

PEDAGOGIA WALDORF – CICLUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL

Adrian Condrea
școala Waldorf Iași

A-i acorda copilului o educație adecvată nu înseamnă numai a-l ajuta să se integreze respectivelor condiții culturale, economice și sociale. Educația într-o lume care se transformă de la o zi la alta într-un ritm amețitor, impune părinților și pedagogilor întrebarea: cât de creativi, independenți, liberi și plini de inițiativă pot deveni tinerii prin intermediul educației și al școlii? Cum învață ei să întâmpine noul cu flexibilitate?¹

Cum pot fi educați copiii în așa fel încât să pună cu plăcere, interes și curiozitate întrebările care îi frământă? Să învețe în primul rând să pună întrebări și nu să ofere răspunsuri gata pregătite? Educația ar trebui să conștientizeze transformarea cunoștințelor acumulate în impulsuri către reflecții individuale, percepții diferențiate și acțiuni voluntare. Cu acest punct de vedere este de acord majoritatea cercetătorilor din domeniul științelor educației.

Aceste obiective educaționale constituie la ora actuală un subiect de discuție generalizat și sunt parte integrantă a modelului educațional practicat în școlile Waldorf. Pedagogia Waldorf însă înseamnă mai mult: fundamentul ei îl constituie antroposofia lui Rudolf Steiner, care vede omul ca o totalitate formată din trup, suflet și spirit. Cadrul didactic Waldorf își pune întrebarea: cum se leagă natura spirituală a omului de cea fizică? Cum poate fi ajutată individualitatea indisolubilă a omului să găsească ceea ce o caracterizează, propriul proiect existențial?

Pedagogia Waldorf nu este o „pedagogie a succesului școlar”, nu rezolvă toate problemele care apar în evoluția copilului dar este preocupată de aceste probleme și se străduiește să găsească soluții. De aceea, formarea dascălilor pentru alternativă nu presupune „înarmarea acestora cu un set de metode și materiale didactice standard, specifice” ci, în primul rând, crearea la fiecare din viitori dascăli Waldorf a unei noi deschideri față de ființa copilului, față de misiunea dascălului.

Din acest motiv nu există nici în sistemul Waldorf din România și nici în străinătate acele materiale auxiliare atât de apreciate în învățământul tradițional: manuale, îndrumătoare, culegeri de texte literare, etc. Învățătorul, din Școala Waldorf este pus în situația de a-și găsi sau crea prin efort propriu cele mai potrivite mijloace de predare. Până și în privința recomandării unor metode specifice de lucru la clasă, a unor strategii didactice prestabilite, există mari rezerve.

Cum poate păși un dascăl Waldorf în fața unui colectiv de elevi în aceste condiții? Nu se simte oare dezorientat în fața atâtor necunoscute care îi stau în față? Nu există pericolul unui diletantism ridicat la rangul de principiu didactic?

Mărturisesc că în primul an de activitate în Școala Waldorf din Iași și chiar și după aceea am resimțit acut lipsa „indicațiilor metodice” dar tocmai panica în care intrasem m-a ajutat să caut, să descopăr, să mă implic activ și conștient în elaborarea materialelor de care aveam nevoie, de la planurile de învățământ și programele școlare,

1 Frans Carlgren, Arne Klingborg - Educație pentru libertate - pedagogia lui Rudolf Steiner – Ed. Triade, Cluj 1994

la mijloacele de învățământ de care simțeam că am nevoie. Evoluția elevilor „mei” mi-a confirmat că în general am luat decizii bune.

Eliberată de orice constrângere ideologică, pedagogia Waldorf promovează valorile umaniste, subliniind că elevii trebuie să-și dezvolte aptitudinile individuale pentru ca în final să-și poată forma o judecată liberă și independentă. Iată o sintetizare a câtorva diferențe importante existente între alternativa educațională Waldorf și alte sisteme de învățământ:

- se are în vedere educarea omului în ansamblul său, artisticul împletindu-se cu științificul, armonizându-se în procesul educațional;
- disciplinele școlare nu sunt privite ca scop în sine, ci ca mijloace educaționale;
- elevii primesc la sfârșitul epocilor și al anului școlar o caracterizare scrisă de învățător și de profesori, ce sintetizează evoluția lor în epoca sau în anul școlar respectiv, progresele dar și greutățile întâmpinate la fiecare disciplină de învățământ;
- se evită folosirea manualului ca unică sursă de informare pentru elevi, uneori renunțându-se complet la acesta, în favoarea creării la elevi a obișnuinței de consultare a unor surse variate de informare;
- disciplinele de învățământ: limba maternă, matematica, istoria, geografia, biologia, fizica și chimia sunt predate în module/epoci de câte 3-4 săptămâni, câte două ore pe zi, de regulă la începutul cursurilor. Limbile străine, educația fizică, educația muzicală, educația artistică și orele de exercițiu la limba maternă și matematică apar în orar în ritm obișnuit;
- discipline, activități școlare specifice numai pedagogiei Waldorf sunt: două limbi moderne încă din clasa I, euritmia, învățarea unui instrument muzical încă din clasa I – blockflöte, desenul de forme, serbarea lunară - la sfârșit de epocă, ateliere de aplicații tehnologice, cuprinzând lucrul în lemn, lut, fier, cupru, material textil etc.
- curriculum propriu, aprobat de M.Ed.C. la toate nivelele de învățământ;
- renunțarea la sistemul piramidal de conducere a unităților de învățământ în favoarea conducerii colegiale.

Fără a nega aprioric învățământul tradițional ci dimpotrivă încercând să preia ceea ce este valoros din acesta, Școlile Waldorf din România își propun să ofere părinților și copiilor **alternativa, pluralismul educațional**.

Analiza stării actuale a învățământului românesc arată că este necesară o schimbare efectivă, coerentă, o **repoziționare a alternativelor** în raport cu sistemul național de învățământ prin regândirea legislației din perspectiva necesităților specifice care să asigure o atmosferă favorabilă funcționării acestor alternative educaționale. Deși necesar, acest lucru se poate întâmpla doar dacă există voința politică de a pune lucrurile în ordine și dacă există oameni motivați să facă acest lucru. Întreprinzătorii posibili ai acestei schimbări - în sensul punerii într-un cadru adecvat a alternativelor educaționale - sunt experții M.Ed.C.

EVOLUȚIA COPILULUI (perioada 6 - 10 ani)

LUMEA ESTE FRUMOASĂ

COPILUL LA 6-7 ANI			COPILUL LA 7-9 ANI			COPILUL LA 9-10 ANI (RUBICONUL)			
VOINȚA	SIMȚIRE	GÂNDIRE	VOINȚA	SIMȚIRE	GÂNDIRE	VOINȚA	SIMȚIRE	GÂNDIRE	ACTIUNI SPECIFICE VÂRSTEI
-contact cu realitatea - acțiuni cu obiective prestabilite persistența unor dorințe ce țin de necesități fizice	- imaginația creativă constituie un mijloc de protecție a copilului față de lumea exterioară	-gândire asociativă	-forțele de voință pe cale de a se trezi -nu sunt probleme de disciplină	-lume personală înconjurată de ziduri, sentimente, unde copilul se simte protejat -dascălul este o autoritate iubită și respectată	trecerea de la percepție la gândul- imagine, la reprezentări	-copilul nu se manifestă activ prin fapte - orientare spre activități fizice epuizante (testarea forței)	-capricios -insuportabil -sentimentul devine mai obiectiv -copilul face experiența însingurării sale	dezvoltă reprezentări noi față de lumea exterioară -gândire critică	-critică tot disprețuiește poveștile -teamă de întuneric -devine superstițios -opoziție față de lumea exterioară
Nu este pregătit să asimileze concepte abstracte. Trecerea de la grădiniță la școală trebuie să fie lină, fără suprimarea brutală a jocului.			Evoluția din primii trei ani de școală este unitară. Fiecare oră de curs trebuie impregnată cu spirit artistic. Dascălul trebuie să fie în această etapă poet, prozator, bun povestitor, actor.			Dascălul, pentru a veni în ajutorul copilului, poate în această etapă să: -reorienteze respectul copilului către Divinitate; -dezvolte la elevi relații strânse cu natura; -transfere respectul elevului de la o persoană la respectul pentru omenire; - să studieze Vechiul Testament (Geneza) și Mitologia;			

1. Structura cursurilor în școala Waldorf – predarea în module

Ținând cont de faptul că toate procesele vitale sunt susținute de un anumit ritm, că însăși dezvoltarea ființei umane este supusă unor transformări ce au loc într-o anumită desfășurare ritmică, apare drept firească sarcina de a îngloba acest principiu, al ritmului,

în cadrul procesului de învățământ, luându-se în considerare în special succesiunea și specificitatea anotimpurilor.

Acest învățământ organizat în etape oferă mari posibilități de concentrare și activare a elevilor cât și a profesorilor, reduce numărul materiilor predate în paralel și disciplinează, mai ales în mijlocul unei civilizații în care asaltul informațional și efectul de dispersie joacă un rol atât de important. Prin această procedură se asigură și un echilibru între procesele de memorare și cele de uitare: teme din materiile fundamentale sunt prelucrate intensiv un timp mai îndelungat până se ajunge la o imagine închegată și lesne de reținut, după care are loc trecerea la altă disciplină. La o scară mai mică, această pendulare este de regăsit în fiecare unitate de predare-învățare (epocă, zi, oră).

Structura zilei :

La început sunt programate materiile ce presupun o mai mare implicare a componentei cognitiv-aptitudinale. Urmează cele ce necesită o continuă repetare ritmică (limbile moderne, euritmia, gimnastica, muzica, religia). Spre prânz sau după-amiază se desfășoară activitățile practice, deci cele care se adresează mai mult componentei volitiv-acționale (lucrul manual, meserii, grădinarit etc.). Sensul este deci: preluare - trăire - executare - plăsmuire

Cursul principal :

În școlile Waldorf, pentru clasele I-XII, predarea din cursul de dimineață se împarte în „învățământ principal” și „învățământ pe materii”. Învățământul principal, cu durata de 110 minute, se desfășoară de regulă între orele 8-9⁵⁰ și constituie „centrul de greutate al zilei”. O serie de materii ca limba română, matematica, geografia, istoria, fizica, chimia, etc. sunt predate în acest interval al zilei. Munca la aceste materii are loc sub formă de „epoci” separate care durează de obicei trei-patru săptămâni.

Sarcina principală a învățătorului-diriginte, a profesorilor, constă în asigurarea predării disciplinelor de bază în etape (module) de 3-4 săptămâni. Și pentru aceștia predarea în epoci este de un real folos întucât se pot concentra, trei-patru săptămâni, numai asupra unei materii de predat, se pot ocupa intensiv de anumite teme.

De regulă, în școlile Waldorf nu există manuale, în sensul strict al cuvântului. La îndemâna cadrului didactic există o bogată literatură pentru fiecare domeniu iar pentru elevi cărți de lectură și alte materiale informative care pot asigura atingerea obiectivelor propuse. Capacitatea de acomodare la situațiile noi de învățare, selectarea celor mai potrivite materiale necesare constituie altă cerință de bază pentru un învățător-diriginte. Fiecare elev scrie pe parcursul unei etape propriul său “caiet de epocă” pe care îl realizează sub îndrumarea profesorului. Se folosesc de la clasa I până la clasa a XII-a caiete format A4 cu foaie velină, cuburi și creioane ceracolor pentru desene, creioane colorate și stilouri pentru scris. Nu se utilizează caietele tip sau caietele speciale care au proliferat atât de mult în ultima vreme, din motive ce țin fie de libertatea elevului, fie de libertatea profesorului, în procesul didactic.

