

Timpul, spațiul, temele

Organizarea clasei și temele fiecărui component al grupului, începutul unei activități în raport cu altă activitate, acțiunile lui R. în relațiile cu verificarea nasturilor, inelelor, cartonașelor au determinat necesitatea de a „cunoaște” timpul.

S-a hotărât construirea unui ceas de carton care, spre deosebire de cel adevărat, să aibă reprezentate activități în loc de numere. S-a început cu „întâlnirea” pe care o avea R. cu prietenul M. la ora zece, iar în locul numărului zece a fost pusă fotografia cu întâlnirea; la ora reală (acele ceasornicului erau mutate în funcție de ora reală) R. și M. puteau să se joace.

Jocul cu timpul a determinat necesitatea de a fixa momentul în care trebuie începută activitatea, când trebuie terminată și cât timp este necesar pentru fiecare activitate. Cadranul ceasului implica necesitatea unei programări și, în același timp, programarea devenea posibilitatea de inventare de noi metode didactice.

Luarea orei zece ca punct de referință (întâlnirea cu M.) însemna orientarea față de acel moment: „ce am făcut înainte”, „ce voi face după”. Reperele temporale: înainte, în timpul, după „întâlnirea” cu M. determinau posibilitatea de a avea un punct de referință în memorie, însemna că era posibilă orientarea față de ceva.

Timpul reprezentat pe hârtie (ceasul) într-o mișcare continuă (mișcarea acelor în raport cu activitățile reprezentate) era vizibil într-un spațiu, era un punct de referință concret față de care putea fi reprezentat itinerarul real al activităților.

Faptul că se puteau conota specific diferitele momente-activități din cursul zilei cu un desen, o fotografie, distingând spațiul pe cadranul ceasului a însemnat – prin intermediul diferențelor existente între momentele-activități, diferențe stabilite împreună prin fotografii – posibilitatea de a face o distincție „clară” între o activitate și cealaltă, între înainte („am desenat”) și după („am ieșit în grădină”).

Fiecare desen de pe cadran, referindu-se la o activitate specifică, propunea prin intermediul unui simbol convențional stabilit activitatea desfășurată sau care se va desfășura în timp real.

Acest mod ciudat de a caracteriza timpul ne punea câteva probleme fundamentale:

- a) să individualizăm momentele semnificative ale zilei;
- b) să le conotăm clar, pentru a nu fi confundate între ele;
- c) să evidențiem trecerea de la un moment la altul, de la un eveniment la altul;
- d) să plasăm evenimentele și întâmplările în cursul zilei, pentru a le face să devină unități de măsură;
- e) să analizăm evenimentele global nu izolat; în relație, în succesiunea evenimentelor și întâmplărilor;

- f) să traducem activitatea de conotare a unui timp, eveniment – „unitate de măsură” în simbol;
- g) să căutăm permanent viitoarele elemente necesare pentru trecerea de la succesiunea timpului la convenția semnificativă a evenimentelor, la simbolizare, la convenție, la ceas¹.

Ceasul a devenit succesiv instrumentul care semnaliza sosirea în clasă, ora de istorie, geografie, științe etc ..., pentru fiecare zi se puteau construi cadrane diferite în funcție de activități, altele puteau fi schimbate conform orarului.

Activitățile integrate: o ocazie pentru mai multe activități de învățare

În orele de desen, de bucătărie, de collage, etc. clasa a fost organizată ca un laborator și, luând ca model „ordinea” în care sunt ținute materialele, într-un magazin de artizanat, s-a folosit un spațiu ca depozit pentru instrumentele de muncă.

Pensule, creioane, penițe, cutii cu lipici, cu vopsea, foarfeci, mașini de cusut au devenit obiect de reflecție pentru organizarea funcțională a unui depozit pentru instrumente în vederea activităților care urmau să se desfășoare. S-au discutat problemele (și timpul care se pierdea) atunci când căutai în dezordine „penițe și pensule de o anumită mărime, acuarele de o determinată culoare”, iar de la dezordine s-a trecut la proiectarea colectivă a unei organizări a obiectelor și spațiilor. Trecerea de la „dezordine” la „ordine” a fost un itinerar foarte important, deoarece „discuția” asupra variatelor posibilități de organizare a obiectelor în spațiu conform funcționalității lor a dat posibilitatea grupului-clasă și lui R. de a comunica și de a stabili care erau relațiile subiective cu lumea obiectelor. De cele mai multe ori ordinea și organizarea obiectelor nu se realizează de la cumpărare (în penare sau cutii), ori se realizează după preferințe, organizarea învățătorului fiind considerată drept cea mai bună: „adevărata ordine”.

