclului anual al sărbătorilor creștine conferă acesteia un caracter de însănătoșire. În școală, ziua debutează cu o zicere matinală și o parte ritmică, urmată de predarea în epoci, care are loc pe parcursul primelor două ore de curs. Săptămâna începe și se sfârșește în mod festiv, fiind marcată de întâlnirile cadrelor didactice, care, pe lângă diverse teme pedagogice, vor aborda și studii de caz. Ritmul lunii este marcat prin predarea în epoci. Anul este structurat ritmic, prin anotimpurile și sărbătorile care le corespund. Cu ocazia sărbătorilor creștine (Crăciunul, Boboteaza, Paștele) se organizează reprezentații artistice sau piese de teatru, în cadrul cărora sunt prezentate, sub formă de imagini, o serie de noțiuni, precum iubirea, frumusețea, curajul, dreptatea etc., pentru a putea fi însușite mai ușor de copiii cu posibilități de percepere și înțelegere limitate. Toate aceste reprezentări ritmice educă voința, un proces de lungă durată pe parcursul căruia familia și școala trebuie să mențină o permanentă colaborare.

La fel ca în școlile Waldorf, predarea mai multor discipline se realizează în epoci de 2-4 săptămâni, când zilnic se parcurge cursul de bază, în primele două ore ale dimineții, ceea ce întărește concentrarea copiilor. Sunt predate în epoci acele materii la care trebuie accentuată cunoașterea și înțelegerea, gândirea și reprezentarea. Și în cazul copiilor deficienți se urmărește ca prin cursul principal să li se asigure o pregătire de cultură generală: „Un element de bază al concepției noastre asupra învățământului special este convingerea că și persoanele cu cele mai severe deficiențe au nevoie să întâlnească lumea sub aspectele ei cele mai diverse.”¹ Activitatea de bază, pe parcursul primelor două

în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006.

¹ Michel Marcadé *et al.*, *op. cit.*, p. 123.

ore ale dimineții, va fi începută cu așa-numita parte ritmică, care durează aproximativ douăzeci de minute. Cântecul la flaut, liră sau cu vocea, poeziile, pantomima, exercițiile de ritm (scandate cu picioarele și mâinile), exercițiile de vorbire (frământările de limbă), în care copiilor le este cultivată capacitatea de exprimare, contribuie la o mai bună percepție a corpului și la cunoașterea schemei corporale, stimulează pentru activitate și întăresc coeziunea clasei. După această etapă, se repetă materia predată în ziua anterioară, din care se extrage ceea ce este esențial, astfel încât predarea zilnică să fie, de fapt, o continuare a expunerii de până atunci. Dacă în cazul secvenței ritmice există o alternanță între activitățile individuale și cele de grup, în cazul predării profesorului pe parcursul epocii domină abordarea frontală. De exemplu, copiilor li se transmit noile noțiuni prin povestiri însoțite de imagini. Prin intermediul unor experiențe, exerciții, desene, texte, ei vor încerca să trăiască, să experimenteze, să simtă ceea ce le-a fost predat. Cursul se încheie cu o istorisire, care diferă în funcție de clasă (basmă în clasa I, legende și fabule în clasa a II-a, povestiri biblice în clasa a III-a, mitologie românească în clasa a IV-a). A doua zi li se cere copiilor să reformuleze, să exprime, să explice ce s-a predat în ziua anterioară.

După cursul de bază urmează o oră de lecție individuală sau în grupe mici, în funcție de nevoi, pentru a exersa scrisul, cititul, exprimarea, calculul, abilitățile, echilibrul, mișcarea etc. Doar predarea disciplinelor din ariile curriculare „Limbă și comunicare“, „Matematică și științe“, „Om și societate“ se face modular, în epoci de 2-4 săptămâni, organizate într-un curs de bază cu o durată de 90 minute, plasat la începutul activităților zilnice. Disciplinele din ariile curriculare „Arte“, „Educație fizică și sport“, „Tehnologii“ sunt predate după cursul de bază și n modular. După cursul de bază și, eventual, după ora de exersare urmează activitățile artistice (muzică, pictură, modelare în lut etc.), terapiile specifice (euritmie curativă, art-terapia, ludoterapia, fizioterapia etc.) și activitățile practice (țesut, cusut, cioplit, gătit

etc.). Activitatea individuală a elevilor este predominantă, însă nu lipsesc nici activitățile frontale și pe grupe. Metodele de bază sunt: conversația, povestirea, explicația, exercițiul. Mijloacele didactice sunt utilizate zilnic, fiecare având un rol bine determinat. Predomină acelea selectate din natură sau confecționate din materiale naturale.

Cuvântul viu este atât de important, încât manualele sunt evitate în primii ani de școală și, în mare măsură, și în clasele superioare. Pedagogii curativi consideră că metoda cea mai eficientă pentru educarea copiilor cu dizabilități grave, profunde sau asociate este cuvântul viu, rostit, plin de imagini, care înlocuiește manualul gata scris și acționează inclusiv asupra vieții afective a copilului. Conținuturile sunt prelucrate de profesor, luând în considerare specificul clasei și efectul educativ al fiecărei materii. Lipsa manualelor atrage după sine confecționarea propriilor cărți, prin caiete de epocă în care se regăsește esența unei perioade de predare. Textele sunt dictate, de regulă, de profesor sau prelucrate împreună în clasă, ilustrațiile fiind cu totul realizări ale copiilor. Profesorul selectează cunoștințele din multe cărți, fiind atent la semnificația pedagogică a domeniului respectiv, la condițiile specifice din clasă, la individualitățile existente și destinele acestora.

O atenție deosebită se arată activităților artistice: muzica, pictura, gimnastica, modelajul, la care se adaugă desenul formelor și euritmia. Încă de mici, copiii sunt îndrumați și ajutați să deseneze folosindu-se de o simplă linie, care nu este însă conturul obiectelor sau al ființelor pe care doresc să le deseneze (desenarea neobiectuală). Linia nu este un contur, adică nu exprimă limitarea, ci expresia unui joc interior de forțe, care trezește la viață. Desenul formelor începe chiar din primul an de școală, considerându-se că prin raportarea la linie se educă sentimentul pentru forme și se dezvoltă îndemânarea manuală, ceea ce ajută inclusiv la învățarea scrisului, întrucât dezvoltă coordonarea oculo-motorie,

orientarea spațială, capacitatea de concentrare, simetria, echilibrul și armonia.

În ceea ce privește euritmia, nu este vorba doar de un exercițiu corporal armonios, ci și de o artă care provine din sufletesc-spiritual, cu ample virtuți terapeutice. Ea este o artă a mișcării, care exprimă legitățile vorbirii prin intermediul gesturilor și al formelor specifice de mișcare a membrelor și a întregului corp. În cadrul secvențelor ritmice sunt prevăzute exerciții de vorbire cu întreaga clasă. Prin gesturi și mișcări sunt redată sunete ale vorbirii, stări sufletești, tonuri și armonii muzicale. În euritmia curativă, anumite elemente fonetice acționează în sensul învingerii unei anumite unilateralități cauzate de handicap. Mișcărilor euritmice, executate conform unor modele bine definite, sunt transformate în elemente de euritmie curativă.

Activitățile practic-meșteșugărești (cioplitul în lemn, țesutul, confecțiile, gătitul) au și ele o valoare educațională și terapeutică semnificativă, fiind destinate formării și dezvoltării autonomiei personale și sociale, abilităților manuale și deprinderilor necesare pentru integrarea socio-profesională. În elaborarea curriculumului specific s-au avut în vedere următoarele obiective: dezvoltarea abilităților de lucru cu diverse materiale și instrumente (unelte), însușirea unor tehnici de lucru (tăierea, asamblarea, lipirea etc.), stimularea folosirii simțurilor pentru dobândirea siguranței și a independenței în acțiune, educarea comportamentului social prin lucrul în echipă, dezvoltarea simțului artistic.

În conformitate cu specificul instituțiilor de Pedagogie curativă, evaluarea rezultatelor activității educative realizate de elev se face continuu, folosindu-se atât metodele învățământului tradițional, cât și acelea specifice alternativei. Evaluarea activității copiilor cu dizabilități se face apreciindu-se frecvent modul cum au lucrat, produsele obținute, punctualitatea și disciplina în realizarea sarcinilor. Nu este indicat să li se stabilească norme de muncă, dar se va insista pentru finalizarea activității începute. Aprecierile nu se fac prin note, ci prin însemnări ritmice în

caietele de observații asupra activității elevilor, care vor sta la baza caracterizărilor de la sfârșitul anului și acordării calificativelor sau mediilor, așa cum se procedează și în școlile Waldorf. Întreaga echipă terapeutică – profesor, educator, psihopedagog, kinetoterapeut – contribuie la întocmirea acestei caracterizări a elevului, în care sunt consemnate toate informațiile semnificative privitoare la evoluția sa. Aceste informații sunt convertite în medii, transcrise în cataloage și apoi în registrele matricole. Un exemplar din caracterizare rămâne în dosarul (portofoliul) personal al elevului, iar un altul li se predă părinților.

3. Modalități de recuperare și integrare socială a copiilor deficienți

Principalele forme de recuperare a copiilor cu deficiențe în centrele de pedagogie curativă sunt: strategiile specifice de realizare a instruirii și educației, recuperarea prin psihoterapie, recuperarea prin terapie ocupațională. Deoarece se preocupă de educarea copiilor cu deficiențe grave, profunde și asociate, pedagogia curativă include o serie de terapii specifice: euritmia curativă, muzica terapeutică, pictura, desenul dinamic al formelor, modelarea în lut, activități practice (țesutul, gătitul, cioplitul în lemn etc.). Scopul acestora este „nu numai să antreneze trupul, ci și să ajute ființa sufletească a copilului să se manifeste mai puternic în corporalitate și să provoace o individualizare vindecătoare”¹. Pedagogia curativă vorbește despre vindecare, însă o vindecare deplină a anormalității propriu-zise este posibilă doar în cazuri rare. Ea se bazează pe procesele sufletului, ca mediator între corp și spirit. Prin intermediul educației, terapiilor, artei, mișcării, se încearcă stimularea dezvoltării facultăților sufletești: gândire, voință, sentimente.

¹ Mihaela Șeuleanu, „Pedagogia curativă – prezentare generală”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 118.

Mobilitatea sufletească și participarea, responsabilitatea interioară, bucuria de a trăi și perspectiva în viață se pot accentua, pentru a-i permite individului o existență plină de sens.¹ În plan educativ se pune accentul pe formarea moral-civică a copiilor, urmărindu-se dezvoltarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter, spiritul de disciplină, simțul de dreptate, sinceritatea, dragostea pentru muncă, deprinderile de conduită civilizată etc. Recuperarea prin psihoterapie, aplicată la gradele I și II de deficiență, contribuie la refacerea psihică și psihosocială a copiilor, realizându-se îndeosebi prin psihoterapia sugestivă și de relaxare realizată în grup, dat fiind faptul că acești copii sunt ușor de influențat și dependenți de cei din jur. Recuperarea prin terapie ocupațională este o formă recuperativă de bază, aplicabilă la toate tipurile de deficiență. Prin ea se urmărește valorificarea la maximum a posibilităților individuale, formarea stărilor afectiv-emoționale corespunzătoare, antrenarea funcțiilor psihice nealterate astfel încât să poată prelua funcțiile celor alterate pentru a se putea forma abilități și comportamente necesare integrării în viața socio-profesională.² În cadrul activităților terapeutice, educația are un rol primordial.

Un rol important în recuperarea și integrarea copiilor cu deficiențe grave, profunde sau asociate îl are euritmia curativă. Aceasta este o metodă terapeutică complexă, posibil de utilizat distinct sau ca fond pe care se poate interveni cu alte terapii. Acolo unde semnificațiile sunt exprimate prin limbaj se adaugă și mișcarea în spațiu. Esențială este exprimarea ritmului unui text vorbit (individual sau în grup). Pe lângă rolul său în dezvoltarea motricității și a sensibilității copilului, euritmia aduce și beneficii logopedice: copilul înțelege pronunția și sensul cuvintelor, cuvintele nu mai sunt folosite dispart, ci în diferite contexte, ceea ce conduce la

¹ Walter Holtzapfel, *op. cit.*, p. 14.

² Iolanda Cristina Stănică, „Modalități socio-culturale de stimulare și integrare a copiilor cu deficiențe”, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.

dezvoltarea limbajului, imaginației, memoriei. Deosebit de importantă într-o ședință de euritmie este relația terapeutică a copilului cu colegii și cu terapeutul. El trebuie să se simtă în siguranță în compania acestora și să nu perceapă terapia ca pe o constrângere, ci ca pe ceva care îi aduce plăcere. În ceea ce-l privește pe terapeut, el joacă rolul de consilier, adesea de confident, nu doar pentru copii, ci și pentru colaboratorii centrului.

În terapia ocupațională, activitățile sunt realizate conform particularităților subiecților și au un caracter practic, integrat și interdisciplinar, urmărindu-se formarea deprinderilor de autonomie personală și socială, care să permită independența copilului cu dizabilități și integrarea lui în mediul social: „Sarcina noastră este să-l ajutăm pe adolescent să devină cât mai autonom posibil în viața de toate zilele, dar și în muncă. Abilitățile manuale lucrative dobândite, chiar cele mai simple, sunt victorii pe drumul care duce spre independență.”¹ Pentru atingerea acestui deziderat trebuie valorificat aspectul terapeutic al muncii, căci munca în sine este deja o terapie. Terapia ocupațională cultivă deprinderi de muncă, deprinderi de autoîngrijire și de igienă personală, capacitățile cognitive și integrarea senzorială, capacitatea de reacție pozitivă în situațiile de muncă, responsabilitatea în diverse situații de viață, imaginea de sine și încrederea în propria persoană, auto-controlul, expresivitatea, relațiile interpersonale, abilitățile necesare pentru petrecerea timpului liber, stările afective pozitive și, în același timp, reduce stările de tensiune, anxietate, agresivitate. În acest sens, elevii sunt puși în situații concrete, practice de învățare, în care manipulează diverse materiale, într-un climat de stimulare, siguranță și încredere în propriile posibilități de rezolvare a sarcinilor.² Principalele roluri asumate de terapeutul ocupațional

¹ Michel Marcadé *et al.*, *op. cit.*, p. 139.

² Alin Ionuț Niță, „Particularități ale terapiei ocupaționale în pedagogia curativă”, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.

constau în facilitarea activităților prin diferite strategii specifice, evaluarea performanțelor ocupaționale ale copilului cu nevoi speciale, identificarea problemelor de mediu și înlăturarea lor, asigurarea consultanței în ceea ce privește mediul social și material al copilului.

4. Mediul școlar și relațiile pedagogice

Copilul cu dizabilități are nevoie, mai mult decât alți copii, de un mediu școlar bine structurat și diferențiat, în care să se dezvolte. A primi îngrijire, ajutor și susținere reprezintă esența vieții de zi cu zi a copiilor din centrele de pedagogie curativă. În fond, aceste gesturi stau la baza interacțiunii dintre oameni, indiferent cum sunt aceștia. Ele stabilesc o relație de responsabilitate între indivizi, cu sau fără dizabilități. Acordarea îngrijirilor și susținerea ar trebui să fie parte integrantă din viața fiecăruia, pentru că acestea îl îmbogățesc sufletește și aduc un plus de calitate vieții. Pentru membrii familiei și profesioniștii care cunosc realitatea despre persoanele cu diferite nevoi speciale, este evident că acestea pot învăța, pot munci, pot avea un mod de viață decent dacă educația, munca și condițiile personale și sociale sunt adaptate potențialului lor individual.

Condițiile de viață și de educație sunt foarte importante pentru evoluția copiilor din centrele de pedagogie curativă. Sălile de clasă trebuie să fie primitoare, pereții zugrăviți în culori pastel, care diferă în funcție de vârsta copiilor, băncile dispuse în mod adecvat pentru predarea frontală. Alături de cadrele didactice, elevii participă la împodobirea corespunzătoare a sălii de clasă sau a mesei anotimpurilor. Rezumând, putem spune că interacțiunile și climatul din sălile de clasă trebuie să se caracterizeze prin respect și sensibilitate. Însă ceea ce caracterizează cel mai bine relația profesor-elev în instituțiile de pedagogie curativă este empatia pe care cadrele didactice o arată față de copil: „Dacă dorim

cu adevărat să înțelegem și să ajutăm un copil cu handicap, trebuie, pe de o parte, să ne privim pe noi înșine ca o parte componentă a mediului în care acest copil este obligat să trăiască și să crească. Pe de altă parte, trebuie să încercăm să-i vedem comportamentul, performanțele, capacitățile și incapacitățile în corelație cu ceea ce este întotdeauna perfect în el, și anume perceperea propriei sale personalități, a eului său.¹ Înțelegându-l și apreciindu-l, vom învăța să-l iubim, nu numai într-un sens emoțional sau sentimental, ci ca o modalitate de a extinde ajutorul și de a aduce, acolo unde este posibil, vindecarea. Înțelegerea și mai ales iubirea față de copilul cu dizabilități sunt deosebit de importante: „Față de orice știință, metodică și sistematică“, scrie Thomas J. Weihs, „în atitudinea pedagogică față de copil iubirea este singura terapie adevărată.“²

Poate că cea mai importantă sarcină a cadrelor didactice care lucrează în pedagogia curativă este aceea de a consolida încrederea în viață a copilului, pornind de la convingerea că în cazul persoanelor cu dizabilități dincolo de aparențele exterioare se află o individualitate spirituală intactă.³ Pentru a realiza cu succes o astfel de sarcină, ele trebuie să își dezvolte o serie de aptitudini, cum ar fi: capacitățile de cunoaștere, înțelegerea față de fenomenele anormale prezentate de copii, intuiția, interesul, dăruirea, entuziasmul, liniștea lăuntrică.

Modul de comportare al cadrelor didactice față de elevi trebuie să se caracterizeze prin respect, interes și cordialitate. În acest context, trebuie remarcat faptul că profesorul nu este în permanență persoana care permite orice, cu toleranță și înțelegere. El are față de copii anumite pretenții, exprimate cu claritate și fermitate. Dacă este cazul, copiii sunt corecțati în mod sistematic: „În

¹ Thomas J. Weihs, *op. cit.*, p. 39-40.

² Bernard Lievegoed, *Considerații de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005, p. 17.

³ Livia Vlad, „Fundamentele pedagogiei curative“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 121.

apropierea copilului trebuie evitat tot ceea ce provoacă efecte, chiar și minore, de șoc, atunci când acestea vin din inconștientul, din temperamentul educatorului. De ce? Pentru că educatorul trebuie să fie în stare, în deplină cunoștință de cauză, să provoace în mod voit astfel de efecte de șoc, care sunt uneori cele mai bune remedii pentru astfel de stări. Însă ele acționează (...) numai atunci când sunt înfăptuite în fața copilului în deplină cunoștință de cauză, observând lucrurile cu mare atenție.¹ Cadrul didactic caută în mod intenționat stabilirea contactului direct cu fiecare copil, mai întâi la salutul de dimineață, apoi în cursul predării, conștient fiind de faptul că el le oferă elevilor modele de comportament, pe care aceștia le vor reproduce atât în comunitatea școlară, cât și în afara ei.

Colectivul profesoral al centrelor de pedagogie curativă acceptă ca fundament pedagogico-organizatoric discutarea și luarea deciziilor asupra tuturor problemelor școlii la întâlnirea săptămânală a consiliului profesoral, unde sunt aplicate principiile auto-administrării și conducerii colegiale, la fel ca în școlile Waldorf.

5. Socioterapia

Educarea copiilor cu nevoi speciale din Centrele de pedagogie curativă se continuă în Centrele de terapie socială pentru adulți. La baza terapiei sociale stau viața socio-culturală și munca în comunitate.

Munca în comunitate nu trebuie privită ca mijloc de câștigare a existenței, ci ca o manieră de a răspunde unor altfel de nevoi, inclusiv aceea de demnitate umană. Terapia socială pune în evidență valoarea vindecătoare a muncii și a vieții împreună cu alți oameni, motivați de obiective asemănătoare. În socioterapie se merge pe ideea „Maximum de autonomie, minimum de

¹ Rudolf Steiner, *Cursul de pedagogie curativă*, p. 68.

asistență“. Viața socială necesită din ce în ce mai multe îngrijiri, fapt care se află la baza conceptului de „socioterapie“. A trăi alături de persoanele deficiente, a le însoți în evoluția lor sunt termeni mai potriviți pentru o viață comunitară, decât „a te ocupa“ de ele.

În Centrele de Socioterapie se încearcă a se crea, împreună cu persoanele adulte cu dizabilități grave, profunde și asociate, mediul necesar pentru ca acestea să își dezvolte aptitudinile și deprinderile de muncă și de viață, astfel încât să se simtă motivate să fie active și utile celor din jur. Înființarea și funcționarea unor astfel de centre se bazează pe o situație de fapt: printre persoanele cu dizabilități grave și asociate care au absolvit o școală vor exista unele care nu se vor putea descurca nici chiar atunci când societatea le pune la dispoziție anumite facilități. Ele vor avea nevoie de protecția pe care o poate oferi doar familia sau o instituție specializată. Persoana adultă cu dizabilități grave, profunde și asociate poate munci și trăi o vreme într-o comunitate terapeutică, care îi asigură o anumită protecție și pe care o poate părăsi în circumstanțe favorabile.

Adulții cu dizabilități grave, profunde și asociate care nu pot atinge un nivel suficient de autonomie în gândire, simțire și voință pentru a putea face față cerințelor vieții sociale au și ei nevoie de îngrijire sufletească, însă de o altă natură decât în cazul copiilor și adolescenților. Și pentru ei sunt necesare condiții adecvate pentru ca evoluția lor individuală să nu stagneze sau chiar să regreseze. Acesta este motivul care stă la baza înființării așezămintelor socioterapeutice. La adulți, sentimentul de apartenență la o comunitate este foarte important. Socioterapia are menirea de a oferi structuri care să susțină căutarea echilibrului și a încrederii în sine în cazul persoanelor adulte cu deficiențe grave, profunde și asociate. Puține sunt persoanele de acest fel care întemeiază o familie și tot puține sunt acelea care stăpânesc o meserie în așa fel încât să facă față pe piața muncii. În toate domeniile importante pentru dezvoltarea celor mai mulți dintre noi, ele nu își

găsesc locul. Or, tocmai aflarea locului fiecăruia în viață este una dintre principalele preocupări ale socioterapeutului, care trăiește alături de persoane deficiente, le însoțește în evoluția lor, în cadrul unei vieți comunitare asigurate de centrele specializate.

Concluzii

Mișcarea de pedagogie curativă și terapie socială antroposofică și-a asumat, încă de la începutul său, sarcina construirii de așezăminte de viață și de educație în care persoanele cu dizabilități să capete abilitatea de a-și găsi propriile posibilități de evoluție. În aceste instituții create pentru copii, tineri și adulți cu dizabilități, prețuirea și respectarea demnității umane constituie un principiu de bază. Pentru a-și ocupa locul care li se cuvine în viața comunității, aceste persoane au nevoie de ajutorul celor din jur: părinți, cadre didactice, terapeuți, ajutor oferit în interiorul comunităților construite pentru ei și împreună cu ei. Trebuie respinsă opinia conform căreia copiii cu dizabilități sunt inferiori ca persoane. Fiecare copil are un potențial educativ înăscut, care trebuie doar descoperit, activizat, concretizat. Menirea activităților de pedagogie curativă este aceea de a valorifica acest potențial prin implicarea intensă a cadrelor didactice și a părinților în viața acestor copii. O vindecare totală este imposibilă, însă poate fi realizată integrarea socio-profesională, în limita posibilităților de care dispun. Educația, terapia și îngrijirea sunt răspunsurile pedagogiei curative la nevoile spirituale, emoționale și fizice ale copiilor cu dizabilități severe.

Grupele sau clasele sunt compuse din 4-6 copii de aceeași vârstă și sunt conduse de o echipă pedagogică formată dintr-un profesor de educație specială și un educator. Aceștia conduc clasa timp de opt ani, după modelul școlilor Waldorf. Programele curriculare sunt flexibile, permițând adecvarea conținuturilor la potențialul real al copiilor, respectând diferențele individuale din ritmurile

de maturizare. Activitățile educative propuse la nivel preșcolar și școlar necesită modalități specifice de proiectare și desfășurare, în funcție de posibilitățile copiilor, presupunând continuitate, integrare, sistematizare, coerență, accesibilizare, participare. Predarea are un caracter terapeutic: elevul nu trebuie neapărat să recepteze și să prelucreze rațional cunoștințele, ci etic, estetic și afectiv. Dat fiind faptul că pedagogia curativă li se adresează copiilor cu deficiențe grave, profunde sau asociate, este firesc ca acumulările și dezvoltările de natură cognitivă să nu constituie o prioritate. Se insistă pe componentele afective și de socializare. Materialele didactice și mijloacele de învățământ trebuie adaptate tipului și gradului de deficiență. Se organizează activități de grup sau frontale, însă predominante sunt activitățile individuale. Cerințele educative speciale necesită abordarea procesului educațional nu de pe poziția cadrului didactic, ci de pe aceea a copilului aflat în dificultate în ceea ce privește înțelegerea și valorificarea conținutului învățării. Și strategiile didactice sunt adaptate specificului activităților din centrele de pedagogie curativă. Astfel, conținutul disciplinelor este abordat de la analitic la sintetic, iar în cadrul unei unități de predare alternează abordările intelectuale cu acelea afective și volitive, se recurge la abordări interdisciplinare, se organizează ritmic întreg demersul educațional, se ține seama de ritmul și de nevoile individuale ale copilului, se realizează interacțiunea și acomodarea reciprocă, continuă între copii și între copii și personalul centrului.

Bibliografie

- Arnim, Georg von, *Ce înseamnă îngrijire sufletească. Sarcinile pedagogiei curative și ale terapiei sociale antroposofice*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1993.
- Catalano, Horațiu (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.

- Cuciureanu, Monica (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011.
- Enache, Ioan, „Euritmia artistică și euritmia curativă”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 131-133.
- Holtzapfel, Walter, *Copii cu nevoi de îngrijire sufletească*, vol. I-II, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2000, 2002.
- Köhler, Henning, *Despre copiii anxioși, triști și neliniștiți. Bazele unei practici educative spirituale*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001.
- Lievegoed, Bernard, *Considerații de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005.
- Marcadé, Michel et al., *Viața împreună. Perceval, o comunitate antroposofică de pedagogie curativă și terapie socială*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1999.
- Niță, Alin-Ionuț, „Particularități ale terapiei ocupaționale în pedagogia curativă”, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Paxino, Constantin, „Considerații antropologice generale pentru înțelegerea organizării vieții comunitare din instituțiile de pedagogie curativă și terapie socială antroposofice”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 109-115.
- Perța, Anca-Maria, „Particularități ale organizării procesului de învățământ în alternativa educațională de pedagogie curativă”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 127-129.
- Stănică, Iolanda-Cristina, „Modalități socio-culturale de stimulare și integrare a copiilor cu deficiențe”, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Steiner, Rudolf, *Cursul de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005.
- Steiner, Rudolf, *Arta educației. Metodică și didactică*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1995.
- Șeuleanu, Mihaela, „Pedagogia curativă-prezentare generală”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 117-121.
- Vlad, Livia, „Începuturile pedagogiei curative în lume”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 115-117.
- Vlad, Livia, „Fundamentele pedagogiei curative”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 121-126.

Voica, Camelia, Vlad, Livia, „Continuitatea pedagogiei curative“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 133-137.

Weihs, Thomas J., *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.

*** *Fundamentele pedagogiei curative*, <http://www.cnae.ro>.

IV. Pedagogia Freinet

Introducere

Célestin Freinet¹ a fost un remarcabil promotor al curentului pedagogic „Educația nouă“, apărut la începutul secolului XX dintr-o reacție critică la adresa școlii vremii, acuzată că urmărea cu deosebire dezvoltarea intelectuală a elevului prin achiziția cât mai multor cunoștințe teoretice dobândite prin studiul cărților. Altfel spus, în școală se practica o instruire livrescă, abstractă și fără prea mare legătură cu viața, pe care o primeau deplin doar un număr redus de tineri, înzestrați cu aptitudini superioare și aparținând, în cele mai multe cazuri, claselor sociale care se bucurau de o anumită bunăstare. Însă într-un învățământ de masă, destinat unor copii cu aptitudini și scopuri dintre cele mai diferite, profesorii nu trebuie să urmărească înzestrarea lor cu un volum cât mai mare de cunoștințe sterile, ci să le asigure o cunoaștere esențializată, dobândită pe cât posibil prin efort propriu, și să le dezvolte deprinderile necesare în viața concretă. Pentru o astfel de educație au pledat reprezentanții curentului pedagogic „Educația nouă“. Una dintre formele sale de evoluție, în care se încadrează și concepția pedagogică a lui Célestin Freinet, a purtat numele de „Școala activă“. Reprezentanții săi au pledat pentru ca

¹ Célestin Freinet (1896-1966) a urmat cursurile Școlii Normale din Nisa. Din 1920 a funcționat ca institutor la Bar-sur-Loup, iar în 1923 a terminat cursurile Facultății de Litere. În 1935 a deschis în Vence, Franța, prima școală care a funcționat conform pedagogiei novatoare pe care a elaborat-o. Se poate considera că deschiderea acestei școli a marcat începutul alternativei educaționale Freinet.

în educație să se țină seama atât de exigențele individuale, cât și de acelea sociale, astfel încât fiecare ființă umană să realizeze o sinteză a individualului cu socialul.

Această pledoarie o întâlnim și la Célestin Freinet, a cărui pedagogie se bazează pe o serie de principii clar stabilite: școala centrată pe elev, munca școlară motivată, activitatea personalizată, expresia liberă și comunicarea, cooperarea, învățarea prin tatonare experimentală, globalitatea acțiunii educative.

Ideile pedagogice promovate de Célestin Freinet, dar mai ales tehnicile care îi poartă numele au cunoscut o rapidă popularizare în Franța și în multe alte țări, precum Elveția, Belgia, Olanda, Spania, Norvegia, generând o adevărată mișcare pedagogică internațională. Mișcarea pedagogică Freinet, consacrată sub numele de L'École Moderne, reprezentată instituțional din 1947 de L'Institut Coopératif de l'école moderne (ICEM), cu sediul la Cannes, și-a extins treptat influența, ajungând să fie prezentă inclusiv în România, de la nivelul învățământului primar și până la acela liceal.¹ De altfel, ideile pedagogiei Freinet au avut un ecou la nivelul gândirii pedagogice românești în scurt timp de la apariția lor. O evaluare critică a lor întâlnim în lucrarea *Școala activă* (1929) a lui I.C. Petrescu, iar o expunere în termeni apreciativi apare lucrarea *Reforme și curente noi în școlile din Apus* (1937), a lui Marin Biciulescu, care l-a cunoscut personal pe Célestin Freinet în urma unei vizite la școala din Vence.

Ca promotor al ideilor Școlii active, Radu Petre a organizat în perioada 1933-1936 un experiment privind valoarea educativă a două tehnici de lucru cu elevii: corespondența interșcolară și poșta clasei. La realizarea experimentului au participat elevi de la Școala primară nr. 2 din comunele Strâmbeni și Râca Nouă (Teleorman), Școala primară de aplicație de pe lângă Școala Normală de fete din Predeal, Școala primară din comuna Galicea (Argeș), Școala primară de aplicație de pe lângă Școala Normală

¹ Mihaela Șt. Rădulescu, *Pedagogia Freinet*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 21.

de băieți din Câmpulung-Muscel, Școala primară de aplicație de pe lângă Școala normală de băieți din Târgu-Jiu ș.a. Corespondența interșcolară este o activitate care corespunde intereselor vii și actuale ale copiilor de a comunica, iar rezultatele obținute sunt opera lor, izvorâtă din propriile capacități creatoare. Despre valoarea sa educativă, Radu Petre scrie: „Prin faptul că prin ea elevii întrețin relații directe și concrete cu diferite școli li se lărgeste orizontul intelectual, iar lumea necunoscută devine apropiată și cu înțeles pentru mințile lor.”¹ Cunoștințele cuprinse în mesajele scrisorilor primite de la alți elevi, aflați la distanțe mari, însoțite de ilustrații sau descrieri de fapte văzute și trăite, sunt de un real folos intelectual pentru acela care le primește, îi stârnește noi interese și îi provoacă stări de spirit pozitive. De asemenea, materialele didactice utile în predarea diferitelor discipline școlare, cum ar fi geografia, istoria sau științele naturale, pot fi procurate pe această cale. Corespondența școlară constituie un gen de activitate care lasă neîngrădită bucuria inițiativei proprii, antrenează copiii în activități plăcute și utile în perspectiva vieții sociale, dezvoltă competențele de comunicare scrisă, provoacă și întreține stări sufletești pozitive.

În România, aplicarea alternativei educaționale Freinet a început încă din 1991, odată cu stagiul de inițiere și formare a unui grup de cadre didactice la Timișoara, cu sprijinul departamentului ICEM din Charente, Franța. Liceul „Jean-Louis Caldéron” din Timișoara a devenit un veritabil centru-pilot al pedagogiei Freinet în România. Ulterior, practicarea pedagogiei Freinet a fost asumată de multe alte școli generale din mai multe localități ale țării: Reghin, Bacău, Iași, Cluj-Napoca, Brașov, Craiova și altele. Mișcarea Freinet din România a dobândit personalitate juridică în 1993, când a fost creată Asociația Română pentru o Școală modernă „Célestin Freinet”, cu sediul în Timișoara.

¹ Radu Petre, *Două aspecte noi ale școlii active: corespondența interșcolară și poșta clasei*, Tipografia „Artistica” P. Mitu, Pitești, 1936, p. 70.

1. Critica școlii tradiționale

Célestin Freinet acuză ruptura apărută între școală și societate, în condițiile în care școala din timpul său nu mai pregătea copiii pentru viață, ba chiar se izolase de viața reală. Din cauza caracteristicilor sale dominante (verbalismul excesiv, intelectualismul, autoritarismul, selectivismul), școala nu reușea să pregătească elevii pentru viață deoarece altera contactele acestora cu mediul natural și social în care trăiesc, ceea ce ducea la inadaptare. Ca alternativă la verbalismul steril practicat în școli, Célestin Freinet a propus o reducere a efortului oratoric al profesorului, care devenea adeseori o vorbărie inefficientă, promovând în schimb acțiunea și experiența directă a elevilor.¹ El a denunțat și excesele intelectualiste, care sărăceau activitatea școlii, reducând-o la lecții ținute *ex cathedra*, la efectuarea temelor și la studiul manualelor.

Lecțiile ținute de către profesor, temele și directivele date de acesta stau la baza sistemului de constrângeri și sancțiuni care domină școala și face dificilă munca împreună cu copiii într-o atmosferă de încredere și cooperare. Învățământul bazat doar pe transmiterea de cunoștințe prin cuvântul rostit de profesor sau cu ajutorul manualelor, fără a ține seama de diferențele individuale, este pasiv și uniformizant, artificial și insuficient. Desigur, există și elevi care se raportează activ la ceea ce li se transmite într-o lecție *ex cathedra*, învață și progresează conform așteptărilor profesorului, însă există mulți alții care nu urmăresc cu suficientă atenție, se conformează doar pentru a evita sancțiunile, fiind determinați astfel să facă apel la ipocrizie și duplicitate.

Adversitatea lui Célestin Freinet față de învățământul livresc reiese și din critica făcută manualelor școlare, pe care le

¹ Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Collection Bourrelier, Paris, 1980, p. 25.

consideră principalele instrumente ale „pedagogiei opresive”¹. Așa cum sunt elaborate, acestea servesc mai degrabă profesorul și programele oficiale de învățământ decât elevul. Menite să faciliteze, să ordoneze, să uniformizeze munca profesorului, ele îl ajută de fapt să influențeze și să domine în mod despotic elevul, inhibându-i inițiativa și aservindu-l. Pe de altă parte, manualele școlare își dovedesc limitele și în sensul că ignoră particularitățile locale, mediul de viață al copilului, impunându-le elevilor de pretutindeni aceleași conținuturi și aceleași sarcini de lucru. În elaborarea lor nu este respectată diversitatea aptitudinilor, capacităților, intereselor și nevoilor personale ale elevilor. Mai mult, nu de puține ori conținuturile se prezintă la un nivel de complexitate și de abstractizare care depășește posibilitățile de înțelegere și asimilare ale multor elevi. De asemenea, ele pot dăuna și profesorilor, care ajung să se mulțumească doar cu utilizarea acestor suporturi, ceea ce duce la o diminuare a dorinței lor de a se perfecționa.

