

Povijesni razvoj i recentni trendovi nekih alternativnih pedagoških koncepcija: primjer waldorfskih i Montessori škola

Novosel, Doroteja

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:240622>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-06**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Doroteja Novosel

POVIJESNI RAZVOJ I RECENTNI TRENDVI NEKIH
ALTERNATIVNIH PEDAGOŠKIH KONCEPCIJA: PRIMJER
WALDORFSKIH I MONTESSORI ŠKOLA

Diplomski rad

Čakovec, srpanj, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Doroteja Novosel

POVIJESNI RAZVOJ I RECENTNI TRENDVI NEKIH
ALTERNATIVNIH PEDAGOŠKIH KONCEPCIJA: PRIMJER
WALDORFSKIH I MONTESSORI ŠKOLA

Diplomski rad

Mentor rada:

Izv. prof. dr. sc. Tomislav Topolovčan

Čakovec, srpanj, 2023.

ZAHVALA

Velika hvala mentoru Izv. prof. dr. sc. Tomislavu Topolovčanu na svim savjetima i stručnom vodstvu tijekom pisanja diplomskog rada, kao i za vrijeme cjelokupnog studiranja. Hvala i svim ostalim profesorima i profesoricama na prenesenom znanju i poučavanju tijekom studiranja.

Najviše se zahvaljujem svojim roditeljima, koji su mi omogućili studiranje i cijelo vrijeme bili bezuvjetna podrška na tom putu. Hvala i ostatku obitelji koja je uvijek vjerovala u mene i time mi bila velika motivacija.

Zahvaljujem i svim svojim prijateljima, prijateljicama, kolegicama i kolegama koji su zajedno sa mnom prolazili sve uspone i padove tijekom proteklih pet godina.

Sadržaj

SAŽETAK	
SUMMARY	
UVOD	1
1.STARA (TRADICIONALNA) ŠKOLA I PRETEČE REFORMNE PEDAGOGIJE ...	2
1.1. <i>Johann Friedrich Herbart i herbartovci</i>	2
1.2. <i>Pedagogija Jana Amosa Komenskoga</i>	4
1.3. <i>Jean–Jacques Rousseauov pedagoški naturalizam</i>	5
2. REFORMNA PEDAGOGIJA	7
3. RAZVOJ WALDORFSKE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE	8
3.1. <i>O Rudolfu Steineru</i>	8
3.2. <i>Osnivanje waldorfske škole</i>	9
3.3. <i>Pretpostavke i ciljevi waldorfske škole</i>	10
3.4. <i>Didaktički aspekti waldorfske škole</i>	11
3.5. <i>Waldorfske ustanove u Hrvatskoj i Europi</i>	12
4. RAZVOJ MONTESSORI PEDAGOŠKE KONCEPCIJE	13
4.1. <i>O Mariji Montessori</i>	13
4.2. <i>Osnivanje Montessori škole</i>	15
4.3. <i>Pretpostavke i ciljevi Montessori škole</i>	16
4.4. <i>Didaktički aspekti Montessori škole</i>	17
4.5. <i>Montessori ustanove u Hrvatskoj i Europi</i>	18
5. USPOREDBA WALDORFSKE I MONTESSORI ŠKOLE	19
5.1. <i>Temeljna pedagoška obilježja</i>	19
5.2. <i>Slika djeteta</i>	20
5.3. <i>Ustroj škole i razreda</i>	21
5.4. <i>Uloga učitelja i odgajatelja</i>	23
5.5. <i>Odgoj osjetila i pokreta</i>	23
5.6. <i>Religijski odgoj</i>	24
5.7. <i>Nastavni materijali i mediji</i>	25
5.8. <i>Suradnja roditelja i nastavnika</i>	26
ZAKLJUČAK	27
LITERATURA	
IZVORI	
KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA	

SAŽETAK

Mnogi su pedagozi tijekom povijesti više ili manje uspješno pokušavali uvesti promjene u odgojno–obrazovni sustav. Najveći zamah ideja reformne pedagogije dobiva na prijelazu dva stoljeća, između 19. i 20. stoljeća. Mnogi su se stručnjaci tada bavili promjenama u školi. Među najistaknutijim osobama tog razdoblja bili su Maria Montessori i Rudolf Steiner. Maria Montessori, prva talijanska ženska liječnica, još se za vrijeme studija medicine zanimala za razvoj djece. Radeći u bolnici susretala se s brojnom djecom s teškoćama, te je kako bi im pomogla, dizajnirala posebne materijale i osmislila metode, koje su donijele napredak. Kasnije je svoje alternativne koncepte isprobala i sa zdravom djecom, najprije vrtićke, a kasnije i školske dobi. Rudolf Steiner, austro–ugarski filozof i pedagog, svoju waldorfsku školu osnovao je kako bi obrazovao djecu radnika tvornice Waldorf-Astoria, kasnije se njegova koncepcija proširila Europom. On svoju pedagogiju zasniva na antropozofiji i teozofiji. Koliki trag su ostavili najviše potvrđuje činjenica da je nemoguće govoriti o alternativnoj školi i reformnoj pedagogiji, a da ih se ne spomene.

Ključne riječi: alternativne škole, reformna pedagogija, Maria Montessori, Rudolf Steiner

SUMMARY

Historical development and recent trends of certain alternative pedagogical conceptions: the example of Waldorf and Montessori schools

Throughout history, many educators have more or less successfully tried to introduce changes in the educational system. The greatest momentum of the ideas of reform pedagogy gains at the turn of two centuries, between the 19th and 20th centuries. Many experts then dealt with changes in the school. Among the most prominent figures of the period were Maria Montessori and Rudolf Steiner. Maria Montessori, the first Italian female doctor, was already interested in the development of children during her medical studies. By working in the hospital, she met with many children with disabilities, and in order to help them, she designed special materials and devised methods that brought progress. Later, she tried her alternative concepts with healthy children, first preschool and later school age. Rudolf Steiner, Austro-Hungarian philosopher and pedagogue, founded his Waldorf school to educate the children of Waldorf-Astoria factory workers, later his concept spread throughout Europe. He bases his pedagogy on anthroposophy and theosophy. How much of a mark they have left is most confirmed by the fact that it is impossible to talk about alternative school and reform pedagogy without mentioning them.

Keywords: alternative school, reform pedagogy, Maria Montessori, Rudolf Steiner

UVOD

Razredno–premetni–satni školski sustav temeljni je pedagoški koncept koji postoji već skoro 400 godina. Tijekom tih godina mnogi su se pedagozi bavili temom poboljšanja odgojno–obrazovnog procesa, te ponudili vlastita rješenja za poboljšanje (Matijević, 2001). Preko Komenskog, Rousseaua, Herbarta i sl. pa sve do modernog vremena. Od kad postoji sustav, postoji i želja za promjenama i pokušaji drugačijih smjerova u odgoju i obrazovanju. Škole su često i danas teme brojnih rasprava i izvor neslaganja. Najveći „bum“ reformne ideje doživjele su na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće kada se u Europi, ali i šire počinju javljati pokreti koji se protive staroj, tzv. tradicionalnoj, školi i žude za promjenama. Najistaknutiji među njima svakako su bili poznati pedagozi i uglednici, poput: Celestina Freineta, Petera Petersena, A. S. Neilla, Marie Montessori, Rudolfa Steinera i dr. Upravo su Maria Montessori i Rudolf Steiner i njihove pedagoške koncepcije koje su ponudili kao alternativu tradicionalnoj školi primjeri kojima će se baviti ovaj rad. Oni su krenuvši od pretpostavki postupno razvijali svoje koncepte na manjim skupinama djece, dok se nisu počeli ostvarivati prvi rezultati, s vremenom su njihova načela dosegla nivo potreban za daljnji razvoj koncepcije. Maria Montessori i Rudolf Steiner na sebi svojstven način objašnjavaju temeljne principe odgoja, postupke provođenja odgojno – obrazovnog procesa u školama i razmišljanja o fazama razvoja djece od najranije dobi do pune zrelosti. Na svojem putu prema ostvarenju cilja, drugačije škole, mišljenja ovih dvaju, nadasve uspješnih i poznatih pedagoga međusobno se isprepliću u svim navedenim aspektima. Uspoređujući Montessori i waldorfsku pedagogiju moguće je naići na brojne sličnosti, ali i na razlike. Uzme li se u obzir vrijeme i prostor, i činjenicu da je Maria Montessori bila žena, njihova djelovanja, može se reći da su ovo dvoje uistinu bili ispred svog vremena i svojim revolucionarnim pokretima i promišljanjima otvorili su nove vidike i dali prostora generacijama nakon njih da ostvare još već uspjeh i njeguju njihovo nasljeđe. Njihovi pokreti za slobodnom školom koja se okreće djeci i njihovim potrebama proširila se, kako izvan granica njihovih rodnih zemalja, tako i izvan granica Europe. Tako danas diljem svijeta postoje ustanove koje se bave Montessori i waldorfskom pedagogijom i prakticiraju je u svakodnevnoj nastavi. Ni Hrvatska ne zaostaje po tom pitanju, te su alternativne škole dio školskog sustava Republike Hrvatske. Prostor za napredak

postoji i uvijek se teži ka boljem. Cilj ovog diplomskog rada je istražiti i prikazati povijesni razvoj reformne pedagogije. Pri tome će posebna pažnja biti posvećena razvoju waldorfske i Montessori pedagogije od njihovih začetaka, kao i recentni trendovi vezani uz navedene alternativne pedagoške koncepcije u Hrvatskoj i u svijetu. Osim već navedenog, cilj ovog rada je na teorijsko-komparativni način ukazati na bitne sličnosti i razlike između waldorfskih i Montessori škola, njihovih osnovnih načela, sustavnog uređenja, slike djeteta, uloge učitelja i sl. (Cohen, Manion i Morrison, 2007; Creswell, 2012; Dubovicki i Topolovčan 2020; Dubovicki I Topolovčan, 2020; Dubovicki i Topolovčan, 2021; Dubovicki i Velki, 2022; Matijević i Topolovčan, 2017; Mužić, 1986; Mužić, 1999; Topolovčan, 2016; Topolovčan, 2017; Topolovčan, 2020).