De teamă să nu piardă timpul, profesorii vor să plaseze imediat copiii într-o relație obiectivă, rațională cu obiectele². Organizarea „depozitului de instrumente” a solicitat o

¹ Adani G., Casadei F., Contini M. G., Cuomo N., cit.

² De multe ori este nevoie de timp, dar la școală nu se știe aștepta, se trece rapid la predare, în timp ce faza cea mai importantă este cea a descoperirii și a experienței trăite, trăirea este mai importantă decât rațiunea. Intervenția operatorului trebuie să meargă spre descoperirea simbolului ale cărei prelungiri pot fi cititul și scrisul. În activitățile cu nasturi, inele și cartonașe raporturile între structura propriului corp (mâna, poziția buzunarului etc.), obiectele și conceptele au reprezentat ocazia de a descoperi relații logico-matematice. R. cunoaște într-un context *complex*, în care se întâmplă multe lucruri, ceea ce trebuie să fie doar dezvăluit și descoperit împreună. Orice situație poate fi concepută în funcție de matematică, citit, scris etc.; poate conduce la descoperirea de tehnici noi și depinde doar de competența profesională a educatorului să descopere potențialitatea relațiilor care pot să genereze din relația cu lucrurile.

perioadă lungă pentru instaurarea unei relații afective cu obiectele și pentru a descoperi împreună funcții logice și multiple posibilități de folosire.

Depozitul era administrat în exclusivitate de R. care trebuia să distribuie materiale și obiecte în funcție de cereri. Într-un fel, afectiv, obiectele erau ale sale, a sa era și responsabilitatea. Depozitul trebuia curățat, el reprezenta mărturia prezenței sale afective, demonstra capacitățile sale și importanța utilității prezenței sale.

Organizarea băncii însemna dorința și demonstrarea abilității. Grupul îl învăța pe R., iar acesta învăța să descopere o organizare, și astfel s-a trecut de la relația afectivă la descoperiri cu caracter logico-matematic; s-a descoperit că, dacă pensulele lungi erau puse într-un borcan cu baza mică, acestea cădeau ușor când erau luate și că era, deci, necesară o bază largă (noțiune de echilibru); dacă erau puse împreună toate pensulele roșii de aceeași mărime, toate cele verzi – împărțite pe culoare, mărime, formă – erau mai ușor de găsit. S-a construit un dispozitiv pentru pensule, iar acestea erau ordonate de la cea mai mică la cea mai mare (clasificare), se pierdea mai puțin timp cu găsirea unei pensule cerute, iar dacă lipsea una, golul „distrugea” simetria și îi amintea lui R. că trebuie să fie căutată și pusă la loc (determinarea obiectelor de susținere, borcanele spre exemplu, pensulele organizate simetric, pe serii, etc... a fost pentru profesori o descoperire foarte importantă, deoarece în funcție de organizarea spațială a obiectelor R. și-a „construit” și organizat memoria).

În timpul activităților integrate R. trebuia să distribuie materialul și „uneltele pentru muncă” grupurilor de lucru pe măsură ce colegii i le cereau și trebuia să fie atent să le pună la loc când nu mai aveau nevoie de ele.

În plus, grupul a hotărât o regulă: dacă R. greșea și nu dădea materialul cerut, munca se oprea, i se explica lui R. greșeala în modul cel mai adecvat, iar munca nu reîncepea până când răspunsul corespundea cererii. Greșeala era însoțită de un ceremonial, de un ritual care trebuia să-i sugereze lui R. necesitatea de a o corecta; grupul se ridica în picioare și încrucișa mâinile pe piept demonstrând că nu se putea reîncepe fără răspunsul potrivit.

Organizarea spațiilor, a responsabilităților, descoperirile logico-matematice, căutarea de noi limbaje, de reguli, reprezentau pentru R. posibilități de a-și menține active capacitățile psiho-motorii; erau competențe și metode de învățare care intrau în jocul grupului-clasă în timpul desfășurării activităților.

