

ALTERNATIVA EDUCAȚIONALĂ WALDORF

- I.1. Viața și activitatea lui Rudolf Steiner**
- I.2. Problema socială și concepția despre societatea tripartită**
- I.3. Prima școală Waldorf – rezultat al mișcării de tripartiție**
- I.4. Concepția antroposofică asupra fazelor de evoluție a copilului**
- I.5. Antropologia – fundamentul pedagogiei Waldorf**
- I.6. Trăsături de bază ale pedagogiei Waldorf**
- I.7. Considerații asupra planului de învățământ Waldorf pentru ciclul primar și gimnazial**

I.1. VIAȚA ȘI ACTIVITATEA LUI RUDOLF STEINER

Rudolf Steiner s-a născut în anul 1861, la granița între Austria și Ungaria, ca fiu al unui simplu funcționar al căilor ferate austriece. După ce a absolvit școala reală și și-a luat bacalaureatul la Wiener Neustadt, a studiat matematica și științele naturii la Universitatea Tehnică din Viena. Pe lângă acestea, a audiat și cursuri de filosofie, literatură și chiar psihologie și medicină. În același timp, a fost preocupat de experimente și observări ale naturii, care l-au familiarizat cu metodele de cercetare ale științelor naturii practicate de Goethe. Joseph Kurschner i-a cerut tânărului de numai 21 de ani ca, în cadrul colecției „Literatura națională germană”, să publice și să comenteze scrierile lui Goethe privitoare la științele naturii. În anul 1889 a fost chemat la arhiva Goethe-Schiller din Weimar pentru a îngriji editarea unei părți a operei lui Goethe referitoare la științele naturii, în cadrul ediției patronate de Marea Ducesă Sophie din Weimar. Ca rezultat al studiilor sale asupra operei lui Goethe și al strădaniilor sale filosofico-metodice în scopul de a stabili o punte de legătură între gândirea modernă și perspectiva spirituală, scrie în 1886 **„Linii fundamentale ale unei teorii a cunoașterii în concepția despre lume a lui Goethe, cu referire îndeosebi la Schiller”**.

Figura 1 : Rudolf Steiner, întemeietorul Școlii Waldorf

În 1891 apare **„Adevăr și știință”**, o extindere a lucrării sale de doctorat, având, de asemenea, o temă de teoria cunoașterii.

În anul 1894 apare capodopera sa filosofică, **„Filosofia libertății”**.

Sfârșind munca la edițiile Goethe, Steiner se mută la Berlin, pentru a redacta acolo revista culturală **„Magazin de literatură”**.

Pe lângă studiul și activitatea sa de cercetător și autor, el a preluat variate îndatoriri pedagogice. Încă de pe când avea numai 14 ani, și-a finanțat singur studiile școlare și, mai târziu, pe cele academice, dând ore particulare la toate materiile.

La Berlin, Steiner a activat din 1889 până în 1904 ca profesor la „Școala de culturalizare a muncitorilor”, înființată de Wilhelm Liebknecht; elevii săi au descris mai târziu entuziasmați, contribuția sa în domeniul culturalizării adulților.

Încă de la vârsta de șapte ani, la Rudolf Steiner au început să-și facă apariția trăiri interioare care aveau să-i influențeze întreaga sa viață: trăia domeniile suprasensibile ca pe o realitate continuu prezentă. A urmat, în tăcere, în paralel cu desfășurarea bogatei sale activități publice, și acea

educație spirituală pe care avea să o înfățișeze mai târziu în operele sale de bază, în special în **„Cum se dobândesc cunoștințe despre lumile superioare?”** și în multe din conferințele sale. Pe la sfârșitul secolului, el își dezvoltase această facultate de a observa supranaturalul, aducând-o la o asemenea exactitate și controlând-o totodată, încât se consideră a fi îndreptățit să o poată prezenta ca pe o cercetare științifică, ca pe o **„știință spirituală”**.

În toamna anului 1900, Steiner a început să țină conferințe în cerc restrâns, în care lăsa să se strecoare, cu prevedere, câte una din experiențele sale metafizice. La 8 octombrie 1902 a vorbit la Berlin în fața „Societății Științifice Giordano Bruno”, al cărei membru era de altfel și el, prezentând în mod deschis scopul viitor al vieții sale: **„de a găsi noi metode de cercetare a sufletului, pe baze științifice”**. Când Steiner a făcut acest pas hotărâtor pentru viața sa ulterioară, el avea deja un nume cunoscut în cele mai înalte cercuri științifice din Germania și întreținea corespondență personală cu renumite personalități ale vieții culturale, precum Eduard von Hartmann și Ernst Haeckel. Nu-și făcea nici un fel de iluzii privitoare la felul în care vor fi primite accepțiunile sale asupra lumii în acea societate de cercetători academici, din care făcuse și el parte, și care considera ca pe un fapt de la sine înțeles că ea singură avea dreptul de a hotărî ce este știință și ce nu. Temerile sale s-au confirmat. Steiner a fost privit de acum înainte ca „teosof”, iar oficialitățile culturale din Germania i-au trecut mulți ani de acum înainte numele sub tăcere.

Activitatea sa de conferențiar s-a desfășurat, de fapt, din octombrie 1902, în mod formal în cadrul Societății Teosofice, deoarece acolo a găsit oameni interesați de cercetarea spirituală. Divergențe obiective au dus, în 1913, la desprinderea de Societatea Teosofică. Încă din 1902, Steiner a denumit, din când în când, modul său de cercetare cu numele pe care mai târziu avea să-l folosească în mod consecvent; deoarece această cercetare conduce la conștientizarea adevăratei naturi umane, el a numit-o **„antroposofie”** (din grecescul „*antropos*” - om și „*sophia*” - înțelepciune). Steiner a vorbit despre rezultatele fundamentale ale cercetărilor sale în cadrul societății antroposofice și în fața unui public tot mai larg.

În același timp, au luat naștere cele mai cunoscute și mai răspândite dintre lucrările sale:

- **„Creștinismul ca fapt mistic și misterele antichității” (1902) ;**
- **„Teosofie. Introducere în cunoașterea suprasensibilă a lumii și a menirii omului” (1904) ;**
- **„Cum se dobândesc cunoștințe despre lumile superioare?” (1904) ;**

- **„Știința secretă în rezumat”(1909).**

Întrebărilor grupului din ce în ce mai numeros al colaboratorilor și elevilor săi, Steiner le-a răspuns, în decursul acestor ani, prin inițiative care au purtat impulsul antroposofic în tot mai multe domenii. A scris și a regizat **patru drame-mister** și a creat o nouă artă a mișcării, în care sunetele și tonalitățile sunt exprimate prin gesturi: *euritmia*. Ca sediu al diferitelor activități artistice și centru al curentului antroposofic, a pus să fie construită, după proiecte arhitectonice proprii, la Dornach lângă Basel, clădirea numită de el **„Goetheanum”**. A supravegheat el însuși ridicarea clădirii iar contribuția sa personală și-a adus-o mai ales în înzestrarea artistică.

Prelegerea **„Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale”**, pe care în anul 1907 a ținut-o în diferite localități din Germania, conține sămânța pedagogiei Waldorf.

În condițiile nenumăratelor transformări ce au decurs din catastrofa primului război mondial, au apărut noi necesități și s-au deschis noi posibilități de a răspândi știința spirituală în cercuri mai largi.

I.2. PROBLEMA SOCIALĂ ȘI CONCEPȚIA DESPRE SOCIETATEA „TRIPARTITĂ”

**„Să nu întrebați: ce trebuie să știe omul și să poată pentru ordinea socială
existentă;
ci întrebați: ce se află ca predispoziții în om, ce anume se poate dezvolta în
el?**

**Abia atunci va fi posibilă contribuția la ordinea socială
a unor forțe mereu noi, provenind din
generația în creștere...”¹**

În primăvara anului 1919, războiul civil amenința Germania. Viața economică s-a prăbușit, foametea și epidemiile s-au răspândit tot mai mult, șomajul, demonstrațiile și răzvrătirile erau la ordinea zilei. Rudolf Steiner s-a hotărât, îndemnat fiind de unii funcționari ai statului, de industriași și de oameni de știință cu vederi antroposofice, să-și prezinte în mod public concepția sa privitoare la o nouă ordine socială. În luna martie apare proclamația sa, „Către poporul german și lumea culturală”, semnată de o serie de personalități marcante ale vieții culturale. În luna aprilie a publicat

¹ Apud Calgren, F., Klingborg, A., „Educație pentru libertate. Pedagogia lui Rudolf Steiner”, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1994, pag. 261.

cartea „Puncte centrale ale problemei sociale”. A ținut o serie de alocuțiuni și conferințe atât în fața unor industriași, în mici săli de conferințe, cât și în fața unor grupuri numeroase de muncitori. Câteva din exemplele date de el, atât în scris cât și prin viu grai, erau cu siguranță adecvate acelor timpuri; multe sunt însă astăzi mai actuale decât atunci.

Deoarece știința pedagogică modernă a început să-și argumenteze în mod sociologic imaginea despre școală, nu este inoportun sau inadecvat a se arăta felul în care arta educativă a lui Rudolf Steiner își are rădăcinile în intențiile ei sociale.

Prin ideea împărțirii în trei a organismului social, Rudolf Steiner nu prezintă vreun program de partid și nu ridică nici o pretenție abstractă. Părerile sale au fost în întregime formate analizând relațiile sociale existente și natura umană.

Atât în existența socială cât și în cea individuală, se pot distinge **trei "domenii de viață"**, fiecare cu legitatea sa proprie:

- ***viața spiritual-culturală;***
- ***viața economică;***
- ***viața juridico-politică.***

Ne-am obișnuit să considerăm aceste sfere ca pornind cel puțin dintr-un același centru și având un sens comun. Ca formă de la sine înțeleasă a vieții sociale ne apare „statul unitar”, în care un grup de politicieni purtând răspunderea hotărăște nu numai condițiile politicii externe și ale justiției, ci și în problemele vieții spirituale și ale celei economice, iar în unele state aceste lucruri se fac până în cele mai mici amănunte. Rudolf Steiner a militat pentru o „tripartiție” socială care să privească și să trateze cele trei domenii - al vieții economice, al vieții spirituale și al justiției - ca pe trei funcții sociale existând concomitent și fiind administrate independent una față de cealaltă.

Nu este nici o întâmplare faptul că vorbele **„Libertate. Egalitate. Fraternitate”** au putut să entuziasmeze, în timpul Revoluției Franceze și apoi mai târziu, tot mai mulți oameni. Aceste trei idealuri corespund, privite mai de aproape, unor senzații instinctive profunde, pe care fiecare dintre noi le poartă înlăuntrul său, mai mult sau mai puțin conștient. Fiecare dintre ele poate fi însă realizat numai la nivelul unui singur domeniu al vieții sociale:

- ***libertate spirituală în viața culturală;***
- ***egalitate democratică în viața juridică;***
- ***fraternitate socială în viața economică.***

I.2.1. Viața culturală

Libertatea este o condiție de bază a existenței vieții spirituale creatoare. Trăim, însă, într-o epocă în care școlile, universitățile și laboratoarele sunt privite într-o măsură tot mai mare drept factori ai unei competiții internaționale de ordin economic sau politic; planurile de învățământ, structurarea orelor, programele și metodele de cercetare sunt în mod consecvent adoptate necesităților industriale, ale administrației de stat, chiar și celor militare. Nu poate fi tăgăduit faptul că prin aceasta se periclitează libertatea vieții culturale, chiar și în statele "libere".

Educația și învățământul joacă, în aceste condiții, un rol hotărâtor. Toate inovațiile din lume, tot ceea ce este creator, se regăsește în cele din urmă în realizările individuale și în extinderea acestora în plan social. Cea mai importantă îndatorire a educatorului este aceea de a încuraja aptitudinile individuale și de a le face să se dezvolte în plan social, nu de a realiza o educație în spiritul dezvoltării tehnico-economice șablon. 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 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, hotărăsc singure în privința oricăror probleme, fie ele legate de planurile de învățământ sau de metode de predare, fie, în general, în privința oricăror probleme administrative.

Aceeași autonomie trebuie să domnească și în domeniul științific. Abuzul de forță exercitat în acest domeniu de către stat și industrie se face simțit actualmente până în cele mai mici detalii. Cercetătorii rămân dependenți din mai multe puncte practice de vedere de factorul social. Drept consecință a acestei autonomii apare faptul că instituțiilor de educație și cercetare li se oferă posibilitatea, neținând cont de granițe statale, să comunice și să colaboreze.

Aceleași posibilități de finanțare și de administrație internă și de colaborare internațională, pot fi oferite în mod asemănător tuturor formelor de organizare autonomă a vieții spirituale (ca de exemplu comunităților religioase, vieții artistice, mediilor informaționale).

În mecanismul existenței actuale sunt necesare unele instituții a căror îndatorire, recunoscută în mod public, să fie reprezentarea și apărarea sferei „pur-umanului”, în toate circumstanțele, în toate stările și situațiile, fără a

ține seama de interesele economice sau politice. În lipsa unei libertăți totale și garantate prin lege, această îndatorire nu poate fi îndeplinită.

I.2.2. Organismul de stat și juridic

După cum fiecare om are nevoie de instituțiile vieții spirituale libere pentru satisfacerea nevoilor individuale, tot așa are nevoie și de organele puterii de stat pentru a obține cuvenita protecție a acelor drepturi ce trebuie să fie aceleași pentru toți. Instanțele vieții juridico-politice, alese în mod democrat prin vot liber, trebuie să aibă grijă ca toate donațiile făcute de către persoane individuale sau de către organizații, în scopul sprijinirii educației, a cercetării ș.a.m.d., să nu fie legate de îndeplinirea anumitor condiții, ceea ce ar pune în pericol libertatea vieții spirituale.

Din momentul în care se recunoaște necesitatea acestei „tripartiții” a întregului organism social, se pot adopta legi care să ducă treptat la separarea funcțiilor de stat, economice și spiritual-culturale. În cadrul unui stat ce nu-și amestecă propriile sale interese în împărțirea domeniilor vieții spirituale se pot adopta în mod benefic linii și măsuri obiective și imparțiale. Statul poate aduce astfel o contribuție hotărâtoare în rezolvarea contradicțiilor și neajunsurilor sociale.

I.2.3. Viața economică

Pentru a-și satisface necesitățile sale materiale, locuitorul unei regiuni industriale, este în totalitate dependent de realizările concetățenilor săi; el este menit ca, prin activitatea pe care o desfășoară, să servească și alți consumatori. Se poate vorbi, în acest caz, de fraternitate - fără a înzestra acest cuvânt cu o valoare morală -, rezultată în mod nemijlocit din procesul de producție modern.

Viața economică prezintă tendința de a țese un păienjeniș de legături, ce cuprind întreaga lume, în condițiile mijloacelor de transport actuale. Această tendință este însă oarecum împiedicată în prezent de taxele vamale, interdicțiile de import, legislațiile schimbului valutar ș.a.m.d. Dacă i s-ar da însă posibilitatea de a se desfășura liber, ar trebui ca, neținând seama de granițele statale, să ia ființă asociații economice, în care partenerii de producție, distribuție și consum sau reprezentanții lor aleși să se sfătuiască în privința nevoilor și posibilității satisfacerii lor. Aceste asociații uneori au un caracter mai mult local sau, dimpotrivă, cuprind întreaga lume. În această direcție se arată și posibilități de realizare a noi forme de relații economice între țările puternic industrializate și cele subdezvoltate.

Un asemenea sistem nu este posibil în țările cu mijloace de producție subordonate în întregime statului și în care patronatul este dirijat de către acesta.

Este ideea tripartiției o utopie?

Stabilirea unei ordini sociale descentralizate, în care fiecare om să participe în același timp la activități aparținând tuturor celor trei domenii ale vieții, independente unele față de celelalte și dispunând de instituții proprii, ar aduce, fără îndoială, transformări adânci în modul de conviețuire a oamenilor. O consecință importantă ar fi că reprezentanții statelor sau al confederațiilor de state ar putea conta, în demersurile lor militare sau în cele ce privesc politica externă, pe instituțiile cu caracter internațional și deschis ale vieții culturale și economice. Funcțiile juridice ale statului ar fi mai importante ca niciodată. Dar, în afară de acestea, statul nu ar mai dispune de nici o altă autoritate; mijloacele sale de forță ar fi limitate.