1. STARA (TRADICIONALNA) ŠKOLA I PRETEČE REFORMNE PEDAGOGIJE

1.1. Johann Friedrich Herbart i herbartovci

U drugoj polovici 19. stoljeća bio je naglašen veliki i nagli razvitak srednjih škola. Najveći utjecaj na razvoj prakse klasičnih srednjih škola u Europi imao je Johann Friedrich Herbart. Herbart je rođen 1776. godine u činovničkoj njemačko obitelji u gradu Oldenburgu. U srednjoj školi i na Sveučilištu u Jeni, središtu tadašnjeg filozofskog života u Njemačkoj, na njega je uvelike utjecala filozofija Kanta i Fichtea. Radeći tri godine kao kućni učitelj aristokratske obitelji u Švicarskoj razvio je interes za pedagogiju. 1802. godine započeo je svoj profesorski rad kao predavač pedagogije na Sveučilištu u Göttingenu u svojstvu privatnog docenta, dok je 1805. godine postao profesor na istom Sveučilištu. Objavio je niz važnih pedagoških, psiholoških i filozofskih djela, među kojima i, 1806. godine, djelo *Opća pedagogija izvedena iz odgojnog cilja*. Nakon toga, radio je kao profesor na Sveučilištu u Königsbergu, iako je radio na katedri za filozofiju i pedagogiju, u tom se periodu intenzivno bavio psihologijom. Herbart na Sveučilištu ostaje do 1833. godine, a u sklopu Sveučilišta osnovao je pedagoški seminar i vježbaonicu s internatom, nakon čega se vratio u Göttingen. Tamo je objavljeno njegovo značajno djelo *Nacrt predavanja o pedagogiji*. Herbartova se pedagogija naslanjala na pedagogiju i etiku. Pedagogija je, prema Herbartu, normativna znanost. Za Herbarta etika određuje koji je cilj odgoja, a psihologija određuje sredstva odgajanja i

odgovara na pitanje „kako?“. Herbart smatra da pedagogija, kao znanost, treba utvrditi koji je cilj odgajanja. Glavni cilj odgajanja za njega je „vrlina“ u najširem značenju riječi. Ciljeve odgajanja podijelio je na dvije grupe: mogući ciljevi i neophodni ciljevi. Mogući ciljevi povezani su s izborom profesije, dok su neophodni povezani s formiranjem moralnog karaktera, aktivnosti i mnogostranih interesa. Herbart razlikuje upravljanje od drugih dijelova odgajanja. Govori o tome da upravljanje ne odgaja već samo guši dječji nestašluk i time stvara temelje odgajanja. Sredstva upravljanja su: prijetnja, zapovijed, nadzor, kazna i sl., pomoćna sredstva upravljanja su ljubav i autoritet. Herbartove su kazne često bile povezano s zatvaranjem i oduzimanjem hrane, te ih se može smatrati nečovječnim i prisilnim i u današnje vrijeme nije prihvatljivo, no u vrijeme Herbarta njegova se teorija upravljanja koristila u mnogim zemljama, poglavito onima koje su bile pod njemačkim utjecajem. Termin koji Herbart koristi za dio teorijske pedagogije koja se bavi moralnim odgojem, a koji se danas više ne koristi, jest hodegetika. Središte Herbartovog pedagoškog sistema je nastava temeljena na psihologiji. Nastava bi kod djece morala pobuđivati interes, a prema Herbartu, na razvoj interesa uvelike utječe pažnja. Pažnju je podijelio na dvije vrste: hotimičnu i spontanu, a takva podjela prihvaćena je i u suvremenoj psihologiji. Tri oblika nastavnog rada za Herbarta su: deskriptivni – u kojem najveću važnost ima živa riječ nastavnika, analitički i sintetički. Herbartovi su formalni stupnjevi nastave odbačeni u suvremenoj pedagogiji, a sastojali su se od četiri osnovna stupnja: jasnoća, asocijacija, sistem i metoda. U suvremenoj pedagogiji ne postoje univerzalni stupnjevi u nastavno radu. Herbart je unaprijedio metodike materinskog jezika, povijesti i geografije u kojima ističe važnost, umjetničkog teksta, jasnoće i pripovijedanja. Herbartov značaj najvidljiviji je u području teorijske pedagogije. Svojim je tezama o oblicima i stupnjevima nastave utjecao na razvoj pedagogije, skrenuo je pozornost na razvijanje interesa, pažnje i mišljenja. Zalagao se za samostalnost znanstvene pedagogije kao discipline i uveo pedagogiju na sveučilišta, u čemu i jest njegov najveći povijesni značaj. Herbartova pedagogija imala je veliki utjecaj na niz poznatih pedagoga ne samo u Njemačkoj, već i u čitavoj Europi, kao i u SAD-u, ali i raznim drugim dijelovima svijeta. Sljedbenici Herbartove pedagogije nazivaju se herbartovci, a najistaknutiji njemački herbartovci bili su: Tuiskon Ziller, koji je nadopunio Herbartovu pedagogiju s tri nova načela i napisao mnoga djela; Wilhelm Rein, on se smatra najuglednijim herbartovcem i pedagogom svjetskoga glasa; Karl Stoy, jedan

od najistaknutijih Herbartovih sljedbenika; Gustav Linder, prvi profesor pedagogije na češkom Sveučilištu u Pragu. Valja spomenuti još i Theodora Waitza, F. Dörpfelda i Ludwiga Strumpella. Što se tiče hrvatskih herbartovaca, najistaknutiji su bili dr. Franjo Marković i Stjepan Basariček, profesor učiteljske škole u Zagrebu (Zaninović, 1988).

1.2. Pedagogija Jana Amosa Komenskoga

Vrijeme renesanse donosi mnogo novosti u pogledu odgoja i obrazovanja. Krenuvši iz Italije preko Francuske proširila se Europom 16. i 17. stoljeća. U povijesti pedagogije to razdoblje završava slavnim slavenskim pedagogom Janom Amosom Komenskym (1592.–1670.) kojeg se smatra prvim klasikom povijesti pedagogije novoga doba. 1632. godine u svom djelu *Velika didaktika* (lat. *Didactica magna*) izložio je svoju opću teoriju odgoja i obrazovanja, objasnio didaktičke principe i novu organizaciju stupnjeva školskoga sustava. Godine 1654. Komensky je objavio prvi udžbenik zorne nastave, naziva *Osjetilni svijet u slikama* (lat. *Orbis sensualium pictus*), bila je to bogato oslikana knjiga ukrašena s 302 drvoreza, a služila je kao inspiracija mnogim drugim piscima da pišu slične udžbenike za djecu, odnosno slikovnice. Drugo veliko djelo Komenskog, nadopuna *Velike didaktike* bila je knjiga *Materinska škola*, napisana na češkom jeziku. Upravo se to djelo smatra začetkom predškolskog odgoja i jedno je od klasika predškolske pedagogije. Pedagoški nazori do kojih je Komensky držao bili su dokaz prihvaćanja naprednih ideja u 17. stoljeću, a karakteriziraju ga tri zahtjeva: da djeca u školi upoznaju stvari, da osnova cjelokupnog obrazovanja leži u znanju i poznavanju materinskog jezika i da nastava bude u suglasnosti s metodama zornosti i indukcije i u skladu s vanjskom prirodom. Od mnogih utjecaja kojima je Komensky podlijegao valja spomenuti religiju kao temelj života tadašnjih ljudi, tako su mnoge vjerske sekte tog vremena organizirale domove za predškolski odgoj djece. Komensky se u svojim djelima odlučno zalagao za opće obrazovanje neovisno o dobi i spolu, prvi u povijesti pedagogije iznio je stav da se djecu treba poučavati u većim skupinama jer se tako bolje uči. Sustav školovanja sistematizirao je po principu šestogodišnjeg školovanja za svako razdoblje života. Od rođenja do šeste godine dijete se, prema Komenskom školuje u obitelji i to je, tako zvana, materinska škola. Od šeste do dvanaeste godine dijete bi trebalo pohađati školu materinskog jezika koja bi morala postojati u svakome mjestu, a od dvanaeste do osamnaeste godine period je latinske škole,

odnosno gimnazije koju bi morao imati svaki grad. Od osamnaeste do dvadeset i četvrte godine traje period učenja, to jest studiranja i pohađanja akademije, koja bi se trebala nalaziti u svakoj državi ili većoj pokrajini. Školovanje završava putovanjem svijetom i domovinom, a obrazovanje traje do smrti. Komensky je iznimno isticao značaj i važnost učiteljskog poziva. Smatrao je kako učitelj mora u svakom pogledu biti uzor svojim učenicima, marljiv i pošten učitelj u svojim učenicima budu „žed za znanjem“, također učitelj je i glavni krivac za neuspjeh u nastavi. Osim već spomenutim udžbenicima za djecu, Komensky se bavio i udžbenicima koji su služili kao uputa učiteljima. Budući da udžbenika kao nastavnih sredstava do tada nije bilo, on ukazuje na njihovu važnost i nužnost za rad u školi. U *Velikoj didaktici* Komensky se zalaže za važnost tjelesnog odgoja, higijene, moralnog života u skladu s njegovim religijskim uvjerenjima, sukladno čemu se čovjekov odgoj temelji na mudrosti, muževnosti, umjerenosti, pravednosti, poniznosti, poslušnosti, dobronamjernosti, poštivanju starijih i ljubavi prema istini i radu. Jan Amos Komensky položio je temelje nove pedagogije, a njegov sistem demokratskog i svima dostupnog obrazovanja, temelji načela zornosti i mnogi drugi interesi čini ga osnivačem didaktike i najznačajnijim pedagogom toga vremena (Zaninović, 1988).

1.3. Jean–Jacques Rousseauov pedagoški naturalizam

Francuska građanska revolucija u 18. stoljeću ideološki je vezana za težnje tadašnjeg „trećeg staleža“ (Zaninović, 1988). Među istaknutim prosvjetiteljima toga vremena, svojim se pedagoškim naturalizmom istaknuo Jean – Jacques Rousseau. Rousseau je rođen 1712. godine u Ženevi u urarskoj obitelji, majka mu je umrla na porodu, a otac deset godina kasnije. Nakon završetka osnovne škole, izučavao je zanat graviranja, a obrtnik kod kojeg se školovao fizički ga je kažnjavao i maltretirao na više načina. Mladi se Rousseau bavio različitim zanimanjima, tako je bio sluga, odgajatelj, tajnik itd. Vrijeme provedeno na imanju gospođice Warens iskoristio je za brušenje svog znanja iz filozofije, društvenih i prirodnih znanosti. Po dolasku u Pariz počeo se značajnije baviti filozofijom i tada je izdao svoj prvi literarni rad, raspravu na temu „*Je li napredak znanosti i umjetnosti oslabio ili unaprijedio čovjekov moral?*“, druga rasprava koju je pisao bila je *O nejednakosti među ljudima*, obje rasprave bile su napisane za nagradni natječaj raspisan od strane Akademije u Dijonu. 1762. godine Rousseau objavljuje roman – traktat naziva *Emil ili o odgoju*. U romanu on kritizira feudalni odgoj i skolastičku školu, te opisuje odgoj novoga

čovjeka u novom, građanskom društvu. U četvrtom dijelu *Emila* Rousseau je objavio poglavlje koje govori o nepostojanju boga kao ličnosti i njegovog sudjelovanja u životu prirode i društva. Kako je djelo bilo usmjereno protiv Katoličke crkve uslijedili su progoni. *Emil ili o odgoju* spaljen je u Parizu, a Rousseau se bijegom spasio od zatvora. Budući da ga je u Švicarskoj, u koju je pobjegao, dočekala ista sudbina kao u Parizu, na posljetku je otišao u Englesku. Rousseauovi pogledi na odgoj polaze od postavke da je čovjek po prirodi dobar, a upravo je taj odgojni ideal u 19. stoljeću predstavljao veliki izazov naprednoj pedagogiji (Zaninović, 1988). „Rousseau je sljedbenik ideja da odgoj treba zasnovati na psihološkim osnovama. Zato i u Emilu zastupa misao o osobnosti dječjeg uzrasta i naglašava da dijete nije odrastao čovjek u malom, jer gleda, misli i osjeća na svoj način.“ (Zaninović, str. 126, 1988) Rousseau je dječji razvoj podijelio u četiri faze: od rođenja do druge godine – tjelesna njega, od druge do dvanaeste godine – razvijanje osjetila, od dvanaeste do petnaeste godine – razvijanje intelektualnih sposobnosti, od petnaeste do osamnaeste godine – moralni razvoj. Nedostatak takve podjele je u tome što se kroz četiri faze proces razvoja koji je jedinstven umjetno dijeli na samo jedno odgojno područje u fazi. Sam Rousseau u svom Emilu odstupa od podjele i u pojedinim fazama govori o različitim odgojnim područjima. U prvom dijelu knjige opisuje odgoj dojenčeta i naglašava važnost majčine uloge kod dojenja i njege djeteta. Druga faza djetetova života posvećena je tjelesno razvoju i razvoju osjetila, koji su temelj intelektualnog odgoja. Za razvoj osjetila važna je uloga crtanja, mjerenja u prirodi, govora i pjevanja. Odgoj djece u pubertetu, o kojem govori treći dio knjige, usmjeren je na razvoj intelekta kroz nastavu. Rousseau govori kako dijete treba naučiti otkrivati znanja, a ne učiti. U završnoj fazi razvoja djeteta bude se strasti, sukladno tome, to je vrijeme pogodno za moralni odgoj. To je faza u kojoj se počinje odgajati mladog čovjeka za život s ostalim ljudima i društveni život. U djelu *Emil ili o odgoju* Rousseau donio je vrijedne i korisne savjete za njegu i odgoj dojenčadi, naglasio je važnost razvoja osjetila i samostalnosti u stjecanju životnih znanja i razvoju intelektualnih sposobnosti. Svakako, njegovo shvaćanje kako djeca na svijet dolaze dobra ne prihvatljivo je, svatko od rođenja nosi i pozitivna i negativna svojstva. Ne prihvatljiv je i njegov stav o tome da djeca ne trebaju ići u odgojne institucije prije dvanaeste godine i slično. Neovisno o Rousseauovim zabludama, on je uvelike utjecao na razvoj pedagoških načela generacije iza njega (Zaninović, 1988).