Însă nu se intenționa eliminarea manualelor din școală, ci reducerea utilizării lor la cât mai puțin posibil. După cum vom vedea, Célestin Freinet propune o schimbare a modului de utilizare a manualelor, și anume întrebuintarea lor ca materiale de documentare alături de alte cărți din bibliotecă. În fond, el nu combate intelectualismul, ci excesele sale: „Nu este vorba, precizez încă o dată, despre a neglija cunoștințele; ele sunt necesare, iar individul le caută în mod spontan. Este suficient să nu ne îngreunăm prosteste cu ele propria formare, să le punem în serviciul personalității care vrea să înainteze, să creeze și să învingă.”² Învățământul tradițional, dominat de spiritul scolastic, păcătuiește prin ignorarea nevoilor vitale ale copiilor, stabilind în detaliu ceea ce ei trebuie să facă și să învețe. El se caracterizează

¹ Mihaela Șt. Rădulescu, *op. cit.*, p. 29.

² Célestin Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, t. I, Éditions du Seuil, Paris, 1994, p. 275.

prin izolarea elevilor de mediu, prin impersonalitatea lecțiilor și a temelor, tendințe care îi demotivează pe elevi, le înăbușă curiozitatea firească și dorința de cunoaștere, împiedicând în acest fel dezvoltarea potențialului uman. O școală care caută să-i obișnuiască pe elevi să suporte, să se supună, să facă față unor sarcini aride se împotrivesc naturii, adică dinamismului vital al ființei umane. Doar plecând de la ceea ce reprezintă copilul descoperim posibilitățile de viață și de acțiune de care dispune el.

Critica formulată de Célestin Freinet împotriva școlii tradiționale nu vizează doar relevarea posibilității deformării intelectuale a elevilor, ci și posibilitatea afectării echilibrului psihic al acestora, fiind un puternic factor de stres. O altă critică vizează caracterul său antidemocratic, căci „un regim autoritar în școală nu poate forma cetățeni democrați”¹. Elevii sunt „dresați” să se supună în mod servil profesorilor, să execute și cele mai arbitrare ordine ale acestora. În loc să practice o educație care îl pregătește pe copil să își caute propriul drum, să facă față evenimentelor și situațiilor neprevăzute, școala realizează o educație a conformismului, care nu dezvoltă suficient capacitatea de adaptare la situații inedite de viață.

2. Construirea personalității

În concepția lui Célestin Freinet, la nivelul fiecărei ființe umane există un potențial maxim de viață, o putere care o propulsează spre realizarea deplină a destinului său. Acest potențial, care însuflețește ființa umană cu un avânt de nestăvilit, se poate concretiza în realități favorabile doar dacă expansiunii sale nu i se opun obstacole majore, venite fie din partea mediului, fie din partea constituției sale fizice. Omul este însuflețit în toate împrejurările de un principiu de viață care îl determină să se dezvolte

¹ *Ibidem*, t. II, p. 410.

ca personalitate, să se perfecționeze, să stăpânească mecanismele și instrumentele cu ajutorul cărora poate dobândi maximum de putere asupra mediului înconjurător.¹ Un factor esențial al dezvoltării ființei umane rezidă în forța sa propulsivă, în tendința spre putere, spre creație și acțiune. Însă potențialul uman, puterea vitală nu reacționează independent de condițiile ambientale. Integrarea copilului într-un mediu adecvat, într-o atmosferă favorabilă, constituie o condiție necesară pentru dezvoltarea lui armonioasă.² Existența unor condiții ambientale optime este necesară pentru o creștere armonioasă. Întreaga educație trebuie orientată spre conservarea și sporirea acestui potențial de viață, care îi alimentează omului sentimentul de putere.

Pentru promovarea spiritului „Educației noi”, Célestin Freinet a reiterat mereu convingerea că sarcina unei pedagogii funcționale constă în a crea cadrul dezvoltării optime a personalității copilului urmând cursul firesc al lucrurilor, însă fără a le permite influențelor din exterior să devină atotputernice. O educație autentică este aceea care face ca individul să-și adapteze la mediu propria dezvoltare.³ Freinet nu este de acord cu funcționarea școlii asemenea unui loc retras de lume, ci ca un cadru de viață reală. În scrierile sale, el a căutat să configureze modelul unei astfel de școli, un model rezultat atât în urma aderării la curente de idei novatoare din epocă, cât și în urma inovațiilor pe care el însuși le-a adus în practica educațională. Modelul său pedagogic propune o conciliere între școală și viață prin intermediul muncii, concepută ca o necesitate naturală, în acest fel înlăturându-se orice ruptură între învățarea pe care o realizează copilul în mediul său de viață cotidiană și aceea realizată în mediul școlar.

¹ Célestin Freinet, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Bourrelier, Paris, 1956, p. 8; vezi și Célestin Freinet, *L'Éducation du travail*, Neuchatel, Delachaux, Niestle, 1960, p. 230.

² Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1950, p. 2.

³ *Ibidem*, p. 14.

Deosebit de importantă pentru construirea personalității copilului este organizarea mediului. Un mediu pedagogic funcțional, conținând elemente care îi dau copilului posibilitatea să trăiască util experiențele de viață, trebuie să fie efectiv pe măsura lui, adică să corespundă cu ritmul și nevoile sale. Accentul se pune atât pe condițiile ambientale și relațiile interpersonale, cât și pe materialul disponibil și tehnicile de utilizare a lui. A organiza mediul nu înseamnă a constrânge expansiunea vitală într-un anumit cadru, ci mai degrabă a crea condiții pentru ca viața să se poată manifesta în toată complexitatea și vigoarea ei.

3. Centrarea pe elev a activității didactice

Asemenea multor reprezentanți ai curentului „Educația nouă“, precum Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet, John Dewey sau Ovide Decroly, Célestin Freinet a căutat să elaboreze o teorie pedagogică în centrul căreia să se afle copilul, cu nevoile, interesele și posibilitățile sale. În Adolphe Ferrière a văzut un inițiator al schimbărilor majore în pedagogie și, în plan personal, un părinte spiritual; la Roger Cousinet l-a atras îndeosebi munca liberă pe echipe, iar la Ovide Decroly concepția privitoare la globalismul cunoașterii copilului, la simțul vieții și centrele de interes. De asemenea, s-a interesat de ideile lui John Dewey cu privire la fondarea educației pe valorificarea interesului copilului, de metoda proiectelor inițiată de William Heart Kilpatrick sau de preocuparea manifestată în sistemul Winnetka pentru cultivarea creativității și a spiritului de cooperare al elevilor. Concepția pedagogică promovată de reprezentanții curentelor „Educația nouă“ și „Școala activă“, la care a aderat și Célestin Freinet, respinge modelul școlii care situează în centrul preocupărilor sale profesorul și conținutul învățământului, ignorând adeseori atât cerințele copilului, cât și cerințele societății, și militează pentru o școală centrată pe elev, adică o școală care ține seama de trebuințele,

interesele și dorințele lui specifice.¹ Altfel spus, sistemul de învățare și modalitățile de educare, cunoștințele și abilitățile care urmează a fi dobândite trebuie să rezulte din necesitățile esențiale ale copilului, dar și ale societății. Atunci când vine la școală, copilul poartă deja amprenta propriei experiențe de viață, a mediului social din care provine, a nevoilor și aspirațiilor sale, precum și a posibilităților de care dispune. A centra școala pe elev înseamnă a lua în considerare toate acestea, adică a respecta copilul așa cum este el, asigurându-i un învățământ personalizat.² Materia de studiu, sistemul de achiziție, modalitățile de educație și tehnicile de lucru se vor stabili în funcție de nevoile sale esențiale și de nevoile comunității căreia îi aparține.

Centrarea pe elev înseamnă și o schimbare la nivelul conținuturilor învățământului, în așa fel încât să se asigure succesul tuturor elevilor și schimbarea rolului profesorului. Educația, înțeleasă ca „înalțare a individului cu ajutorul mediului ambiant și al adultului”³, are ca scop dezvoltarea personalității individului pentru a fi capabil de integrarea socială, ceea ce înseamnă că ea nu se reduce la simpla transmitere de cunoștințe. Dacă școala tradițională punea în centrul procesului de învățământ materia pe care elevii trebuia să și-o însușească, în concepția lui Freinet fundamentală devine crearea condițiilor de care elevul are nevoie pentru a se dezvolta, folosindu-se de tehnici și materiale adecvate într-un mediu educativ stimulat.

Deși ideea plasării elevului în centrul acțiunii educative nu era nouă, ea se vehicula îndeosebi la nivelul teoriei pedagogice, rareori fiind implementată la nivelul practicii școlare. Acțiunea pedagogică, apreciază Célestin Freinet, trebuie să aibă elevul ca ax în jurul căruia să graviteze totul. Această perspectivă de

¹ Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

² Mihaela Șt. Rădulescu, *op. cit.*, p. 51.

³ Célestin Freinet, *Technique de d'imprimerie à l'école*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1949, p. 98.

abordare a procesului de instruire determină stabilirea unei noi relații pedagogice profesor-elev. În locul unei relații bazate pe autoritatea profesorului și pe supunerea necondiționată a elevilor, trebuie stabilită o relație bazată pe înțelegere, încredere, sprijin și cooperare. Chiar dacă nu se mai situează în centrul clasei, profesorul rămâne un conducător, însă unul abil și discret, ocupându-se de organizarea clasei, de alegerea tehnicilor și a mijloacelor necesare în procesul de învățare în funcție de interesele și nevoile fiecărui copil și ale grupului în întregul său, de crearea unei ambiante favorabile satisfacerii lor, de asigurarea resurselor documentare necesare, de motivarea și stimularea elevilor.

Pentru buna desfășurare a procesului educativ este necesară o asociere a profesorului și elevilor în realizarea de sarcini comune. În concepția lui Freinet, profesorul nu se mai poate plasa în centrul acțiunii educative, pretinzând să le transmită elevilor cunoașterea prin intermediul lecțiilor ținute, nu se mai poate erija într-o instanță superioară care recurge la impunere și constrângere. El trebuie să se manifeste ca un elev mai mare printre ceilalți elevi, explorând împreună cu ei, lucrând împreună cu ei, îndrumându-i și sprijinindu-i. Atent în permanență la opțiunile elevilor, el trebuie să se asocieze cu ei în realizarea de sarcini educative comune. În alternativa educațională Freinet, relațiile dintre elevi sunt considerate un element major al dinamicii grupului-clasă, pe care Célestin Freinet, asemenea lui Roger Cousinet, o consideră un factor de stimulare a activității. Rolul profesorului este de a favoriza comunicarea, de a stimula și organiza activitatea, aprecierea și aplicarea descoperirilor sau a creațiilor individuale și colective, de a contribui în mod direct la depășirea situațiilor de tensiune sau de blocaj.

Elevului îi revine un rol activ în învățare, întreaga activitate școlară trebuind să pornească de la nevoile, gusturile, preocupările, dorințele, preferințele sale. De altfel, elevului nu-i place să asculte lecții *ex-cathedra*, din simplul motiv că „nici lui, nici adultului nu le place să asculte ceva ce n-au solicitat și de care nu

simt o acută nevoie¹. Școala trebuie să înlocuiască vorbele cu acțiuni, pentru a-i ajuta pe elevi să dobândească tehnici de viață utile. Însă nu este exclusă influența directă din partea educatorilor, așa cum își dorea Roger Cousinet, chiar dacă activitățile propuse de Célestin Freinet presupun, în bună măsură, o experimentare personală din partea elevilor. Chiar dacă uneori sunt utile, discursurile și explicațiile teoretice, prin intermediul cărora profesorii au predat multă vreme diversele discipline de studiu, nu reușesc să afecteze profund natura copilului. Experiența practică este mult mai eficientă în a face ca înțelegerea conținutului acestor discipline să treacă în devenirea și în procesul vieții copiilor.

Esența pedagogiei Freinet rezidă în a plasa în centrul preocupărilor didactice copilul cu nevoile sale firești și relațiile sale interumane. Rolul profesorului este considerabil în faza organizării clasei, în momentul de început al activității, în așa fel încât ulterior fiecărui elev să-i fie permis să lucreze liber. Modelul educațional promovat de Célestin Freinet se bazează pe învățarea centrată pe rezolvarea unor probleme de către grupurile de elevi, aflați sub îndrumarea cadrelor didactice.² Formarea grupurilor se face la alegerea elevilor și durează 3-4 săptămâni. Nonintervenția profesorului îi va permite copilului să-și conștientizeze valoarea ca membru al unui grup, precum și valoarea acelora cu care colaborează. Rolul educatorului se va limita la organizarea materialelor necesare pentru realizarea activității, la asigurarea și menținerea climatului de încredere în părerile celorlalți. De cele mai multe ori, profesorul este doar un observator atent, care dirijează și coordonează activitățile elevilor săi. Elevul își va manifesta propriile interese numai bucurându-se de libertate. El va dobândi încrederea în sine și va acționa conform propriilor opinii numai dacă este coordonat doar în momentele esențiale.

¹ Célestin Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, t. II, p. 402.

² Georges Piaton, *La pensée pédagogiques de Célestin Freinet*, Éditions Privat, Paris, 1974.

Elevul nu mai este privit ca un simplu receptor al cunoștințelor transmise de profesor. Dacă în învățământul tradițional rolul elevului se reducea la a asculta și a memora ceea ce spunea profesorul, acțiunea pedagogică vizată de Célestin Freinet trebuie să-l aibă în primul plan pe elev. Întreaga activitate școlară trebuie să pornească de la preocupările, gusturile, dorințele, alegerile sale. Profesorul se adaptează la trebuințele copilului, ia în considerare interesele și înclinațiile sale, îl ajută și îndrumă, nicidecum nu îl controlează autoritar, nu amenință, nu atenționează și nu pedepsește.

Acuzând sterilitatea activității din școala tradițională și, în consecință, lipsa ei de randament, pusă pe seama programelor rigide, a manualelor inadecvate, sarcinilor uniforme, verbalismului și autoritarismului profesorului, Célestin Freinet consideră că se impune un nou tip de școală, în care să se practice o metodă naturală de învățare.¹ Desigur, nu poate fi contestată valoarea lecțiilor tradiționale, atunci când ele sunt de calitate. Ele își dovedesc eficiența mai ales în cazul celor mai buni elevi din clasă, însă aceștia reușesc să învețe bine și să progreseze indiferent de metoda utilizată. Pentru reușita tuturor elevilor, atât a acelorora dotați, cât și a acelorora care eșuează sau reușesc doar printr-un mare efort, este necesară o schimbare radicală a metodologiei didactice, care să facă posibil un nou tip de învățare. În acest sens, Célestin Freinet propune așa-numita „metodă naturală“, bazată pe tatonarea experimentală. Această metodă presupune, cel puțin într-o primă fază, ca învățarea să nu mai fie provocată din afară, ci din interior. Altfel spus, în loc de a-i mobila intelectul elevului cu tot felul de cunoștințe transmise și impuse de profesor, se preferă descoperirea, construcția, creația, exprimarea, rezultate în urma unei experiențe personale, neglijată adeseori în școală. Stă în natura ființei copilului să învețe eficient în acest fel, deoarece „legea fundamentală pe care o vom afla în centrul tuturor resurselor

¹ Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, pp. 28-29.

umane este legea tatonării experimentale¹. Acest proces poate fi îmbunătățit și accelerat de un mediu favorabil, însă esențială este experiența personală. Totuși, nu putem spune că orice achiziție a copilului constituie rezultatul exclusiv al tatonării experimentale. Copiii își însușesc anumite comportamente prin imitație, mai ales la o vârstă fragedă, sau realizează tot felul de achiziții, care țin de experiența altora, prin observație sau prin lectură.

Experiența personală presupune ca fiecare elev să facă ce crede că are nevoie în acel moment. Ceea ce contează în orice situație nu este atât libertatea în sine, cât posibilitatea oferită pentru satisfacerea nevoilor esențiale. În acest scop, profesorii trebuie să fie dispuși să accepte și cele mai mari sacrificii în materie de libertate.² Ne putem întreba însă cu ce mijloace își satisface copilul nevoile vitale, reacționând la mediu și adaptându-se la el? Pentru ca aceste nevoi să fie satisfăcute, iar procesul evolutiv să aibă loc, este nevoie de experiența personală. Accentuând rolul experienței personale în dezvoltarea copilului, Célestin Freinet se apropie de concepțiile pedagogice promovate de Ferrière, Dewey, Decroly sau Claparède. Însă el își nuanțează abordarea, vorbind despre experiența prin tatonare asemănătoare întrucâtva cu învățarea prin încercare și eroare, singura cale de construire armonioasă a personalității.

Pentru a aduce argumente în sprijinul ideii sale referitoare la tatonarea experimentală, Célestin Freinet recurge la teoria globalismului, elaborată de Ovide Decroly. Conform acesteia, cunoașterea nu începe (la copiii de vârstă mică) cu sesizarea a ceea ce este mai simplu, cu părțile constitutive ale unui întreg, așa cum s-a considerat multă vreme de către pedagogi, ci mai întâi are loc o „prindere“ a întregului, pentru ca treptat să se detașeze elementele care îl alcătuiesc. Cei mai mulți copii, dacă nu cumva

¹ Célestin Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, t. I, p. 355; vezi în acest sens și lucrările: *L'Expérience tâtonnée* (1948), *Essai de psychologie sensible* (1950), *Le tâtonnement expérimental* (1966).

² Célestin Freinet, *L'Éducation du travail*, p. 217.

toți, văd întregul înainte de a vedea detaliile, studiul particular al acestora urmând a se constitui într-o a doua etapă de cunoaștere. Prinderea întregului se realizează prin participarea, simultană sau într-o succesiune rapidă, a tuturor mecanismelor cognitive. Această caracteristică a psihicului copilului de a sesiza ansamblul înaintea părților, de a manifesta o raportare de ansamblu la obiecte, fenomene sau acțiuni, este denumită de Ovide Decroly „globalism”¹. La rândul său, Célestin Freinet consideră că în stadiul inițial al învățării, rezultat al tatonării experimentale, concentrarea asupra regulilor este inutilă. De exemplu, regulile de fonetică, de gramatică și de stilistică sunt inutile în primele stadii ale procesului de învățare a limbii vorbite, citite, scrise. Copilul care învață nu pleacă în mod necesar de la elemente simple, dimpotrivă, abordează dintr-o dată complexul viu. Desigur, și în aplicarea metodei naturale există analize și explicații, însă acestea vor fi realizate numai atunci când copilul are nevoie de ele. Este de preferat ca el să își însușească întâi întregul, urmând ca după aceea să diferențieze părțile, în măsura în care acest demers se dovedește a fi necesar.

Chiar dacă experiența prin tatonare este un proces personal, elevul nu poate fi lăsat să-l îndeplinească de unul singur. Experiența individuală se încadrează într-o ambianță socială și este marcată de raporturile interpersonale. Lăsați în voia lor, elevii pot repeta aceleași experiențe, pot parcurge drumuri parcurse deja de alții, cu aceleași riscuri de a cădea în greșeală. În astfel de condiții ar fi greu să se realizeze adecvat progresul individului și integrarea lui în societate. Profesorul trebuie să faciliteze actele semnificative pentru devenirea individuală și socială a elevilor și care, prin repetiție, se fixează mai târziu ca reguli de viață. Însă nu

¹ Cf. Ovide Decroly, „La fonction de globalisation et son application”, în *Bulletin et Annales de la Soc. Royale des Sciences médicale et naturelle de Bruxelles*, 1927, și Ovide Decroly, „Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement”, în *Bulletin et Annales de la Soc. Royale des Sciences médicale et naturelle de Bruxelles*, 1927.

poate fi vorba de o intervenție de tip autoritar, constrângătoare, deoarece este greșit să îi impunem copilului rezultatul experienței noastre. În opinia lui Célestin Freinet, intervenția directă a profesorului constă îndeosebi în organizarea mediului în care copilul trăiește și își împlinește experiențele personale. Acest mediu trebuie să fie bogat în posibilități de învățare, adică prevăzut cu materiale susceptibile de a face experiența prin tatonare mai amplă, mai profundă, mai completă, mai sigură de rezultatele sale. Astfel, este exclusă pretenția profesorului de a dirija, de a acționa asupra copilului și de a-l forma așa cum crede el de cuviință.

Și totuși, experiența prin tatonare, ca proces strict personal, nu exclude recurgerea la experiența altuia, pe care copilul poate să și-o însușească. Altfel spus, rolul profesorului în clasă nu poate fi negat: „Nu există educație efectivă dacă, într-un mod sau altul, adultul nu participă la formarea copilului sau adolescentului. Este vorba despre o condiție *sine qua non* pentru buna funcționare a tatonării experimentale care duce la orice formare. (...) Nu trebuie să trecem de la o extremă la alta: de la autoritarismul cel mai retrograd la o delăsare care nu rezolvă nici una dintre problemele urgente.”¹ Două sunt cu deosebire direcțiile de intervenție ale profesorului: pe de o parte, organizarea mediului material și social din școală, pe de altă parte, intervenția sa directă de fiecare dată când copilul nu este capabil să exprime singur idei și sentimente într-o formă semnificativă. Numai că intervenția nu poate avea un caracter autoritar și nici nu poate fi mascată prin demersuri de tipul „a-i insufla” sau „a-i impune” copilului ceva, ci constă în a-l sprijini, respectându-i totodată opțiunile și deciziile.

Pedagogia Freinet este centrată pe elev și promovează valori precum responsabilitatea, cooperarea, autonomia. Respectarea acestor valori înseamnă asumarea de către elevi a luării deciziilor

¹ Célestin Freinet, *L'indispensable part du maître*, apud Aldo Pettini, *Freinet și tehnicile sale*, Centrul pentru educație și dezvoltarea creativității, București, 1992, p. 66.

cu privire la angajarea în diverse activități individuale sau comune, elaborarea regulilor și gestionarea materialelor, coordonarea de către unul sau altul dintre ei a echipelor sau atelierelor de lucru, realizarea unor proiecte colective, întrajutorarea. Orice copil poate deveni cel mai bun într-o privință și într-un anumit moment al vieții sale școlare. În aceste condiții, ierarhizarea într-un grup de copii nu pare a fi cea mai bună idee. Elevul, cu experiențele și cunoștințele diverse pe care le posedă, are și el de oferit informații profesorului. Cadrul didactic nu mai este „stăpânul absolut”, nu mai este singurul care știe și ia decizii. Copilul se ocupă de propria activitate: munca individualizată, munca în comun, auto-corectarea, autoevaluarea.

4. Activitatea personalizată

Pedagogia Freinet acordă o atenție deosebită respectării identității personale și diversității. Copilul nu este judecat prin prisma modelelor prestabilite, ci acceptat ca atare. Problema nu este reintegrarea indivizilor devianți în rândul celorlalți, ci recunoașterea identității lor, fără a-i marginaliza sau a-i abandona. Deși practicarea tehnicilor Freinet și construirea cadrului social de viață în clasă presupun cooperarea, personalizarea activității școlare reprezintă condiția legării școlii de viață și, prin aceasta, asigurarea succesului fiecărui elev și implicit eliminarea eșecului școlar. Célestin Freinet a acordat importanța cuvenită atât activităților individualizate, cât și activităților de grup, căutând mereu să asigure un echilibru între ele. Opțiunea pentru una sau cealaltă dintre aceste tipuri de activități depinde îndeosebi de scopul urmărit: elevul lucrează singur mai ales atunci când își însușește cunoștințele de bază și în grup mai ales atunci când realizează o muncă de aplicare a lor.

Munca individualizată este una dintre tehnicile de învățare, vizând plasarea copilului în centrul procesului educativ, ținând

seama de achizițiile sale, de ritmul și de capacitatea sa de a deveni actor al propriei învățări. În orarul clasei din alternativa Freinet există o secvență cu durată variabilă, de la o jumătate de oră la două ore, în care copiii lucrează liber, după un plan propriu, în ordinea și în ritmul care le convin, desfășurând în cadrul grupului-clasă activitatea dorită de fiecare. Finalitatea muncii individualizate este de a-l educa pe copil în spiritul responsabilității și al autonomiei, permițându-i un demers personal de investigare. A stimula diferite comportamente în situații dintre cele mai diverse, a ține seama de ritmul fiecăruia, a încuraja autocorectarea și autoevaluarea, a permite unui copil să părăsească clasa pentru o activitate particulară și să reia lucrul la întoarcere, fără a-i deranja pe ceilalți, sunt doar câteva aspecte ale personalizării activității.

Organizarea activității școlare a copiilor se realizează cu ajutorul Planului individual de muncă.¹ În locul orarului tradițional, simbol al unei organizări exterioare și autoritare a activităților în funcție de materii și de opțiunile profesorului, mai puțin de necesitățile copiilor, este introdus un nou instrument, care reglementează desfășurarea multiplelor activități din clasă. Desigur, orarul zilnic nu este înlăturat cu totul, ci este integrat în planurile de activitate anuale, lunare, săptămânale și ale fiecărei zile de școală. În funcție de împrejurări, clasa adoptă un plan săptămânal general sau planuri individuale zilnice, săptămânale sau lunare. Elevii încep munca nu după cum i se pare fiecăruia, ci după necesitățile transpuse în planurile de muncă.

Într-o clasă care funcționează conform pedagogiei Freinet, prin evaluare nu se urmărește ierarhizarea, ci valorizarea reușitelor elevilor, totale sau parțiale, în realizarea proiectelor individuale. Evaluarea se face în mod continuu sub forma „controalelor

¹ Célestin Freinet, *Les plans de travail*, Éditions École Moderne française, Cannes, 1962; vezi și Célestin Freinet, *Plans de travail*, Éditions École Moderne française, Cannes, 1948.

surpriză“, ale căror rezultate sunt consemnate în fișa personală din dosarul personal al elevului. De regulă, evaluarea se realizează zilnic sau periodic sub formă de bilanț, împreună cu întreaga clasă. Dacă apar probleme deosebite, sunt convocați și părinții.

Fiecare elev are un plan individual de muncă, în care sunt planificate săptămânal teme pe care le va realiza în cadrul orelor de muncă individualizată și în care vor fi cuprinde inclusiv observațiile cadrului didactic. Pornind de la planul său individual de muncă, elevul se corectează singur, cu ajutorul fișierelor auto-corective, determinându-și gradul de reușită. Rezultatul muncii individuale este prezentat clasei și supus criticilor valorizante ale colegilor. Clasa apreciază nivelul de reușită al proiectului individual, iar cadrul didactic decide maniera în care elevul își va continua munca până la definitivarea proiectului. Definitivarea proiectului individual ia forma unui articol, a unei lucrări practice, album, portofoliu etc. O nouă evaluare se realizează prin schimbul de opinii dintre elevul realizator și colegii săi. Rezultatul final este publicat în revista clasei, prezentat într-o expoziție sau într-un spectacol, trimis către elevi din alte clase sau școli. Foarte importantă este și autoevaluarea, care se realizează tot pe baza planului individual de muncă.

5. Jocul și munca

Școala, consideră Célestin Freinet, trebuie să asigure continuitatea cu valorile trecutului. Întrucât valorile tradiționale se întrupează în mediul socio-cultural, cea mai gravă greșeală pe care o poate face școala este aceea de a-l smulge pe copil din familia, mediul, tradiția în care a fost crescut, din atmosfera care l-a înconjurat, din munca și jocurile care au reprezentat pentru el experiențe valoroase, mutându-l cu forța în mediul atât de diferit care este școala, rațională, formală și rece, precum știința acelor care se străduiesc să o transforme într-un templu. Célestin Freinet a pledat

pentru „școala-șantier“, nu pentru „școala-templu“, adică pentru așezarea activității, a muncii la baza educației. „Școala-templu“ poartă stigmatul originii sale scolastice, promovând cultura intelectuală abstractă ca scop primordial al educației. Se impune însă o schimbare a ei, prin înlocuirea vorbăriei sterile cu munca, adică transformarea „școlii-templu“ într-o „școală-șantier“, centrată pe elev, adică pe activismul acestuia, pe investigare, exprimare, comunicare și cooperare.

Conceptul de „școală-șantier“ nu se referă la greutatea, suferințele și sacrificii nedrepte trăite de elev, ci la activitățile pe care el le realizează cu interes, plăcere și entuziasm. Educația trebuie să se bazeze pe munca creatoare, liber aleasă și asumată. Este de repudiat munca de tip corvoadă, munca impusă, specifică școlii tradiționale. Școala trebuie să devină un loc al dezvoltării personale prin explorări, experimentări și creații realizate de elevi. Ea oferă astfel adevărata pregătire pentru o lume a muncii, avându-l ca punct de plecare pe copilul real, cu nevoile sale firești. Principala datorie a unei pedagogii concepute funcțional devine, în opinia lui Célestin Freinet, satisfacerea nevoilor copiilor urmând cursul firesc al lucrurilor.

Fiind convins de legătura strânsă dintre muncă și gândire și de dezvoltarea inteligenței cu ajutorul experienței prin tatonare, Célestin Freinet privește cu neîncredere acel tip de școală în cadrul căreia personalitatea copilului se construiește exclusiv pe baza cunoașterii și dezvoltării formale a inteligenței.¹ Cunoașterea care nu se naște dintr-o experiență personală rămâne ceva exterior pentru copii. În general, școala neglijează experiența empirică prin tatonare, promovând în schimb cunoașterea formală. În acest fel, pentru copil se constituie două planuri de viață, al experienței și al cunoașterii formale, acesta de pe urmă fiind plasat deasupra celui dintâi și, de multe ori, fără vreo legătură cu el. Însă privind lucrurile din perspectiva formării personalității

¹ Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, p. 80.

copilului, la baza procesului educațional trebuie puse munca și instrumentele care o fac posibilă.

Ideea activismului școlar al elevilor se regăsește și în alte doctrine pedagogice aparținând curentului „Educația nouă”, cum ar fi aceea a lui Edouard Claparède. Însă, în timp ce pentru Edouard Claparède copilul este activ, în modul cel mai autentic, atunci când se joacă (jocul reprezentând puntea care leagă școala de viață), pentru Célestin Freinet această punte este reprezentată de muncă. Jocul poate constitui o astfel de punte, însă una fragilă și efemeră, veritabilul liant dintre școală și viață fiind munca: „N-am putea, desigur, să ne ridicăm împotriva jocului, nevoie organică a copiilor, însă credem că a te hotărî să întrebuițezi jocul în școală ca procedeu pedagogic de achiziție înseamnă pur și simplu a afirma că nu ai știut să dai muncii voioase și voite locul pe care îl merită.”¹ Conceptul de „școala-muncii” fusese introdus în teoria pedagogică de către Georg Kerschensteiner, însă acesta considera că munca manuală ocupă locul central în activitatea educativă, în timp ce Freinet crede că munca exersează desigur mâna, dar, și mai important, stimulează inteligența. În școala-șantier „munca dobândește toată splendoarea sa, deopotrivă manuală, intelectuală și socială”, pentru că din ea nu lipsește nici gândirea, nici sentimentul, nici exigența socială, nici logica, nici arta.² Munca nu poate fi separată în mod arbitrar de o înaltă spiritualitate, care, în fond, o dirijează și îi dă sens.

La baza construirii personalității copilului în școală trebuie așezată munca, înțeleasă ca o activitate spontană, prin intermediul căreia ființa umană își satisface nevoile vitale și din care rezultă toate cunoștințele și deprinderile. Copilul dobândește datorită muncii mai multă autonomie și își dă seama cu ușurință de posibilitățile și limitele proprii. El pare că se joacă, dar în fapt

¹ Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, François Maspero, Paris, 1971, p. 119.

² Célestin Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, t. II, p. 171 sqq.

muncește: „Jocul și munca se confundă“, scria Célestin Freinet, „jocul nefiind altceva decât o formă de muncă mai bine adaptată decât munca arbitrară a adulților la necesitățile funcționale ale copiilor și care se desfășoară într-un mediu și într-un ritm cu adevărat pe măsura lor.“¹ Nu jocul, ci munca ține de natura copilului. Însă cum munca serioasă include și elemente de joc, ea mai este numită și „muncă-joc“. Doar în lipsa muncii veritabile, a muncii-joc, copilul organizează jocul-muncă, un paleativ instinctiv la neputința de a-și satisface o nevoie resimțită acut. Plăcerea efemeră a jocului-muncă este înlocuită cu satisfacția reală provocată de rezultatul muncii-joc, singura în măsură să realizeze o legătură trainică între școală și viață și să asigure dezvoltarea personalității. Mai mult, munca asigură prin ea însăși plăcerea, buna dispoziție, sentimentul de plenitudine.

Copilul nu resimte o nevoie naturală de joc, susține Célestin Freinet. El nu resimte decât nevoia de muncă. Când copiii muncesc, jocul nu le mai apare decât ca o activitate subsidiară, minoră, care nu merită să fie plasată în primul plan al procesului educativ. Chiar dacă munca implică efort, concentrare, oboseală, ea nu trebuie evitată; școala nu trebuie să caute amuzamentul, plăcerea, tot așa cum nu trebuie să accepte suferința. Este nenatural ca școala să își propună evitarea efortului care are ca scop o exercitare a voinței, transformându-se într-o „școală veselă“. Convins de faptul că vârstei copilăriei nu îi este proprie o nevoie exclusivă de joc, Célestin Freinet respinge pedagogia jocului, înțelege că un ansamblu de artificii, cărora li se opune avântul vital, experiența efectivă, care necesită un efort intens.

Vorbind despre munca elevilor în școală, Freinet se referă la munca-joc ca la o activitate spontană, prin intermediul căreia copilul își satisface propriile nevoi vitale. Printr-o analiză critică a doctrinelor care tratează școlaritatea ca activitate ludică, Célestin Freinet evită neajunsurile acestora prin avansarea ideii

¹ Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, p. 206.

de „muncă-joc“, contrapusă aceleia de „joc-muncă“, subliniind astfel rolul muncii liber asumate în învățare. Pentru John Dewey, jocul și munca nu erau antitetice, așa cum s-ar crede. La rândul său, Edouard Claparède considera că nu există o opoziție fundamentală între cele două tipuri de activități. Nici la Célestin Freinet nu întâlnim o distincție netă între joc și muncă. El folosește cele două concepte, de „muncă-joc“ și de „joc-muncă“, pentru a desemna „două atitudini parțial diferite și prezentate în momente diverse ale dezvoltării individuale: prima se referă la atingerea unor rezultate deosebite, în timp ce a doua este caracterizată de o mai mare libertate“¹. Putem vorbi în continuare de joc dacă îl privim ca pe o activitate desfășurată în funcție de nevoi, provocată de un potențial de viață, deci ca pe un „complement al muncii“. Munca rămâne activitatea fundamentală, prin intermediul căreia omul se realizează pe sine însuși valorificând mediul înconjurător. Termenul de „muncă“ este folosit cu un înțeles mult mai larg decât acela obișnuit, el desemnând orice activitate care are un scop bine înțeles, stabilit pe măsura posibilităților copilului.

În scrierile lui Célestin Freinet este reiterată constant repudierea muncii-corvoadă, a muncii impuse, caracteristică școlii tradiționale. Doar prin munca liber asumată copilul cunoaște, experimentează, creează pentru a stăpâni natura și a-și controla destinul. Prin urmare, educația trebuie să se realizeze în primul rând prin muncă; aceasta nu înseamnă însă o educație prin muncă manuală, deoarece orice activitate intelectuală, morală și socială poate fi desemnată prin acest termen.

În alternativa educațională Freinet, elevul devine o prezență activă în clasă; el nu mai este un simplu receptor al cunoștințelor transmise de profesor: „Învățământul nostru nu va mai fi axat pe teoria intelectuală scolastică, ci pe muncă și viață. În

¹ Aldo Pettini, *op. cit.*, p. 52.

aceasta rezidă o mare cucerire pedagogică și umană a tehnicilor noastre.¹ Célestin Freinet a pledat pentru o școală constituită din laboratoare, și nu din săli de clasă obișnuite, pentru că laboratoarele le oferă elevilor posibilitatea de a menține contactul cu activitățile fundamentale pe care le întâlnesc în mediul înconjurător. În interiorul lor se dobândește o experiență de bază, cu rezonanțe socio-culturale directe asupra tinerilor. Școala oferă în acest fel o adevărată pregătire pentru lumea muncii, în care fiecare va putea participa la decizii.