Nu este oare o utopie să sperăm că politicieni cu răspundere ar acționa vreodată în direcția stabilirii unei asemenea ordini sociale? Să aruncăm numai o privire asupra situației internaționale actuale. O serie de state industrializate, în special „supraputerile”, dispun de o mașinărie de război cu o forță formidabilă. Nu știe deocamdată nimeni cum vor putea fi vreodată demontate aceste forțe distrugătoare. Amenințarea reciprocă dintre state și confederații de state se bazează pe imensa concentrare a forței politice, spirituale și economice în mâna unui număr restrâns de funcționari ai statului. Acesta este unul din principalele motive pentru care asupra unei mari părți a omenirii planează permanent pericolul războiului. În măsura în care activitățile vieții spirituale (educație, învățământ, cercetare, formare a opiniei publice) și cele ale vieții economice (industrie, agricultură, finanțe) sunt scoase de sub puterea nemijlocită a statului, aceste pericole pot fi înlăturate. Una dintre cele mai răspândite utopii sociale ale timpurilor noastre este că dorința de libertate și de siguranță a întregii lumi poate fi satisfăcută fără această descentralizare totală.

Rudolf Steiner propunea un sistem social care se bazează pe cunoașterea omului în manifestările sale sociale și antisociale, un sistem care promovează acele **aptitudini sociale** ce devin conștiente chiar în mijlocul slăbiciunilor și al egoismului și care sunt dezvoltate în forme de conviețuire sănătoase, actuale, cu adevărat umane.

Cel ce vrea să înțeleagă pedagogia lui Rudolf Steiner pornind de la temeliile sale se vede obligat să studieze aceste teorii ale „tripartiției”. Căci unui dintre scopurile de bază ale artei sale educative este străduința de a

trezi și de a cultiva respectivele aptitudini sociale încă din copilărie și adolescență.

I.3. PRIMA ȘCOALĂ WALDORF – REZULTAT AL MIȘCĂRII DE TRIPARTIȚIE

Dintre semințele „mișcării de tripartiție socială”, numai una singură a prins rădăcini. De o vigoare formidabilă însă. A fost prima școală Waldorf.

Începutul s-a făcut la **23 aprilie 1919**, în „sala tutunului” a fabricii de țigarete Waldorf - Astoria din **Stuttgart**. Șeful întreprinderii, **Emil Molt**, l-a prezentat pe Steiner ca fiind un „social-filosof”. Auditoriul a fost rezervat, până când vorbitorul a abordat probleme privind educația. El a vorbit - așa cum spune Herbert Hahn în cartea sa, „Rudolf Steiner așa cum l-am văzut și l-am cunoscut”² - despre felul în care mii și mii de oameni aflați la vârsta la care forțele lor spirituale au cea mai mare nevoie de cultivare și dezvoltare își văd aceste forțe limitate în cea mai mare parte, obligați fiind de presiunea economică să intre în viața profesională. A început să vorbească despre o școală unitară de doisprezece ani, cuprinzând școala elementară și ciclul superior, deschisă fiecărui om, indiferent de condiția sa socială. Herbert Hahn vorbește de această clipă ca despre „momentul nașterii școlii Waldorf”. Dorința clar exprimată de către muncitori privitoare la o asemenea instituție a creat fundamentul apariției ei. Emil Molt se obișnuise de mult cu

Figura. 2: Clădirea primei școli Waldorf (Stuttgart). În medalion – Emil Molt, patronul fabricii de țigarete Waldorf-Astoria, cel care a reconstruit și amenajat clădirea.

gândul unei asemenea școli, gând pe care acum dorea să-l transforme în realitate. Prima măsură luată de el a fost să-l roage pe Rudolf Steiner să preia conducerea pedagogică. A cumpărat clădirea unui restaurant în orașul Stuttgart, a reconstruit-o și a amenajat-o corespunzător.

Rudolf Steiner a descris pentru prima dată mai detaliat metoda sa de educație în cadrul „**cursului de pedagogie populară**” - trei prelegeri ținute

² Apud Calgren, F., Klingborg, A., „Educație pentru libertate. Pedagogia lui Rudolf Steiner”, Editura Triade, Cluj-Napoca 1994, pag.16.

în lunile mai și iunie ale anului 1919. A arătat că școala viitorului trebuie să se bazeze pe o antropologie aprofundată:

„Dacă se pornește de la această premisă, nu se poate ajunge la altceva decât la o școală unitară pentru toți; deoarece este evident că acele legi ce marchează evoluția umană de la șapte ani la aproximativ paisprezece-cincisprezece ani sunt aceleași pentru toți”.³

La o vârstă mai mare predarea trebuie diferențiată. Perioada până la douăzeci de ani ar trebui să și-o poată petrece fiecare om într-o asemenea școală diferențiată, în scopul dezvoltării proprii puteri de judecată responsabile. Într-o conferință ținută profesorilor în ianuarie 1922, Rudolf Steiner a completat această propunere, avansând și ideea unei pregătiri profesionale în atelierele școlii, structurată pe materii, acest fel de materii fiind mult mai necesare pentru această vârstă decât multe altele din care se compune învățământul actual.

Există un singur țel al unei asemenea școli: educația omului. Cea dintâi cerință pentru realizarea acestui scop este o reformă energetică a pregătirii profesorilor.

„Dacă se testează astăzi un profesor este de cele mai multe ori în scopul de a se constata dacă știe ceea ce el, cu puțină istețime, chiar dacă nu știe, poate afla mai târziu dintr-o enciclopedie sau dintr-un compendiu... În locul acestui examen ar trebui să se constate dacă acel om poate să stabilească cu elevii săi relații constructive, dacă prin întreaga sa mentalitate... se poate adânci în sufletul și în întreaga ființă a omului în devenire”.⁴

Dreptul școlilor libere de a-și alege profesorii a fost pus de Rudolf Steiner ca o premisă a independenței lor în cadrul vieții spirituale. De îndată ce intențiile sale în această direcție s-au materializat, el a văzut liber drumul către întemeierea școlii. Urmau să fie puse bazele pedagogiei - o antropologie ce analizează omul din trei puncte de vedere: ca ființă trupească, sufletească și spirituală, o reprezentare spiritual științifică, ce trezește și iubirea de oameni.

În dimineața zilei de 21 august s-au întâlnit acei profesori pe care Rudolf Steiner îi rugase să se ocupe de predare. Cei mai mulți dintre ei aveau deja

³ Idem, pag.17

⁴ Idem, pag.17.

experiență pedagogică. „Antropologie generală” – acest titlu a fost ales de către Rudolf Steiner pentru primul ciclu de prelegeri ținut pentru dascălii școlii Waldorf ce urma să fie fondată. Prelegerile au fost stenografiate și publicate sub titlul **„Antropologia generală ca fundament al pedagogiei”**, o carte de exerciții, un text științific de meditație, care conține esența înțelepciunii pedagogice a lui Rudolf Steiner.

La 6 septembrie a avut loc o serbare la care au luat parte profesorii, părinții și elevii nou înființatei școli. Rudolf Steiner le-a vorbit pe scurt despre țelul ei pedagogic, subliniind în final faptul că școala Waldorf nu este o școală orientată după vreo anume concepție despre lume:

„Scopul nostru nu este de a da o educație dogmatică. Noi ne străduim ca tot ceea ce am avea de câștigat din știința spirituală să se transforme în faptă educațională vie”.⁵

Când a fost deschisă, școala avea 8 clase și număra aproximativ 300 de elevi. Purta numele fabricii la care lucrau la început majoritatea părinților: **„Școala Liberă Waldorf”**. Copiilor li se oferea ceva cu totul nou. Până în cursul superior, elevi de toate condițiile conviețuiau împreună; a fost prima școală unitară din Germania care a aplicat acest principiu.

Rudolf Steiner s-a implicat în mod direct în activitatea școlii. Observațiile și sfaturile lui au răsărit în mod firesc și indiscutabil din activitatea zilnică. Felul în care a fost condusă cea dintâi școală Waldorf, în acele împrejurări istorice, era foarte relaxat. Steiner nu era adeptul temelor obligatorii în ciclul inferior. El a recomandat teme facultative, care să fie date, însă, în așa fel încât să trezească interesul elevilor; de-abia în clasa a VI-a sau a VII-a, avea să câștige în importanță munca obligatorie. A renunțat la disciplina strictă, impusă din afară. Deoarece nu există nici o triere și este evitat orice dezacord între „tabăra” elevilor și cea a profesorilor, disciplina se naște din încredere și din munca în comun, iar copiii înclinați spre independență și inițiativă se simt foarte bine. Activitățile desfășurate cu pensule și culori, cu caietele de lucru, recitățile, teatrul, cântecele și muzica făceau viața din clase diversă și mobilă. Judecat după etaloanele obișnuite, atmosfera din școală nu era supusă nici unei constrângeri. În special în ciclul superior elevii beneficiau de libertăți la care colegii lor de aceeași vârstă din gimnaziile de stat nici nu cutezeau măcar să viseze. Rudolf Grosse, mai târziu el însuși profesor Waldorf timp de mai mulți ani și care, în 1922, la vârsta de

⁵ Idem, pag.19.

șaptesprezece ani a venit în clasa a X-a, își amintește de primele sale impresii:

„Pentru un elev venind, asemeni mie, dintr-un gimnaziu obișnuit, totul era uluitor de nou la școala Waldorf. Când am intrat în clasa de care, de acum înainte, urma să fiu strâns legat, m-am trezit față în față cu niște tineri de o asemenea deschidere, franchețe și libertate în modul lor de a privi lucrurile, că am rămas fără glas; fiecare părea să își stabilească limitele proprii sale conduse.”⁶

În concluzie, singura forță ce susținea munca în școală era contactul uman direct între profesori și elevi.

Protocoloalele ședințelor de colegiu profesoral fac cunoscută preocuparea permanentă pentru problemele pedagogice de zi cu zi, pentru cele legate de orar sau planul de învățământ, pentru diverse probleme metodice, și descriu puncte de vedere legate de îngrijirea acordată personalității fiecărui elev. Rudolf Steiner era la curent în ceea ce privește detaliile activității școlare aflate în desfășurare. În această fază, a creării unei noi pedagogii, îi revenea, pe bună dreptate, rolul de director de școală. Sub conducerea lui, ședințele consiliului profesoral s-au transformat în seminarii permanente. În primul rând, îi învăța pe profesori să vadă în fiecare copil o întrebare, o ghicitoare dumnezeiască, pe care educatorul trebuie să o rezolve cu ajutorul artei sale educative bazate pe dragoste, până când tânărul ajunge să se descopere pe sine.

I.4. CONCEPȚIA ANTROPOSOFICĂ ASUPRA FAZELOR DE EVOLUȚIE ALE COPILULUI

„Omul este legat de lume în mai multe feluri: prin activități fizice, sufletești și spirituale. Rudolf Steiner a scos în evidență această relație triplă și a pus-o în legătură cu organizarea trupească a omului, prezentând, în același timp, și conexiunile lor. Omul nu este o ființă unidimensională. Doar dezvoltarea sănătoasă a trupului și a sufletului

⁶ Idem, pag.21.

creează premisele ca individualitatea spirituală să se poată folosi de acest instrumentar, adică să poată deveni activ. Capul, inima și mâna au semnificație egală pentru dezvoltarea copilului. Dezvoltarea de capacități cognitive, morale și practic-meșteșugărești este stimulată, din această cauză, în aceeași măsură în pedagogia Waldorf.

Fig.3: „Omul tripartit” (pastel de Rudolf Steiner)

I.4.1. Cele trei mari faze ale dezvoltării, în ansamblu

Psihologia dezvoltării cuprinde un domeniu extrem de larg, pe care-l putem elucida din diferite puncte de vedere.

Dacă privim **dezvoltarea în ansamblu a copilului**, de la naștere până la vârsta adultă (care se situează la douăzeci și unu de ani), se pot contura **trei perioade** mari:

- **perioada de sugar și copil mic** - copilul stă în căminul părintesc, sub „aripa” protectoare a mamei sale;
- în **a doua perioadă**, el face un pas în direcția lumii exterioare: școala devine parte din viața lui, la fel ca și familia;
- cea de **a treia perioadă** urmează școlii primare și pregătește tânărul pentru viața profesională viitoare.

Din punctul de vedere al **dezvoltării biologice**, se constată că etapele creșterii sunt aceleași:

- **prima perioadă - de la naștere la schimbarea dentiției;**
- **a doua perioadă - de la schimbarea dentiției la pubertate;**
- **a treia perioadă - de la pubertate la maturitate.**

Aceste perioade durează în jur de șapte ani. Momentele-cheie sunt în funcție de individualitatea fiecăruia și, desigur, apar diferențe între băieți și fete.

Relația pe care o are copilul **cu lumea** din jurul său în fiecare din aceste trei etape este una specifică:

- **Copilul mic** are o imensă deschidere spre ceea ce îi înconjoară; asimilează elementele din jur fără o rezistență sufletească și întâmpină lumea cu o încredere nelimitată; trăiește în inocența paradisului, în care binele și răul sunt amestecate; răspunsul personal la stimulii exteriori este imitația și mimetismul. Prin imitație învață să vorbească, 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. Este plin de creativitate. Relația cu lumea este bazată pe o încredere și o deschidere care nu vor mai fi regăsite în nici un alt moment al vieții lui.
- Un copil aflat în **faza a doua** de creștere are deja o mică lume proprie, precum o grădină dintr-o poveste cu zâne, înconjurată de un zid înalt care îl protejează de realitate; în această împărăție, copilul este rege și toate visele i se realizează. Lumea exterioară nu pătrunde decât filtrată; elementele străine universului personal al copilului sunt transformate, sunt adaptate acesteia. Are mulți prieteni, caută companie, dar prietenii sunt superficiale încă și nu duc la identificarea cu celălalt; motivul existenței lor este simpla nevoie a copilului de a-și împărți lumea cu ceilalți. Copilul e fericit prin natura lui; el nu-și pierde seninătatea decât dacă nu poate asimila impresiile care vin din lumea exterioară.
- Abia în **perioada a treia**, în momentul șocului pubertății, se fisurează aceste ziduri și se prăbușesc încetul cu încetul. Adolescentul este pus față în față cu realitatea nevoalată, realitate pe care el dorește să o cucerească din interior, fapt de care este capabil acum, pentru că a dobândit o unitate sufletească de-a lungul perioadei anterioare. El a descoperit un centru în lumea lui personală – propriul **Eu** – și totul este raportat la acesta. Adolescentul pătrunde în lumea exterioară plecând din acest centru și se străduiește să o adapteze propriilor norme; el devine social activ. Prietenii care se formează la această vârstă sunt prietenii reale, care caută în ceilalți oameni individualitatea acestora.

Aceste **trei etape** pot fi ilustrate și interpretate astfel:

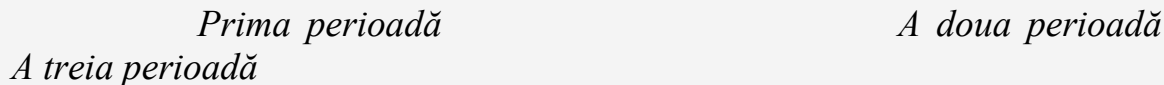


Fig.4: Relația copilului cu lumea în cele trei etape ale dezvoltării sale

- În timpul **primei perioade**, relația principală cu lumea exterioară vine din exterior spre interior; experiențele 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.

Perioada a doua este vitregită de psihologia infantilă. Psihologia analitică vorbește de această fază ca despre o „perioadă latentă”. Prin caracterul ei intern închis și prin echilibrul lăuntric, pare a fi puțin interesantă și săracă în fapte marcante. Psihologia experimentală s-a lovit și ea de acest zid de nepătruns care înconjoară copilul în decursul acestei perioade, în timp ce, pe de altă parte, a elucidat aspecte interesante ale primei perioade.

Doar psiho-pedagogia și configurarea învățământului la vârsta învățământului primar se apleacă asupra tratării sistematice a faptelor observate de alte discipline.

La sfârșitul fiecărei etape se găsesc elemente pregătitoare, care aparțin etapei următoare. Există, astfel, o perioadă de tranziție între prima copilărie și vârsta școlară și o prepubertate care anunță deja pubertatea.

Redefinite într-un mod diferit, aceste trei perioade ne dezvăluie și **alte caracteristici**:

- prima perioadă - perioada imitației;

- a doua perioadă - perioada dezvoltării afective;
- a treia perioadă - perioada cuceririi lumii ideilor.

Fiecare clasificare pleacă de la un punct de vedere specific și, prin aceasta, explorează funcții diferite. Diferitele clasificări sunt în general valabile din punctul de vedere ales, dar rămân, prin definiție, incomplete, și nu există un mod de analiză sintetizator care să poată demonstra clar cum poți să reunești aceste teorii într-un întreg. Studiarea relației dintre lumea interioară și lumea exterioară pune în evidență o împărțire în perioade de șapte ani, care coincid cu perioadele de creștere biologică. Dacă examinăm separat funcțiile gândirii, ale sentimentului și ale voinței, apar alte etape de evoluție; același lucru se conturează dacă studiem dezvoltarea **Eului** și a memoriei. Prefigurarea unei sinteze poate pune în evidență influențele reciproce ale acestor teorii.