2. REFORMNA PEDAGOGIJA

Reformna pedagogija nastala je na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće kao kritika staroj (tradicionalnoj) školi. Reformatori zahtijevaju promjene sustava odgoja i obrazovanja, ali istodobno i donose prijedloge i nove načine napretka (Zaninović, 1988.). Suprotno tradicionalnoj intelektualističkoj školi, reformni pokret počiva na radu i estetskom doživljaju, a najveći naglasak stavlja se na aktivnost suprotno pasivnosti, spontanost spram receptivnosti i samorad, samostalnost i sloboda (Zaninović, 1988). Želja kreatora novih škola bila je stvoriti školu bez prinude i stege, odnosno bez „drila“. U toj misiji posebnu ulogu imao je Lav Tolstoj, kao i njegova alternativna škola osnovana u Jasnoj Poljani. Tolstoj se zalagao za slobodu odgoja, školsku radost i slobodu učenika. U Europi se u vrijeme jačanja otpora prema tradicionalnoj pedagogiji i školi Herbartova tipa javlja grupa naprednih pedagoga udruženih u „napredno obrazovanje“, u Europi poznato i kao „novo obrazovanje“. Jedan dio „naprednog obrazovanja“ svoja je gledišta vezao za učenja J.J. Rousseaua, dok se druga grupa usmjerila na Johna Deweya. Dewey je reformu škole i nastave uviđao kao eksperiment u samoj osnovi, odnosno rješavanje problema postala je temeljna metoda koja se koristila u učionicama (Vrcelj, 2000). Početkom 20. stoljeća mnogi su se bavili razvojem dječje psihologije tako je i Ellen Key (1849 – 1926) 20. stoljeće proglasila „stoljećem djeteta“. Upravo u to vrijeme dolazi do zahtjeva da se odgoj i škola približe praktičnom životu, što je ponajviše izraženo u radnoj školi i pokretu za estetski odgoj u Zapadnoj Europi i SAD-u kroz niz novih pedagoških teorija i alternativnih koncepcija (Zaninović, 1988). Ideje osnivanja alternativnih škola u velikoj su mjeri bile povezane s demokratizacijom društva, takve društvene prilike temelji su mnogih alternativnih škola. U SAD-u se pojava alternativnih škola veže uz Pokret za slobodnu školu, odnosno, izvornog naziva *Free school movement*, a u Njemačkoj je to *Alternativschule*, odnosno Pokret za alternativnu školu. Alternativne su škole privatne i financirane sredstvima donatora, roditelja učenika koji polaze škole ili raznih udruga. Trend osnivanja alternativnih škola nije zaobišao ni ostatak svijeta. Jedan od najpoznatijih primjera jest pokušaj Alexandra Sutherlanda Neilla i njegove škole Summerhill (Vrcelj, 2000). Škola Summerhill je osnovana 1921. godine, a temelji se na samoupravljanju i slobodi izbora. Samoupravljanje odnosi se i na učenike i na osoblje, a slobodna je izražena u slobodi izostajanja i pohađanja nastave, slobodi igre (danima, tjednima, ako treba i godinama), slobodi od bilo koje indoktrinacije (vjerske, moralne ili političke) i slobodi od ukalupljivanja

karaktera (Neill, 1999). Francuz Celestin Freinet nakon što je ranjen u ratu biva zaposlen kao učitelj u Bar-sur-Loupu i tamo kreće njegov put ka borbi za novu koncepciju škole, a mnogi elementi za koje se zalagao prisutni su u sustavu školstava i danas (Matijević, 2001). Među brojnim drugim značajnim osnivačima alternativnih škola, valja još izdvojiti Mariu Montessori i Rudolfa Steinera, osnivača waldorfske škole, o čijim će alternativnim koncepcija biti riječi u daljnjem tijeku ovoga rada. Pojam *alternativa* proizlazi iz latinske riječi *alternus*, a znači izmjeničan i označava izbor između dvije mogućnosti (Polić, 1997). Dakle, alternativne koncepcije označavale su drugi izbor u obrazovanju, suprotno klasičnoj školi.

3. RAZVOJ WALDORFSKE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE

3.1. O Rudolfu Steineru

Nije moguće govoriti o waldorfskoj pedagogiji bez da se na samom početku ne spomene njenog začetnika i osnivača waldorfskih škola Rudolfom Steinerom. Steiner je rođen 1861. godine blizu mađarsko-austrijsko-slovenskoj tromeđe, u međimurskom Donjem Kraljevcu, koji je tada pripadao Austro-Ugarskoj, a danas je dio Republike Hrvatske. Steiner je bio sin željezničara koji je od malena stekao interes za kolodvore, daleka putovanja i zemlje i široke horizonte. Iako je odgojen u katoličkoj vjeri, nije imao veliki doticaj sa župom i vjerom, a sukladno tome, nije bio ni krizman (Bezić, 1999). Rudolf Steiner je pohađao realnu gimnaziju u Beču, a studirao je matematiku i prirodne znanosti, uz to je paralelno pratio predavanja iz filozofije, povijesti i literature (Matijević, 2001). Osim znanosti, zanimalo ga je i duhovno te je nastojao u želji da ujedini znanost i vjeru. Kada se nakon završetka studija zaposlio kao učitelj jednog dijeta s teškoćama i nakon dvije godine rada uspio ga osposobiti za srednju školu, a isti je dječak u budućnosti postao i liječnik, Steiner je inspiriran uspjehom koji je postigao odlučio usmjeriti svoje djelovanje na pedagogiju. Kao slobodni pisac i učitelj držao je predavanja po zemljama njemačkog govornog područja, a posebice je aktivan bio u Berlinu. Tamo se susreće s teozofskim društvom čiji postaje aktivni član i nacionalni tajnik. U Berlinu se kreće u krugovima s poznatim književnicima i umjetnicima, pa tako i sam piše eseje i drame, prva poznatija knjiga zvala se *Teozofija*, izdana je 1904. godine. Posebno se posvetio izučavanju slavnoga Goethea, a najveći utjecaj na njega je ostavio Goetheovo učenje o bojama (Matijević, 2001), stoga ne čudi što je Steiner u svrhu proučavanja Goetheovih djela osnovao institut Goetheum (eng. Goetheanum) u Dornachu u

Švicarskoj (Bezić, 1999). 1907. godine izašlo je njegovo djelo *Odgoj djeteta* u kojem se razmišljanjima o vjeri i odgoju razilazio u razmišljanjima s teozofima, te je 1913. osnovao vlastiti filozofsko–religiozni pokret pod nazivom *antropozofija*. 1919. godine u Stuttgartu je osnovao *Waldorfschule*, o čemu će više riječi biti u slijedećem dijelu rada. Do kraja života bavio se waldorfskom pedagogijom. Umro je u Dornachu 1935. godine (Bezić, 1999).

3.2. Osnivanje waldorfske škole

Steiner je držeći predavanja u krugu tvornice cigareta *Waldorf–Astoria* u Stuttgartu impresionirao tamošnje radnike tvornice svojim pedagoškim predavanjima i odlučili su njegove teorije sprovesti u djelo podučavajući djecu radnika tvornice (Sviben, 2020). Stoga mu je upravitelj tvornice omogućio da otvori vlastitu školu pod nazivom *Waldorfschule* (1919.) Odande se waldorfski školski sistem širio Njemačkom, Švicarskom i Austrijom. Paralelno s dječjim vrtićima nastaju i osnovne škole s osmogodišnjim obrazovanjem, na koje se kasnije nadovezuje i srednja škola (Bezić, 1999), kao i sustav naobrazbe za učitelje i odgojitelje waldorfske pedagogije (Sviben, 2020), sve to prema načelima Rudolfa Steinera. Cijelo to vrijeme Steiner je paralelno razrađivao i usavršavao svoju antropozofsku ideologiju. Stoga, kako bismo bolje razumjeli kako funkcionira waldorfska škola, valja reći nešto i o antropozofiji. *Antropozofija* se može objasniti kao duhovna znanost, tj. znanost o tijelu, duši, duhu i svijetu. Može se reći da tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih znanosti, počinje *antropozofija*. Tako, primjerice ona pokušava odgovoriti na pitanje: Što ima prije rođenja i poslije smrti (Matijević, 2001). Dakle, možemo reći da je Steiner svoju waldorfsku pedagogiju gradio na dvije osnove. Budući da je bio prirodoslovac, želio je čvrste temelje prirodnih znanosti, dok je s druge strane težio duhovno – religijskim teorijama, odnosno duhovnoj znanosti, antropozofiji, smatrajući da se to dvoje može pomiriti u skladu i paralelnoj harmoniji. Osim toga, Steiner je izučavao i zapadne i orijentalne religije, pa je prema tome načelu u waldorfskoj školi izučavao o karmi i reinkarnaciji, preuzetoj od istočnih religija. Od zapadnjačke, kršćanske religije cijenio je Bibliju, kao i kršćanski moral i katolički kult. Iako se u početku smatrao katolikom, kasnije se nazivao „svemirskim vjernikom“ Steiner je sebe nazivao građaninom „obaju svjetova“ referirajući se na svoje životno i religiozno iskustvo (Bezić, 1999). Prema Steineru, čovjek se sastoji od tri dijela: duše, tijela i duha. Svoju ideju tročlanosti integrirao je i u svoje stavove o državi i društvu, pa je na

svojim javnim izlaganjima govorio o trodiobi države, gospodarstva i kulture (Sviben, 2020). Moglo bi se reći kako je takvo razmišljanje bilo preteča današnje demokracije, ali istodobno previše revolucionarno za 19. stoljeće. Steiner je veliki naglasak stavljao na duhovnu dimenziju čovjeka, što ne čudi kada znamo da je cijela njegova pedagogija religijski orijentirana, međutim veliku važnost pridavao je i genetskom nasljeđu i urođenom temperamentu, kao i utjecaju društva na duhovni odgoj djece.