6. Tehnicile Freinet

Célestin Freinet a accentuat mereu necesitatea manifestării libere, spontane a copiilor. În acest sens, el a promovat utilizarea textului liber și a desenului liber în învățământ ca modalități fundamentale de manifestare și exprimare spontană a copilului. Elevul elaborează texte pentru a fi citite de către profesor și de către colegi și, în final, pentru a fi tipărite și trimise corespondenților. Tipografia școlară era considerată nu doar o metodă de individualizare a învățării sau de autoeducare, ci și o cale de instruire generală, de formare a unor comportamente și deprinderi.² Fundamentul pedagogic al utilizării sale este evident: exprimarea și viața concretă a copilului.

Folosirea tipografiei școlare se află în strânsă legătură cu tehnica textului liber.³ Convins de valoarea formativă a acestuia, Célestin Freinet a renunțat chiar la clasicele manuale, pe care le-a

¹ Célestin Freinet, *Le journal scolaire*, Éditions Cooperative de l'enseignement laïc, Cannes, 1967, p. 108.

² Cf. Célestin Freinet, *Technique d'imprimerie à l'école*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1949.

³ În școlile actuale care funcționează conform pedagogiei Freinet, tipografia școlară se realizează cu ajutorul tehnologiilor moderne: computer, aparatură de imprimare și multiplicare etc.

înlocuit cu cărți și fișe întocmite și tipărite de elevi. Textul liber este acela pe care copilul îl scrie la școală în timpul orelor de activitate liberă, rezervate în program sau acasă, fără a fi constrâns, căutându-și singur subiectul, real sau imaginar.¹ De asemenea, practica textului liber implică o libertate totală în ceea ce privește materialul folosit, modalitatea de elaborare, volumul și ritmul de lucru individual. În fapt, textul reprezintă exprimarea liberă a copilului, care manifestă un interes real pentru viața sa și pentru raporturile sale cu mediul: „Un text liber este, așa cum indică numele său, un text pe care copilul îl scrie în mod liber, atunci când dorește să-l scrie și pe tema care îl inspiră.”² Această activitate trebuie să-i permită fiecăruia să își exprime gândurile, impresiile, emoțiile, sentimentele, temerile, speranțele.

Textul liber poate constitui un veritabil mijloc de a realiza o punte între școală și viață. Textele sunt citite dimineța de către autori în fața întregii clase, apoi se selectează prin vot acelea care vor fi tipărite. Până la tipărire se derulează un program de punere la punct a textului (corectarea greșelilor de ortografie și de gramatică, clarificarea punctuației, a lexicului, sintaxei, mai buna conturare și îmbogățire a conținutului, ilustrarea), cu ajutorul profesorului și al întregii clase, după care urmează activitățile manuale specifice tipăririi. Prin analiza atentă a textului, prin corectarea și definitivarea lui în scopul tipăririi elevii învață procedee de exprimare a gândirii în manieră evocatoare, argumentată, metaforică, clară și precisă. Viața lor personală și socială stă la baza exprimării libere, prin care fiecare comunică ceea ce dorește, chiar și produse ale imaginației sale.

Textului liber și imprimeriei școlare Célestin Freinet le-a adăugat corespondența interșcolară, care nu era altceva decât un schimb de texte între copiii din diverse localități, prin intermediul

¹ Cf. Célestin Freinet, *Le texte libre*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1947.

² Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, p. 51.

căroră ei își puteau îmbogăți cunoștințele și experiența de viață.¹ Corespondența este complementară tipografiei școlare, este derivatul firesc al inventării tehnicilor prezentate anterior: tipografia școlară și textul liber. Existența ei se justifică prin faptul că în copii se manifestă dorința de a cunoaște și alte școli și de a stabili relații personale cu elevii acestora. Ea ajută la îmbogățirea conținutului comunicării prin experiențe personale și lecturi. În acest fel, corespondența îi conduce progresiv pe copii către explorarea și studiul mediului de viață prin comparația dintre medii diferite, conform capacităților și intereselor proprii fiecărei vârste. Pe această cale, ei intră în contact cu alte obiceiuri, tradiții, moduri de gândire, îmbogățindu-și experiența. Cunoașterea altora duce în mod firesc la aprofundarea cunoașterii de sine. Corespondența interșcolară facilitează nu doar schimbul de texte, elaborate liber de elevi, ci și schimbul de jurnale sau de materiale documentare.²

Utilizarea tehnicilor prezentate anterior – textul liber, tipografia școlară, corespondența interșcolară – presupune existența în clasă, la dispoziția elevilor, a unui material bogat din care ei să se poată documenta referitor la subiectele pe care intenționează să le abordeze individual sau în grup. Organizarea materialelor de documentare se face în forma fișierului școlar, care constituie o altă tehnică Freinet. După ce a fost schițat un subiect de studiu, elevul recurge la fișier pentru a extrage de acolo documentele care îl interesează și cu care va efectua activitatea.

Treptat, Célestin Freinet a conceput noi tehnici de lucru: fișierele autocorective³, caietele autocorective, desenul liber (dese-

¹ Cf. Célestin Freinet, *Les correspondances interscolaires*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1947.

² Apariția Internetului și a multimedia facilitează practicarea corespondenței interșcolare în școlile care funcționează în alternativa educațională Freinet.

³ Acestea conțin o serie de fișe cartonate în care copilul găsește operațiile pe care trebuie să le execute, fișe-test folosite de învățător pentru a-i verifica pe elevi, precum și fișe-corectoare folosite de elevii care au comis greșeli în fișele-test, pentru o exersare suplimentară.

nul infantil), cooperativele școlare, proiecțiile de filme, radioul și televiziunea, ancheta documentară, organizarea muncii libere, studiul mediului local, jurnalul școlar, gazeta de perete, grădina și atelierul școlar, planul de muncă individual, brevetul, autoevaluarea, dicționarul-index, conferințele elevilor, teatrul și marionetele, ziarul școlar, călătoriile ca schimb de experiență etc., toate acestea provocând o puternică emulație în rândul institutorilor francezi pentru aplicarea ideilor „Educației noi”.¹ Formele de organizare a colectivului de elevi, care aplică aceste tehnici, sunt clasa cooperativă, munca în echipă și „Trăiește-ți proiectul”.

Tehnicile Freinet presupun cooperarea între profesor și elevi, dar mai ales între elevi, cooperarea constituind o veritabilă inițiere a acestora de pe urmă în viața socială. În acest sens, se poate spune că Célestin Freinet a conceput „o educație centrată nu doar pe individ, ci pe individ ca membru al unei colectivități sociale și culturale”². Viața cooperativă a clasei reprezintă o coordonată fundamentală a activităților școlare, condiția și, totodată, consecința utilizării tehnicilor Freinet. Soluțiile la multe dintre situațiile-problemă sunt căutate de elevi pe calea asocierii și lucrării.

Tehnicile Freinet presupun colaborarea, schimbul de idei, adică viața cooperativă a clasei, permițând realizarea eficientă a obiectivelor care țin de socializare. Dacă în școala tradițională se

¹ Célestin Freinet a preferat să folosească termenul „tehnici”, și nu pe acela de „metode”, deoarece, în opinia sa, cuvântul „metodă” este sinonim cu staticul, cu imobilul, fiind ceva definitiv conturat de către inițiatorul său și pe care, prin urmare, trebuie să-l luăm așa cum este. Metodei îi lipsește dinamismul, fiind dificil de modificat și de adaptat la mobilitatea situațiilor, fără a se cristaliza în formule preconceptuate. În schimb, tehnicile educative, înțelese ca un ansamblu de instrumente materiale și de procedee didactice, provin din experimentarea directă a acelorora care trăiesc în școală și sunt susceptibile de modificare și de îmbunătățire. Cf. Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, 1980; vezi și Aldo Pettini, *Freinet și tehnicile sale*, 1992.

² Mihaela Șt. Rădulescu, *op. cit.*, p. 97.

încurajează competiția, îndeosebi cu ajutorul clasificărilor, premiilor sau sancțiunilor, în școala care funcționează conform pedagogiei Freinet competiției i se substituie cooperarea în cadrul grupului. Grupul este important pentru că favorizează punerea în comun a experiențelor individuale și interacțiunile dintre membrii săi. În funcție de preocupări, fiecare elev poate ajunge să aparțină mai multor grupuri în același timp, după cum fiecare elev poate ajunge în anumite împrejurări să se situeze în fruntea clasei, valorificându-și competența.

Aplicarea noilor tehnici de învățare propuse de Célestin Freinet presupune din partea cadrului didactic flexibilitate, deschidere, implicare, participare efectivă, spirit novator. El nu se mai prezintă în fața clasei cu rețete dinainte pregătite, ci experimentează direct situații noi; nu mai aplică clișee acționale uzuale, ci cercetează împreună cu elevii. Și atmosfera în clasă se schimbă, încrederea, colaborarea, solidaritatea și înțelegerea fiind caracteristice mediului în care acționează elevul. Potențialul copiilor va fi valorificat prin efortul și angajarea personală în care sunt atrași, recunoscându-i-se fiecăruia individualitatea, competențele și disponibilitățile diferite de ale celorlalți.

7. Comunicarea și exprimarea

Dacă școala urmărește să asigure o pregătire a copilului pentru viață și pentru situații reale de viață, atunci se impune, înainte de toate, satisfacerea dorinței înnăscute a copilului de a comunica cu alte persoane – în primul rând cu alți copii – pentru a-și face cunoscute gândurile, sentimentele, emoțiile, impresiile, îndoielile, intențiile, aspirațiile. Exprimarea liberă nu este caracteristică doar unui elev creativ, ea fiind, în fond, manifestarea însăși a vieții. Toți copiii resimt nevoia și își manifestă dorința de a se exprima, de a comunica între ei cu mijloacele de care dispun: vorbirea, scrisul, desenul etc. Fiecare trebuie să aibă dreptul de a comunica liber în

cadrul grupului din care face parte sau cu membrii altor grupuri, de exemplu prin schimbul de jurnale școlare. Exprimarea liberă este valoroasă sub aspect formativ atât prin demersurile creative presupuse, cât și prin producțiile sale.

Prin exprimarea liberă copilul ia cunoștință de sine, de ceea ce este și de ceea ce aspiră să devină. Însă el nu se exprimă doar pentru sine. Exprimarea se desăvârșește în comunicarea prin care se dezvăluie celorlalți pentru a se afirma și a fi recunoscut. Pe de altă parte, exprimarea liberă presupune și ascultarea celorlalți, respectul față de ei.

Expresia lingvistică, concretizată în tehnica textului liber, este numai una dintre formele prin care copilului i se dă posibilitatea să își manifeste interioritatea.¹ Ei i se adaugă și alte tehnici expresive, prin intermediul cărora copilul însuși este acela care, plecând de la nevoia de a se exprima și de a se realiza, își însușește progresiv, pe calea tatonării experimentale, regulile de viață. Dintre aceste tehnici expresive sunt de reținut exprimarea dramatică și exprimarea corporală.

Pentru a se permite exprimarea dramatică, sunt practicate frecvent jocurile de rol, mai ales de către copiii de vârstă școlară mică. Rolurile alese de ei sunt inspirate atât din viața cotidiană, cât și din poveștile și basmele cunoscute. Personajele întâlnite în basme, precum și faptele lor se transpun în atitudinile și în comportamentul copiilor care le interpretează. Exprimarea dramatică implică imaginația, creativitatea și originalitatea.² În alegerea costumațiilor și a materialelor necesare pentru desfășurarea dramatizării pot să apară dispute între copii, însă acestea sunt benefice deoarece decizia este luată în unanimitate, antrenându-i astfel în situații concrete de viață. Dramatizările le provoacă copiilor interes, sa-

¹ Aldo Pettini, *op. cit.*, p. 90.

² O importantă modalitate de realizare a dramatizării este teatrul de păpuși. De exemplu, o lecție în clasele primare poate fi desfășurată într-o ambianță teatrală: păpușile asistă la activitatea elevilor, îi încurajează, le trasează sarcini de lucru și se bucură de reușitele lor.

tisfăcție, implicare emoțională și curiozitate. Dirijate cu pricepere de către profesor, ele cultivă bunul gust, asigurându-se latura formativ-estetică a educației.

Utilizarea tehnicii „exprimare corporală” sprijină abilitatea copiilor de a folosi un limbaj nonverbal, necesar în interpretarea unui personaj, aspect esențial în dramatizare. Expresivitatea exprimării evidențiază anumite trăsături definitorii de caracter și de comportament ale personajului interpretat. Tehnica exprimării corporale contribuie la dezvoltarea personalității copilului prin comunicarea nonverbală (gesturile, mimica, mișcarea), prezentând o serie de valențe formative: orientarea în spațiu (reprezentările: stânga, dreapta, deasupra, dedesubt), dezvoltarea unor grupe de mușchi, a ritmului și a echilibrului, dezvoltarea imaginației, a creativității, a sensibilității, însă este utilă și sub aspectul relaxării, al distracției și antrenamentului.

8. Educația pentru reușită școlară

O preocupare majoră a lui Célestin Freinet a fost evitarea eșecului școlar al elevilor, posibilă inclusiv prin eliminarea amenințărilor, a pedepselor și a clasificărilor umilitoare. El s-a arătat neîncrezător în emulație și în competiție, atât de prezente în școala tradițională, propunând să fie înlocuite cu efortul individualizat sau depus în comun, având la bază autoemulația. Desigur, aproape în fiecare clasă există elevi capabili să facă față cu succes sarcinilor școlare grație aptitudinilor pe care le posedă, însă pe cei mai mulți profesorul îi copleșește cu sarcini cărora cu greu le pot face față (sau nu le fac față deloc). Aceștia de pe urmă au parte de observații, muștrări, note proaste și alte sancțiuni, care nu încurajează decât arareori reușita. Pentru a avea succes, elevul trebuie ajutat și încurajat, organizând în jurul lui munca și

viața, valorificându-se chiar și cele mai modeste dintre posibilitățile sale.¹ Să nu ne lăsăm niciodată copiii să eșueze!, ne îndeamnă Célestin Freinet. Dimpotrivă, trebuie să-i facem să reușească ajutându-i atunci când este nevoie. Eșecul inhibă, distruge entuziasmul și duce chiar la renunțare. Doar reușita încurajează și consolidează dinamismul personal. Atitudinea optimistă a lui Célestin Freinet cu privire la reușita școlară a elevilor se aseamănă cu aceea a lui Édouard Claparède, în opinia căruia școala ar trebui să organizeze procesul de instruire și educare în așa fel încât să fie asigurat succesul tuturor elevilor, fiecare având posibilitatea să se dezvolte în ritm propriu.²

Ceea ce îl determină pe elev să depună efortul necesar pregătirii sale nu este nici dorința de a obține o recompensă, nici frica de sancțiune, ci atracția reușitei. O clasă bună este aceea în care fiecare elev va fi performant într-o anumită privință. Orice copil este capabil de reușită dacă profesorul nu-l copleșește cu cerințe exagerate sau premature. Aceasta nu presupune o educație bazată pe facilitare, ci o dinamizare prin reușite.

Utilizarea grilelor de evaluare, a scărilor de competență, a bilanțului sau a brevetului nu elimină modalitățile clasice de evaluare, precum testele, care au rolul de a releva progresele elevilor. Notarea testelor se face în urma discuției cu elevul, în scopul conștientizării de către acesta a rezultatelor muncii depuse, în comparație cu nivelul cerințelor instituționale.

9. Consiliul de cooperare al clasei

La baza înființării Consiliului de cooperare al clasei stă ideea de „cooperativă școlară“, promovată de Célestin Freinet ca o consecință a preocupărilor sale privind dezvoltarea unei pedagogii

¹ Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, p. 50.

² Édouard Claparède, *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.

bazate pe cooperare, expresie, comunicare și învățare prin tatonare experimentală. Convins fiind de faptul că prin cooperare se poate crea în clasă un mediu propice învățării, pedagogul francez a înființat Institutul cooperativ al școlii moderne, care ulterior a inspirat înființarea Consiliului de cooperare al clasei.¹ În cadrul acestuia se discută săptămânal aspecte organizatorice ale clasei, se stabilesc reguli, se adoptă inițiative, se elaborează proiecte comune, se analizează relațiile interpersonale și se soluționează conflicte. El se adresează tuturor elevilor clasei, dar și profesorului acesteia.

Având un loc al său în cadrul consiliului, fiecare elev este încurajat să se afirme, fiind acceptat de ceilalți așa cum este. Atât grupul, ca entitate specifică, cât și fiecare elev în parte prezintă aceeași importanță. Niciunul nu va fi sacrificat în favoarea celuilalt. În acest fel este mult mai ușor înțeleasă semnificația întrajutorării, a libertății, respectului, responsabilității, datoriei, drepturilor individuale, drepturilor colective, dar și a acceptării diferențelor. În Consiliul de cooperare al clasei se caută consensul pentru că, dacă s-ar accepta o idee sau o decizie care nu este asumată de toți membrii grupului (clasei), unii ar putea crede că au fost defavorizați față de alții. Atunci când apar situații conflictuale, rolul consiliului nu este de a găsi vinovați, ci de a-i ajuta pe elevi să se cunoască mai bine, să se sprijine reciproc, să își concilieze divergențele și să își regleze comportamentele.

În cadrul Consiliului de cooperare al clasei se creează un mediu propice emiterii și testării cât mai multor idei, se încurajează contribuția personală și i se oferă fiecăruia posibilitatea de a participa la viața clasei prin opinii, sugestii, inițiative. Instrumentele de care se folosește acesta sunt:

¹ Danielle Jasmine, *Le Conseils de coopération: Un outil de développement pédagogique pour l'organisation de la vie en classe et la gestion des conflits*, Les Éditions de la Chenelière, Montreal, 1994.

- 1) Jurnalul mural (numele său provine de la așezarea pe perețe), care cuprinde trei secțiuni: Felicitări, Critici, Eu vreau să vorbesc despre... (exprimarea intereselor și dorințelor).
- 2) Dosarul Consiliului, care conține deciziile și angajamentele luate în cadrul ședințelor, bilețele cu sugestii și doleanțe strânse în fiecare săptămână etc.
- 3) Jurnalul reflexiv, în care profesorul consemnează problemele apărute în activitatea de consiliere a elevilor cu scopul monitorizării dificultăților în activitate și al realizării unei autoevaluări. Reflecția asupra celor consemnate aici poate îmbunătăți activitatea de consiliere.
- 4) Grilele de observație, care oferă o imagine clară asupra problemelor apărute în cadrul consiliului, asupra comportamentelor manifestate de elevi.¹

În cadrul Consiliului de cooperare al clasei, profesorul poate fi președinte, secretar, animator sau un simplu membru, care își spune părerea fără a o impune. Desigur, în cazuri problematice poate decide singur, însă în majoritatea situațiilor elevilor li se induce ideea că decizia nu îi aparține lui, ci consiliului. Totodată, el își mai asumă și rolurile de clarificare a conținuturilor, de control al procedurilor, de optimizare a climatului clasei.

Bazându-se pe ideea de activitate desfășurată în comun, Consiliul de cooperare al clasei influențează formarea și dezvoltarea personalității elevilor prin promovarea unor valori mai ales socio-morale: autonomia, cooperarea, toleranța, dreptatea, libertatea, responsabilitatea, respectul pentru celălalt, solidaritatea. Pe această cale, elevilor li se dezvoltă competențele de comunicare și relaționare, de luare a deciziilor și soluționare a problemelor,

¹ Dina-Maria Doci, „Consiliul de cooperare – o strategie de organizare a clasei de elevi pe principiile cooperării“, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, p. 332.

competențele sociale (simțul identității, acceptarea și aprecierea diversității, respectul față de sine și față de alții etc.), atitudinile pozitive față de viața școlară, ei având posibilitatea de a învăța și unii de la alții, nu numai de la profesor.

10. Disciplina

Dacă modelul didactic bazat pe lecții ținute de profesor, pe teme și manuale, specific școlii tradiționale, este înlocuit de acela bazat pe utilizarea tehnicilor Freinet, ne putem întreba dacă nu cumva există riscul ca profesorul să fie depășit de multitudinea inițiativelor și manifestărilor libere ale elevilor și ca, astfel, clasa să cadă în dezordine. Célestin Freinet nu a fost adeptul acelor concepții pedagogice conform cărora activismul elevilor s-ar putea realiza cel mai bine în forma „laissez-faire”. Preocupat fiind de legarea școlii de viață, de societate, el nu a fost adeptul liberalismului neîngrădit, considerând că realizarea activității educaționale nu se poate lipsi de autoritatea profesorului, nici de disciplină. A plasa copilul în centrul activităților școlare nu înseamnă a-i permite să-și urmeze orice dorință, să-și urmărească după bunul plac înclinațiile și fanteziile individuale, ceea ce s-ar putea să-l pună în opoziție cu necesitățile mediului social. Așadar, nu este vorba de înlocuirea școlii autoritare cu o școală în care fiecare face ce vrea, Célestin Freinet fiind convins că, „fără disciplina școlară și autoritatea învățătorului, (...) nu ar putea exista nici instrucția, nici educația”¹. Însă adevărata disciplină nu se instituie după reguli prestabilite, a căror încălcare atrage după sine interdicții și sancțiuni, ci este consecința firească a unei bune organizări, a muncii cooperative și a climatului moral din clasă. Adevărata disciplină se naște în funcție de activitățile desfășurate, de care copiii sunt direct interesați, astfel încât „nu va mai exista o

¹ Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, p. 37.

noțiune de ordine și de disciplină concepută în mod separat de funcția-activitate, ci ordine și disciplină în activitate¹. Libertatea nu poate exista dincolo de viață și de muncă; ea are sens numai dacă este pusă în relație cu posibilitatea concretă de satisfacere a nevoilor și de efectuare a alegerilor. Instaurarea disciplinei în clasă, în cadrul căreia libertatea este înțeleasă în sensul de alegere între activități diverse, este posibilă grație, pe de o parte, prezenței instrumentelor materiale care permit efectuarea unor activități funcționale și, pe de altă parte, organizării unor astfel de activități de către profesor, pe cât posibil în colaborare cu elevii, astfel încât ei să se simtă coparticipanți la acea organizare.

Porunca autoritară adresată de profesor elevului este o eroare deoarece elevului îi repugnă controlul și sancțiunea, privitye întotdeauna ca o lezare a demnității sale, mai ales atunci când sunt exercitate în public. Pedepsele nu sunt acceptabile pentru că umilesc și pentru că nu duc niciodată la scopul vizat. Soluția propusă de Célestin Freinet este ca adultul să formuleze solicitările cât mai puțin autoritar și ca elevul să aibă posibilitatea de a alege; el trebuie antrenat, atras, mai degrabă decât dirijat, împins.

Célestin Freinet pledează pentru o educație a muncii creatoare, liber aleasă și asumată. El respinge conformismul, uniformizarea, activitățile rutiniere și nemotivate. În cucerirea autonomiei, fiecare elev trebuie să învețe să-și stabilească singur obiectivele, în loc să aștepte să-i fie mereu dictate din exterior. Școala devine, în acest fel, un loc de producție decisă în comun de copii, de cercetări și creații realizate individual sau în grup.

Concluzii

Situația în care se afla învățământul vremii, considerat de mulți pedagogi ca fiind verbalist, uniformizant, autoritarist, l-a determinat pe Célestin Freinet să caute soluții de ameliorare, impuse de

¹ Célestin Freinet, *L'Éducation du travail*, p. 270.

viața școlară și de evoluția societății, însă care au avut parte și de o solidă fundamentare teoretică. Modelul educațional propus de Célestin Freinet promovează strategiile didactice centrate pe elev: „Prin urmare, locul important acordat de școala tradițională materiei de memorat este luat, în viziunea pedagogică a lui Célestin Freinet, de crearea posibilității ca elevul să-și dezvolte la maximum capacitățile prin folosirea, într-un mediu educativ adecvat, a unui material și a unor tehnici care să asigure împlinirea acestui scop.”¹ Individual sau în grup, copiii își asumă, sub îndrumarea profesorilor, inițiativa, responsabilitatea organizării materialelor necesare în procesul educației, asigurarea și menținerea unui climat pozitiv în clasă. Acest tip de educație îl are în centrul său pe copil, cu nevoile sale firești, favorizând inițiativa, experimentarea, exprimarea liberă, cooperarea, asumarea deciziilor, responsabilitatea, autonomia, socializarea.

Principalele caracteristici ale acestui model s-au concretizat în elaborarea tehnicilor denumite generic după autorul lor: Tehnicile Freinet. Avantajele formative pe care acestea le prezintă au facilitat adoptarea lor de către profesori din multe țări, apărând astfel alternativa educațională Freinet. Însă ar fi greșit, arată Aldo Pettini, să limităm meritele și originalitatea lui Célestin Freinet la realizările didactice. De altfel, tehnicile sale nu ar fi convins atât de mulți pedagogi și nu ar fi cunoscut o răspândire atât de mare în lipsa unor fundamente teoretice solide: „Cea mai mare contribuție teoretică pe care Freinet a oferit-o pedagogiei contemporane”, scrie Aldo Pettini, „constă în teoria experienței prin tatonare, care (...) se diferențiază de teoriile, chiar dacă aparent asemănătoare, ale învățării prin încercări și greșeli tocmai prin capacitatea ei de a evita pozițiile mecaniciste și de a păstra intact dinamismul ființei umane. Aceasta este nota cea mai originală a gândirii freinetiene.”² Pentru a reuși, elevul trebuie ajutat și încurajat, organizând

¹ Mihaela Șt. Rădulescu, „Modernitatea și actualitatea pedagogiei Freinet”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 56.

² Aldo Pettini, *op. cit.*, p. 136.

în jurul lui munca și viața școlară, astfel încât să-i fie valorificate toate posibilitățile, chiar și cele mai modeste. Pentru pregătirea elevilor, pedagogia Freinet promovează situațiile deschise de învățare, în care cunoștințele nu sunt primite de-a gata, deja elaborate, ci în care elevii își construiesc știința prin propriul efort. Întreaga activitate de învățare se bazează pe instaurarea în clasă a unei atmosfere deschise, stimulative, optimiste.

Célestin Freinet a contribuit, alături de alți reprezentanți ai curentului „Educația nouă”, la realizarea unei cotituri esențiale în pedagogia secolului XX, constând îndeosebi în promovarea învățării prin tatonare experimentală, în inovarea metodologiei didactice și în transformarea raportului dintre profesor și elev. De la poziția centrală a profesorului în activitatea educativă s-a trecut la afirmarea poziției centrale a copilului, a experienței și nevoilor sale. La o astfel de schimbare au contribuit și tehnicile Freinet, care stimulează activismul elevilor, participarea, comunicarea, exprimarea. În aceste condiții, principalul rol al profesorului este acela de observator și de coordonator al activităților elevilor săi, conștienți de propriile nevoi, resurse și limite. Toate aceste idei novatoare se bucură și în prezent de o largă apreciere în numeroase țări, inclusiv în România, constituind fundamentul teoretic al așa-numitei „Mișcări pedagogice Freinet”. Însă, după cum îndemna însuși inițiatorul său, această mișcare nu promovează amintitele tehnici și ideile pedagogice care stau la baza lor ca pe un model definitiv, cu pretenții de universalitate, ci caută mereu să le adapteze la condiții variate.

Bibliografie

Albulescu, Ion, *Doctrină pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.

Bânda, Mariana, „Pedagogia Freinet în activitățile extracurriculare. Școala de vacanță Freinet”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 63-67.

- Biciulescu, Marin, *Reforme și curente noi în școlile din Arș. Grădina de copii din Lutry (Lausanne). Școala din satul Mouchin (Franța). C. Freinet și tipografia școlară*, Școala și familia de mâine, București, 1937.
- Boumard, Patrick, *Célestin Freinet*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
- Catalano, Horațiu (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Clanché, Pierre, Testanière, Jacques (eds.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1989.
- Claparède, Édouard, *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Cousinet, Roger, *Educația nouă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- Cuciureanu, Monica (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011.
- Doci, Dina-Maria, „Consiliul de cooperare – o strategie de organizare a clasei de elevi pe principiile cooperării”, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011, pp. 331-335.
- Felea, Gheorghe (coord.), *Alternativele educaționale în România*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2003.
- Freinet, Célestin, *Oeuvres pédagogiques*, t. I - II, Éditions du Seuil, Paris, 1994.
- Freinet, Célestin, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Collection Bourrelier, Paris, 1980.
- Freinet, Célestin, *Le journal scolaire*, Éditions Cooperative de l'enseignement laïc, Cannes, 1967.
- Freinet, Célestin, *Les plans de travail*, Éditions École Moderne Française, Cannes, 1962.
- Freinet, Célestin, *L'Éducation du travail*, Neuchatel, Delachaux, Niestle, 1960.
- Freinet, Célestin, *L'école moderne française: Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Rossignol, Montmorillon, 1957.
- Freinet, Célestin, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Bourrelier, Paris, 1956.
- Freinet, Célestin, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1950.

- Freinet, Célestin, *Technique d'imprimerie à l'école*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1949.
- Freinet, Célestin, *Le texte libre*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1947.
- Freinet, Célestin, *Les correspondances interscolaires*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1947.
- Freinet, Célestin, *Le fichier scolaire coopératif*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, 1938.
- Freinet, Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, François Maspéro, Paris, 1971.
- Guțu, Constantin, Muscalu, Vasile, „Emil Florescu, un pionier al pedagogiei Freinet în România“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 77-81.
- Jasmine, Danielle, *Le Conseils de coopération: Un outil de développement pédagogique pour l'organisation de la vie en classe et la gestion des conflicts*, Les Editions de la Chenelière, Montreal, 1994.
- Pettini, Aldo, *Freinet și tehnicile sale*, Editura CEDC, București, 1992.
- Piaton, Georges, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Éditions Privat, Paris, 1974.
- Rădulescu, Mihaela Șt., „Modernitatea și actualitatea pedagogiei Freinet“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 55-63.
- Rădulescu, Mihaela Șt., *Pedagogia Freinet – un demers inovator*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Stanciu, Ion Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- *** *Un deceniu de pedagogie Freinet în România*, Asociația Română pentru o Școală Modernă, Timișoara, 2003.

V. Planul Jena

Introducere

Alternativa educațională Planul Jena este fundamentată pe concepția pedagogului german Peter Petersen.¹ În esență, această alternativă educațională urmărește dezvoltarea armonioasă a personalității elevului, corelată cu pregătirea lui pentru integrarea în societate. Principiile, ideile, valorile și metodele sale sunt centrate pe cerințele și trebuințele formării omului în societate și pentru societate, urmărindu-se formarea conștiinței de sine a elevului, cultivarea responsabilității, a dorinței și a capacității de a lua decizii independente, formarea comportamentelor necesare participării la viața comunității. Fundamentele sale pedagogice, așa cum au fost configurate de Peter Petersen, se înscriu în cadrele teoretice proprii curentului „Educația nouă”, îndeosebi ideile de școală a muncii, activism al elevului, globalism, renunțare la formalism în educația școlară și realism pedagogic.

¹ Peter Petersen (1884-1952) a fost urmașul herbartianului Wilhelm Rein la Catedra de Pedagogie a Universității Jena, Germania. Aici a fost însărcinat cu conducerea Institutului pedagogic și a Școlii primare de aplicație de pe lângă acesta, unde a fost concepută și experimentată, începând cu anul 1924, alternativa educațională denumită „Planul Jena”, prezentată de Peter Petersen în congresul de la Locarno al Ligii internaționale pentru Noua Educație, din 1927. Vechea școală de aplicație a fost transformată într-una bazată pe comunitatea de muncă și de viață a elevilor și profesorilor, acesta fiind, alături de concepția pedagogică expusă în scrierile elaborate, încă un motiv pentru care Peter Petersen este considerat unul dintre cei mai de seamă reprezentanți ai pedagogiei sociale germane din prima jumătate a secolului XX.

B.C.U. J.M. EMINESCU IASI

În configurarea propriei concepții pedagogice și în realizarea experimentului de la Jena, Peter Petersen a fost influențat de experimentele întreprinse începând cu anul 1919 în câteva școli din Hamburg, Germania. În locul școlii primare oficiale, învățătorii din Hamburg au încercat să creeze o școală cu totul nouă, numită *Gemeinschaftsschule*, adică o comunitate școlară, între elevi, pe de o parte, și între elevi și învățători, pe de altă parte. Nu se păstrau în aceste școli programele anuale, orarele, clasele și împărțirea materiei de studiu pe discipline, specifice școlilor publice tradiționale. Elevii aveau libertatea să își aleagă singuri activitatea și chiar să o schimbe atunci când doreau o alta, considerată mai plăcută sau mai utilă. Ei aveau chiar libertatea de a-și alege învățătorul, iar în locul clasei obișnuite se formau grupe mai mici, în care școlarii se strâneau după preferințele lor spontane pentru a desfășura o activitate sau alta. Învățătorul era considerat un camarad și un colaborator al grupului. Lecțiile se realizau exclusiv prin alegerea subiectelor de către elevi, după interesele lor de moment. În cadrul activităților școlare, elevii aveau libertatea de a se conduce singuri, intervențiile învățătorilor fiind restricționate foarte mult. Orice formă de pedeapsă era interzisă. Procedându-se în acest fel, se considera că adevăratul educator nu mai este învățătorul, ci comunitatea.

Ideea educării copiilor în cadrul comunității școlare, pe baza căreia Peter Petersen a conceput Planul Jena, a fost dezvoltată și de alți pedagogi din acea vreme. Roger Cousinet a experimentat între anii 1920-1942, când era inspector școlar în învățământul primar francez, metoda de muncă liberă pe echipe (grupuri de elevi), iar în 1945 publica lucrarea *Une méthode de travail libre par groups*, în care a realizat de fapt o sinteză a mai multor idei: autoconducerea clasei de elevi (*selfgovernment*), ideea durkheimiană a socializării metodice a individului prin atașarea la grup și conceptul de „libertate”. El a experimentat metoda de muncă liberă pe echipe pornind de la convingerea că, „firește, cum viața școlară a copilului trebuie să fie o viață adevărată, pregătindu-l

pentru viața sa de adult, din această cauză școala trebuie să fie o comunitate, iar copiii trebuie să poată lucra nu izolat, ci împreună cu colegii lor¹. În aceste condiții, educatorul nu mai constituie unica sursă de informare; el nu mai intervine direct în activitatea elevilor, ci doar stimulează și facilitează dezvoltarea relațiilor dintre ei. Utilizând metoda muncii libere pe echipe, elevii devin mai activi și obțin cunoștințe prin efort personal, desfășurând o activitate de cercetare, care îi formează sub aspect intelectual și moral.

Cercetările socio-pedagogice care au urmărit relevarea funcției educative a ceea ce numim „colective de elevi“, realizate de Peter Petersen și Roger Cousinet, fiecare în condiții diferite și conform propriei concepții, au stârnit un viu interes și din partea pedagogilor români. Abordările teoretice și aplicațiile practice ale acestei metode nu au întârziat să apară. Ideea comunităților de muncă a fost adoptată ca principiu fundamental de educație prin Programul școlilor normale din octombrie 1938, apoi prin Programul școlilor primare din luna noiembrie a aceluiași an. Ea se regăsea menționată și în Legea învățământului secundar din 1939. În plan teoretic, pot fi menționate și studiile pedagogilor Stanciu Stoian, „Comunitățile de școală“ (*Viața Românească*, nr. 2, 1939) și Ion Zamfirescu, „Problema comunităților de muncă în școala secundară“ (*Viața Românească*, nr. 5, 1940). Ilie Popescu-Teiușan avea să publice o amplă lucrare monografică, *Pedagogia comunităților de muncă* (1940), în care fundamenta psihologic și pedagogic sistemul comunităților școlare. Autorul considera, pe urmele lui Peter Petersen și Roger Cousinet, dar și pe baza constatărilor făcute în urma aplicării experimentale a acestei metode timp de mai mulți ani la Școala Normală din Craiova, că „școala este viață, căci ea servește însăși finalitatea acesteia“, ceea ce ne obligă să ne preocupăm de identificarea metodelor cele mai potrivite pentru a

¹ Roger Cousinet, *Educația nouă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 45.

o realiza. Una dintre cele mai adecvate metode pentru a realiza o astfel de școală este aceea a comunităților de muncă deoarece această metodă umanizează învățământul, cultivându-le elevilor spiritul colectiv, hotărârea de a lupta pentru binele comun, simțul responsabilității, altruismul etc. Clasa tradițională nu este o societate educativă pentru că nu pune accentul decât pe procesul de dobândire a cunoștințelor și deprinderilor folositoare doar individului, pe când grupul se întemeiază pe consimțământul mutual la o muncă comună. Diferența dintre activitatea desfășurată în clasa de elevi tradițională și activitatea de grup ar fi următoarea: „În clasă, copiii lucrează determinați de învățător; în grup, ei pornesc la drum din îndemn propriu și spontan, liberi să-și stabilească prietenii, să-și manifeste înclinările. În școala tradițională, clasa nu folosește decât două mijloace de introducere în cultură: discuția sau convorbirea și munca; în școala pe grupuri se adaugă încă două mijloace: jocul și serbarea. Școala trebuie să țină seama de formele învățării naturale, așa cum le găsim noi la copil în epoca preșcolară. Or aceste forme sunt, după Petersen, patru: convorbirea, jocul, munca și serbarea.”¹ În viața școlară trebuie să cunoaștem și să ne folosim de tendințele copilului, iar sistemul care face posibil acest lucru în cel mai înalt grad este acela al comunităților de muncă. Comunitatea de muncă (sau munca pe echipe) promovează libertatea gândirii și efortul personal, ca o contribuție necesară la realizarea unui scop comun.

