

Alternativne škole

Damjanić, Ivana

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:519559>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Odsjek za pedagogiju

ALTERNATIVNE ŠKOLE

Završni rad

Studentica: Ivana Damjanić

Matični broj: 0009064258

Studij: Sveučilišni preddiplomski jednopredmetni studij pedagogije

Mentor: dr.sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, rujan 2015.

SADRŽAJ

UVOD	3
1. ALTERNATIVNE ŠKOLE	4
1.1. Osnivanje i financiranje alternativnih škola	6
1.2. Pedagoške ideje i koncepti alternativnih škola.....	8
2. PEDAGOŠKA KONCEPCIJA I ŠKOLE MARIJE MONTESSORI	10
2.1. Maria Montessori – izuzetna odgajateljica.....	10
2.2. Pedagoška načela Marije Montessori	12
2.3. Didaktički aspekti organizacije učenja.....	15
3. PEDAGOŠKA KONCEPCIJA I ŠKOLE CELESTINA FREINETA	17
3.1. Životopis Celestina Freineta.....	17
3.1. Elementi Freinetove pedagogije	18
3.2. Didaktičko-metodički aspekti organizacije nastave	20
4. JENA-PLAN	23
4.1. Utemeljitelj Peter Petersen	23
4.2. Pedagoški aspekt Jena-plan škola.....	24
4.3. Organizacija i specifičnosti učenja i poučavanja.....	25
5. WALDORFSKE ŠKOLE	28
5.1. Utemeljitelj Rudolf Steiner	28
5.2. Pedagoška načela Waldorfske škole.....	29
5.3. Didaktičko-metodički aspekti organizacije nastave	30
5.4. Suradnja roditelja i škole.....	33
6. NIZOZEMSKA – PRIMJER DOBRE PRAKSE.....	36
6.1. Ustroj nizozemskog odgojno-obrazovnog sustava	36
6.2. Alternativni koncepti i njihova primjena.....	38
7. ZAKLJUČAK	42
8. SAŽETAK.....	44
SUMMARY	45
9. LITERATURA.....	46

UVOD

Nastava koja se u javnim školama ostvaruje razredno–predmetno-satnim sustavom datira još iz doba učenja i rada J.A.Komenskog, a unutarnju strukturu koncepta doraduju u XIX. stoljeću J.F.Herbert i T.Ziller. Kroz povijest djelovanja razredno-predmetno-satnog sustava vidljivo je nekoliko pokušaja njena mijenjanja od strane brojnih pedagoga koji nude nove pedagoške koncepte za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa. To poboljšanje prvenstveno se vidi u drugačijem pogledu prema školi, iz koje učenici neće bježati zbog straha od školskog neuspjeha te će sa zadovoljstvom odlaziti na nastavu. Svojevrsna kritika upućena državnim (javnim) školama ujedno predstavlja potrebu za traženjem novih rješenja u odgoju i obrazovanju djece. Rješenje se vidi u okretanju ka alternativnim školama i težnji praktičnom ostvarenju slobodne škole prirodnijim i humanijim načinima učenja, poticanjem kreativnosti, druženja, samostalnosti učenika u zajednici u kojoj djeluju. Sam cilj završnog rada odnosi se na teorijsku obradu alternativnih koncepata te prikaz alternativnog školstva u Nizozemskoj. Alternativne škole počivaju na ideji školskog pluralizma o postojanju više škola koje osnivaju građani, udruženja građana i učitelja, vjerske zajednice te lokalne uprave i dr. subjekti. Stoga, na samom početku dati će se kratki osvrt na osnivanje i financiranje alternativnih škola. Alternativne škole su tzv. slobodne škole, eksperimentalni modeli, građanske odgojne inicijative, reformni pedagoški pokušaji, odgojni internati, zavodi i sl. Svoje djelovanje temelje na pedagoškim idejama Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, Petera Petersena i drugih predstavnika tzv. reformske pedagogije. Navedene koncepcije uključuju detaljnu razradu glavnih obilježja s obzirom na povijesno razdoblje u kojem se javljaju, načinu provođenja odgoja i obrazovanja polaznika, didaktički aspekt organizacije nastave, ulogu učitelja, učenika i roditelja kao aktivnih sudionika.

Uspješno ostvarivanje školskog pluralizma nalazimo u brojnim demokratskim državama, a ono se očituje u izboru nastavnih strategija i mjesta rada gdje se polazi od praktičnih potreba svakog djeteta koje se najbolje ostvaruju u kontaktu s prirodom i okolinom. Također, način rada učitelja prilagođava se učenikovim mogućnostima i prethodnim iskustvima. Takva praksa vidljiva je u Nizozemskoj u kojoj velik broj škola svoje odgojno-obrazovno djelovanje temelji na poznatim pedagoškim projektima reformske pedagogije (Montessori, Steiner, Dalton-plan...). Kroz konkretan primjer alternativnih škola u Nizozemskoj nastoji se osvijestiti o dobrim primjerima implementacije alternativnih ideja s ciljem poboljšanja odgojno-obrazovnog sustava u skladu s potrebama učenika, roditelja i nastavnika.

1. ALTERNATIVNE ŠKOLE

Pluralistički orijentirano društvo nudi alternative u svim područjima, pa tako i u području odgoja i obrazovanja. U razvijenim se zemljama pluralizam odgoja i obrazovanja razvijao paralelno s razvijanjem političkog pluralizma što nam nameće zaključak kako se pluralizam ne smije ostvarivati samo u političkoj sferi, već ga treba uvoditi i na svim mikrosocijalnim razinama. Često se termin školskog pluralizma poistovjećuju s terminom alternativnih škola, no među njima postoji značajna razlika. Alternativne škole pritom podrazumijevaju „*postojanje jedne unificirane državne škole*“ dok školski pluralizam podrazumijeva „*posebnost, samostalnost škola i ravnopravno egzistiranje različitih školskih zamisli*“. (Bognar, 1994: 48). Uvođenje alternativnih oblika školovanja predstavlja prvi korak u pluralizaciji školstva, a pluralizam je cilj kojem europske zemlje više ili manje teže. No, važno je istaknuti i činjenicu kako se školski pluralizam odnosi na rad privatnih i alternativnih škola, ali da pojmovi „privatni“ i „alternativni“ odgoj i obrazovanje nisu istoznačnice. Već sam pojam „privatni“ često inicira na odgoj i obrazovanje koje ne ulazi u kategoriju javnog odgoja i obrazovanja, odnosno onog koje provodi i financijski osigurava država.

Alternativne škole postale su vrlo popularne nakon kritika postojećeg sustava odgoja i obrazovanja, kojeg obično smatraju zastarjelim budući da ne uspijeva u potpunosti zadovoljiti društvene i individualne potrebe pojedinaca. Upravo zbog toga nastaju i neki od modela školskih reformi početkom 20. stoljeća, a koji su se održali sve do danas, zajedno s modelima nastalim u 60.-im i 70.-im godinama. Svi se ti novi i drugačiji modeli najčešće identificiraju kao alternativni. Tumačenje pojma „alternativne škole“ u literaturi se često definira dvosmisleno i nejasno što ne čudi budući da su alternativne škole od svojih početaka podržavale različite ideje. (Milutinović, Zuković, 2012).

Valja istaknuti kako su alternativne škole osnovane i osmišljene s različitom namjenom te je Raywid, 1999. izdvojio tri vrste alternativnih škola: „(1) *alternativne škole s korektivnom funkcijom namijenjene su ponajprije rizičnim skupinama učenika; (2) alternativne škole koje imaju inovacijsku funkciju, uključujući i uvođenje inovativnih kurikuluma, provedbu nestandardnih metoda, partnerstvo u obrazovanju te stvaranje pozitivne psihosocijalne klime u učionici i (3) alternativne škole čija je namjena uvođenje sustavnih promjena u obrazovanje kako bi se posredstvom niza odgojnih mogućnosti omogućila varijabilnost*“. (Milutinović, Zuković, 2012: 258). Drugi autori pak smatraju da bilo koja škola ili pokret mogu biti

alternativni u odnosu na neke druge pokrete ili škole, ovisno o gledištu, pristupu ili kriterijima koji su odabrani kao odlučujući. (Riddle, 2003). Tako shvaćen pojam „alternativnih škola“ dosta je širok, dok u užem smislu podrazumijeva samo na one škole koje su označene kao „alternativne“ u periodu 70. ih godina 20. stoljeća kada je vladalo javno nezadovoljstvo sadržajem i načinom provođenja javnog odgoja i obrazovanja. Na sve češće kritike državnih škola odgovaraju tvorci drugačijih škola koji nastoje „*procesu obrazovanja (u školi) vratiti stari ambijent prirode i neposrednog učenja iz prirodne stvarnosti: stvoriti školu bez prisile, afirmirati učenika, razvijati njegove sklonosti i sposobnosti, ...*“ (Vrcelj, 2000: 93).

Bilo da se radi o užem ili širem shvaćanju pojma alternativnih škola, možemo reći kako obje pri definiranju pojma polaze od pedagoškog pristupa. Sukladno tome možemo reći da su alternativne škole „*one koje razvijaju partnerski pristup prema učenicima i uvažavaju njihove individualne percepcije, bez obzira na vrstu škole (javna ili privatna).*“ (Milutinović, Zuković, 2012: 258). Pedagoški gledano, ta nova škola autonomna je i sklona uvođenju inovacija u metodički i pedagoški temelj. (Matijević, 2001).

Navedene definicije i klasifikacije ukazuju na postojanje dviju različitih koncepcija alternativnog odgoja i obrazovanja: formalna i supstancijalna. Prema prvoj, svaka škola koja je dostupna i koju korisnici mogu slobodno birati u diferenciranom školskom sustavu klasificira se alternativnom. Pritom je naglasak na raznolikosti i slobodi izbora te je pedagoška orijentacija u najmanju ruku nevažna, što znači da se i slobodne i temeljne škole mogu smatrati alternativnim. Druga, supstancijalna definicija odgoja i obrazovanja u velikoj se mjeri oslanja na definiciju formalnog odgoja i obrazovanja ističući kako alternativne škole karakteriziraju određeni oblici pedagoškog usmjerenja. (Raywid, 1983. u Milutinović, Zuković, 2012). Na koncu, možemo uvidjeti kako pojmovi alternativnog obrazovanja i alternativnih škola imaju brojna značenja s obzirom na različite aspekte, dok im je zajednička težnja za uvođenjem inovativnih nastavnih planova i programa koji će svojim sadržajima osigurati zadovoljenje potreba i interesa svojih dionika.