Se poate pune întrebarea cum pot suporta copiii „partea principală” atât de lungă (110 minute fără pauză). Acest lucru este posibil printr-o structurare plină de sens a lecției, care să fie în concordanță cu particularitățile ce decurg din vârsta copiilor și să poată deveni un ritm zilnic, o deprindere bună. De aceea învățătorul, profesorul trebuie să aibă grijă ca învățământul principal să aibă o „respirație interioară” și să facă posibilă o conducere artistică a procesului de predare.

În Școala Waldorf tot ceea ce ține de ritm este considerat foarte important. Astfel, după cum în fiecare om pulsul și respirația se mișcă într-un anumit ritm una față de cealaltă și cele două organe corespunzătoare ritmului – inima și plămânul nu oboresc făcând acest lucru, se tinde să se creeze „o respirație” și în predare. O „inspirație” și o „expirație” în predare înseamnă o alternanță ritmică între concentrare și deconectare, între munca desfășurată cu capul și cea efectuată cu membrele, între metodele de lucru frontale și cele individuale, etc. Printr-o judicioasă proiectare a lecțiilor, ținându-se cont de aceste alternanțe în metodele și procedeele folosite, se evită obosirea elevului. Chiar dacă pare să vină în contradicție cu cerința proiectării cât mai exacte a lecției, în alternativa Waldorf se pune un mare accent și pe capacitatea dascălului de a „citi” din atitudinea copiilor când trebuie să le acorde momentul de „expirație” și când poate reveni la „inspirație”. O lecție principală bine structurată din acest punct de vedere va face ca, la finalul ei, să se audă invariabil din clasă întrebarea: „Cum? Au și trecut două ore?...”

Importante sunt în școlile Waldorf și ritmurile zilei, ritmul zi-noapte (circadian), ritmurile săptămânale, ritmurile epocilor, ale anotimpurilor, etc., toate regăsindu-se în diferite etape ale proiectării procesului didactic sau în programul zilnic al elevului: orarul zilei, organizarea timpului liber al copiilor, orarul săptămânal, repartitia epocilor de-a lungul anului școlar, etc.

2. Structura cursului principal:

- *Partea ritmică* – se adresează cu precădere componentei afectiv-motivaționale și are drept scop activarea elevilor, pregătirea pentru lecție prin crearea unei atmosfere adecvate. Elevii au ocazia să se perceapă reciproc și se regăsesc lăuntric ca și comunitate umană. Partea ritmică ar putea fi comparată cu acordarea unui instrument muzical; dacă ea reușește, copiii și învățătorul s-au „acordat” bine între ei și pentru activitatea ce urmează. Ea cuprinde exerciții ritmice de mișcare, cultivarea rostirii prin exerciții de plastica vorbirii; se cântă vocal și la instrumente, se face calcul oral, se interpretează roluri semnificative pentru disciplina studiată etc. Prin faptul că, recitând, se lasă antrenați de ritmurile versurilor, că făcând muzică vocală sau la un instrument simt ritmurile muzicale și că exercițiul practicat cu regularitate devine în cele din urmă un nou ritm de viață, elevii se cufundă tot mai adânc în elementul ritmic la care am făcut referiri mai înainte, care are totodată efect de armonizare.
- *Partea recapitulativă* – se adresează componentei volitiv-acționale și cognitiv-aptitudinale. Tot ceea ce a aflat și a trăit elevul în ziua precedentă, prin somnul de peste noapte s-a sedimentat și mai puternic în el (ritmul circadian). În această parte învățătorul, cu mult tact, caută să ridice iarăși în conștiința copilului fenomenele observate, cunoștințele predate, să le repete și să le aprofundeze, să le integreze în tema de studiat.
- *Partea de predare* – se adresează și componentei volitiv-acționale, dar mai ales componentei cognitiv-aptitudinale și are drept scop descoperirea de către elevi, prin demersul coordonat de cadrul didactic, a noțiunilor și fenomenelor de studiat. Este o artă să se facă trecerea către o parte nouă a lecției fără să apară nici un fel de fisuri. În primii ani de școală această trecere se face de regulă prin narațiuni „imaginative” pregătite cu multă grijă de învățător pentru că acesta trebuie să caute

ceea ce este just pentru copiii lui. Din punct de vedere metodic apare mai întâi propria activitate a elevului, făcută cu mâinile, și apoi latura de gândire. Călea pedagogică a Școlii Waldorf merge întotdeauna de la Griefen (a apuca, a pune mâna) la Be-griefen (a înțelege). Este necesar deci ca elevii să parcurgă drumul de la concret la abstract, de la percepții la reprezentări.

- **Partea acțională:** - se adresează mai ales componentei volitiv-acționale. Prin lucrul la caietele de epocă elevii sunt puși în situația să facă ei înșiși ceva cu mâinile: să scrie, să deseneze, să rezolve exerciții dar și să lucreze la construcția casei, să practice diferite meșteșuguri, etc. Aceasta este o perioadă în care învățătorul își poate cunoaște foarte bine copiii, cu însușirile lor temperamentale și cu particularitățile lor, prin apropierea plină de iubire în activitatea lor și printr-o empatie corespunzătoare. Se poate opta pe diferite modalități de organizare a acestei etape, de la lucru individual, la lucru pe echipe, activități cu grad diferit de dificultate, etc.
- **Partea narativă** – se adresează componentei afectiv-afectivă și cuprinde basme, fabule, povestiri, legende, biografii etc. – în funcție de vârsta elevului. Învățătorul și-a elaborat cu grijă acasă povestirea pe care vrea să o spună și acum le-o prezintă elevilor fără a se uita în carte. Povestirea judicios aleasă și transmisă din inimă are un acces nemijlocit la sufletul copilului. Prin intermediul natural al vorbirii, care revelează personalitatea umană, în elev sunt trezite imagini vii. Partea narativă este așteptată cu bucurie nu numai de copii ci și de învățători. În acest fel, munca desfășurată în cursul principal își poate găsi o încheiere reușită.

La toate nivelurile, cadrul didactic trebuie să-și formeze (acolo unde este adecvat și prin teste scrise) o imagine a cunoștințelor, capacităților și dificultăților fiecărui elev. Această imagine va fi transmisă ritmic părinților prin caracterizări scrise la sfârșitul fiecărei epoci și prin caracterizarea anuală a fiecărui elev.

Revenind la întrebarea din titlul capitolului „Când povestim?”, în care din etapele cursului principal, am fi tentați să credem că „povestea” își are locul doar în *partea narativă*, adică la sfârșitul celor 110 minute. În realitate oricare din etapele lecției poate să includă o *poveste*, fie la început – ca modalitate de *trecere lină spre noua etapă*, fie pe parcursul unei secvențe a lecției – ca și *mijloc de predare*, fie în finalul unei etape – ca și modalitate de *fixare sau consolidare* a celor predate.

Povestea planificată și povestirea spontană

O inserție specială în cadrul cursului principal dar nu numai, o constituie povestirile cu un caracter moralizator. Acestea sunt de regulă creații spontane ale cadrului didactic și apar ca urmare a unor evenimente care au loc în cadrul clasei, pe parcursul orelor de curs sau a pauzelor. Astfel, pentru corectarea unor probleme comportamentale ale unor copii, pentru se apelează la povestiri în care personajele, de multe ori din lumea plantelor sau a animalelor, sunt puse în situații asemănătoare celor ivite în cadrul colectivului de elevi, accentuându-se pe suferința pe care au provocat-o celor din jur prin violența lor sau prin alte fapte.

Am observat că modul acesta de a trata conflictele sau anumite greșeli ale elevilor este mult mai eficient, în sensul corectării acestora, decât clasică observație ori pedepsire a copilului. Bineînțeles că povestirea creată de dascăl nu se va încheia cu vreo concluzie

care să dezvăluie cui îi fusese adresată și nici măcar nu va fi însoțită de priviri semnificative spre îndreptate „vinovat”. De multe ori, procedând astfel, am avut plăcuta surpriză ca elevul sau elevii în cauză să vină după o vreme să-și ceară scuze din proprie inițiativă, pentru fapta comisă și, mai ales, să nu o mai repete.

În categoria povestirilor „planificate” pot fi incluse și acele povestiri care au ca scop introducerea unor noi elemente în predare. Astfel se procedează și la *desenul formelor*, o activitate specifică alternativei Waldorf.

„Desenul formelor își propune să realizeze o incursiune în desenarea neobiectuală. Copiii vor trăi prin formele desenate calitățile mișcării, care devine contrariul ei prin așternerea pe hârtie. Mișcarea oprită în semn este cea care trece prin transfigurări și transformări succesive și din ce în ce mai complexe pe parcursul anilor.

Această activitate formează în copii înțelegerea gesturilor oprite în formele exterioare, aflate în lucrurile și ființele naturale, cât și în obiectele create. Privirea este astfel capacitate cu forța de creație și de descoperire a procesului de devenire a formei. Această capacitate conduce ființa umană dincolo de suprafața celor vizibile și îl poartă spre profunzimile fiecărei ființe sau lucru.

Desenul formelor are astfel obiective multiple:

- *explorarea domeniului sensibil al formelor,*
- *pregătirea pentru scriere (litere și cifre)*
- *inițierea în geometrie.*

Copilul este îndrumat să sesizeze, pe lângă legitățile ce acționează în formă și frumusețea ei și jocul strict și ordonat al raporturilor. Cunoașterea spațiului fizic este activată prin configurații geometrico-plastice în care intervin ritmul, simetria, analogia, similitudinea, gradația, radiația, mișcarea și contramișcarea, repetiția și amplificarea.”²

Pentru a da un sens acestei activități, potrivit vârstei copiilor de clas I, am creat o poveste despre un vrăjitor bun care avea un ucenic, pe nume Spink. Spink putea să zboare și chiar îi plăcea mult să deseneze în aer tot felul de linii. Însă liniile acestea erau la început doar un fel de mâzgălituri iar lui Spink i-a trebuit foarte multă răbdare, atenție pentru a reuși să „deseneze” în aer curbe, spirale, cercuri, adică exact ce urmau copiii să deseneze la *desenul formelor*. Deosebit de interesantă li s-a părut copiilor întâlnirea lui Spink cu linia dreaptă,

o linie cam tristă și cam leneșă, care nu știa să fie decât... dreaptă. Spink a început să o gâdile și linia dreaptă a reușit să râdă:



Au urmat alte întâlniri între Spink și linie concretizate în diferite forme pe care elevii le-au desenat mai întâi în aer (precum formele realizate de Spink) apoi pe caiete.

La prima vedere, această formă de predare nu pare o inovație uluitoare dar față de anostele „dealuri și văi” pe care eram obligat să le desenez când eu însumi am fost în

² Curriculum-ul pentru învățământul primar și gimnazial, alternativa educațională Waldorf – Desenul formelor – Notă de prezentare

clasa I – și care după zeci de ani mi-au rămas în memorie ca un lucru extrem de neplăcut – am simțit la copii o adevărată bucurie când au desenat și ei felul în care „râde” o dreaptă, cu atât mai mult cu cât nu am exagerat, punând dreapta să „râdă” pe trei pagini.

Povestea povestită ;

O mare importanță, în școlile Waldorf, se acordă felului în care **sunt spuse** poveștile. Am accentuat pe cuvintele „sunt spuse” pentru că regula este ca poveștile, povestirile, legendele sau fabulele să nu fie citite ci spuse, povestite.