Alternativa educațională Planul Jena este practică acum în mai multe țări, precum Germania, Olanda, Belgia, Cehia, Polonia. În România ea s-a introdus încă din anul 1994, în învățământul preșcolar, urmărindu-se îndeosebi acele elemente specifice potrivite sistemului educațional românesc. În acest sens, unele concepte și aspecte care apar în pedagogia Planului Jena trebuie actualizate și adaptate realității românești. Peste tot unde s-a aplicat

¹ Ilie Popescu-Teiușan, *Pedagogia comunităților de muncă*, Editura Ramuri, Craiova, 1940, p. 135.

Planul Jena a fost nevoie de o adaptare a acestuia la contextul socio-cultural și la realitățile locului. Însă dincolo de diferențele apărute între școlile organizate după Planul Jena în urma unei astfel de adaptări, există o „unitate în diversitate“, după cum există și granițe în interpretabilitate.¹ Școlile organizate după Planul Jena se caracterizează printr-o mare diversitate, numitorul comun fiind reprezentat de principiile și obiectivele formulate de Peter Petersen și dezvoltate ulterior de aceia care le-au împărtășit. Fiecare țară a implementat această alternativă în contextul mai larg al propriului sistem de învățământ, în particular al propriului curriculum școlar. Și în România instituțiile educative care au introdus principiile Planului Jena respectă curriculumul școlar național; ca urmare, conținuturile educaționale sunt prestabilite, iar posibilitățile pe care le au cadrele didactice de a interveni cu modificări la nivelul curriculumului sunt limitate.

1. Dezvoltarea copilului în comunitate

În concepția pedagogică a lui Peter Petersen, configurată într-o serie de scrieri (*Der grose Jena-Plan, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Ursprung der Pädagogik, Pädagogik, Führungslehre des Unterrichts*), educația este un fel de funcție primitivă, care există în om și îl deosebește de toate celelalte ființe. Omul este singura ființă care poate decide asupra destinului său. Spre deosebire de alte viețuitoare, el nu este în întregime determinat de propria natură. Dacă animalele își urmează instinctele și pornirile primare, omul le poate depăși parțial, cu condiția să ajungă la spiritualitate. Desigur, la fel ca și celelalte viețuitoare, omul este legat de mediul în care trăiește și determinat de acesta,

¹ Kees Both, „Despre principiile de bază ale Planului Jena. Cum au luat ele ființă, ce reprezintă și la ce pot fi utilizate?“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 41.

însă în cazul său se poate vorbi de o anumită libertate, grație posibilității pe care o are de a depăși stadiul de animalitate prin spiritualizare. Spiritul este principiul fundamental de dezvoltare, iar dezvoltarea este funcția primordială a vieții. Prin spirit omul își poate construi singur viața, poate ajunge la un nivel superior de existență. Referindu-se la educație ca la factorul esențial care determină particularitatea ființei umane, Peter Petersen scria: „Educația este în același timp umanizare, adică încărcarea formei umane de spiritual și, astfel, desăvârșirea ei. Dacă vom căuta să aflăm ce îl ridică pe om la rangul de om, distingându-l de celelalte ființe, vom ajunge la concluzia că o face spiritualitatea umană, bogăția sa spirituală. Prin spirit desemnăm suma acelor acte prin care omul se percepe pe sine însuși și tot ce ființează în el și în jurul lui.”¹ Educația are, așadar, o funcție spirituală; ea se află întotdeauna într-o relație directă cu spiritul și libertatea. De aceea, teoria pedagogică și demersurile practice în domeniul educației trebuie să se bazeze pe înțelegerea sensului existenței și al omului.

Pornind de la convingerea că orice sistem pedagogic trebuie să aibă la bază o teorie despre om, Peter Petersen a căutat să își sprijine programul educațional, numit ulterior Planul Jena, pe o astfel de teorie. Omul își dezvoltă personalitatea, arată Peter Petersen în *Pädagogik* (1932), raportându-se la trei sisteme de referință; de fapt, din acestea își trage în mod continuu întreaga existență: a) relația cu semenii; b) relația cu mediul natural înconjurător; c) relația cu comunitatea spirituală și culturală.² Omul este singura ființă care poate atinge spiritualitatea, din care

¹ Peter Petersen, *Pädagogik*, 1932, p. 46, apud Monica Cuciureanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, Cartea Universitară, București, 2006, p. 49.

² Comunitatea spirituală despre care vorbește Peter Petersen trebuie înțeleasă inclusiv în sens religios. Multor întrebări referitoare la sensul existenței omului el le-a dat un răspuns conform cu convingerile sale religioase creștine.

izvorăsc toate virtuțile, sentimentele și acțiunile umane. Acestea apar în interacțiunea dintre oameni și se cristalizează în norme de comportament, pe care comunitatea spirituală și culturală le structurează, fundamentează, corelează, codifică etc. pentru a le conferi valoare generală. Fiind capabil să își modeleze existența, omul poartă răspunderea pentru manifestările sale, în fața lui înșiși și în fața lui Dumnezeu.

Orice individ aspiră, conform naturii sale umane, la maturizare, acest stadiu superior al propriei deveniri putând fi atins prin educație. Pentru ca omul să ajungă la maturitate nu este suficient ca el să fie instruit, deoarece instrucția are doar un caracter formal. Este nevoie ca el să fi parcurs anumite etape de dezvoltare și să fi trecut prin experiențe de viață relevante. În concepția lui Peter Petersen, acest drum este posibil grație educației, privită ca proces global, care se derulează pe parcursul întregii vieți.¹ Educația nu este legată nemijlocit de școală; ea este o funcție originală, aproape instinctivă a vieții, specifică ființei umane, care spiritualizează, creează sentimente și atitudini specific umane. Acestea nu pot fi predate și învățate, asemenea deprinderilor. La ele se poate ajunge prin experiența de viață, pe care omul este dispus să o preia, să o analizeze și să o înțeleagă. El se spiritualizează prin experiențele de viață liber asumate.

Prin prisma unor astfel de considerații, Peter Petersen distinge două forme ale educației:

- 1) educația naturală, care emerge din experiențele de viață spontane, nepregătite, pe care individul le trăiește pe tot parcursul vieții. Prin aceste experiențe omul ajunge să se perceapă pe sine și să perceapă ceea ce există în jurul său, conștientizează noi sentimente de care este capabil, discerne valori și acționează în spiritul lor;

¹ Monica Cuciureanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, Cartea Universitară, București, 2006, p. 57.

- 2) educația conștientă, care se realizează conform unui plan pedagogic, presupunând pregătirea, provocarea, organizarea unor experiențe de viață.¹

Omul poate avea experiențe numai în comunitate; el se naște și se manifestă în cadrul comunității, care îl ajută să își construiască personalitatea. Pentru dezvoltarea propriei identități, el trebuie să se preocupe de sine, de relațiile cu ceilalți, de contactul cu realitatea culturii și a naturii. Mulțumită propriilor eforturi de dezvoltare individuală, se ajunge la autoformare și, totodată, se asigură o condiție de bază a dezvoltării celorlalți. Peter Petersen distinge între educație și formare, aceasta de pe urmă fiind un proces conștient, intenționat, organizat, care duce la dezvoltarea capacităților individului, pregătindu-l pentru un anumit domeniu de activitate. Este vorba de un proces care se desfășoară continuu, însă, ca activitate preponderentă, doar într-o anumită perioadă a vieții, copilăria și tinerețea sau atunci când apar noi nevoi de formare, generate de factori personali sau sociali. În timp ce educația influențează sentimentele și viața spirituală a omului, formarea se adresează în primul rând intelectului și voinței sale.

Cadrul firesc de realizare a procesului de învățământ este comunitatea școlară, în care fiecare dintre cei implicați se poate autodefini în raport cu colectivitatea. Formarea nu va ocupa în comunitate decât un rol secundar. Pe baza acestor considerente, Peter Petersen mai operează o distincție, între știința educației, care vizează toate formele în care omul este influențat și transformat de-a lungul întregii sale vieți, și pedagogie, care vizează influențele intenționate, conștiente și mărginite la o anumită perioadă de viață (copilăria și tinerețea). Obiectul științei educației îl constituie toate acele realități educaționale prin care omul este influențat și transformat în cadrul comunității și care se manifestă pe tot parcursul vieții sale. Obiectul pedagogiei îl constituie acele

¹ Ibidem, p. 59.

realități educaționale prin care omul este influențat intenționat și conștient într-o anumită perioadă a vieții sale.

Întrucât educația este un fapt social, formele comunității sociale sunt hotărâtoare în realizarea ei. Acesta este motivul pentru care „ideea comunității școlare trebuie să devină convingerea cea mai intimă a educatorilor”¹. Adevărata comunitate școlară vrea să prezinte o viață comună și o lume a muncii, în care funcția educației este să determine toate raporturile. O bună educație, credea Peter Petersen, nu garantează o lume mai bună, însă poate crea premisele pentru o dezvoltare armonioasă a personalității individului într-o colectivitate umană.

Prin intermediul educației, arată Petersen, societatea își reînnoiește continuu condițiile proprii existenței. Aceeași idee o întâlneam și la Émile Durkheim, care considera educația drept „mijlocul prin care societatea își reînnoiește neîncetat condițiile proprii sale existenței”². Omul modelat prin educație trebuie să corespundă nevoilor și concepțiilor diferitelor grupuri sociale din care face parte, precum și nevoilor și concepțiilor societății politice (statul) căreia îi aparține. Scopul educației este, așadar, dezvoltarea elementului social al ființei umane, căci, susține Durkheim, ea nu este altceva decât o „socializare metodică a tinereii generații”.

Perspectiva sociologică de abordare este cât se poate de clară și în felul în care Petersen definea scopul educației. Întrucât societatea nu poate exista fără o omogenitate suficientă între membrii ei, educația are menirea de a perpetua și întări această omogenitate, formându-i fiecărui copil trăsăturile esențiale presupuse de viața colectivă. Și în această chestiune Peter Petersen se apropie de concepția lui Émile Durkheim, care a accentuat perspectiva

¹ Peter Petersen, *O școală primară liberă și generală după Planul Jena*, Editura „Cultura Românească”, București, 1940, p. 18.

² Émile Durkheim, *Educație și sociologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 68.

fundamentului sociologic al educației. Familia, grupul, comunitatea, societatea sunt acel dat social în care apare individul și care îl ajută să se dezvolte. Dezvoltarea vieții individuale se realizează întotdeauna și pretutindeni prin unirea cu ceilalți și cu natura. Prin această dezvoltare, precizează Peter Petersen în *Pädagogik* (1932), nu numai că devii tu însuși, ci devii și condiția necesară pentru dezvoltarea celuilalt. Nimeni nu își poate dezvolta viața individuală decât în colectivitate; fără relațiile cu ceilalți în cadrul comunității nu există dezvoltare, socializare, educație și, datorită acestora de pe urmă, spiritualizarea omului.

În procesul educațional trebuie să se pună accent pe copil și pe dezvoltarea integrală a personalității acestuia. Însă dezvoltarea personalității copilului nu este posibilă decât în comunitate (elevi, părinți, profesori), în interacțiunea sa cu alți indivizi. Spiritualizarea este o premisă a libertății, însă aceasta nu se realizează vreodată în mod absolut, omul rămânând legat și determinat de latura lui materială și de mediul în care trăiește. El este dependent de o realitate socio-culturală încă de la naștere. Niciodată nu va ajunge la libertatea absolută, însă va avea o libertate relativă de a opta între mai multe variante plauzibile. Privită într-o astfel de perspectivă, educația reprezintă „acea funcțiune dominatoare a întregii realități care desăvârșește ceea ce numim la om spiritualizare, umanizare, viața lui personală, personalitatea”¹. Planul Jena pune accent pe importanța vieții sociale în educarea tinerei generații, pe promovarea unei atitudini responsabile, a respectului față de cei din jur, a spiritului de inițiativă, a spiritului critic față de membrii comunității școlare. Este important ceea ce deschide drumul individului spre raporturile interumane, adică introducerea în lumea valorilor unei școli, care se călăuzește după ideea de comunitate. Însă nu este suficient să te gândești sau să vorbești despre virtuți; acestea ies la iveală abia în interacțiunea dintre

¹ Peter Petersen, *O școală primară liberă și generală după Planul Jena*, p. 20.

oameni, prin acțiune.¹ În comunitate, copilul învață să-i respecte pe cei din jur, să-și asume responsabilități, să se manifeste ca o persoană dinamică, cu spirit de inițiativă, învață ce este libertatea și care sunt limitele ei. În sala de clasă și în școală copiii se bucură de o adevărată libertate de mișcare, răspunzând de conduita lor înaintea grupului. Libertatea nu le este restrânsă de profesor, ci de colectivitate, de grup. Datorită grupului, copilul trăiește o intensă viață socială, care contribuie decisiv la formarea personalității sale. Desigur, în spatele fiecărui copil, arată Peter Petersen în *Innere Schulreform und neue Erziehung* (1925), se află profesorul, preocupat să îl cunoască și să scoată la iveală oportunitățile pe care le are, acționând ca un sfetnic apropiat.

Un principiu fundamental în pedagogia Planului Jena rezidă în recunoașterea și respectarea faptului că fiecare copil este unic; el are propria valoare și propria demnitate, care sunt de neînlocuit. Fiecare copil, fără niciun fel de discriminare, are dreptul să-și dezvolte propria identitate, care se definește prin independență, conștiință critică și creativitate.² Însă pentru a-și dezvolta identitatea proprie el are nevoie de relații personale, are nevoie de contacte cu ceilalți, cu realitatea naturii și a culturii. În măsura în care individualitatea și scopurile sale particulare se realizează la scopurile comunității, ea tinde spre personalitate. De aici importanța deosebită care i se dă comunității în viața școlară. În cadrul comunității elevii se pot manifesta ca ființe sociale, învață să fie activi și își formează conștiința socială. Copilul trebuie să coopereze cu ceilalți într-o comunitate, în care să se respecte valoarea unică și de neînlocuit a fiecăruia, oferindu-i spațiul și stimulii necesari pentru dezvoltarea identității individuale. Într-o astfel de comunitate

¹ Monica Cuciureanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, p. 49.

² Kees Both, Kees Vreugdenhil, „Carta școlii primare – principii ale Planului Jena”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 39.

trebuie să se opereze drept, pașnic și în mod constructiv cu diferențele și schimbările individuale.

În concepția lui Petersen, școala trebuie să fie o comunitate de muncă și de viață, în care libertatea elevului nu este restrânsă arbitrar de cadrul didactic. Ea este o organizație cooperativă relativ autonomă a celor implicați, inevitabil influențată de către societate, pe care o influențează la rândul ei. Dezvoltarea personală este facilitată prin discutarea tuturor chestiunilor în cadrul comunității școlare, prin sinceritatea raporturilor interpersonale, prin respectarea dreptului fiecărui copil de a fi ascultat și de a-și exprima liber părerea, prin recunoașterea acelorași drepturi pentru toți și prin rezolvarea situațiilor problematice de către grup sau de către întreaga comunitate școlară. Copiii se pronunță asupra problemelor de interes comun, pot să ia individual decizii, dar se supun și deciziei grupului.

2. Orientarea procesului de învățământ

În Planul Jena, așa cum a fost el practicat încă în școala experimentală organizată de Peter Petersen, se alternează și se completează activitatea individuală cu cea organizată, îndrumată și asistată de către profesori. Inițiativa copiilor este foarte importantă în toate activitățile. Școala trebuie să fie o școală a muncii, în care elevii lucrează individual sau în grupuri mici, în funcție de interesele și ritmul propriu de lucru, dar în același timp armonizându-se cu grupul. Procesul de învățământ se realizează cu ajutorul mijloacelor didactice și prin situații pedagogice optime pentru atingerea obiectivelor, alternându-se ritmic activitățile de bază: conversația, lucrul, jocul și serbarea.

Un rol important în procesul educațional îl are orientarea în mediul înconjurător, având la bază experiența directă, cercetarea și descoperirea personală.¹ Astfel, procesul de învățământ poate

¹ *Ibidem*, p. 40.

fi privit și ca o unitate a informării și formării. Informarea (instruirea), presupunând transmiterea unui sistem de cunoștințe despre natură, om și societate, trebuie să îi asigure elevului formarea unei viziuni interdisciplinare, care îi dă posibilitatea unei înțelegeri mai profunde a realității, implicat a unei acțiuni creatoare asupra ei. Formarea presupune dezvoltarea bio-psiho-socială a personalității celui educat. Informarea și formarea se află într-o strânsă interdependență și se manifestă diferit în cadrul fiecărei laturi a educației: intelectuală, morală, civică, estetică, fizică etc.

În alternativa educațională Planul Jena accentul se pune pe formarea deprinderilor de bază, pe socializarea copiilor, pe individualizarea fiecărui subiect de abordat, pe modelarea armonioasă a personalității. Elevii dobândesc competențele necesare pentru a se descurca în situații diverse, învață să se respecte pe sine și pe cei din jur, să descopere lumea prin experiențe proprii. Formarea este întotdeauna o consecință a informării și, totodată, o bază pentru realizarea în continuare a acesteia. Nu există vreun aspect al componentei formative care s-ar putea dispensa total de prezența elementelor informării. Însă cum se constituie conținutul instruirii? „În școală“, arată Kees Both și Kees Vreugdenhil, „conținutul instruirii este preluat din realitatea vieții și din experiența copiilor, precum și din valorile culturale, recunoscute și apreciate în societate ca fiind mijloace pentru dezvoltarea personală a oamenilor și a comunității acestora.“¹ În educația școlară se pornește de la dobândirea de cunoștințe, abilități, deprinderi, pentru a se ajunge la dezvoltare spirituală. Conținuturile sunt tratate, pe cât posibil, interdisciplinar și pornindu-se de la situații autentice de învățare. Se pune accentul pe intrarea copiilor în contact direct cu natura și cu lumea socială înconjurătoare, considerându-se că experiența personală este „cea mai bună bază pentru învățare“². Dezvoltarea propriei identități a copilului

¹ *Idem.*

² Monica Cuciureanu, „Planul Jena – o provocare peste decenii“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, p. 36.

poate să se realizeze doar în interacțiunea sa cu alți indivizi, deci în comunitate. Mediul în care se desfășoară procesul educațional este foarte important. El trebuie să ofere confort, siguranță, intimitate, asemenea unui cămin familial, și trebuie să reflecte gustul, nevoile și interesele copiilor, care contribuie direct la amenajarea și întreținerea lui.

În pedagogia lui Peter Petersen se regăsește conceptul de „învățământ integrat”, prin care se desemnează abordarea globală a cunoașterii umane și depășirea separării pe domenii de activitate. Petersen a promovat o abordare transdisciplinară și interdisciplinară a conținuturilor educaționale, însă diferită pentru perioada premergătoare învățământului față de perioada învățământului în sens restrâns.¹ Pentru prima perioadă el recomanda să se pună accentul pe viața în comunitate și pe formarea abilității de exprimare a copilului. Alte obiective importante sunt dezvoltarea fizică prin activități sportive, jocuri, excursii, educarea limbajului prin înțelegerea sunetelor și a sensului cuvintelor, socializarea prin înțelegerea relațiilor interpersonale și a obiceiurilor comunității, educarea tuturor simțurilor și a moralității. În cea de-a doua perioadă trebuie accentuată viața didactică și organizarea învățământului. Pentru această etapă, Peter Petersen a stabilit scopuri proprii fiecărui grup de bază:

- 1) în grupul inferior, copiii dobândesc cunoștințe legate de mediul înconjurător și deprinderi fundamentale (scris, citit, socotit);
- 2) în grupul mijlociu, se capătă cunoștințe privind cultura, civilizația, istoria și geografia țării, formându-se cultura generală și o atitudine socială dezirabilă;
- 3) în grupul superior, elevii dobândesc cunoștințe despre lume și viață și își dezvoltă personalitatea.

¹ Monica Cuciureanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, p. 69.

În concepția lui Peter Petersen, atunci când se structurează și se organizează materia școlară trebuie să se țină seama de patru factori fundamentali:

- 1) factorul bio-psihic – materia trebuie să-i fie accesibilă copilului, să constituie parte a realității cu care se confruntă acesta;
- 2) factorul formativ – materia trebuie să corespundă necesităților copilului, intereselor sale individuale;
- 3) factorul „comunitate“ – materia trebuie să ridice spiritual comunitatea școlară, adică trebuie să-i stimuleze pe copii să se umanizeze și spiritualizeze, pentru a ajunge la comportamente și atitudini specific umane;
- 4) factorul cultural – materia trebuie să fie de actualitate, să fi trecut prin filtrul prezentului și, astfel, să servească în mod cert copilului.¹

Principiile pedagogice stabilite de Peter Petersen asigură fundamentele pentru organizarea școlilor în alternativa Planul Jena. În timp, însă, adepții săi le-au reformulat și resistemizat, în așa fel încât ele să satisfacă noile exigențe cu privire la educarea tinerilor.² Am putea spune că astfel de principii sunt sau ar trebui să fie urmărite în orice școală sau de către toate cadrele didactice, ceea ce ar însemna că ele nu diferențiază îndeajuns de net alternativa Planul Jena de alte modele școlare. Răspunsul la o astfel de obiecție îl dă Kees Both, unul dintre reprezentanții de seamă ai alternativei educaționale Planul Jena: „Făcând abstracție de faptul că nu oricine aspiră la aceste principii – există cu siguranță oameni care nu o fac –, trebuie să ne întrebăm în ce măsură aceste principii acceptabile pentru mulți oameni imprimă și direcții de

¹ *Ibidem*, p. 70.

² Vezi documentul programatic elaborat de Kees Both și Kees Vreugdenhil, „Carta școlii primare – principii ale Planului Jena“, *op. cit.*, pp. 39-40.

acțiune în practica lor.¹ Pot fi formulate principii fundamentale abstracte, care să obțină un consens larg printre pedagogi, însă cel mai important este ca acestea să își găsească împlinirea la nivel concret, orientând activitățile educative cotidiene.

3. Organizarea activităților

Peter Petersen proclama falimentul clasei de tip comeinian, care grupează un număr oarecare de elevi de aproximativ aceeași vârstă și dispunând de capacități asemănătoare, propunând în locul ei o altă formă de organizare școlară, și anume gruparea elevilor din diferiți ani școlari, astfel încât „cele mai diferite talente să fie strânse laolaltă”². Școala este o școală a comunității. Petersen distingea între societate și comunitate: societatea era privită ca o „asociație de luptă” pentru satisfacerea unor nevoi practice, în timp ce comunitatea era considerată ca având un conținut spiritual și un dinamism liber al structurilor interne.³ De aceea, el a preferat o școală a comunității, și nu o școală a societății, iar grupul ca subunitate a comunității a fost preferat clasei. El a desființat sistemul claselor organizate pe ani de studiu, considerându-l forțat și ineficient pentru mulți elevi, principalul motiv fiind acela că nu respectă ritmul de dezvoltare al fiecărui copil.

Învățarea, colaborarea, progresul individual liber al elevilor fac să se nască în ei dorința unei vieți de grup, bogată și variată în posibilități de dezvoltare. În locul vechilor clase, Planul Jena organizează elevii de vârste diferite în grupuri mari, unind câte trei ani școlari. O astfel de grupare ar fi cea mai bună comunitate de viață pentru elevi deoarece „viața în comun a elevilor foarte diferit dezvoltați ridică nivelul general de formare și energia

¹ Kees Both, *op. cit.*, p. 45.

² Peter Petersen, *op. cit.*, p. 33.

³ Monica Ciucurescu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, p. 65.

formativă în comunitate și încurajează în același timp ajutorarea reciprocă în forma cea mai naturală¹. În România, dar și în alte țări, reglementările legale nu permit organizarea în grupuri care să unească câte trei ani școlari pentru toate activitățile, ci doar pentru o parte a lor. Despre importanța unei astfel de organizări, Petersen scria: „Numai în măsura în care formăm în școlile noastre astfel de grupuri și ocrotim în ele posibilitatea de a se naște adevărata comunitate în mod liber pătrundem și în școală, în adevărata educație, sau, mai modest zis, ne apropiem de ea.”² Dacă dorim să trecem dincolo de clasă, dacă dorim ceva mai mult decât un simplu grup social, atunci trebuie să organizăm grupurile de elevi în așa fel încât să fie posibilă acțiunea de la individ la individ și, prin aceasta, formarea adevăratei comunități. Raporturile umane dintre indivizi sunt reglementate prin recunoașterea aceluiași drepturi pentru toți, prin grija pentru profunzimea sufletească, prin raporturi interpersonale sincere, prin discuții și rezolvarea problemelor de către comunitate.

Relația comunitate-educație fusese abordată și de Paul Natorp, care susținea că educația, în afară de cazul autoeducației, se produce pe de-a întregul în comunitate și, chiar mai mult, prin chiar esența ei se sprijină pe comunitate, cel puțin pe comunitatea formată din educat și educator. În ultimă instanță, omul îi datorează totul societății. Problemele educației trebuie tratate științific în legătură cu chestiunile sociale. Altfel spus, știința despre educație trebuie să se întemeieze pe știința despre viața socială. Conceperea educației în manieră individualistă este o abstracțiune cu valoare limitată, prin urmare trebuie să fie depășită. Pedagogia socială afirmă necesitatea recunoașterii principale că educația individului este condiționată social, tot așa cum o plăsmuire omească a vieții sociale este fundamental condiționată de o educație adecvată a ei, a indivizilor care trebuie să ia parte la această viață.

¹ Peter Petersen, *op. cit.*, p. 9.

² *Ibidem*, pp. 24-25.

Pentru a explica dimensiunea socială a procesului de educație, Paul Natorp invocase fenomenul potrivit căruia individului îi devine ceva clar în măsura în care se poate plasa în perspectiva celui-lalt, adică o poate prelua. Prin mijlocirea mediului în care trăiește, copilului îi este accesibil întregul trecut al umanității. Conștiința umană este condiționată de societate. Conștiința de sine a individului se dezvoltă doar prin acțiunea reciprocă, prin raporturile stabilite cu comunitatea. Nu poate exista conștiință de sine fără relația pozitivă cu o altă conștiință de sine. Pornind de la astfel de considerații, Paul Natorp explica ce înțelegea el prin noțiunea de „pedagogie socială”: „Conceptul de pedagogie socială înseamnă deci recunoașterea principială a faptului că atât educația individului este condiționată social în orice direcție esențială, cât și, pe de altă parte, faptul că o formare umană a vieții sociale este condiționată în mod fundamental printr-o educație adecvată a individului, de care el trebuie să aibă parte.”¹ Așadar, comunitatea permite dezvoltarea individualității omului; dacă l-am scoate din raportul cu comunitatea, individualitatea lui ar avea de suferit.

Organizarea și gruparea elevilor în școala experimentală de la Jena s-a realizat în funcție de distincția pe care o făcea Peter Petersen între societate și comunitate.² Societatea era privită ca o asociație de luptă pentru dobândirea puterii, având ca scop supraviețuirea, individul nefiind altceva decât un mijloc pentru atingerea scopului. Însă Petersen aspira la o societate bazată pe umanism, având ca obiectiv principal grija pentru om. El o vedea ca pe o comunitate deschisă, în care oamenii se grupează liber conform unor obiective stabilite de ei înșiși. În școala tradițională, copiii dintr-o clasă sunt educați simultan. Ritmul de lucru nu este diferențiat, intervalele de timp acordate pentru realizarea sarcinilor fiind identice pentru toți elevii. Materia și mijloacele

¹ Paul Natorp, *Sozialpaedagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Fr. Frommanns Verlag, Stuttgart, 1904, p. 94.

² Monica Cuciureanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, p. 79.

didactice sunt aceleași pentru toți elevii din clasă și stabilite în funcție de vârsta lor. Petersen a implementat un alt model de organizare și grupare a elevilor, și anume în mai multe tipuri de grupuri, predominante fiind grupurile eterogene de vârstă.

Unul dintre principiile pedagogice de bază în Planul Jena este gruparea, adică petrecerea de către copii a majorității timpului în grupuri eterogene de vârstă, după modelul familial.¹ În școlile care îl aplică predomină gruparea eterogenă a copiilor în ceea ce privește vârsta și nivelul de dezvoltare. Așadar, în loc de clase avem grupuri: „Cu siguranță, trebuie să declarăm că cel mai bun lucru este amestecul elevilor din diferiți ani școlari, (...) precum și de toate clasele sociale și capacitățile.”² Diferențele de vârstă dintre copii nu pot depăși trei ani și sunt valorificate pentru a sprijini dezvoltarea fiecăruia. Grupurile se caracterizează prin dinamismul liber al mișcării copiilor și prezintă o serie de avantaje: respectarea individualității copilului, respectarea ritmului de lucru al fiecăruia, motivație internă puternică, optimizarea raporturilor interpersonale și valorificarea acestora în sens formativ, respectarea nevoilor individuale de dezvoltare.

Ca forme de lucru sunt practicate activitățile în grupuri de bază (grupuri de vârstă eterogenă), grupuri de nivel, grupuri de masă, grupuri de lucru, grupuri opționale. Peter Petersen definea grupul de bază ca fiind „o formă socială care, sub conducerea unui educator adult, după un plan bine stabilit, se știe și se vrea mijloc al comunității spirituale”³. Uniți într-un astfel de grup, copiii nu sunt constrânși în niciun fel de către cadrele didactice la un progres comun, ci lucrează din îndemn propriu, spontan și independent. Ei se unesc pentru rezolvarea unei sarcini pe baza prieteniiilor, înclinațiilor personale, dar și pe baza intereselor comune sau pentru că au fost strânși la un loc de un lider, care i-a făcut

¹ Grădinițele din mediul rural cu grupe comasate și școlile cu clase simultane pot să aplice cu ușurință aceste principii ale Planului Jena.

² Peter Petersen, *op. cit.*, p. 53.

³ *Ibidem*, p. 56.

atenți asupra caracterului comun al muncii lor, iar ei au recunoscut avantajul muncii în comun. Gruparea elevilor pe bază de constrângere nu este admisă, fiind lipsită de valoare formativă.

Școlile organizate după Planul Jena cuprind copii cu vârsta între 6 și 16 ani. Anii de studiu sunt determinați de materia de învățământ, corelată cu vârsta copiilor. Promovarea dintr-un grup de bază în următorul se realizează în funcție de gradul de maturitate al copilului. În urma experimentelor realizate un timp îndelungat la Jena, Peter Petersen a ajuns la concluzia că formarea grupurilor de bază ar trebui să se facă în felul următor:

- 1) Grupul inferior, care strânge la un loc copiii anilor școlari 1-3 (cu vârsta de la 6 la 9 ani);
- 2) Grupul mijlociu, care îi cuprinde pe elevii anilor școlari 4-6 (de la 9 la 12 ani);
- 3) Grupul superior, constituit din elevi ai anilor școlari 6-7, până la 8 (de la 12 la 14 ani);
- 4) Grupul tineretului, alcătuit din elevii din anii școlari 8-9, până la 10 (vârsta de la 14 la 16 ani).

Ulterior s-a mai adăugat un grup, acela al copiilor de vârstă preșcolară.

Grupurile de bază sunt organizate pentru a se stimula învățarea de la ceilalți, cât și grija pentru colegii din grup. Aici se realizează activitățile formative generale, orientarea în mediul înconjurător etc. Grupurile eterogene de vârstă nu înseamnă în mod necesar grupuri de bază. Se poate vorbi despre existența grupului de bază doar atunci când diferențele de vârstă dintre copii sunt valorificate din punct de vedere pedagogic. Grupul funcționează ca factor formativ, iar eterogenitatea acestuia favorizează procesul educațional. Numărul elevilor din diferite grupuri trebuie să fie de aproximativ 40 în grupul inferior și mijlociu și de 30-35 în cel superior. Cadrul didactic îndrumă grupul pe o perioadă de câțiva ani, având în acest fel posibilitatea să-i cunoască mai bine

pe elevi. În funcție de ritmul propriu de dezvoltare, copiii zăbovesc mai mult sau mai puțin în grupurile respective. De regulă, în fiecare an câte o treime din fiecare grup se schimbă: unii părăsesc grupul în urma promovării, iar alții noi i se alătură grupului respectiv.

Peter Petersen a identificat zece avantaje ale grupurilor eterogene de vârstă ca grupuri de bază:

- 1) Deosebirile de vârstă sunt, în aceleași timp, deosebiri potențate de cultură, fără ca prin acestea tensiunile interindividuale să devină prea mari. Aceasta înseamnă o mai bogată stimulare și încurajare spirituală și general umană pentru întregul grup.
- 2) Cei trei ani școlari cuprinși într-un grup se află unul față de celălalt în raport de învățăcel, calfă, maestru.
- 3) Copiii dotați și conducătorii din grup vor trebui să se subordoneze de trei ori în cadrul unui grup și să se întrecă cu cei mai dotați decât ei, în acest fel diminuându-se probabilitatea ca ei să devină orgolioși, trufași.
- 4) Prin schimbul anual al unei treimi dintre elevi se păstrează echilibrul și armonia grupului.
- 5) Profesorul și elevii sunt stimulați în fiecare an prin venirea unor colegi noi. Schimbarea aduce prosepțime în grup.
- 6) Grupul inferior are întotdeauna doar o treime de începători, ceea ce ușurează foarte mult munca profesorului.
- 7) Introducerea nou-veniților în viața școlară se realizează treptat, ceea ce constituie o formă de tranziție mai ușoară de la învățământul preșcolar la acela școlar.
- 8) Profesorul trebuie să-și schimbe atitudinea, să devină mai liber în concepții și atitudini. În cadrul grupului, el devine unul printre alții, un pedagog, un îndrumător pentru elevii săi.

- 9) Numărul mare de elevi dintr-un grup nu îngreunează, ci facilitează desfășurarea procesului de învățământ și formarea socială.
- 10) Grupul asigură realizarea ideii de educație pentru viață, de organizare a școlii în așa fel încât să devină o școală a vieții.¹

Prin organizarea elevilor în alte tipuri de grupuri este posibil schimbul de experiență, atât între ei, cât și între profesori, ceea ce favorizează consolidarea legăturilor dintre membrii comunității educaționale. În grupurile de nivel copiii sunt antrenați în activități cu un grad de solicitare asemănător pentru toți. Aici are loc ceea ce numim, în mod tradițional, instrucție. Aceste grupuri se organizează pentru desfășurarea cursurilor de nivel. Criteriul vârstei se leagă de acela al capacității de înțelegere a materiei. Desigur, există și excepții. Copiii supradotați sau cu performanțe foarte bune în anumite domenii pot intra într-un grup de nivel care să corespundă nivelului lor de dezvoltare, chiar dacă ceilalți colegi sunt de vârstă mai mare. Pe de altă parte, copiii care au dificultăți de învățare pot intra în grupul de nivel potrivit pentru ei, chiar dacă acela este constituit din copii de vârstă mai mică.

Organizarea grupurilor de nivel se recomandă începând cu vârsta de 5 ani, iar numărul copiilor este foarte variat, fiind stabilit de către cadrul didactic în funcție de condițiile concrete de lucru. Acestea respectă criteriul vârstei și al dezvoltării generale a copiilor. În actualele școli care funcționează după Planul Jena se practică două modalități de organizare a grupurilor de nivel:

- 1) Cadrul didactic al grupului de bază organizează grupuri de nivel numai în propriul grup de bază.

¹ *Ibidem*, p. 75 sqq.

- 2) Mai multe grupuri de bază colaborează pentru organizarea grupurilor de nivel, în funcție de numărul cadrelor didactice disponibile pentru grupurile de bază.¹

Existența cursurilor de nivel exclude repetenția. Fiecare copil are posibilitatea de a învăța și de a se dezvolta în ritm propriu. Dacă grupul de nivel nu oferă suficient sprijin pentru aceasta, atunci se poate individualiza și mai mult instruirea prin sprijinirea oricărui copil care are nevoie de profesor în timpul activităților din perioada compactă.