Svojevrsna aktivistička funkcija škole koja je kroz povijest zbog različitih okolnosti bila „*sputavana, ograničavana, jednostrano ignorirana, dolazi sve više do izražaja u svijetu promjena, u društvu u nastajanju.*“ (Pivac, 1995: 130). Nova škola koja nastaje u svijetu brzih promjena nastoji preuzeti aktivnu ulogu u razvoju, afirmirajući i naglašavajući drugačije ideje i specifičnosti koje nisu postojale u prethodnim razdobljima

1.1. Osnivanje i financiranje alternativnih škola

Osnivanje alternativnih škola koje mnogi smatraju i tzv. "slobodnim" školama u vezi je s demokratizacijom društva u kojem se dopušta uspostavljanje drugačijih odnosa i vrijednosti, pa tako i osnivanje alternativnih škola. S obzirom na osnivače, škole se dijela na državne i privatne. Državne su škole, kako i sama riječ upućuje u vlasništvu države koja pritom organizira cjelokupan rad na svim razinama obrazovanja. Privatne se škole s druge strane razlikuju u značenju i opsegu, ali zajedničko im je da ih osnivaju crkve, pojedinci ili različite organizacije. Alternativne škole pritom možemo svrstati u domenu privatnih škola, ali za razliku od privatnih škola, one svoj rad temelje na glavnim idejama proizašlim iz pokreta reformske pedagogije i ideja alternativnih pedagoških koncepata. Njihovo osnivanje postaje aktualno nakon kritike državne škole kada se počinje preispitivati sustav obrazovanja (Vrcelj, 2001). Tadašnji tradicionalni sustav, njegova organizacijska i unutrašnja struktura prestaju biti funkcionalni i učinkoviti upravo zbog nemogućnosti zadovoljavanja potreba i zahtjeva suvremenog društva. Kao reakcija na tradicionalno školstvo javlja se potreba za reformama i promjenama koje su uglavnom usredotočene na približavanje prirodi i potrebama djece, promoviranje pedagogije aktivnog učenja te stjecanje korisnih znanja i vještina, razvoj demokracije u društvu i dr. Budući da se i svakodnevno suočavamo s brojnim i novim promjenama koje neminovno utječu i na područje odgoja i obrazovanja, potrebno je iznova tražiti nove načine unaprjeđivanja i poboljšanja odgojno-obrazovnog sustava. (Milutinović, Zuković, 2012).

Reformna pedagogija s početka 20. stoljeća zasigurno je pridonijela propitivanju tradicionalnog modela odgoja i obrazovanja, njenih teorijskih osnova i nedostataka. Proces kritičkog propitivanja školskog sustava nastavio se i tijekom narednih godina, a roditelji su sve intenzivnije pred odgojno-obrazovni sustav postavljali zahtjeve, poput mogućnosti uspostave i priznavanje odgojno-obrazovnih institucija koje nisu izravno financirane od strane države, pravo na izbor škole te isticali želju da i oni postanu aktivni sudionici škole, odnosno da budu uključeni u život škole (Maleš, 1995). Rezultat borbe i zadovoljavanja zahtjeva roditelja očituje se u uvođenju zakonskih inovacija koje roditeljima pružaju slobodu djelovanja i osnivanja alternativnih škola u onim zemljama gdje demokratski i društveni poredak to upravo i dopušta. To podrazumijeva da pored škola koje osniva i financira država, mogu obvezne škole osnivati i pojedini građani, razna udruženja građana i učitelja, vjerske zajednice te lokalne uprave i drugi pravni subjekti. Djeca i roditelji time dobivaju mogućnost

odabira državne (javne) ili neke od brojnih alternativnih škola koje su utemeljene na pedagoškim koncepcijama ili su pak rezultat aktivnosti učitelja, roditelja i učenika. (Matijević, 2009). „*Djelovanje države se na taj način sužava na ona područja u kojima je država nužna i učinkovita, a ostavlja se širok prostor za autonomiju svih društvenih segmenata i inicijativu i stvaralaštvo ljudi.*“ (Bognar, 1994: 47). Važno je naglasiti kako u većini zemalja Europske unije upravo država kontrolira osnivanje privatnih škola za obvezno obrazovanje. Pritom su uvjeti za otvaranje škola određeni zakonima koji propisuju standarde i funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava. Privatne škole trebaju zadovoljiti neke minimalne uvjete, a s ciljem dobivanja što većih financijskih sredstava od strane države trebaju ispuniti i određene uvjete vezane uz kvalifikacije učitelja, prostor u kojem se odvija nastava te obrazovne i pedagoške sadržaje. (Rajić, 2008).

Budući da alternativne škole spadaju u „privatni odgoj i obrazovanje“ njih „*osnivaju i financiraju pojedinci, nevladina tijela ili udruge koje podliježu relevantnim zakonskim odredbama*“. (Private education in the European Union: Organisation, administration and the public authorities' role, 2000, str. 10 u Milutinović, Zuković, 2012: 257). No, unutar tog sektora razlikuju se privatni odgoj i obrazovanje u najužem smislu i odgoj i obrazovanje uz potporu države; dok prvo u potpunosti financiraju pojedinci ili nedržavna tijela, odgoj i obrazovanje uz potporu države dobiva određenu financijsku pomoć od državne vlasti. (Milutinović, Zuković, 2012). Razlika u financijskoj potpori privatnog školstva razlikuje se među zemljama. Potrebe razvijenih zemalja, kao i njihova ekonomska i demografska situacija u velikom mjeri uvjetuju motive privatizacije, pa tako i model privatizacije obrazovanja. (Belfield i Levin, 2002 u Rajić, 2008).

Iako alternativne škole pokazuje dobre i hvalevrijedne rezultate, mnogi kritičari još uvijek smatraju da njihov rad predstavlja „*izolirane pokušaje koji su vrijedni, ali neprikladni za široku primjenu.*“ (Vrcelj, 2001: 34). To možemo donekle pripisati i činjenici da još uvijek ne postoji alternativni školski sustav koji bi svoj rad nudio na svim razinama obrazovanja. Alternativne škole najviše se osnivaju na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini, a kako bi učenici iz ovih škola nastavili obrazovanje često su prisiljeni provesti određeno vrijeme u državnim školama u kojima se ocjenjuje njihovo znanje. Tek tada učenici dobivaju svjedodžbu ili javnu ispravu koja im omogućuje nastavak obrazovanja na nekoj od visokoškolskih institucija. Unatoč tome što su alternativne škole „slobodne“ škole koje nude drugačiji odgojno-obrazovni rad koji svojom kvalitetom može konkurirati državnoj školi, one i dalje ne uživaju posve pozitivan status.

1.2. Pedagoške ideje i koncepti alternativnih škola

Nezadovoljstvo tradicionalnim školama postalo je intenzivno u ranim 1920.-im kada se pored borbe za demokratizaciju javljaju i pedagoški pokreti koji zahtijevaju slobodu odgoja i obrazovanja. Za ondašnje prilike novi pedagoški koncepti teže poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa te ističu potrebu zbližavanja djece i prirode, s ciljem zadovoljenja potreba svih dionika procesa odgoja i obrazovanja. Roditelji u suvremenom društvu očekuju od države da nudi alternative, pa tako i u području školstva kako bi „slobodnim izborom mogli odabrati ono što je u interesu razvoja njihova djeteta i što će mu omogućiti razvoj na njemu najprimjereniji način.“ (Maleš, 1995: 79). Ponuđene koncepcije u svojim bitnim idejama naglašavaju važnost odgoja bliskog prirodi i potrebama djeteta. Jedno od istaknutijih zasigurno je učenje J.J. Rousseaua koji umjesto knjiškog školskog učenja nudi orijentaciju na prirodu, slobodan odgoj u prirodi i učenje putem rada. Drugačiju pedagošku koncepciju predlaže i Pestalozzi koji se snažno protivi intelektualističkoj školi. Njegova pedagogija usmjerena je na odgoj glave (intelektualni odgoj), odgoj srca (moralni odgoj) i odgoj ruke (tjelesni i radni odgoj). (Matijević, 2001).

Već u XIX. stoljeću vidimo prve pokušaje odstupanja od koncepcije intelektualističke škole, ponajprije kroz pokret za umjetnički odgoj sredinom XIX. st. Već tada se od provoditelja odgoja i obrazovanja traži da posebnu pažnju posvete i emocionalnom aspektu života te umjetničkom odgoju. Sredinom XIX. stoljeća, točnije 1859. L.N.Tolstoj u Jasnoj Poljani otvara školu za seljačku djecu koja se danas smatra pretečom alternativnih škola u povijesti škola. (Dick, 1979 u Matijević, 2001). Novootvorena slobodna škola u potpunosti zagovara slobodni odgoj koji polazi od potreba djeteta, a to je ponajprije vidljivo u pogledu dnevnog posjećivanja nastave. Ideja slobodnog odgoja djeteta poslužiti će kao uzor za ostale pedagoške koncepte zagovornika reformne pedagogije i nove škole. U prvoj polovini 20. stoljeća javljaju se u Europi i Americi pokušaji radikalne preobrazbe unutarnje organizacije škole, pokret „reformne pedagogije“¹, a sinonim za novu školu bio je pod nazivom „novi odgoj i obrazovanje“. Većina tih pokušaja samostalno je djelovala kao pedagoški projekt, a neki od njih održali su se do današnjih dana kao modeli alternativnih škola. Među najzapaženijima

¹ Pokret reformne pedagogije javlja se krajem 19. stoljeća i početkom 20. stoljeća. u Americi, Njemačkoj, Francuskoj pa i na našim prostorima pojavili su se pedagoški pokreti i teorije pod nazivom „nova škola“ (u prethodnim razdobljima sinonim za novu školu bio naziv „radna škola“). Novoosnovani pedagoški pokreti usmjeravaju se na kritiku intelektualizma u obrazovanju, a sve više počinju zagovarati i težiti obrazovanju koje će osposobljavati ljude za posao, odnosno zanat. (Bosnić, 2014).

valja istaknuti: projekt metoda (Amerika, krajem 19. i početkom 20. stoljeća), mannheimski sustav (Njemačka, 1900.), Montessori sustav (Italija, 1912.), Freinetova škola (Francuska, 1919.), waldorfska škola (Njemačka, 1924.), Dalton-plan (Amerika, 1920.), Winnetka-plan (Amerika, dvadesetih godina 20. stoljeća), slobodni rad po grupama R. Cousineta (Francuska, 1920.-1940.), individualizirana nastava u Mailu (Švicarska, 1928.) i dr. (Matijević, 2001).