3.3. Pretpostavke i ciljevi waldorfske škole

Struktura waldorfske škole počiva na koncepciji učenja i koncepciji razvojnih faza djece. Počevši od antropozofskog pogleda na svijet, Steiner je dječje potrebe, a posebice potrebu za umjetničkim izrazom, stavio u središte. No nije zanemario ni ostale komponente razvoja (Previšić, 1992) Kao što je već i rečeno, razvojni ciklusi dječjeg razvoja, prema Steineru, odvijaju se u sedmogodišnjem ritmu. Od rođenja do 7. godine, dijete boravi u dječjem vrtiću; od 7. do 14. godine polazi osnovnu školu, a od 14. do 21. godine slijedi razdoblje neobaveznog obrazovanja. Jedan od temeljnih principa waldorfske pedagogije je strahopoštovanje prema duhovnom podrijetlu djeteta, Steiner je smatrao da se ljudi inkarniraju i biraju gdje će se roditi, pa tako djecu ne treba učiti već oslušivati njihovu prirodu (Seitz, Hallwachs, 1997). Stoga se treba odgajati ono što čovjek nosi u sebi, usmjeravati ga na razvoj svoje snage i da postane cijelo živo biće. Prema Steineru, djeca, ali i ljudi, dijele se na četiri temperamenta. To su *melankolik*, *kolerik*, *flegmatik* i *sangvinik*. Premda je najčešće prisutan samo jedan temperament, on se u tijeku života može i promijeniti (Carlgren, 1991). Učenje o temperamentima čini još jednu od važnih pretpostavki waldorfske pedagogije, Steiner je utvrdio da je za razvoj djeteta važno utvrditi njegov temperament kako bi se djetetu moglo pristupiti individualno i u potpunom skladu s njegovim temperamentom. Osim što je važno kojeg je temperamenta dijete, jednako je tako važno i kojeg temperamenta je odgojitelj, odnosno učitelj koji pristupa djetetu. Također, prema Steineru postoji čak dvanaest osjetila. Osjetila se dijele na *vanjska* (ja – osjetilo, osjetilo za razmišljanje, osjetilo za riječi i osjetilo sluha), *vanjsko–unutarnja* (osjetilo za toplinu, vid, okus i miris) i *unutarnja* (ravnoteža, kretanje, opip i osjetilo života) (Huzjak 2006). Među tim osjetilima najvažnija su sluh i vid (Bezić, 1999), na kojima počiva sveobuhvatni odgoj čovjeka. Djecu nije potrebno okruživati šarenim materijalima koji se sviđaju odraslima, već su za njih

bolje jednostavnije boje, geometrijski praoblaci koji stimuliraju njihov duh i liječe dušu (Seitz i Hallwachs,1997).

3.4. Didaktički aspekti waldorfske škole

U waldorfskim školama postoje velike razlike u fondu sati, kao i u nastavnim programima, budući da je svaka škola u potpunosti autonomna za sebe. Karakteristika waldorfske škole počiva u naglašenoj orijentaciji prema umjetničkom i radnom odgoju, potom slijedi izvođenje osnovne nastave po epohama i učenje stranih jezika od početka školovanja. Umjesto rascjepkanog sadržaja i podjele na predmete poput biologije, kemije, fizike, zemljopisa, povijesti i sl. u waldorfskoj školi se prirodne ili društvene znanosti proučavaju kontinuirano u periodu od tri do četiri tjedna, svaki dan, po jedan blok-sat koji traje 100 minuta. Taj blok-sat odvija se na početku radnog dana, dok je vrijeme u zadnja dva sata rezervirano za praktične i umjetničke aktivnosti. Učenici toliko dugo kontinuirano proučavaju jedan sadržaj dok ga dovoljno ne upoznaju, a zatim prelaze na idući. U prvih osam razreda nastavu po epohama izvodi jedan učitelj, tj. razredni učitelj, u kojem djeca imaju autoritet, važan za taj dio razvoja. U periodu od 12 godina školovanja svi učenici prođu umjetničke aktivnosti: slikanje, crtanje, glazbu, plastično oblikovanje, dramsko izražavanje i euritmiju. Umjetnost je također i bitan element gimnastike, odnosno tijelovježbanja kojim se učenici u waldorfskoj školi bave od trećeg razreda. U tjelesnoj se kulturu, kao i u ostalim aspektima waldorfske pedagogije, ne njegu natjecateljski duh, češće se ističe vrijednost kolektiva, nego jednog pojedinca (Matijević, 2001). *Euritmija* je umjetnost koju je utemeljio Rudolf Steiner, ona počiva na osobitosti pokreta koji su ovisni o kvalitetama glasa i tona (Carlgren, 1991). Riječ *euritmija* potječe od grčkog „eu“ što znači dobro, pravo i „ritmija“, odnosno ritam. *Euritmija* ima svoju preventivnu, odgojnu i terapijsku ulogu. Mišljenje i volja se u waldorfskoj školi odgajaju zanatskim aktivnostima, tako se primjerice pletenjem vune razvija matematičko mišljenje. Učenici u waldorfskim školama od samih početaka uče dva strana jezika, no u prvim godinama učenje se ne odvija čitanjem i pisanjem, nego igranjem situacija u kojima se javlja strani jezik, kako bi osjetili melodiju i ritam jezika. Dnevne su aktivnosti podijeljene u blokove, tako prvi blok, tako zvanih „glavnih“ aktivnosti traje 100 minuta, drugi blok koji se bavi učenjem jezika ili matematikom traje 45 minuta, treći blok u kojem se upoznaju religije i umjetnost traje 50 minuta, a četvrti blok, umjetničke aktivnosti, traje 50 do

60 minuta. Između dva bloka učenici imaju zajednički ručak. U waldorfskim školama se ne koriste udžbenici, kao ni auditivni, audiovizualni ni vizualni mediji. Već izvorni predmeti, priroda ili dijelovi iz prirode, a baza svega je kontakt s učiteljem. Takva nastava ima obilježja znanstvenog, odnosno učenja istraživanje. Sve što se uči učenici sistemski bilježe i ilustriraju u svoje bilježnice, koje zapravo služe kao udžbenici. U krugu waldorfske škole postoje različiti objekti za ostvarivanje ciljeva waldorfske pedagogije, npr. plastenik, mlin, pekarnica i sl. U krugu škole nalazi se i dvorana za euritmiju (Matijević, 2001). U waldorfskoj se školi veliki naglasak stavlja i na tekst, kao sredstvo odgoja, to su najčešće bajke, legende, Stari zavjet, itd. Osim što potiču znatiželju i maštu takvi sadržaji imaju u važnu odgojnu poruku. Nekoliko puta u tijeku školovanja održava se i logorovanje i rad u prirodi. U waldorfskoj se pedagogiji polazi od pretpostavke da ne postoji posve nesposobno dijete, stoga nema ponavljanja razreda, kao ni ocjena. Učenici koji imaju veće teškoće u učenju usmjereni su na dopunske poduke i terapijsku euritmiju. Svaki učitelj tjedno provodi u razredu 10 do 15 sati, razredi obično imaju 35–40 djece. Mišljenje waldorfske pedagogije je da svaki učitelj može tijekom osam godina upoznati svakog učenika i pružiti mu uvijete da savlada školske zadatke bez ocjena. Učenje bez ocjena omogućuje učenje bez straha (Lindenberg, 1975) te se tako veći naglasak stavlja na unutarnju (intrinzičnu) motivaciju kod učenika. U waldorfskoj školi postoji i velika suradnja učitelja i roditelja, tako primjerice, na kraju školske godine učitelj piše opširno pismeno izvješće o učenikovim aktivnostima tijekom godine. Cilj takvog odnosa je da učenik i roditelj uvide da učitelj cijeni učenikovu ličnost i želi da učenik ostvari svoj najveći potencijal, tako i učenik uči za ljubav učitelja, a kasnije i ljubav prema spoznaji (Matijević, 2001). „Cilj, zapravo jedan od važnijih ciljeva waldorfske pedagogije, jest priprema spoznaje da samo učenje tijekom cijelog života vodi smislenom postojanju čovjeka.“ (Glöckler, Goebel, 1990, str. 24)

3.5. Waldorfske ustanove u Hrvatskoj i Europi

Suprotno od mnogobrojnih slobodnih (alternativnih) škola koje su radile kratki vremenski period, waldorfske škole grade dugu tradiciju, posebno u tranzitnim zemljama koje su kasnije otvorile vrata privatnim i alternativni školama (Vrcelj, 2000). U Republici Hrvatskoj waldorfske škole s međunarodno priznatim programima. Waldorfska škola „djeluje od 1993. godine u Zagrebu u zgradi stare

područne škole Dugave. Na području Republike Hrvatske i Grada Zagreba kao prva alternativna osnovna škola osnovana je upravo Steinerova waldorfska škola. Osnovana je pod imenom Osnovna škola Sv. Jurja, a 2004. godine s radom nastavlja pod imenom Waldorfska škola u Zagrebu“ (Waldorfska–škola.com). Druga, mlađa waldorfska škola nalazi se u Osijeku. „Škola je krenula s radom u rujnu 2021. godine te se nalazi u samom centru grada. U neposrednoj blizini škole se nalazi i školski vrt s Učionicom u prirodi“ (Waldorfska–škola–os.com). „U Rijeci je prva odgojna ustanova bio Waldorfski dječji vrtić „Mala vila“ koji započeo je s radom u jesen 1996. godine, a nekoliko godina kasnije uslijedilo je otvorenje Osnovne waldorfske škole u Rijeci“ (Waldorf–rijeka.hr). U Republici Hrvatskoj djeluje niz waldorfskih vrtića, odnosno ustanova za rani i predškolski odgoj, ali i običnih vrtića koji koriste određene aspekte waldorfske pedagogije u svom radu. Od jeseni 2023. godine s radom kreću još dvije osnovne waldorfske škole, u Splitu i u Brtonigli u Istri, a ista ideja postoji i u Čakovcu i Dubrovniku. Waldorfske inicijative jačaju u Hrvatskoj kao i u cijelome svijetu, s najvećim naglaskom na države Srednje Europe. Waldorfske škole u Njemačkoj predstavljaju cjelovit školski sustav (8 + 4), a za učenike koji žele nastaviti školovanje organiziran je i trinaesti razred koji ih priprema za polaganje državne mature (Vrcelj, 2000). Osim u Njemačkoj, popularne su i u Švicarskoj, Nizozemskoj, Danskoj, Austriji, itd. Na području srednje Europe djeluje više od 1800 waldorfskih škola.