Grupurile de masă sunt formate spontan de către copii în jurul unei mese, în funcție de afinitățile și interesele comune. Spontană este și crearea situațiilor de învățare, de colaborare și sprijinire reciprocă. Aceste grupuri sunt cele mai dinamice deoarece își schimbă des componența. Numărul optim al membrilor este de 3-5, maximum 6 elevi. Membrii grupului de masă au libertatea de a realiza ceea ce au stabilit anterior de comun acord, atât timp cât prin ceea ce fac nu îi deranjează pe ceilalți, nu perturbă armonia celorlalte grupuri sau a comunității școlare. Rolul profesorului este de a iniția și dezvolta relațiile dintre copii (interrelaționarea prin sistemul de tutoriat), de a asigura pentru fiecare copil suficiente oportunități de a lucra independent, de a veghea la respectarea regulilor etc.

În grupul de lucru se reunesc copii de vârste diferite (2-6 elevi), asumându-și în comun tema de lucru. Cadrul didactic poate interveni cu sugestii referitor la numărul și componența grupului, mai ales atunci când pentru abordarea unei teme nu s-au angajat suficienți elevi. De obicei, în astfel de grupuri se abordează global, interdisciplinar sau transdisciplinar, proiecte cu privire la orientarea în mediul înconjurător.

¹ Monica Cuciureanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, p. 85.

În clasele organizate conform Planului Jena elevii au posibilitatea de a opta, pe o perioadă determinată de timp, pentru anumite activități pe care le aleg în funcție de interesele proprii și de oferta existentă și la care au apoi obligația să participe. De exemplu, ei pot opta pentru cursuri opționale de limbi străine, teatru, dans etc. În acest fel se constituie grupurile opționale, care pot fi heteronome din punctul de vedere al vârstei și al nivelului de dezvoltare, dar stabile sub aspectul componenței.

Fiecare modalitate de grupare a copiilor se subordonează anumitor obiective educaționale. În cadrul grupurilor se alternează și se completează activitatea individuală independentă cu aceea îndrumată și organizată de către cadrul didactic. Activitatea elevilor în diferite grupuri ușurează și munca profesorului, acesta devenind un îndrumător pentru elevii săi. O bună parte din activitatea educativă este preluată de către grup, ceea ce favorizează socializarea și umanizarea. În diferitele grupuri, elevii sunt pe rând conducători și îndrumați, în funcție de aptitudinile proprii. Cei dotați îi sprijină pe cei mai puțin dotați, cei mai mari pe cei mai mici, creându-se în acest fel un profil moral armonios al copilului, mult mai eficient decât în școala tradițională.

Sala de clasă este lăsată la discreția elevilor, ceea ce nu înseamnă că aceștia o folosesc după bunul plac. Libertatea lor este limitată de „legea grupului”: în clasă se poate petrece numai ceea ce vor toți la un loc, ceea ce le asigură tuturor viața în comun și munca școlară în ordine și armonie. Altfel spus, limitele libertății sunt: drepturile și datoriile egale ale tuturor colegilor, obligațiile care necesită respectul și ajutorul reciproc, limita impusă de anumite mijloace de lucru.¹ Copiii pot să se pronunțe în egală măsură asupra problemelor de interes comun și pot să ia decizii, însă trebuie să se supună și deciziilor grupului.

¹ Peter Petersen, *op. cit.*, p. 62.

4. Planul ritmic de activități

O caracteristică distinctivă a alternativei educaționale Planul Jena constă în faptul că se bazează pe planul ritmic de activitate, îndeosebi datorită organizării copiilor în grupuri eterogene din punctul de vedere al vârstei. Astfel, există ritmurile zilei, al săptămânii, al semestrului și al anului școlar. Orarul tradițional este înlocuit cu planul ritmic de activitate, care ține seama de ritmul de lucru individual și de programul grupurilor, alternând cele patru tipuri de activități fundamentale: conversația, jocul, lucrul și serbarea. În acest fel se favorizează apariția situațiilor pedagogice, depășirea formalismului, focalizarea pe relații interumane și pe activități specifice.¹ Pentru o zi obișnuită de școală, Planul Jena propune: introducerea cercului de scris (moment fix al zilei în care se dezvoltă o anumită temă din viața cotidiană), cursul de inițiere (în care se urmărește transmiterea de cunoștințe și formarea de deprinderi, adică momentul de predare), perioada compactă (lucrul pe fișe), introducerea cercului închis (în care se propune tema săptămânală).

Planul ritmic de activitate pentru o săptămână cuprinde planificarea tipurilor de activități pe care elevii le vor desfășura în acest timp: diferitele tipuri de cursuri, lucrul în grupuri, cercurile de diverse tipuri, jocurile și serbările. El trebuie să imprime o ordine ritmată și echilibrată a activităților de bază, a activităților liber alese și a aceloră destinate obținerii feedbackului și evaluării. După scurta serbare de luni dimineata, care îi unește pe elevi într-o activitate comună plăcută, toate grupurile se adună pentru o meditație asupra temei săptămânii. La sfârșitul săptămânii, după ce se face ordine în clasă, elevii realizează o retrospectivă a

¹ Monica Cuciureanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, p. 98.

zilelor trecute, apreciind global rezultatele, aplanând neînțelegerile și înlăturând eventualele motive de conflict.

Pe parcursul unei săptămâni, copiii au de realizat independent, în perioada compactă, un ansamblu de cerințe minimale, și anume activitățile, cercurile, jocurile prezentate în cadrul activităților de bază.¹ Profesorul îi observă pe copiii și intervine atunci când este solicitat sau când consideră că este necesar. În plus, există o serie de activități facultative, pe care le pot realiza copiii cu un ritm mai rapid, aceia cu înclinații deosebite către un anumit domeniu sau pur și simplu aceia interesați. Se urmărește în acest fel autodepășirea și obținerea unor performanțe conforme cu natura proprie a fiecăruia. Este important să se țină seama de interesele și de aptitudinile fiecărui copil, de ritmul și de nivelul său individual de dezvoltare. Respectându-se particularitățile de vârstă ale copiilor, se pune accentul pe contactul direct cu natura, cu lumea înconjurătoare în general, deoarece experiența personală este esențială în învățare.

5. Aspecte metodologice

Peter Petersen a pledat pentru învățarea naturală, pornind de la realitatea particulară, de la concret către generalizare și abstracțizare. În situații concrete, copilul este solicitat, stimulat, motivat să își extindă cunoașterea și experiențele, să își exerseze deprinderile. El își sporește cunoașterea prin valorificarea experiențelor anterioare în soluționarea noilor situații-problemă. Uneori este nevoie de recrearea situațiilor de învățare în grup, ele numindu-se în acest caz „situații pedagogice”. Peter Petersen distingea patru metode de dobândire a valorilor culturii, care reprezintă în același timp forme de bază ale interacțiunii umane, denumite și activități de bază: conversația, jocul, lucrul și serbarea.

¹ Monica Cuciureanu, „Planul Jena – o provocare peste decenii”, *op. cit.*, p. 37.

Cea mai importantă dintre cele patru activități de bază este conversația deoarece joacă un rol esențial în dezvoltarea umană. Prin intermediul său se realizează în mod esențial comunicarea, care stă la baza celorlalte tipuri de activități, dar și la baza relațiilor interpersonale și a socializării individului. Ca o consecință a acestor considerente, Peter Petersen propunea ca model educațional o „școală a comunicării“, în care toți sunt îndreptățiți în mod egal să vorbească și să asculte. Într-o astfel de școală nu există o subordonare față de știința adultului, ci doar față de elementele obiective ale cunoașterii. Din punct de vedere formal, grupul este acela care reglementează modul de desfășurare a conversației, într-un mod democratic. Membrii lui îl pot desemna pe acela care urmează să ia cuvântul, pot interveni pentru respectarea regulilor stabilite în comun sau pentru corectarea greșelilor. Cercul este forma în care se realizează de cele mai multe ori conversația (cercul de lectură, de observație, de evaluare etc.), la care participă toți elevii din grupul de bază. Așezarea în cerc oglindește cel mai bine relația de egalitate dintre elevi și dintre elevi și profesor. Toți sunt la fel de importanți, egali în drepturi și în îndatoriri.

În cadrul activităților de conversație, de dialog liber și dezbateri pe o anumită temă sau în legătură cu un subiect controversat, este posibil schimbul reciproc, organizat și constructiv de informații, impresii, aprecieri, sentimente etc. Schimburile verbale dintre elevi se angajează nu numai în plan intelectual, ci și sub aspect socio-afectiv. Ei schimbă reciproc idei în intenția identificării unei soluții, exprimându-și totodată sentimentele, emoțiile, trăirile, atitudinile. Discuțiile colective le oferă elevilor prilejul de a-și dezvolta unele capacități de bază, cum ar fi: capacitatea de a dezbate public o problemă, capacitatea de negociere și rezolvare a conflictelor, capacitatea de a aprecia și valoriza perspective diferite de gândire și acțiune, capacitatea de a reflecta critic asupra prejudecăților și stereotipiilor proprii sau ale altora.

Personalitatea individului se formează în câmpul comunicării interpersonale. Cu cât acesta se lărgeste, cu atât sporesc șansele

de împlinire a personalității sale. Conversațiile în grup, ca modalități de angajare a comunicării interpersonale, solicită gândirea, efortul de analiză și sinteză, de interpretare, simțul critic și discernământul, anticiparea răspunsurilor, explorarea alternativelor, imaginația și creativitatea. Schimbul de mesaje stimulează activitatea intelectuală și îmbogățește bagajul de cunoștințe al elevilor participanți, care au ocazia să învețe unul de la celălalt, nu numai de la profesor.

Exercițiul comunicării are implicații profunde în sfera personalității individului, contribuind la dezvoltarea structurilor cognitive, a atitudinilor dezirabile și a abilităților de exprimare necesare participării la viața socială. Conversația reprezintă pentru elev un prilej de a problematiza, interoga și cerceta împreună cu ceilalți. Elevul va învăța, pe această cale, să-și exprime opiniile, să gândească și să se comporte democratic, să accepte diversitatea de idei, să fie înțelegător și tolerant, să-i respecte pe ceilalți. Comunicarea cu ceilalți îl va ajuta să descopere valori pe baza cărora își va fixa o linie personală de conduită, în acord cu ceea ce simte, gândește, dorește, dar și să elaboreze un sistem de reprezentări, idei și concepții care să-l conducă treptat spre configurarea unui model de viață.

În cadrul jocului, copiii se raportează la anumite realități și învață, satisfăcându-și nevoile cognitive, afective și relaționale. Ei se pot juca individual, dar și în grup, având posibilitatea de a fi solidari, de a se completa sau compara. Îndeosebi în grupul inferior, jocul este folosit ca formă de învățare și recapitulare.

Jocurile pot contribui la realizarea unor obiective educaționale variate și complexe. Prin intermediul lor se consolidează, se sintetizează și se îmbogățesc cunoștințele copiilor, care pot fi valorificate ulterior în contexte noi, inedite. Însă nu numai dezvoltarea intelectuală a copilului este urmărită prin aceste activități, ci și aceea psiho-motrică, volitivă sau a unor trăsături de caracter, precum tenacitatea, perseverența, încrederea în sine etc.

În școlile care funcționează după Planul Jena a lucra este o activitate de bază, cu valențe intelectuale, fizice, de cercetare sau de exersare, realizată individual sau în grup. În cadrul acestei activități de bază, Peter Petersen distinge între lucrul în grupuri și cursuri. Tipurile de cursuri practicate sunt: introductive, de inițiere, de nivel, de specialitate, opționale și de fixare. Lucrul în grupuri se realizează îndeosebi în perioada compactă. Copiii lucrează independent, în grupuri sau individual, timp de o oră și jumătate sau două ore pe zi, abordând teme din diferite domenii: matematică, științe, limba maternă etc., exersând, pregătind referate, sesiuni de lectură sau serbări.

O activitate de bază în alternativa Planul Jena este și serbarea, o activitate cu un puternic caracter social, toți cei implicați – copiii, părinți, cadre didactice, invitați – având ocazia de a se manifesta în colectivitate. Serbările marchează începutul și sfârșitul de săptămână, aniversările, sosirea sau plecarea unui copil din școală sau din grupul de bază, sărbătorile religioase sau naționale, alte evenimente importante din viața individuală, a școlii sau a comunității. Atunci când se organizează o serbare nu se urmărește atât caracterul festivist al momentului, ci mai ales bucuria copilului de a se simți și manifesta ca membru al comunității, participând alături de ceilalți copii și de adulți la viața acesteia.¹ Succesul și adevărata contribuție formativă a serbărilor nu se obțin prin fast și abundență de efecte exterioare, ci prin sentimentul măsurii artistice și pedagogice, prin conținut și organizare.

Argumentele în sprijinul considerării serbării ca activitate de bază nu se rezumă la invocarea caracterului său social, cu tot ceea ce semnifică acesta. Prin intermediul serbărilor se urmărește în primul rând ca fiecare elev să își întărească conștiința

¹ Cătălina-Petronela Axinte, „Importanța serbării în alternativa educațională Planul Jena“, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011, pp. 362-363; vezi și Elena-Rodica Chelaru, „Serbarea – formă specifică de activitate în alternativa Planul Jena“, în Horațiu Catalano (coord.), *op. cit.*, pp. 363-366.

apartenenței la comunitatea educațională. Organizarea unor astfel de activități este și un bun prilej pentru elevi să își exprime sentimentele și diversele trăsături de personalitate, să își selecteze și promoveze valorile, să își dezvolte abilitățile sociale și comunicaționale, să își rafineze formele de exprimare artistică, să perceapă corect timpul și ritmicitatea, să își dezvolte imaginația și creativitatea prin simboluri, povestiri, jocuri, să își îmbogățească viziunea despre viață prin ritualuri sau tradiții, să își dezvolte capacitatea de a lua responsabil decizii și să își autoevalueze ritmic activitatea. Pregătirea programului serbării de către copiii contribuie la conturarea și consolidarea unor calități morale, precum perseverența, tenacitatea, stăpânirea de sine, spiritul de independență.

La serbările școlare organizate cu clasa nu trebuie abordate numai capodopere, ci piese în care pot fi antrenați toți elevii clasei, după capacitățile și talentul fiecăruia. Chiar și cel mai slab elev sau acela care pare indiferent va dori, în adâncul sufletului său, să participe la serbare. Dacă este lăsat deoparte, ignorat, un astfel de elev se poate simți frustrat de un drept al său, de dreptul de a fi egalul colegului, care este copil ca și el. Numai că trebuie să i se explice, fără a-l jigni, de ce un copil poate fi protagonist al serbării, iar alții pot obține doar roluri secundare.

6. Evaluarea elevilor

În școlile care funcționează după Planul Jena, așa cum a fost el conceput de către Peter Petersen, niciun copil nu rămâne repetent, toți putând trece în grupul proxim după ce a activat timp de 3 ani într-un grup. Pot trece într-un grup proxim chiar mai repede decât termenul normal, hotărâtoare în acest sens fiind maturitatea generală și capacitatea lor de a se integra și impune acolo. Pe de altă parte, aceia care primesc recomandarea din partea cadrelor didactice de a se muta în alt grup pot să refuze trecerea, fără a-și

pierde dreptul de a face pasul mai departe oricând pe parcursul anului școlar. Dimpotrivă, un copil care, contrar părerii cadrelor didactice, se crede apt pentru trecere poate obține dreptul de frecventare a grupului proxim, însă în mod revocabil. Toate aceste mișcări nu trebuie privite în înțelesul școlii tradiționale, ca o promovare, nici rămânerea în grup ca o repetenție.¹ Trebuie să se renunțe la orice progres silit uniform al elevilor. Ei trebuie să își însușească cele mai bune metode de învățare pentru munca individuală și de grup, căci numai așa este posibil progresul individual, ca și acela comun, în grupuri de bază formate liber în jurul meselor din sala de clasă.

Planul Jena a înlăturat și sistemul tradițional de notare a rezultatelor la învățătură, considerându-se că acesta nu vine în sprijinul elevilor, al cadrelor didactice și al părinților. Pe parcursul anului, fiecare elev este observat și evaluat, iar constatările se înregistrează. Se realizează evaluări ale comportamentelor și realizărilor elevului, pe cât posibil din perspectiva istoriei individuale de dezvoltare a acestuia și după discuții prealabile cu el. Evaluarea este un proces continuu și se concretizează în principal prin rapoarte periodice. Foarte importantă este autoaprecierea și aprecierea grupului.

Cadrul didactic și elevii realizează periodic retrospective pedagogice, în care se analizează activitățile desfășurate și rezultatele obținute. Elevii nu primesc note. La sfârșitul anului fiecăruia i se face o caracterizare, care ulterior se va transpune în catalog prin intermediul notelor (calificativelor). De asemenea, cadrul didactic trebuie să elaboreze și o dare de seamă cu privire la fiecare copil. Peter Petersen distingea între darea de seamă obiectivă și darea de seamă subiectivă.² Pentru caracterizarea obiectivă, toți profesorii care au lucrat cu copilul își înregistrează observațiile și aprecierile asupra acestuia și le pun la dispoziția părinților. Darea de seamă

¹ Peter Petersen, *op. cit.*, p. 55.

² *Ibidem*, pp. 116-117.

obiectivă trebuie să servească la cunoașterea individualității copilului, a talentelor și tendințelor sale, pentru ca pe baza acesteia să se poată organiza cea mai bună muncă educativă, la școală și acasă. Pe baza dării de seamă obiective, fiecare profesor elaborează darea de seamă subiectivă, care se înmânează copilului și părinților. Este de datoria profesorului să îi spună copilului numai ceea ce este bun pentru el, ceea ce poate exercita o influență educativă asupra lui. Așadar, unele constatări nu vor fi enunțate deloc, altele vor fi emise cu indulgență, iar altele vor fi accentuate.

Repetenția este aproape exclusă, copiii trecând de la un nivel la altul, de la un grup la altul în funcție de gradul lor de maturitate. Astfel se evită stresul, teama în fața examinărilor, lupta pentru note. În funcție de sistemul de învățământ și de reglementările legale proprii, există școli care funcționează în alternativa educațională Planul Jena în care acest sistem de evaluare este dublat de acela tradițional.

7. Amenajarea spațiului educațional

Dincolo de eforturile constante de modernizare, amenajarea sălilor de clasă a rămas una specifică școlii de altădată, o „construcție vagon“, cu consecințe nu tocmai favorabile în plan educativ: „Designul școlii, în prea numeroase instituții acum, în mileniul III, consună mai curând cu trecutul, cu ceea ce ne amintim din evocările bunicilor și străbunicilor, prea puțin – uneori deloc – cu proiectul de viitor. (...) De regulă, elevii sunt așezați în clasicul «șir indian», unul în spatele celuilalt. Cultura diseminată de acest spațiu școlar este teama de a comunica, conformismul, sufocarea personalității, frustrarea la limita sau peste limita rezistenței copilului, aflat în câmpul psihologic al numeroșilor stimuli mai puternici decât aceia programați de școală.”¹ Chiar dacă o ast-

¹ Vasile Chiș, *Provocările pedagogiei contemporane*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002, p. 40.

fel de amenajare a claselor a fost criticată de numeroase ori de-a lungul timpului, căutându-se mereu soluții novatoare, ea continuă să domine spațiul școlar, de la clasele primare și până la acelea de liceu.

În cadrul experimentului organizat de Peter Petersen la Jena, amenajarea spațiului a jucat un rol deosebit de important. Sala de clasă nu mai era amenajată rigid, cu băncile așezate într-o poziție fixă, cu catedra dominând prin însăși poziția ei, ci a devenit o „încăpere școlară“. Băncile au fost înlocuite cu mese ușoare și mobile, care se puteau așeza în funcție de tipul activităților, de interesele copiilor sau ale profesorului. Dacă vremea o permitea, mesele erau transportate în grădină, iar activitățile se realizau acolo. Toți pereții erau acoperiți cu table de scris, dintre care una era rezervată pentru profesor. În plus, existau multe obiecte aduse și întreținute de copii: materiale naturale, acvarii, ghivece cu flori etc. Și astăzi se păstrează, în bună măsură, această ergonomie școlară în instituțiile de învățământ care au adoptat Planul Jena. În afara clasei sunt amenajate și alte spații educaționale: săli pentru gimnastică, pentru festivități (îndeosebi pentru serbări), pentru activități ale comunității școlare (expoziții, spectacole, întâlniri etc.), ateliere de lucru manual și de pictură, sală de muzică, bibliotecă și spațiu de lectură, laboratoare etc. Fiecare spațiu din școală este privit ca spațiu educațional, în care copiii sunt stimulați să se dezvolte individual, în care pot să cunoască valori culturale și sunt pregătiți pentru integrarea socială și viața în comunitate. Școala reprezintă un spațiu axiologic prin excelență, un câmp de experimente, de negociere, de evaluare, de validare valorică. Climatul școlar favorabil asigură succesul sau cel puțin mărește șansele de obținere a succesului școlar.

În mod obișnuit, copiii contribuie tot timpul la amenajarea și întreținerea spațiului educațional, de exemplu prin decorarea sălii de clasă în care va avea loc serbarea de la sfârșitul fiecărei săptămâni. Sala de clasă trebuie să le asigure copiilor o atmosferă plăcută, un mediu care să răspundă nevoilor acestora,

care să le mențină trează curiozitatea, să le stimuleze atitudini pozitive față de activitate.¹ Clasa este un mediu dinamic, în permanentă schimbare, cuprinzând materiale care corespund interesului individual al copilului și stadiilor de dezvoltare în care se află. Amenajarea sălii de clasă va fi realizată în așa fel încât să îi încurajeze pe copii să opteze în cunoștință de cauză cu privire la activitățile pe care le vor desfășura, să aibă inițiative, să exploreze, să creeze, căci, așa cum am văzut, Planul Jena se bazează pe convingerea că dezvoltarea optimă a copiilor este asigurată prin implicarea lor directă în procesul educațional. Un asemenea mediu este oferit de sălile de clasă organizate pe centre de interes și de activitate, conținând materiale diverse, pe care copiii le vor explora și cu care se vor juca.

În amenajarea sălilor de clasă, cadrele didactice caută să asigure spațiul necesar atât pentru activitățile derulate în grupul de bază, cât și pentru acelea derulate în grupuri mai mici sau pentru activitățile individuale. De exemplu, sălile de grupă dintr-o grădiniță organizată conform Planului Jena sunt împărțite în colțuri, care variază în funcție de vârsta, nivelul, interesele și nevoile copiilor, de spațiul și resursele disponibile.² Trecerea succesivă a copiilor în perioada compactă prin aceste spații îi ajută să se confrunte cu realități ale vieții cotidiene, să aplice cunoștințe dobândite, să învețe prin crearea situațiilor pedagogice. O astfel de sală poate cuprinde unele dintre următoarele centre de activitate: Colțul construcțiilor, Colțul jocurilor de rol, Colțul jocurilor de masă, Colțul de tâmplărie, Colțul de lectură și ascultare, Colțul de muzică, dans și mișcare, Colțul expoziției, Colțul de monitorizare a activității copiilor, Colțul cu materiale din natură și materiale reciclabile. La copiii de vârstă școlară ponderea

¹ Elena Gheban, „Amenajarea spațiului educațional în alternativa Plan Jena”, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011, p. 352.

² Monica Cuciuoreanu, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, pp. 74-75.

jocului se diminuează în raport cu aceea a lucrului. Spațiul trebuie să reflecte preocupările școlarilor, înlocuindu-se unele colțuri cu altele, precum: Colțul de dezvoltare a limbii, Colțul de știință, Colțul de informatică. Spațiile pentru studiu individual sau pentru activitățile în grupuri mici pot fi amenajate și în afara sălilor de clasă. Și curtea școlii este privită ca un spațiu educațional, de aceea ea trebuie să fie amenajată plăcut și multifuncțional, să ofere confort și siguranță copiilor. Curtea este un loc de joacă, un loc de întâlnire al copiilor și al celorlalți membri ai comunității școlare, dar și un loc de studiu și de lucru.

8. Relația școlii cu părinții

În calitate de comunități școlare, grădinițele și școlile organizate după Planul Jena se bazează pe o strânsă colaborare cu părinții, deosebit de eficace din punct de vedere educativ. Părinții sunt colaboratori apropiați ai școlii oricând și oriunde pot participa la procesul educațional, atât în cadrul activităților curriculare, cât și în cadrul activităților extracurriculare (excursii, vizite, vizionarea de spectacole etc.). Peter Petersen considera că părinții trebuie să se supună ideii de educație și de comunitate nu în virtutea unor regulamente care le impun acest fapt, ci în virtutea unor principii ale școlii, care reglementează întreaga muncă și întreaga viață.¹ Astfel, pot fi organizate activități curriculare în care părinții lucrează împreună cu copiii (activități în natură, artistico-plastice sau de lucru manual: croitorie, tâmplărie, bucătărie etc.), precum și activități în care lucrează efectiv la confecționarea materialelor necesare desfășurării procesului educativ sau ajută la organizarea unor evenimente.

Părinții sunt solicitați să-i susțină intens pe copii în eforturile lor de a dobândi o bună educație. Ei sunt invitați să participe la

¹ Peter Petersen, *op. cit.*, p. 27.

cât mai multe activități organizate de școală, să fie activi în comunitatea școlară. Părinții pot fi atrași în activități de informare cu privire la programul educativ (obiective, conținuturi, metode, mijloace didactice) sau referitoare la situația copiilor (participarea la activități, comportamente, rezultate ale evaluării, igienă, alimentație), în activități de consiliere psiho-pedagogică, în discuții și schimburi de idei, în alegerea opțiunilor, în realizarea activităților extracurriculare sau în acțiuni de amenajare a spațiului școlar. Dezvoltarea parteneriatelor cu părinții solicită din partea cadrului didactic implicare, pricepere, sensibilitate, flexibilitate, încredere. Numai dovedind astfel de calități poate acesta să îi întâmpine deschis pe părinți atunci când vin la școală, să îi încurajeze, să le asculte îngrijorările, să le ofere îndrumări cu privire la implicarea în activitățile instituției, să participe la luarea deciziilor referitoare la educația copiilor.

Concluzii

Planul Jena se distinge prin abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor educaționale, prin promovarea centrării pe copil și a individualizării în procesul educațional, prin practicarea curentă a unor activități specifice, cum sunt proiectele și cercurile de conversație, prin abordarea globală a unor teme care vin în întâmpinarea nevoilor și intereselor copiilor, prin implicarea frecventă a părinților în organizarea și desfășurarea unor activități la nivelul comunității educaționale. În alternativa reprezentată de Planului Jena sunt centrale concepte precum colaborarea, întrajutorarea, altruismul, dialogul, libertatea reglementată autonom, umanizarea și democratizarea realității școlare, socializarea și spiritualizarea copilului în comunitatea de muncă și de viață, gândirea creativă, activismul și participarea la luarea deciziilor în comunitatea școlară.

Alternativa educațională Planul Jena pune accentul pe implicarea copilului în activitate și pe învățarea integrată. Ea îmbină ideea de individualizare în procesul educațional cu aceea de colectivitate, pune accentul pe viața socială a elevului și promovează metodologii novatoare, care corespund cerințelor educaționale moderne. Activitățile de bază sunt acelea care definesc ființa umană: conversația, jocul, lucrul, serbarea. Un rol important în realizarea educației după Planul Jena îl au activitățile extracurriculare, care sunt complementare celor obligatorii și au o influență formativă semnificativă asupra elevilor. Ele valorifică aptitudinile și pasiunile copiilor, antrenându-i în abordarea unor teme care necesită inițiativă, responsabilitate, creativitate, comunicare și relaționare.

În școală, profesorul este un conducător în înțelesul deplin al cuvântului. Directivele sale, inclusiv acelea de conduită, sunt întru totul necesare; atât experimentele realizate de Peter Petersen la Jena, cât și experiențele acumulate de școlile organizate ulterior după Planul Jena au arătat că elevii nu înțeleg „dreptul codificat”. Elevii participă la managementul clasei, la organizarea activităților și a experiențelor educaționale, la amenajarea spațiului, la stabilirea regulilor. Totodată, profesorul valorifică în folosul elevilor o strânsă relație de colaborare cu părinții. Un rol important în formarea lor îl are și mediul educațional, care le poate stimula curiozitatea, interesul de investigare, experimentare și cunoaștere, inițiativa, gândirea critică, autonomia, comunicarea și relaționarea.

Pedagogia comunităților de muncă și de educație urmărește dezvoltarea integrală a puterilor sufletești de care dispune copilul. Totodată, ea imprimă o orientare cât mai practică învățământului și aduce viața în școală printr-o strânsă legătură stabilită între activitățile educative și nevoile mediului înconjurător. Într-o astfel de abordare, profesorii sunt chemați să lege cunoștințele de numeroasele aplicații în care pot fi utilizate, determinate inclusiv de evenimente și împrejurări locale. Cunoștințele nu mai sunt

considerate un scop în sine, ci mijloace de dezvoltare a capacității de adaptare socială a individului. Colaborarea în cadrul unor unități sociale asemănătoare aceloră din afara școlii este mult mai benefică sub aspectul dezvoltării personale și integrării sociale decât activitățile realizate individual.

Pedagogia comunităților de muncă și de educație se centrează pe ideea că școala este însăși viața. Ea nu poate rămâne străină de mediul social, mai mult, trebuie să oglindească realitățile din afară, căci numai în acest fel copilul poate fi pregătit din punct de vedere intelectual, moral și civic pentru viață. În consecință, este necesar ca elevii să fie obișnuiți cu munca depusă în comun, în unități de viață școlară (grupuri de lucru, echipe sportive, cooperativa școlară, teatrul școlar, atelierul școlii etc.), asemănătoare unităților sociale (atelier, asociații de tot felul, comunități locale etc.). Astfel organizată, școala devine cu adevărat un mediu educativ: pe de o parte, elevii beneficiază de ocazii pentru a-și descoperi și dezvolta puterile native, pe de altă parte, li se formează și li se dezvoltă deprinderi de viață socială.

Bibliografie

- Axinte, Cătălina-Petronela, „Importanța serbării în alternativa educațională Planul Jena“, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011, pp. 362-363.
- Both, Kees, „Timp și calitate pentru elev... și pentru profesor“, în *Revista de pedagogie*, nr. 10-12, 2009, pp. 21-32.
- Both, Kees, „Despre principiile de bază ale Planului Jena. Cum au luat ele ființă, ce reprezintă și la ce pot fi utilizate?“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 41-48.
- Both, Kees, Vreugdenhil, Kees, „Carta școlii primare – principiile Planului Jena“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 39-41.
- Catalano, Horațiu (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.

- Chelaru, Elena-Rodica, „Serbarea – formă specifică de activitate în alternativa Planul Jena“, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011, pp. 363-366.
- Chiș, Vasile, *Provocările pedagogiei contemporane*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
- Cousinet, Roger, *Educația nouă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- Cuciureanu, Monica (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011.
- Cuciureanu, Monica, „Planul Jena – o provocare peste decenii“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 33-38.
- Cuciureanu, Monica, „Peter Petersen și dimensiunea socială a educației“, în *Buletin științific. Universitatea din Pitești*, nr. 2, 2004.
- Cuciureanu, Monica, *Educația altfel. Peter Petersen și modelul Planului Jena*, Cartea universitară, București, 2006.
- Durkheim, Émile, *Educație și sociologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Fefceac, Maria, „Impactul asupra părinților a introducerii alternativei Planul Jena în grădiniță“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 53-55.
- Felea, Gheorghe (coord.), *Alternativele educaționale din România*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2003.
- Gheban, Elena, „Amenajarea spațiului educațional în alternativa Plan Jena“, în Horațiu Catalano (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Natorp, Paul, *Sozialpaedagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Fr. Frommanns Verlag, Stuttgart, 1904.
- Petersen, Peter, *O școală primară liberă și generală după Planul Jena*, Cultura Românească, București, 1940.
- Planchard, Émile, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- Popescu-Teiușan, Ilie, *Pedagogia comunităților de muncă*, Editura Ramuri, Craiova, 1940.

VI. Programul step-by-step

Introducere

În România, Programul Step-by-Step a debutat în anul 1994 cu sprijinul Fundației Soros pentru o Societate Deschisă. El a fost conceput după modelul programului introdus în anii 1960 în SUA ca un program educațional de reformă, care promova metodele didactice centrate pe elev, precum și implicarea activă a familiilor și a comunității în procesul educativ din școală. În primii ani, programul a fost implementat și monitorizat cu ajutorul venit din partea Children's Resources International Washington. Începând din martie 1998, programul este coordonat în România de Centrul Step-by-Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională. În aplicarea acestui program se respectă curriculumul școlar național, care este adaptat, atât cât se poate, la cultura locală și integrează cele mai bune practici internaționale în învățământul preșcolar și primar. În 1999 s-a înființat Asociația Internațională Step-by-Step, organizație nonguvernamentală înregistrată în Olanda și reprezentând Asociațiile Naționale Step-by-Step din 29 de țări din Europa, Asia și America de Sud.¹

Programul Step-by-Step oferă soluții pentru educația copiilor din școlile elementare (ciclul primar), continuându-se filosofia și conceptele specifice Programului Step-by-Step pentru preșcolari: individualizarea instruirii în funcție de necesitățile și interesele

¹ Monica Cuciureanu (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, p. 52.

fiecărui copil, poziția centrală a copilului în procesul educațional, activități individuale și de grup desfășurate pe centrele de activitate special amenajate, strategii didactice activ-participative și interactive, mediu de învățare stimulatîv bazat pe respect reciproc și principii democratice, participarea activă a familiei la procesul educativ, cultivarea dorinței copilului de a învăța permanent. La prima vedere, aceste caracteristici ar trebui să coincidă cu acelea ale învățămîntului tradițional, primar și preșcolar, însă diferența survine din felul în care este planificat, organizat și desfășurat procesul educativ.¹

Un deziderat foarte important al programului este incluziunea socială, prin însușirea de către elevi a unor deprinderi intelectuale, artistice, etice și practice care să-i ajute să participe cu succes la progresul societății democratice: „La baza programelor Step-by-Step pentru copii stă o credință fermă în principiile democrației. Atât programul preșcolar, cât și acela primar îi încurajează pe copii să devină cetățeni activi și să aprecieze valorile inerente unui mod de viață democratic.”² În acest sens, cadrele didactice îi îndeamnă și îi îndrumă pe copii să facă alegeri și să își asume responsabilitatea pentru ele, să își formeze opinii personale, să se antreneze în discuții, să pună în valoare respectul reciproc, onestitatea, civismul.

Alternativa educațională Step-by-Step urmărește să le asigure copiilor cunoștințele, atitudinile și deprinderile de care vor avea nevoie în viață. Programul este conceput în spiritul respectului față de necesitățile specifice fiecărei țări, față de tradițiile sale culturale, dar și față de prevederile Declarației Drepturilor Omului și ale Convenției Drepturilor Copilului.

¹ Realizatorii programului sunt constituiți într-o echipă de educatori, din care fac parte două educatoare/învățătoare, directorul unității școlare, părinții, voluntarii.

² Kate Burke-Walsh, *Predarea orientată după necesitățile copilului*, Editura Cermi, Iași, 1999, p. 13.

1. Fundamente psiho-pedagogice

Realizarea instruirii în Programul Step-by-Step se bazează pe cunoașterea și respectarea nivelului de dezvoltare a copilului. Într-o astfel de perspectivă sunt asumate conceptele care stipulează că un copil este un individ unic, care crește și se dezvoltă într-un ritm propriu. El trece prin stadii de dezvoltare previzibile, acumulând treptat cunoștințe și dezvoltându-și deprinderi printr-o învățare activă. Însă copilul este și dependent de alții în ceea ce privește dezvoltarea cognitivă și emoțională, prin interacțiunile sociale în care este antrenat.