Težnja ka transformaciji škole s početka XX. stoljeća nadživjela je sve nedaće i kritike te se održala sve do danas. Ideje koje promiče danas su ponajprije vidljive u različitim modelima alternativnih škola koje djeluju. Neke od njih biti će spomenute u daljnjem radu, poput Montessori pedagogije, pedagoške koncepcije Celestina Freineta, pedagogije Petera Petersena, Waldorfske pedagogije.

2. PEDAGOŠKA KONCEPCIJA I ŠKOLE MARIJE MONTESSORI

Maria Montessori svoju pedagošku koncepciju započinje početkom 20. stoljeća, u vrijeme procvata pokreta radne škole. Uviđajući kako odgojno-obrazovni sustav više ne može odgovoriti na potrebe djece zbog pretjerane dominacije frontalne nastave odlučuje sustavu ponuditi nova didaktička i pedagoška rješenja. Njen model temelji se na osnovnim obilježjima reformne pedagogije, a zahtjevi koje postavlja pred nositelje odgojno-obrazovnog procesa odnose se na više ručnog rada i aktivnog učenja djece, više slobode i težnja za napuštanjem krute forme koja dijete stavlja u domenu pasivnog promatrača. (Matijević, 2001). Najveći doprinos pedagoške koncepcije Marie Montessori zasigurno je težnja da dijete bude aktivni član u procesu zvanom odgoj. Pritom djeca već „*od rođenja putem brojnih umnih aktivnosti izgrađuju svoj unutarnji, duhovni život.*“ (Schafer, 2015: 13).

Montessori pedagogija spada u alternativni koncept koji je široko zastupljen i implementiran u rad brojnih odgojno-obrazovnih ustanova. Stoga će u sljedećim podpoglavljima biti riječi o Mariji Montessori, idejnom začetnici pokreta, kao i o pedagogiji koju promiče. Budući da je dijete u središtu pedagogije Marije Montessori nešto više treba reći i o pedagoškim načelima kojima se vodi u odgoju i obrazovanju. Na koncu, u posljednjem podpoglavlju opisan je didaktičko-metodički aspekt organizacije nastave i dana u Montessori školi.

2.1. Maria Montessori – izuzetna odgajateljica

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. u Italiji, u malom mjestu Chiaravalle. U Rimu završava osnovnu i srednju školu nakon čega upisuje školu za prirodne znanosti i tehniku usprkos društvenim očekivanjima da će se školovati za učiteljicu. Ondje se pojačava njen interes za prirodne znanosti iz čega se na koncu javlja interes za studij medicine, kojeg upisuje i to kao prva žena na medicini u Italiji. U okviru istraživačkog rada u psihijatrijskoj klinici u Rimu radila je na odjelima sa slaboumnom djecom, odnosno u ondašnje vrijeme slaboumna su bila ona djeca koja se nisu mogla uklopiti u školu i obitelj stoga su bila smješтана na posebne zatvorene odjele. U radu s djecom joj je vrlo brzo postalo jasno kako je „*slaboumnost prije svega pedagoški problem i da za razvoj djeteta u ljudsko biće nije dovoljna samo briga za tjelesno zdravlje.*“ (Philipps, 1999: 8). Na kongresu u Torinu, 1899.

godine zastupala je stajalište kako su slaboumna djeca društvena bića o kojima treba u većoj mjeri brinuti. Stoga ne čudi da je upravo Maria Montessori preuzela zadaću stručnog obrazovanja učitelja slaboumnih te joj je omogućen praktičan rad s njima. Također, intenzivnije se bavila proučavanjem načina rada i učenja slaboumne djece. Proučavajući radove francuskih liječnika Itarda i Seguina koji su se bavili tom tematikom, Marija je razvila poseban pribor i načine podučavanja slaboumne djece. Nakon dvogodišnjeg treninga djeca su uspjela položiti javne ispite za redovne škole. U tridesetoj godini života odlučila se na ponovan upis na fakultet, s ciljem produblivanja znanja iz područja pedagogije, psihologije, antropologije i filozofije odgoja. Počinje čitati radove Rousseaua, Pestalozzija i Frobela te je sve sigurnija u to da će djeca ostvariti svoje prirodne potencijale ukoliko dobiju slobodu biranja u okolini koja je u skladu s razvojnim potrebama. U svom se radu vodila mišlju kako treba upoznati djetetove individualne osobine te ih iskoristiti za usmjeravanje odgojnih postupaka. (Matijević, 2001).

Kada govorimo o stručnom razvoju Marije Montessori, valja spomenuti i dvije važne godine: prva, 1906. kada je izgrađena stambena zgrada za radništvo te se tražila osoba i način na koji će se zbrinuti djeca radnika dok roditelji rade. Marija tada dobiva mogućnost da svoje teorije ostvari u radu sa zdravom djecom. Prema uputama Marije Montessori otvorena je 1907. godine „Casa dei Bambini“ (Dječja kuća) u kojoj je ona nadgledala rad djece, skupljala iskustva i proučavala potrebe djece. Kroz rad s djecom, uočila je kako ona posjeduju i pokazuju znatno veće sposobnosti nego što se do tada vjerovalo. Bila je uvjerenjena da djeca jedno kad su slobodna mogu postići mnogo toga; pa ih je rado „učila osjećati, misliti i htjeti“ (Philipps, 1999: 9). Novoosnovani vrtić privukao je pažnju javnosti i brojnih drugih zainteresiranih osoba pa su po tom uzoru osnovani i novi vrtići u Rimu i Milanu. 1909. godine Montessori organizira prvi tečaj za učitelje i druge na kojem izlaže svoje ideje i prikazuje materijal kao metodu učenja i razvoja djeteta. Važno je napomenuti kako se godine 1929. osniva međunarodno udruženje *Association Montessori Internationale* koje i danas brine o razmjeni stručnjaka i osposobljavanju učitelja i odgajatelja za provedbu pedagoške koncepcije. Osnivanje udruženja Montessori sljedbenika nastavlja se i u drugim zemljama, pa je tako u Hrvatskoj 2000. godine osnovano *Hrvatsko Montessori Društvo*, s ciljem uspostavljanja i održavanja suradnje sa stručnim osobama, institucijama i udrugama u zemlji i inozemstvu te s ciljem organiziranja edukacija i stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. (Hrvatsko Montessori Društvo, 2010). Organiziranje stručnih predavanja i seminara na razne teme samo je jedan od načina upoznavanja odgojno-obrazovnih djelatnika,

stručnjaka i svih zainteresiranih s pedagogijom Marije Montessori i načinima njena provođenja odgoja i obrazovanja.

2.2. Pedagoška načela Marije Montessori

Temelj pedagogije Marije Montessori očituje se u promatranju djece i razvojnih zakona koji nastaju na temelju tog promatranja. Budući da je antropologija osnova pedagogije svake škole, i Maria Montessori u svom radu polazi od temeljnog pitanja *što je to dijete, tko je to dijete?* Odgovor na to pitanje krije se kroz rad i poticanje djece na što veću samostalnost u radu te samovrednovanje. S druge strane, odgovor na pitanje podrazumijeva postojanje odnosa povjerenja između provoditelja odgoja i subjekata odgoja te dogovaranje osnovnih načela odnosa koja će vrijediti u daljnjem radu. Temeljno pedagoško načelo kojeg ona ističe upravo je poštovanje djeteta. Ono podrazumijeva da odnos između odraslih i djece nije hijerarhijski ustrojen, već se izrazito teži poštovanju dostojanstva djetetove ličnosti. Pritom je nastavnik ili odgajatelj partner u djetetovu samoodgoju koji razmišlja o samom djetetu, bodri ga i pomaže u punom razvoju njegove ličnosti. Kada dijete osjeti ljubav i poštovanje te indirektnu pomoć ono samo sebe izgrađuje. Maria poštovanje vidi i u načinu na koji se odnosimo prema djetetu te predlaže da djeci *„dopustimo da nas vode pa čak i onda kad to u pedagoškoj praksi nije sasvim lako, jer struktura ličnosti ima velik utjecaj na odgojni stil.“* (Seitz, Hallwachs, 1997: 39). Montessori traži od svih ljudi koji su u neposrednom kontaktu s djecom da stalno preispituju svoje ponašanje prema djeci te ukazuje na opasnost podčinjavanja djece kojim bi ugrozili njihovu dobrobit; to prvenstveno podrazumijeva da odrasli ne smiju biti nasilni u odnosu prema djetetu jer je *„svako dijete s dušom, duhom i tijelom jedinstveno i nezamjenjivo te posjeduje 'posebno dostojanstvo'“* (Hinz, 2011: 22).