4. RAZVOJ MONTESSORI PEDAGOŠKE KONCEPCIJE

4.1. O Mariji Montessori

Maria Montessori jedno je od najpopularnijih imena u povijesti predškolskog odgoja i među najvažnijim osobama modernog odgoja. Život je posvetila zastupanju dječjih prava i dokazivanju dječje izvanredne intelektualne sposobnosti. Maria Montessori rođena je 1870. godine u Chiaravalleu u provinciji Ancona, bila je jedina kći oca Alessandra i majke Renilde. Otac je bilo financijski savjetnik rođen u poznatoj poduzetničkoj obitelji iz Bologne. Majčina obitelj bila je poznata talijanska obitelj intelektualaca. Prije Marijina polaska u školu obitelj se preselila u Rim kako bi se tamno kvalitetnije školovala, obitelj je željela da se Maria školuje za učiteljicu, jedino više školovanje za koje su se školovale djevojke tada (Matijević, 2001). Međutim, ona je tijekom školovanja pokazivala iznimno zanimanje za prirodne znanosti te se s 14 godina upisala u školu za prirodne znanosti i tehniku. Nakon

škole, prijavila se na Rimsko sveučilište te joj je nakon borbe protiv predrasuda i unatoč protivljenju njenog oca 1890. godine dopušteno da, kao prva žena, upiše studij medicine. Za vrijeme studija radila je kao pomoćna liječnica u općim bolnicama i na psihijatrijskoj klinici te je tako skupljala materijal za diplomski rad. Tijekom posljednje godine studiranja radila je u ambulanti i stanici prve pomoći dječje bolnice, postavljala je dijagnoze, propisivala liječenja i asistirala kod operacija. 1896. godine završila je studij i diplomirala kao prva žena doktorica medicine sa specijalizacijom za dječje bolesti u Italiji. Iste, 1896., godine udruženje talijanskih žena poslalo ju je u Berlin na Kongres žena. Nakon završenog studija zaposlila se kao pomoćna doktorica u bolnici *San Giovanni* gdje se bavila djecom i ženama. 1897. godine postala je volonterski asistent u psihijatrijskoj klinici Rimskog sveučilišta. Tamo se srela s grupom tako zvane slaboumne/zaostale djece koja nisu imala odgovarajuću stručnu pomoć u razvoju. To su bila djeca koja su bila smještena u psihijatrijsku ustanovu jer se nisu uklapala u školu i u svoju obitelj. Maria se kao doktorica zanimala za pedijatriju, te ju je dotaknula sudbina djece koja su bila izolirana od ostatka svijeta i nisu imala što raditi niti su primala kakve osjetilne podražaje. Uvidjela je njihove napore da svijet spoznaju rukama i uvjerala se da ta djeca nisu beskorisna, već njihov mozak nikad nije bio podraživan ni na jedan način. Bavila se njima na klicini, a na temelju njihovih reakcija unapređivala je svoje metode rada (Britton, 2000). Rad s takvom djecom uvjerio ju je da kod njih postoji više pedagoški doli medicinski problem. Ubrzo nakon toga, 1899. godine izabrana je za predavača na seminaru za izobrazbu učitelja koji rade s djecom koja imaju intelektualne teškoće. Bila je i članica „Nacionalne lige za odgoj djece sa smetnjama u razvoju“. Na Mariju Montessori utjecali su radovi Rousseaua, Pestalozzija i Fröbela, a nakon dvogodišnjeg rada s djecom koja imaju intelektualne teškoće bilo je jasno da je Maria, osim kao liječnica, vrlo angažirana i kao pedagoginja. 1901. godine odlučila je proširiti svoje znanje iz znanosti koje se bave ljudskim razvojem, te upisuje studij antropologije, psihologije i filozofije odgoja. Osnovna teza Marije Montessori bila je da prije svega treba spoznati i upoznati djetetove individualne i osobine i temeljem toga usmjeriti odgojna nastojanja. Dakle, učenje je individualno orijentirano i nema učenja bez individualnih aktivnosti subjekta koji uči. 1907. godine otvorena je *Casa dei Bambini*, dječja kuća koja je služila za čuvanje djece od dvije do šest godina, a o kojoj će više riječi biti u idućem poglavlju rada. Godine 1929. osnovala je međunarodno udruženje: *Association Montessori Internationale*

koje je organiziralo međunarodne razmjene stručnjaka i osposobljavanja učitelja i odgajatelja. Dva puta je posjetila Indiju (1939. i 1947.). 1949. godine Maria Montessori nominirana je za Nobelovu nagradu za mir. Preminula je 1952. godine u nizozemskom Nordwijaku u blizini Amsterdama u kojem je neko vrijeme i živjela (Matijević, 2001).

4.2. Osnivanje Montessori škole

U periodu 1906. i 1907. godine u jednoj rimskoj četvrti izgrađeni su stanovi za radnike, budući da su uglavnom oba roditelja u obitelji radila u jednoj je zgradi bilo određen prostor za čuvanje djece dok su roditelji na poslu. Službeno je *Casa dei Bambini* otvorena 6. siječnja 1907. godine. Maria Montessori imala je zadatak organizirati posao čuvanja djece te je u tome uvidjela priliku da svoje metode i materijale iskuša s zdravom djecom koja nemaju probleme u razvoju. „Maria Montessori imala je iskustva u radu sa zaostalom djecom te je bila uvjerena da će sredstva koja su dala odlične rezultate u radu sa zaostalom djecom predstavljati pravo bogatstvo za razvoj normalne djece.“ (Zmajlović, 2016, str. 13) Čuvanjem djece bavila se jedna žena, a Montessori je nadgledala rad i bavila se nabavom potrebnih materijala za igru, rad i učenje. Ubrzo je shvatila da djeca samostalno biraju određene materijale iz ormara i igraju se. Tako je zaključila da materijali i postupci, koje je prije koristila s djecom s teškoćama, ubrzavaju i razvoj zdrave djece. Uočila je i obrazac prema kojem djeca sama ponavljaju određene radnje, kao primjerice slaganje materijala ili čišćenje obuće. Budući da je bila liječnica, u prostoru se postavljala i oprema koja potiče kretanje i vježbanje. *Casa dei Bambini* postala je popularna i posjećivali su je brojni zainteresirani. Osnovani su i novi vrtići u Rimu i Milanu, a kasnije i u ostatku svijeta. Maria je kao stručnjakinja bila pozvana u Englesku, Australiju i Ameriku gdje je pomagala otvorenjima dječjih kuća koje su njegovale njezine metode rada. Godine 1909. objavila je knjigu *Il Metodo* koja je prevedena na dvadesetak jezika. Montessori je u vlastitoj kući poučavala dvije skupine djece od šest do devet godina i tako istraživala primjenu svojih metoda odgoja i materijala rada sa djecom školske dobi. Već spomenute 1909. godine organizirala je prvi tečaj za učitelje i ostale zainteresirane, na kojem je izložila svoje ideje i materijale. Nakon toga, uslijedio je niz putovanja, seminara, predavanja itd. U svojoj četrdesetoj godini odlučila je osnovati cjeloviti pokret koji će se baviti poticanjem širenja njene nove koncepcije odgoja. Sredstva za osnivanje udruženja

prikupila je od prodaje knjiga i honorara koje je dobila za svoja predavanja. Prvi međunarodni tečaj za učitelje organiziran je u Rimu, 1913. godine i na njemu je sudjelovalo 87 sudionika iz cijelog svijeta. Iste godine organizirano i realizirano je i prvo stručno putovanje u Ameriku u trajanju od tri tjedna. Godine 1914. objavila je knjigu *Dr. Montessori's Own Book*, koja je priručnik za izradu i korištenje njenih materijala.

4.3. Pretpostavke i ciljevi Montessori škole

Početak 20. stoljeća Maria Montessori akademskom svijetu predstavila je zanimljivu zamisao kako odgoj djeteta mora početi od njegova rođenja i mora biti prilagođen novim spoznajama. Montessori je smatrala kako odgoj i obrazovanje moraju pomoći djetetu u izgradnji vlastitog mozga i nastavku te izgradnje do pune zrelosti, koju doseže u 24. godini (Lillard, Jessen, 2022). M. Montessori zasniva svoju teoriju odgoja na razumijevanju razvojnih faza dječje osjetljivosti. Zadovoljavanje razvojnih faza proizlazi od dvije pretpostavke. Prva, da djeca imaju prirodene snage za samorazvoj, a druga, da se te prirodene snage aktiviraju kada su djeca okružena povoljnim sredstvima. Montessori odgojna metoda zasniva se na samoodgoju i samopoučavanju, a zadaća učitelja je da osigura odgovarajući prostor i materijale za poticaj samoaktivnosti djece. Dijete u sebi sadrži sve potencijale da se razvije te će samo pitati odraslu osobu kako da nešto učini samostalno. U svakoj fazi razvoja, svako dijete ima određene unutarnje potrebe koje se kod djece pojavljuju u različito vrijeme. Možemo reći da Montessori pedagogije zagovara individualizirani odgoj djece, smatrajući da je za poticanje djetetova individualnog razvoja nepogodna frontalna i kruta predmetno–satna nastava. U školama čiji se sustav bavi Montessori metodom učiteljeva se uloga razlikuje u odnosu na klasičnu školu. Učitelj nema ulogu predavača ili poučavatelja već organizatora i usmjerivača. On daje osnovne upute, povremeno usmjerava i potiče aktivnost pojedine djece, bez prisile. Učitelj pokazuje kako se koriste pojedini materijali, a nadalje djeca s materijalom rade prema vlastitom tempu i interesu. Materijali i okolina djetetu trebaju pružiti poticaj za samorazvoj ovisno u fazi razvoja u kojoj se dijete nalazi. Faze osobite osjetljivosti razlikuje se kao faza za razvoj koordinacije, za razvoj smisla za red, upotrebe osjetila, jezika, apstraktnog mišljenja, osjećaja za moral itd. Zadaća odgoja i obrazovanja je osiguravanje poticaja razvoja danih faza, a to će se ostvariti pažljivo odabranim materijalima. Materijali su sami po sebi povezani nekom unutarnjom

logikom jer se u grupi djece nalaze djeca različite dobi, socijalne i intelektualne razvijenosti (Matijević, 2001). Maria Montessori bila je uvjerenjena da je dječje učenje usko povezano s tjelesnom aktivnošću. Međusobna suradnja djece temeljna je vrijednost koja se vrednuje u Montessori vrtićima i školama, stoga se u odjeljenjima nalaze djeca različite dobi, kao i zdrava djeca i djeca s teškoćama. Važno je reći, da u središtu ipak nije materijal koji se koristi, već dijete (Lovrić, 1992). Dakle, mnogo pozornosti umjereno je na samostalnost i samovrednovanje kod djece. Montessori pedagoška koncepcija temelji se na ideju slobodnog odgoja. Dijete samostalno bira redosljed i vrijeme trajanja aktivnosti, a učitelj je rasterećen od obveze propisanog programa (Matijević, 2001).

4.4. Didaktički aspekti Montessori škole

Dok trajanje Montessori škole ovisi o unutarnjem ustrojstvu školskog sustava države, metode i učenje bitno se razlikuju od one u javnim školama. Glavne programske smjernice koje postoje za državne škole iste su i u Montessori školama uz veću mogućnost poticanja samostalnosti, odgovornosti i stvaralačkih sposobnosti djece koje nisu unaprijed predviđene programom. Glavna smjernica je stvaranje uvjeta za ostvarivanje djetetovih ukupnih potencijala. Učitelji koji rade u Montessori školama redovito završavaju studiji državnih pedagoških fakulteta, a kasnije se usavršavaju za Montessori pedagogiju, proces doškoloavanja traje godinu i pol u posebnim institutima (Matijević, 2001). Svaki se razred povjerava jednom nastavniku i jednom pomoćniku, čija je da vodi djecu s teškoćama. Učenici u prva četiri razreda rade prema principu „škole bez razreda“ kako bi postupno ostvarili prijelaz iz dječjeg vrtića u školu. Prostorije izgledaju slično i radni materijal im stoji na raspolaganju. Princip rada sličan je kao u vrtiću (Lovrić, 1992). Prijepodnevi rad u školi organiziran je u dva bloka „slobodni rad“ i „zajednička razredna nastava“. U bloku slobodnog rada odvija se individualni, grupni ili rad u paru s različitim didaktičkim materijalima. Zajedničku razrednu nastavu vodi i organizira razredni učitelj. Učionica je posebno uređeni prostor za rad i učenje. Stolovi i stolice imaju slobodan raspored, ovisno o metodi rada. Uz zid se nalaze otvoreni ormari napunjeni materijalima za samostalan rad djece. Svaka učionica dodatno je ukrašena dječjim literarnim radovima, crtežima, slikama i sl. Montessori učionice često imaju i ljubimce (npr. pticu), te biljke koje su smještene uz prozor. Mnogstvo radnog materijala koji se nalazi u učionici ne služi učitelju za demonstraciju, već su ondje da

se djeca samostalno njima služe (iskustveno učenje). Početak jutarnjeg rada nije strogo određen, stoga djeca dolaze u učionicu između 8:00 i 8:30, uzimaju materijal i ne ometajući druge sjedaju na slobodno mjesto. Postignuti rezultati ne vrednuju se i ocjenjuju prema unaprijed određenim normama. Procjenjuju se individualne mogućnosti djeteta i njegove osobne karakteristike. Dijete samo sudjeluje u ocjenjivanju i planiranju vlastitih aktivnosti. Učitelj, uz suradnju s roditeljem, procjenjuje koliko je dijete sigurno u savladanost ili je poželjno još vježbati. Suradnja roditelja i učitelja poželjna je radi poticanja pojedinog djeteta (Lovrić, 1992).