De ce se recomandă acest lucru? Datorită relației care se crează între povestitor și clasă. Învățătorul are, sau ar trebui să aibă o relație permanentă cu elevii prin privire, prin mimică, prin gesturi și prin intonație. În momentul în care naratorul este concentrat doar asupra textului citit, doar intonația mai poate fi modulată (uneori) iar povestea pierde din oralitatea sa, din savoare.

E adevărat că, povestind, apare problema reproducerii cu fidelitate a conținutului basmului. Unii dascăli Waldorf se străduie să memoreze textul cât mai exact și apoi să-l reproducă în fața elevilor. Alții memorează doar numele locurilor personajelor, locurilor unde se petrece acțiunea precum și conținutul aproximativ devenind, prin temperamentul lor, prin fantezia de care dau dovadă, coautori la povestea respectivă.

Există avantaje și dezavantaje în ambele situații. În cazul memorării basmului, efortul pe care învățătorul îl face pentru a-și aminti exact cuvintele, expresiile din „original” pot afecta cursivitatea povestirii sau pot duce la pauze (neprogramate) în care povestitorul fie încearcă cu disperare să-și amintească „cum era în carte” , fie apelează chiar la carte pentru a-și aminti continuarea. Efectul unor astfel de „căutări” asupra copiilor este lesne de imaginat. În a doua situație, când povestitorul devine „coautor”, există riscul unei prea mari îndepărtări de textul original precum și cel al „modernizării” conținutului prin renunțarea la unele arhaisme, recitative în favoarea unor expresii actualizate. De multe ori și în culegerile de texte apărute „în sprijinul” cadrelor didactice am întâlnit fraze ca: „Făt-Frumos *rămase consternat* în fața palatului zmeului care avea pe ziduri *variate ornamente din aur...*”

De asemenea, în cazul reluării poveștii – uneori copiii vor să li se spună aceeași poveste de mai multe ori – povestitorul nu va putea reproduce cu exactitate prima variantă și copiii, uimitor de atenți la detalii, vor fi derutați sau îl vor corecta pe dascăl.

Personal prefer totuși a doua variantă, povestitul liber, lipsit de constrângerea reproducerii cu maximum de exactitate a unui conținut, fiind de preferat crispării generate de un eventual lapsus. E adevărat însă că mă străduiesc să păstrez atmosfera basmului atât prin limbaj cât și prin unele expresii preluate memorate exact ca în text.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale

În școlile Waldorf, cel puțin în ciclul primar, există mari rezerve în ceea ce privește folosirea mijloacelor audio-vizuale în general și cu atât mai mult în legătură cu poveștile și povestirile.

Imagina pe care învățătorul se străduiește să o creeze în imaginația copilului – **prin cuvântul viu** – este considerată superioară oricăror mijloace moderne de prezentare, de la cele audio: casetofoane, cd-playere, etc. la cele video: diafilme, filme pe computer, ș.a.

Se are în vedere pe de o parte efortul cadrului didactic de a realiza o prezentare cât mai nuanțată dar mai ales efortul fiecărui copil de a-și făuri, diferențiat, propria imagine despre cele povestite. Prin mijloacele moderne care au pătruns masiv, mai ales în ultimul deceniu, în școlile din România, se produce un efect similar produselor alimentare, a mâncărilor care trebuie doar încălzite în cuptorul cu microunde, sau a cozonacul de Paști comandat la patiseria din colț dar care sunt lipsite de bucuria aceluși „ritual” al preparării tradiționale iar gustul este uniformizat.

Elevului i se dă totul de-a gata, este suficient să deschidă ochii, să urmărească ce se petrece pe ecranul televizorului sau al calculatorului și să preia maniera în care scenaristul, regizorul au conceput personajele, au ecranizat povestea.

Povestitorul, în cazul casetelor audio sau cd-urilor audio este doar o voce, desigur, de multe ori aparținând unui actor renumit, venind din niște difuzoare. Este rece. Impactul asupra copiilor este mult diminuat, emoțiile, trăirile învățătorului-povestitor sunt reduse la zero.

„La expunerea folosind mijloace audiovizuale, primul lucru care se înregistrează în mintea copilului este imaginea văzută, o descriere pe care elevul oprimește în mod pasiv, fără sentimente, fără a putea pune întrebări, fără a putea stabili paralele. Viziunea sa asupra problemei va fi cea transmisă de dispozitivul audiovizual, iar imaginile și concepțiile vor rămâne înregistrate în memoria sa. Cum acest lucru se întâmplă față nici o activitate mentală proprie, imaginile vor rămâne acolo, plantate în minte, față a putea fi transformate, „vor crește”, în raport cu dezvoltarea sa. Vor fi imagini-clisee și concepții moarte.”³

Este mult mai greu, mai dificil ca dascăl să pregătești zilnic câte o poveste, legendă pentru copii, ia mai mult timp și mai mult efort dar efectele imediate cât și cele pe termen lung sunt incontestabil mai bune pentru clasă, pentru fiecare copil în parte.

Pedagogia Waldorf se sprijină pe fantezia elevilor săi, încercând s-o dezvolte din ce în ce mai mult. Ea se bazează pe personalitatea, pe prezența vie a profesorului. Prin intermediul **lui**, ca ființă umană, lumea trebuie să intre în clasă. Școala Waldorf vrea să dezvolte în elevi concepții care să aibă capacitatea să crească, să se dezvolte.

Povestea pe temperamente

Rudolf Steiner a acordat o mare importanță folosirii dominantei temperamentale în procesul instructiv-educativ. Fără a avea ca scop modificarea temperamentului copilului, Steiner, recomandă identificare temperamentului dominant al fiecărui elev încă din primele zile de școală (clasa I) și chiar așezarea elevilor în bănci grupându-i pe temperamente. Astfel sanguinici vor putea fi așezați pe rândul de la fereastră, să aibă cât mai multă lumină, colericii – cât mai aproape de catedră, de învățător, flegmaticii mai spre mijlocul clasei iar melancolicii – în zone mai îndepărtate, mai întunecate, să se simtă mai protejați. Această așezare nu este o regulă strictă dar gruparea copiilor pe temperamente are anumite avantaje și la nivel comportamental dar și în activitățile desfășurate în clasă, inclusiv atunci când se ajunge la poveste.

³ Rudolf Lanz, Pedagogia Waldorf – Un drum către un învățământ mai uman, Ed. Didactică și Pedagogică, București - 1994

„Trebuie să simțim cărei grupe este necesar să i ne adresăm,...va trebui să ținem seama de acest mod de a trata diferitele predispoziții temperamentale drept un fel de deprindere în predare.”⁴

În cazul povestirii se pleacă de la premisa că în clasă avem reprezentate toate cele patru grupe de temperamente. Arta dascălului constă în a le trata pe toate în mod egal. Dacă el se orientează în mod preferențial către elevii de un anumit temperament, ceilalți îi vor crea probleme foarte serioase. Această tratare egală este cu atât mai dificilă deoarece profesorul va are, datorită propriei sale naturi, o instinctivă predispoziție pentru unul sau altul din temperamente.

Când învățătorul spune o poveste trebuie ca în cursul expunerii să dedice părțile descriptive sangvinicilor, care vor fi încântați de enumerarea plantelor, animalelor, de însușirile acestora. Partea conflictuală, luptele, tăierea rând pe rând a capetelor zmeului, toate acestea vor fi pe placul colericilor iar povestitorul va avea grijă să fie cu fața la grupul acestora când va ajunge la această parte a poveștii. Când se va povesti despre suferința fetei de împărat închisă în turn, despre frigul, foamea sau focul pe care a fost nevoit să le îndure prințul pentru a ajunge la ea, melancolicii vor fi cei vizați. Iar o descriere mai în amănunt a mâncărilor care s-au pus pe masă la nunta împărătească va fi cu siguranță pe placul flegmaticilor care vor savura această parte a basmului.

Lucrul cu elevii conform dominantei temperamentale a acestora se practică la toate disciplinele de învățământ dar nu mi-am propus o tratare exhaustivă a temei. În orice caz, cunoașterea variatelor temperamente ajută pe profesorul Waldorf la înțelegerea elevilor și a comportamentului lor și chiar la optimizarea procesului de învățământ.

Povești pentru învățarea literelor;

A fost odată, demult, pe când oamenii erau mult mai puțini decât suntem noi astăzi și mult mai neștiutori...

Au fost niște bătrâni înțelepți care trăiau pe un munte ce ajungea cu creștetul până la nori. Acești bătrâni știau toate tainele pământului. Bucuria lor cea mai mare era însă să-i poată ajuta pe oameni. Ori de câte ori oamenii aveau nevoie de sfaturi, de ajutor, urcau muntele și îi întrebau pe înțelepți iar aceștia le răspundeau întotdeauna.

Dar numărul oamenilor a crescut și aceștia s-au răspândit pe tot pământul. Le era din ce în ce mai greu oamenilor să ajungă la muntele înțelepților pentru că aveau de străbătut distanțe din ce în ce mai mari și pe atunci nu erau avioane sau mașini rapide. Înțelepților le părea rău că nu-i mai pot sfătui și ajuta pe toți oamenii dar nici măcar ei nu știau ce ar putea să facă.

Într-o zi însă, cel mai bătrân dintre înțelepți le-a spus celorlalți:

— M-am gândit că, dacă nu pot ajunge oamenii la noi și la învățăturile noastre, să ajungem noi la ei.

— Asta nu se poate, Mare Înțelept, pentru că suntem bătrâni și nu am rezista la drumuri lungi prin lume, au răspuns ceilalți.

— Nu, nu m-am gândit să plecăm noi de pe acest munte, ci să plece doar tainele pe care le cunoaștem noi.

⁴ Rudolf Steiner, Arta educației – Discuții de seminar și conferințe asupra planului de învățământ, Editura Triade, Cluj-Napoca - 1994

— *Și cum se poate face așa ceva?*

— *Am avea nevoie de niște semne cu ajutorul cărora să trimitem în lume tainele pe care doar noi le cunoaștem și de care au atâta nevoie oamenii.*

Uitasem să vă spun că în acele timpuri taina scrisului și a cititului nu era cunoscută nici măcar de înțelepți.

— *Dar de unde să luăm semnele despre care vorbești? întrebare înțelepții.*

— *Mă gândeam la Radu... Pe el să-l trimitem în lume să caute aceste semne de care avem atâta nevoie.*

Radu era ucenicul Marelui Înțelept. Obiceiul bătrânilor era ca fiecare dintre ei să-și ia pe lângă sine un ucenic pe care îl învățau toate tainele pe care le știau pentru ca atunci când ei, înțelepții, mureau, tainele pământului să nu se piardă.

L-au chemat înțelepții pe Radu și i-au spus că îl roagă să plece într-o călătorie prin lume pentru a descoperi semnele de care ei au atâta nevoie.

— *Bine dar eu nu știu despre ce semne e vorba. Cum le voi găsi? a spus Radu speriat.*

— *Nici noi nu știm dar dacă, în călătoria ta, vei privi atent în jurul tău, cu siguranță ai să le descoperi.*

I-au dat cu sine niște piei albe de miel și niște cărbune pentru a însemna ceea ce va descoperi și chiar a doua zi, Radu a pornit la drum.

A mers copilul zi de vară până-n seară privind mereu în jurul său doar, doar va vedea vreun semn pe care l-ar putea desena pe pieile de miel; dar degeaba... Nicăieri nu vedea ceva ce ar fi putut să-l ajute.