Nadalje, Maria Montessori smatra kako je svako dijete „svoj vlastiti graditelj“ koji svijet percipira preko vlastitih osjetila. Spoznala je koliko je za djecu važno da svijet oko sebe percipiraju osjetilima i vlastitim iskustvom jer *„ne koristiti se svojim osjetilima znači dopustiti da ona zakržljaju.“* (Seitz, Hallwachs, 1997: 43). Korištenjem osjetila pritom komuniciramo sa svijetom oko sebe i stvaramo veze i odnose s drugim ljudima. Stoga je odgoj osjetila kod djece temelj njene pedagogije te polazi od motorike. Odgoj se pritom odvija tijekom samostalnog rada, a veliku važnost imaju djetetova odlučnost i volja. Kod tzv. osposobljavanja osjetila vrlo je važno da se pravilno izvode pokreti fine i grupe motorike.

Spajanje odgoja osjetila i odgoja kretanja u jedinstvenu cjelinu za Mariju Montessori predstavlja „*kriterij za zdravi psihički, duhovni, tjelesni i društveni razvoj djeteta.*“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 45). Na kretanju i aktiviranju mišića posebno treba težiti budući da djeca uglavnom nemaju dovoljno prilika da zadovolje tu iznimno bitnu potrebu. To je jedan od razloga zbog kojih Montessori u odgoju vidi jedinstvo glave (mišljenja), srca (osjećaji) i ruku (djelovanje).

Središnje načelo Montessori pedagogije odnosi se na slobodan izbor aktivnosti, teme, rada, podjele aktivnosti, vremena, materijala i dr. Dijete se može potpuno posvetiti nečemu samo ako je njegovo djelovanje slobodno i ako su mu materijali za rad dostupni, odnosno ako u svakom trenu može doći do njih. No, osim slobode djelovanja, vrlo je važno djeci pružiti i slobodu osjećanja, mišljenja i odlučivanja o svim područjima koji ga se tiču. Montessori kada govori o slobodi misli ponajprije na „*unutrašnju slobodu osobnog djelovanja koja je svakom dostupna, slobodu kretanja i djelovanja u odnosu na društvo i samog sebe koju je potrebno stalno ostvarivati.*“ (Philipps, 1999: 42).

Sloboda pritom ne podrazumijeva da dijete smije raditi sve što hoće, već treba odrediti smislene granice: „*kao što kuća bez zidova nije kuća, tako sloboda bez granica nije sloboda.*“ (Schafer, 2015: 127). Isto tako, sloboda ne znači da se dijete treba površno baviti stvarima i „*skakati s predmeta na predmet*“. Djetetu treba odrediti smislene granice. Na odgojno-obrazovnom je djelatniku, ovisno radi li se o vrtiću ili školi, da prepoznaju djetetovo površno bavljenje nekim stvarima od njegovih pravih interesa. (Seitz, Hallwachs, 1997). Postizanje unutrašnje slobode u uskoj je vezi s disciplinom, koja nije i ne smije biti u smislu stege: „*Disciplina je druga strana slobode, obje su dva lica jedne kovanice.*“ (Philipps, 1999: 45 prema Montessori, 1989). U Montessori vrtiću ili školi dijete dobiva slobodu kretanja, biranja, ponavljanja, izražavanja osjećaja, slobodu stupanja u socijalne kontakte i slobodu mirovanja. „*Maria Montessori djetetu pruža mogućnost da se igra ili radi na način koju mu je najudobniji. To znači da se dijete i tijekom nastave smije kretati.*“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 53). Sloboda kretanja doista je revolucionarna ideja u ondašnje vrijeme, dok danas gotovo da nema vrtića koje ne ostvaruje načelo pripremljene okoline i slobodne igre. Što se tiče škola, one još uvijek teže pokušajima u tom smjeru, ali nedovoljno jer odluka o „*drugачijoj*“ okolini često ovisi o dobroj volji učitelja.

Tako slobodno biranje omogućuje promatranje onoga što djeca uglavnom biraju, odnosno vrlo se dobro vidi koje su psihičke potrebe svakog djeteta. (Montessori, 2007). Osnovne

psihičke potrebe djeteta odnose se na kretanje, red, jezik i ljubav prema okolini i ljudima koje je okruženo. Za zadovoljavanje tih potreba primjereni su prema Montessori materijali i sredstva koji se koriste u svakodnevnom životu (za čišćenje, peglanje,...), materijali za razvijanje pokreta, razvijanje osjeta te materijali za jezik i matematiku (Matijević, 2001) dok Seitz, Hallwachs, 1997 dodaju još i materijal za svemirski odgoj. Samostalnost djece posebno se vidi prilikom bavljenja ponuđenim materijalom te kontrolom pogrešaka koja učeniku daje mogućnost vlastitog kontroliranja. Materijali su prema Montessori „ključ za svijet“ i oni se trebaju koristiti onda kada je susret s izvornim predmetom onemogućen. (Hinz, 2011). No, najvažnije je da se materijal ne zamijeni sa stvarnim svijetom, već da „čini osnovu za red preko koje djeca mogu spoznati odnose i veze koje vladaju i svijetu i preko konkretnog rada mogu spoznati i sam svijet.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 70). U spoznavanju svijeta preko materijala odrasli imaju veliku ulogu te su zaduženi za vođenje djeteta, a po potrebi trebaju djeci pomoći da sami učine određene zadatke. Upravo je temeljno načelo pedagogije Marije Montessori sadržano u krilatici „Pomozi mi da to sam učinim.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 35). Roditelji su pritom pomagači koji su uvijek tu za dijete ukoliko ono treba pomoć i podršku, ali još uvijek mu ostavljaju dovoljno prostora za samostalne aktivnosti kako bi ono raslo.

Kako bi dijete zaista postiglo svoj maksimum potrebno je, prema Montessori, uvesti i stroga mjerila za izgled okoline te odrediti ponašanje odraslih prema djeci. Jedino će pripremljena okolina moći ponuditi „sve što treba djetetu za tjelesnu, umnu, duhovnu i duševnu prilagodbu, ...“ (Philipps, 1999: 57). Pripremljena okolina jedan je od ključnih čimbenika za pravilan razvoj djeteta te je uređena na način da ispunjava djetetove potrebe (stvarne i trenutne) i pogoduje rastu ličnosti. Dijete dobiva priliku iskušavanja svega što je već „upilo svojim umom“ te pamti i produbljuje svoja znanja. Tako pripremljena okolina u isto je vrijeme odraz slobode, ali i odgojno sredstvo. (Philipps, 1999)

Dobro pripremljena okolina, kao i poticanje djece na aktivno dolaženje do znanja jedno je od osnovnih načela Montessori pedagogije. Načini poticanja djece na rad upotrebom različitih materijala, kao i sudjelovanje djece u aktivnosti samo su neke od specifičnosti ove pedagogije. Ovakvim se načinom rada ujedno i olakšava cjelokupan rad odgajatelja i učitelja koji se mogu posvetiti manjim grupama i pojedincu. Isto tako, rad odgajatelja je mirniji čime se djeci ukazuje na važnost uravnoteženog djelovanja.

2.3. Didaktički aspekti organizacije učenja

Na samom početku, valja nešto više reći o samoj organizacijskoj strukturi Montessori škola. Maria Montessori školu ne dijeli na osnovnu, glavnu, realnu i gimnaziju i dr. već se zalaže za koncept objedinjene škole koja je slobodna. Rad u školi podijeljen je u dva bloka: „slobodni rad“ i „zajednička razredna nastava“. Slobodni rad pritom podrazumijeva ili individualni rad ili rad u parovima s različitim didaktičkim materijalima, a nastavu vodi učitelj. (Matijević, 2001). Djeca individualno ulaze u nastavu te nema zajedničkog početka nastave. Stoga, djeca samostalno dolaze u razred prema predviđenom početku nastave i započinju s onim radom koji odgovara njihovim trenutnim interesima. Vlastiti izbor aktivnosti može se odnositi na čitanje knjiga, rješavanje zadataka, slikanje, hranjenje i briga oko životinja i dr. Djeca se odabranom aktivnošću bave dokle god imaju interesa za to. (Seitz, Hallwachs, 1997).

Budući da je za uspješno učenje potrebno osigurati poticajnu okolinu i uvjete, učionica je prema Montessori metodi, primjereno uređena za rad i učenje djece pa ne čudi da je već prema namještaju i nastavnim materijalima moguće vidjeti različitost u odnosu na tradicionalnu učionicu. Tako su stolovi i stolice slobodni raspoređeni po skupinama ili pojedinačno, dok su ormari puni didaktički oblikovanog raznovrsnog materijala namijenjenog samostalnom radu djece. Osim didaktičkog materijala, u učionici se nalazi i materijal koji se koristi za zadovoljavanje svakodnevnih životnih potreba (čaše i posude, konac, igla, materijali za vezanje vezica na cipelama i dr.). (Matijević, 2009). Materijali, ali i učenički radovi, crteži i slike nalaze se svuda po učionici, a takva uređena sredina stvorena je s ciljem poticanja djece na rad i raznovrsne aktivnosti koje će zadovoljiti njihove specifične potrebe. Velika se pozornost pridaje iskustvenom učenju jer baveći se materijalima djeca, osim tjelesnih, razvijaju i intelektualne sposobnosti. Na koncu, uređena učionica potiče na konstruktivan individualan rad budući da djeca dolaskom i slobodnim odabirom aktivnosti zadovoljavaju vlastite interese i potrebe nužne za razvoj. (Matijević, 2001).

Nakon prvog dijela „slobodnog rada“ slijedi razredna nastava, odnosno zajedničke aktivnosti učitelja s učenicima. Učitelj je osoba zadužena za usmjeravanje aktivnosti, a promatrajući individualni rad djece uočava moguće zajedničke aktivnosti koje po potrebi može organizirati. One se najčešće vežu uz organizaciju sportskih i glazbenih aktivnosti, posjete muzeju, organizaciju izleta i sl. U provedbi slobodnog dijela nastave, ali i dijela razredne nastave, od velikog je značaja uloga učitelja/nastavnika te motivacija za rad koja je povezana sa

zadržavanjem pažnje. Također, već spomenuta pripremljena okolina ima velik utjecaj, kao i radna atmosfera „*oslobođena buke, agresivnosti i konkurencije.*“ (Jagrović, 2007: 69).