Dacă vrem, de exemplu, să ne facem o imagine completă asupra copilului de opt ani, trebuie să ne punem întrebări de genul: „În ce etapă de dezvoltare corporală se află el?”; „În ce fază se află procesul de gândire, cel al sentimentului, cel al voinței și cum stăm cu evoluția **Eului**?” ș.a.m.d. Doar în acest caz vom fi capabili să luăm măsurile pedagogice corespunzătoare și să alegem corect disciplinele școlare pe care le vom introduce. Vom putea, apoi, să verificăm în ce măsură sunt justificate intuițiile noastre pedagogice.

I.4.2. Stratificarea sufletească

Dezvoltarea psihologică a unui copil ar putea fi comparată cu cea a unei plante. Creșterea plantei pornește de la o formă simplă: sămânța; din ea țâșnește tulpina și dă naștere frunzelor la niveluri diferite, apoi florii și fructului. Când apare o frunză nouă, frunza anterioară, care se află dedesubt, rămâne și își păstrează toate funcțiile. Creșterea se concentrează în partea de sus a plantei; aici apare noul organ. Organele care deja există rămân în viață și susțin venirea celui care se naște; când i se termină rolul, organul moare. Floarea nu poate să apară decât după ce frunzele s-au dezvoltat și sunt capabile să-și îndeplinească funcția lor de nutriție. Fructul nu se naște decât în momentul când floarea și-a îndeplinit rolul; organele ei de reproducere reprezintă baza noului fruct și a seminței.

În „*Metamorfoza plantelor*”, Goethe descrie structura ritmică a organismului viu al plantei și cele trei etape succesive ale dezvoltării acesteia: frunză, floare și fruct. Fiecare etapă corespunde unei metamorfoze a frunzei.

Maturizarea ființei umane se face și ea în **trei mari etape**, fiecare dintre ele fiind o metamorfoză sau o dezvoltare aprofundată a celei anterioare. Astfel, adultul își extrage întotdeauna esența din straturile cele mai adânci ale sufletului său.

În prima perioadă a vieții, omul își mai are încă rădăcinile în cea mai profundă încredere față de viață, iar forțele care se dezvoltă în cea de-a **doua perioadă** sunt cele care pun bazele trăirii emoționale și artistice. El își construiește viața conștientă pe ceea ce a fost început în cea de **a treia perioadă** de șapte ani.

Părinții, care au misiunea educației în prima fază, sunt responsabili de gradul de încredere în viață pe care îl va avea copilul lor. Școala este în mare parte responsabilă de cea de-a doua perioadă de șapte ani; ea pune bazele vieții afective viitoare. A treia perioadă își găsește împlinirea doar pentru o mică parte a populației, cea care nu începe viața profesională la șaptesprezece-optsprezece ani; un copil care începe să lucreze la această vârstă trebuie să încerce să se salveze cu ceea ce „prinde” ocazional.

Se conturează astfel cele **trei probleme vitale** cărora trebuie să le găsim soluție în societatea zilelor noastre:

- **părinții** trebuie să caute modul de întărire a bazelor vieții morale și religioase a copiilor;
- **școlile** trebuie să introducă în sistemul lor educativ un element artistic și creativ;
- **societatea** trebuie să realizeze formări profesionale adecvate.

La plantă, cele trei stadii de creștere se succed în fiecare an. Viața adevărată a unei ființe umane nu începe decât atunci când sunt împlinite cele trei faze ale dezvoltării. Prin aceste trei metamorfoze, adulții dobândesc anumite forțe sufletești și, deși majoritatea oamenilor cred că sunt clădiți pe baza ultimei dintre ele, s-a dovedit că nivelurile anterioare continuă să aibă o influență asupra lor.

Pe baza concepțiilor menționate anterior se poate descrie cu mai multă exactitate **stratificarea sufletească**:

- **nivelul superior conștient** (conștiența stării de veghe) - clădește în continuare pe faza de dezvoltare socială (14-21 ani);
- **nivelul mijlociu semiconștient** (conștiența stării de vis) - clădește în continuare pe faza de dezvoltare psihologică (7-14 ani);

- ***nivelul inferior inconștient*** (conștiența stării de somn) - clădește în continuare pe faza de dezvoltare fiziologică (de la naștere până la 7 ani).

Primii șapte ani, ai ***dezvoltării fiziologice***, în care copilul este în întregime dependent de procesele sale vitale și de lumea din jurul lui, vor reprezenta la vârsta adultă nivelul inconștient cel mai adânc.

Următorii șapte ani, care corespund ***dezvoltării psihice***, sunt prezenți la nivelul unui strat semiconștient. Experiențele și privirea asupra lumii, dezvoltate în această perioadă viază la vârsta adultă ca într-o stare semiconștientă de vis.

A treia perioadă de șapte ani, corespunzătoare ***dezvoltării sociale***, rămâne la un nivel absolut conștient; adultul continuă să se clădească plecând de la experiențele și sistemele de valori ale acestei epoci și crede că etapele anterioare ale creșterii sale au dispărut. Se poate întâmpla ca acestea să revină la suprafață, fie în cazul situațiilor anormale sau patologice, fie în urma unor exerciții de amintire voluntare.

Cu cât urmărim mai atent natura conștienței copilului în cea de-a doua perioadă de șapte ani, cu atât descoperim mai multe asemănări cu visele adultului. În vise, experiența interioară pare mai reală decât în stare de veghe; sentimentul dramatizator depășește logica și rațiunea. Imaginile onirice provin din percepțiile vieții cotidiene, dar dinamica evenimentelor visului urmează un dramatism provenit din emoție. Totul se exprimă prin imagine, și adevărata origine a visului trebuie interpretată prin intermediul imaginilor.

Există o ***corelație între dezvoltarea sufletului și cea a trupului***:

- fiecare metamorfoză în ***gândire*** coincide cu o transformare importantă a capului și a expresiei feței;
- transformările din ***sfera afectivă*** sunt însoțite de o creștere în perimetru a trunchiului;
- perioadele cruciale de dezvoltare a ***voinței*** corespund unei creșteri în lungime, mai ales la nivelul membrelor.

Ajungem acum la o înțelegere mai subtilă a relației care există între ritmul dezvoltării psihice și acela al dezvoltării anumitor organe. S-a vorbit la începutul secolului al XX-lea despre un paralelism psiho-fizic; în acest sens, se considera că procesele trupesti și cele sufletești se desfășoară în mod independent. În prezent, se vorbește despre totalitatea psiho-fizică a personalității, fără a avea în acest sens ceva concret în vedere.

Punctul de vedere antroposofic se bazează pe relația psiho-fizică de bază care există între gândire și sistemul nervos central, aceea care leagă sentimentul de ritmul anumitor organe situate în majoritate în torace, iar voința de organele de locomoție localizate în principal în membre.

Aceste considerații nu au numai o valoare teoretică sau științifică, ci o **importantă nemijlocit practic-pedagogică**. Dacă învățarea matematicii are ca obiectiv dezvoltarea gândirii logice, atunci gimnastica, sportul și, înainte de toate, jocurile, pe cea a voinței. În pedagogie, voința poate fi dezvoltată mai degrabă direct prin membre, decât prin intermediul capului, adică poate fi susținută prin activități care se adresează brațelor și picioarelor. Dacă elevii învață tabla înmulțirii subliniind ritmul prin bătaia mâinilor sau cu picioarele, o vor ști mai repede și mai bine decât dacă sunt forțați să stea jos, liniștiți. (Impulsul de mișcare inhibat riscă să se manifeste în acte de vandalism în afara școlii.) În muzică, voința se află în legătură cu simțul măsurii; baterea măsurii cu piciorul va permite păstrarea tempo-ului.

I.4.3. Evoluția *Eului* în dezvoltarea copilului

Omul este o ființă ale cărei rădăcini se cufundă în două lumi diferite: lumea fizică a corpului și lumea spiritual-divină. **Forțele care influențează dezvoltarea copilului (fig.5)**, pornind din centrul ***Eului*** său (care aparține lumii spiritual-divine), pot fi reprezentate prin schema de mai jos.

În dezvoltarea oricărui individ există un moment în care se manifestă pentru prima dată trezirea propriului ***Eu***. Este clipa tulburătoare în care copilul trăiește pentru prima dată un eveniment ca aparținându-i, un moment în care individul este pentru prima dată conștient de ***Eul*** său.

Fig.5: *Forțele care influențează dezvoltarea copilului*

Iată în ce fel se manifestă ***Eul*** în suflet în cursul celor trei perioade corespunzătoare evoluției sale:

I.4.3.1. Conștiența *Eului* (al treilea an de viață)

Termenul de „conștiență de sine” exprimă manifestarea **Eului** în conștiență. Ca atare, este o funcție legată de gândirea noastră conștientă și are loc, în mod normal, în jurul vârstei de trei ani.

În primii ani, copilul nu este conștient încă de propria individualitate, nu are imaginea propriei persoane ca durabilă în curentul timpului, nu face nici o distincție între el și toate celelalte obiecte sau activități cărora poate să le dea un nume. Încet-încet își va da seama că propriul *Eu* este ușor diferit de tot ceea ce există în lumea exterioară; într-o bună zi îi va surprinde dintr-o dată pe cei din jurul lui spunând: „Vreau dulceață!”, în vreme ce aseară mai spunea încă: „Petrică vrea dulceață!”.

Această clipă, când un copil folosește pentru prima dată cuvântul **"Eu"**, este o adevărată cotitură în dezvoltarea lui; primele amintiri ale evenimentelor în legătură cu **Eul** datează din acest moment precis.

Totodată, se observă cum copilul începe să aibă o tendință bruscă să spună „nu” lumii exterioare, conștiența de sine manifestându-se în respingerea lumii și în opunere față de ea. Această tendință corespunde unei perioade de încăpățănare. Ea durează, în general, câteva luni, timp necesar **Eului** să se instaleze cu suficientă siguranță în propria lui existență. Oponându-se obiceiurilor cotidiene, copilul simte că are un **Eu** și că el poate să nu facă, pur și simplu, ceea ce așteaptă lumea exterioară de la el. Este o fază care cere din partea părinților, care trebuie să urmeze o viață normală, multă răbdare și tact. Un observator experimentat va face diferență între reacțiile normale de insatisfacție și îndărătnicia acestei perioade de opoziție.

Conștiența de sine se dezvoltă în două direcții: mai întâi, ea începe să devină treptat continuă; pe de altă parte, acțiunea de opunere la lumea exterioară face curând loc activității interioare de formare a unei opinii personale asupra lumii exterioare. Spre vârsta de șase ani, copilul este pregătit să meargă la școală; premisa pentru învățare o reprezintă o anumită continuitate a conștienței de **Eu**; tot acum copilul începe să-și dezvolte o continuitate a puterii de judecată.

Conștiența de sine se dezvoltă continuu - sau cel puțin așa ar trebui să se întâmple -, de la prima apariție a ei, în jurul vârstei de trei ani, până la vârsta cea mai înaintată.

Între trei și șase ani, copilul mic se străduie să-și facă o imagine despre lume. Este o ființă activă și, în această calitate, dorește să-și exteriorizeze această imagine; de aceea este atât de ingenios în creațiile lui artistice. Desenează, se joacă cu pământ și cu nisip; artele plastice sunt mijloace de expresie.

I.4.3.2. *Viețuirea Eului (nouă-zece ani)*

Eul nu se manifestă numai în conștiință, el este trăit și resimțit și în mod direct, intens, legat direct de emoțiile noastre.

Viețuirea **Eului** are loc în jurul vârstei de zece ani, se intensifică în timpul prepubertății și devine sentimentul dominant al pubertății însăși. De-a lungul acestor ani, copilul viețuiește cu tragism existența **Eului** său separată de lumea exterioară. **Eul** este descoperit și lipsit de apărare în fața unei lumi necunoscute.

Prima experiență a **Eului** coincide cu criza de la nouă ani, care are loc într-un context ce pune adesea în lumină conflicte pe cale să apară. Această trezire se exprimă acum și printr-o reacție de opoziție față de lumea exterioară, de această dată în domeniul sentimentelor. Respectul necondiționat față de profesor dispare, fiind înlocuit prin criticarea unor persoane din anturajul apropiat. Abia peste câțiva ani această facultate critică se întoarce spre interior și devine critică de sine însuși.

Experiența dureroasă a **Eului** nu este depășită decât după pubertate, grație unei noi manifestări a **Eului**, care se petrece, de această dată, la nivelul voinței. Mai exact, ea ar putea fi numită voința de realizare a **Eului**.

Când copilul începe să-și viețuiască **Eul** său, el pătrunde într-un nou univers - al muzicii și al teatrului. Întâlnirea cu sine însuși duce la o experiență dramatică a relațiilor cu ceilalți; drama este efectiv conflictul care există între relațiile subiective și relațiile obiective, între **Eu** și lumea exterioară. Pe de altă parte, ținerea unui jurnal are aceeași semnificație cu desenul pentru un copil mic. Adolescentul începe prin descrierea impresiilor pe care le primește **Eul** său din lumea exterioară, apoi a imensului sentiment de însingurare. Începând cu această vârstă poate avea loc experiența muzicală a modurilor majore și minore; el își va exprima sentimentul de solitudine mai ales într-un mod minor.

După pubertate, adolescenții vor simți nevoia de a se exprima prin poezie, nu-i mai satisface descrierea pur și simplu a fluctuațiilor stărilor lor sufletești. Experiența **Eului** se cristalizează într-un mod foarte frumos în poezii ale tinereții, devenind astfel mai puternică și mai sigură. Doar câțiva tineri realizează adevărate lucrări literare; și totuși, în pofida eșecurilor, atracția pentru această formă de exprimare este relativ curentă.

I.4.3.3 *Realizarea Eului (optsprezece ani)*

După conștiința și viețuirea **Eului**, apare nevoia de realizare a **Eului** în lumea exterioară, manifestată, printre altele, în profesia sau cursurile universitare alese. Realizarea **Eului** coincide întotdeauna cu un puternic idealism, în condițiile de reușită pe care le propune societatea. Abia la o vârstă mai înaintată descoperă că există și o cale interioară care duce la realizare, care se conturează când voința se întoarce spre interior pentru a lucra asupra **Eului**.

Modul în care se manifestă prima formă de realizare a **Eului** depinde de maniera în care au fost viețuite până atunci conștiința și viețuirea **Eului**.

Realizarea **Eului** este esențialmente dirijată spre viața socială. Copilul a fost un artist în artele plastice și dramatice, el trebuie să devină acum un artist creativ în sfera socială.

Conștiința, viețuirea și realizarea Eului implică întotdeauna un proces de separare față de lumea exterioară. Întreaga muncă a unui adevărat educator va consta în menținerea unui echilibru între exprimarea excesivă a impulsului personal al unui tânăr față de ceilalți și anularea totală a personalității, care s-ar manifesta printr-o supunere servilă față de ceilalți sau în fața propriilor dorințe.

Dacă etapele anterioare au fost parcurse de o asemenea manieră încât copilul să recunoască faptul că **Eul** slujește o lume superioară divină, el va descoperi că adulții înșiși recunosc această autoritate superioară. În acest caz, și realizarea personală poate să conste în slujirea unei lumi superioare și într-o activitate desfășurată cu o solidă forță personală în societate.

Eul este forța individuală activă, „propulsoare” a vieții unei ființe umane. Drumul dificil al realizării **Eului** nu este o simplă concentrare asupra nevoilor sale personale, ci o educație prealabilă a **Eului**, care pretinde muncă asupra sinelui. Voința de a da o structură autentică societății viitoare trebuie să se bazeze pe respect, iubire și sprijinirea tuturor membrilor ei.

O adevărată pedagogie trebuie să creeze condiții favorabile procesului de realizare a Eului. Fundamentarea oricărei lucrări educative reale este o atitudine de profund respect pentru dezvoltarea **Eului** uman. Cu iubire trebuie ajutat acest **Eu** omenesc să-și imprime pecetea asupra vieții cotidiene.

I.5. ANTROPOLOGIA - FUNDAMENTUL PEDAGOGIEI WALDORF

Ce importanță are antropologia în pedagogia antroposofică?

Antropologia și pedagogia sunt inevitabil împletite între ele. Orice concepție pedagogică conține - exprimat sau neexprimat - o anumită înțelegere a omului. Uneori de această înțelegere nu este conștient nici pedagogul însuși, dar nici cel care schițează conceptele legate de educație sau predare. Sau el pune la baza faptelor sale o imagine a omului care pentru el este de la sine înțeleasă.