La baza unei astfel de abordări a instruirii, bazată pe nivelul de dezvoltare a copilului, stau teoriile psihologice elaborate de L.S. Vîgotski, Jean Piaget, Jerome S. Bruner, Howard Gardner și alții.¹ Abordând problema epistemologică a genezei cunoștințelor, Jean Piaget a căutat să ofere un răspuns de natură psihologică. Cunoștințele se construiesc printr-o interacțiune permanentă a subiectului cu obiectul, a individului cu mediul. A explica mecanismele de achiziție și de utilizare a cunoștințelor înseamnă a explica inteligența prin modalitatea în care ea se construiește. John Dewey a formulat, în *The Quest for Certainty* (1929), ipoteza naturii operative a gândirii: gândirea (ideile și concepțiile noastre) este denumirea generică dată unor operații de executat sau care au fost deja executate. Ipoteza formulată de John Dewey a fost confirmată de cercetările lui Jean Piaget, în urma cărora a elaborat teoria caracterului operativ al gândirii. În cercetările întreprinse, el a adoptat metoda genetică (în primul rând datorită

¹ Kirsten A. Hansen, Roxane K. Kaufmann, Kate Burke-Walsh, *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Editura Cermi, Iași, p. 2; vezi și Kate Burke-Walsh, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani*, și Kate Burke-Walsh, *Predarea orientată după necesitățile copilului*.

formației sale de biolog), urmărind să explice funcțiile mentale prin modul în care ele se formează, prin dezvoltarea lor la copil.

Dezvoltarea inteligenței constituie, în opinia psihologului elvețian, o prelungire a mecanismelor biologice de adaptare. Inteligența reprezintă o formă superioară de adaptare optimă, eficientă, în situații noi, problematice, prin restructurarea datelor experienței. Jean Piaget a descris învățarea ca fiind constanta influență reciprocă dintre procesul de asimilare și acela de acomodare. Concepția lui Piaget despre învățare – privită ca o modificare a stării cunoștințelor, dar și ca „o construcție în care ceea ce este primit de la obiect și ceea ce este adus de subiect sunt indisolubil unite” – se integrează coerent în ansamblul cercetărilor privind dezvoltarea inteligenței. Adaptarea este „un echilibru între asimilare și acomodare”¹. Asimilarea este actul de însușire și încorporare a unor noi date despre realitate în vechile structuri intelectuale: „Inteligența”, arăta Jean Piaget, „este asimilare în măsura în care ea încorporează întregul dat al experienței. Fie că este vorba de gândire – care, datorită judecății, face ca noul să se includă în ceea ce este cunoscut și reduce astfel universul la propriile ei noțiuni – sau de inteligența senzorio-motorie, care structurează și ea lucrurile percepute reducându-le la schemele sale, adaptarea intelectuală comportă în toate cazurile un element de asimilare, adică de structurare prin încorporarea realității exterioare în forme datorate activității subiectului.”² Cu alte cuvinte, asimilarea este un proces de integrare, prin care un individ încorporează noi informații în schemele operatorii și în experiența cognitivă de care dispune deja.

Oricărei asimilări îi urmează o acomodare, adică o modificare a structurilor psihice ale individului potrivit realităților cu care s-a aflat în contact. Acomodarea presupune modificarea schemelor existente în funcție de caracteristicile noii situații. O conduită

¹ Jean Piaget, *Nașterea inteligenței la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 14.

² *Ibidem*, p. 14.

adaptată la un moment dat al dezvoltării și într-un anumit mediu presupune existența unei stări de echilibru între cele două procese. Potrivit lui Jean Piaget, această stare de echilibru poate fi considerată ca un stadiu în dezvoltarea copilului. El a identificat patru stadii prin care copilul trece succesiv și cu viteze diferite: stadiul inteligenței senzorio-motorii (0-2 ani), stadiul preoperațional (2-7/8 ani), stadiul operațiilor concrete (7/8-12 ani), stadiul operațiilor formale (12 ani – maturitate). Trecerea de la un stadiu la altul este determinată de stări de dezechilibru, care, prin jocul noilor asimilări și acomodări, antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenței.

Așadar, progresul inteligenței poate fi considerat drept rezultat al unei echilibrări progresive. Întreaga activitate mintală tinde spre realizarea unei structuri, care se concretizează într-o stare de echilibru. Viața mintală este o acomodare la mediul ambiant, care nu poate fi niciodată pură întrucât inteligența, încorporând elementele noi de cunoaștere în schemele anterioare, modifică neîncetat aceste scheme pentru a le ajusta conform datelor noi.

Ce îi oferă pedagogiei teoria operatorie a inteligenței? O bază psihologică elaborată pentru un învățământ activ-participativ, pentru un învățământ prin excelență euristic, adaptat nivelului de dezvoltare la care a ajuns copilul. Operațiile se constituie în cursul unei cercetări, iar aceasta este provocată de o întrebare, de o problemă. Întrebări simple de genul „Ce este aceasta?“, „Este mai mult sau mai puțin?“, „Este mai mare sau mai mic?“, „Unde?“, „Când?“ stimulează efectuarea unor operații de clasificare, comparare, măsurare, ordonare în timp și spațiu. O problemă oferă posibilități largi de efectuare a unor acțiuni. Ea este un proiect de acțiune. Piaget consideră că un adevăr este asimilat în măsura în care a fost redescoperit sau reconstruit cu ajutorul unei activități. Reconstruirea presupune elaborarea unor structuri operaționale, iar aceasta, la rândul ei, implică invenție sau reinvenție.¹ De

¹ Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 27.

aceea, a înțelege înseamnă a inventa ori a reconstrui prin reinventare. Conform teoriei piagetiene, activitatea elevului dobândește un nou sens: în procesul rezolvării problemelor, el va efectua acțiunea corespunzătoare unui anumit gen de operații și va parcurge apoi etapele de interiorizare prin reprezentarea operațiilor cu și fără sprijin intuitiv. Atunci când se optează pentru unele sau altele dintre metodele de instruire trebuie să se țină seama de natura copilului, de legile psihologice ale dezvoltării sale. Metodele active se sprijină pe tendințele proprii copilului, precum și pe activitatea spontană inerentă dezvoltării mintale.

În ceea ce îl privește pe L.S. Vîgotski, acesta a susținut că dezvoltarea personalității umane se află într-o strânsă relație cu tranzacția socială și implică faptul că învățarea se află întotdeauna înaintea dezvoltării, de aceea ipoteza sa cu privire la dezvoltarea proximală a personalității explică diferența de performanță dintre nivelul de dezvoltare actual și cel următor. L.S. Vîgotski definește zona proximei dezvoltări ca fiind „distanța dintre nivelul de dezvoltare actual, așa cum este determinat prin rezolvarea independentă de probleme, și nivelul dezvoltării potențiale, așa cum este determinat prin rezolvarea de probleme sub îndrumarea adultului sau în colaborare cu colegii mai capabili”¹. El a analizat influențele sociale și culturale care afectează dezvoltarea limbajului, arătând că elevii din ciclul primar utilizează limbajul interior ca pe un instrument de gândire. Discursul egocentric specific primelor etape de dezvoltare a copilului se interiorizează și funcționează ca un mijloc de autoreglare. Aceasta este o perioadă de calm și stabilitate. În teoria sa cu privire la învățarea socială, el afirmă că informația nouă este dobândită zilnic și înglobată în evenimente cotidiene, căpătând sens în virtutea relevanței, prin importanța, complexitatea și natura interactivă cu grad social ridicat al experiențelor. În ceea ce privește instinctele și pornirile,

¹ L.S. Vîgotski, *Opere psihologice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 90.

copilul începe să se concentreze asupra lor percepându-le ca părți ale unei ordini sociale mai mari, aflată dincolo de familia sa. El învață să se joace și să muncească alături de ceilalți, fiind mereu preocupat de a nu fi respins sau considerat inferior.

Deși Vîgotski și Piaget au avut concepții diferite cu privire la influența naturii și a societății asupra dezvoltării copilului, teoriile lor se aseamănă în următoarele privințe. Există doi factori esențiali pentru dezvoltarea cognitivă a copilului: naturalul și socialul, care interacționează continuu pe parcursul acestei dezvoltări. Inițial, dezvoltarea cognitivă este rezultatul experienței directe într-un anumit mediu; în timp, copilul devine capabil să-și conștientizeze experiența proprie, pe plan mintal, prin reflecție internă. Dezvoltarea cognitivă implică transformări calitative majore în gândire, iar ritmul ei este influențat de mediul social.

Sub influența cercetărilor lui L.S. Vîgotski, Jerome S. Bruner a dezvoltat și aplicat ideile acestuia în abordarea educației, afirmând că opera psihologului rus l-a convins de faptul că este imposibil de conceput dezvoltarea umană altfel decât ca un proces de asistență, de colaborare între copil și adult, adultul acționând ca mediator al culturii. Interacțiunea de tutelă dintre adult și copil, consideră Jerome S. Bruner, comportă un proces de sprijinire. Noțiunea de „sprijinire“ este strâns legată de conceptul vîgotskian de „zonă a proximei dezvoltări“ și desemnează ansamblul interacțiunilor de susținere și îndrumare dezvoltate de un adult sau de un alt tutore (de exemplu, un copil cu un grad ridicat de competență) pentru a-l ajuta pe copil să învețe să-și organizeze conduitele astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu știa să o rezolve în prealabil. Procesul de sprijinire implică șase elemente interdependente: angajarea subiectului în sarcină, reducerea dificultăților, menținerea orientării în raport cu obiectivele, semnalarea caracteristicilor determinante, controlul frustrării (pentru a evita ca erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eșec și de resemnare), demonstrarea sau prezentarea

de modele.¹ Procesul de dezvoltare se află într-o dependență directă față de acțiunea factorilor educativi, de sistemul de valori al societății, de scopurile educative pe care societatea le fixează potrivit nivelului său tehnico-economic și cultural, de metodele de predare folosite.

În procesul de învățământ, copiilor trebuie să li se ofere ocazii de dezvoltare a aptitudinilor și talentelor de care dau dovadă. Howard Gardner a ridicat problema conceptului de „aptitudine“, spunând că acesta a fost definit foarte superficial de către știință.² El a propus teoria inteligențelor multiple, conform căreia există cel puțin șapte aptitudini de bază: lingvistică, logico-matematică, spațială, kinestezico-corporală, muzicală, interpersonală, intra-personală. Teoria lui Howard Gardner deschide calea spre o largă varietate de strategii de predare, oferindu-i profesorului ocazia de a dezvolta maniere inovatoare de a predă, care să contribuie la dezvoltarea diferitelor aptitudini. Ea sugerează că nu există strategii aplicabile în mod invariabil la toți elevii, tot timpul.

Astfel de teorii asigură fundamente epistemologice solide pentru abordările pedagogice cu privire la instruirea copiilor. Programul Step-by-Step adoptă trei direcții majore de abordare a educației copilului preșcolar și școlar mic: constructivismul, practicile adecvate dezvoltării copilului și educația progresivă.³ Pe urmele lui L.S. Vîgotski și, mai ales, ale lui Jean Piaget, constructiviștii consideră că procesul de învățare apare pe măsură ce copilul încearcă să înțeleagă lumea înconjurătoare. Învățarea este un proces interactiv, care îi implică pe copii, pe adulți și mediul înconjurător. Copiii își dezvoltă propria modalitate de raportare la realitatea înconjurătoare și înțeleg ceea ce se întâmplă în jurul lor prin

¹ Jerome S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970; vezi și Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

² Howard Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*, Editura Sigma, București, 2007.

³ Kirsten A. Hansen, Roxane K. Kaufmann, Kate Burke-Walsh, *op. cit.*, p. 3.

corelarea noilor experiențe cu ceea ce au dobândit și înțeles deja. Noua informație este configurată în funcție de ceea ce se cunoaște deja, urmând apoi să se facă ajustările mentale. Jerome S. Bruner consideră că în acest proces adulții joacă un rol esențial, acela de facilitatori și mediatori, oferindu-i copilului instrumentele, materialele, suportul și îndrumarea necesare pentru a-i maximiza oportunitățile de a învăța.

Adecvarea programului educațional la stadiul de dezvoltare în care se află copiii se bazează pe cunoașterea acestuia, pe înțelegerea faptului că toți copiii progresează trecând prin stadii de dezvoltare comune, dar și că fiecare copil este o ființă unică, individuală. În funcție de caracteristicile de vârstă și individuale ale copiilor, educatorii le vor oferi activități de învățare și materiale adecvate.¹ Un program educațional adaptat stadiului de dezvoltare include activități bazate pe interesul copilului, pe nivelul cognitiv și maturitatea socio-emoțională la care a ajuns, activități în cadrul cărora se face apel la curiozitatea, la plăcerea experiențelor și la dorința lui de explorare.² Când copilul pune întrebări, interesul, motivarea și atenția vin de la sine. Rolul profesorului este de a găsi cele mai potrivite modalități de a ajunge la răspunsurile care îl satisfac pe copil, fără a simplifica prea mult întrebarea și fără a-l supraîncărca cu prea multă informație.

În ceea ce privește practicile de educație progresivă, bazate la rândul lor pe principiile dezvoltării și constructivismului, acestea se dezvoltă conform ideii promovate de John Dewey, părintele curentului progresivist în pedagogia americană. Acesta considera că educația trebuie privită ca un proces de viață, și nu ca o pregătire pentru viața viitoare de adult, și a arătat în lucrările sale că

¹ Referitor la caracteristicile de vârstă ale copiilor de 8, 9 și 10 ani, vezi Kate Burke-Walsh, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani*, Editura Cermi, Iași, 1999, cap. III.

² Kirsten A. Hansen, Roxane K. Kaufmann, Kate Burke-Walsh, *op. cit.*, p. 4.

experiența personală este o componentă vitală în prima fază de dezvoltare a conceptelor.¹

Toate aceste teorii lărgesc orizontul înțelegerii procesului de dezvoltare a copilului și oferă idei importante pentru practica educațională. Cunoașterea evoluției copilului pe parcursul diferitelor stadii le asigură educatorilor un cadru în limitele căruia planifică, pregătesc și realizează experiențele de învățare. Așadar, este foarte important pentru profesori să cunoască modul de a învăța al copiilor din categoria de vârstă la care predau, dar și personalitatea fiecărui copil în parte. Ei concep planurile de lecție și individualizează instruirea în funcție de o astfel de cunoaștere. Copiii instruiți în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare vor fi satisfăcuți și stimulați să exploreze noi domenii și noi activități, pe când aceia de la care se așteaptă mai mult sau mai puțin decât le permite nivelul de dezvoltare își pot pierde interesul, pot deveni plictisiți, neliniștiți, frustrați. Deși există secvențe de creștere predictibile, ele nu au loc deodată în cazul tuturor copiilor. În mod inevitabil, vor exista diferențe între copiii dintr-o grupă sau dintr-o clasă. Fiecare copil este unic, cu o personalitate, un tipar individual și un ritm propriu de creștere. De asemenea, fiecare are un stil propriu de a învăța și contexte familiale unice. Acestea sunt principalele motive pentru care se urmărește adecvarea individuală a programului de studiu, ceea ce solicită observarea atentă, permanentă a copiilor, astfel încât echipa de educatori să știe care le sunt nevoile, interesele, abilitățile și caracteristicile de învățare.

Pentru edificarea bazei teoretice a Programului Step-by-Step au fost dezvoltate ideile unor pedagogi clasici: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori. Alături de diversele teorii ale dezvoltării copilului, menționate anterior, acestea au condus la dezvoltarea a trei teme de bază privind educația în timpul primei copilării: etica

¹ Cf. John Dewey, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, și John Dewey, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

reforme sociale, recunoașterea valorii copilăriei, asumarea parteneriatului școală-familie în transmiterea valorilor.¹ Prima temă se dezvoltă în jurul ideii că speranța în schimbări sociale și în îmbunătățirea situației pe viitor se bazează pe educația copiilor. Recunoașterea valorii copilăriei înseamnă acceptarea și respectarea faptului că prima copilărie necesită o atenție deosebită pentru că este fundamental diferită de perioada adultă. De aceea, adulții trebuie să fie conștienți de importanța acestei vârste pentru viitoarea dezvoltare a individului pe plan fizic, cognitiv, emoțional, social și, în consecință, să asigure condițiile optime în acest sens. Tema parteneriatului școală-familie este considerată miezul problematicii tuturor practicilor de îngrijire și educare a copilului.

2. Caracteristici distinctive

Programul Step-by-Step promovează educația centrată pe copil, predarea orientată după nevoile și interesele acestuia, individualizarea pregătirii, învățarea organizată în centre de activitate, implicarea familiei și a comunității în procesul educației școlare, respectarea și aprecierea diversității umane, susținerea incluziunii copiilor aparținând grupurilor defavorizate. Scopurile sale sunt stabilite ținându-se seama de nevoile intelectuale, emoționale, estetice și sociale de dezvoltare a copilului, specifice fiecărui an școlar. Clasa Step-by-Step parcurge aceeași programă ca și clasa din învățământul tradițional, însă diferă modul de aplicare a acesteia. Materia este structurată în funcție de copii, de nevoile, posibilitățile și interesele lor. De altfel, în pedagogia contemporană se afirmă: „Realizarea curriculumului eficient devine o problemă de instrumentare pedagogică, metodologică și tehnologică deopotrivă. Activitatea didactică încorporează un suport metodic variat și flexibil. (...) Plasat în interfața dintre tehnologie

¹ Kate Burke-Walsh, *Predarea orientată după necesitățile copilului*, p. 16.

și metodologie, este de presupus că profesorul va fi motivat să asume proiecte educaționale de concepție și acțiune efective.¹ Este esențial ca profesorii să creeze o structură logică a organizării timpului și activităților, în așa fel încât fiecare copil să poată explora și interacționa cu ceilalți, activitatea desfășurându-se cu precădere în centre de activitate dotate cu materiale specifice.

În clasa tradițională, programa este concepută și aplicată în funcție de criterii externe. Luarea deciziilor este ierarhică și centralizată. Se încurajează conformarea la așteptările grupului, atât în ceea ce privește comportamentul social, cât și în ceea ce privește nivelurile realizărilor didactice. Diferențele individuale provenite din apartenența la o cultură minoritară sunt adesea ignorate întrucât se presupune că elevii se adaptează la cultura dominantă. Studiul se bazează pe manuale și pe diverse auxiliare didactice, accentul punându-se pe învățarea cunoștințelor și deprinderilor de bază. În clasa Step-by-Step programa este concepută în funcție de cerințele planului de învățământ, însă este adaptată de învățătoare la necesitățile elevilor. Luarea deciziilor este asumată deopotrivă de cadrele didactice și de elevi. Programa este menită să dezvolte priceperea și experiența pozitivă, favorabilă învățării, respectând realitatea unei lumi multiculturale, diferite. Activitățile se bazează pe sursele primare de informare și pe manipularea materialelor didactice, iar accentul se pune pe înțelegerea conceptelor importante și pe dezvoltarea competențelor.

Programa didactică este organizată în funcție de copii, ale căror interese și nevoi constituie principalele repere în stabilirea materiei care urmează a fi predată.² Misiunea asumată de cadrele didactice rezidă în a-i dezvolta fiecărui copil o serie de capacități: de a prevedea și influența schimbările, de a fi creativ, imaginativ și inventiv, de a-și forma o gândire critică, de a face opțiuni și de a avea inițiative, de a defini și rezolva probleme,

¹ Vasile Chiș, *op. cit.*, p. 41.

² Kate Burke-Walsh, *Predarea orientată după necesitățile copilului*, p. 23.

de a comunica ușor cu semenii și a-i înțelege, de a negocia, de a fi preocupat de mediul natural înconjurător și de comunitate. Realizarea unor astfel de obiective este posibilă dacă profesorii îl tratează pe fiecare copil din perspectiva dezvoltării personale: „Numai percepând fiecare copil ca fiind un individ unic, demn de respect și înțelegere, profesorul va putea crea pentru el experiențe satisfăcătoare.”¹ În consecință, profesorul încurajează autonomia și inițiativa elevilor, stimulându-i să pună întrebări, să participe la discuții, să își exprime opțiunile, să propună soluții. El le pune la dispoziție o serie de materiale necesare pentru realizarea învățării, colaborează cu ei în definirea domeniilor de interes, care urmează a fi dezvoltate în proiectele didactice.

Pentru atingerea unor astfel de deziderate se pune accentul pe individualizarea instruirii, obținută prin respectarea caracteristicilor etapei de dezvoltare și planificarea unei serii de activități care să asigure o experiență de succes pentru fiecare copil. Este vorba de un proces complex de luare a deciziilor, în care cadrele didactice îi studiază pe copiii, evaluează la ce nivel se află fiecare în zonele semnificative ale dezvoltării și acționează în așa fel încât să obțină un răspuns particular caracteristic etapei de dezvoltare în care se găsește fiecare. Copilului îi sunt oferite practici adecvate de dezvoltare, specifice vârstei sale. Învățarea se produce, în bună măsură, prin descoperire individuală și în ritmul propriu al copilului, încurajându-se modurile personale de a înainta în cunoaștere și în dezvoltarea deprinderilor.

Acest mod de a concepe învățarea își are fundamentarea în cercetările lui Jean Piaget, însă nu exclusiv. Subliniind rolul determinant al activității copilului în învățare, Jean Piaget consideră că școala trebuie să devină un mediu care stimulează și favorizează procesele de autoconstrucție. Într-o astfel de școală, profesorul devine un mediator între cunoștințe și acela ce învață, facilitând descoperirea noțiunilor și dezvoltarea deprinderilor, în loc să

¹ *Ibidem*, p. 24.

prezintă cunoștințe într-o formă prestabilită. Cunoștințele derivă din acțiune: „A cunoaște un obiect înseamnă a acționa asupra lui și a-l transforma spre a sesiza mecanismele acestei transformări în legătură cu acțiunile transformatoare înseși. Așadar, a cunoaște înseamnă a asimila realul structurilor de transformări, structuri pe care inteligența le elaborează întrucât este o prelungire directă a acțiunii.”¹ Inteligența derivă din acțiune. Chiar în manifestările sale superioare, în care nu mai acționează decât datorită mecanismelor gândirii, inteligența constă în a executa și coordona acțiuni, dar sub o formă interiorizată și reflexivă. Aceste acțiuni interiorizate nu sunt altceva decât „operații logice sau matematice, motoare ale oricărei judecăți sau ale oricărui raționament”².

Însă aceste operații nu sunt simple acțiuni interiorizate, căci ele prezintă, ca expresii ale celor mai generale coordonări ale acțiunii, un dublu caracter: de a fi reversibile și, în consecință, de a se coordona în structuri de ansamblu. La toate nivelurile, inteligența este o asimilare a datului la structuri de transformări, a structurilor de acțiuni elementare la structuri operatorii superioare, care constau în a organiza realul în act sau în gândire, nicidecum în a-l copia pur și simplu. Uneori cunoștințele provin din contactul cu lucrurile, în sensul că prin observare li se descoperă anumite proprietăți (experiența fizică), alteori ele rezultă din acțiunile asupra lucrurilor. De exemplu, ordinea și suma numerică nu sunt însușiri ale unor lucruri, ci rezultă din acțiunea de numărare și ordonare (experiența logico-matematică). Așadar, profesorul trebuie să-și reconsidere obiectivele: să-l învețe pe elev să gândească și să valorizeze aspectele operative ale gândirii, să experimenteze și să manipuleze cu scopul de a stabili regularități. Simpla observare a activității altuia este insuficientă pentru structurarea cunoașterii. Numai activitatea desfășurată de elevul

¹ Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, p. 28.

² *Ibidem*, p. 29.

însuși devine o puternică sursă de motivație intrinsecă necesară, construcției învățării.

La rândul său, Jerome S. Bruner aprecia că rolul principal în învățare este jucat de activitatea de descoperire, prin care se realizează punerea elevului în situația de a participa efectiv la formularea de probleme și la soluționarea lor. Învățarea trebuie ferită de pasivitate. Într-o epocă în care atitudinea de spectator este curentă, instruirea trebuie să se bazeze cât mai mult posibil pe trezirea interesului pentru cunoștințele de însușit. În acest sens, Jerome S. Bruner recomanda: creșterea interesului intrinsec al elevului pentru materiile studiate, dezvoltarea atracției către descoperire, traducerea conținuturilor de comunicat în forme de gândire specifice copilului etc.

Și B.F. Skinner considera că, pentru a obține succesul în învățare, este important ca elevul „să se obișnuiască să rezolve singur probleme, să exploreze necunoscutul, să ia hotărâri, să gândească în mod personal”¹. În procesul de instruire, profesorul trebuie să îl supună pe elev la sarcini care să îi solicite gândirea în efortul personal de a descoperi soluția. Elevul trebuie să învețe să discearnă cu ce tip de problemă se confruntă și să aleagă o tehnică de abordare adecvată. Este de dorit ca elevul să joace un rol activ în procesul instruirii, iar un astfel de rol se învață. Profesorii care se hazardează să predea direct metodele de soluționare a problemei se lasă adeseori înșelați de „iluzia formalismului”. Ei pot fi tentați să îi arate elevului calea de urmat pentru a-l determina să rezolve problemele, însă în acest caz elevul se mulțumește să imite ceea ce îi spune profesorul și, astfel, urmează comportamentele care duc la rezolvare. Însă nimic nu garantează că el va reproduce aceleași comportamente în viitor. De aceea, important nu este să învețe maniera de rezolvare a problemelor, ci să descopere pe cât se poate singur tehnicilor care îi vor permite solu-

¹ B.F. Skinner, *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971, p. 106.

ționarea acestora. Astfel, elevul își dezvoltă gândirea creatoare. Metodele didactice nu pot avea alt scop decât acela de a-l ajuta pe elev să vadă pasul care trebuie făcut, să identifice demersul care trebuie întreprins. Elevul va hotărî singur când și cum trebuie să se angajeze în sarcină, adică el trebuie să ia inițiativa. Însă nici profesorul nu se poate mulțumi să aștepte până când un astfel de comportament va apărea spontan, ci îl va îndemna pe elev la acțiune, pentru ca apoi să-l „elibereze“ de sprijinul său.

Învățarea se bazează pe structurile cognitive existente, noile experiențe raportându-se la cele anterioare. Ea nu este un proces mecanic de acumulare a cunoștințelor, același pentru toți, desfășurându-se în conformitate cu scheme și repere fixe, ci este determinată de semnificațiile pe care acela care învață le atribuie celor învățate.¹ Din acest punct de vedere, profesorul nu poate hotărî în locul elevului ce este și ce nu este important, ce merită și ce nu învățat. Învățarea nu presupune o schemă generală unică pentru că, în funcție de semnificația atribuită mesajelor primite din exterior, structurile mentale se organizează/reorganizează singure. Învățarea poate fi descrisă ca un proces de construire a realității, un proces care presupune rețelele, schemele cognitive existente, precum și un context favorabil. Dacă informațiile asimilate nu au vreo legătură cu interesele și nevoile curente ale aceluia care învață, atunci acestea vor rămâne în așteptare, apoi, din lipsa interesului pentru ele, vor fi uitate.

Așadar, situația este foarte importantă în învățare, nu doar pentru că influențează atribuirea de semnificații lucrurilor, evenimentelor, ideilor, ci și datorită caracterului său motivațional. Conținutul învățării, ca și contextul în care se produce, ar trebui să depindă într-o mai mare măsură de acela care învață, fapt explicit asumat în Programul Step-by-Step. De obicei, indivizii învață atunci când vor, și nu atunci când trebuie, fapt deosebit de important în ceea ce privește relația profesor-elev. Această

¹ Horst Siebert, *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001.

relație este afectată de diferențele care se manifestă în modul în care fiecare învață. Educatorul se află în relație de parteneriat cu elevii săi, analizând regulile explicite, dar și ascunse ale vieții în clasă, negociind obiectivele învățării, formele de evaluare, tratând clasa de elevi ca pe o lume reală și valorificând lumea reală ca pe o scenă a situațiilor de învățare, evitând ierarhizările rezultate din evaluări reciproce. În acest fel, responsabilitatea elevilor față de propria învățare crește, particularitățile și interesele individuale sunt respectate și valorificate, se construiesc alternative de acțiune, învățarea are aspecte ludice și este realizată frecvent pe bază de proiecte. În Programul Step-by-Step este încurajată exprimarea personală, atitudinea critic-reflexivă și autonomia individului, se stimulează cooperarea pentru a se evita marginalizarea și excluderea. Clasa devine o comunitate de învățare, o rețea formată din indivizi a căror individualitate este respectată.

Venind la școală, copilul aduce cu el un volum de cunoștințe, deprinderi, priceperi, experiențe emoționale și sociale, toate acestea constituind fondul apercptiv pe care îl are la dispoziție pentru a continua să învețe și de care trebuie să țină cont profesorul. Acesta va trebui să observe de ce noțiuni și concepte dispune elevul și cum operează cu ele. Numai pe această bază poate elabora și utiliza mijloace și modalități de intervenție, care să ghideze sau să modifice operațiile mentale ale elevilor. Scopul învățării este ca individul să își construiască propriul înțeles al lucrurilor, nu doar să memoreze răspunsuri corecte și să asimileze înțelesul stabilit de altul.

Educația presupune o convergență a realizărilor individuale ale educatorului și educatului, determinată de o anumită formă de interacțiune socială. O astfel de abordare are la bază următoarea idee: acțiunea nu se încadrează în scheme rigide generale, deoarece în vorbire și acțiune oamenii își dezvăluie unicitatea distinctivă. Paradigma pedagogică tradițională îi promovează pe educatori ca autorități legitime, mandatate de către societate să-i educe pe elevi în spiritul valorilor universale. Profesorii îi ajută pe elevi

să-și clarifice valorile, urmând ca fiecare dintre ei, individual, să decidă ulterior ce valori va susține. Din perspectiva Programului Step-by-Step, școala trebuie să-i ajute pe elevi să construiască valori diverse, care să le fie utile personal, în contextul propriilor culturi. Există istorii, limbaje, perspective diferite de a vedea și trăi lumea, iar recunoașterea și afirmarea acestor diferențe este necesară și reprezintă o condiție importantă pentru trăirea unei vieți democratice.

Fiecare individ își elaborează propriile reguli și modele mentale, pe care le va utiliza pentru a-și înțelege experiențele. În acest fel, învățarea este procesul de reajustare a modelelor mentale în vederea acomodării lor cu experiențe noi. Adevărul-corespondență, ideea centrală în paradigma școlii tradiționale, este substituit cu adevărul construit prin experiența relevantă pentru subiect. Rolul educatorilor de transmițători calificați ai cunoașterii se schimbă, întreaga cunoaștere fiind inventată sau construită în mintea acelor care se educă. Educatorii sunt aceia care facilitează cunoașterea, ei participă la construirea cunoașterii de către elevi, având propriile prejudecăți și preconcepții.¹ În fond, copilul se construiește pe sine prin propriile experiențe de cunoaștere. Lumea experiențelor individului se îmbogățește mereu cu acele constructe care se dovedesc viabile. Această lume a experiențelor în cadrul căreia schemele și constructele individului trebuie să se dovedească viabile presupune, în același timp, mediul social și mediul fizic. Schimbul inerent și continuu cu mediul, chiar dacă îi presupune pe ceilalți, îl implică pe individ în singularitatea sa, rezultatul fiind construirea unei perspective individuale asupra lumii.

Un scop important al Programului Step-by-Step este de a le cultiva copiilor o serie de trăsături: curiozitatea, imaginația, gândirea critică, spontaneitatea, gustul pentru frumos, calități care le

¹ Cătălina Ulrich, *Postmodernism și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.

influențează capacitatea de a recepta noțiuni și de a utiliza ideile într-un mod original. Acest scop se poate atinge pe calea predării grupate pe subiecte sau pe unități tematiche, care presupune realizarea unor activități necesitând folosirea experienței personale, reflecția, capacitatea de a lua decizii, inițiativa, creativitatea, spiritul de colaborare. O abordare tematică a predării pune accentul pe aspectele intelectuale, emoționale, sociale, estetice și fizice ale dezvoltării copilului, predarea concepută în acest fel sprijinind dezvoltarea concomitentă a acestor domenii. Ea presupune „integrarea diferitelor discipline prin explorarea unei idei interesante care se leagă de mai multe domenii”¹. Predarea tematică presupune din partea profesorului organizarea programei în jurul unor teme, probleme sau chestiuni esențiale, pe care copilul le găsește motivante, stimulative, antrenante. Abordarea este, așadar, una interdisciplinară.

Educatorii trebuie să le deschidă elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, să-i stimuleze să pună întrebări și să găsească răspunsuri, să-i ajute să înțeleagă complexitatea realității înconjurătoare. În activitatea didactică este foarte important tipul de interacțiune care se instalează între clasa de elevi și profesor. Relația profesorului cu elevii reprezintă o construcție reciprocă, dinamică, modificabilă în funcție de scopuri și de circumstanțe. Ea este rezultatul unor eforturi comune, al implicării responsabile a ambelor părți. Mediul de învățare este organizat în așa fel, încât stimulează interacțiunea și colaborarea, iar libertatea elevilor de a-și urmări propriile interese și idei este garantată.

Programul Step-by-Step stabilește repere pentru o realitate care se constituie în fiecare moment prin interacțiunea profesorului cu elevii, fundamentată pe încrederea mutuală și pe asumarea responsabilităților. Relația astfel concretizată nu presupune poziția dominantă a profesorului, ci un echilibru între autoritatea dominantă a acestuia și dezvoltarea liberă a personalității elevului.

¹ Kate Burke-Walsh, *Predarea orientată după necesitățile copilului*, p. 236.

În relația pedagogică accentul se pune pe procesul învățării, și nu pe rezultate, adică se are în vedere dezvoltarea, modelarea concomitentă a intelectului și a afectivității. Așa cum nu se poate înțelege comportamentul copilului fără să se țină seama și de comportamentul profesorului, la fel nu se poate înțelege comportamentul profesorului fără să se țină seama de comportamentul copilului. Profesorul se manifestă doar ca una dintre multiplele resurse de la care elevul poate învăța. El îi implică pe elevi în diverse experiențe fără să separe cunoașterea de procesul producerii acesteia, orientează lecțiile în funcție de întrebările și răspunsurile lor, încurajează spiritul interogativ și dezbaterile, experimentarea și formularea de ipoteze, stimulează interacțiunea cu elementele materiale distribuite în mediul de învățare, încurajează autonomia și inițiativa.

3. Concepte globale în Programul Step-by-Step

Programul Step-by-Step promovează câteva concepte fundamentale, care stau la baza strategiilor metodologice adoptate: comunicarea, preocuparea și grija față de realitatea înconjurătoare, comunitatea și conexiunile.¹

Comunicarea este unul dintre conceptele-cheie ale viziunii pedagogice aflate la baza eforturilor de formare a deprinderilor și de însușire a cunoștințelor în Programul Step-by-Step. Orice activitate trebuie să le ofere copiilor ocazii propice dezvoltării capacității de comunicare. Pe măsură ce își dezvoltă capacitatea de a comunica eficient, ei dobândesc spiritul de inițiativă și sunt motivați în urmărirea unor idei, pot să înțeleagă puncte de vedere diferite și să aprecieze diversitatea gândirii, a culturii celorlalți.

¹ Kate Burke-Walsh, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani*, p. 6 sqq.; vezi și Kate Burke-Walsh, *Predarea orientată după necesitățile copilului*, p. 14.

Cadrele didactice modelează limbajul și îndrumă acțiunile elevilor în așa fel încât aceștia să comunice atitudini responsabile și pozitive, să își facă cunoscute nevoile și să găsească modalitățile prin care pot răspunde nevoilor altora. Doar comunicând elevii învață modalități de clarificare a neînțelegerilor și de rezolvare a conflictelor prin utilizarea adecvată a limbajului, precum și comportamentele necesare implicării cu succes în societatea democratică.

Preocuparea și grija sunt valori importante, baza activității educative în Programul Step-by-Step. Copiii învață să fie preocupați de persoana lor, dar și de mediul social și natural în care trăiesc. În acest sens, o atenție deosebită i se acordă educației morale, o serie de activități fiind concepute și realizate în scopul formării și dezvoltării trăsăturilor de caracter. În Programul Step-by-Step se sprijină dezvoltarea caracterului copiilor de opt, nouă și zece ani astfel încât aceștia să fie capabili să participe în mod onest la activitățile școlii și comunității, să dovedească încredere în sine, să muncească alături de ceilalți menținând o colaborare continuă, să comunice idei legate de sistemul de valori propriu sau al societății, să-i respecte pe ceilalți, să se angajeze în realizarea unor proiecte în folosul comunității. Copiii își dezvoltă caracterul și învață principii morale cel mai bine urmând exemplul adulților care contează în viața lor, însă o pot face și studiind viața eroilor din istoria națională sau din viața de zi cu zi, discutând morala unei povestiri etc.