Postignuti rezultati učenja djece ne ocjenjuju se prema unaprijed postavljenim normativima, već prema mogućnostima svakog djeteta, a velika se pozornost posvećuje i samovrednovanju. Ocjene se bilježe za potrebe roditelja i škole. U dokumentaciji za praćenje aktivnosti djeteta naznačeni su ciljevi koje svako dijete treba ostvariti. Ostvarivanje ciljeva procjenjuje se u suradnji s roditeljima djece kako bi se utvrdilo je li dijete savladalo sadržaje ili je potrebno još dodatnog vježbanja. Ukoliko se utvrdi da je potrebno još vježbanja, učitelj će nenametljivim putem učeniku poručiti kako treba još raditi s materijalima. (Matijević, 2001).

Današnja struktura razreda u Montessori školama razlikuje se pa su nam poznata sljedeća tri modela: razred s jednim godištem, s dva i sa četiri godišta. Unatoč razrađenim modelima, Maria Montessori ističe, prije svega, važnost razreda s tri godišta. Smatrala je kako se na taj način stvara heterogenost članova i živahnost dok učenici na svakodnevnoj bazi surađuju, međusobno si pomažu i samim time uče jedni od drugih. (Jagrović, 2007).

Način organiziranja nastave i cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa pokazuje da je dijete zaista u središtu pozornosti Montessori pedagogije. Odstupanjem od tradicionalne učionice, djetetu se već na samom početku daje do znanja da je on kreator svog prostora, a pripremljeni materijali služe mu za samostalno učenje i dolaženje do novih znanja. Organizacija nastave ostavlja dovoljno slobode svakom učeniku, a ukoliko zatreba pomoć može se u svakom trenu obratiti nastavniku. Iz svega navedenog, može se reći kako je proces učenja u Montessori pedagogiji visoko vrednovan, pažljivo vođen i usmjeren prvenstveno prema učeniku koji dolazi do znanja istražujući i oblikujući materijale.

3. PEDAGOŠKA KONCEPCIJA I ŠKOLE CELESTINA FREINETA

Jedan od pristaša pokreta reformne pedagogije, Celestin Freinet posebno se isticao svojom originalnošću, a njegova pedagoška koncepcija prihvaćena je od strane velikog broja pedagoga i ostalih kreatora obrazovnih politika; kako u ondašnje vrijeme tako i danas. Upravo jednostavnost i otvorenost modela pridonosi velikom broju učitelja sljedbenika koji u svoj svakodnevni rad unose Freinetove ideje poput zanimljivih projekata povezanih s otkrivanjem i nastavnim aktivnostima u prirodi. (Matijević, 2001). Navedene ideje samo su dio njegove cjelovite teorije škole i školske organizacije kojoj valja pridati pozornost. Stoga, na samom početku nešto će više riječi biti o Celestinu Freinetu, zatim elementima pedagogije koju zagovara, kao i o didaktičko-metodičkim aspektima organizacije nastave.

3.1. Životopis Celestina Freineta

Celestin Freinet rođen je 15. listopada 1896. godine u malom selu Gars u Francuskoj. Budući da je živio i odrastao na selu, vrlo je rano upoznao poljoprivredne radove i prednosti života u prirodi pa tako početkom obrazovanja osjeća da se život događa izvan zidova učionice i škole. Također je rano počeo čitati radove Rabelaisa, Montaignea i Rousseaua, a putujući Europom i posjećujući brojne simpozije upoznaje se i s reformnom pedagogijom. Tijekom kasnijeg profesionalnog djelovanja upoznaje se s radovima Makarenka i Decrolyja koji su snažno utjecali na Freinetov razvoj. Radio je kao učitelj u malom mjestu koje ga je svakodnevno poticalo na promjene. Tako je svoje učenike počeo izvoditi u prirodu u izvannastavnom vremenu radi učenja, a ponekad ih je također izvan vremena znao zadržati radi ručnog rada. Posjete prirodi Freinet je dokumentirao i prikazivao slikama, a novoosmišljene aktivnosti ručnog rada unijele su život u razredni kolektiv. Cijelo vrijeme tragao je za načinom i sredstvom kojima će zainteresirati djecu za pismeno izražavanje. U tu svrhu počinje po prvi put koristiti ručnu tiskaru u školi. Budući da se upotrebom tiskare umnožavaju učenički radovi, Freinet je počeo težiti ukidanju propisanih školskih udžbenika te se snažno zalaže da učenici čitaju upravo one radove koje pišu uz pomoć učitelja, i to o onome što vide u svojoj okolini. Ovdje njegov rad ne staje, već se udružuje s ostalim školama u tzv. mrežu škola koje si međusobno razmjenjuju slobodne učeničke sastave, crteže i druge proizvode iz razrednih aktivnosti. Dokumentacija prikaza pedagoških situacija i učenički radovi pokazali su se

odličnim načinom konstituiranja originalne pedagoške koncepcije. 1927. objavljuje svoju prvu knjigu o korištenju školske tiskare, a nakon toga i zbirku tekstova za djecu te časopis *Enfantins* (Pripovijetke za djecu). (Matijević, 2001).

Interes za Freinetove ideje velikom je brzinom rastao neposredno nakon Drugog svjetskog rata kada se javlja potreba za čvršćim povezivanjem članova iz različitih zemalja i za osnivanjem ustanove koja će se sustavno baviti istraživanjem i unapređivanjem organizacije škole temeljene na Freinetovim idejama. Kako bi se ideje Celestina Freineta očuvale, te s ciljem istraživanja i unapređivanja metoda i tehnika Freinetova koncepta, osnovan je 1951. Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne (ICEM). (Matijević, 2001). Osnivanje institucije koja promiče ideje Celestina Freineta samo je jedan od koraka prema promoviranju alternativnih koncepata među nositeljima obrazovanja, kao i svim zainteresiranim.

3.1. Elementi Freinetove pedagogije

Koncepcijom teorije i odgoja kakvog zastupa Freinet nastoje se uvažiti glavni zahtjevi Maslowljeve humanističke teorije ličnosti. Kako bi to zaista i ostvario, svoju teoriju odgoja temelji na pet bitnih elemenata (Laun, 1982: 47 u Matijević, 2001: 20):

- ❖ *razredna samouprava u obliku suradnje*
- ❖ *samostalnost u radu i učenju*
- ❖ *suradnja učenika u razredu*
- ❖ *učenje otkrivanjem u poticajnoj sredini*
- ❖ *„slobodniji izraz“ djece u širem značenju*

Također, Laun, 1982. uz osnovne smjernice razvija i odgovarajuća organizacijska sredstva: razredni sastanak, razgovor, kutija za pismene kritike, tiskara u školi, razredne novine, dopisivanje, propitivanje stručnjaka, samoupravna razredna blagajna, „slobodno“ slikanje, muziciranje i sastavljanje pjesmica, radni atelijer i dr. Odnosi poštivanja i povjerenja kojima teži Freinet mogu se ostvariti u školskoj praksi; primjerice u školi možemo postaviti kutije za pisane kritike učenika koje su namijenjene roditeljima i učenicima. Budući da se sve veći broj roditelja koristi informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, takve „kutije“ za prijedloge, komentare i pritužbe moguće je postaviti i na web stranicama škole. (Gotovac, 2009).

Valja istaknuti značaj razrednog sastanka budući da on prema Freinetu ima dvije bitne funkcije; (1) organiziranjem učenici sudjeluju u kreiranju nastavnog programa i (2) predstavljaju dobar način za rješavanje problema i konflikata u razredu. (Matijević, 2001). Razredni sastanak samo je jedan od načina u kojem Freinet vidi provođenje odgoja, odnosno on kroz različite aktivnosti u kojima je dijete aktivni subjekt želi osigurati da se svako dijete optimalno razvije u okviru zajednice kojoj će kasnije i služiti, a koja mu može pomoći u njegovu razvoju. Stoga, učenje istraživanjem i otkrivanjem najbolje može utjecati na odgoj samostalnosti i suradništva, nužnog za opstanak u društvu. Sve istraživačke mogućnosti djeteta odvijaju se stoga u radnoj zajednici čime škola „*prestaje biti zatvorena vojarna izolirana od šire okoline.*“ (Matijević, 2001: 21/22.) Djeca posjećuju gradilišta i tvornice jer žele doći do spoznaja o radnom mjestu svojih roditelja. U Freinetovoj školi posjećuju se i istražuju obližnje rijeke, šume, krajevi, a prije posjete djeca zajednički postavljaju istraživačka pitanja. Učitelj pritom pomaže i potiče samostalan rad i razvoj djece, ne prisiljavajući ih ni na što. On uglavnom pomaže u razvoju kroz osiguravanje odgovarajuće radne sredine i materijala, a u tome se upravo očituje njegova sličnost s pedagoškim konceptom Marije Montessori.

Svi podaci dobiveni posjetom i aktivnošću djece bilježe se i kasnije tiskaju u razrednom listu. Učenici također zajednički uređuju slobodan radni prostor; na zidove postavljaju izvješća s posjeta, eksperimentiraju, grade, oblikuju materijale i druge aktivnosti. U svrhu napredovanja učenika osmišljeni su radni listići, a posebna se važnost pridaje radnim listićima s područja jezika i matematike (računanja). Novost je i činjenica kako učenici ne moraju isti tekst čitati u isto vrijeme, već je omogućeno djeci da sami pišu sastave koje će čitati. Uz slobodu pisanja sastava, uvažava se i pet drugih sloboda (Laun, 1982: 62 u Matijević, 2001): (1) nema točno određenog prostora gdje djeca moraju pisati, već djeca pišu gdje žele, (2) za pisanje sastava nema posebno određenog vremena, već u jednom danu djeca mogu napisati više različitih sastava, a onda sljedećih mjeseca dana ništa ne pisati, (3) sredstva nisu određena, odnosno nema točno propisanih bilježnica u koje se piše, (4) tekstovi se ne vrednuju prema ortografsko-gramatičkim normama, ali to nikako ne isključuje važnost učenja pravopisa i gramatike u sklopu nastave i (5) djeca u pismu mogu koristiti sve vrste i veličine slova prilikom pisanja, a ne ograničava se niti opseg sastava.