Dacă reunim într-o privire de ansamblu diferitele concepte ale antropologiei pedagogice, ni se impune caracterul lor neunitar, nu numai în formula de exprimare, ci, înainte de toate, în punerea problemei și în metodă. Antropologia pedagogică are, în mod evident, un „obiect” mai dificil decât antropologia filosofică. Ceea ce constituie, pe lângă altele, aceste dificultăți este calea spre practică.

Cum se raportează antropologia la practica pedagogică? Este absolut evident faptul că există o distanță între antropologia pedagogică și practica pedagogică. Conceptele antropologice se mișcă în domeniul teoreticului, nu îl fac capabil pe educator să-și configureze predarea în așa fel încât să promoveze, spre exemplu, dezvoltarea la copii a sentimentului sau a voinței. Antropologiei pedagogice teoretice i se poate opune una practică. Aceasta ar fi o antropologie care nu îl lasă pe educator singur în mulțimea problemelor educatorii concrete. Ea ar trebui să-i facă inteligibil omului, într-un mod cuprinzător, generalul ființei sale, până în procesele concrete ale dezvoltării sale la vârsta copilăriei și a adolescenței. Și tot ea ar trebui să arate ce procese se desfășoară în omul în creștere, în diferitele domenii ale învățării. Pe lângă antropologia dezvoltării umane ar trebui să apară o antropologie a domeniilor de învățământ.

Am desemnat astfel, la modul foarte general, ceea ce urmărește să realizeze pedagogia antroposofică. Când Steiner a răspuns la întrebarea „***De ce o pedagogie antroposofică?***”, el a pornit de la prăpastia care există între ceea ce ne însușim în mod teoretic și constituie conținutul propriu-zis al vieții noastre spirituale și ceea ce constituie practica de viață. Această prăpastie este cauzată de concepte care, formate în mod abstract, se îndepărtează de viață, în loc de a pătrunde în ea. Lumea vieții scapă astfel științei faptelor. Intenția pedagogiei antroposofice este învingerea acestei sciziuni dintre cunoaștere și viață, prin antropologie, care duce la înțelegerea întregului om, devenind rodnică în practică.

Din ideea unei antropologii practice rezultă consecințe pentru întreg câmpul practicii pedagogice. Un educator care-și însușește capacitatea de a înțelege legile și condițiile evoluției omenești și învață, în felul acesta, să promoveze dezvoltarea omului în creștere în privința întregii sale ființe, poate prelua pe deplin răspunderea educativă, în măsura în care aceasta se află în domeniul educației din școală. Administrarea birocratică, ce influențează cu directivele ei activitatea pedagogică a profesorului, devine, în acest caz, nu numai superfluă, ci și contradictorie. Competența pedagogică poate deveni rodnică doar într-o școală în care rolul educatorului este eliberat de înlănțuirea fatală de rolul funcționarului.

În cazul unei orientări antropologice a școlii, ***conținuturile planului de învățământ nu pot fi preluate pur și simplu dintr-o tradiție culturală.*** Aceste conținuturi devin parțial lipsite de spirit față de realitate prin reducționism, le lipsește acea dimensiune care nu numai că duce la cunoaștere, ci și stimulează evoluția omenească. Această dimensiune trebuie să o adauge învățătorul materiei predate, dacă se dorește ca predarea să țină cont de condițiile dezvoltării omenești. În afară de aceasta, din totalitatea conținuturilor posibile, ***trebuie alese de fiecare dată acelea care corespund dispozițiilor și necesităților specifice de dezvoltare pentru o anumită vârstă.***

Modul obișnuit de alcătuire a planurilor de învățământ este, în mare măsură, rezultatul luptelor sociale, rămânând și după codificarea lor obiectul unor asemenea controverse. Însă copilul nu trebuie să ajungă dependent în privința învățării și dezvoltării sale de factorii sociali, adesea contradictorii, care își cunosc foarte bine interesele proprii, dar cunosc prea puțin din condițiile de dezvoltare a omului.

Din faptul că planul de învățământ al școlilor Waldorf nu a inclus anumite tendințe de dezvoltare se poate deduce că el ar fi rămas cu mult în urma timpului actual. Pedagogia antroposofică vrea să elimine tocmai acele influențe care vor să facă din școală un instrument al intereselor sociale particulare. Nu societatea de astăzi trebuie să determine ceea ce devine omul în dezvoltarea sa, ci trebuie să se dezvolte nestingherit predispozițiile umane. Atunci:

„...în această ordine va trăi mereu ceea ce fac din ea oamenii deplini ce se formează

într-însa; și nu se va face din generațiile în creștere ceea ce vrea să facă din ei organizația socială existentă. " (Rudolf Steiner⁷)

Însă aceasta nu înseamnă în nici un caz ignorarea cerințelor societății. Antropologia este premisa răspunderii pedagogice, care ia în serios cerințele timpului, dar își pune mereu întrebarea: „Cum poate ajunge noul conținut al învățământului în concordanță cu condițiile interioare ale dezvoltării omenești?”. Nu este vorba în nici un caz de o dezvoltare „liberă”, fără determinări obiective ale conținutului.

Antropologia are o cu totul altă sarcină decât aceea de a furniza premise pentru un proces deductiv. În orice caz este mult mai dificil de înțeles că ea nu devine doar un sistem de afirmații în privința omului în general, ce urmează să fie folosit în practică, ci ***trebuie să ne „ascută” privirea în primul rând față de copii, față de specificul ființei lor și față de predispozițiile lor.*** În felul acesta, fiecare copil poate deveni o enigmă pentru educator. Soluția enigmei nu este numai înțelegerea, ci și acțiunea care înglobează situația copilului și îi favorizează dezvoltarea.

Etalonul acțiunii pedagogice se află în omul în devenire și nu în raportarea la vreo normă. Ceea ce poate fi valabil ca normă, adică drept țel al educării și predării, trebuie să provină din predispozițiile omului, adică să se dezvolte oarecum din acestea, sub formă de capacitate. În caz contrar, norma ar fi ceva străin omului care îi poate fi imprimat doar din afară. În mod obișnuit, „clasic”, norma reglează realitatea pedagogică oarecum de sus, dinspre țel. Antropologia practică duce, dimpotrivă, la o pedagogie în care omul individual, cu predispozițiile sale individuale și dezvoltarea lor se află în punctul central. Ceea ce constituie pentru antropologia pedagogică și știința educației norma, este pentru pedagogia antroposofică fiecare copil și luarea în considerare a acelor legi și condiții care favorizează dezvoltarea sa, pe cât posibil în perimetrul existenței umane. În felul acesta, pedagogia antroposofică poate compensa deficitul antropologiei, care rămâne la pedagogia orientată din perspectiva normelor. De aceea este o mare distorsionare faptul de a afirma că pedagogia antroposofică ar fi concret didactică normativă, că și-ar deduce țelurile, conținuturile și metodele instruirii școlare, printr-un lanț deductiv fără lacune, de la premisele ei antropologice.

⁷ Apud Kranich, E.-M., „Bazele antropologice ale pedagogiei Waldorf”, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2005, pag.13.

I.6. TRĂSĂTURI DE BAZĂ ALE PEDAGOGIEI WALDORF

I.6.1. Repere structural-funcționale ale școlii Waldorf

Ritmul zilei

Fiecare copil trăiește în ritmul dintre veghe și somn, preluare și uitare. Dacă se ia în considerare ritmul zilei și cercul mai mare al cursului anului în organizarea orarelor și împărțirea planului de învățământ, vor lua naștere anumite particularități metodice ale artei pedagogice:

- **se ia în considerare ritmul zilei;**
- **predarea în epoci întărește concentrarea;**
- **exersarea artistică slujește la școlirea voinței;**
- **cuvântul vorbit acționează asupra vieții de sentiment.**

Ziua de școală

Începe cu obiectele de învățământ la care trebuie accentuate în mod deosebit cunoașterea și înțelegerea (rațiunea), gândirea și reprezentarea. Fiecare disciplină se va constitui, de-a lungul câtorva săptămâni, în fiecare dimineață, în așa-zisa *oră principală*, formând o *epocă* și realizând astfel o unitate mai mare de predare. Urmează acele discipline care necesită o continuă repetare ritmică, în ore separate: limbile străine, euritmia (disciplină specifică pedagogiei Waldorf) și gimnastica, muzica și religia. Lucrul manual, meseriile, grădinaritul, exersarea în cadrul experimentelor de științe ale naturii ș.a.m.d. vor fi puse, pe cât posibil, spre prânz sau după-amiază. După aceste ore de exersări urmează activitățile artistico-practice.

Dacă se acordă prea mult timp exersării memoriei și gândirii, copiii devin palizi și obosiți. Sentimentul care dă viață și voința activă înroșesc din nou obraji. În special în clasele mai mici, dascălul trebuie să aibă grijă cum acționează prin predare asupra stării de sănătate a copiilor în creștere.

Prin urmare, **ora principală** - unitate de predare din primele două ore ale dimineții - va fi structurată astfel :

- **Partea ritmică** - ocupă, în clasele inferioare, un spațiu mai larg, până la 20 de minute. Această parte îi trezește pe copii, leagă colectivul clasei și îl acordează cu ora de predare propriu-zisă. Se cântă la fluier, se cântă cu vocea și se recită, se fac exerciții ritmice și exerciții de vorbire.
- **Repetarea** conținuturilor predate cu o zi înainte - se extrage suma, aspectele aprofundate moral, legea naturală din experimentele zilei precedente, aprecierea, pe baza simțirii, a figurilor istorice trăite ieri sau privirea de ansamblu asupra cunoștințelor dobândite referitoare la viața unui animal.
- **Continuarea expunerii dascălului** - reiese în mod organic din etapa anterioară; el va povesti plastic, în imagini, luând în considerare temperamentele, tensionând și relaxând, făcându-i pe copii să se adâncească în cele trăite.
- **Fapta** - povestiri, sintetizări ori desene vor fi trecute în caietul de epocă.
- **Povestirea** - încheie ora principală.

Poveștile dezvoltă armonios imaginația și sensibilitatea copilului, atunci când sunt spuse nemijlocit, direct, de către pedagog sau părinte. Când povestitorul este pătruns de calitatea spirituală a poveștilor, imaginile interioare create pe parcurs au efect educativ. Poveștile reprezintă înțelepciunea fundamentală a omenirii. Sunt o hrană sufletească adecvată fiecărei perioade de vârstă a copilului ; însoțesc copilul în școală, evoluând ca mesaj o dată cu înaintarea în vârstă:

- basme - în clasa I ;
- fabule - în clasa a II-a ;
- povești biblice - în clasa a III-a ;
- legende locale sau ale spațiului european - în clasa a IV-a ;
- mituri grecești - în clasa a V-a ;
- legende romane - în clasa a VI-a ;
- călătorii și descoperiri ale Lumii Noi - în clasa a VII-a ;

- biografii - în clasa a VIII-a etc.

Acest parcurs ne apropie tot mai mult de contemporaneitate și permite intrarea tânărului în istoria pe care o creează prin propria-i muncă.

Predarea în epoci

În clasa întâi, epocile sunt lungi și puțin diferențiate; desenul formelor, povestioare cu tâlc din natură și despre anotimpuri, mediul înconjurător și ținutul natal al copilului, scrisul și cititul, socotitul, alternează după felul cum îi simte dascălul pe copii.

Mai târziu, epocile cursului principal, durând trei-patru săptămâni, se specializează din ce în ce mai mult și se diferențiază, tratând câte un domeniu distinct: limba maternă, geografie, zoologie și cunoștințe despre om, botanică, geologie, fizică, chimie, istorie, matematică și geometrie ș.a.m.d.

Se folosesc intens exercițiile, repovestirile, scurte lucrări, ele având rolul de a-i da elevului satisfacția că știe ceva sau de a-l impulsiona pentru a exersa mai sârguincios și mai bine.

Pentru că epocile se repetă uneori doar de două ori pe an la aceeași disciplină, copiii au timp pentru a uita. Pentru această stare de lucruri, în limba română există frumoasa expresie „Noaptea e un sfetnic bun” (în spaniolă - „Mă voi sfătui cu perna”; în germană - „A dormi pe o hotărâre”). Starea de conștiență din somn nu duce la o stingere a preocupărilor noastre, ci la o schimbare, o clarificare. În cultivarea memoriei și formarea diferitelor capacități, uitarea adevărată (corectă) joacă un rol la fel de important ca și readucerea bine dirijată a cunoștințelor la suprafață și amintirea. De fiecare dată experiența reamintirii este surprinzătoare: ceea ce a fost primit cu bucurie și s-a format în sine ca imagine cuprinzătoare a materiei bine structurate, are acum un grad mai înalt de maturitate.

Principiul epocilor de predare se menține și la celelalte materii. În clasele mari, domeniile meseriilor, cele tehnologice și artistice sunt prelucrate în același fel în orele de după-amiază.

Activitatea artistică

Pictura, desenul, modelajul, recitarea și reprezentarea unor scene dramatice sunt întretesute în toate disciplinele de studiu din clasele inferioare. Multe dintre aceste obiecte de studiu - chiar și aritmetica, gramatica sau geografia - vor fi expuse sub forma unor scenete simple, care vor fi prezentate apoi părinților, în cadrul serbărilor lunare.

Dacă lucrezi în lemn sau în lut gesturile caracteristice vreunui animal sau dacă la pictură ori desen lupți pentru ceea ce poate reda materialul la tema propusă, dacă realizezi, la crearea unei picturi, o imagine, situându-te între curaj și probă de răbdare, atunci ai ocazia de a trăi angajarea întregii tale personalități. Finețea tonului, nuanțele unei piese corale lirice sau ale unei partituri instrumentale prelucrate în consonanța unui ansamblu muzical cer perseverență și capacitatea de a exersa cu stăruință. Exersarea unei piese mai ample - pe scenă sau la pictarea culiselor și cusutul costumelor - constituie marele examen al coeziunii, fiind, în același timp, și prilejul unor experiențe de viață în comun și de apropiere umană. Aplauzele recompensează toate strădaniile și deznădejile și confirmă „fericirea muncii de artist”!

Toate aceste producții artistice constituie exerciții de voință. Adultul își poate alege orice ca obiect de exersare, copilul însă are nevoie de frumusețe, de bucuria de a lucra. Acest proces are adeseori drept consecință o întreagă scală de mișcări sufletești: așteptare, decepție, mânie, resemnare, reflecție, surpriză, speranțe noi, eforturi reînnoite de voință, bucurie intensă pentru activitatea creatoare. În plus, participarea pătrunde până în fizic, în degete, până în vârful picioarelor.

Exersarea artistică ocupă un rol special în viața noastră, în epoca tehnicii, a acțiunilor fizice executate mai mult sau mai puțin automat. În exersarea artistică nu există nici un fel de activități care se sprijină pe rutină; aceasta poate genera experiențe interioare multilaterale și profunde, cu atât mai importante cu cât existența noastră a devenit săracă în activități fizice la care participăm din plin, cu trup și suflet.

Efectul educativ al activităților artistice asupra copiilor a fost de nenumărate ori observat și accentuat. Unele teme artistice pretind o atitudine interioară de care instinctiv nu suntem deloc capabili: prevăzătorul poate fi silit să devină îndrăzneț, neastâmpăratul să fie chibzuit, cel cu voința slabă să manifeste perseverență, încăpățânatul să devină apt pentru acomodare. Copilul luptă cu o problemă care se arată a fi importantă, nu pentru că rezolvarea ei i-ar aduce vreun avantaj material deosebit, ci pentru că, văzută din punct de vedere uman, este interesantă. Se va pune astfel baza aptitudinii de a cultiva și dezvolta interes pentru ceea ce omul face.

<i>Cuvântul viu</i>

Să ne examinăm în mod realist experiența: cât de rar spune un copil de școală „La materia asta am primit acum un manual atât de bun încât o să învăț și mai mult!” sau „Ce carte proastă! De acum mi-am pierdut toată bucuria de a învăța!”. Din contră, mai frecvent se aude: „Anul acesta am avut un dascăl bun, de aceea am învățat mai mult ca niciodată!” sau „Pe ăsta nu-l pot suferi, mi-am

pierdut toată bucuria pentru materia asta și n-am mai învățat tot anul la ea!"... Mijloacele tehnice sau manualele, oricât de rafinate, cântăresc puțin dacă le raportăm la factorul preponderent: capacitățile și dăruirea unui om - a dascălului.

În școlile Waldorf se ia foarte în serios adevărul acestei legi. Cuvântul viu este atât de important încât **manualele sunt evitate** cu totul în primii ani de școală, dar, în mare măsură, și mai departe, în clasele superioare. Firul roșu, care străbate de-a lungul unei epoci de predare bine construite și care o face să fie un întreg ordonat, de la pregătire, trecând prin punctul culminant, până la finalul care pune noi întrebări pregătind viitoarea epocă, nu poate fi găsit în nici un manual. Acesta este prelucrat de profesor, luând în considerare cum este clasa și care este efectul educativ al conținutului fiecărei discipline de învățământ. Dincolo de aceasta, cărțile vor fi folosite ca material de lectură (pe cât posibil, lucrări originale, cu valoare artistică sau științifică), pe lângă conținutul orei principale.