Atunci când într-un grup copiii desfășoară activități de învățare și se joacă zilnic împreună, ei formează o comunitate. Organizarea eficientă a clasei se face ținându-se cont de faptul că fiecare elev simte nevoia apartenenței la o comunitate și dorește să le fie util celorlalți. Fiecare clasă este o comunitate, în care sunt prețuite grija și bunătatea față de cei din jur. Munca în comun, în cadrul unor proiecte bazate pe interesele clasei, creează relații armonioase între copii. Ei își asumă responsabilități, sunt participanți activi la activitățile clasei, iar contribuția lor este încurajată

și prețuită. Întrucât învățătoarea alocă suficient timp pentru a-i ajuta pe elevi să-și găsească formele de exprimare, să reușească să se cunoască unul pe altul și să-și respecte diversele calități și talente, fiecare dintre ei se va simți prețuit ca individualitate. De asemenea, atenția acordată zi de zi celorlalți, prin conduite simple și împărțășirea unor trăiri, constituie fundamentul dezvoltării comunității școlare.

Conexiunea este definită ca fiind capacitatea de a interrelaționa experiențele formative, care îi ajută pe copii să găsească punți de legătură între cunoștințele acumulate deja și cele noi pentru a-și construi o viziune empatică asupra lumii. Cu alte cuvinte, conexiunea este un termen utilizat pentru a descrie capacitatea de a lega informații noi de experiențe din trecut în scopul dezvoltării cunoașterii. Copiii acumulează tot timpul cunoștințe noi și caută să le aplice în situații cotidiene, îmbogățindu-și repertoriul de experiențe. Programul Step-by-Step le oferă copiilor numeroase ocazii de a face descoperiri, explorări și exerciții. Prin astfel de activități, ei sunt încurajați să observe similaritățile dintre oameni sau alte ființe, sunt ajutați să descopere conexiunile care există la nivelul culturilor, tradițiilor, obiceiurilor, pe aceste baze ei construind structuri informaționale tot mai complexe. De aceea, una dintre metodele de predare frecvent practică în Programul Step-by-Step este aceea a unităților tematice de studiu, bazată pe ideea conexiunilor informaționale. O unitate tematică de studiu prezintă un concept general prin studierea aprofundată a unui subiect sau a unei probleme.

Aceste concepte configurează prin semnificația lor principalele coordonate ale predării și învățării în Programul Step-by-Step. Ele se constituie în veritabile repere pentru cadrele didactice, atunci când acestea stabilesc anumite standarde pentru munca lor și a elevilor. Mereu se va avea în vedere nivelul de dezvoltare a elevilor, căci acele sarcini care îi copleșesc nu au niciun rezultat constructiv. Atunci când procesul de învățare este resimțit ca o povară, mulți elevi renunță, devenind străini de acele activități.

Pe măsură ce învață să facă față unor situații noi, copiii devin tot mai încrezători în puterile lor și au o atitudine pozitivă față de învățare.

4. Individualizarea instruirii

Individualizarea instruirii este necesară întrucât corelează stadiul de dezvoltare, capacitățile și necesitățile fiecărui copil cu obiectivele educaționale. Când experiența educațională este individualizată, copiii se pot dezvolta în ritmul propriu, fiecare având timp să își selecteze activitățile, ceea ce îl ajută să învețe să facă alegeri și să își dezvolte propriile interese și aptitudini.

Clasa axată pe necesitățile copilului favorizează individualizarea instruirii prin:

- 1) organizarea centrelor de activitate în care copiii lucrează în funcție de interesele și aptitudinile proprii,
- 2) posibilitatea acordată copiilor de a-și alege activitatea, de a face opțiuni, de a rezolva probleme, de a comunica, de a urmări obiective individuale,
- 3) dotarea cu materiale atractive, care să îi stimuleze pe copii la activitate în funcție de propriile nevoi,
- 4) inițierea de către cadrele didactice a unor activități care îl fac pe fiecare copil să se simtă implicat și stimulat, acționând de multe ori doar ca mediatori și facilitatori.

Pentru realizarea individualizării în procesul educațional, echipa de educatori trebuie să încurajeze jocul și activitatea copiilor în centrele pentru care au optat în mod liber. Aceste centre vor întâmpina interesele copilului și capacitatea lui de înțelegere, facilitând dezvoltarea aptitudinilor. Fiecare centru de activitate devine astfel un laborator de inițiativă, imaginație și creativitate pentru copii.

O clasă axată pe necesitățile copilului se bazează pe principiul conform căruia elevii își creează propriile cunoștințe prin experiențele și interacțiunile cu lumea înconjurătoare. Rolul echipei de educatori este acela de a acționa ca mediatori, favorizând creșterea și dezvoltarea copilului prin dirijarea intereselor, necesităților și calităților acestuia. În acest sens, este necesară transformarea clasei într-un laborator în care materialele sunt organizate astfel încât să încurajeze creativitatea și permanenta experimentare, descoperirea și rezolvarea de probleme.

În Programul Step-by-Step individualizarea instruirii este facilitată de organizarea clasei pe centre de activitate (centre de interes), care reflectă interesele curente și nevoile teoretice ale elevilor. Însă centrele de interes nu sunt o inovație adusă de Programul Step-by-Step. Pedagogul belgian Ovide Decroly a fost acela care a conceput și aplicat pentru prima oară o astfel de organizare a procesului de instruire. El a criticat sistemul de instruire bazat pe discipline distincte de studiu, considerând că acesta creează un mediu artificial de învățare întrucât ceea ce oferă diversele discipline școlare nu corespunde trebuințelor copilului, căruia îi este prezentată realitatea într-un mod fragmentar și abstract. Ovide Decroly a căutat să înlocuiască organizarea fragmentară a cunoștințelor, pe discipline de studiu și în ordinea complexității lor logice, cu gruparea acestora pe ansambluri, așa cum le oferă viața și în funcție de trebuințele copilului. Aceste unități didactice au fost numite „centre de interes“. Ovide Decroly a împărțit cunoștințele pe care copiii aveau să și le însușească în patru centre de interes, corespunzătoare celor patru trebuințe, pe care el le considera specifice ființei umane în creștere: de hrănire, de luptă împotriva intemperțiilor, de apărare în fața pericolelor, de a lucra și de a se odihni.

Pentru copiii cu vârsta de 3-6 ani, activitatea în aceste centre avea un caracter ocazional, doar atunci când era favorizată de anumite situații (o vizită în pădure, un animal studiat și îngrijit în clasă etc.). Cei cu vârsta de 6-8 ani se angajau în fiecare an

în toate centrele, din care puteau fi selectate și „centre fragmentare“. De exemplu, pentru centrul de interes „alimentația“ li s-au oferit elevilor șase fragmente: fructele comestibile și necomestibile, laptele, pâinea, apa, plantele și animalele, plantele exotice. Elevii cu vârsta cuprinsă între 8 și 14 ani studiau câte un centru pe an, iar de la 14 ani activitatea lor se desfășura în „centre specializate“, desprinse din cele patru mari centre de interes. De acum, gruparea pe centre de interes a cunoștințelor se estompa, pentru ca elevii să se obișnuiască cu ordinea logică a sistematizării cunoștințelor în cadrul obiectelor tradiționale de învățământ.

Sub aspect metodologic, arăta Ovide Decroly, dobândirea de către copii a cunoștințelor cuprinse în cele patru centre de interes presupune desfășurarea a trei tipuri de activități. O primă activitate este observația, prin intermediul căreia copilul intră într-un contact direct cu obiectele asupra cărora i se atrage atenția prin centrul de interes în care lucrează. Însă nu este vorba doar de o simplă dobândire de percepții, ci și de efectuarea unor operații: măsurători, calcule, comparații, diferențieri, clasificări etc. În ordinea cunoașterii, observației îi urmează asociația, activitate care presupune realizarea de corelații între diversele categorii de cunoștințe astfel încât să aibă loc o extindere și o diversificare a volumului achizițiilor cognitive. Amploarea acestei activități sporește în cazul copiilor aflați în clase mai mari, aceștia putând să privească obiectele, faptele, fenomenele sau procesele cu care vin în contact din mai multe perspective: tehnologică, biologică, geografică, istorică etc. În fine, cel de-al treilea tip de activitate este expresia, adică acea manifestare a copilului care ia forma actelor de creație, fie cu caracter practic, concret, fie cu caracter teoretic, abstract.¹

¹ Ovide Decroly, „Quelques considérations à propos de l'intérêt de l'enfant“, în *Journal de Psychologie*, ianuarie-martie, 1924; vezi și studiile lui Ovide Decroly: „La fonction de globalisation et son application“ și „Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement“, în *Bulletin et Annales de la Soc. Royale des Sciences médicale et naturelle de Bruxelles*, 1927.

La scurt timp după ce a fost concepută de Ovide Decroly, metoda centrelor de interes a avut destul de repede un ecou puternic și în pedagogia românească. Radu Petre, profesor de pedagogie și director al Școlii Normale din Pitești, a arătat un interes deosebit pentru această metodă, nutrind convingerea că „personalitatea copilului trebuie să fie deasupra programelor fixate. Să părăsim noțiunea programelor fixe și valabile prin ele însele, în afară de experiența copilului. Să nu ne gândim la ele ca la ceva rigid și hotărât; să vedem în ele ceva evolutiv, mobil, și vom înțelege că elevul și programul nu sunt decât hotare, care deschid unul și același proces.”¹ Chiar dacă centrelor de interes li se reproșează faptul că au un caracter arbitrar, că întrerup ordinea logică în care se prezintă diferitele părți ale aceluiași program și că, prin urmare, conduc la o fragmentare a programelor de studiu, ele prezintă și o serie de avantaje, dintre care cel mai important este acela al concordanței dintre școală și viață.

Un amplu experiment privind utilizarea metodei centrelor de interes a fost realizat de profesorul Toma Cocișiu, între 1928-1943, la Școala primară experimentală de la Blaj, cu elevii claselor V-VII. Activitatea de cercetare întreprinsă la inițiativa și sub conducerea lui Toma Cocișiu s-a centrat pe trei probleme fundamentale: programa centrelor de interes, metoda activă de cercetare și orarul mobil. Programul centrelor de interes, numite și „unități de viață”, era alcătuit din subiecte aflate într-o strânsă legătură cu referințele locale și cu activitatea observată zilnic de către elevi în familiile sau localitățile lor.² În ceea ce privește programa școlară, se opera mai întâi distincția între două categorii de trebuințe, sufletești și trupești, pentru ca apoi fiecare dintre acestea să fie divizată, la rândul său, în raport cu mediul natural și cu acela social. Astfel, în categoria trebuințelor sufletești stabilite prin ra-

¹ Radu Petre, *Problema interesului și a centrelor de interes*, Tipografia „Artistica” P. Mitu, Pitești, 1930, p. 29.

² Toma Cocișiu, *Metodul activ și creator în educație*, Blaj, 1936, p. 3.

portare la mediul natural erau cuprinse credința, poruncile, jertfa și rugăciunile. Trebuințele sufletești stabilite prin raportare la mediul social, numit și „deaproapele“, sunt adevărul, dreptatea, mila și bunătatea. În ceea ce privește trebuințele trupești, mediul natural cuprinde trei subgrupe: animalele, plantele, mineralele, iar cel social include familia, satul și orașul. Prin raportarea celor trei grupe din mediul social la cele trei grupe din mediul natural rezultă șase „centre de viață“, și anume: hrana, căldura, lumina, munca, apărarea și podoaba. Elevii lucrau după metoda activă, luându-și subiecte de tratat privitoare la necesitățile vieții, pentru soluționarea cărora cercetau un material cât mai bogat, citeau cărți și reviste, utilizau ceea ce acumulasera în trecut sub forma experienței personale. O astfel de activitate presupunea din partea elevului cercetare, judecare și aplicare de cunoștințe. La sfârșit, fiecare elev își expunea în fața clasei rezultatul muncii, căutând să motiveze fiecare afirmație asupra căreia ar fi apărut vreo îndoială sau răspunzând la întrebările formulate de colegi.

În Programul Step-by-Step, centrele pot varia de la o grupă de grădiniță la alta, de la o clasă de școală la alta.¹ Activitatea pe centre (sectoare) le permite copiilor să lucreze bazându-se pe interesele și abilitățile proprii, realizându-se astfel individualizarea instruirii. De exemplu, programul unei zile pentru o grupă de grădiniță începe cu primirea copiilor, aceasta fiind marcată de discuții individuale cu părinții, unele chiar confidentiale. Până la servirea micului dejun, copiii se antrenează în diverse activități de dimineață. După micul dejun urmează întâlnirea de dimineață (activitate frontală), unde copiii, adunați într-un singur grup

¹ Principalele centre într-o grupă de grădiniță Step-by-Step sunt: Artă, Materiale de construcție, Bucătărie, Joc de rol, Alfabetizare, Matematică, Științe, Muzică, Joc în aer liber, Nisip și apă. În clasele de învățământ primar se organizează Centrul de citire, Centrul de scriere, Centrul de știință, Centrul de artă, Centrul de matematică/jocuri de construcții. De asemenea, se mai organizează și alte tipuri de centre: Centrul de actorie, Centrul de construcții din resturi, Centrul de descoperiri, Centrul de ascultare.

sau în două mai mici, desfășoară o activitate comună, conform temei de dezbatere sau categoriei de activități planificate pentru ziua respectivă. După aceasta, copiii optează pentru activitățile în centrele de interes, unde aprofundează tema zilei sau se lasă prinși în activități spontane. Servirea prânzului și somnul sunt componente ale programului zilnic. Activitățile de aranjare a jucăriilor, pe cât se poate în prezența părinților, încheie programul unei zile.

Organizarea centrelor de activitate presupune o anumită aranjare a clasei, fără a limita o activitate la nivelul unui singur centru. Orarul zilnic le va permite copiilor să folosească timpul și diferite ocazii pentru a-și alege centrele de interes. Centrele de activitate oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor. Materialele din fiecare centru îi stimulează și îi provoacă să își folosească toate simțurile în timpul jocului. Clasa trebuie aranjată întotdeauna astfel încât să ofere posibilitatea alegerii între centre și diverse materiale.¹ Prin experimentarea, investigarea și descoperirea proprie, copiii vor dobândi informații noi, pe căi care le sunt la îndemână. Astfel, ei își dezvoltă capacitatea de a identifica și rezolva probleme, de a gândi critic, de a alege și de a elabora concepte.

Activitățile pe centre de interes sunt practicate zilnic și în învățământul preșcolar tradițional, unde fac parte din categoria activităților didactice liber alese, care îi ajută pe copii să socializeze în mod progresiv și să se inițieze în cunoașterea lumii fizice, a mediului social și cultural căruia îi aparțin, a matematicii, comunicării, a limbajului citit și scris. Dacă este vorba de activități desfășurate în sala de grupă, educatoarea va acorda o atenție deosebită organizării spațiului în centre ca Biblioteca, Colțul căsuței/Joc de rol, Construcții, Știință, Arte, Nisip și apă și altele.² Organizarea acestor centre se va face ținând cont de resursele

¹ Kirsten A. Hansen, Roxane K. Kaufmann, Kate Burke-Walsh, *op. cit.*, p. 12.

² *Curriculum-ul pentru învățământul preșcolar*, 2008, p. 19.

materiale, de spațiul disponibil și de nivelul de vârstă al copiilor. În funcție de spațiul disponibil, sectorizarea sălii de grupă poate cuprinde toate centrele sau cel puțin două dintre ele, în care cadrul didactic pregătește zilnic „oferta“ pentru copii, astfel încât aceștia să aibă posibilitatea să aleagă locul de învățare și joc, în funcție de disponibilitate și nevoi. Materialele care se vor regăsi zilnic în zonele/centrele/colțurile deschise nu trebuie să fie aleatorii, ci atent alese, în strânsă corelare cu tema săptămânii sau cu tema proiectului aflat în derulare.

Aranjarea sălii de clasă este făcută în așa fel încât să-l încurajeze pe copil să opteze cu privire la activitățile pe care le va desfășura. Fiecare sală de clasă are mai multe centre de activitate, fiecare conținând materiale diferite, pe care copiii le vor explora și cu care se vor juca. Centrele de activitate reprezintă zone delimitate ale clasei (sălii de grupă), dotate cu materiale specifice unui anumit tip de activitate, în care un număr de 4-5 elevi se confruntă individual sau în grup cu sarcini adecvate interesului și nivelului lor de dezvoltare. Pe masa fiecărui centru sunt scrise sarcinile de lucru specifice. Acestea sunt progresive, permițându-i fiecărui copil să le rezolve în ritmul și la nivelul său de dezvoltare. La fiecare centru, copiii rezolvă sarcinile propuse de către cadrul didactic și o pot face individual, în perechi sau în grup, după cum au fost formulate sarcinile respective. Copiilor li se permite să își aleagă materialele și sunt încurajați să lucreze cu ele. Ei pot trece cu ușurință de la un centru de activitate la altul, timpul petrecut într-un centru fiind diferit în cazul fiecărui copil, ceea ce nu se întâmplă în sistemul tradițional de învățământ.

Copiii și profesorii pot decide împreună asupra centrelor organizate în sala de clasă. Activitatea în centre poate lua diverse forme. Organizate cu scopul realizării învățării prin explorare, centrele pot fi folosite de un copil, de doi copii sau de un grup. Această organizare a clasei facilitează colaborarea dintre elevi în realizarea de sarcini comune. Fiecare centru ar trebui să includă activități pe mai multe niveluri (concret și abstract) și materiale

care se pot ajusta la stilurile și nevoile individuale. Întrucât copiii învață prin asocierea informației noi cu cea deja cunoscută, a materialelor noi cu cele familiare, este logic ca materialele de același fel să fie grupate în centrele de studiu. Profesorul este acela care le arată copiilor cum să le folosească, prezentându-le pe toate, eșalonat în timp. Pentru a asigura o bună folosire cotidiană a materialelor, fiecare obiect ar trebui ilustrat printr-un desen sau o fotografie, menționându-se totodată și numele obiectului desemnat.

În Programul Step-by-Step, activitatea sectorială este una dintre principalele modalități prin care se asigură reușita individualizării instruirii. Fiecare centru trebuie să conțină materiale suficiente pentru uzul mai multor copii. Acestora li se permite să își aleagă singuri materialele și sunt încurajați să lucreze după bunul plac. Se recurge frecvent la munca în grupuri, scopurile acestor activități fiind de a-i învăța pe copii să își dezvolte simțul identității și al prețurii de sine, dar și să relaționeze, să coopereze, să se respecte și să se integreze cu ușurință în comunitatea școlară.

Un obiectiv fundamental al Programului Step-by-Step, arată Kate Burke Walsh, este crearea unei comunități care să-i ajute pe copii să își însușească deprinderile sociale de care au nevoie. Într-o clasă Step-by-Step este foarte important ca fiecare copil să-și dezvolte simțul identității, să învețe cum să aibă grijă de cei din jur și, în același timp, să accepte că și el are nevoie de aceștia, să învețe să împărtășească valori culturale și să devină parte componentă a comunității elevilor, să conștientizeze și să respecte diversitatea culturală. Astfel de scopuri sunt realizate îndeosebi prin munca în grupuri și în cadrul proiectelor, când elevii își asumă un scop comun, învață să coopereze și să se respecte unii pe alții.

Echipa de cadre didactice poate iniția teme și proiecte individuale în cadrul centrelor, care trebuie să se bazeze pe existența unui interes puternic manifestat de un copil sau mai mulți. Copiii nu trebuie niciodată obligați să participe la o temă sau la

un proiect care nu îi interesează. Un proiect bazat pe tema respectivă se va dezvolta și îmbunătăți de către copii împreună cu cadrul didactic. Ei vor fi motivați în realizarea proiectului numai în măsura în care subiectul abordat va da răspunsuri la întrebările pe care ei și le pun.

Echipele de educatori au responsabilitatea creării unei ambiante propice învățării, incitând la conversație, stimulând curiozitatea copiilor, explorarea, negocierea, opțiunea și observându-i pentru a putea adapta activitățile la nevoile progresive ale acestora. Activitățile individuale și în grupuri mici vor fi planificate de-a lungul unei săptămâni, astfel încât să se focalizeze asupra sarcinilor specifice stabilite de echipa de educatori.

Centrele le oferă elevilor ocazia să își dezvolte deprinderile, să învețe din experiențele celorlalți, să își consolideze cunoștințele. Ele trebuie organizate în așa fel încât să satisfacă cerințele individuale ale elevilor și să le ofere acestora libertatea de a se manifesta.

Grupurile din cadrul clasei ar trebui să fie eterogene pentru a le da elevilor posibilitatea să învețe din exemplele oferite de colegii de aceeași vârstă. Activitatea în centre presupune ca sarcinile să fie executate de grupuri mici de elevi, care se autoconstituie și autodirijează, fără a se ignora munca individuală. Spre deosebire de sistemul tradițional, munca individuală este privită mai degrabă ca o componentă a muncii în echipă. Indiferent de grupa din care face parte, elevul lucrează fie pentru a rezolva una și aceeași problemă, fie explorează o temă nouă, timp în care profesorul se manifestă ca animator, mediator, evaluator.

În cadrul claselor orientate după necesitățile elevului există materiale esențiale, de care fiecare are nevoie, însă există și materiale opționale, care pot fi introduse treptat de-a lungul anului. După ce învățătoarea a prezentat materialele și modul lor de utilizare, elevii pot discuta și decide unde și cum ar trebui să fie depozitate. Pentru ca materialele să se afle zilnic la dispoziția și la îndemâna elevilor, ele trebuie etichetate cu o poză, un desen, o

fotografie și un nume. Copiii care sunt implicați activ în confecționarea, organizarea, alegerea materialelor și primesc informații corecte despre ele sunt pregătiți să le folosească în mod independent și responsabil.

În străduința sa de a îmbogăți programa și de a-i stimula pe elevi în procesul de învățare, învățătorul trebuie să le asigure resurse corespunzătoare: cărți, postere, ziare, obiecte și materiale pentru centrele de activitate (inclusiv naturale), jucării etc. Membrii familiilor sau alți voluntari din comunitate reprezintă și ei resurse educaționale importante, putând să își aducă contribuția la îmbogățirea programei prin prezența lor în clasă pentru a povesti anumite întâmplări, pentru a discuta despre munca lor, pentru a împărtăși impresii despre vremea copilăriei lor, pentru a confecționa diverse materiale. De asemenea, ei îi pot ajuta pe elevi în cadrul diverselor activități desfășurate în clasă.

5. Debutul activităților zilnice

În cadrul acestei alternative educaționale, o importanță deosebită are aplicarea, atât la nivelul preșcolar, cât și la nivelul învățământului primar, a strategiei „Circle Time“ (Întâlnirea de dimineață), care aduce un plus de diversitate și de calitate învățării. Această activitate permite întrepătrunderea activităților școlare și sociale astfel încât profesorii și elevii să poată conlucra cât mai bine, formând o comunitate în care se încurajează exprimarea și ascultarea, împărtășirea sentimentelor, participarea. Aceste activități zilnice satisfac nevoile școlare și sociale ale elevilor și contribuie la succesul lor școlar. Întâlnirea de dimineață este în mod direct asociată cu dezvoltarea sinelui și a inteligenței emoționale (interpersonale), dar și cu formarea coeziunii grupului.¹

¹ Simona Petran, „Întâlnirea de dimineață – un Bun venit la școală!“, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006.

Datorită valențelor sale formative, Întâlnirea de dimineață a fost preluată și introdusă ca activitate zilnică și în curriculumul pentru învățământul preșcolar tradițional. În cadrul acestuia, activitățile de dezvoltare personală includ rutinele, tranzițiile și activitățile din perioada după-amiezii (pentru grupele cu program prelungit), inclusiv activitățile opționale.

Rutinele sunt „activități-reper“ în funcție de care se derulează întregul program educativ al zilei. Ele acoperă nevoile de bază ale copilului și contribuie la dezvoltarea globală a acestuia. Rutinele înglobează activități de tipul: sosirea copilului la grădiniță, Întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustările, plecarea acasă. Acest tip de activități se remarcă prin faptul că se repetă zilnic, la intervale aproximativ stabile, cu aproape aceleași conținuturi.¹ La Întâlnirea de dimineață, cu o durată de aproximativ 15 minute, accentul cade, printre altele (prezența, calendarul naturii etc.), pe autocunoaștere (stimă de sine, imagine de sine) și pe dezvoltarea abilităților de comunicare.

Valențe formative ale Întâlnirii de dimineață, care marchează debutul activităților zilnice în Programul Step-by-Step, pot fi sintetizate astfel:

- a) se creează ocazii pentru ca elevii să învețe unii de la alții;
- b) se asigură o motivație optimă pentru învățare;
- c) se facilitează comunicarea și se dezvoltă relații constructive profesor-elev și elev-elev;
- d) se exersează prezentarea de sine, gândirea critică, exprimarea sentimentelor și a trăirilor personale de către elevi;
- e) se exersează exprimarea opiniei proprii, abilitatea de a alege și de a lua decizii;
- f) se exersează de către elevi un cod comportamental adecvat în interacțiunile sociale;

¹ Curriculum-ul pentru învățământul preșcolar, 2008, p. 19.

- g) se însușesc semnificații ale unor valori (libertate, responsabilitate, dreptate, echitate, respect) și se dezvoltă aptitudinile sociale ale copiilor;
- h) se dezvoltă responsabilitatea colectivă pentru binele fiecăruia și se încurajează atitudinile și comportamentele democratice;
- i) se dezvoltă capacități necesare în activitatea de învățare: exprimarea gândurilor, ascultarea celuilalt, adaptarea experiențelor cognitive și de viață la o situație particulară;
- j) se pot cunoaște problemele individuale și de grup ale elevilor.¹

O zi de școală începe cu Întâlnirea de dimineață (aproximativ 15 minute), care este structurată de regulă în următoarele momente: salutul, prezența, calendarul naturii, împărtășirea cu ceilalți, citirea agendei zilei, activitatea de grup. Această activitate îi oferă elevului posibilitatea de a descoperi ce urmează să învețe, de a-i cunoaște pe colegi și de a se lăsa cunoscut de către colegi, de a-și prezenta propriile experiențe de viață, de a-și exprima gândurile și sentimentele, de a solicita diverse informații și explicații, de a-și exprima opiniile cu privire la probleme și situații generale. Fiecare are posibilitatea să pună întrebări și să facă comentarii.

Întâlnirea de dimineață creează o atmosferă vie, entuziastă, prietenoasă pentru toată ziua, îi ajută pe copii să învețe ce înseamnă să aibă grijă de ei și de cei din jur, stabilește ritualuri și rutine. În cadrul ei se exersează deprinderi importante pentru succesul școlar, cum ar fi acelea de a asculta, a vorbi, a sintetiza informații, a rezolva probleme, a urma indicații, a lua decizii, a citi etc. Acest moment permite dezvoltarea aptitudinilor de comunicare ale copiilor, depășirea blocajelor psihosociale care

¹ Cf. Bane Colleen, *Manualul cadrului didactic pentru întâlnirea de dimineață*, C.E.D.F. Step by Step, București, 2004.

ar putea afecta relațiile dintre ei sau dintre ei și cadrul didactic, cultivarea toleranței față de interlocutori și aprecierea corectă a colegilor și a situațiilor școlare, evitarea stereotipiilor sau mentalităților greșite dobândite în mediul extrașcolar.

6. Comportamentul învățătoarei

În sistemul tradițional de învățământ, discursul învățătoarei domină adeseori activitatea clasei, aceasta fiind principala cale de transmitere a cunoștințelor, a directivelor de acțiune sau a normelor de conduită. Conținutul programei este prezentat global, iar procesul de învățare se consideră că are loc printr-o progresie liniară, prin stăpânirea informațiilor acumulate și a deprinderilor formate. Nu de puține ori elevii sunt consumatori pasivi de informație și de autoritate, școlarizarea constituind pentru ei o sarcină de suportat. Fundamentul Programului Step-by-Step rezidă în recunoașterea și respectarea intereselor, a talentelor individuale, a stilurilor de învățare personale și a valorilor culturale ale tuturor copiilor. A învăța copilul cum să învețe, mai degrabă decât ce să învețe, și a-l sprijini să își dezvolte propriul potențial constituie caracteristicile sale definitorii. În clasa orientată după necesitățile copilului, ceea ce se întâmplă face parte din viață. Cunoștințele sunt descoperite în bună măsură de copil, prin efort propriu, educația fiind privită în primul rând ca un proces. Elevii sunt implicați direct în soluționarea problemelor și participă la elaborarea proiectelor, realizarea învățării luând forma unei spirale care se tot extinde.

Este important ca elevii să-și însușească cunoștințe de bază, însă este esențială înțelegerea informațiilor conceptuale. Pentru a organiza un mediu de studiu comprehensibil învățătoarea trebuie să cunoască și să respecte particularitățile individuale ale elevilor săi. Dându-le elevilor ocazia de a-și spune părerile în legătură cu activitatea, cu conducerea clasei și cu parcurgerea programei,

Învățătoarea adoptă o strategie de predare bazată pe individualizare. Opțiunile sunt definite ca alternative sau alegeri și trebuie să fie conforme intereselor fiecărui copil și stilului său de învățare.

Pot exista multe ocazii pentru copii de a avea opțiuni dacă învățătoarea (educatoarea) individualizează procesul de instruire respectând capacitățile intelectuale ale fiecăruia și dacă reușește să diversifice modalitățile de abordare a activităților, materialele folosite și interacțiunile din cadrul grupului. Ea trebuie să respecte diversele stiluri de învățare și să adapteze mediul de învățare la nevoile fiecărui copil. Mediul educațional este realizat astfel încât să reflecte aceste preocupări, deschizându-le elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, stimulându-i să pună întrebări și să găsească răspunsuri, ajutându-i să înțeleagă complexitatea lumii. Numai procedând în acest fel va reuși învățătoarea să-l mențină pe copilul în centrul procesului de instruire.

Clasele Step-by-Step se constituie într-un cadru de explorare, investigare, dialogare eficientă și soluționare de probleme individual sau în grup. Când mediul de învățare în care elevii își petrec majoritatea timpului este organizat în așa fel încât să încurajeze interacțiunea, când cooperarea este apreciată și stimulată, când temele și materialele sunt optimizate, iar libertatea de gândire și exprimare garantată, copiii devin activi și dornici să lucreze pentru a răspunde provocărilor intelectuale curente. Așa trebuie să arate mediile școlare axate pe dezvoltarea elevului.

Responsabilitatea cadrului didactic de a asigura o ambianță stimulatorie din punct de vedere intelectual, emoțional, motivațional și de a acorda sprijin efectiv tuturor elevilor în învățare se poate concretiza pe mai multe căi de-a lungul zilei, ținând cont de faptul că fiecare moment este propice pentru a preda, fie că este vorba de lucrul frontal cu clasa, de o discuție de grup sau de activitatea individuală. Întrucât Programul Step-by-Step se bazează pe convingerea că dezvoltarea optimă a copiilor este asigurată prin implicarea lor activă în procesul educațional, rolurile cadrelor didactice sunt semnificativ redefinite: „Crearea

unei ambiante bine organizate îi încurajează pe copii să exploreze, să aibă inițiative și să creeze. Echipa de educatori trebuie să urmărească dezvoltarea copilului și să furnizeze materialele pentru învățare. În plus, rolul echipei este să stabilească țeluri corespunzătoare pentru fiecare copil în parte și pentru grupa de copii în ansamblu, să răspundă intereselor copiilor, să respecte personalitatea fiecărui copil, să mențină trează curiozitatea copilului mic și să stimuleze învățarea cooperantă.¹ Învățătoarea își asumă mai multe roluri în cadrul clasei Step-by-Step: ia decizii, răspunde la nevoile elevilor și le sprijină dezvoltarea, facilitează învățarea, observă și evaluează rezultatele învățării, oferă un model de urmat. Îndeplinirea acestor roluri îi conferă multă autoritate în clasă. Atunci când le înțelege și știe să le joace, procesul de predare este mai eficient, mai dinamic, mai creativ. Cu timpul, aceste roluri devin naturale și familiare.

Într-o clasă Step-by-Step, arată Kate Burke-Walsh, învățătoarele iau decizii în legătură cu:

- 1) mediul fizic – mediul înconjurător este considerat „laboratorul” în care învață copiii. Învățătoarea va lua decizii în legătură cu aranjarea încăperii, numărul de centre, amplasarea acestora, aranjarea mobilierului, expunerea materialelor didactice. Ea își comunică așteptările inclusiv prin crearea unui mediu care stimulează activitățile de învățare și le asigură copiilor posibilitatea de a-și asuma diverse roluri pe măsură ce învață.
- 2) materialele didactice – învățătoarele decid ce cărți vor fi puse la dispoziția elevilor, ce materiale didactice se vor folosi în centrele de activitate, ce jocuri se vor expune pe rafturi sau care din ele vor fi folosite.²

¹ Kirsten A. Hansen, Roxane K. Kaufmann, Kate Burke Walsh, *op. cit.*, p. 1.

² Referitor la materialele didactice, vezi: J. Rothschild, E.L. Daniels, *Step-by-Step. Crearea materialelor didactice centrate pe copil*, Editura Cermi, Iași, 1999.

- 3) programul zilnic – învățătoarele decid programul de studiu și cât timp li se va acorda diferitelor experiențe de învățare. Ele îi vor distribui pe elevi în diverse roluri, îndemnându-i să devină parteneri pentru o anumită sarcină sau observatori și martori la îndeplinirea unei activități.
- 4) comunitatea persoanelor care studiază. A-i ajuta pe elevi să învețe împreună, să colaboreze și să rezolve probleme în grup este o îndatorire majoră a învățătoarelor.¹

Prin astfel de decizii, învățătoarele pun în aplicare programa școlară în mod eficient. De fapt, atunci când aranjează sala de clasă, elimină unele materiale și introduc altele, stabilesc un program și creează o comunitate, adică adoptă hotărâri care vor afecta fundamental procesul de învățare. Deciziile pe care le iau sunt legate de programa școlară și, implicit, de studiu: decizii concrete referitoare la conținutul materiei, la subiectele de parcurs în predarea diverselor discipline și la armonizarea lor, la felul în care vor realiza obiectivele, la modul de formare a diferitelor deprinderi și la stimularea creativității. Ele trebuie să urmeze Planul de învățământ stabilit oficial, însă pot decide asupra modului în care îl vor pune în aplicare.

În clasele tradiționale, învățătoarele sunt cea mai importantă sursă de informații, uneori chiar singura. Ele prezintă informația folosindu-se de manuale, lecturi suplimentare, culegeri de exerciții, diverse lucrări etc. Tehnicile lor de chestionare sunt concentrate asupra tipurilor de răspuns, corect sau greșit. Ele sunt responsabile de comportamentul clasei și sunt privite ca autoritatea supremă. În Programul Step-by-Step, învățătoarele sunt persoanele care facilitează, coordonează și îndrumă elevii în procesul învățării. Ele învață împreună cu copiii, creând situații de învățare bazate pe experiență directă, interacțiuni sociale și cercetare.

¹ Kate Burke-Walsh, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani*, pp. 27-28.

Deprinderile nu mai sunt privite ca obiectiv de atins, ci ca instrumente, ca mijloace, fiind legate de un anumit conținut. Învățătoarele și elevii stabilesc împreună reguli de comportare, punându-se accentul pe asumarea responsabilităților de către copii.

Învățătoarea se comportă într-o manieră interactivă în procesul de învățare, privindu-i pe elevi ca pe niște gânditori, care elaborează „teorii“ asupra lumii. Ea este aceea care facilitează învățarea, care îi ajută, ghidează, stimulează și observă pe elevi, împărțind cu aceștia responsabilitatea studiului. Scopul observării este acela de a obține informațiile care îi dau posibilitatea să structureze optim experiențele clasei, astfel încât să vină în întâmpinarea intereselor copiilor. Pentru a adapta activitățile clasei la nevoile identificate prin observare, ea va recurge la următoarele tehnici: încurajarea intereselor, diversificarea activităților, centrarea pe nevoi specifice.

Discuțiile de grup referitoare la subiectele din programă sunt ocazii importante pentru copii de a schimba idei, de a clarifica concepte, de a problematiza. Rolul învățătoarei este de a conduce discuțiile în mod flexibil, fără a impune restricții, în așa fel încât să-i stimuleze pe copii să stabilească un scop clar al discuțiilor și să exprime idei noi, pentru că la această vârstă ei sunt interesați de idei diferite și le place să vorbească mult, discuția putând ușor să se îndrepte într-o direcție nedorită sau să devină superficială. De obicei, întreaga clasă este implicată în discuții, fiecare copil având ocazia să-și exprime părerile și să le audă pe ale colegilor, ceea ce consolidează ideea de apartenență la o comunitate de elevi.

Discuțiile în clasă facilitează auto-reflecția asupra învățării. În acest sens, copiii trebuie încurajați să vorbească despre comportamentul lor în clasă, despre atitudinile și munca lor intelectuală. Pentru ca o discuție de grup să fie productivă, și nu haotică, pasionantă, și nu plictisitoare, este necesar ca învățătoarea să stabilească obiective clare, să aleagă momentul potrivit și să se asigure că elevii sunt tot timpul atenți, să încurajeze participarea.