Nadalje, važno je istaknuti kako se u sklopu učionice nalazi kutija u kojoj se skupljaju sastavi. Djeca pritom jednom tjedno čitaju tekstove i biraju po jedan ili dva članka koja su ih najviše oduševila i ostavila najveći dojam. Slobodni sastavi pomažu učenicima u vlastitom razvoju i

učenju, a spominje se i njihova pedagoška, terapijska i politička funkcija. Oni pomažu da učitelji prepoznaju područja koja djecu najviše zanimaju, dok s druge strane djeci pomaže da na papir „stave“ sve što misle i osjećaju. Za oblikovanje slobodnih sastava u školi od velikog je značaja tiskara koja omogućuje da se radovi i estetski oblikuju te da postanu dostupni svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa (učitelju, učenicima iz razreda, roditeljima i dr). S pedagoškog aspekta značajna je uloga razrednih novina koje zajedno sa slobodnim sastavom učenika i dostupnom tiskarom čine nastavne tehnike i odgojno sredstvo pedagogije Celestina Freineta. A kako bi se rad i pedagogija ogledale u radu škola potrebna je kvalitetna suradnja među učenicima, unutar radne grupe, između škola, suradnja učitelja i suradnja između roditelja i škole. (Matijević, 2001). U njegovoj se pedagogiji iznimno vrednuje „*vježbanje demokratskog stila življenja, rada i učenja te uspostavljanje suradničkih odnosa između učenika, učenika i učitelja, ali i nastavnika međusobno*“. (Jagrović, 2007: 71).

Najvažniji element i specifičnost Freinetove pedagogije je njegov naglasak škole kao mjesta rada u kojoj se „*ne cijeni pamćenje brojnih činjenica, već osposobljavanja za samostalno učenje i korištenje raznih medija*.“ (Matijević, 2001:27). Organiziranjem radnih aktivnosti u kojem učenici samostalnim radom i zalaganjem otkrivaju svijet oko sebe, učitelji neposredno postižu i disciplinu svojih učenika. Možemo vidjeti kako su razredna samouprava u obliku suradnje, samostalnost u učenju i radu, učenje otkrivanjem u poticajnom sredini samo neki od elemenata koji se vežu uz Freinetov rad i koncept, a koji su doprinijeli kvalitetnom razvoju djece i afirmiranju škole kao mjesta iz koje „izlaze“ obrazovani i vješti ljudi.

3.2. Didaktičko-metodički aspekti organizacije nastave

U Freinetovoj školi, kao i svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi nastavnici i svi zaposleni izrađuju operativne nastavne planove i programe. No, Freinet toliko ne cijeni, odnosno ne zamara se propisanim okvirnim planom i programom od strane države te smatra da ih se učitelji ne trebaju slijepo držati. Tako ne čudi da se zalaže za više slobode za učitelje i učenike na kojima je zajedničko biranje i dogovaranje sadržaja učenja. Također, zajednički određuju njihov opseg i dubinu, kao i metode i oblike rada kojim se nastoji omogućiti razmjena sredstava i iskustava s drugima. Zanimljiva je činjenica kako učitelji u Freinetovoj školi izrađuju vlastite operativne programe tek nakon što upoznaju djecu s kojom će raditi i surađivati. Značajnu ulogu imaju i učiteljevi i učenikovi tjedni planovi aktivnosti; u njemu

učenik određuje što će kroz tjedan raditi u području materinskog jezika, matematike, umjetnosti ili aktivnostima vezanim uz školsku tiskaru. (Matijević, 2009). Učenikov individualni plan predstavlja „*didaktički ugovor koji zajednički dogovaraju učitelj, učenik i roditelj.*“ (Matijević, 2001: 28). Učitelj nadalje u svom planu predviđa i određuje što će koji učenici raditi u tjednu, tko će biti zadužen za praktične aktivnosti, koji će učenici izložiti rezultate vlastita rada i dr.

Oblici i metode rada usmjereni su prema tome da se djeca, kao glavni subjekti nastave, nauče „*samostalno izražavati, organizirati, razvijati i učiti.*“ (Dietrich, 1995: 51 u Jagrović, 2007: 70). Stoga su učenje istraživanjem i slobodan izraz važni elementi Freinetove pedagogije te predstavljaju glavnu formu djetetova samopoimanja i odnosa prema svijetu. Učenici često zajednički rade na projektima, bilo da se radi u skupinama ili cijeli razred zajedno (tada je uloga svakog učenika jasno određena). Usklađivanje i jasno provođenje tjednih planova i aktivnosti nastavnika i učenika podrazumijeva suradnju i povjerenje među njima. (Jagrović, 2007)

Nadalje, prostorno uređenje i materijalni uvjeti rada odnose se na opremljenu i uređenu učionicu koja zadovoljava različite potrebe djeteta za radom, igrom i učenjem. Postoje mjesta za individualni rad, rad u paru, u skupini te radni ateljei. Klasičan raspored stolova i ostalog namještaja primjerenog za frontalni oblik nastave nije cijenjen, već je cjelokupna organizacija prostora prepuštena potrebama učenika i učitelja i zadovoljavanju najraznovrsnijim aktivnosti učenika. (Jagrović, 2007). No, prema potrebi učenici lako prilagođavaju prostor potrebama učenja pa će tako vrlo brzo složiti stolice za razgovor u krugu ili će prilagoditi prostor frontalnom poučavanju. U sklopu škole nalazi se i biblioteka, stroj za pisanje, učionica za pokuse, slikanje, igranje i dr. Često se u učionici nalaze i neki ležaj, hladnjak za čuvanje napitaka i hrane jer sve to odgovara potrebama djece i učitelja. (Matijević, 2001)

Sloboda se odnosi i na izbor modela praćenja i ocjenjivanja učenika te se ocjenjivanje provodi u obliku samoocjenjivanja učenika koji uspoređuju vlastite uratke i sastave s osobnim radnim planovima. Drugi način vrednovanja podrazumijeva davanje ocjena od strane drugih učenika s kojima je određen učenik radio zadatak, odnosno daje se ocjena za kooperativnost u timskom radu. U takvom procesu samovrednovanja učenike se usmjerava prema uočavanju vlastitih slabosti u odgovorima s ciljem poboljšanja učenikova rada do one mjere u kojoj će učenik biti zadovoljan odrađenim. Drugim riječima, u „*osnovi samovrednovanja stoji logika poboljšavanja i ponavljanja sve do očekivane kvalitete.*“ (Vujčić, 2013: 482). Ovakav način

ocjenjivanja pritom ne zanemaruje i učiteljevu ulogu u ocjenjivanju budući da on vodi osobne bilješke koje mu kasnije služe za pomaganje učenicima u samostalnom napredovanju. Valja spomenuti kako nije propisan model praćenja i ocjenjivanja nego je to uglavnom prepušteno učiteljevoj (ne)inventivnosti. Vođenje bilježaka prvenstveno ovisi o nastavniku te je njemu prepuštena odluka hoće li i na koji način voditi bilješke o učenikovom izvršenju planova. (Matijević, 2001).

Freinet je dobro prepoznao što je to potrebno mijenjati u državnim, javnim školama i sve nužne pravce promjene naglasio u svom pedagoškom konceptu. Učitelji u odgojno-obrazovnim institucijama mogu provoditi puno ideja i elemenata koje predlaže Freinet. On polazi od Maslowljeve humanističke teorije ličnosti te spoznaja o didaktičkim i psihološkim vrijednostima, a ne izostaje niti znanje o načinima provođenja i osiguranja iskustvenog, radnog učenja. Takvi se zahtjevi danas postavljaju pred svaku školu koja teži humanosti i demokratičnosti, a vođeni Freinetovim idejama zasigurno mogu krenuti prema boljitku i zbližavanju učenika i nastavnika koje će se temeljiti na vrijednostima rada i kooperativnosti svih članova kolektiva.

4. JENA-PLAN

Sasvim drugačiji pristup procesu odgoja i obrazovanja i organizacijskim oblicima rada u školi nudi u okviru svoje pedagogije Peter Petersen, sveučilišni profesor u gradiću Jeni. Uzor za školske aktivnosti i cjelokupno funkcioniranje škole vidi u obiteljskom stilu življenja koji se treba provoditi i u školi jer će jedino tako odgojno-obrazovna ustanova uspjeti odgovoriti na sve razvojne potrebe djeteta. Upravo je dijete centar interesa, stoga se i sam proces učenja promatra kroz oči djeteta; on je taj koji traži više i prema kojem se organizira učenje i poučavanje. (OECD, 2012).

Kroz sljedeća podpoglavlja dati će se prikaz života i rada Petera Petersena, utemeljitelja ove alternativne pedagogije. Peteresen, kao i Montessori dijete stavlja u središte interesa te se upravo prema njemu organizira proces odgoja i obrazovanja. Stoga, nadalje će biti riječi i o pedagoškom aspektu Jena-plan škola, kao i o organizaciji i specifičnostima učenja i poučavanja.