4.5. Montessori ustanove u Hrvatskoj i Europi

U Hrvatskoj se o Montessori metodama odgoja govori i piše od njezinih samih početaka, još 1912. godine Ljudevit Krajačić je u časopisu *Napredak* Hrvatskog pedagoško–književnog zbora pisao o Montessori metodama čitanja i pisanja. Danas u Hrvatskoj djeluje niz privatnih i društvenih ustanova koje nastoje slijediti Montessori pedagogiju (Phillips, 1999). „*Osnovna Montessori škola barunice Dédée Vranyczany* prva je i jedina Montessori škola u Republici Hrvatskoj. Dobila je ime po barunici Dédée Vranyczany koja je 1934. godine u Zagrebu, na adresi Dolac 9 otvorila prvi Montessori vrtić. Montessori školu 2003. godine osnovali su roditelji djece koja su pohađala Montessori vrtiće. U želji da nastave svoje obrazovanje po metodi kojom su bili zadovoljni i roditelji i djeca, okupili su se u Udruzi roditelja „Maria Montessori” i građanskom inicijativom uspjeli u osnivanju škole.“ (Os-montessori-bdvranyczany-zg.hr) U Hrvatskoj djeluju i brojni Montessori vrtići. Najveći broj vrtića djeluje u Zagrebu, Splitu i Đakovu. Dječji vrtić *Vrbik* u Zagrebu provodi Montessori program od 1994. godine. „ U realizaciji programa sudjelovala je Njemačko-hrvatska akcija „Sunčev sjaj“ iz Münchena, na čelu s prof. dr. sc. T. Hellbrügge, putem stipendija za edukacije stručnjaka i donacijom tri kompleta pribora za tri skupine. Vrtićki program provodi se u tri mješovite odgojne skupine u područnom objektu na Prisavlju, te u jednoj mješovitoj grupi u područnom objektu Poljane. Jaslički program se provodi u centralnom objektu Vrbik i u područnom objektu Poljane - u svakom objektu se nalazi jedna odgojna skupina.“ (Vrtic-vrbik-zagreb.hr) Putem AMI organizacije osigurano je visoko kvalitetno podučavanje odgojitelja i učitelja o Montessori načelima. U svijetu postoje mnoge ustanove koje se na lokalnoj razini bave Montessori pedagogijom. Mnoge su 1991.

ujedinjene zajedno s AMI u MACTE – *Montessori Accreditation Council for Teacher Education*, u prijevodu Savjet za odobravanje programa obrazovanja za Montessori odgojitelje/učitelje. Škole obično osnivaju gradske vlasti, udruženja građana i učitelja ili vjerske skupine, primjerice u Njemačkoj: *Bischofliche Maria Montessori Grundschule* u Krefeldu ili *Katholische Grundschule* u Heiligenhausu. Ako osnivači nisu državna tijela, imena škola često nose u sebi riječ „privatna“, kao naprimjer: *Montessori Anna–Sshmidt–Schule* u Frankfurtu koja je „Private Gesamtschule“ (Matijević, 2001). Montessori programi sve su popularniji u školama i vrtićima u Europi, ali i u svijetu, primjerice u Americi i Aziji, stoga ne čudi sve veća uporaba i Montessori materijala i metoda u školama koje u svoju klasičnu nastavu ubacuju elemente Montessori odgoja.

5. USPOREDBA WALDORFSKE I MONTESSORI ŠKOLE

5.1. Temeljna pedagoška obilježja

Temelj Montessori pedagogije leži u neposrednom promatranju djeteta i uživanju njegove slobode i razvojnim zakonima nastalim iz tog promatranja, a ne antropologija koju se Maria postepeno razvijala. Za Mariu Montessori čovjek i njegova mogućnost i šansa da se razvije u samostalno slobodno biće imaju posebno mjesto. Dijete je stoga tjelesno–duhovno biće s vlastitom individualnošću. Djetetov duh pomaže mu da se razvije u neovisnu osobu, a to je upravo ono čemu teži. Temeljni cilj Montessori pedagogije jest probuditi dostojanstvo kod djece od najranije dobi kako bi stasali u slobodne i odgovorne ljude. Pronalazak te slobode ima rastuće predstunjeve, a odgoj se mora posvetiti svakom predstunju. Za Mariu Montessori razvoj djece se odvija u šestogodišnjim razdobljima. Svako razdoblje predstavlja zasebni stupanj. Ispadanje zubi i ponovni rast, kao i pubertet predstavljaju prijelaz iz jednog u drugi stupanj (isto je i kod Steinera). Međutim, učenje o stupnjevima za Mariu Montessori nije toliko važno, ona više pažnje posvećuje tzv. „osjetljivim stupnjevima“ kod djece. Ti stupnjevi u Montessori pedagogiji predstavljaju dob osobite spremnosti za učenje i pažnju. Mogućnost slobode izbora djeci pruža priliku da sami odluče prema svojoj osjetljivosti i interesu. U okolini koja je prilagođena djetetovim potrebama, odrasli (odgajatelji, učitelji) ne smiju narušiti djetetovu slobodu, već samo biti u ulozi prenositelja. Izrazita pažnja pridaje se i društvenom kontaktu. Čovjekova mišljenja, osjećanja i htjenja nisu inicijalno povezana s razvojnim stupnjevima, već dijete s njima živi na svim stupnjevima, ali

ona se s godinama razvijaju i dobivaju značaj. Montessori materijali napravljeni su da štiju prirodne zakonitosti i u okvirno zadanim granicama budu stvaralački i poticajni kako bi dijete naučilo preuzeti odgovornost za sebe, ljude oko sebe i stvari u svojoj okolini. Za Rudolfa Steinera pitanje odgoja duboko je utemeljeno u društvo i s njime neraskidivo povezano. On je mišljenja da pozitivne promjene kreću upravo od odgoja mladih. Steinerova antropozofska pedagogija i didaktika temelje se na istraživanjima i promatranju duhovne znanosti. Čovjekova je individualnost slobodna, besmrtna i jedinstvena i kao takvu je učitelj mora poštovati u sklopu svog pedagoškog djelovanja. U tu se sliku uklapa i razmišljanje o karmi i reinkarnaciji, odnosno čovjekova sudbina i život na ovome svijetu. I ovdje je učitelj pomagač u djetetovu razvoju, koji spoznaje duhovne zakone koji su izvor ljudskog razvoja. Steinerova antropozofija nije samo znanost o razvoju pojedinaca, nego i cijele Zemlje. To načelo cjelovitosti, karakteristično za waldorfsku pedagogiju, stavlja razvoj djeteta u okvir razvoja cijeloga ljudskog roda. Najnaglašenija su prva tri sedmogodišnja razdoblja tijekom kojih se odvija odgoj. Rudolf Steiner smatra kako se zrelost za donošenje odluka, stečena znanjem i iskustvom, doseže tek dostizanjem spolne zrelosti (Seitz, Hallwachs, 1996).

5.2. Slika djeteta

Osim što je prema djeci gajila veliku ljubav, Maria Montessori iznimno je štovala djecu kao bića. Kao znanstvenica bavila se promatranjem i opisivanjem zakonitosti razvoja. Najviši cilj kojem je težila bila je sloboda djetetova razvoja. Odgoj se ne treba miješati u taj proces već pružati indirektnu pomoć kod samoodgoja. Upravo taj samoodgoj i sloboda djetetu omogućuju da u cijelosti razvije svoje sposobnosti, talente i osobine ličnosti. Odgajatelji i okolina djetetu moraju pružiti djelovanje u skladu s njegovim interesima i sklonostima. Za Montessori pedagogiju osobito je važno razumijevanje „osjetljivog stupnja“, svaki određeni stupanj nosi okvir u kojem dijete pokazuje interes za neku određenu aktivnost, koju tada izvršava u skladu sa svojom motivacijom i koncentracijom. Kada se taj interes i potreba zadovolje, dijete se može početi baviti novim stvarima, ovisno o razvojnom stupnju u kojem se nalazi. Kod Montessori pedagogije u praksi važan je individualni pristup svakom djetetu, tako ne mora svako dijete u istom trenutku učiti niti istim metodama, niti koristiti iste materijale, sve ovisi o osobnom razvoju pojedinaca i o njegovim interesima u danom trenutku. U waldorfskoj pedagogiji

iznimni naglasak stavljen je na duhovno biće kod djeteta, koje učitelj vodi fazama razvoja. Svojim životnim iskustvom on vodi dijete koje će moguće na kraju steći i veće iskustvo od njega samoga. Vođeni upravo tim stavom waldorfski učitelji prema djeci osjećaju strahopoštovanje, učenici su ti koji učitelju pomažu ostvariti njegovu zadaću, a ne znanja o pedagogiji i didaktici. Kada se radi o kazni i kritici, stav waldorfske pedagogije je da to nikako nije podcjenjivanje djeteta, već korekcija njegova ponašanja. Višesmjerni pogled na čovjeka i njegov razvoj dovodi do toga da tijekom odgoja nije unaprijed predodređen time što bi dijete trebalo postati, u obzir se uzimaju djetetove sposobnosti koje je donijelo na svijet. Te sposobnosti razvijaju se uz pomoć učenja i vježbanja. Osobita pažnja waldorfskih učitelja usmjerena je na temperament, kao odlučujuću crtu djetetova razvoja prema kojoj se grupiraju u skupine s kojima se na tim temeljima ostvaruje daljnji tijek odgoja i obrazovanja prilagođen njihovim temperamentima (Seitz, Hallwachs, 1996).