Trebuind să observe munca celorlalți prin datoria sa de a avea grijă de instrumente, R. a descoperit atât funcția instrumentelor cât și rezultatele care se obțineau cu ajutorul lor.

Prin observație și din dorința de a imita R. a vrut să încerce să lipească, să taie, să coloreze, să deseneze, iar grupul-clasă organiza activitățile în funcție de cât reușea el să învețe: dacă nu știa să taie figurile pentru colaje, îl lăsa să întindă lipiciul; nu știa să deseneze bine, îl lăsa să coloreze; pe măsură ce R. intra în activitățile desfășurate, trecea de la o activitate la alta „lărgindu-și” tot mai mult competențele și, deci, posibilitatea de a se integra în grup (asta nu într-un timp-limită, ci fără grabă, într-un timp „plin” de activități potrivite cu posibilitățile sale).

Orice abilitate, orice achiziție conceptuală era un potențial descoperit de grupul-clasă, de profesori și de R. și urma să fie transferat în cadrul altor activități.

Abilitățile fiecăruia nu erau statice, scopuri în sine, ci fiecare îl observa pe celălalt, coopera cu celălalt, învăța de la ceilalți și își transmitea cunoștințele celorlalți.

Didactica (un itinerariu pentru cunoaștere)

R. trecuse, după cum am văzut, de la supravegherea instrumentelor la participarea directă la proiectele și activitățile programate.

Cu sau fără cooperarea grupului-clasă, cu „sprijinul” dat de organizarea timpului, spațiului, obiectelor, R. a devenit o prezență activă, capabilă să-și găsească rolul în activitățile clasei.

Problemele inițiale: când nu se puteau desfășura activități în prezența sa, urletele, scuipatul, etc... au fost încet-încet uitate, iar acum problema nu mai era dacă să rămână ori nu R. în clasă pentru a nu deranja lecția, ci să se poată răspunde la dorința sa de a participa la activitate alături de ceilalți.

Clasa lui R., în paralel cu o altă clasă a III-a, a organizat pe caiete studentești un fel de bază de date pentru orele de științe, geografie și istorie. Pe foile caietelor erau adunate fotografii, articole, desene, scheme (lipite, transcrise, desenate) în funcție de temele care trebuiau tratate.

Astfel de caiete îi furnizau lui R. posibilitatea de a participa cu grupul de colegi la adunarea, aranjarea și organizarea datelor.

Se alegeau în grup articole, imagini semnificative din reviste și ziare, iar R. le decupa; hotărau împreună unde și cum să plaseze imaginile, unde să așeze textul, iar R. lipea, împreună alegeau desenele pentru a reprezenta evenimentul, scena, obiectul, animalul, iar R. desena sau colora.

Se solicita multă atenție în alegerea titlului și a textelor; se cântau fraze scurte și semnificative, ca să-i poată da lui R. posibilitatea de a citi fără mare efort, înțelegând și semnificația (el având probleme cu scrisul și cititul) și de a transcrie sau lipi cuvinte în timp scurt.

Poate părea contradictoriu metoda de a preda scrisul și cititul cerând elevului să scrie și să citească puțin (suntem în opoziție netă cu acele orientări didactice care văd în repetare și în exercițiul îndelungat posibilitatea de a învăța) dar nu este, deoarece, insistând să ceri abilități unuia care nu le are, riști refuzul total la ceea ce ceri.

Nu voiam să-l facem pe R. expert în citit și scris, ci voiam ca R. să înțeleagă cum se comunică mesajele.

Instruirea în scris și citit duce la menținerea atenției asupra grafiei și a semnului și nu asupra semnificațiilor, și, cu cât devii mai instruit în citit și scris, cu atât mai mult poți risca să uiți că de fapt, în fața ta se organizează un mesaj. Frazele scurte și semnificative îi ofereau lui R. posibilitatea de a nu bate pasul pe loc într-o arie de dificultate (în mecanismul citit-scris), ci să „între în semnificații, în concepte”, evitând să se oprească asupra semnului, dificultate care putea duce la pierderea semnificațiilor și a conceptelor.