4.1. Utemeljitelj Peter Petersen

Početak 20. stoljeća u Njemačkoj se javljaju intenzivne težnje za poboljšanjem školske organizacije. Valja spomenuti kako se počinju voditi rasprave o ulozi gimnastike i umjetnosti u odgoju, a sve više pažnju zaokuplja i pojava oglednih odjeljenja u više njemačkih gradova. O tim bitnim pitanjima često se raspravljalo, a zapaženi rezultati i rješenja dani su od strane Georga Kerschensteinera i Huga Gaudiga, s čijim je idejama Petersen bio dobro upoznat, a u nekim je aktivnostima i direktno sudjelovao. Uključivao se u školske reforme već na samom početku procvata reformne pedagogije u Europi. Uglavnom je bio zaokupljen istraživanjem školske prakse jer je držao kako se ona ne smije razdvajati od znanstvenog rada. Profesionalni put započeo je s angažmanom savjetnika jedna gimnazije, dok kasnije prihvaća mjesto pomoćnog učitelja pedagogije i psihologije u ženskoj učiteljskoj školi. Bio je angažiran kao voditelj grupe koja se bavila ispitivanjem testova za prijem učenica u Učiteljsku školu. U periodu od 1920.-1923. obnašao je dužnost upravitelja i učitelja u prvoj njemačkoj Višoj školi, koju je država kasnije priznala kao oglednu školu. Peteresen je 1924. godine dobio

priliku da svoje ideje i pedagoški koncept direktno implementira u školsku praksu pri Sveučilištu u Jeni. (Matijević, 2001). (Matijević, 2001).

Petersen je često izvodio metodičke eksperimente, najčešće u svom odjeljenju koji se sastojao od manjeg broja učenika. No, to ga nije sprječavalo u naumu da neke svoje ideje praktično provjeri. Stoga ne čudi da 1920. po prvi put nudi cjelovitu teoriju škole i teoriju nastave. Nova teorija škole i nastave nastojala je svojim idejama prevladati slabosti dominantnih modela školske organizacije. Želio je od škole „*stvoriti nešto novo, odnosno da školski život treba iz temelja radikalno izmijeniti.*“ (Matijević, 2001: 47).

Vrlo važan aspekt njegova odgoja je i osnivanje škola koje će biti organizirane na način da odgajaju cjelovitu ličnost, a ne da se u njoj samo 'bubaju' novi sadržaji koji učenicima ionako neće biti od dugoročne koristi. Petersen je smatrao kako škole nipošto ne smiju težiti internatskom tipu budući da tamo nisu ostvareni prirodni uvjeti za odgoj. Njegove škole specifične su u mnogo aspekata, a jedan od njih je i pedagoški o kojem će biti riječi u sljedećem podnaslovu.

4.2. Pedagoški aspekt Jena-plan škola

Jena-plan škole kao pedagoški koncept egzistiraju već dugi niz godina, a nakon obnove i dorade koncepta 1990.-ih godina postaje sve zanimljiviji nositeljima obrazovnih politika. Ujedno je i izazov za sve nastavnike koji žele podučavati na drugačiji način, upravo zbog toga što nudi novi način razmišljanja i djelovanja s njihove strane. Isto tako, implementatori ovog koncepta stalno iznova rade na njegovu usavršavanju i poboljšanju, s ciljem postizanja većeg stupnja profesionalnosti učitelja. (Matijević, 2001).

Ciljevi škole općenito su povezani s filozofijom Petera Petersena koju on izvodi iz filozofije reformne pedagogije. Ciljevi su u potpunosti orijentirani na učenika koji je središte pedagogije i glavni fokus interesa. Učenje i proces odgoja usklađuje se s očekivanjima i potrebama djeteta. Pedagogija Peteresena u potpunosti uzima perspektivu djeteta kao polazište, pa tako primjerice u svrhu smanjenja pritiska i atmosfere natjecanja među učenicima ukida brojčani sustav ocjenjivanja. Svrha obrazovanja nije stvaranje razlika među učenicima, već *naučiti učenike kako učiti.* (OECD, 2012).

Petersen se iznimno zalagao da škola svojom unutarnjom organizacijom postane slična obiteljskoj zajednici, odnosno da se odgoj i razvoj discipline prilagodi razvojnim potrebama svakog djeteta. Također, svakodnevno treba raditi na tome da škola svakom učeniku ponudi drugačiji način rada. Takva škola mora se isticati te postati pristupačna i otvorena prema svakom djetetu, bez razlike u pogledu studentskog postignuća, socijalnog podrijetla ili poteškoća (npr. tjelesni invaliditet). Kako bi se takav jednak odgoj zaista i provodio, od nastavnika se očekuje da posjeduje, ali i permanentno razvija vlastite kompetencije. (Matijević, 2001). Razvijanjem vlastitih kompetencija nastavnik može kvalitetno odgovoriti na obrazovne zahtjeve svakog učenika, ali i društva u cjelini.

4.3. Organizacija i specifičnosti učenja i poučavanja

Glavna teza Petersenove teorije škole je isticanje težnje za promjenom unutarnje organizacije i strukture škole koja se treba približiti načinu odgoja i življenja u obitelji te odgoj i disciplina koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece. Tako je organizacija školskih predmeta, vrijeme nastave i grupe učenja različito viđene u ovom konceptu. (Matijević, 2001) Strukturiranje sadržaja u smislu predmeta, podjela na temelju ocjena, kao i smještanje nastavne jedinice u vremenski okvir od 45 minuta potpuno je napušteno u pedagoškom konceptu Jena-plan škola. Nastavu usmjerenu na nastavnika zamjenjuje nastavom usmjerenom na učenika, čime se omogućava i individualno učenje svakog učenika. Također, Petersen potiče međugeneracijsko učenje pa tako učenici uče u mješovitim dobnim skupinama, uključujući i djecu s posebnim potrebama. Da bi ostvario ciljeve socijalnog učenja, Petersen formira odjeljenja učenika od triju godišta: prvu čine učenici prvog, drugog i trećeg školskog godišta, drugu skupina djece četvrtog, petog i šestog školskog godišta i na koncu skupina sastavljena od učenika sedmog i osmog ili osmog, devetog i desetog razreda. (Matijević, 2001: 49).

Spajanje učenika različitih generacija omogućuje učenicima različite mogućnosti, a na svakodnevnoj bazi omogućuje im planiranje, shvaćanje i samostalno kontroliranje procesa učenja. Otvorenost nastave omogućuje učenicima da se međusobno stimuliraju i podržavaju jedni druge tijekom procesa učenja, stjecanje više kompetencije u grupi ili prilikom individualnog rada. Glavni je cilj ostvariti kooperaciju učenika nasuprot kompeticiji. Time Jenaplan škole izravno potiču samoregulirajuće učenje. Stariji studenti pritom rade zajedno s

mlađim učenicima bez podcjenjivanja, a na taj način oni pregledavaju i ponavljaju materijale koje su već radili. Mogli bismo reći kako učenici u Jenaplan školama demonstriraju i žive kulturu uzajamnog pomaganja. Za učenike je normalno i da pred drugima pokazuju svoje različite prednosti. (OECD, 2012).

Za kvalitetno provođenje učenja i poučavanja vrlo je važna uloga nastavnika koja je bitno izmijenjena od one ustaljene uloge nastavnika koji je zadužen za prenošenje znanja i vođenje aktivnosti. Najvažniji aspekt je „autentičnost“ učitelja. On je prvenstveno vješt mentor i koordinator koji je voljan uložiti puno truda i vremena za rad u školi. Učitelji „žive“ zajednički sa školom, ravnateljem i ostalim djelatnicima. Njegova je uloga više mentorska tijekom procesa učenja, on savjetuje i pomaže pri razvoju djetetove osobnosti od vrtića pa sve dok ne diplomira. Učitelj je osoba kojoj učenici vjeruju pa im tako daje savjete, podršku i intervenira u situacijama kada je to potrebno. Njihova se zadaća odnosi na svakodnevno izrađivanje i razvijanje materijala za podršku studentima te razvoj vještina učenja i razina kompetencija. Sve navedene aktivnosti velik su izazov za nastavnike, posebno za nastavnike koji rade s mješovitim dobnim skupinama u trogodišnjem razdoblju. (Matijević, 2001).

Zanimljivost je da u Jenaplan školama nastavnici i učitelji imaju mogućnost odabira različitih nastavnih stilova. Ukoliko učitelj ima nedoumice oko odabira stila poučavanja i drugih problema, uvijek može zatražiti pomoć i podršku drugih nastavnika budući da se učitelji smatraju „pravim timom“ škole. Nastavnici vjeruju kako je za zajedničko rješavanje problema važno kombiniranje ideja i prijedloga različitih ljudi, stoga u timskom radu vide svaki pedagoški napredak. Surađujući nastavnici uče jedni od drugih, a suradnja se najčešće ostvaruje redovitim sastancima, poznatim kao grupne konferencije na kojima se okupljaju nastavnici iz svih razreda. Na tjednim sastancima učitelja raspravljaju se i prikupljaju važne teme koje se uvrštavaju u tjedni plan te se dogovaraju važni predmeti, materijali i metode rada. Pritom vode računa o sljedećem: (OECD, 2012: 7)

- ❖ *da zadaci odgovaraju zahtjevima učenika*
- ❖ *da postoje različiti zadatci na različitim razinama postignuća za istu temu*
- ❖ *da postoje dodatni zadaci za postizanje visokih rezultata učenika*
- ❖ *da svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa intenzivno koriste komunikacijske i suradničke vještine te da učenici doživljaju snažan osjećaj suradnje i pripadnosti zajednici smanjujući što je više moguće atmosferu natjecanja.*

Zajednički rad i sastanci nastavnika ukazuju na činjenicu da Jena-plan škole nastoje ideje Petera Petersena provesti u cijelosti i kvalitetno. Budući da je učenik centar pažnje, prema njemu se proces učenja i poučavanja treba prilagoditi. Na nastavnicima je da zajednički razmotre načine i metode najprihvatljivije za svaku obrazovnu razinu, a isto tako da zajednički dogovaraju i rješavaju nedoumice i probleme na koje nailaze prilikom odvijanja procesa poučavanja. Ovakav primjer trebaju slijediti sve škole, neovisno radi li se o alternativnim ili državnim. Samo se međusobnim dogovorom i razgovorom svih provoditelja obrazovanja unutar jedne škole može postići napredak i zadovoljstvo svih dionika.