Spre seară ajunse la poalele unor munți înalți. Soarele, spre asfințit, făcea să strălucească crestele munților. Era liniște, era frumos... (Se desenează cu elevii munții luminați de soarele în asfințit.)



Radu se așeză să se odihnească și deodată înțelese. Acolo era un semn. Era primul semn pe care îl descoperea: semnul pentru sunetul „M” de la „Munți”...

Cel mai important lucru însă este ca, după ce munții au fost desenați cu creioane colorate, cu crestele strălucind, în ziua următoare, imaginea desenată devine tot mai subțire, până ce din el nu mai rămâne decât un "M" - și poate amintirea felului cum a apărut.

În același mod sunt introduse și restul consoanelor: *pomul fermecat* devine litera "P", *zmeul* devine litera "Z", *focul* litera "F" etc. Vocalele se nasc din gesturi care exprimă, cu întreg trupul, stările sufletești. Apoi aceste mișcări sunt reținute într-un semn grafic. Vocalele și consoanele sunt percepute după origine ca "sunete ale lumii" și "sunete ale sufletului" încă de la prima vedere.

Scrisul vine deci înaintea cititului. În decursul clasei întâi sunt învățate toate literele, dar se citește numai ceea ce a scris fiecare pentru sine. De abia în cursul clasei a II-a cititul este exersat în mod consecvent, adăugându-se la ceea ce a scris fiecare pentru sine și citirea unor fragmente din culegerea de texte.

De ce însă acest lung și complicat proces de învățare? Până acum copiii au trăit într-o lume concretă, unde fiecare lucru era ceea ce pretindea că este. Cu literele e însă altceva. Ele nu sunt nimic în sine: ele doar *semnifică* ceva. Omul care învață să citească, pășește într-o lume a semnelor abstracte. Această schimbare este pentru mulți copii mai grea decât ne-o închipuim noi. Un simptom caracteristic pentru această problemă este legastenia care apare azi din ce în ce mai frecvent în diferite țări.

Trecerea va fi simplificată dacă literele preocupă fantezia întâi sub formă de imagini, și printr-o participare deplină. Acest drum de la imagine la literă nu este parcurs totuși în nici un caz numai pentru copiii care au greutăți la citire și scriere. În timpurile vechi, învățații erau onorați, mai târziu au fost privați chiar cu frică sau invidie de către cei care nu știau să citească. Chiar și astăzi, această diferențiere nu a fost depășită decât aparent prin învingerea analfabetismului în Occident. Oamenii fără interese intelectuale sau spirituale, și cu o dotare practică unilaterală suferă adesea de un complex de inferioritate și se simt stingheriți în prezența "birocratilor" care au o pregătire teoretică.

Una dintre cele mai importante și marcante delimitări între clasele sociale are încă loc între oameni ancorați mai mult în lumea obiectivă, concretă, reală și aceia care trăiesc mai mult în lumea semnelor. Această diferențiere nu trebuie să existe din copilărie. Unora dintre copii scrisul și cititul li se par extrem de ușoare; atracția lor spre activitățile intelectuale este astfel stimulată și mai tare. Alții însă au dificultăți majore și există pericolul ca din această cauză să se creeze o aversiune împotriva a tot ce înseamnă carte.

Dar oare, acest proces detaliat nu este plictisitor pentru copiii inteligenți care au învățat să scrie și să citească singuri înainte de a merge la școală? Depinde doar de priceperea învățătorului de a face suficient de interesante pentru elevii săi formele de reprezentare și de mișcare. Dacă desenul și pictura captivează și dacă poveștile despre litere umplu sufletele de încântare, atunci e în general ușor de trecut peste aceste probleme. Se poate întâmpla ca un copil de șapte ani să fie captivat de activitatea sa artistică, încât cunoștințele de citire acumulate mai devreme să devină neesențiale, să se piardă aproape, pentru a fi reîmprospătate apoi cu multă vigoare.

Dacă copiii aud că oamenii mari din timpuri îndepărtate au parcurs același drum de la scrierea în imagini la cea în litere, vor simți un fel de respect față de ceea ce au învățat. Să-ți consideri propria realizare ca importantă și să o îndeplinești cu dragoste, acestea umplu învățatul de căldură, îl fac prietenos și sănătos. O fetiță de la o școală Rudolf Steiner (Waldorf) povestea despre o verișoară de aceeași vârstă care învățase să citească mult mai repede decât ea, fiind la o altă școală: "Da, ei au învățat să citească, dar săracii nu au habar de unde vin literele." Acestui avantaj nu i s-a mai dat nici o importanță, față de legătura conștientă și de experiență."⁵

Povestiri spontane pentru corectarea unor probleme comportamentale individuale sau de grup ;

⁵ E. Diihnfort și E.M. Kranich, Începutul predării scrierii și citirii, Ed. Triade Cluj-Napoca-1994

Un efect neașteptat de emoționant și de profund îl au povestirile ce redau imaginea stării interioare a unui copil sau a unei întregi grupe. Copiii se trăiesc pe sine înșiși și urmările acțiunilor lor, cu toată atenția și încordarea pe care le-o trezesc poveștile captivante și eroii acestora, fără a-și da seama, la început, că se văd pe ei înșiși.

Astfel se pot rezolva obrăznicii cu care, într-alt fel am scoate-o greu la capăt. Important este ca elevii să nu fie conștienți de intenția adultului, atunci când spune povestea.

O colegă învățătoare avea printre elevii săi un băiețel de șapte ani care mințea cam mult. Ea a povestit, special pentru el, „Perla adevărului” de Zacharis Topelius. Regina din Împărăția Adevărului scăpase într-o fântână o perlă neprețuită. Toții oamenii care au coborât în fântână pentru a o căuta s-au întors purtând un inel negru în lurul gurii. În cazurile mai grave aveau chiar pete mari, negre pe față. În timpul povestirii, copilul vizat și-a exprimat dezgustul pentru minciună. Apoi strigă: „Eu mint... întotdeauna!” Învățătoarea nu reacționează și povestește mai departe. Strigătul dovedește o clipă de cunoaștere de sine. Povestea a contribuit la un proces de vindecare, la o dezvoltare armonioasă a băiețelului.

Atunci când nu știm o poveste potrivită trebuie s-o inventăm. Ea nu trebuie să fie o capodoperă. Rudolf Steiner accentuează că și în cazul povestirilor simple, tocmai strădania și preocuparea lăuntrică a dascălului pentru problemele copilului sunt cele care au un efect puternic asupra celui vizat.

Am avut în clasă un copil căruia îi plăcea foarte mult să-și lovească colegii; îi pișca, îi înțepa cu bolduri, îi provoca „la luptă”. Într-o zi le-am spus copiilor, ca din întâmplare, o poveste cu un arici rău care îi chinuia pe prietenii de joacă din pădure și a sfârșit prin a fi evitat de toate micile animale din pădure. A rămas singur, izolat iar când el însuși a avut nevoie de ajutor, nimeni nu l-a ajutat. Câțiva copii au spus: „Ariciul ăsta e ca Răzvan al nostru.” Răzvan a sărit: „Ba nu!...” dar se vedea că îl marcaseră povestirea. În perioada următoare a devenit mai puțin violent, chiar mai prietenos.

Un copil de clasa a IV-a se afla într-o situație dificilă de viață fiindcă părinții voiau să se despartă; la aceasta se mai adăugă și dificultăți personale - începu să devină agresiv. Într-o zi luă o piatră și lovi un fost coleg, care venea din când în când în vizită, în același timp îi strigă răutăcios lucruri care ar fi trebuit să-l jignească; învățătoarea se hotărî să meargă pe un drum "ocolit" pentru a-l convinge pe băiat să regrete ceea ce făcuse. În timpul epocii de geografie, care era în curs de desfășurare, vorbi despre extinderea industriei locale dintr-o provincie a țării; dar îi adăugă o poveste dramatică despre doi bărbați care fuseseră cândva prieteni și tovarăși de muncă. Unul din ei își alesese o altă meserie și vizită într-o zi fostul loc de muncă. Fără vreun motiv întemeiat fu agresat de fostul său coleg, se porni o bătaie crâncenă. Copiii erau indignați, dezgustați. Băiatul se simți vizat și spuse încă în timpul povestirii "Dar eu nu așa am făcut!" și adăugă imediat, tot spontan: "N-am vrut asta!". Profesoara nu spuse nimic și povestește până la capăt. Colegii din clasă nu înțeleseră despre ce era vorba. După oră, băiatul agresiv veni la profesoară și-i spuse: "Nu știu de ce-am făcut-o. Îl voi ruga să mă ierte". Spre marea uimire și bucurie a elevului mai mare, băiatul care aruncase cu piatra putu să se învingă pe sine și-și ceru scuze; această întâmplare contribuie la o dezvoltare hotărât mai armonioasă a copilului.

Cine încearcă să nască asemenea povestiri, să le pregătească și să le spună are efectiv sentimentul că se luptă el însuși cu problemele de viață ale copiilor.

Nu voi deschide un subcapitol special pentru fiecare clasă din ciclul primar dar este cred evident faptul că aceste povestiri spontane sunt utilizate pe tot parcursul primilor patru ani de școală.

Povești pentru suflet și nu numai– Basmul

Școala Waldorf consideră basmul ca pe una dintre cele mai importante metode de educare aflate la îndemâna părinților și profesorilor și îi acordă atenție pe întreg parcursul clasei I.

2. Clasa a doua

În această perioadă școlarul își încheie cel de-al optulea și pășește în cel de-al noulea an al vieții sale. Încă mai este (are) atmosfera de dinaintea școlii, dar simte că face încă un pas, începe să se recunoască ca ființă individuală care își aruncă umbra înainte. Binele și răul nu mai sunt calități care dau siguranță unui proces ci se transformă în întrebări. Des va auzi profesorul/profesoara întrebarea: am fost cuminte/cumsecade astăzi ? Se constituie în necesitate recunoașterea “întunericului” și combaterea lui. Se trezesc la viață sentimente ca: fericire, tristețe, dragoste, milă. Cu ajutorul acestora se transformă și receptarea imaginilor. Copilul regăsește, alături de povestiri despre plante și despre natură, ajutor și o (tendință) direcție din două lumi: lumea fabulelor cu animale și-a legendelor cu sfinți. Copilul își dorește să se transpună într-o altă lume care îi stă aproape. Se poate identifica cu ușurință cu taurul puternic sau cu fazanul mândru. Vulpea câștigă cu ajutorul șiretlicului brânza din ciocul unui corb. Broasca îngâmfată dorește să fie mare ca un bou și se umflă atât de mult până pocnește. Așa întâmpină școlarul în fabulă mândria (cu sensul ei negativ), șiretenia, zgârcenia, atribute care îl ajută să se analizeze.

Aceste povestiri sunt scurte, concise și pline de umor. Sunt potrivite pentru a putea fi reповestite oral sau în scris, sunt indicate ca material de citit sau sunt puse în scenă de către copii cu entuziasm. Copilul trezit la viața morală caută bucuros sensul fabulei. În el se găsește răspunsul la ultimile sale întrebări. În funcție de temperament copilul va fi influențat de un animal al fabulei.

În poveștile și legendele despre plante copilul se află în strânsă legătură cu natura. Plantele, luate individual devin prietene personificate.