5.3. Ustroj škole i razreda

Maria Montessori stvorila je objedinjenu školu, Montessori škole su slobodne škole čiji osnivači su roditeljske inicijative, udruženja ili crkvene organizacije. Škole su priznate na razini države i rade prema njihovim nastavnim planovima. Kao što je već spomenuto ranije, Montessori pedagogija koristi se i u tradicionalnim školama. Pojedini dijelovi Montessori pedagogije postali su elementi redovnog školskog programa, primjerice slobodan rad, kao i niz drugih metoda koje se pokušavaju koristiti ili se uspješno koriste u redovnoj nastavi. Montessori škole bile su zabranjene tijekom nacističkog režima, a kasnije su inicijativom Montessori pedagoga ponovo osnovane. Poseban procvat Montessori pedagogija osjetila je sedamdesetih godina kada je otvoren cijeli niz škola i dječjih vrtića. Montessori učitelji i odgajatelji dodatno se usavršavaju polazeći seminare i dodatne studije. Montessori pedagozi članovi su udruženja poput već spomenutog AMI-a ili svojih nacionalnih Montessori institucija, koje nude mnoga usavršavanja iz kojih je moguće steći nacionalne ili međunarodne diplome. Također, narodna sveučilišta, udruženja ili privatni instituti nude usavršavanja iz Montessori pedagogije. S druge strane, waldorfske škole također spadaju u slobodne škole i dio su Udruženja slobodnih škola u Njemačkoj. Waldorfska škola još je 1919. godine bila zamišljena kao objedinjena škola nižih i viših razreda. Nakon završetka osnovnog školstva učenici se dijele prema uspjehu, interesima i mogućim budućim zanimanjima, oni koji žele

polagati državnu maturu, polaze trinaesti razred koji je priprema za taj ispit, državnu maturu provode državne škole. Za nastavni plan i program, osnivanje škola, obrazovanje učitelja i odnose s javnošću brine se Udruženje slobodnih waldorfskih škola u Stuttgartu. Udruženje se bavi i izobrazbom nastavnika, u trajanju od jedne ili dvije godine, a svake godine nudi i program usavršavanja za waldorfske pedagoge. Isto kao i Montessori i waldorfske škole bile su zabranjene do 1945. godine, te su nakon tog perioda na inicijativu učitelja ponovo otvorene. Nakon razdoblja šezdesetih i sedamdesetih godina nove škole uglavnom se otvaraju inicijativom roditelja. Nositelji škola su društva koja financijskim sredstvima, uz državne potpore, pripomažu njihovu napretku (Seitz, Hallwachs, 1996).

U Montessori odjeljenjima djeca nisu podijeljena prema dobi, već su djeca različite dobi u zajedničkim razredima. Time je Maria Montessori ostvarila otvorenu vezu između razreda. Montessori razred se u idealnim uvjetima stvara postepeno, tako da stariji učenici u svoj razred prihvaćaju nove, mlađe učenike. Takva heterogena skupina učenika omogućava djeci da međusobno surađuju i pomažu si i uče jedni od drugih. U sadašnjoj praksi Montessori razredi djeluju prema tri modela: jedno godišće, dva godišća i četiri godišća. Montessori se zalagala za razred s tri godišća (od 3 do 6 godina, od 6 do 9 godina i od 9 do 12 godina). U razredima se često mogu vidjeti i primjeri suradnje zdravi učenika i učenika s teškoćama. „Otvorena vrata“ u školskoj zgradi pružaju učenicima mogućnost da sami biraju svoje radno mjesto i slobodno posjećuju druge razrede. U Montessori školama postoje i prostori za grupe, a hodnici nude dodatni prostor za rad, a ne samo prostor za garderobu. U waldorfskoj školi, kao i u državnim školama, postoje samo razredi s jednim godišćem. Djeca u prvi razred kreću sa sedam godina. Jedan učitelj zadužen je za prijam djece u školu i njihovo raspoređivanje po razredima na temelju starosti, zrelosti, temperamenta i individualnim karakteristikama i uvjetima kod kuće. Razred se zatim dodjeljuje drugom učitelju koji ga vodi idućih osam godina. Waldorfsku razrednu zajednicu karakterizira zajedničko učenje, rad i proslave putem dnevnog i godišnjeg ritma, razred ostvaruje suodnos i izvan školskog vremena, odlaskom na putovanja, kampiranje i slično. Razred zajedno prolazi putem stupnjeva razvoja što je vidljivo npr. promjenom boje zidova i „penjanjem“ u školskoj zgradi. Razredna zajednica često može očuvati osjećaj zajedništva i nakon završetka školovanja. Svaki

pojedini razred dio je školske obitelji koji ima svoju ulogu u svakom aspektu školskog života ovisno o trenutku (Seitz, Hallwachs, 1996).

5.4. Uloga učitelja i odgajatelja

Kod Montessori učitelja i odgajatelja naglasak se stavlja na njihovu ličnosti. Oni moraju biti sposobni, ali isto tako moraju znati svjesno se povući i prepustiti djeci samostalnost u aktivnosti koju izvode. Učitelj djetetu mora pokazati kako se rukuje materijalom i zatim se povući i pustiti ga da radi sam. Iako pasivan, učitelj mora pažljivo pratiti što se događa i opažati. Tako učitelj ostvaruje cilj Montessori pedagogije: „Pomozi mi da to sam napravim“. U Montessori školama učitelj vodi razred dvije ili četiri godine, najčešće uz pomoć jednog asistenta, a često to budu i dva učitelja u jednom razredu. Nastavnu iz stručnih predmeta održavaju predmetni nastavnici. U waldorfskoj ustanovi veliku ulogu igraju karakter, temperament, snaga volje, toplina srca, strpljivost i prirodni autoritet učitelja, koji određuju njegov razred. Ličnost učitelja za učenike je važnija od svih sadržaja i metoda. Upravo se razvoju ličnosti i samoodgoju pridaje najveća pažnja kod izobrazbe waldorfskih učitelja. Steiner navodi kako svaki učitelj uz pripremu za nastavu tijekom cijeloga života vježba i svoju duhovnost. Učitelj se intuitivno uživljava i traži duhovne snage koje će mu pomoći u radu s učenicima, taj učitelj vodi učenike osam godine, a kasnije ih prepušta predmetnim nastavnicima i na taj način oni kreću u osamostaljivanje (Seitz, Hallwachs, 1996).

5.5. Odgoj osjetila i pokreta

Odgoj osjetila ima temeljnu ulogu u Montessori pedagogiji, za djecu je iznimno važno spoznavanje stvari putem osjetila. Prema mišljenju Marie Montessori osjetilno opažanje nije samo jedna od kvaliteta života već takvo opažanje stvara temelj za jasnu i snažnu održivost duha. Osjetilni materijali koji se koriste „otvaraju vrata svijeta“ za djecu. Za svako pojedino osjetilo postoji i posebni materijal koji ga aktivira. Važno je djeci omogućiti jasan i pregledan stjecaj osjetilnog iskustva, a nepoštivanjem tim pravila često dolazi do smetnji u normalnom razvoju djece. Slično kao i Montessori i Rudolf Steiner osjetila opisuje kao „vrata koja vode u svijet“. On je osjetila podijelio u čak 12 kategorija, što dodatno potkrepljuje njegova mišljenja o njihovoj važnosti. Već u waldorfskom vrtiću ostvaruje se elementarno osjetilno iskustvo putem prirodnih materijala i praobljaka. Pomoću spoja osjetilnih dojmova i učenja s osjećajem dolazi do stvaranja osobnog stava prema životu i osjećajima

učenika. Apstraktni načini prenošenja znanja tako su zamijenjeni osjetilnim iskustvom, pa se tako i lakše pamti.

U Montessori školi, djeca se smiju slobodno kretati razredom i sjediti na način koji im najbolje odgovara. Djeca osjećaju veliku potrebu za kretanjem te im je to potrebno ostvariti svakodnevnim aktivnostima. Osim slobode razvoja, za djetetov doživljaj svijeta važna je i sloboda kretanja stoga je motorika jedan od temelja Montessori pedagogije. Cilj takvog odnosa prema kretanju nije „ludovanje“ već da dijete preko kretanja razvija svoju svjesnu koordinaciju. Vježbe kretanja, ravnoteže i koordinacije pomažu djeci da osvijeste svoje kretanje i sebe same. U waldorfskoj se školi ritam proteže kroz cijelu godinu. Pomoću ritma kao živog kretanja oblikuju se različiti nastavni sadržaji, sve umjetničke i obrtničke djelatnosti u osnovi sadrže pokrete. Stariji waldorfski učenici odgoj pokreta doživljavaju i putem Bothmergimnastike i snalaženja u prostoru. Međusobnu povezanost ritma i kretanje Steiner je nazvao euritmija. Euritmija se na suptilnoj razini pokreta obraća duši, glasovi i tonovi vidljivi su putem gesti, a osjećaji su izraženi na umjetničkoj razini. Takav oblik kretanja djeluje harmonično i uspostavlja ravnotežu kod djece (Seitz, Hallwachs, 1996).

5.6. Religijski odgoj

Religijski stavovi Marie Montessori, praktične katolkinje, vidljivi su u njenom radu. Katolička crkva priznaje Montessori pedagogiju, ali Montessori je za svoju pedagogiju osposobljavala ljude različitih vjerskih zajednica, zalažući se za univerzalnost svog učenja. Tijekom Marijinog boravka u Indiji, ali i osnivanjem Montessori škola u svijetu, ona postaje dio različitih vjera. Religioznost je duboki temelj Montessori pedagogije koji se prakticira širom svijeta. Montessori je poticala sudjelovanje male djece u vjerskim obredima i proslavama. Zadovoljenje osjetilnog stupnja za nastanak religijskih osjećaja temelji se na zaštićenosti i ljubavi koju odrasli pružaju djeci, a Montessori ustanove često imaju prostore za mir i svečane tišine u kojima djeca mogu njegovati i razvijati svoje religijske potrebe. Stav Rudolfa Steinera bio je da je kršćanstvo temelj duhovnog života Zapada te samim time i odgoja, posebice čovjekova duhovnog bića. Svaki nastavni predmet, i učitelj koji u sebi nosi strahopoštovanje prema Bogu, u djeci budi osjećanje štovanja i prožetosti smislom. Sve što djeca nauče o čovjeku i svijetu (anatomija, biološka znanja, medicina, zemljopis, društvene znanosti) prožeto je i uokvireno u kršćanskim

stavovima. Biblija u waldorfskoj pedagogiji podučava o razvoju ljudskoga roda, a u trećem razredu učenicima se pričaju priče iz Starog zavjeta. Religijski stavovi o odgoju sveobuhvatni su i nisu vezani samo za jednu vjeru, a postoji i nastava vjeronauka koja se odvija prema programima zastupljenih vjera. Učenici koji ne pripadaju ni jednoj vjerskoj zajednici mogu pohađati „slobodni kršćanski vjeronauk“ te se nakon zrelosti odlučiti i izjasniti o svojem vjerskom životu (Seitz, Hallwachs, 1996).

5.7. Nastavni materijali i mediji

Montessori materijal koristi se u svakom Montessori vrtiću i školi, a posebno je dizajniran od strane Marie Montessori, to je pomoćni materijal uz koji djeca samostalno uče i rade koristeći svoja osjetila i potrebu za kretanjem. To je zapravo sustavni didaktički materijal koji se postupno nastavlja jedan na drugi i postaje sve teži. Montessori materijal pomaže djetetu da uvidi je li dobro izvršio zadatak ili ne, a svoju grešku uvijek može ispraviti. Kao što je već spomenuto, učitelj djeci pokazuje kako se pravilno koristi materijal, a ona ih pušta da rade sami. Svaki materijal postoji u razredu samo jednom i ima svoje određeno mjesto, a zadatak učenika i učitelja je da se nakon uporabe vrati na točno određeno mjesto na polici. Materijali su estetski primjereni i jasni djeci. U waldorfskoj školi postoji jako malo knjiga i unaprijed izrađenog materijala. Većinu materijala učenici pronalaze u prirodi ili izrađuju sami te tako stvaraju intimniji odnos prema predmetu učenja. Učitelj puno priča i svako dijete individualno u svojo duši stvara slike pomoću vlastite mašte. Veliki naglasak stavlja se na pamćenje naučenog, tako u waldorfskim školama nema direktnog zapisivanja u bilježnice, već učenici prema svom pamćenju i osjećaju oblikuju nastavne jedinice u svoje bilježnice. Budući da svoje bilježnice oblikuju da umjetnički način, one s vremenom postaju individualni „udžbenici“ kojima se dijete intenzivno posvetilo. Budući da učenicima na raspolaganju stoji malo gotovih stvari i umjetnih materijala upravo je škola mjesto na kojem nastaje puno stvaralaštva: skulpture, slike, radovi od drva, tepisi, zavjese i sl. nastalog od samih učenika (Seitz, Hallwachs, 1996).