R. descoperea în urma explicațiilor că semnul era „suportul” conceptelor, memoriei, discursului.

În plus, fraza scurtă și semnificativă de pe foaia mare găsea și alte suporturi în simbolurile care concureau la unitatea mesajului: fotografiile, desenele, culorile, amintirea că foaia a fost aranjată în grup – situație afectivă – și că același grup era prezent acolo reprezentau un context semnificativ care îi furnizau lui R. o multitudine de elemente pentru a structura o amintire, pentru a-și organiza memoria în vederea istorisirii unei povești.

Cititul și scrisul, cererea rigidă a mesajului doar prin intermediul cuvântului a determinat situații „ratate”. Când se ia ca model fondarea obiectivelor școlare pe didactică, pe cererea profesorului de a i se repeta ceea ce a predat, în cadrul verificării „maturității intelectuale”, ne găsim în școala pasivității, a imobilității.

Prezența persoanei cu deficiențe dezorganizează ritmurile și programele preconstruite, iar handicapatul devine o oportunitate de denunțare a unui model pedagogic nefuncțional dezvoltării creative și intelectuale a grupurilor-clasă.

Ieșirea din scheme, depășirea regulilor comune ale programelor sunt permise de mai multe ori numai disabilului, deoarece este ușor să i se atribuie biologic „culpele neînvățării”.

Când se trece de la comoditatea excluderii la analiză, la cercetare, la programare se descoperă că sistemul era reductiv chiar și pentru cei „neafecțați de deficiență”.

Cititul și scrisul au fost pentru mulți copii „pașaportul” spre clasificarea „debil mintal”, deoarece probele de trecere în clasele ulterioare ale școlii obligatorii se opreau doar asupra unei astfel de verificări și asupra faptului că astfel era posibilă *dezvoltarea normală* a restului clasei.

Cititul și scrisul au invadat viața acestor copii și au înlocuit experiența de zi cu zi, deoarece *marile rezultate* au împiedicat *micile rezultate*: să învețe să se orienteze, să mănânce singuri, să se îmbrace, să se dezbrace, să deosebească un magazin de celălalt, o stradă de o altă stradă, să dorească să iasă, să aibă prieteni, să analizeze ce are în jurul său.

Autonomia și cotidianul au fost îndepărtate în favoarea abilității de a citi și de scrie, ca și cum viața de zi cu zi nu ar oferi destule posibilități de a cunoaște și de a comunica.

La finele învățământului obligatoriu ne-am trezit în fața unor elevi care știau doar să citească și să scrie, dar care nu simțeau nici o dorință de a le face.

E vorba aici de a porni esențial de la o relație care să fie „adevărată”; „conținuturile (învățării) există doar atunci când pornesc de la o relație adevărată a adultului cu copilul, relație în care adultul își lasă deoparte puterea, pentru a lăsa puterea copiilor, pentru a le lăsa libertatea de a cuceri cuvântul, dându-se la o parte și lăsând copiii în centrul activităților”.

Din această relație definită ca „adevărată” pornesc aproape toate situațiile de învățare, de descoperire.

Situația „adevărată”, care poate fi definită „de onestitate intelectuală” se naște din continua dorință de a învăța a profesorului însuși și este exact contrariul reproducerii „oarbe”.

Tocmai în exigența de a învăța a profesorului stă apariția dorinței elevului de a se deschide spre învățarea a ce e nou. Dacă există o relație între dorința adultului și cea a copilului și dacă acestea se întâlnesc, dorința unuia devine dorința celuilalt: dorința de a învăța pe celălalt și de a fi învățat.

Evaluările

Evaluarea cunoștințelor lui R. era un ceremonial care implica afectiv toată clasa; rezultatele sale erau și rezultatele unei activități de colaborare și fiecare își regăsea succesele în succesele lui R.

Totul se făcea cu mare atenție, R. devenea foarte serios, i se cerea caietul studentesc (cel cu baza de date) spre verificare, el îl căuta printre celelalte, îl pune pe bancă și începea: „R. caută-mi pagina unde am adunat datele despre primii oameni”. R. găsea pagina; „Ce e scris sus, mare?”, iar R., căruia i se amintise deja în întrebarea referitoare la „căutarea paginii” că titlul va fi „Primii oameni”, citea fraza-titlu cu multă ușurință.

„Arată-mi unde locuiesc”, și R. arăta desenul cavernei.