În legendele despre natură școlarul află cum se comportă ființele care ajută și spiritele care pedepsesc. Poveștile sunt legate de un anumit timp și de un anumit spațiu. În multe povești populare, forțele naturii împreună cu gnomii, zânele, spiridușii trezesc în copil cunoștința a ceva mai puternic peste om.

La fabulele cu animale atmosfera în clasă este mai puțin încordată în timp ce la legendele cu sfinți în sufletele copiilor coboară seriozitatea și meditația. Copiii aud de oameni care, spre deosebire de personajele din basme își urmează pe pământ propriul drum/destin. Și ei poartă trăsături omenești dar se găsesc pe drumul înspre omul suprem. Forța interioară a credinței și lupta pentru bine sunt recompensate prin minuni. În timp ce în fabule copilul râde, se întristează sau se revoltă împotriva unor categorii de oameni, în poveștile despre sfinți prin faptele lor învață să recunoască omul și dimensiunea omului adevărat transformându-l în propriul idol.

Și legendele pot fi puse în scenă, ca de exemplu . Profesorul simte în clasă când este momentul potrivit să povestească legende sau fabule. Acestea împreună cu legendele despre natură și plante îi însoțesc pe copiii de clasa a doua întregul an. Cu fabule și legende se construiește o întreagă epocă în care conținuturile vor fi (re)povestite, recitate, desenate sau pictate.

Povestiri pentru învățarea și consolidarea scris-cititului - Povestea piticului Rădăcinel

Toate cercetările pedagogice au arătat că factorul surpriză este deosebit de important în dobândirea și menținerea interesului copilului pentru școală. Pedagogia Waldorf cu atât mai mult susține și dezvoltă această idee.

Este cunoscut faptul că pentru toți copiii școala trebuie, sau ar trebui să fie, un loc unde mereu se întâmplă ceva nou și interesant. Un copil care se întoarce de la școală și nu poate să răspundă cu entuziasm la întrebarea părinților: “Ce ați mai făcut astăzi la școală?”, este deja un copil plictisit. Am observat, când lucram în învățământul tradițional cât de dăunătoare puteau fi, din acest punct de vedere, manualele școlare. Elevii, plini de curiozitate le parcurgeau în primele zile de școală iar apoi interesul pentru ele dispărea. Urma un lung și plictisitor an școlar în care era suficient să deschizi manualul la pagina următoare pentru a ști ce urma să studiezi. La clasele mici factorul surpriză este cu atât mai necesar având în vedere motivația externă a copilului pentru învățare.

Există însă și dificultăți pentru dascăl în a aduce în fiecare oră elemente surpriză, în a-și concepe activitatea în acest mod – chiar și în școlile Waldorf. Una din aceste dificultăți are ca sursă obiectivele de referință urmărite în procesul didactic pe parcursul anului școlar. În funcție de aceste obiective, profesorului i se oferă posibilități mai mari sau mai mici de a fi creativ, de a apela la factorul surpriză în predare. Dacă obiectivul general la clasă, pentru un întreg an școlar, este consolidarea cunoștințelor dobândite în anul școlar precedent și transformarea lor în priceperi, deprinderi și obișnuințe, atunci este greu să le faci surprize elevilor.

Clasa a doua a fost mereu o provocare pentru mine. Atât din punct de vedere antropologic cât și didactic, în această clasă se pare că nu se întâmplă lucruri semnificative, cel puțin comparativ cu clasa I, III și IV. Poate fi foarte plictisitoare clasa a II-a.

La clasa I primul contact cu școala, cu un mediu nou și cu regulile acestuia, ca să nu mai vorbim de povestea literelor, a cifrelor fac din școală un loc foarte interesant pentru copil și îl oferă dascălului multe posibilități de a-l surprinde pe acesta.

Spre deosebire de clasa I, în clasa a doua copilul este deja familiarizat cu școala, este obișnuit deja cu un set de reguli ce trebuie respectate și, ceea ce este cel mai important, revine la școală cu așteptări foarte mari. În mintea micului școlar apar întrebări ca: “Dacă clasa I a fost atât de interesantă, cu atâtea povești, cu aventuri pentru descoperirea fiecărei litere, în următoarea clasă va fi oare și mai interesant?” Putem face față unor asemenea așteptări ?

Să vedem ce îi putem oferi copilului la nivel de obiective în această clasă:

- învățarea scris-cititului folosind literele de mână;
- exersarea scris-cititului folosind litere de mână și de tipar;
- exersarea numărării și a operațiilor aritmetice;
- parte narativă - fabule.

În afară de scrierea și citirea cu litere de mână (dacă nu s-a făcut deja în clasa I) care aduce un element de noutate dar nu se mai predă ca poveste (ca în cazul literelor de tipar) avem foarte multă exersare, consolidare. Poveștile acelea din partea narativă cu prinți, cu zmei, cu zâne lasă locul unor fabule frumoase dar scurte și incomparabile cu farmecul basmelor.

La clasa a treia apar epoci de agricultură, de construcție a casei, măsurători, planuri, activități de cunoaștere a mediului, apare Geneza, se înviorează și se diversifică materiile de studiu.

La clasa a patra, pe lângă limba maternă și matematică apar excursiile tematice, geografia, istoria, cunoștințele despre animale și om – iarăși interesant.

În concluzie, clasa a doua este evident dezavantajată din punctul de vedere al diversității epocilor dar și al conținuturilor de studiat în aceste epoci: limba maternă, matematică și ceva desen al formelor. Plictisitor chiar și pentru dascăl.

Copilul trebuie să exerseze cititul. **Să citească ce?**

În învățământul tradițional există manuale care cuprind fragmente de texte literare, unele urmărind succesiunea anotimpurilor, dar cele mai multe fără nici o legătură unele cu altele, texte care sunt citite, analizate, disecate, etc. În școlile Waldorf nu se lucrează cu manuale, elevul își scrie singur manualul (caietul de epocă). Întotdeauna m-am întrebat ce ar trebui să scrie copilul în acest caiet de epocă pentru clasa a doua. Ideea de a apela la niște texte fără legătură între ele sau având ca temă generală succesiunea anotimpurilor, nu mi s-a părut suficient de atrăgătoare și de potrivită pentru clasa a doua.

Am văzut apoi că unele colege folosiseră un personaj central “Râulețul hoinar” care „străbătea” întreg anul școlar înainte de a ajunge să se verse în mare. Am reținut ideea cu personajul central, unic pe parcursul întregului an școlar dar nu am fost foarte încântat de râuleț ca personaj. Mai târziu mi-a ajuns în mână o povestioară despre un pitic, piticul Rădăcinel. M-am gândit că este mult mai potrivit ca personaj central, pentru copiii de 7-8 ani și l-am ales să însoțească elevii pe tot parcursul anului școlar.

Alesesem personajul, aveam și idei destule pentru a scrie povești despre el dar trebuia să fac în așa fel încât poveștile să fie nu doar interesante ci să le împart în fragmente scurte, scrise cu litere de tipar de format mare pentru ca elevii să poată citi cu ușurință și, mai ales să pot apela la elementul surpriză - elevii să aștepte cu nerăbdare continuarea poveștii. M-am folosit în acest scop de un calculator, o imprimantă și un copiator. La început o dată la două-trei zile, apoi zilnic, în epocile de limba maternă, fiecare copil primea în dar o pagină A4 care cuprindea un nou fragment din poveste. Împărțirea în fragmente am conceput-o astfel încât să-i determin pe elevi să-și dorească mereu să afle continuarea poveștii. Întotdeauna însă i-am lăsat să descifreze mai întâi singuri noua parte din poveste și abia apoi am citit împreună, am explicat unele cuvinte neînțelese.

Rezultatul a fost că, până și elevii cu dificultăți în citire au învățat rapid să citească foarte corect și rapid și au venit mereu cu interes la școală. De multe ori în vacanțe sau în epocile de matematică îl auzeam pe copiii întrebându-mă ce mai face piticul și spunând că le este dor de el.

Rădăcinel este un pitic foarte curios, harnic și dornic să-și facă noi prieteni. El are o treabă foarte importantă în pădure, alături de alți pitici adună și păstrează în pământ puterea de viață a plantelor. Primăvara o readuce în rădăcini și semințe ajutând la renașterea naturii. Poveștile despre întâmplările prin care trece piticul le-am scris pe măsură ce parcurgeam epocile de limbă maternă și de aceea am putut să corelez evoluția vremii, a evenimentelor din perioada respectivă cu ceea ce se întâmpla în poveste. Astfel anul acesta a fost o iarnă grea, primăvara s-a lăsat mult așteptată, apoi a fost secetă și mereu Rădăcinel a reușit să ajute pădurea și pe prietenii săi riscându-și uneori viața pentru ei.

Interesantă a fost reacția lui Mihai, un elev venit în timpul anului școlar din învățământul tradițional, care, la început, s-a distrat inițial pe seama poveștilor piticului dar a ajuns să fie mai interesat de evoluția lui Rădăcinel decât de Harry Potter din care își făcuse un adevărat de idol.

Pentru a-i ajuta pe elevi să exerseze trecerea de la scrierea cu litere de tipar la cea cu litere de mână le-am cerut elevilor să facă transcrieri urmate de desene, realizând astfel și caietele de epocă.

Am folosit poveștile piticului și pentru a dezvolta creativitatea elevilor. Le-am cerut deseori să imagineze ei înșiși continuarea poveștii deși, de fiecare dată ei așteptau "adevărata continuare" din paginile pe care le primeau în dar.

Am avut grijă ca unele personaje sau întâmplări care apăreau în unele povești să se regăsească și mai târziu în alte povești ale piticului realizând o unitate pe ansamblul povestirilor.

Pe lângă elementele legate de succesiunea anotimpurilor, a sărbătorilor religioase, am cultivat prin faptele și vorbele piticului și ale prietenilor săi valori morale precum sinceritatea, prietenia, onestitatea, puritatea sufletească.

La sfârșit de an școlar, când clasa a trebuit să se despartă de piticul Rădăcinel - l-am "trimis" într-o călătorie în jurul lumii - am simțit cu toții că ne despărțeam de un prieten drag și chiar au curs lacrimi la despărțire și întrebarea prezentă și în poveste: "Chiar pleci?" a venit și din clasă.

Astfel clasa a doua a devenit o clasă interesantă iar exersarea scris-cititului nu a mai fost o activitate monotonă și plictisitoare. Elevii au învățat cu plăcere să scrie și să citească iar apetitul pentru lectură, pentru a citi ei înșiși alte povești interesante a fost mult mai bine format. Mai mult, fiecare copil are acum acasă un dosar impresionant care cuprinde 80 de pagini cu poveștile piticului pe care sunt convins că-l vor reciti chiar și în vacanță fără să li se impună acest lucru. (v. ANEXA)

„Povești” pentru suflet - Fabule și legende .

"Șoarecele spuse elefantului: Ai auzit cum a bubuit podul când l-am trecut împreună!"

Fabulele sunt de obicei foarte concentrate și scurte.

Înțelepciunea lor, adeseori frapantă, este accesibilă copiilor numai dacă li se spune înainte o "poveste pregătitoare". Pentru fabula de mai sus ea ar suna astfel: doi oameni urcă în podul unei șuri, ca să aducă fân pentru vaci. Unul e puternic și aruncă brațe mari de fân prin ferestruica șurii. Celălalt de abia reușește să arunce câteva smocuri de fân; mai târziu însă, spune tuturor că el a făcut cel puțin jumătate din muncă. Caracterul celor

doi oameni se conturează clar: unul e puternic, chibzuit și tăcut, celălalt e slab dar lăudăros. Învățătorul reamintește în același timp copiilor cum arată un șoarece și cum arată un elefant. Apoi urmează fabula.