Maria Montessori nije imala izražen jasan stav o medijima. U novije vrijeme mediji su sveprisutni u školama i život je nezamisliv bez njih. Budući da je temeljni cilj Montessori pedagogije osposobiti dijete za samostalnost, u to spada i samostalno korištenje medija, činjenica je da djecu zanimaju mediji i da se s njima svaki dan

susreću. U Montessori razredima kontakt s modernim medijima je normalna stvar. Montessori pedagozi nemaju ujednačen stav o primjeni medija, neki učitelji ograničavaju vrijeme korištenja medija tijekom slobodnog rada. Izbor medijskog materijala odgovornost je razrednog učitelja. S druge strane, waldorfski se pedagozi protive korištenju medija kod djece. Roditelji čija djeca pohađaju waldorfske osnovne škole obvezuju se da njihova djeca neće imati kontakt s modernim medijima. Učenici do puberteta uče od ljudi prema kojima razvijaju emocionalni odnos i kojima s vremenom mogu početi postavljati kritička pitanja. Budući da postoji stav da manipulacija medija može izazvati velike štete u društveno-duhovnom razvoju djece. Tek nakon što dosegnu zrelost za kritičko mišljenje počinju svjesno i odgovorno konzumirati medije (Seitz, Hallwachs, 1996).

5.8. Suradnja roditelja i nastavnika

U Montessori školama roditelji zajedno s učenicima sudjeluju u izradi radnog materijala. Roditelji i škole također intenzivno razmjenjuju ideje i mišljenja o pedagoškim pitanjima. U pripremi roditeljskog sastanka aktivno sudjeluju obje strane, i učitelj i roditelji, čiji se odnos temelji na partnerstvu. Tako primjerice, roditelji u nekim Montessori školama i vrtićima imaju mogućnost hospitirati u razredu svog učitelja i na taj način aktivno sudjelovati u procesu. Neki roditelji u prijepodnevnim grupama nude svoje projekte konstruirane na temelju njihovih hobija i interesa. Mnogi roditelji, potaknuti pozitivnim iskustvima, sudjeluju u Montessori seminarima i na taj se način dodatno obrazuju. Montessori ustanove slika su prijateljske i obiteljske atmosfere u kojoj svi članovi aktivno sudjeluju i međusobno surađuju. Roditeljska pomoć nužan je faktor kod osnivanja novih ustanova, a iskustva pokazuju da su roditelji angažirani i spremni doprinijeti poboljšanjima u korist škole i učenika. I u waldorfskoj školi postoji velika povezanost roditelja i škole, roditelji svojim zanimanjima potpomažu rad škole i čine mnogo toga što bez njihove pomoći ne bi bilo ostvarivo. Waldorfska školska zajednica funkcionira kao proširena obitelj, učitelji posjećuju roditelje u njihovom domu i s njima grade topli prijateljski odnos. Prije i tijekom školovanja djece, roditeljima se nudi polaganje seminara, predavanja i tečajeva o waldorfskoj pedagogiji. Roditelji aktivno sudjeluju u primjerice obnovama i uređenjima zgrade škole, ne samo financijski, nego i vlastitim snagama i voljom. Slična pomoć dobrovoljaca potrebna je i tijekom praznika, budući da waldorfske škole imaju vrt, cvijeće, životinje i sl.. Stoga se kao i

od učitelj i od roditelja očekuje da ulože dodatni trud kako bi sve funkcioniralo po standardima koji se očekuju od takve škole (Seitz, Hallwachs, 1996).

ZAKLJUČAK

Još u 19. stoljeću veliki su reformatori pokušavali unijeti promjene u ondašnji odgojno–obrazovni sustav i školu okrenuti ka djetetu. U tome su se, uz neke druge, iznimno isticali i Maria Montessori i Rudolf Steiner. Svojim su novim vidicima i razmišljanjima uspjeli obrazovanje učiniti primjerenim svakom djetetu, u čemu se očitavaju začetci individualiziranog školskog pristupa. Za svoje vrijeme revolucionarnim idejama istaknuli su se u masi i time zavrijedili divljenje pedagoškog svijeta i titulu najznačajnijih reformatora. Antropologija Marie Montessori nije samo puki teorijski temelj na kojem ona gradi svoju pedagogiju, već je nastala kao rezultat dugogodišnjeg promatranja, istraživanja i prakse te u obzir uzima puno više od optimalnog napretka djece. Antropozofija kojom se vodio Steiner hrani duhovni život i odgojno djeluje na waldorfske pedagoge koji to prenose na učenike. Alternativne škole u svojoj srži pružaju nove vidike i otvaraju prozor svijetu, kroz koji svijet može vidjeti kako se kvalitetno i promišljeno može izvoditi nastavni proces. Alternativne škole priznate su u svijetu, a i mnoge klasične državne tradicionalne škole u svoje su programe implementirale upravo elemente iz alternativnih pedagogija, među kojima su najistaknutija Montessori i waldorfska pedagogija. Alternativne škole njeguju vrijednosti poput samostalnosti i individualnosti svakog učenika koje su izrazito cijenjene u moderno doba, stoga ne čudi sve veća popularnost i značaj alternativnih škola kao izbora odgojno–obrazovnog smjera. U ovom radu se osim temeljnih načela i odrednica obiju koncepcija mogu jasno uvidjeti njihove temeljne sličnosti i razlike. Uzimajući u obzir vrijeme djelovanja Marie Montessori i Rudolfa Steinera jasno je da su njihove ideje u to vrijeme bile zapanjujuće i da su novim pogledom na dijete i njegov razvoj ostavili neizbrisiv trag koji će zauvijek ostati otisnut na putu svakog pojedinca koji se odluči baviti pedagogijom i proučavati razvoj djece, ali i na učitelje, učenike i roditelje koji su radeći, učeći, odrastajući i živeći u sklopu ustanova koje su im bile i škola i drugi dom i proširena obitelj stekli doživotno iskustvo koje se ne može mjeriti ničime.

LITERATURA

1. Batinić, Š. (2014). *Povijesni razvoj i recepcija reforme pedagogije u Hrvatskoj*: doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu. Zagreb.
2. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu* 34. <https://hrcak.srce.hr/file/77982> (Pristup: 2.5.2022.)
3. Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina – priručnik za roditelje*. Zagreb: Hena.
4. Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera: slike i izvješća iz međunarodnog pokreta waldorfskih škola*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
5. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson
7. Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2020). Methodological and thematic trends: A Case study of two pedagogical journals in Croatia. U: A. Lipovec, J. Batič i E. Kranjec (Ur.), *New Horizons in Subject-Specific Education/Research Aspects of Subject-Specific Didactics* (str. 159-180). Maribor: University of Maribor, University Press.
8. Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2020). Through the looking glass: Methodological features of research of alternative schools. *Journal of Elementary Education*, 13(1), 55-71.
9. Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2021). Methodological approaches to the inclusion of students with disabilities. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3-4), 148-165.
10. Dubovicki, S. i Velki, T. (2022). Methodological particularities in research on contemporary childhood in Croatia: A pedagogical–psychological perspective. *Journal of Elementary Education*, 15(1), 91-104.
11. Glöckler, M. ; Goebel, W. (1990). *Što je waldorfska pedagogija*. Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.

12. Gregić, S. (2013). *Povijesni pregled razvoja alternativnih škola*: diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Filozofski fakultet. Dostupno na: [urn:nbn:hr:142:464262](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:hr:142:464262)
13. Huzjak, M. (2006). Nastava likovne kulture i umjetnosti u waldorfskoj školi. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7 (12), 111-122. http://bib.irb.hr/datoteka/499922.Huzjak_Waldorfska_skola_likovna_kultura.doc (Pristup: 3.5.2022.)
14. Key, E. (1978). *Das Jahrhundert des Kinders*, Athenäum-Verlag, Königstein
15. Lillard, P. P. ; Jessen, L. L. (2022). *Montessori od prvoga dana: odgoj djeteta od rođenja do treće godine života*. Zagreb: Stilus knjiga.
16. Lindenberg, Ch. (1975). *Waldorfschulen: Anstfrei lernen, selbstwust, handeln*. Rheinbek bei Hamburg: Rowohlt.
17. Lovrić, H. (1992). Pedagoška koncepcija Marie Montessori. U: B. Ličina, V. Previšić, S. Vučak (Ur.) *Prema slobodnoj školi* (str. 43-52). Zagreb: Institut za pedagoškijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
18. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex
19. Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
21. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
22. Neill, A. S. (1999). *Škola Summerhill: Novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Sara.
23. Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život : odgoj neovisnosti i odgovornosti*. 2. izd. Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Polić, M. (1997). *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: KruZak.
25. Previšić, V. (1992). Alternativne škole: teorijska polazišta i praktični dosezi. U: B. Ličina, V. Previšić, S. Vučak (Ur.), *Prema slobodnoj školi* (str. 13-19). Zagreb: Institut za pedagoškijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
26. Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa.

27. Sviben, M. (2020). *Temeljne značajke Waldorf pedagogija* : završni rad, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. Dostupno na: <urn:nbn:hr:172:598595>
28. Topolovčan, T. (2016). Art-based research of constructivist teaching. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1141-1172.
29. Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U: S. Opić, B. Bognar i S. Ratković (Ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 129-149). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
30. Topolovčan, T. (2020). Certain dilemmas and opportunities to research the role of digital media in teaching and learning. U: A. Peko, M. Ivanuš Grmek I D. Delcheva (Ur.), *Dicactic Challenges III: Didactic Retrospective and Perspective Where/How do we go from here?* (str. 376-388).
31. Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
32. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
33. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
34. Zmajlović, M. (2016). *Montessori pedagogija*. diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <urn:nbn:hr:147:115891>

IZVORI

1. <https://www.waldorfska-skola.com/hr/zasto-waldorfska-skola> (Pristup: 10.5.2023.)
2. <https://dalmatinskiportal.hr/zivot/od-jeseni-krece-osnovna-waldorfska-skola-u-splitu/130386> (Pristup: 11.5.2023.)
3. <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola> (Pristup: 14.5.2023.)
4. <https://vrtic-vrbik.zagreb.hr/default.aspx?id=39> (Pristup: 14.5.2023.)
5. <http://waldorfska-skola-os.skole.hr/skola/povijest> (Pristup: 10.5.2023.)
6. <https://waldorf-rijeka.hr/o-nama/> (Pristup: 10.5.2023.)

KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Doroteja Novosel rođena je 14.1.2000. u Varaždinu, a živi u malom mjestu Kalnička Kapela u sastavu općine Ljubešćica. U razdoblju od 2006. do 2014. pohađala je Osnovnu školu Ljubešćica. Nakon završetka osnovne škole, upisuje Drugu gimnaziju u Varaždinu, opći smjer. Po završetku srednjoškolskog obrazovanja, 2018. godine, upisuje kao redovan student Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Odsjek u Čakovcu, modul hrvatski jezik. Fakultetsko obrazovanje dalo joj je širok spektar teorijskog znanja, ali i iskustva u praktičnom radu s djecom. Spremna je uložiti maksimalan trud i svoj entuzijazam kako bi bila što uspješnija u prenošenju znanja na buduće generacije. Nakon završetka studija cilj joj je stažirati, položiti stručni ispit i zaposliti se. U budućnosti je željna i spremna na dodatno usavršavanje kako bi se što bolje i uspješnije koristila stečenim znanjem i kako bi to znanje što bolje prenijela na druge.

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mogega rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)