Rolul învățătoarei de a facilita învățarea nu este o idee nouă. O întâlnim și la L.S. Vîgotsky, atunci când acesta vorbește despre zona proximei dezvoltări, sau la Jerome S. Bruner, în concepția acestuia despre interacțiunea de tutelă dintre adult și copil, care comportă un proces de sprijinire și îndrumare. Cum facilitează învățătoarea procesul de învățare? Ea nu își mai asumă controlul absolut asupra învățării care are loc deoarece și elevii trebuie să aibă o responsabilitate în acest sens. Niciun elev nu este lăsat singur în fața dificultăților. Învățătoarea îi va fi mereu alături, gata să-i vină în ajutor. În clasa axată pe dezvoltarea elevilor, învățătoarea are responsabilitatea de a găsi căile cele mai potrivite pentru a-i ajuta pe toți elevii să învețe. Ea trebuie să se asigure că sala de clasă este un loc interesant, stimulator, merit să îl sprijine și să îl protejeze pe elev.

Învățătoarele din clasele Step-by-Step facilitează învățarea, nu o controlează. În acest sens, ele pun întrebări, răspund la întrebările copiilor, îi ajută să reflecteze asupra modului lor de a acționa și studia, furnizează resurse. Când elevii reflectează asupra cunoștințelor însușite, ei văd câteodată lucrurile într-o lumină nouă și au o mai bună înțelegere a statutului lor de elevi. Prin asigurarea unor ocazii diversificate de învățare, create de-a lungul zilei și prin modelarea reflecției asupra acestora, învățătoarele îmbogățesc semnificativ procesul de învățare în clasa la care predau.

Cadrele didactice respectă ideile copiilor și le utilizează pentru a modela programa. Atât copilul, cât și cadrul didactic pot iniția sau conduce activități; fiecare, pe rând, poate conduce, întreba sau răspunde. Copiii sunt încurajați să aibă cât mai multe inițiative, expresia lor creativă fiind atent monitorizată și valorizată. Cadrul didactic interacționează cu copiii pe măsură ce aceștia lucrează și se joacă: îi învață să aibă un comportament grijuliu și să se ajute între ei, îi observă cum se comportă în centrele de activitate, înregistrează și evaluează observațiile și le utilizează pentru planificarea și individualizarea instruirii. Atmosfera pozitivă în clasă este asigurată de cadrul didactic, care personifică o serie de

calități, pe care dorește să le regăsească și la copii: implicarea, entuziasmul, empatia, curiozitatea.

Programul Step-by-Step pentru învățământul primar îi îndeamnă pe elevi să își asume diverse roluri în clasă:

- a) prieteni – învață să aibă încredere și să se îngrijească de ceilalți;
- b) parteneri – învață să coopereze, să ia în considerare și punctele de vedere ale colegilor;
- c) gânditori – reflectează la acțiunile lor și fac conexiuni între noile cunoștințe dobândite și cele vechi;
- d) ascultători – învață să devină auditori activi, atenți și chiar critici;
- e) organizatori – își planifică propriile studii, asumându-și răspunderea pentru deciziile luate;
- f) interlocutori – își exprimă propriile idei, propriile opinii;
- g) persoane care rezolvă o problemă – creează soluții alternative la obstacolele întâlnite;
- h) martori ai unei întâmplări – își dezvoltă priceperile necesare pentru a comunica propriile observații, idei, experiențe.¹

În clasele axate pe dezvoltarea elevilor, învățătoarea pregătește următorul tip de experiențe de învățare pentru copii: scrierea de jurnale, ședințe și discuții de grup, folosirea centrelor de activitate și a proiectelor. Ea dă tonul clasei, punând întrebări, făcând comentarii, organizând și adoptând un anumit stil de conducere, stabilind un climat de respect reciproc. De la început, de când stabilește împreună cu elevii regulile clasei, ea îi face să înțeleagă că aparțin unei comunități în cadrul căreia trebuie să își asume răspunderea pentru ceea ce fac. Când învățătoarea este corectă și tolerantă cu copiii, aceștia se simt apreciați și își tratează colegii

¹ Kate Burke-Walsh, *Predarea orientată după necesitățile copilului*, p. 15.

în același fel. Învățătoarea care știe să aprecieze calitățile elevilor modelează în mintea acestora o acceptare a diferențelor, pe care ulterior o vor proba în diverse împrejurări.

Clasele Step-by-Step sunt diferite față de clasele tradiționale din multe puncte de vedere. Una dintre principalele diferențe constă în modalitatea de dirijare a comportamentului elevilor. În clasa tradițională, învățătoarea face regulile și elevii trebuie să le respecte. Dacă încalcă regulile, elevii sunt pedepsiți. Ei nu sunt încurajați să-și autocontroleze comportamentul, să facă alegeri și să ia decizii în clasă. În clasa orientată după necesitățile elevilor, aceștia își însușesc deprinderi de autocontrol și fac alegeri; mai mult, ei ajută la stabilirea regulilor și a procedurilor clasei și iau decizii referitoare la felul în care își vor organiza timpul în decursul unei zile, în acest fel dobândind un adevărat simț al responsabilității. Pentru a-i implica pe copii în stabilirea regulilor, învățătorul trebuie să deschidă o discuție despre finalitatea lor, astfel încât aceștia să înțeleagă că regulile, la fel ca legile, sunt stabilite pentru a garanta siguranța, pentru a proteja drepturile și libertățile individului, pentru a fi un ghid de conduită.¹ Clasa va decide care sunt regulile de adoptat. După ce acestea au fost stabilite, învățătoarea va studia felul în care elevii le respectă și va face comentarii pentru a-i încuraja pe toți să își modeleze comportamentul în funcție de ele. Când copiii se abat de la o regulă, ea va trebui să le-o reamintească și să-i încurajeze să își îndrepte comportamentul.

Programul Step-by-Step le oferă copiilor ocazii reale de a lua decizii și de a-și asuma responsabilități. De exemplu, pentru a-i implica pe elevi în acest proces, învățătoarea le va cere să se așeze într-un cerc în centrul clasei, după care va începe o discuție despre scopul regulilor și procedurilor. Este important ca elevii să înțeleagă că regulile și procedurile sunt menite să le asigure un mediu favorabil învățării, să le protejeze drepturile individuale

¹ *Ibidem*, p. 50.

și libertatea, să le reglementeze conduitele. Ei vor conștientiza faptul că regulile le indică membrilor comunității școlare ceea ce ar trebui să facă, mai degrabă decât ceea ce nu ar trebui să facă.

Atunci când contribuie la formularea regulilor clasei și se conformează acestora, copiii devin parte a unei comunități democratice. Atunci când educatoarea sau învățătoarea le cere să rezolve un diferend, ei învață să accepte efectele acțiunilor lor. În general, ei sunt încurajați să participe la luarea deciziilor care le influențează activitatea și viața școlară, să își asume responsabilitatea pentru acestea și să înțeleagă consecințele acțiunilor lor.

7. Evaluarea elevilor

Întrucât învățarea și dezvoltarea sunt procese în continuă evoluție, educatorii trebuie să aibă mereu în vedere și o evaluare continuă a rezultatelor. Ei vor urmări progresul copiilor pentru a stabili la ce nivel de dezvoltare se află fiecare, astfel încât programa să vină în întâmpinarea nevoilor individuale și să asigure succesul tuturor. Evaluarea continuă poate asigura „o imagine clară, corectă și reprezentativă a capacităților și progresului copilului”¹. Aprecierea dezvoltării și a progreselor în învățare realizate de fiecare copil este esențială pentru desfășurarea cu succes a unui proces educativ conceput în conformitate cu gradul de dezvoltare a elevilor.

În timp ce în învățământul tradițional performanțele elevilor sunt evaluate de obicei prin intermediul lucrărilor scrise, al testelor standardizate sau al chestionării orale, în Programul Step-by-Step sunt promovate metodele alternative, pentru a se realiza o evaluare autentică: „Evaluarea autentică, spre deosebire de aceea la cerere, este o formă de evaluare care are loc continuu, în contextul unui mediu propice învățării și dezvoltării copilului. Ea reflectă

¹ *Ibidem*, p. 62.

experiențele adevărate și demne de reținut din procesul învățării, care pot fi documentate prin observații, întâmplări consemnate, jurnale, caiete de observație, mostre de lucru propriu-zise, ședințe, fișe ale elevilor, rezultatele în îndeplinirea unor sarcini și alte metode. Evaluarea autentică le este folositoare elevilor și se desfășoară în paralel cu procesul învățării, fiind o condiție primordială a dezvoltării elevului.¹ Prin aceste metode alternative de evaluare se poate descoperi ce știu și ce pot face elevii. Perspectivele asupra evaluării trebuie corelate cu gradul de dezvoltare a copilului, pentru a obține o imagine mai cuprinzătoare asupra capacităților și realizărilor sale. O evaluare autentică trebuie să treacă dincolo de formele convenționale tradiționale pentru a surprinde mult mai bine capacitățile intelectuale ale copilului și pentru a-i permite mai multe ocazii de a-și demonstra competențele.

În Programul Step-by-Step, evaluarea elevilor se realizează pornindu-se de la următoarele premise:

- 1) Evaluarea trebuie să stimuleze acumularea de cunoștințe și înțelegerea, dezvoltarea deprinderilor și încrederea în sine a copilului.
- 2) Evaluarea trebuie să se axeze pe obiective importante, relevante pentru dezvoltarea personală a copilului.
- 3) Evaluarea trebuie să ofere date importante despre eficiența practicilor didactice.
- 4) Părinții și elevii sunt parteneri ai profesorului în procesul de evaluare.²

Evaluarea începe încă din primele zile de școală, constatările făcute la începutul anului școlar ajutând-o pe învățătoare să ia decizii în legătură cu amenajarea clasei, elaborarea orarului și parcurgerea programei. Prin evaluarea inițială învățătoarea va găsi

¹ *Idem.*

² *Ibidem*, p. 63.

răspuns la o serie de întrebări: Ce deprinderi și cunoștințe au deja copiii? Ce sunt pregătiți să învețe? Ce stiluri de învățare au? În ce domenii manifestă interese? Ea trebuie să facă o evaluare la început de an școlar chiar dacă a lucrat cu aceiași copii și înainte; aceștia au acumulat pe timpul vacanței experiențe noi, au desfășurat activități educative ori au trăit evenimente de familie deosebite. Toate aceste experiențe și evenimente din viața copiilor influențează modul în care ei încep un nou an școlar și imaginea pe care o au despre ei înșiși.

Încă de la începutul anului școlar învățătoarea trebuie să își pună întrebarea: Care sunt calitățile și nevoile fiecărui copil din clasă? Informațiile necesare pentru a putea răspunde la o astfel de întrebare vor fi obținute prin intermediul conversațiilor cu părinții și cu copilul. Pe de altă parte, învățătoarea îi va cunoaște mai bine pe copiii observându-i când lucrează în clasă. Doar atunci când reușește să-i cunoască în manifestările lor cotidiene poate să identifice calitățile și nevoile pe care le au, căci, așa cum am văzut, principiul individualizării instruirii stă la baza clasei axate pe dezvoltarea copilului.

Prin evaluarea continuă învățătoarea observă și apreciază comportamentul elevilor când lucrează individual sau în grup, când abordează anumite subiecte, când fac greșeli și încearcă să se corecteze. Această evaluare îi oferă un feedback continuu în legătură cu studiul elevilor. Ea discută cu elevii despre rezultatele obținute și scrie observații pe lucrările acestora, feedbackul devenind astfel concret, pozitiv și util atât elevilor, cât și părinților.

Evaluarea trebuie să valorifice punctele forte ale fiecărui elev, în loc să îi sancționeze erorile și lipsurile, trebuie să-i furnizeze cadrului didactic datele necesare pentru a putea decide ce și cum trebuie predat, trebuie să fie multidimensională (să vizeze dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială), să fie corect înțeleasă de elevi și de părinții lor, să includă rezultatele colaborării dintre educatori și părinți, dintre educatori și elevi. Ea trebuie să îi ajute pe elevi să își poată controla procesul de acumulare

a cunoștințelor și dezvoltare a capacităților, iar pe profesori să își îmbunătățească modul de predare. Profesorii trebuie să discute rezultatele evaluării cu elevii, astfel încât aceștia să-și dea seama ce progrese au făcut și la ce nivel se situează. Totodată, este foarte important să i se permită elevului să se autoevalueze, astfel încât acesta să își poată aprecia propriul progres, să devină conștient de procesul și produsul învățării și să își asume responsabilitatea lui. Propria reflecție a elevului asupra rezultatelor muncii sale este parte integrantă a unei evaluări eficiente, cu atât mai mult cu cât o bună evaluare trebuie să-i permită aceluia care învață să devină autonom și independent.

În clasele tradiționale, dominate de învățătoare, acestea folosesc deseori testele și temele pentru acasă ca să își dea seama dacă elevii învață sau nu, îi laudă pe cei mai buni și îi critică pe cei care greșesc, notându-i în consecință. În clasa axată pe dezvoltarea elevului, procesul de evaluare înseamnă mult mai mult, iar rolul învățătoarei este mult mai complex. Ea observă activitatea elevilor și face evaluări continue, urmărind progresele făcute de fiecare în cadrul procesului de învățare.¹ Ea verifică zilnic modul în care fiecare elev folosește materialele și colaborează cu colegii. Unele observații sunt uzuale, altele se vor concentra mai mult asupra deprinderilor, priceperilor sau cunoștințelor dobândite de fiecare copil. Ambele tipuri de observații furnizează informații valoroase pentru abordarea procesului de predare-învățare. Numai observațiile făcute zilnic, în situații diferite și pe o perioadă mai lungă de timp le ajută pe învățătoare să urmărească și să consemneze evoluția comportamentelor copiilor. O singură observare a comportamentului unui copil nu furnizează o imagine validă, completă a progreselor făcute de acesta.

Evaluarea continuă în cadrul Programului Step-by-Step se realizează în mai multe contexte, special pregătite în acest sens:

¹ Referitor la evaluarea elevilor în Programul Step-by-Step, vezi și Kate Burke Walsh, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani*, cap. VII.

- 1) centrul de activitate, unde învățătoarea, împreună cu grupul de elevi, discută felul în care aceștia au rezolvat sarcina și corectitudinea soluției;
- 2) scaunul autorului, unde elevul le prezintă colegilor tema efectuată de el sau de grupul de la centrul în care a lucrat; prezentarea este urmată de analiza și de comentariile colegilor și învățătoarei;
- 3) expunerea lucrărilor în clasă, când toți copiii pot să examineze cum au lucrat, pot să comenteze lucrările, să își evalueze împreună munca;
- 4) portofoliul (mapa) în care fiecare copil își strânge lucrările și care poate fi prezentat inclusiv părinților pentru a putea urmări evoluția;
- 5) caietul de evaluare, care înlocuiește tradiționalul catalog, aici consemnându-se dezvoltarea competențelor copiilor, pe arii curriculare și pe discipline.

Este important ca învățătoarea să-i ofere copilului un feedback continuu asupra muncii sale, ceea ce îi va stimula motivația și îl va ajuta să înțeleagă mai bine anumite idei și concepte, să își asume inițiative, să rezolve probleme sau să conștientizeze faptul că învățătoarea este interesată de ceea ce face și este gata să-l îndrume. Adeseori învățătoarea evaluează munca elevilor în timpul discuțiilor cu aceștia, cu fiecare separat, în grupuri mici de lucru sau cu întregul colectiv al clasei. Când se deplasează prin clasă, ea poate vorbi cu elevii care lucrează în centrele de activitate sau la mese, poate face comentarii și observații, poate pune întrebări referitoare la ceea ce fac în acel moment. Feedbackul său trebuie să fie pozitiv, concret și pe înțelesul tuturor.

Când elevii termină de citit o carte sau finalizează o lucrare, ei sunt încurajați să demonstreze în fața celorlalți nivelul cunoștințelor dobândite și să sărbătorească această realizare. Există mai multe metode la care se poate recurge în acest sens: conversațiile despre cărți, rapoartele de studiu independent, experimentele

științifice, conferințele pe teme artistice, citirea de pasaje dintr-o carte, prezentarea unei piese de teatru, interpretarea unor cântece, explicarea unor teme în fața unui grup restrâns, discuțiile învățătoare-elev sau elev-elev, povestirea unor întâmplări.

Copiilor nu li se pun note sau calificative pentru că nu se doarește stimularea competiției; greșelile nu sunt corectate cu roșu în caiete pentru a nu-i descuraja. Cataloagele sunt înlocuite cu caiete de evaluare, în care învățătoarea consemnează comportamentul elevilor, rezultatele obținute în acumularea cunoștințelor și formarea deprinderilor. Nu se fac ierarhizări sau categorisiri și nimeni nu va fi pedepsit pentru nereușită, ci va fi ajutat să învețe mai bine, pentru a progresa în cel mai scurt timp.

Faptul că niciun elev nu este pedepsit pentru nereușită nu este o caracteristică întâmplătoare a Programului Step-by-Step. Chestiunea pedepsei și a recompensei se discută de mult timp în teoria psiho-pedagogică. Nu de puține ori s-a pledat chiar pentru eliminarea totală a pedepselor din procesul de instruire. O astfel de pledoarie întâlnim, de exemplu, la B.F. Skinner. Profesorul își poate permite să folosească controlul aversiv în virtutea statutului său, silindu-i pe elevi să citească manuale, să asculte lecții, să participe la discuții, să memoreze cunoștințe, însă, arăta B.F. Skinner, elevul care lucrează pentru a scăpa de stimulentele aversive descoperă numeroase mijloace de apărare, de evadare sau de evitare a pedepsei. Neatenția, reveria, pasivitatea în timpul lecțiilor, obrăznicia, violențele verbale, grosolănia, chiulul de la ore sunt tot atâtea mijloace prin care elevul încearcă să se sustragă controlului aversiv. De asemenea, importante sunt efectele în planul reacțiilor sale emoționale: frica, anxietatea, frustrarea, mânia, resentimentul sunt consecințe afective ale pedepselor, care, din nefericire, operează pe termen lung. Ele pot să dezechilibreze personalitatea elevului, favorizând apariția unor stări psihice negative, precum nesiguranța, ezitarea, frustrarea, pierderea încrederii în sine. Pedepsa, sancțiunea, amenințările, suprimarea recompenselor, critica sau ridiculizarea sunt aversive. B.F. Skinner critică practicile educaționale care recurg preponderent la mij-

loacele de control aversiv, în detrimentul întăririlor pozitive. Ridiculizarea, dojana, sarcasmul, criticile, suplimentarea temelor, suprimarea unor libertăți, izolarea, amenzile sunt tot atâtea forme de „stimulare aversivă”. Profesorii le folosesc cu scopul de a-l determina pe elev să învețe, numai că orice profesor trebuie să cunoască faptul că aceste mijloace de control nu au efecte pozitive decât în mod circumstanțial și pe termen scurt.

Controlul aversiv nu este eficient deoarece „nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos pedepsindu-l pentru lașitate; nu-i provocăm interes pentru muncă pedepsindu-l pentru indiferență. Nu-l învățăm să studieze repede pedepsindu-l pentru încetineală, nici să țină minte pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsa de logică.”¹ În aceste condiții, i se va întâmpla, poate, uneori să descopere singur cum să fie atent, harnic, curajos, cum să țină minte și să judece. Însă instruirea nu va avea aici nicio contribuție, fiind inexistentă. Mai mult, elevul va satisface exigențele profesorilor într-un mod superficial. De exemplu, el se arată atent la lecție fixându-și privirea asupra profesorului, însă gândul îi este în altă parte, la altceva. Aceste relații de întărire încurajează comportamentul superficial, prin care mulți scapă de situațiile aversive. Și întăririle pozitive (recompense, favoruri, note, diplome etc.) sunt artificiale și prezintă unele probleme. De exemplu, nu pot fi date premii tuturor. Elevul lucrează îndeosebi animat de gândul că va fi recompensat pentru rezultatele obținute, care îi aduc satisfacție atât lui, cât și profesorilor și părinților.

Rezultatele evaluării trebuie cunoscute și de părinți, nu doar pentru a ști ce rezultate școlare au obținut copiii lor, ci și pentru a afla cum să-i sprijine mai departe în efortul lor de învățare. De aceea, învățătoarea le transmite părinților sinteze în care consemnează ce și-a propus să predea, ce a învățat copilul, în ce direcții are acesta succes și ușurință în rezolvare și care sunt aspectele care necesită încă ajutor și la care părinții trebuie să contribuie.

¹ B.F. Skinner, *op. cit.*, p. 132.

Însă nu este suficientă primirea unor informări cu privire la rezultatele obținute de copil într-o anumită perioadă de timp. Părinții vor avea o imagine mult mai clară asupra progresului copiilor dacă li se oferă mostre concrete ale muncii lor.

8. Participarea familiei la viața școlii

În învățământul tradițional, părinții se implică prea puțin și numai rareori în desfășurarea efectivă a procesului educațional. Ei sunt convocați să participe la activitatea școlară a copiilor mai ales în ceea ce privește rezolvarea unor probleme de conduită, îmbunătățirea condițiilor de studiu, supravegherea efectuării temelor și studiul individual acasă. Pedagogia modernă pledează constant, de mai mult timp, pentru înlăturarea acestui neajuns, pledoarie preluată la nivelul documentelor curriculare prin următoarea stipulare: „Rolul familiei în aplicarea curriculumului este acela de partener. Părinții ar trebui să cunoască și să participe în mod activ la educația copiilor lor desfășurată în grădiniță. Implicarea familiei nu se rezumă la participarea financiară, ci și la participarea în luarea deciziilor legate de educația copiilor, la prezența lor în sala de grupă în timpul activităților și la participarea efectivă la aceste activități și, în general, la viața grădiniței și la toate activitățile și manifestările în care aceasta se implică.”¹ Desigur, o astfel de implicare activ-participativă nu este dezirabilă doar în grădiniță, ci și la nivelurile următoare ale învățământului. Și în Programul Step-by-Step părinții sunt priviți ca parteneri, considerându-se că implicarea lor în procesul educativ este esențială. Mai mult, ei sunt considerați drept primii educatori ai copiilor, o parte semnificativă din cunoștințele legate de mediul înconjurător, precum și diverse comportamente datorându-se educației primite în familie.

¹ Curriculum pentru învățământul preșcolar, 2008, p. 13.

Educația copiilor este scopul comun al familiei și al școlii, deci poate fi realizat eficient doar printr-o relație de parteneriat, care presupune înțelegerea și asumarea rolurilor, a responsabilităților și a funcțiilor proprii fiecărei părți implicate. O astfel de relație se construiește printr-o comunicare continuă și consistență între școală și familie, prin împărtășirea informațiilor relevante despre copil, prin soluționarea în comun a situațiilor problematice etc. În acest fel, școala îi va ajuta pe părinți să cunoască drepturile și obligațiile care le revin cu privire la educația copilului, importanța propriei atitudini pentru reușita școlară și socială a acestuia. Angajarea lor activă într-o relație de parteneriat cu școala poate contribui la îmbunătățirea atitudinii copiilor față de învățatură și a comportamentelor acestora în spațiul școlar și nu numai, la ameliorarea climatului școlar și, nu în cele din urmă, la creșterea performanțelor școlare. Însă pentru ca această angajare să fie încununată de succes, părinții trebuie la rândul lor să se instruiască, școala urmând să le acorde asistența necesară în acest sens.

Importanța deosebită acordată participării familiei la activitatea educativă este o caracteristică a Programului Step-by-Step, considerându-se că familiile au cea mai mare influență asupra copiilor și că ele sunt „educatorii lor primari”¹. Funcția educativă a familiei constă în socializarea copilului și transmiterea valorilor culturale. Însă această funcție nu poate fi exercitată cu succes decât printr-o colaborare efectivă a familiei cu instituția școlară. Familia joacă un rol indispensabil în procesul educațional, ajutând la dezvoltarea experiențelor de învățare din cadrul programului și constituindu-se într-o importantă resursă de învățare. Totodată, alături de parteneriatul direct cu familia, alternativa Step-by-Step angajează o colaborare intensă și cu diverse instituții din comunitatea locală, facilitând învățarea bazată pe proiecte.

La începutul clasei I, dar nu numai, întâlnirea învățătoarei cu părinții este un bun prilej de cunoaștere reciprocă. Aceștia pot fi

¹ Kirsten A. Hansen, Roxane K. Kaufmann, Kate Burke-Walsh, *op. cit.*, p. 8.

solicitați să ofere informații utile despre copii, referitoare la experiențele sau evenimentele din viața lor, activitățile preferate, talentele și interesele manifestate, comportamente cotidiene, starea de sănătate, dar și cu privire la ce își doresc pentru copiii lor sau la modalitățile în care pot să se implice în activitatea școlară alături de ei. Astfel de informații pot fi strânse de învățătoare într-un dosar și completate ulterior de părinți, ori de câte ori este nevoie. Rapoartele periodice reprezintă o importantă metodă de comunicare cu părinții. Ele constituie o înregistrare scrisă a progresului copilului, a dezvoltării sale generale, a preferințelor și a felului în care relaționează cu ceilalți.

Părinții sunt bineveniți oricând la școală sau la grădiniță. Fiecare Centru Step-by-Step dispune de o Cameră a părinților, în care membrii familiilor pot avea întrevederi cu educatorii pentru a afla informații despre desfășurarea procesului educațional, despre progresul elevilor, disciplină etc. Părinții sunt invitați și încurajați să participe la activități împreună cu copiii lor, sprijinindu-i efectiv, contribuind la îmbogățirea mediului cu materiale didactice, la organizarea de activități extracurriculare sau la soluționarea diverselor probleme cu care se confruntă aceștia. Familiile sunt încurajate să se alătore activităților copiilor din clasă sau din grupă și să le împărtășească acestora idei legate de înclinațiile și experiența propriei.¹

Un alt element specific Programului Step-by-Step este Comitetul de consultanță familială, din care fac parte părinții, dar și alți membri ai comunității, și care discută împreună cu echipa de educatori diverse acțiuni. Comitetul le facilitează părinților o participare activă în cadrul programului, de la planificarea activităților și până la evaluarea rezultatelor.

Este important ca respectul, discreția și confidențialitatea să caracterizeze aceste relații de comunicare. Interacțiunile care au loc, formal sau informal, între cadrele didactice și părinți dau

¹ Cf. Kate Burke-Walsh, *Educația părinților*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.

tonul implicării viitoare a acestora de pe urmă în activitatea școlară. Părinții sunt încurajați să facă vizite inclusiv în timpul orelor pentru a-și împărtăși interesele și preocupările cu privire la educația copiilor, să se implice în alegerea și organizarea activităților interesante și a proiectelor pentru copii. Pot fi practicate mai multe strategii de comunicare cu familia: mesajele scrise și carnetele de dialog, afișierul pentru anunțuri, scrisorile de înștiințare, vizitele la domiciliu.

Convorbirile cu părinții trebuie să fie bine organizate și consistente sub aspectul conținutului. Învățătoarea sau educatoarea păstrează evaluările individuale ale muncii copilului consemnate într-o fișă. Această fișă oferă un tablou al dezvoltării copilului într-un anumit interval de timp. În pregătirea pentru convorbirile cu părinții, cadrul didactic trebuie să analizeze orice consemnare privind evoluția copilului, rapoartele de la convorbirile precedente, în care sunt cuprinse grijile părinților și obiectivele declarate pentru copil. Se recomandă notarea aspectelor importante, cum ar fi activitățile care îi plac în mod deosebit copilului, relațiile lui cu ceilalți și observații care rezumă experiențele lui în toate domeniile de dezvoltare. Educatorul trebuie să fie pregătit să asculte, să-i încurajeze pe părinți să vorbească și să își noteze chestiunile importante din discuție.

Cadrele didactice trebuie să creeze un mediu propice de întâlnire, foarte important mai ales în cazul părinților care manifestă diverse îngrijorări sau ezită să participe la ședințe. Dacă întâlnirea se vrea a fi un schimb util de impresii, atunci intimitatea este importantă. În timpul întâlnirilor sunt prezentate lucrări realizate de copii, materiale confecționate în clasă, povești scrise de aceștia etc. Se discută cu părinții despre obiectivele sociale, afective, cognitive și psihomotrice urmărite în procesul educativ și se dau explicații despre cum vor fi îndeplinite acestea, despre strategii și planuri de acțiune etc.

O relație de succes școală-familie se poate realiza printr-o comunicare continuă, clară și bazată pe încredere, respect, acceptarea diferențelor. Pentru a construi un parteneriat autentic cu

părinții, cadrele didactice pot începe prin a se gândi la ce pot învăța ele de la părinți despre copiii lor, deoarece în Programul Step-by-Step se consideră că părinții sunt cei mai importanți consultanți pentru o mai bună înțelegere a fiecărui copil. Pe de altă parte, pe măsură ce se obișnuiesc să participe direct la activitățile clasei și chiar să le conducă, membrii familiei își vor dezvolta sentimentul apartenenței la program, învață să își privească copilul în relație cu ceilalți, învață mai multe despre dezvoltarea unui copil sau despre cum să extindă procesul învățării și acasă.

Concluzii

Programul Step-by-Step a fost conceput și implementat în România, dar și în alte țări, ca răspuns la necesitatea resimțită de a se aduce o schimbare semnificativă la nivelul practicilor din sistemul de învățământ, marcat încă de o serie de caracteristici statornicite printr-o îndelungată tradiție. Programul Step-by-Step promovează un model educațional centrat pe elev, încurajând activitățile independente, dar și pe acelea de grup. Una dintre principalele preocupări rezidă în respectarea particularităților de vârstă și individuale ale copiilor prin individualizarea instruirii, ceea ce reiese clar mai ales din principala formă de organizare și desfășurare a activităților, aceea a centrelor de interes. Foarte important este mediul în care își desfășoară activitatea copiii, acesta trebuind să fie prietenos, atractiv, stimulat, bogat în resurse pentru învățare.

Prin metodologia sa, Programul Step-by-Step promovează inițiativa personală a copilului, consolidarea încrederii în sine, libertatea de gândire și de exprimare, respectul pentru ceilalți, respectarea și aprecierea diferențelor, toate acestea fiind calități necesare vieții într-o societate democratică. Atât programul pentru învățământul preșcolar, cât și acela pentru ciclul primar al învățământului îi educă pe copii, prin valorile antrenate, în așa fel încât să devină cetățeni activi în societatea democratică. În acest sens, li

se prezintă copiilor concepte fundamentale care constituie esența tuturor strategiilor metodologice: comunicarea, preocuparea și grija, comunitatea și conexiunile. Discursul învățătoarei nu mai domină activitatea clasei, așa cum se întâmplă adeseori în învățământul tradițional. Recunoașterea și respectarea intereselor, a talentelor individuale, a stilurilor de învățare personale și a valorilor culturale ale tuturor copiilor reprezintă fundamentul procesului educațional. Programul Step-by-Step realizează o individualizare a procesului de predare, care respectă eforturile individuale și capacitățile intelectuale ale fiecărui copil în efortul său de a dobândi cunoștințe și de a-și dezvolta competențe. Împărtășind acest punct de vedere, cadrele didactice mențin copilul în centrul procesului educațional. Ele se străduiesc să creeze medii care să reflecte această preocupare.

Programul Step-by-Step pentru preșcolari și elevii din clasele primare promovează participarea părinților ca parteneri activi ai cadrelor didactice în procesul educativ. El recunoaște, respectă și sprijină rolul părintelui ca prim profesor al copilului său. Se consideră că o strânsă cooperare a părinților cu școala este esențială pentru asigurarea succesului fiecărui copil în toate domeniile de dezvoltare. Motivația și încrederea în sine a copilului crește dacă simte că părinții săi sunt implicați cu responsabilitate în viața școlii. De aceea, toți părinții sunt încurajați să profite de numeroasele oportunități pe care le au pentru a deveni parte din viața școlii.

Înscriindu-se pe astfel de coordonate, Programul Step-by-Step pregătește elevii pentru viață pornind de la ideea lui de John Dewey că școala, prin tot ceea ce se întâmplă în interiorul ei, face parte din viață. Scopul pe termen lung al programului este consolidarea deprinderilor de învățare pe termen lung, recognoscibile printr-o serie de caracteristici: curiozitate, empatie, creativitate, productivitate. Pentru a-l putea pregăti mai bine pe elev pentru viitor, pentru o lume în continuă schimbare, educarea dorinței sale de a învăța permanent este asumată ca un imperativ.

Bibliografie

- Albulescu, Ion, *Doctrine fundamentale în științele educației*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2009.
- Bruner, Jerome S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Bruner, Jerome S., *Procesul educației intelectuale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Burke-Walsh, Kate, *Predarea orientată după necesitățile elevului*, Editura Cermi, Iași, 1999.
- Burke-Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani*, Editura Cermi, Iași, 1999.
- Burke-Walsh, Kate, *Educația părinților*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
- Catalano, Horațiu (coord.), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești, 2011.
- Chiș, Vasile, *Provocările pedagogiei contemporane*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
- Cocișiu, Toma, *Metodul activ și creator în educație*, Blaj, 1936.
- Colleen, Bane, *Manualul cadrului didactic pentru întâlnirea de dimineață*, C. E. D. F. Step-by-Step, București, 2004.
- Crain, W.C., *Theories of development: Concepts and applications*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc, 1980.
- Cuciureanu, Monica (coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2011.
- Decroly, Ovide, „La fonction de globalisation et son application“, în *Bulletin et Annales de la Soc. Royale des Sciences médicale et naturelle de Bruxelles*, 1927.
- Decroly, Ovide, „Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement“, în *Bulletin et Annales de la Soc. Royale des Sciences médicale et naturelle de Bruxelles*, 1927.
- Decroly, Ovide, „Quelques considération à propos de l'intérêt de l'enfant“, în *Journal de Psychologie*, janvier-mars, 1924.
- Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
- Dewey, John, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

- Felea, Gheorghe (coord.), *Alternativele educaționale în România*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2003.
- Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*, Editura Sigma, București, 2007.
- Hansen, Kirsten A., Kaufman, Roxane K., Burke-Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Editura Cerami, Iași, 1999.
- Herseni, Ioana, „Alternativa educațională Step-by-Step și calitatea în educație”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 137-139.
- Paloș, Ramona, Sava, Simona, Ungureanu, Dorel (coord.), *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*, Editura Polirom, Iași, 2007.
- Petran, Simona, „Întâlnirea de dimineată – un Bun venit la școală!”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 139-144.
- Petre, Radu, *Problema interesului și a centrelor de interes*, Tipografia „Artistica” P. Mitu, Pitești, 1930.
- Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, f. a.
- Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
- Piaget, Jean, *Nașterea inteligenței la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965.
- Rothschild, J., Daniels, E. L., *Step-by-Step. Crearea materialelor didactice centrate pe copil*, Editura Cerami, Iași, 1999.
- Rusu, Lavinia-Gabriela, Bursuc, Didina, „Modalități de optimizare a relației de grup în grădinița Step-by-Step”, în *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1-12, 2006, pp. 149-153.
- Siebert, Horst, *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001.
- Skinner, Burrhus F., *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
- Ulrich, Cătălina, *Postmodernism și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
- Vîgotski, Lev S., *Opere psihologice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
- *** *Curriculum pentru învățământul preșcolar*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, București, 2008.

BCUIASICENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU” IAȘI

După o îndelungată perioadă de uniformizare, a învățământului din țara noastră, în ultimele două decenii au fost reglementate legal și promovate mai multe alternative la sistemul tradițional de învățământ: Pedagogia Montessori, Pedagogia Waldorf, Pedagogia curativă, Pedagogia Freinet, Planul Jena, Programul Step-by-Step. Într-o perioadă relativ scurtă de timp, acestea s-au dezvoltat semnificativ antrenând un număr din ce în ce mai mare de elevi și de cadre didactice.

Desigur, existența diferitelor alternative este benefică pentru un sistem de învățământ dinamic și deschis, ele punând în evidență și valorificând, într-o perspectivă proprie, specifică, aspecte mai puțin vizate în învățământul tradițional. Ele promovează modalități de realizare a procesului educațional care oferă alte variante organizatorice și funcționale decât cele proprii școlii tradiționale, ca urmare a unor viziuni de ansamblu diferite asupra marilor sisteme pedagogice contemporane, precum și asupra practicilor școlare actuale din lume.

www.all.ro

ISBN 978-606-587-197-7



9 786065 871977