P: Bravo, în cavernă: „Citește ce e scris *dedesubt*”

R: „Cavernă”

P: „Arată-mi unde sunt armele” etc.

P: „Găsește-mi pagina unde sunt armele” etc.

P: „Găsește-mi pagina cu copiii indieni”.

P: „Câți copii sunt?”

R: „Trei”

P: „Care este casa lor?”

R. indica și spunea numele înscris sub imagine: „cabană”

P: „Ce mănâncă?”

Și ajutându-se puțin de imaginile lipite, puțin de textele scrise, R. răspundea.

Contextul, foaia din caietul studentesc aranjată de el însuși (decupând și lipind) cu ajutorul grupului, constituia în complexitatea sa suportul memoriei și conceptelor lui R.. Foaia - unitate semnificantă – în structura sa complexă făcea așa încât, fiecare caracteristică să atragă alte caracteristici „sugerând” semnificațiile situațiilor, simbolurilor, obiectelor, contextului.

Învățarea se baza pe relația afectivă, deoarece caietul studentesc era rezultatul muncii lui R. împreună cu grupul de colegi și se sprijinea pe articularea complexă a mesajului.

O anecdotă povestită de profesori demonstrează cât de mult conta relația afectivă în procesul de învățare a lui R.: „alaltăieri a venit la școală mama lui R.; când a văzut-o, a fugit spre ea îmbrățișând-o. I-a arătat ce a lucrat, caietul studentesc. Voia să-i arate câte știa să facă, a citit cursiv, el care de obicei citea pe silabe”.

Verificările continuau cu colegii lui R., care foloseau aceleași pagini ale caietului studentesc și care furnizau date mai precise și mai elaborate. R. era atent și când nu era direct implicat și urmărea răspunsurile date de ceilalți colegi, care aveau datoria să arate la ce se refereau în timp ce vorbeau.

Aceste situații îi permiteau lui R. să urmărească structura globală a verificării cu posibilitatea de a învăța noi elemente.

O plimbare împreună, o descoperire importantă

Aproape întotdeauna R. venea la școală însoțit de bunică, deoarece mama sa mergea la serviciu înainte de începerea orelor. Într-o dimineață l-a însoțit mama, care s-a prefăcut că nu-și amintește drumul: „Nu-mi amintesc drumul, pe unde să mergem?”

Spre surprinderea mamei sale și a profesorilor care au aflat, R. a știut tot drumul.

Această descoperire a devenit motiv de gândire și i s-a cerut lui R. să spună care erau punctele de reper pentru orientare.

Un profesor a refăcut drumul lui R., iar copilul a indicat punctele care îl ajutau în orientare.

A precizat barul din care bunica îi cumpăra gustarea, vânzătorul de ziare care îl cunoștea și îl saluta când trecea, copacii de pe stradă etc. S-au gândit să construiască împreună cu R. o mică hartă a itinerarului, cerându-i să fotografieze punctele de referință pentru a le putea confrunta, iar fotografiile au fost lipite pe hartă.

Aceasta, organizată astfel încât să evidențieze prin intermediul fotografiilor elementele care-i serveau lui R. drept puncte de referință, a fost un motiv de gândire pentru grupul-clasă.

Au construit și altele: de la școală la piață; până în centru „unde sunt două turnuri” etc. În fiecare plan (hartă) se făceau referiri la locuri (care erau fotografiate și lipite pe traseu), la elemente (steag, magazine, clădiri de o anumită culoare, formă...) importante pentru orientarea și recunoașterea unui traseu.

S-a observat că trebuia să se facă referință la elemente fixe și evidente (grupul-clasă a precizat că dacă punctul de referință pentru orientare era o mașină, aceasta putea să-și schimbe locul...) și la puncte cheie precum piețe și intersecții. Reflectând asupra hărții, R. a descoperit cum se orientează și cum o astfel de competență putea fi folosită și în alte situații.

Studiul cartierului și al orașului a determinat grupul-clasă să reflecteze asupra organizării lor. Au fost analizate aspectele referitoare la scara construirii unei hărți, la organizarea și semnificațiile socio-urbane, la funcționarea magazinelor și birourilor, la sistemul de semnalizare, la mijloacele de transport care trebuiau folosite pentru a ajunge în diferite locuri-cheie din oraș (primărie, gară, bibliotecă, spital etc.)