Pentru profesor, un asemenea mod de lucru presupune o temeinică pregătire a orei, posibilitatea de a lua în considerare condițiile specifice clasei, individualitățile existente și destinele acestora. Un dascăl plin de viață, purtat de un angajament interior, dă posibilitatea colaborării între elevi cu diferite grade de dotare și de orientări diferite ale talentului. Dascălul angajat va găsi și copii angajați. Capacitatea de a se bucura împreună, elevi și dascăl, de a compătimi, de a suferi împreună sunt tocmai temelia tuturor însușirilor sociale. Astfel că, metoda cea mai eficientă pentru o educație socială a omului în întregul său, în mijlocul acestei epoci a informațiilor tehnice și a mijloacelor media, este cuvântul viu, care merge de la om la om.

O școală fără note

Cum ar fi să primim la serviciu în mod regulat note? Ce se întâmplă dacă elevii nu mai primesc note?... Elevii nu au nevoie de presiune, pentru că în ei există un impuls natural puternic pentru învățare, pentru nou. Iar acest impuls, mânuit cum trebuie, face inutilă prezența notelor, transformând învățarea într-o continuă emulație.

În absența notelor, orele sunt mult mai libere, elevii sunt deosebit de deschiși, participând în mod natural la oră, fără a avea frica de note proaste. Majoritatea elevilor întreabă atunci când nu au înțeles și ies cu curaj la tablă (curaj, și nu inconștiență, pentru că oricând se pot face de râs în fața clasei). Pe de altă parte, elevii buni sunt oricând dispuși să-i ajute pe colegii aflați în dificultate. În general, elevii învață mânați de dorința de cunoaștere, dar și de

conștiință, care este mai solicitată și mult mai solidă. Bineînțeles că ei primesc în mod regulat teme și lucrări de control; scopul acestora nu este însă de a obține o notă cât mai mare, ci de a-și îmbogăți capacitățile.

Lucrul cu cărți și cu caiete de epocă

Copiii primesc materia numai prin comunicarea verbală a profesorului. La rândul său, profesorul se orientează după cărți de specialitate pe care le va recomanda copiilor mai mari și tinerilor (după cum am amintit și mai sus). Interesul elevilor odată trezit, asociat cu educația spre o independență crescută, va fi tocmai ceea ce îi va îndemna să citească singuri. De asemenea, se poate începe de timpuriu, din clasa a V-a, a VI-a, cu referate simple, dacă temele vor fi date corespunzător posibilităților individuale. În clasa a VII-a și a VIII-a se adaugă lucrări de an, mai întinse, cu temele alese chiar de elevi, care vor fi prezentate în clasă.

În loc de manuale, elevii își confecționează așa-numitele *caiete de epocă*, în care ei strâng esența unei perioade de predare. Până în clasa a VIII-a, textele vor fi dictate, de regulă, de către profesor sau prelucrate împreună în clasă. Ilustrațiile sunt cu totul opera copiilor; cel mult profesorul prezintă la tablă schițe sau motive. Primele contribuții proprii suplimentare apar în caietele de epocă ale ciclului superior (liceu). Redactarea clară, inteligibilă și concisă a unui text, introducerea citatelor și a pasajelor literare reprezintă un exercițiu extrem de important. Mulți elevi din ciclul superior (liceu) preferă să-și scrie textele din caiete cu ajutorul manualelor bune și al lucrărilor științifice adecvate.

Caietele și instrumentele de scris sunt cât mai simple. Caietele cu foaie velină îi permit elevului să scrie, în clasele mici, în funcție de măsura proprie și să depună în timp un efort mai mare pentru a-și ordona scrisul.

Serbarea lunară

Este, într-un fel, „inima” întregii pedagogii Waldorf: cam o dată pe lună, clasele își arată una alteia și părinților ceea ce au învățat în orele de curs: poezii, cântece, jocuri dramatice de o mai mică sau mai mare întindere.

Realizarea ei consecventă cere mult efort. În plus, serbarea lunară a unei școli Waldorf este un bogat câmp de exersare a interesului pentru activitatea și problemele celor din jur. Cei mai mari zâmbesc atunci când recunosc în reprezentațiile celor mai mici motive cu care au lucrat și ei odată. Cei mai mici simt adesea un adevărat respect față de performanțele celor din clasele superioare. Pentru cei de 18-19 ani, serbarea lunară este, înainte de toate, o retrospectivă, pentru cei foarte tineri o perspectivă. Pentru școlarii claselor de mijloc este și una și alta în același timp. În orele de curs sau în pauză,

când școlarii discută între ei evenimentele zilei, ultima serbare lunară este adesea o temă importantă de discuție. Sensibilitatea pentru tot ce e unic și original, prezintă întotdeauna la copiii sănătoși, poate să treacă treptat într-o adevărată formare conștientă a discernământului.

Evaluarea elevilor și relația părinți-școală

Cum află părinții despre nivelul activității copilului lor în școală?

La întâlnirile regulate dintre dascăli și părinți se pot vedea ***caietele de epocă sau de exerciții***, iar aparițiile elevilor în ***serbările lunare*** cu clasa sau cu școala, după cum am arătat și mai sus, sunt o oglindă fidelă a progreselor fiecărui elev, dar și a unei întregi comunități. Aceasta rămâne cea mai eficientă metodă de control a copilului, cunoscută fiind subiectivitatea notelor.

La sfârșitul fiecărui an școlar, elevul primește un ***certificat***, în care fiecare profesor îi descrie activitatea din toate punctele de vedere. Din aceste certificate părinții află mai mult despre copilul lor decât dintr-o medie. Nivelul și activitatea elevului nu sunt raportate la nivelul celorlalți elevi, ci la nivelul capacităților lui.

Relația părinți-școală este astfel foarte accentuată în școala Waldorf, armonia și constanța relației dintre profesori și părinți răsfrângându-se în mod pozitiv asupra elevilor. Cel mai evident aspect al acestei colaborări este faptul că școala și familia - lumea duală a elevului - știu tot timpul una de cealaltă, formează, de fapt, un întreg sănătos.

Pe lângă obișnuitele ședințe, elevii, părinții și profesorii se întâlnesc și colaborează cu multe alte ocazii: tabere, spectacole și serbări, bazine și carnavaluri. La acestea muncesc toți, cot la cot, pregătind împreună acțiunea respectivă. Și această muncă este deosebit de educativă, puterea exemplului celor din jur influențându-l pozitiv pe copil.

Temperamentele

Studiul temperamentului este privit de mulți psihologi moderni ca fiind demodat. Totuși, în ultimii ani, acesta a atras din nou atenția asupra sa prin noile cercetări foarte minuțioase, în cadrul cărora perechile în opoziție coleric-flegmatic și sanguinic-melancolic sunt evidențiate în corespondența lor cu anumite aspecte unilaterale ale vieții sufletești a omului.

Rudolf Steiner și-a elaborat propria teorie a temperamentelor, pornind de la antropologia sa. El consideră cunoașterea temperamentului elevilor ca pe una dintre cele mai importante sarcini ale unui profesor. În multe cazuri, temperamentul este cheia adevărată pentru înțelegerea și tratarea particularităților celor mai marcante ale copilului și se poate evidenția prin

modalitatea de alegere și compunere a culorilor, prin modalitatea de întindere a suprafețelor și, nu în cele din urmă, prin realizarea formei bine fixate sau cu contururi estompate; de asemenea – prin unilateralitățile manifestate în comportament și personalitate.

Ce modalități stau la îndemâna dascălului pentru a-i ajuta pe copii să-și depășească unilateralitatea și degenerescențele temperamentale? Mai întâi se impune constatarea că e inutilă orice încercare de a corecta izbucnirile temperamentale spunându-le elevilor „să se stăpânească”. ***Îndrumările pedagogice pe care le-a dat Rudolf Steiner*** în direcția cultivării și transformării treptate a energiilor temperamentale sunt multiple. Însă, înainte de toate, cea mai importantă este cea referitoare la organizarea orei:

- profesorul poate, de exemplu, să încerce să-i pună pe copii în situații în care unilateralitatea lor ar fi dusă - într-o anumită măsură - „ad absurdum” și, prin aceasta, ar putea declanșa uneori chiar reacții contrare;
- să-i așezăm pe copiii cu același temperament pe grupe, în clasă, fără a le dezvălui principiul acestei ordonări; permanenta confruntare le șlefuieste caracteristicile unilaterale;
- copiii pot fi ajutați să se cunoască mai bine pe ei înșiși, fără toate observațiile de ordin teoretic sau psihologic ș.a.

<i>Temperamentul și autoeducarea profesorului</i>
--

Cum poate face profesorul ca predarea lui să fie cu adevărat plină de viață? Un mijloc eficient este munca asupra propriului temperament. Dacă profesorul vrea să procedeze pe măsura temperamentelor elevilor, așa cum sunt ele formate la venirea în școală sau cum ies treptat la iveală, atunci el trebuie să-și formuleze întrebările și prezentările:

- atât de colorat și schimbător încât ***sanguinicii*** să-l poată urmări cu greu;
- atât de implicat omenește încât ***melancolicii*** să uite de ei înșiși;
- atât de dramatic încât ***colericii*** să fie interesați și, prin aceasta, iar nu prin măsuri disciplinare, să fie captivați.

El trebuie să exerseze pentru a putea exterioriza toate cele patru temperamente. Printr-o atitudine potrivită la momentul potrivit, profesorul trebuie:

- să pară **flegmaticilor** absent în aparență, dar să participe cu intensitate maximă;
- să arate **colericilor** o implicare exterioară, dar să-și păstreze liniștea interioară, chiar și atunci când colerismul copilului este exuberant;
- să se grăbească de la o impresie la alta alături de **sanguinici**, dar să încerce să se fixeze mereu, serios și răbdător, într-un loc;
- să arate **melancolicilor** că e un experimentat în ale suferinței, dar că durerile și enervarea pot fi depășite cu umor și energie interioară.

A stăpâni toate acestea este o problemă artistică, fapt care conferă, poate mai mult decât orice altceva, vitalitate orelor. Profesorul trebuie să aibă voința de a lăsa în urmă propriul temperament și stările momentane pentru a reacționa așa cum o cer nevoile elevilor sau materia care trebuie predată.

<i>Opt ani alături de învățător</i>
--

Își petrece elevul într-o școală Waldorf obișnuită, căci în intervalul de 7-14 ani elevul are nevoie de o autoritate solidă în jurul său.

Autoritatea a devenit astăzi o noțiune discutabilă. Pentru copii este extrem de important să aibă în imediata lor apropiere un om după care să se orienteze și la care să se poată uita cu admirație. Însă adevărata autoritate este ceva ce nu poate fi obținut și nici păstrat prin mijloace exterioare. Respectul, venerația, iubirea față de dascăl trebuie să vină de la sine; altfel, ele sunt lipsite de orice valoare. Orice respect impus ori fundamentat într-o anumită măsură pe regulamentul școlii nu are valoare pentru dezvoltarea omului. Educându-i pe copii astfel încât determinantă pentru noi să fie propria lor ființă, ei vor ajunge, cel mai adesea, să-și venereze dascălii. Pe de altă parte, învățătorul de la școala Waldorf trebuie să se transforme împreună cu elevii săi; ei sunt ajutoarele cele mai bune pe calea autoeducării.

Școala Waldorf consideră, astfel, că menținerea autorității eficiente a învățătorului până către 14 ani este mult mai importantă decât predarea fiecărei discipline de către un specialist. Diferitele discipline predate în gimnaziu sunt prezentate în specificul, frumosul și calitățile lor fundamentale, în corelare cu alte discipline; teoria aprofundată și completă științific va fi predată în liceu.

La schimbarea învățătorului cu o altă persoană, imaginea autorității va fi transferată în mare parte asupra acesteia. Ceilalți profesori care vor intra alături de dascăl la clasă vor beneficia de această imagine a autorității, cu condiția ca numărul acestora să nu fie prea mare și ca învățătorul să-și păstreze rolul dominant.

Experiența generală a școlilor Waldorf din întreaga lume arată faptul că nimeni altul decât numai învățătorul unei clase poate stabili o legătură atât de strânsă cu elevii săi, astfel încât aceștia să-i primească îndrumările cu toată seriozitatea, atât în problemele morale, cât și în cele disciplinare. Este necesar ca munca lui să se desfășoare în așa fel încât elevii să devină din ce în ce mai independenți, așa încât sentimentul de a fi legați de învățător să se transforme în sentimentul de a fi legați de școală.

În afara pregătirii în vederea predării la ore, învățătorul are încă multe alte sarcini: un contact frecvent cu părinții, consiliul profesoral săptămânal, consultații cu elevii cărora le este greu să țină pasul, corectarea consecventă a caietelor de lucru ale elevilor și, în afară de toate acestea, diferite lucrări administrative pentru întreaga școală.

<i>O viață conștient sănătoasă</i>

Este căutată și în alimentație, în jucării, în povești, în culorile ce înconjoară copilul și activitățile sale zilnice.

O **alimentație** sănătoasă, în armonie cu natura, va înlătura apariția bolilor moderne, putând chiar vindeca anumite suferințe; pedagogia Waldorf promovează acest tip de alimentație începând chiar din grădiniță.

Jucăriile pot stimula și ele o sănătate a imaginației; grădinița Waldorf este plină de jucării din lemn, lână netoarsă și diferite materiale textile, evitându-se, pe cât este posibil, materialele sintetice; ca formă, aceste jucării au un intenționat aspect primitiv, păpușa ideală fiind nefinisată, pentru ca imaginația copilului să lucreze pe parcursul jocului.

Televizorul cultivă imaginea gata făcută, blocând dezvoltarea imaginației. Succesiunea foarte rapidă de imagini și scene îi oferă copilului mult prea multe, subconștientul său neputînd prelucra complet tot ce primește. Astfel apare stresul și comportamentul neliniștit ce se manifestă și la școală. În plus, multe familii obișnuiesc să țină televizorul deschis tot timpul; chiar dacă fac altceva, televizorul funcționează, antrenându-i eficient pe cei din jurul său la neatenție. Un alt aspect negativ se manifestă în domeniul socialului: copilul se obișnuiește să-și petreacă timpul singur, inactiv și nemișcat, alături de prietenii virtuali, cu toate aspectele lor pozitive și negative.

Lumea simțurilor se cere și ea îngrijită. Sunetele care vin neîntrerupt spre noi de la mașini, telefoane celulare, aparate radio sau TV sunt la fel de dăunătoare ca și culorile țipătoare care ne înconjoară. Acestea acționează asupra omului la fel ca și piperul sau ardeiul iute asupra simțului gustativ: întâi te ard, apoi te obișnuiești și vrei mai mult, dar cu timpul ajungi să nu le mai simți gustul. Astfel, un clinchet fin de clopoțel va pregăti mai plăcut

clasa pentru povestea zilnică, decât un strigăt. Un ghiozdan din piele va acționa mai plăcut asupra simțului tactil și asupra văzului decât unul din materiale sintetice și strident colorate. În loc să stea toată ziua la calculator sau la televizor, într-un mediu tern, copilul trebuie să se cațere în copaci, să sară coarda, să joace șotron sau să meargă cu bicicleta, dezvoltându-și astfel simțul echilibrului.

Interdisciplinaritatea

Este unul dintre principiile esențiale ale școlii Waldorf. Ca **exemplu**, în **clasa a V-a**, accentul în predare-învățare este pus pe **Grecia antică**, pe frumusețea și armonia elenismului. Această temă este studiată la istorie, dar este reluată și la toate celelalte discipline de învățământ. Astfel, la educație fizică predomină probele olimpice clasice: viteza, aruncarea suliței și a discului, săritura în lungime etc., iar la finalul anului școlar se poate organiza o adevărată olimpiadă; pentru această ocazie elevii își confecționează chiar și haine specifice, de epocă. La sfârșitul cursului principal din fiecare zi se povestesc „Legende Olimpului”, la partea ritmică se recită în hexametri, iar serbarea de sfârșit de an este inspirată din „Iliada” sau din „Odiseea”. La muzică se pot învăța cântece și dansuri grecești. La matematică, noțiuni ca numere perfecte, numere pătrate sau triunghiulare și fracțiile amintesc de aritmetica pitagoreică.

Voința și ritmul

Sunt interdependente și se creează reciproc.