Broasca vrea să arate ca un bou și se umflă, se umflă tot mai tare până plesnește. Vulpea sare după struguri dar nu-i poate ajunge; atunci, ca să se consoleze, pretinde că sunt acri. Cerbul își oglindește chipul în apă și se minunează de coarnele cele frumoase dar se plânge că bieteile lui picioare sunt prea subțiri; când trebuie să fugă de leu, se agață cu coarnele de un copac și-și așteaptă moartea; înțelege atunci că picioarele pe care le disprețuia atât l-ar fi putut salva în timp ce podoaba de pe cap, de care era atât de mândru, nu i-a adus decât nenorocire.

În fabule, slăbiciunile omenești apar sub forma animalelor. Blana sau penele nu pot ascunde faptul că *despre noi e vorba*. Câteodată copiii râd, alteori sunt intrigați: "Cât de caraghioși sunt!"

Dacă învățătorul povestește prea multe fabule, râsul și indignarea se pot transforma în bațjocură. Deci fabulele au nevoie de o compensație: povestiri care nu ridiculizează ci înalță, în contrast cu omul cu figură de animal poate fi pus omul care domină "animalul" din el și de aceea poate să îmblânzească animalele a căror sălbăcie periclitează ordinea și cultura în lume. Astfel de oameni întâlnim în *legende*.

Trăim într-o epocă ce depășește într-o anumită privință iconoclasmul din perioada Reformei: lozinca este "etimologizare". Mulți "iconoclaști" de astăzi privesc dinspre gândirea lor rece - dar uneori nu mai puțin unilaterală - legendele cu miracolele lor absurde și cu vorbăria lor pioasă, ca pe cel mai plictisitor și demodat lucru care poate exista la ora actuală. Ei chiar au dreptate dacă privim forma legendelor din punctul de vedere al sentimentalismului și al iscusinței în afaceri. Adevăratele legende sunt însă tot atât de adevărate și de mărețe ca și victoria spiritului creator asupra slăbiciunii, resemnării și lipsei de curaj. Offerus avea unsprezece picioare înălțime și voia să-l slujească pe cel mai puternic domnitor. Îi părăsi pe regele care se temea de diavol; plecă din slujba negrului, pentru că acesta se închinase în fața crucii. Un biet pustnic îi povestește despre adevăratul stăpân al lumii. Cum l-ar putea sluji pe acesta? Pentru că are nevoie de multă mâncare spre a fi puternic și pentru că vrea să-și aducă ofrandă puterile, nu vrea să-l slujească pe cel Preaînalt prin rugăciuni și posturi. Așa că devine trecător de oameni peste un râu năvalnic: trece pe umerii săi călătorii prin apele dezlănțuite, sprijinindu-se în toiagul său uriaș; într-o noapte îl strigă un copil. De abia la a treia chemare îl zărește, în mijlocul râului povara i se pare mai grea ca oricare alta pe care a dus-o vreodată. Copilul pe care îl poartă pe spate e Christos - Cel care ține întreaga lume pe umerii Săi. În noapte și întuneric, deasupra apei tumultuoase, copilul strălucește ca soarele. Offerus este cufundat - botezat în apă ca purtătorul lui Christos - Christ - Offerus.

Francisc renunță la modul său de viață risipitor și la meseria sa atât de promițătoare. El devine cântărețul iubirii, prietenul sărăciei și al păcii. El își mortifică trupul, dar își păstrează umorul și dragostea pentru natură. Stăpânirea de sine și-o exersează flămânzind și cu atât mai bine înțelege foamea animalului: lupului mâncător de oameni din Gubbio îi promite că locuitorii orașului eliberat îi vor da mâncare din belșug; sălbaticul animal își pune spășit laba în mâna Sfântului Francisc își îmblânzește pornirile ușuratic și tendința de a flecari, dar iubește rândunicile și porumbeii, care îi ascultă acum predicile.

Raniero di Ranieri, cruciatul, pornește cu o lumânare aprinsă de la Ierusalim la Florența, peste munți și prin pustii. Pentru a-i proteja lumina, trece prin pericole de moarte și aventuri care îi transformă inima. Legenda Selmei Lagerlof despre acest cavaler este una din cele mai impresionante dintre "Legendele despre Christos". Această povestire, învățătorul o poate prezenta adăugând zilnic câte un mic fragment.

Fabulele există din timpuri străvechi, ele oglindesc însă în mod deosebit spiritul imparțial al grecilor din secolul al șaselea, când filosofia și democrația au început să activeze în istorie pentru prima oară.

Legendele despre mari personalități au apărut în toate epocile, dar ele au înflorit mai ales la oamenii din Evul Mediu.

Fabulele și legendele înfățișează două laturi ale omului și arată cum acestea dau formă unor însușiri sufletești unilaterale: de la spiritul critic ascuțit la stăpânirea smerită de sine. Ele se completează reciproc. După vorbele înțelepte ale lui Blaise Pascal, de cele mai mărețe fapte este capabil acela care reunește și împacă în sine cele mai profunde contraste: "Este periculos să-i faci pe oameni să recunoască în ce grad înalt se aseamănă ei animalelor, dacă nu le arăți, în același timp, și propria lor măreție. Este la fel de periculos însă să-i faci prea mult să-și cunoască măreția fără a-și cunoaște în același timp și propria umilință".

Folosirea legendelor despre sfinți și a fabulelor – în clasa a doua - corespunde unei nevoi evidente a copilului ajuns la vârsta de 7-8 ani, de a percepe și categoriile morale polare, bineînțeles, într-o formă voalată, comică și apelând la animale.

Clasa a III-a

La începutul celui de-al 9-lea an de viață, copilul își pierde din dezinvoltura cu care abordează relația cu oamenii și cu mediul înconjurător. Apar în schimb întrebări existențiale în legătură cu originea omului și cu creația: de unde vin florile, copacii, munții, locuitorii pământului. De unde vin eu ?

Aceste întrebări sunt rezultatul unei transformări a conștientului pe baza căreia copilul se recunoaște ca ființă individuală, separată de lumea înconjurătoare. În relația cu oamenii din jur se remarcă o anumită distanță. Elevul se retrage în sine și își privește învățătorul astfel încât să-și poată demonstra că autoritatea lui este urmarea unei legi superioare sau este vorba de întâmplare.

Din acest proces rezultă o nouă relație între elev și profesor. De aceea, pentru această vârstă sunt recomandate povestirile din Vechiul Testament. Acestea reflectă extraordinar starea sufletească a copilului la această vârstă. Copilul află cum a fost creată lumea și cum omul a trebuit să părăsească Paradisul prin nerespectarea legilor dumnezeiești. Așa va putea recunoaște elevul de clasa 3 diferența dintre **dreptate** și **nedreptate**.

Imagini vii, puternice influențează copilul, care acum din propria "trăire" cunoaște și suferă "neascultarea" oamenilor care va conduce la potop și la distrugerea omenirii. În același timp, copilul capătă o antipatie față de lipsa de morală a oamenilor și va găsi singur potrivită pedeapsa lui Dumnezeu. Imaginile cu Arca lui Noe, sau construcția primului templu îl fac pe copil să-și reamintească de "ocrotirea" dumnezeiască și îi trezesc un dor de **a îngriji această sferă**.

Copilul la vârsta de 9 ani - Rubiconul;

Victor are 9 ani. A fost întotdeauna un copil și un elev docil; într-o zi părinții îi povestesc învățătorului că Victor a început brusc să fie încăpățânat, refuză să iasă la plimbarea obișnuită de duminică și se poartă în general extrem de impulsiv. Profesorul de germană se plânge și el: „Victor, a fost întotdeauna un sprijin în clasă, acum însă duce flautul invers la gură și face o mulțime de prostii. Până și scrisul său de mână s-a schimbat, devenind miniatural.”

După patru-cinci luni această criză trece: el se liniștește și încetează să mai fie obraznic. Un copil inteligent poate, la această vârstă, să urmărească îndelung și fără să plece ochii un adult cu întrebarea nerostită: "Ce fel de om ești tu, de fapt?" Se poate întâmpla ca această privire să spună: "Te-am cântărit, ești prea ușor!" în acest caz, comportamentul se schimbă de la o clipă la alta. Brusc, respectul a dispărut.

Copiii care au observat prea mult din nesiguranța adulților - îngrijorare la cea mai mică indispoziție, cedare la fiecare mic capriciu și altele de acest fel - pot să treacă la această vârstă printr-o criză, ușor de remarcat, care se manifestă prin accese de frică, răbufniri de furie, provocări nerușinate sau alte moduri de comportare surprinzătoare.

Clasele îl pun câteodată pe învățător la încercare, înainte se făcea din când în când pur și simplu gălăgie în clasă. Astăzi însă se fac adevărate mici experimente. Cum va reacționa de exemplu profesorul dacă pe tavan, deasupra locului unde stă de obicei, va fi pus un bulgăre de zăpadă din care va începe să picure? Micile sau marile slăbiciuni ale învățătorului vor fi comentate și imitate. (Se poate de altfel face aici observația că tocmai la această vârstă copiii caricaturizează pe ascuns defectele vreunui prieten și pot chiar să-l imite într-un mod necruțător). Dacă profesorul se simte lezat și reacționează dând pedepse grele, poate chiar nechibzuite, se poate ajunge la situații cu adevărat neplăcute.

Transformarea interioară, care are loc în această perioadă de viață, se manifestă până în țesuturile fizice ale trupului (de ex. se poate menționa că relația puls - ritm respirator este acum, pentru scurt timp, identică cu cea care va predomina mai târziu în perioada maturității). Faptul că copilul intră într-un nou stadiu de dezvoltare Rudolf Steiner vorbește despre "Rubiconul celui de-al 9-lea an de viață" - se reflectă în mod deosebit de clar în domeniul vieții sufletești.

Chiar dacă trăirea inițială, instinctivă a "Eului" apare mult mai devreme, anume în anul al treilea sau al patrulea de viață, totuși copiii nu sunt în stare să se distanțeze pe deplin conștient de ambianța lor înaintea celui de-al nouălea an de viață. Nevoia instinctivă de a se identifica cu animalele, plantele, pietrele, cu vântul, norii și stelele este uneori înțeleasă ca un fel de "animism" copilăresc, o dorință mai mult sau mai puțin conștientă de a "însufleți realitatea".

Steiner accentuează că aceste denumiri nu se potrivesc elementului spontan și nereflectat din modul de trăire al copilului. Când J. Piaget descrie cum, înainte de al șaptelea an de viață, copiii cuprind realitatea ca pe ceva nediferențiat și cum nu sunt ei în stare să facă deosebirea între conținutul conștientei lucrurilor din jurul lor și conștienta proprie și cum între 8 și 11 ani se desprind de acest "animism difuz" și încep să privească lucrurile în mod realist, atunci, de fapt el se apropie foarte mult, chiar dacă nu prin limbaj, de concepția lui Steiner. În primii trei ani de școală, învățătorul trebuie să aibă în vedere această particularitate în întreaga sa activitate; să facă prin urmare soarele și

pământul, animalele și plantele să-și vorbească, de parcă ar fi oameni. De-abia din clasa a IV-a poate să treacă la a descrie - pas cu pas - lucrurile "așa cum sunt".

Faptul că atât de mulți copii trec în această perioadă a vieții printr-un fel de "nouă criză de încăpățănare" se explică prin situația lor modificată de viață: acum își pot privi educatorul cu mult mai multă "agerime" decât înainte. și totuși ei pun autoritatea la încercare nu pentru că vor să se elibereze de ea, ci pentru că vor s-o păstreze. După ce învățătorul de la o școală Waldorf a așteptat până să prezinte copiilor realitatea în descrieri realiste, el dispune acum de mijloace formidabile, pe care le ținușe în rezervă și pe care le poate utiliza spre a învinge dificultățile unei serii de obiecte captivante ce mijlocesc o nouă cunoaștere.

În mod inconștient acționează aceste conținuturi asupra copilului de clasa 3. Se contribuie astfel la armonizarea devenirii lumii secundată de propria devenire.

Fragmente din opere literare;

Dacă în clasa a doua am „rezolvat” problema scris-cititului cu ajutorul ciclului de povești creat de mine însumi – Poveștile piticului Rădăcinel – în clasa a treia, deși am păstrat forma de prezentare, adică texte scrise pe calculator și apoi multiplicare pentru fiecare elev din clasă, am renunțat la ideea de a le aduce elevilor creații proprii și am selectat fragmente literare din autori consacrați de literatură pentru copii.

Am făcut acest lucru din două motive:

Pe de o parte, pentru că la această vârstă (9 ani), după cum am arătat deja, copiii devin mult mai critici, mai pretențioși în toate privințele și exista riscul ca ei să respingă anumite texte scrise de mine.

Pe de altă parte, am considerat că a sosit momentul să aibă un prim contact conștientizat cu o parte dintre poezii și prozatorii români, cu fragmente din opera acestora.

Criteriile de selecție a textelor au avut în vedere crearea unui echilibru între textul liric și cel narativ, succesiunea anotimpurilor precum și cunoașterea unor autori consacrați ai literaturii române.

Am recomandat părinților și cumpărarea (dacă nu le aveau deja) de cărți ale autorilor studiați pentru a-i obișnui treptat pe elevi cu lectura cu cartea.

Am realizat trecerea de la învățarea oarecum empirică, nederijată, spre studiul pe text, cuprinzând nu doar lectura textului ci și împărțirea acestuia pe fragmente, scoaterea ideilor principale, întocmirea planului de idei și reповestirea conținutului cu ajutorul planului respectiv.

Elevii mei au observat și ei că, de la atmosfera de basm (povestea literelor - clasa I) sau de la simpla lectură a unor povești (clasa a II-a), am ajuns să „trudim” pe text și au fost mândri că iată, se vede că au mai crescut și de aceea li se dau sarcini mai dificile.

Desigur, lucrul pe text nu l-am extins și asupra povestirilor biblice, a părții narative, această parte a zilei rămânând și în clasa a III-a, și în clasele următoare doar ca „hrană sufletească”.

Povestiri din Vechiul Testament

Întâmplările, cuvintele și personajele istoriei biblice s-au întretesut în dezvoltarea culturii occidentale: le găsim în artă, în proverbe, în întreaga noastră lume de reprezentări.

Povestirile biblice au mult mai mult de dat decât numai o explicație a rădăcinilor propriei noastre civilizații. Când un băiețel de nouă ani de la o școală Waldorf n-a putut să meargă o perioadă de timp la școală, îl rugă pe tatăl său să-i povestească un fragment dintr-o povestire biblică pe care el nu o auzise. Tatăl se orienta numai după context și i-l povesti cât de bine putu. Când însă ajunsese într-un loc unde trebuia să-l numească pe Dumnezeu, fu întrerupt de băiețel, care era foarte iritat: "N-ai voie să spui Dumnezeu, trebuie să spui Domnul, exact așa cum este în Biblie", în întreaga literatură a lumii nu există vreo altă operă care să trateze de la prima până la ultima pagină într-un mod atât de consecvent problema autorității.

Vechiul Testament - din care în clasa a treia nu pot fi selectate decât anumite povestiri caracteristice - vorbește la început despre întreaga omenire, mai târziu despre semiți, apoi despre israeliți iar în final despre seminția lui Iuda. Dar personajul principal este tot timpul același: Domnul însuși. Oamenii îi încalcă poruncile sau îl reneagă, iar El este obligat să-i aducă pe calea cea mai bună. Pedepsele Sale sunt uneori îngrozitor de grele. Dar El nu este meschin. El știe să-i apere pe cei încăpățânați și chiar pe cei care comit fapte reprobabile.

Nu sunt multe figuri ale Vechiului Testament care să apară cu mâinile cu totul neîntinate la judecata Celui preainalt. Adam și Eva îi încalcă poruncile și preced seminția umană care, de la ei încoace, trebuie să se hrănească cu fructele pământului. Urmașii fratricidului Cain devin strămoșii crescătorilor nomazi de animale, ai artiștilor și meșteșugarilor. Construcția semetului turn al lui Babel duce la separarea popoarelor și limbilor și la răspândirea civilizației pe Pământ. Iacob, fiul lui Isaac, câștigă dreptul primului născut înșelându-și tatăl; el devine astfel strămoșul celor douăsprezece seminții israelite. Prin înșelăciunea fraților săi, Iosif este dus în Egipt dar, prin el, de fapt este dus întregul popor. Moise, care la mânia ucisese un om, devine eliberatorul poporului lui Israel din sclavie; el îl întâlnește pe Domnul pe muntele Sinai, primește tablele Legii, influențând astfel pentru viitor, credința poporului său. Saul, David și Solomon sunt naturi profund problematice. Totuși, ei au continuat cu toții opera Domnului, în înțelepciunea Lui nețărmurită, Domnul a îngenucheat forțelor împotrivirii și răului pentru a le pune în slujba ordinii Lui universale, învățătorul se poate lipsi de multe explicații morale abstracte, dacă povestește Vechiul Testament. Găsește aici alte imagini decât cele din basme, fabule și legende. Evocările din Biblie sunt mult mai complicate și cu sensuri multiple. Povestirile nu întotdeauna sfârșesc fericit, dar au o încărcătură morală. Copiii se indignează de fapta lui Adam și a Evei, iar dacă tremură în fața potopului, sau oftează ușurați când Avraam îl cruță pe Isaac, se luminează la revelația de pe muntele Sinai, jubilează odată cu David, strâng pumnii împotriva lui Goliat și a filistenilor - ei trăiesc în imagini mărețe, detașați, o problemă ce, mai mult sau mai puțin conștient, se desfășoară în sufletul lor. "Noul pact" pe care îl au de încheiat cu oamenii din jurul lor, înfruntările și dezaprobările, poruncile și capriciile, poate și bănuiala profetică ce le anunță evenimentul din propria lor devenire: aceasta este criza de după al 9-lea an de viață, noua "vârsta a încăpățânării".

Clasa a patra

Copilul de 10 ani a depășit pragul clasei 3 și a aflat în mod dureros că nu mai „beneficiază” de „ocrotirea” dumnezeiască. Sarcina sa va fi să învețe cum să se perceapă pe sine ca Eul-ființă astfel încât acesta să poată fi activ. Primii pași în individualismul treaz i-a făcut deja. Mediul înconjurător va fi acum descoperit și cucerit cu bucurie. El va fi terenul de exercițiu al propriilor forțe ale propriului „eu”. Își poate trasa chiar granițele proprii ale bucuriei cuceririi.

Cunoștințele despre patrie, istoria și zoologia sunt predate în clasa a IV-a, aceasta pentru că numai atunci copiii sunt apti să privească, având simțurile treze, lumea realității și anume cu o aviditate de cunoaștere neutilizată până acum și de aceea mult mai intensă. „După ce copiii, prin cotitura de la 9-10 ani, s-au „trezit” pentru lumea simțurilor, este important ca predarea să le vină în întâmpinare cu acele materii în care puterea de observație senzorială și setea lor tot mai mare de a învăța să se poată manifesta. Cunoașterea meseriilor, în clasa a III-a și cunoștințele despre patrie, în clasa a IV-a, sunt ca niște porți prin care copiii pătrund în lumea exterioară.”⁶

În clasa a IV-a se înțelege de la sine că e nevoie să venim în întâmpinarea agerimii crescute a copiilor - acum în vârstă de zece ani -- prin noi materii. Locul "disciplinelor de specialitate" predate până acum îl ia cunoașterea patriei. Sunt discutate împrejurimile, teritoriul, sistematizarea, istoria localității, a orașului natal. Se fac excursii pe jos și se vizitează gospodăria țărănești, mori, fabrici, muzee, biserici, primăria etc. Se reține în imagini ceea ce s-a observat. Sunt redactate și scrisori comerciale simple.

Prin această activitate se face încă un pas important înainte. Se desenează o imagine ce redă întregul drum spre școală. El duce de la patul în care doarme și până la sala de clasă. Casele trebuie să fie foarte mici. Trebuie să încercăm să ne imaginăm cum le vede o pasăre sau un pilot de elicopter care zboară cam la 50 de m înălțime. Asta înseamnă însă că se desenează pentru prima dată ceva ce seamănă cu o hartă.

Mituri și legende istorice românești

Lumea miturilor și a legendelor istorice și geografice este un „tărâm” fascinant pentru elevul de clasa a patra. Dacă în clasa a treia a început să fie interesat și să emită judecăți despre realitatea apropiată: părinți, bunici, profesorii pe care îi are la școală, în clasa a patra interesul copilului se extinde asupra locului unde s-a născut, asupra strămoșilor, a faptelor acestora.

Aflate în legătură directă cu studiul istoriei și geografiei, legendele geografice și istorice românești, povestite la această vârstă, completează în mod fericit imaginea copilului despre trecutul poporului român.

Copilul de 10 ani este deja capabil să înțeleagă desfășurarea cronologică a evenimentelor istorice și o planificare a povestirii legendelor ținând cont de acest criteriu –cronologic – va fi corect percepută ca un traseu continuu, în permanentă transformare, evoluție.

De remarcat este faptul că, în școlile Waldorf, „partea narativă” – adică acele 15-20 de minute consacrate povestirilor – sunt prezente zilnic în structura lecției, indiferent dacă modulul parcurs este de limba română, matematică, istorie, geografie, etc.

⁶ Frans Carlgren, Arne Klingborg – Educație pentru libertate –Ed. Triade, Cluj-Napoca-1994

În acest mod se crează o continuitate în povestirile, legendele abordate, benefică pentru elev deoarece acesta trăiește pe tot parcursul anului școlar într-o atmosferă specifică clasei, nivelului de vârstă.

Se poate spune că studiul istoriei, al geografiei nu se încheie odată cu sfârșitul acestor module (de trei săptămâni fiecare) ci continuă, într-un mod artistic, până la sfârșitul clasei a patra.

Prin simpla audiere dar și prin repovestirea sau dramatizarea de către elevi a conținuturilor legendelor se aprofundează unele cunoștințele acestora, se fixează altele și li se dezvoltă capacitatea de exprimare, de comunicare.

Povestiri din „Mitologia nordică”.

În clasa a patra, la partea narativă, se va putea povesti și despre zeii germanici (cânturile Kalewa deasemenea). Deși pare curioasă această abordare, a legendelor nordice, ea are o serioasă justificare antropologică. După ce în clasa a III-a li s-a prezentat elevilor mitul Creației din perspectiva creștină, în clasa a patra, pentru a alimenta nevoia de explorare, de cunoaștere a copilului de 10 ani, se prezintă și varianta: nu numai un Dumnezeu ci o multitudine de zei, determină destinul pământului. Nu se va prezenta creația în 7 zile, ci cu ajutorul imaginii lui Iwir-Uriașul din trupul căruia s-au născut zeii lumii. Din Ask și Ewla, Esche și Ulwe face Odin prima pereche de oameni și elevii vor trăi pe viu originea omului pe pământ.