Rudolf Steiner a arătat cum voința poate fi cultivată și întărită prin repetare regulată și ritmică, dar și prin elementul artistic. La începutul fiecărei zile, elevii spun o zicere. Pe parcursul claselor I-IV ea are o formă mai simplă, în clasele V-VIII devine mai complexă. La începutul pauzei mari, înaintea gustării, se spune o rugăciune. În fiecare zi, timp de câteva săptămâni, elevii cântă aceleași cântece sau recită aceleași poezii. Această repetare ritmică creează o forță care se numește voință.

Voința nu este o calitate ce 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 trebuie să coopereze strâns. La copiii ai căror familii au înțeles acest lucru de la început și au acționat cu răbdare și perseverență, rezultatele s-au văzut din ce în ce mai clar, pe măsura trecerii timpului. În schimb, o viață de familie dezlănțată, în care copiii sunt mult timp lăsați singuri, iar programul devine haotic, își va pune amprenta pe atitudinea lor față de muncă și asupra echilibrului sufletesc pentru tot restul vieții.

Obiectele de învățământ

Ar necesita o prezentare amplă, pentru a oferi o imagine de ansamblu asupra stilului de predare și a metodelor folosite. Dincolo de specificitățile metodologice, există discipline de studiu caracteristice: euritmia, desenul formelor, desenul geometric cu mâna liberă.

Euritmia este o artă în care vorbirea și cântul sunt reprezentate vizibil, folosind ca instrument de redare corpul uman. Ea aduce în fața ochilor intervale, tonuri muzicale, sunete rostite printr-o curgătoare și expresivă gestică a brațelor, a palmelor și a corpului, într-o unitate dinamică. Aceasta este latura artistică a euritmiei, care se regăsește, mai puțin accentuat, și în următoarele două.

A doua latură este cea didactico-pedagogică. Euritmia care se practică în școală este o „gimnastică” pătrunsă de suflet, o pătrundere în sufletul mișcării. Astfel că, pe lângă dezvoltarea corporală armonioasă, se cultivă inițiativa și voința, perceperea echilibrului unei atitudini prin mișcare sau a unui gest realizat cu ajutorul propriului trup.

Al treilea domeniu – cel igienic – este o latură de sine stătătoare, folosită în terapie. Aici euritmia se bazează pe faptul că fiecare sunet emis de noi este compus din vibrația anumitor părți din trup, nu numai din cea a corzilor vocale. Pentru cei cu deficiențe, o antrenare a acestor „părți rostitoare” ale trupului constituie o acțiune aproape similară cu cea a unui medicament.

Fig.6: Spectacol de euritmie al elevilor clasei a XII-a de la Liceul Waldorf din Timișoara

Desenul formelor este o disciplină de studiu specifică claselor I-IV. Își propune să trezească capacitatea de percepție a copilului, stimulează capacitatea de reprezentare și cea imaginativă, ajutând la formarea vederii în spațiu. Formele desenate vor crea dexteritatea necesară pentru litere și cifre, pentru crearea aspectului artistic al caietului. De asemenea, pregătește abordarea geometriei, ce apare în clasa a V-a prin desenul geometric.

Desenul geometric cu mâna liberă precede predarea geometriei, prin studierea metamorfozelor principalelor figuri geometrice. Acestea sunt desenate fără instrumentele specifice. Astfel, din prima oră, elevii desenează cu mâna liberă cercuri poziționate diferit; ca figură polară față de cerc urmează dreapta. Fără a fi definite și teoretizate, apar aici primele noțiuni geometrice. Urmează metamorfoza pătratului în dreptunghi, romb sau

Fig.7: Desenul formelor – lucrare a unui elev din clasa a IV-a de la Liceul Waldorf din Timișoara

paralelogram și metamorfoza triunghiului echilateral în isoscel, scalen, dreptunghic, toate, pe cât posibil, înscrise în cerc.

**Colaborarea profesorilor
și autoadministrarea
școlii**

Are loc în **consiliile pedagogice săptămânale**. Consiliul pedagogic servește activității pedagogice comune, stimulării activității de cercetare individuală și perfecționării profesorilor, informării reciproce, consilierii și asistenței reciproce între profesori. Sunt consiliate și decise autonom toate problemele administrative școlare.

Consiliile pedagogice pot fi convocate și la solicitarea părinților (tutorilor) și a elevilor, împotriva măsurilor și hotărârilor unui profesor sau ale consiliului profesoral însuși, vizând probleme pedagogice sau de administrație școlară.

Un alt aspect al autoadministrării realizate de către profesori se referă la faptul că repartizarea sarcinilor trebuie să se modifice mereu. În unele țări, așa cum este și cazul țării noastre, conform prevederilor legislative, trebuie desemnat un „purător de cuvânt” al consiliului profesoral, un „conducător al școlii”, care să reprezinte cu responsabilitate în exterior colaborarea cu instanțele școlare, în special în situațiile de administrație școlară; însă nu se pune în discuție și nu sunt diminuate autonomia sau conducerea comună pedagogică și administrativ-școlară și responsabilitatea colegiului profesoral în raporturile interne. În rest, conducerea școlii revine în comun comitetului de părinți și consiliului profesoral.

Rolul antroposofiei

Antroposofia nu este o formă de religie, nici un sistem filosofic terminat, ci o cale de dobândire a unor cunoștințe despre lume și om. Acest drum interior de instruire, cu exercițiile sale de formare a gândirii, voinței și sentimentelor, poate să convingă prin experiență directă că existența noastră fizică este pătrunsă de o lume „suprasensibilă” și că omul provine din această lume.

Ar fi total greșit ca tinerii sub 18 ani să se ocupe de studiul antroposofiei sau al exercițiilor interioare care sunt legate de o astfel de instruire. Profesorul nu are nevoie de antroposofie pentru a o preda direct la oră, ci pentru propria sa formare. Rudolf Steiner a accentuat adesea și foarte insistent că pedagogul își poate îmbunătăți esențial metoda de predare și percepția dezvoltării copilului printr-o astfel de instruire interioară.

Domeniile înrudite care au găsit o aplicare practică a antroposofiei sunt: agricultura biodinamică (folosirea forțelor naturii și evitarea substanțelor

artificiale), arhitectura organică (spații în concordanță cu necesitățile umane, evitarea formelor rigide), psihologia recuperatorie și terapia socială, pedagogia Waldorf, pedagogia curativă, euritmia, plastica vorbirii, medicina antroposofică, pictura cu acuarelă în straturi / lazura, mișcarea de reînnoire religioasă a Comunității Creștinilor, tripartiția socială.

Pedagogia curativă

Centrele de pedagogie curativă, care se ocupă de educarea copiilor cu deficiențe, încearcă o soluționare a situației acestora după anii de școală, prin atelierele lor, considerându-se că ei trebuie să existe în societate prin activități pe care le pot stăpâni. Țesutul, cioplitul în lemn, creșterea animalelor în ferme special amenajate la familii sociale pot fi benefice, salvatoare chiar. Specialiști cu dăruire și deschidere spre umanizarea acestui domeniu transgresează locul acestor copii sau tineri spre poziția lor normală în societate.

I.6.2. Pedagogia Waldorf în lume, în România

Școala Waldorf a început ca o școală pentru copiii muncitorilor din sudul Germaniei și este astăzi de găsit peste tot acolo unde părinții și profesorii vor să fondeze împreună școli în care copiii să fie educați în așa fel încât să poată deveni sănătoși, independenți și responsabili. În școala Waldorf nu se fac nici un fel de discriminări sociale, religioase sau naționale. Pedagogii Waldorf lucrează în lagărele de refugiați din Ghaza, precum și în Uptown Manhattan, în Favelas din Sao Paulo și în Helsinki, în Townships sud-africane, precum și în tinerele democrații din estul Europei, pentru a-i educa pe copii în așa fel încât să-și poată dobândi capacitățile de care au nevoie pentru a juca un rol activ în lume.

Astăzi, la peste 80 de ani de la fondarea primei școli Waldorf, se susține un învățământ pe baza pedagogiei Waldorf peste tot **în lume**, într-un număr de peste 600 de școli, în mai mult de 1000 de grădinițe Waldorf și în sute de centre de pedagogie curativă, pentru zeci de mii de copii, în peste 50 de state. Cele mai multe instituții care lucrează după pedagogia lui Rudolf Steiner există în Europa centrală (Belgia, Germania, Olanda, Elveția, Austria, Lichtenstein, Luxemburg), dar și în Norvegia, Suedia, Danemarca și Finlanda, precum și în Italia, Spania, Portugalia și Franța.

În această extindere mondială a pedagogiei Waldorf nu este vorba de un impuls misionar european sau de un imperialism european. Programa școlii Waldorf nu poate fi transpusă mecanic într-un alt spațiu cultural, ci are

nevoie de o integrare socială și culturală în regiunea respectivă. Acest aspect este întotdeauna pus în legătură cu problema pregătirii profesorilor. De aceea există în multe țări instituții superioare de pregătire a profesorilor (peste 60 de asemenea instituții).

Fiecare școală Waldorf în parte este cu totul autonomă și, în același timp, într-un mod ideatic integrată într-o mișcare foarte amplă pentru înnoire culturală.

În România, școala Waldorf este o școală alternativă de stat, în cadrul Ministerului Educației și Cercetării, un loc în care profesorii sunt plătiți după normele juridice în vigoare pentru toți profesorii, o instituție în care părinții sunt constituiți în asociații, contribuind astfel financiar la bunul mers al școlii, dar și la organizarea vieții social-culturale. Există clase și grupe de grădiniță în 27 de localități, precum și grădinițe și școli de sine stătătoare în localitățile: Brăila, București, Buzău, Câmpina, Cluj-Napoca (în limba română și limba maghiară), Iași, Râmnicu-Vâlcea, Simeria, Turda, Timișoara. În București, Simeria Veche și Urlați există centre de pedagogie curativă și terapie socială. Pentru pregătirea profesorilor funcționează Colegiul Universitar de Institutori Waldorf din București și Seminarul Postgradual din Cluj-Napoca.

I.7. CONSIDERAȚII ASUPRA PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CICLUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL⁸

Fiecare profesor trebuie să se confrunte cu un plan de învățământ. În cazul profesorului Waldorf, planul de învățământ trebuie să se formeze, să se accentueze în dialogul continuu cu copiii aflați în dezvoltare și cu tinerii: planul propriu-zis de învățământ este copilul. Îndrumările lui Rudolf Steiner pentru configurarea unui plan de învățământ au scopul de a ne învăța să înțelegem copilul în devenirea sa și să citim corect manifestările ființei sale, pentru a putea oferi „ajutorul de dezvoltare” corespunzător, prin intermediul conținutului predării. În acest context, „cum” procedăm este cel puțin la fel de important ca și „ce” transmitem.

Astfel văzute, mulțimea indicațiilor pedagogice, didactice și metodice ale lui Rudolf Steiner ar trebui să-i fie suficiente unui profesor Waldorf pentru a-și concepe un plan de învățământ. În momentul fixării lor în scris, fiecare

⁸ De fapt, principii care stau la baza elaborării lui. A se vedea **ANEXA 3** – Planul-cadru pt.cls. I-VIII din România

resimte insuficiența, îngustarea și focalizarea legate de această îndrăzneală. Căci, la fel cum linia este urma unei mișcări, este mișcarea devenită repaus, tot așa sunt expunerile scrise față de trăirea lor pedagogică.

I.7.1. Considerații generale

I.7.1.1. Punct de pornire în realizarea planului de învățământ

„Ceea ce se predă și ceea ce educăm să fie preluat numai din cunoașterea omului în devenire și a aptitudinilor sale individuale.”
Rudolf Steiner⁹

Indicațiile lui Rudolf Steiner pentru alcătuirea planului de învățământ la școlile Waldorf au fost colectate în 1925 de către Caroline von Heydebrand și expuse pentru părinți și educatori, în rezumat, în lucrarea „Despre planul de învățământ al școlilor libere Waldorf”. Mai târziu au apărut „Indicațiile lui Rudolf Steiner pentru învățământul în școlile Waldorf” de E.A.K. Stockmeyer, mult mai amănunțite, dar la fel de precaut formulate. În ambele scrieri este evitat orice fel de pragmatism sau dogmatism. Determinant pentru conținutul predării, în general, este factorul comun în cadrul oricărei diferențieri individuale, și anume ceea ce se află din punct de vedere antropologic-științific la baza treptelor de maturizare a tinerilor.

Însemnătatea unui plan de învățământ Waldorf a fost descrisă în mod autentic de către Caroline von Heydebrand:

„Planul ideal de învățământ trebuie să se modeleze în funcție de imaginea schimbătoare a naturii omenеști pe diferitele ei trepte de vârstă, însă, ca fiecare ideal, se află față în față cu deplina realitate a vieții și trebuie să se integreze în ea. Multe țin de acest adevăr: este individualitatea profesorului ce se raportează la o clasă, este clasa cu întregul specific al fiecărui elev în parte, este momentul istoric și locul anumit de pe Pământ în care se află, cu legitățile sale școlare și cu autoritățile școlare locale; toate acestea conlucrează la realizarea planului de învățământ. Toate aceste date modifică planul de învățământ ideal și necesită transformări și înțelegere, iar problema de educare ce ne este pusă de către ființa omului în creștere poate fi rezolvată numai atunci cand planul de învățământ prezintă mobilitate și adaptabilitate în sine.”¹⁰

⁹ Apud Richter, T., „Sarcina pedagogică și obiectivele de învățământ ale unei școli libere Waldorf”, Editura Triade, Cluj-Napoca, pag.8.

¹⁰ Idem, pag.8-9.

1.7.1.2. Planul de învățământ și antropologia

În știința și practica educației moderne se ridică tot mai mult pretenția de a se verifica în întocmirea planurilor de învățământ, a didacticii și metodicii, o antropologie orientată pedagogic.

Pedagogia Waldorf , întemeiată pe antropologia elaborată de Rudolf Steiner, se bazează pe o metodă științifică modernă, extinsă prin pătrunderea în realitatea sufletesc-spirituală. Ea deschide calea unei înțelegeri diferențiate pentru pașii evolutivi ai copilului și tineretului, în cadrul cărora se dezvoltă și se transformă relațiile cu lumea și dispoziția de a învăța.

Constituirea claselor nu are loc conform unui principiu de vârstă; nu există norme pentru asimilarea unei discipline sau alte directive exterioare pedagogiei, ci se ia în considerare pentru fiecare elev rezultatul la care a putut el ajunge.

Materialul predat se legitimează prin faptul că este corespunzător vârstei. Disciplinele de prelucrare a cunoașterii cognitive se află în echilibru față de disciplinele privind tehnologia și viața practică și față de disciplinele practic-artistice. Multiplele conținuturi de predare și exersare au caracterul unui „instrument”, al unui procedeu pedagogic. Activitatea de *formare* se bazează nu numai pe încheierea cu succes a activităților premergătoare, pe transmiterea, fixarea și consolidarea cunoștințelor, ci ia în considerare și „efectele îndepărtate” ale elementelor planului de învățământ actuale și urmărește ca elementele învățate și însușite ca experiență să se poată ulterior maturiza și desăvârși. Trebuie semănate „semințe”, conform conținutului și structurii predării: materialul de predat trebuie să ofere - ulterior într-un nou context - un stimul pentru creșterea conținutului său în privința a noi aspecte și moduri de abordare. Trebuie favorizate și menținute voința liberă de a învăța, atitudinea cercetătoare, disponibilitatea față de activitatea creatoare și pentru configurarea socială comună. În felul acesta, formarea reprezintă un instrument al dezvoltării și transformării.

Orice învățământ ar trebui să fie - conform lui Rudolf Steiner - **cunoștință despre viață**. Conform vieții și realității, trebuie integrate în învățământul general teme de actualitate în prezent, cum ar fi educația socială, ecologia, igiena, sexologia, probleme relative la mediul ambiant și circulație, informatică și așa mai departe. Multiplicitatea vieții sociale, culturale și economice își găsește astfel o expresie conformă cu pedagogia, în forma unui plan fix de învățământ și în practica multilaterală a predării și exersării.

Libertatea predării reprezintă condiția și premisa umană pentru îndeplinirea demnă de încredere a misiunii „educației 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. De aceea și principiile didactice au numai un caracter orientativ. „**Principiul exemplarului**” este fundamental pentru realizarea planului fix de învățământ în școala Waldorf. Profesorul, corespunzător cerințelor timpului, va prefera uneori noi conținuturi celor vechi (fără a renunța la scopul formării) sau va renunța conștient la unele dintre ele. În acest sens, el trebuie să dovedească curajul de a alege conform cerințelor pedagogice și nu îi este permis să periclitize voința liberă de a învăța, bucuria de a ști, curiozitatea, atitudinea cercetătoare și uimirea prin conținuturi rigid prestabilite și prin cantități de materie ce trebuie studiată. În orice caz, **alegerea conținutului de predare** trebuie să aibă în vedere următoarele **criterii**:

- **dimensiunea general umană**, respectiv cosmică (de exemplu: povestirile din Vechiul Testament; trecerea de la sistemul ptolemeic la imaginea copernicană despre univers; motivul lui Faust, ca expresie valabilă a luptei omenești pentru cunoaștere etc.);
- **legătura cu folclorul** (de exemplu: mitologia nordică, miturile hinduse privind creația, legende locale, geografia țărilor, cântecele popoarelor, istoria națională etc.);
- **exprimarea problemelor de actualitate** (de exemplu: Emile Zola - „Germinal”; Charles Dickens - „Oliver Twist”; stilul Biedermeier; Siegfried Lenz - „Idealul”; postmodernismul etc.).

De aici rezultă un cadru de formare viu, ce poate fi depășit, extins și actualizat, dar care nu trebuie nici redus și nici limitat sub pretextul șubred al modernității, care se dovedește foarte adesea prea puțin cuprinzător.

Educația Waldorf are un **caracter creștin** ce străbate întreg învățământul. Nici un copil nu trebuie să crească fără o îndrumare religioasă. Diferențiată în funcție de dorința părinților, predarea religiei va fi făcută în cadrul confesiunii și societății religioase respective.

Pedagogia Waldorf și formele pedagogice intermediare clădite pe ea necesită o deosebită formare și perfecționare educațional-științifică și artistică a profesorilor.

1.7.1.3. Procesele de predare și învățare

„Tot ceea ce numim invenție, descoperire în sensul înalt al cuvântului, este perfecționare semnificativă, preocuparea cu un sentiment inițial de adevăr, care, format vreme îndelungată în liniște, conduce deodată, cu viteza fulgerului, la o cunoaștere rodnică. Este o revelație ce se desfășoară din lăuntric spre afară și care lasă omul să presimtă asemănarea lui cu Dumnezeu. Ceea ce conferă cea mai fericită confirmare a veșnicei armonii este o sinteză dintre lume și spirit.”

Johann Wolfgang von Goethe¹¹

Alcătuirea planului de învățământ, a orarului, alegerea temelor încearcă să țină cont, după cum am mai arătat, de desfășurarea ritmică a anului școlar, a săptămânii școlare și a zilei de școală și să corespundă alternanței naturale fondate dintre repaus, receptivitate și nevoie de mișcare. Disciplinele teoretice, artistice și practice sunt „întreșuate”, 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.

În felul acesta, metodică predării și învățării se clădește pe succesiunea celor **trei faze ale fiecărui proces de cunoaștere, înțelegere și stăpânire a conținutului:**

- **trăirea, observarea, experimentarea;**
- **amintirea, caracterizarea, desemnarea;**
- **prelucrarea, analizarea, abstractizarea, generalizarea (formarea de teorii).**

În orice caz, trebuie luat în considerare faptul că în cadrul unei unități de predare să nu se ajungă până la a treia fază, cea a asigurării realizării învățării. După trăire și descriere se intercalează o pauză, în care, ca și peste noapte, este posibilă o distanțare de cele preluate. Abia în ziua următoare va fi îndeplinit ultimul pas în învățare. În felul acesta, pedagogia Waldorf încearcă să ia în considerare polaritatea dintre somn și veghe, deoarece evoluția nu presupune numai facultăți cognitive, ci și sufletești: polaritatea dintre învățare și uitare, dintre conștient și subconștient, dintre veghe și somn. Prin exersare, prin unirea practic-artistică cu cele învățate, se realizează participarea omului întreg la învățare. Scopul pedagogiei lui Rudolf Steiner - acela de a-l face pe tânăr capabil de libertate și de a-i acorda această libertate - se reflectă în această metodă de învățământ: abia după ce

¹¹ Idem, pag.21.

toate simțurile au fost stimulate, iar cele ce trebuie însușite au devenit trăire lăuntrică, se formează judecata, căci „***o judecată ce nu este clădită pe propria bază a comorilor sufletești aruncă celui ce o formulează pietre în calea vieții***”¹². Procesul de învățare are aceeași importanță ca și rezultatul său, oferindu-i elevului posibilitatea de a-și însuși, o dată cu conținutul predării, și o metodă inductivă, în care nu transpun teorii preconceptuate și împărtășite despre lume, educându-l în a-și elabora astfel propriile experiențe pe baza cunoașterii. „***Numai cel ce acționează din cunoaștere își realizează libertatea.***”¹³

Este misiunea profesorului de a găsi materialul de predat corespunzător fiecărei trepte de vârstă, fără să ofere neapărat o privire de ansamblu simplificatoare, dar care să constituie o alegere conștientă de scop, expusă concret și viu. De aici rezultă că activitatea de predare se poate desfășura numai prin contactul spiritual nemijlocit dintre profesor și elev. Prin urmare, în pedagogia Waldorf, predarea și învățarea nu sunt privite ca proces abstract, ci ca proces total, care solicită artistul din profesor, aflat existențial în realizarea pedagogică actuală și configurând împreună cu elevii, din raportul polar lume-om, întâlnirea cu lumea. Omul trebuie să-și pătrundă imboldul de cunoaștere cu iubirea față de cunoaștere, în așa fel încât să se comporte ca un artist creator sau ca o persoană ce trăiește și re-creează o operă de artă.

Specificul însuși al disciplinelor de învățământ conduce la divizarea activității de predare în școala Waldorf în ***învățământ principal și învățământ de specialitate***, iar ca forme didactice - ***predarea în epoci și în ore de curs***. Disciplinele de specialitate teoretice, artistice și practice, dacă și în măsura în care se urmărește o tratare închisă a conținutului predării, sunt oferite sub formă de epoci și de predare în epoci, iar altele care presupun, înainte de toate, un exercițiu constant, sunt oferite ca discipline de specialitate. Disciplinele învățământului principal sunt: limba maternă, matematică-geometrie, geografie-economie, istorie-sociologie, biologie, fizică, chimie, predarea artei și istoria artei - cu formele lor corespunzătoare pentru primele clase. În predarea matematicii este resimțit limpede cel de-al doilea element al predării și învățării - exercițiul permanent; de aceea, planul de învățământ include ore suplimentare pentru matematică. Alte discipline de specialitate permit, în mod normal, o formă obișnuită de predare. De îndată însă ce în cadrul disciplinelor artistice, meșteșugăresc-practice, ca și la limbile străine

¹² Steiner, R., apud Richter, T., pag.22.

¹³ Idem.

sunt dezvoltate teme legate între ele, predarea se poate transforma în forma de predare în epoci.

Partea preponderentă a planului de învățământ reunește toți elevii, deoarece ia în considerare situația generală a vârstei. În special în școala Waldorf, cu rare excepții, nu există o diferențiere considerabilă după sex. La discipline ca lucru de mână, grădinărit, meșteșuguri și tehnologie participă atât băieții, cât și fetele. Subîmpărțiri ale elevilor pe grupe există la multe discipline, dar nu reprezintă consecința unui sistem raportat la sex sau performanțe, ci sunt realizate pentru obținerea unor grupe echilibrate. O excepție în acest sens se poate face la predarea limbilor străine, unde se folosesc diferite forme de diferențiere, printre altele și cea în grupe de performanță.

Forma de însușire a materialului predat reprezintă pregătirea elevilor pentru activitatea proprie- **proiecte și lucrări de an**, care presupune o dezbatere creatoare a conținuturilor predate. Astfel, în clasa a VIII-a, elevii pot elabora lucrări de an. Acestea trebuie să reunească elemente teoretice, artistice și meșteșugăresc-practice, iar temele sunt alese liber de către elevi. Profesorii, părinții sau persoane de specialitate alese de către elevi pot deveni consilieri; profesorii îndrumă lucrarea de an. Scopul pedagogic al acestor proiecte și lucrări de an este planificarea și executarea unei opere unitare, care să dovedească independență și activitate creatoare.

Conceptele de „performanță” și, implicit, „concurs” sunt considerate în școlile Waldorf la modul următor:

- **performanțe „din sine”** - măsura în care aptitudinile, talentele, capacitățile de înțelegere, judecată și voință se dezvoltă și se pot recunoaște în procesul de învățare, realizări ale tânărului aflat în continuă întrecere cu sine însuși, și nu în întrecere cu alții;
- **performanțe „în sine”** – performanțe ce exprimă valoarea unei personalități individuale, participarea și contribuția sa la configurarea socială.

Performanțele „din sine” constituie baza aprecierii rezultatelor școlare la toate disciplinele de învățământ, sub forma unei **aprecieri descriptive verbal**, și nu a unei scale de note normate anterior. Aprecierea rezultatelor, ca măsurare izolată a performanței și drept criteriu al selecției elevilor, conduce mai degrabă la exploatarea talentelor decât la încurajarea lor. În sensul ultimei definiții a performanțelor se încearcă să se ajungă la situația ca elevii, în special cei din cursul liceal, să recunoască și să admită performanțele „în sine” și pe cât posibil să învețe să le scoată la iveală.

În funcție de țară și de regulamentul de examinare, școala Waldorf are în vedere și *examinările recunoscute de către stat*; cu toate că nu face diferențieri în funcție de rezultatele obținute la învățătură, în clase există elevi care ar dori să participe la diferite examene de absolvire. Deoarece planul de învățământ al școlilor Waldorf nu se suprapune cu acela al școlilor publice, se poate ajunge la situația introducerii unor *cursuri pregătitoare* în vederea participării la aceste examene. Asemenea activități reprezintă întotdeauna un compromis atât pentru profesori, cât și pentru elevi, și trebuie realizate în mod individual.

Când profesorii-diriginți sau de specialitate consideră necesar un *ajutor individual suplimentar*, terapeutic sau pentru o disciplină de specialitate, se vor stabili împreună cu profesorii de specialitate, adesea în colaborare cu medicul școlii și alți terapeuți, durata, metoda și conținutul acestor ore de perfecționare sau recuperare și se vor purta convorbiri asupra desfășurării și rezultatelor lor, împreună cu profesorul-diriginte sau profesorul de specialitate.

I.7.2. Planul orizontal de învățământ pentru ciclul primar și gimnazial

Prin „plan orizontal de învățământ” se înțelege încercarea de a descrie corelarea didactică dintre diferitele obiecte de învățământ, într-o anumită perioadă de dezvoltare a copilului și tânărului.

În cele ce urmează vor fi descrise sau numite teme ale epocilor și teme de predare. Dar, pe lângă conținutul lor obiectiv-concret, este esențial cel calitativ, care corespunde dezvoltării sufletești, spirituale și corporale a copilului.

I.7.2.1. Puncte de vedere antropologice

Înainte de a le schița, este necesar să aruncăm o privire asupra celor șapte ani premergători etapei școlare.

Primul septenar, premergător școlii, este caracterizat atât printr-o activitate intensă a simțurilor copilului, cât și printr-o reacție prea puțin filtrată față de trăirile senzoriale. Astfel se exprimă o puternică capacitate de dăruire, care este îndreptată asupra întregului său mediu înconjurător. Copilul are nevoie în această perioadă de funcția de model a adultului și de un mediu înconjurător perceptibil. Cele trăite sunt transpuse în acțiune, care, la rândul ei, contribuie la formarea organismului. În felul acesta, imitația nu educă doar în ultimul rând organismul senzorial.

Când s-a ajuns la o anumită etapă a configurării organismului, printre altele, a creierului, puterile formatoare ale organelor devin disponibile într-o astfel de măsură, încât sunt de-acum accesibile chiar procesului de educație. Acesta este momentul maturizării pentru școală. Aceste puteri pot fi accesate acum prin imagine și gânduri, memorie și ritm. O caracteristică exterioară a încheierii relative a acestei formări a organelor este apariția celei de-a doua dentiții. Alte caracteristici care trebuie luate în considerare la preluarea în clasa I sunt: suficienta creștere a membrilor, capacitatea de coordonare a mișcărilor și anumite performanțe de memorie. În orice caz, posibilitatea constatării fără echivoc a maturizării pentru școală devine tot mai dificilă în ziua de astăzi.

Intervalului de viață dintre 7 și 9 ani are drept caracteristică principală capacitatea accentuată de învățare, fără nevoia de a emite judecăți proprii. Memoria, puterea de reprezentare, bucuria față de repetițiile ritmice și, adesea, o nevoie de expuneri asupra conținutului lumii, stimulând fantezia, își pun amprenta asupra acestei vârste. Devotamentul față de adulți (existent și în etapa preșcolară) continuă, însă nu se mai realizează prin impresii senzoriale și imitație, ci se concentrează esențialmente asupra unei persoane de referință, care acționează atât prin cuvintele, cât și prin faptele sale. Întrebările pe care le adresează copilul învățătorului sună-n felul acesta: „Mă vezi tu într-adevăr?” și „Poți să mă ajuți la o întâlnire cu lumea?”. Răspunsul la aceste întrebări fundamentale se realizează prin predare și în cadrul predării, care are nu numai scopul de a mijloci cunoașterea lumii, ci și de a face ca lumea să fie cunoscută de către copilul însuși. Dacă învățătorul a trecut proba în această privință, prin elevii săi, atunci va fi acceptat și de către aceștia ca autoritate.

Se pot realiza multe în activitatea cu copiii, dacă temele sunt tratate artistic, de exemplu, cu ajutorul imaginilor. Prin **imagini** nu înțelegem numai imagini vizibile, ci, înainte de toate, imagini create prin intermediul cuvintelor, așadar povestiri care produc reprezentări intuitive. Însă, prin acest demers, domeniul artisticului nu este în nici un caz epuizat; căci artisticul înseamnă unitate între operă și voință, între idee și aparență în lăuntricul activ, ca și în realizarea în exterior. Pentru a realiza acest lucru, trebuie ca muzica, artele plastice, arta mișcării, pictura, arta literară și joaca să conlucreze. Elementul artistic presupune însă și ca, pe lângă „plasticitatea” interioară a predării, să se ia în considerare și configurarea ei în timp, „dramaturgia” predării, astfel încât să devină un element stimulator al viului și, prin aceasta, un element însănătoșitor.

Primele două-trei clase se află încă în ecoul vârstei imitației. Învățarea trebuie să țină cont de aceasta, iar predarea trebuie să expună un spațiu de învățare și experiență corespunzător, în care consecințele cognitive ale învățării să nu fie estimate deasupra celor sociale, afective și volitive. Din punctul de vedere al copilului, încă nu există nevoia de a separa **Eul** de lume.

O primă separare trăiește copilul în jurul vârstei de nouă ani, adică în clasa a III-a. El observă o separare mai puternică între sine și adulți. Respectul față de autoritatea învățătorului, care la început este o predispoziție aproape naturală din partea copilului, este acum pus la îndoială, la modul inconștient. Copilul vrea să experimenteze faptul că învățătorul vorbește și acționează dintr-o siguranță ce cuprinde relația sa cu lumea și viața, care inițial îi era atribuită ca de la sine înțeles. Această problemă nu va fi aproape niciodată exprimată verbal, ea rămâne sub nivelul conștiinței. Copilul vrea să venereze ceea ce mai înainte iubea în mod copilăresc, însă de acum încolo vrea să simtă că venerația sa este îndreptățită. Acest fapt îi pune din nou educatorului și profesorului probleme metodico-didactice: ceea ce va fi adus din lume în școală trebuie să țină cont de această separare, iar trecerea din fundalul de aur al primei copilării în lumea plină de culori trebuie însoțită metodic. Aceasta înseamnă că întâmpinarea reală a lumii nu poate fi pusă pe aceeași treaptă cu știința rece sau logică, desprinsă de om. Cu cât este mai puternic resimțită, respectiv parcursă, „căderea din Rai”, cu atât mai convingător trebuie să i se indice omului poziția sa ca centru de referință.

Între 10 și 12 ani începe o nouă etapă de dezvoltare a copilului. Alcătuirea corpului își pierde armonia care caracteriza miezul copilăriei; creșterea membrilor devine preponderentă; sistemul muscular crește în mod remarcabil în importanță. Din punct de vedere psihic, se creează o disponibilitate de critică limpede, iar capacitatea nouă ce apare - aceea a gândirii cauzale - trebuie „hrănită”. Capacitățile intelectuale își intră pe deplin în drepturi și trebuie îndrumate acum de către profesor. Privirea întrebătoare, cercetătoare a elevului trebuie să se îndrepte tot mai mult asupra naturii ne-vii și a legilor ei. Desigur că omul este, în primul rând, cel care cercetează, caută și descoperă și nu instrumentul impenetrabil; totuși, se caută legile ce există independent de om și care își mențin valabilitatea lor. Acum trebuie ținut cont nu numai de simțuri, care solicită o împărțire a spațiului, ci și de nevoia de împărțire a timpului (decursul istoric). Însă și aici tot omul este cel care le configurează, respectiv este configurat de ele, și nu dimensiunile istoriei abstracte, asociate cu anumite date.