În imagini vii se imprimă drama amurgului dumnezeiesc, cum omul se emancipează față de dorința divină, cum forțele șarpelui, ale minciunii, bolii și morții duc la înlăturarea divinității care lasă în seama omului propriul destin.

În legendele germanice cavalești, copilul are ocazia să cunoască îndeaproape luptele eroilor Hugdetrich și Walthari, Detrich din Berna. Acolo se vor elibera forțe ale voinței. Spada este simbolul forței eului. Elevul va auzi pentru prima dată de epopeele din Evul Mediu, cum ar fi “Cântecul Nibelungilor” sau “Parsifal” care vor fi aprofundate mai târziu la liceu.

Concluzii

*Pedagogia Waldorf a dezvoltat un concept propriu cu privire la studiul limbii și literaturii materne. Acesta a luat naștere din analiza modului în care interacționează două forțe polare, cu legități specifice: **receptarea mesajului oral/scris și formele convenționale de exprimare orală/scrisă**. Din interacțiunea acestora ia naștere **capacitatea de comunicare**, ce se concretizează la nivelul individului în posibilitatea de exprimare a gândurilor, stărilor, sentimentelor și opiniilor proprii. În esență, acesta este scopul studierii limbii și literaturii române.*

Limba este un proces viu, în permanentă transformare, însă la baza ei stau legități general valabile – forme și structuri stabile – care își au originea în vremuri îndepărtate. De aici s-a născut necesitatea expunerii de către învățător a acelor texte care au valoare artistică și care stau la baza creației literare actuale. Astfel, povestirea zilnică a învățătorului, în partea de final a orei principale, indiferent de materia predată, ocupă un spațiu larg în desfășurarea activităților didactice din școlile Waldorf: basme în clasa I, fabule și legende în clasa a II-a, texte biblice din Vechiul Testament în clasa a

III-a, mitologie în clasa a IV-a. Textele povestite sunt apoi repovestite de copii, care preiau cu ușurință elemente de limbaj specifice, astfel încât se realizează atingerea unui obiectiv esențial – **dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral.**

Un element specific pedagogiei Waldorf este partea ritmică. Aceasta presupune afectarea unui timp, de regulă 10-20 min. la începutul fiecărui curs principal, timp în care învățătorul și copiii rostesc împreună poezii și frământări de limbă, intonează cântece, în alternanță. Acest moment al zilei de școală se constituie ca fundament pentru latura socială a educației. În domeniul lingvistic este cu atât mai necesară o astfel de activitate, cu cât dezvoltarea comunicării (capacitatea de exprimare proprie) nu se poate realiza decât în interacțiune cu ceilalți semenii, în sfera socialului.

De o deosebită importanță pentru pedagogia Waldorf este modul specific în care aceasta așează înaintea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/lectura), capacitatea de exprimare scrisă. Printr-o asemenea răsturnare de situație se urmărește, în clasa I, respectarea unui principiu de bază al pedagogiei contemporane, întrucât este știut faptul că achizițiile cognitive devin mai solide dacă sunt susținute de activitatea proprie a copilului. Pedagogia Waldorf înțelege prin activitate efortul concret pe care individul îl face cu mâinile sale. Astfel, în clasa I copiii sunt conduși întâi către scriere și apoi către citire. Ei citesc la început numai ceea ce au scris ei înșiși, după modelul învățătorului. Citirea vine de la sine pentru fiecare copil, în ritm propriu. Copiii sunt activați mai ușor în ceea ce privește scrisul, care solicită mai puternic motricitatea.

În predarea literelor, pedagogia Waldorf propune o cale accesibilă vârstei copilului de 6-7 ani. Astfel, învățătorul pornește de la o poveste pe care o expune copiilor și pe care apoi o reia în ziua următoare realizând și un desen sugestiv pentru copii. În același timp, copiii desenează în caietele proprii imaginea din poveste. Din desenul realizat pe tablă și în caiete se desprinde forma literei, fie din conturul elementelor imaginate, fie din atitudinea personajelor. Accentul se pune în acest fel pe calitatea scrierii și nu pe cantitate, întrucât copiii sunt îndrumați să perceapă formele în relație cu simțurile proprii. Cunoștințele dobândite în acest mod devin mai solide și au ca bază memoria afectivă pe care psihologii contemporani o consideră de o eficiență superioară. Experiența practică a demonstrat că în modul prezentat se acționează cu succes împotriva apariției deficiențelor de scriere-citire.

Folosirea instrumentelor de scris, de la creioane groase de ceară la creioane colorate și la stilou, reprezintă pentru pedagogia Waldorf o cale firească și necesară de a răspunde cerințelor de vârstă ale copiilor, cărora li se dezvoltă treptat motricitatea mușchilor fini ai mâinii. În același timp se are în vedere dezvoltarea simțului estetic. Scrierea caligrafică este exersată în aceeași măsură ca și scrierea ortografică, realizându-se astfel dezvoltarea capacității de exprimare scrisă.

Caracterul de interdisciplinaritate reprezintă un element specific pedagogiei Waldorf. Acesta se reflectă în mod deosebit în predarea limbii și literaturii române, care devine un suport fundamental pentru dobândirea de cunoștințe și formarea deprinderilor. Conținuturile propuse spre abordare cuprind elemente specifice educației plastice, muzicale, istoriei, geografiei, științelor naturii, iar ea se regăsește pe rând în fiecare dintre acestea.

Data fiind plaja orară prevăzută în planul-cadru (clasa I și a II-a: 7-8 ore, clasa a III-a: 5-7 ore, clasa a IV-a: 5-6 ore), programa conține atât obiective de referință și

conținuturi obligatorii, care aparțin trunchiului comun, cât și altele care devin obligatorii atunci când se optează pentru curriculum-ul extins.

Modul nostru actual de gândire, bazat pe cunoașterea materialistă a naturii, ne permite apropierea de omul fizic, de latura sa exterioară. Dacă acceptăm ideea structurii tripartite a omului – corp fizic-suflet-spirit (fără a le confunda pe ultimele două) și nu uităm nici Eu-l, și dacă dobândim înțelegerea modului în care acestea se dezvoltă, putem avea o privire profundă asupra entității umane. Iar știința antroposofică dorește tocmai acest lucru: să privească cu adevărat în entitatea omenească.

Este necesar să ne însușim o adevărată artă, exactă și intimă, deopotrivă, pentru a observa individualitatea umană.

Observăm la copil, odată cu dezvoltarea trupescului, modul cum sufletescul, căruia îi atribuim gândirea, simțirea, și voința, își croiește drum în trupesc, felul cum întreaga ființă devine alta și în domeniul sufletesc. Observarea aceasta a copilului se va face astfel cu totul altfel, nu numai sub raport intelectual, ci raportându-ne la el cu sentimentul, cu simțirea, cu toate impulsurile de voință, în așa fel însă încât să ne detașăm de simpatie și antipatie. Cunoașterea misterului pe care îl oferă un copil presupun toate acestea.

Copilul – „O mică lume în fața mării lumi” – care ne învață să observăm un sufletesc-spiritual și un Eu independent, care e concentrat cu predilecție în voință.

Înțelegând forțele naturii umane, forțe care îi dau copilului fizionomie fizică, psihică, spirituală, pedagogia bazată pe antropologia și antropozofia steineriană conferă învățământului un caracter individualizat. Ea privește copilul ca pe o FIINȚĂ cu elementele sale ascunse, suflet și spirit, dascălul armonizându-și acțiunile educative cu ceea ce observă în fiecare copil.

Ampla analiză a felului propriu în care un copil „vede, gândește și simte” permite respectarea individualității copilului, permite alegerea metodelor și mijloacelor didactice cele mai potrivite nu doar pentru o etapă de vârstă ci pentru o anumită clasă și chiar pentru un anumit copil.

Nici măcar nu este greu să-i observi și să vezi; personalitatea copilului radiază în ținută, în privire, în strălucirea ochilor, în mișcare, în vorbire, în gesturi... Eu-l copilului se oglindește în trup, tot așa cum îl înconjoară.

Odată, la cursurile Waldorf pe care le-am urmat la București, un profesor cu multă experiență ne-a cerut să numim câteva din noțiunile polare existente în lume. Ne-a întrebat, de exemplu, care este opusul lașității. I-am răspuns, fără să stăm nici un moment pe gânduri, că este curajul, firește. Ne-a întrebat apoi care este opusul urii și i-am răspuns: iubirea. Ne-a întrebat care este polarul zgârceniei iar răspunsul nostru a fost desigur – generozitatea, altruismul. Clătinând din cap profesorul ne-a spus că ne înșelăm. De fapt opusul lașității este inconștienta iar curajul se află undeva la mijloc, opusul urii este exaltarea, iubirea fiind și ea între cele două categorii iar opusul zgârceniei este risipa, generozitatea fiind tot o cale de mijloc. Ne-a făcut să înțelegem astfel că, la ora actuală, în lume nu mai există doar categoriile polare și că valorile morale pe care noi le respectăm și dorim să le descoperim în noi și în semenii noștri se află la mijloc, ca o punte îngustă și greu de păstrat pe drumul vieții, de o parte și de alta existând prăpăstii.

Mai târziu, extrapolând, am înțeles că, în procesul de învățământ, sunt dăunătoare pentru copil și supraîncărcarea acestuia, dar și subsolicitarea și, de exemplu, felul în care sunt utilizate basmul, fabula, povestirea ca mijloace didactice, trebuie să țină cont de această cale de aur, calea de mijloc.

„Nevoia de fantezie, simțul pentru adevăr, simț de răspundere, acestea sunt cele trei forțe care sunt nervii pedagogiei. Iar cel ce vrea să preia în sine pedagogie, acela să-și înscrie înaintea acestei pedagogii motto-ul:

Să te pătrunzi de abilitatea fanteziei,

Să ai curajul pentru adevăr,

Să-ți faci mai ageră simțirea pentru responsabilitate sufletească.”⁷ Rudolf Steiner – Antropologia generală ca bază a pedagogiei, Editura Triade, 1998

Convins fiind că un dascăl bun, indiferent că este Waldorf sau nu, trebuie să fie atât un bun pedagog cât și un psiholog bun, am adunat în această lucrare câteva posibilități de apropiere de copil a realităților lumii prin intermediul basmelor, fabulelor, povestirilor create de învățător, gândind că avem datoria de a realiza mult mai mult decât simpla transmitere de cunoștințe. Departate de mine, însă, pretenția de a oferi colegilor modele sau „rețete”.

Și pentru că autorul „Micului prinț” mi-a „oferit” un gând de-al lui izvorât din aceeași dragoste pentru copii care ne unește pe toți cei ce călăuzim pașii copiilor, voi încheia cu un fragment din opera acestuia:

„ În făurirea omului este important mai întâi nu a-l instrui, ceea ce este zadarnic dacă ajunge doar o carte care merge; este nevoie să fie crescut, educat, pentru a-l duce la înălțimea unde nu mai sunt lucruri, ci chipurile născute din modul divin care leagă lucrurile. Căci nu este nimic de așteptat de la lucruri dacă ele nu răsună unele în altele, aceasta fiind singura muzică pentru inimă.”

⁷ Rudolf Steiner – Antropologia generală ca bază a pedagogiei Editura Triade, Cluj-Napoca- 1998