Punctul culminant al acestei etape de dezvoltare - ***sfârșitul celui de-al doilea septenar*** - se caracterizează prin cuprinzătorul complex de probleme ale pubertății. Procesele de transformare din corp sunt percepute și influențează uniformitatea vieții sufletești. Apar dezechilibrul și respingerea elementelor transmise prin tradiție. Viața particulară se rupe de ritmurile obișnuite. Profesorul-diriginte ajunge la limita influenței sale. Adolescenții reflectează asupra multor lucruri „de la sine înțelese” în anii anteriori și ajung, prin aceasta, la o inactivitate exterioară. Prin solicitările corporale - pe care ei le resimt ca provocări - pot fi conduși „în afară”. Profesorul se va strădui să le abată interesul de la ei înșiși asupra funcționării lumii (tehnice) înconjurătoare; tehnica, meșteșugurile și munca devin teme importante. Cauzalitatea este acum o categorie esențială a gândirii.

Educația la vârsta adolescenței are ca primă sarcină educarea voinței. Prin solutionarea ei, adolescentul poate ajunge să se simtă, pas cu pas, la el acasă în „lumea străină”. Numai în măsura în care el se preocupă activ și are un țel în această lume, va ajunge la experiențe mereu noi, plecând de la o suveranitate parțială a ființei sale asupra acestei lumi. El acumulează și experiența faptului că această suveranitate poate fi în principiu extinsă, chiar dacă orice extindere necesită o activitate laborioasă.

Dacă adolescentul ce voiește să se orienteze în lume poate observa o luptă lăuntrică și la alții, mai vârstnici, trebuie să se simtă lăsat suficient de liber pentru ca aceste descoperiri să-i fie de folos. În măsura în care tinerii se simt izolați în lume, ei caută și tind spre o imagine holistică, orientatoare asupra lumii. Cu mult mai mult decât înainte, încep să fie interesați de relațiile de legătură multilaterale dintre ramurile tradiționale de cunoaștere. Față de aceste nevoi și experiențe, profesorii trebuie să se orienteze metodic și didactic corespunzător. Dacă din clasa I până într-a III-a învățătorul a trebuit să stăpânească „limbajul cosmosului” și să-l facă inteligibil copiilor, iar în cea de-a doua fază să facă să se articuleze mai puternic fenomenele lumii în dialogul cu lumea, acum, într-o perioadă de amuțire exterioară, va trebui să dezvolte calitatea de a putea asculta vorbirea lăuntrică a tinerilor.

1.7.2.2. Planul orizontal de învățământ

a. Clasele I – III

Dacă învățământul nu este redus la activitatea de transmitere de cunoștințe și deprinderi, ci înseamnă educație și formare, în sensul cel mai cuprinzător, trebuie să răspundem în primul rând la întrebarea: de ce educăm de fapt? Pe lângă aspectul social și cultural al răspunsului, există un temei uman:

învățământul trebuie să înceapă acolo unde, fără acesta, omul nu ar fi în stare să se ridice deasupra ființei sale naturale, respectiv să devină mai târziu capabil de autoeducație. Copilul sănătos trăiește justa orientare a voinței în activitatea sa și se orientează după instinctele, impulsurile, poftele și dorințele sale. Fără model, fără orientare, ar trebui să încremenească pe o treaptă de ne-libertate. Dacă acum pornește pe calea către sine însuși și către libertate, atunci el, copilul, trebuie să trăiască lumea ca pe un câmp de exersare și de provocare. Fără ajutorul educatorului, partea spiritual-individuală esențială a copilului va găsi cu greu calea să se trăiască pe sine însăși în propria corporalitate și în „corporalitatea lumii”, deoarece fie una, fie alta îl împiedică în calea sa spre independență, spre capacitatea de judecată, și - la vârsta corespunzătoare - spre posibilitatea deciziei libere.

Astfel, o disciplină de studiu „străină” cursului obișnuit al predării, **desenul formelor**, ne oferă posibilitatea de a înțelege din punct de vedere didactic cele menționate mai sus.

În clasa I, exercițiile fundamentale cu forme drepte și curbe, care trebuie trăite mai întâi cu întreg corpul (mers, alergat, mișcări largi ale brațului și mâinii) și care ajung apoi oarecum să se „odihnească” în desen, necesită din partea copilului conducere concentrată într-un domeniu - care îi este propriu la modul elementar -, acela al mișcării. La început, aceste forme sunt „lipsite de semnificație” - nu au un sens exterior și nu copiază ceva (o formă existentă). Astfel că, în acest învățământ „lipsit de scop” poate fi și aflată, pipăită cu degetul, înțeleasă calitatea, esența unei forme. Această aflare a esențialului prin activitate este unul dintre motivele fundamentale ale primilor trei ani de școală. În plus, desenul formelor reprezintă un mijloc excelent de învățare a scrisului, putând fi privit așadar și ca o formă pregătitoare a acestuia.

În clasa a II-a și a III-a, la aceste exerciții fundamentale se adaugă cele de simetrie și exerciții cu respectare a unor legi, ca și cele de configurare de forme libere prin elemente de formă date. Gândirea, reprezentarea și activitatea de voință se îndreaptă, în cadrul trăirii calitative a desenului, asupra sentimentului sensibil sau, altfel exprimat: sentimentul este solicitat ca organ de percepție .

Și predarea **limbii materne** tinde la început spre o cuprindere calitativă a sunetelor, a rimelor și ritmului, ca și a formei și semnificației conținutului literelor. Prin găsirea formei literelor, ce reprezintă imaginea caracteristică a sunetului, copilul poate dezvolta o legătură individuală cu literele separate și, mai târziu, cu întreaga activitate a scrisului. În clasa a II-a, la literele mari de tipar se adaugă literele mici de tipar, astfel încât apoi să se poată trece la scrierea cursivă, cu litere de mână. În unele țări, scrierea cu litere de mână

este abordată în clasa a III-a. În școlile de limbă engleză, scrierea literelor de tipar este amânată uneori pentru clasa a II-a și, cu ajutorul desenului dinamic al formelor, se exersează imediat scrierea de mână. În clasa I se citește doar ceea ce este scris de către elevii înșiși, abia în clasa a II-a trecându-se la utilizarea unei cărți de citire. Prin asemănare cu „lumea culturii”, câteva prime elemente de gramatică încep în clasa a III-a să clasifice spațiul de vorbire în trei tipuri de propoziții (propoziție enunțiativă, interogativă și exclamativă) și în trei tipuri de categorii gramaticale (substantiv, adjectiv, verb).

Predarea *limbilor străine* are aceeași valoare ca predarea limbii materne. Începând din clasa I, copiii învață prin metodă directă două limbi străine vii. Scrisul și gramatica nu intră în discuție în acest răstimp. Mai degrabă, copiii trebuie să se „cufunde” în poeziile, poveștile și povestirile din spațiul de vorbire al unei limbi străine. Ei resimt, în felul acesta, un alt mod descriptiv, un alt punct de vedere față de lume. Aceasta este una dintre premisele cele mai importante pentru formarea de concepte vii, ca și a unei concepții despre lume mai cuprinzătoare, deoarece nu este direcționată unilateral prin limba maternă, ceea ce ar implica o lipsă de perspectivă.

Citirea conține „calea copilului înspre Pământ”. Prin basme, în clasa I, este trăit întregul, totalitatea dintre om, animal, natură și cer; în clasa a II-a, acestea se diferențiază în fabule și legende, pentru ca apoi, prin povestirile din Geneză și Vechiul Testament, să determine trăirea omului în privința responsabilității sale față de Pământ și Dumnezeu, în clasa a III-a. (În orice caz, aceste conținuturi sunt valabile pentru spațiul de cultură de orientare creștină. Pentru școlile Waldorf din alte spații de cultură, cum ar fi cele budiste, hinduse, mohamedane sau israelite, trebuie căutate alte teme corespunzătoare.)

Cunoștințele despre viață / natură din clasa a III-a fac referire din nou, prin tematica lor, la această „cale în lume”. Aici trebuie remarcat faptul că activitățile de agricultură și construire a unei case trebuie executate practic, înainte de toate. Cunoștințele despre viață au sarcina de a-i atrage atenția copilului asupra fenomenelor naturii, pentru a le putea resimți de-a lungul anului și al zilei, orientându-l în mediul înconjurător apropiat / local / familiar, ceea ce înseamnă, de exemplu, pentru zonele aflate pe litoral, referirea la construcția de diguri, la pescuit ș.a.m.d. Aceste elemente pedagogice constituie o pregătire pe termen lung a înțelegerii ce trebuie obținută mai târziu asupra corelațiilor economice și ecologice.

Și la *aritmetică* găsim mișcarea ce pornește de la totalitatea esențială și de la individualitatea cifrei – în clasa I – și, trecând prin cele patru tipuri de operații, conduce până la expunerea în scris a operațiilor aritmetice din clasa

a III-a. Număratul ritmic, tabla înmulțirii și calculul mental, care sunt intens exersate în clasa I, permit copiilor să trăiască în mod nemijlocit latura de mobilitate a activității spirituale, ceea ce reprezintă o contradicție față de introducerea literelor.

Această contradicție poate fi resimțită și mai puternic la **pictura în acuarelă**, unde este vorba de a afla „răsunetul” interior al unei culori. Ce se stimulează ca trăire printr-o anumită culoare? Ce calități sufletești sunt legate de cele trei culori fundamentale - albastru, galben și roșu? Țelul predării picturii nu este copierea unor obiecte exterioare sau o configurare ilustrativă, ci palparea spațiului lăuntric și dezvoltarea simțului pentru perceperea limbajului lăuntric al culorilor

În primii trei ani de școală, predarea **muzicii** trebuie determinată prin nuanțarea lăuntrică a sunetelor. Este important ca, pentru început, copilul să nu fie cooptat în activitate printr-o dispoziție sufletească exterioară lui, așa cum poate fi ea întâlnită în calitățile fonale, atât în tonalitatea majoră cât și în cea minoră; el trebuie să trăiască sunetele și spațiul sonor în mod liber, așa cum este posibil, de exemplu, în tonalitatea de cvintă. Cântatul la flaut, harpă sau liră, care poate fi comparat cu scrisul, se va limita pentru început la cântecele deja învățate vocal. O primă „gramatică” sau o primă „ortografie” în muzicologie (notarea) începe abia atunci când, în clasa a III-a, se trece la cântatul cu rezolvarea în tonică sau la o muzică diatonică „în perspectivă”. Dacă flautul este un instrument al configurării și diferențierii fluxului respiratoriu născut prin cântare, prin instrumentele cu corzi în general li se adaugă un element nou, esențial: dacă până acum amândouă mâinile au fost aduse în aceeași măsură în legătură cu fluxul de aer, acum, prin atingerea corzilor cu mâna dreaptă, configurarea tonului cu mâna stângă și ascultarea corectoare se adaugă un aspect de îndemânare, care, însă, se află sub dominația legităților simțirii sufletești. În acest fel se face cunoștință cu timpul configurat calitativ.

Fig.8: Copiii din clasa a II-a de la Liceul Waldorf din Timișoara, prezentând o bucată muzicală la block-flote (serbare lunară)

Predarea **euritmiei** reprezintă o unire între elementul spațial și cel temporal; sunetul vorbit și sunetul muzical devin vizibile în forme mobile în spațiu. Această artă face posibilă armonizarea acțiunilor copilului, încadrat în polaritatea dintre percepția senzorială trează și acțiunea exterioară mobilă, prin îndreptarea spre sentimentul simțitor. Predarea euritmiei realizează introducerea în spațiu și cuprinderea acestuia în dimensiunile sale.

În primii trei ani școlari, copilul va fi condus la o trăire a propriei corporalități, în legătură cu mișcarea. Atenția, care este îndreptată asupra propriului corp, în cadrul predării unei gimnastici orientată în direcția

performanțelor, ascunde în sine tendința de raportare la sine însuși și, cu aceasta, la egoism. Astfel că, în școala Waldorf, în primii doi ani de școală se încearcă să se formeze îndemânarea corporală a copilului printr-o ***gimnastică în joacă***. În acest context, se vor exersa înainte de toate jocuri de mișcare și jocuri în cerc tradiționale, care au toate o puternică componentă socială. În clasa a III-a se realizează trecerea la o „adevărată” predare a gimnasticii, în care succesiunile de mișcări armonioase exersate anterior devin orientate înspre un scop.

Dobândirea îndemânării în sens corporal se realizează și prin predarea *lucrului manual*, activitate la care iau parte, în egală măsură, atât băieții, cât și fetele, căci formarea și educarea motricității fine este o solicitare general pedagogică și nicidecum specifică unui sex. Este important să se realizeze lucruri cu sens, necesare omului, ca de exemplu: căciulițe, plase, piese de prins cratițele fierbinți etc.

Concluzionând, primii trei ani școlari pot fi cel mai bine caracterizați prin faptul că se au în vedere însoțirea copilului pe calea înspre lume, luând în considerare nevoia elementară de a afla și „latura interioară” a naturii, a limbii, a sunetului, ca și a tehnicilor de cultură elaborate de om. Este important ca, în acest context, copilul să dobândească respectul și evlavie nu numai față de ceea ce există, ci și față de cineva care poate realiza ceva. În felul acesta, pe lângă sentimentul de a se simți la sine acasă în lume, se dezvoltă, în același timp, nevoia de a putea face ceva, conferind învățării un scop și un motiv. Dacă perioada preșcolară a fost impregnată de un puternic impuls de mișcare, urmărindu-se orientarea copilului în spațiu prin mișcare, trebuie acum să luăm în considerare noul ce se anunță o dată cu schimbarea dentiției: dorința, voința de a se orienta lăuntric, calitativ-sufletește. Trebuie să înceapă o adevărată relație de schimb între o viață activă în exterior și una lăuntric contemplativă. Sarcina profesorului este de a învăța copilul să „respire” corect și în acest sens.

b. Clasele IV-VI

Începând cu clasa a IV-a - cel mai târziu - avem de-a face cu o altă situație sufletească a copilului decât în cei trei ani precedenți. Relația cu natura și cu oamenii a devenit mai distantă. Lumea în care și cu care trăia devine „lume înconjurătoare”. Ca la un punct important de cotitură în viață, apar întrebări, am putea spune, muniți întregi de întrebări, care reflectă sentimentul de diferențiere față de lumea înconjurătoare, față de educator. Aceste întrebări nu trebuie formulate, dar ele există. Copilul vrea să afle dacă profesorul este

îndemânatic în viață, dacă profesorul, înainte de toate, este ferm în viață, dacă profesorul știe ce vrea.

Dacă înainte copilul se percepea pe sine într-un întreg al spațiului și al timpului, acum dorește să le fragmenteze din punct de vedere cognitiv. În acest sens, pe lângă diferențierea spațială, intervine și una temporală. Criteriile de „înainte” și „după” nu numai că sunt mai puternic resimțite, ci sunt și raportate unul la celălalt. Astfel că, în jurul vârstei de 12 ani, în clasa a VI-a, sosește momentul în care copilul nu numai că întreabă despre cauze, ci le și caută, respectiv vrea să le producă singur, pentru a observa efectele. În cele ce urmează vom încerca să exemplificăm cum se reflectă acest fapt în toate obiectele de învățământ.

În predarea **gramaticii** se va începe diferențierea temporală a spațiului de vorbire, ceea ce este valabil atât pentru predarea limbii materne, cât și pentru predarea limbilor străine. Înainte de împlinirea vârstei de 9 ani, copilul are o relație întru totul sufletească cu limbajul. Acum, însă, vine momentul introducerii elementului cognitiv, pe calea „ocolită” a regulilor gramaticale introduse rațional, înainte de toate la limba maternă, apoi la limbile străine, în așa fel încât regulile să urmeze învățării vorbirii. În predarea limbilor străine acest lucru presupune începerea scrierii în limba respectivă. La conjugare se va resimți și înțelege relația temporală din vorbire. Predarea limbii materne oferă formele de expresie verbale adecvate pentru o viață sufletească diferențiată; se vor afla nu numai modificările datorate relațiilor existente între diversele structuri ale vorbirii, ci se va defini și propria poziție, prin diferențierea între vorbirea directă și indirectă, între activ și pasiv - clasa a V-a. O altă fațetă a relației cu realitatea - respectiv a diferențierii dintre dorință, intenție și realitate - o reprezintă, pentru elevii din clasa a VI-a, predarea modului conjunctiv. De asemenea - exercițiile de alcătuire a scrisorilor de afaceri. Corespunzător acestora, la limbile străine se desfășoară exerciții de conversație raportate la situații practice de viață.