5. WALDORFSKE ŠKOLE

Prvu Waldorfsku školu u Stuttgartu osniva Rudolf Steiner još 1919. godine, a primarno je osnovana kao škola za djecu radnika Tvornice cigareta Waldorf-Astoria od strane njezina vlasnika Emila Molta. Budući da nastaje u vrijeme punog zamaha reformne pedagogije ne čudi činjenica da ovaj pedagoški koncept sadrži ideje dominantne za ono vrijeme, a odnose se na novi pristup učenicima, novo i drugačije sagledavanje i shvaćanje nastavnog plana i programa, preispitivanje načina vrednovanja učenika, kao i humaniziranje odgojne komunikacije koju je potaknula E.Key kroz ideje pedocentrizma. (Matijević, 2001).

Waldorfska pedagogija širom je zastupljena diljem svijeta, a njene dobre strane i ideje koje promiče prepoznalo je i hrvatsko školstvo. Kroz sljedeća podpoglavlja dana je kratka biografija i djelovanje utemeljitelja Rudolfa Steinera. Dijete je u waldorfskoj pedagogiji centar interesa, a njegov je cjelokupni razvoj usmjeren prema usklađivanju tjelesnog i duhovnog o kojem će također biti riječi. Struktura nastavnog plana i programa waldorfske škole naglasak stavlja na umjetnički i radni odgoj, izvođenje nastave po epohama i dr. specifičnosti o kojima će više riječi biti u zadnjem podpoglavlju.

5.1. Utemeljitelj Rudolf Steiner

Rudolf Steiner osnivač je waldorfske pedagogije, a osim pedagogije bavio se i prirodnim znanostima, filozofijom, umjetnošću i književnošću. Rođen je 1861. godine u Kraljevcu, malom mjestu na granici Mađarske i Austrije. Školovanje je nastavio prema uzoru pa je tako Beču studirao biografiju, kemiju i fiziku. Već kao dječaka privlačila ga je Katolička crkva, a u dobi od sedam godina počela su se kod Steinera javljati unutarnja iskustva koja će utjecati i na njegovo kasnije profesionalno djelovanje. Budući da su njegovom ocu u ondašnje vrijeme takva iskustva bila strana, a i okolina je takva iskustva smatrala praznovjermem i odbacivala ih, Steiner je o doživljenom šutio. Tek 1900. godine započeo je na predavanjima među manjom grupom ljudi održavati predavanja u koja je unosio ponešto od neosjetilnih iskustva. No, vrlo je brzo Steiner smatran „teozofom“ te su ga javni predstavnici kulture godinama u Njemačkoj zaobilazili i odbacivali. Studij i „duhovni učitelj“ svojevrsno su utjecali na njegov životni i poslovni put i svijet pa se uglavnom bavio pogledom na svijet kojeg određuju prirodne znanosti. „*Steiner je patio od razlike između prirodoznanstvenog objašnjenja svijeta*

kojeg su mu pružali predmeti koje je studirao i svojih duhovnih pra-religioznih doživljaja.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 116). Odabira novi put istraživanja kojeg je označavao imenom antropozofija (od grčkoga antrophos=čovjek i sophia=mudrost) koje se odnosi na istraživanje koje upravo osvještava i naglašava „*istinsko čovjekovo biće*“. (Calgren, 1991: 9). Steiner antropozofiju primjenjuje u filozofiji i pedagogiji, ali i medicini i proizvodnji zdrave hrane. Osim antropozofije, uz Steinerja vežemo i promoviranje nove umjetnosti pokreta – eurimije. Kao doktor filozofije bavio se i pisanjem drama, filozofskim i pedagoškim rasprava te prosvjećivanjem naroda. Bavio se proučavanjem Goethea, a poseban utjecaj na njega imalo je Goetheovo učenje o bojama. Pet godina je proveo kao privatni učitelj jednog dječaka iz bečke obitelji, dok je kasnije predavao u „Školi za obrazovanje radnika“ u Berlinu. Pedagoško obrazovanje i rad nastojao je ostvariti kroz utemeljenje i rukovođenje waldorfske škole otvorene 1919. u Stuttgartu. Kasnije je održan prvi seminar za izobrazbu waldorfskih učitelj dok kasnije započinje s ciklusima predavanja o temeljnim idejama svoje „odgojne umjetnosti“ i poznavanju čovjeka. (Seitz, Hallwachs, 1997).

Steiner piše brojne publikacije, a među značajnijima svakako su sljedeće knjige: „Osnovne crte teorije spoznaje goetheova pogleda na svijet“ (1886.), „Teozofija“ (1904.), a valja spomenuti i pedagoško djelo „Odgoj djeteta“, promatran uglavnom s perspektive duhovnih znanosti. (Bezić, 1999).

5.2. Pedagoška načela Waldorfske škole

Waldorfska pedagogija teži usklađivanju duhovnog dijela s tjelesnim (zemaljskim) dijelom čovjeka, pritom poštujući slobodu svakog djeteta prilikom odgoja. Djetetu se pristupa kao pojedincu, individui pa je tako i zadaća nastavnika usmjerena na poštivanje osobe te na usklađivanje tjelesnog i duhovnog dijela učenika. „*Ne treba pokušavati da se preko odgoja i prema vlastitim planovima djetetu nešto usadi, nego treba oslušivati pravu prirodu djeteta.*“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 125).

Jedno od važnijih pedagoških načela kojima se učitelji u waldorfskoj školi vode svakako je da treba odgajati „ono što čovjek donosi sa sobom“. Svako dijete je individua, sa svojim emocijama, razmišljanjima, stoga je postupanje odgajatelja i nastavnika u velikoj mjeri uvjetovano vlastitom intuicijom i osluškivanjem djetetovih potreba, a djelovanje nije strogo određeno jednom teorijom ili programom. Time se nadilazi puko izvršavanje programa te

odgoj postaje usmjeren na to da djeca postanu ljudi, pripremljeni za život i nedaće koje ono donosi: „Što god praksa sadašnjeg života traži od čovjeka mora se ogledati u programu takve škole, a što treba vladati kao duh nad svim u takvom životu, u djeci se mora pobuditi odgojem i nastavom.“ (Steiner, 1995: 15).

Nadalje, u procesu odgoja i obrazovanja učenika odgajatelji i nastavnici trebaju voditi računa o temperamentu djeteta koji se najjednostavnije mogu pratiti preko emocija i raspoloženja djece. Prilagođavanje odgajatelja temperamentu djeteta sasvim je prirodna stvar budući da je i učenje o istim nit koja veže waldorfsku pedagogiju. Također je važno istaknuti podjelu na sedmogodišnja razdoblja koje je zapravo razdoblje dodira tjelesnog i duhovnog kod djeteta. Svako razdoblje nosi svoje specifičnosti, ali i sposobnosti koje bi dijete trebalo savladati jer one djeluju na pojedinca tijekom cijelog života, izgrađujući ili razarajući čovjeka. Steiner najjednostavnije svoju pedagogiju vidi kao onu 'primjerenu čovjeku', onu koja će povezati mišljenje, osjećaje i htijenja svakog djeteta. A za kvalitetno povezivanje navedenog kod djeteta treba osposobiti osjetila, odnosno treba se poticati korištenje svih dječjih osjetila: „Dijete ne može ništa korisno naučiti preko perlice za rublje, nego će prije nešto naučiti kad pere lutkino rublje.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 134). Osposobljavanje osjetila kroz izravan rad i načinom na koji to ljudi obično rade potiče se i vježba kreativnost djece. Pritom veliku ulogu imaju odgajatelji koji trebaju imati puno razumijevanja budući da su odgovorni za vođenje i razvoj djeteta u svim ciklusima.

Pedagošku devizu waldorfske škole najjednostavnije bismo mogli izraziti time da društvo danas zahtijeva „takav odgoj i takvu nastavu koja ne traži isključivo jednostavno znanje, nego umijeće, koja ne njeguje intelektualne sklonosti nego osposobljava volju.“ (Steiner, 1995: 16).

5.3. Didaktičko-metodički aspekti organizacije nastave

Waldorfske škole su slobodne škole, a ta se sloboda temelji na idejama o tročlanosti. Ona se izražava u samoodređenju pa je tako cjelokupan život i rad škole interno uređen. To interno uređenje uključuje odlučivanje o bitnim pitanjima kao što su raspored sati, godišnje planiranje, gradnja škole, zapošljavanje učitelja, upotreba medija u nastavi i sl. Pritom su nastavni plan i program, osnivanje novih škola, izobrazba i usavršavanje učitelja i dr. pitanja od općeg interesa i njih određuje Udruženje slobodnih waldorfskih škola u Stuttgartu. Udruženje ja zaduženo za održavanje seminara namijenjenih waldorfskim učiteljima koji se,

uz redovnu državnu izobrazbu, školuju na jednogodišnjim ili dvogodišnjim seminarima. Time vidimo da se ovaj pedagoški koncept istinski zalaže za unapređivanje kompetencija, izgradnju i učvršćivanju postojećih znanja učitelja s ciljem što boljeg provođenja odgoja i obrazovanja. (Seitz, Hallwachs, 1997).

Značajnije obilježje strukture nastavnog plana i programa waldorfske škole upravo je naglasak i orijentacija na umjetnički i radni odgoj, izvođenje nastave po epohama, učenje stranih jezika od samog početka obrazovanja te posebno promoviranje umjetnosti pokreta, tzv. euritmije. Učitelji pritom kod kreiranja plana i programa pažnju usmjeravaju na znanja o cjelovitosti čovjeka, u onoj mjeri u kojoj je to moguće: „*ciljevi učenja i nastavni planovi trebali bi biti izrađeni na način koji proizlazi iz spoznaje ljudi i života.*“ (Steiner, 1995: 17). Važno je istaknuti kako se waldorfske škole znatno razlikuju po fondu sati u nastavnim izvedbenim planovima, a razlika je još veća među programima budući da su škole i učitelji u tom segmentu potpuno autonomni.

Izvođenje nastave po epohama prvenstveno je uvedeno s ciljem prevladavanja ograničenosti predmetno-satnog sustava. Tako učenici određene sadržaje iz prirodnih ili društvenih disciplina proučavaju kontinuirano u trajanju od tri do četiri tjedna, svaki dan u jednom blok-satu koji traje 100 minuta. Prvi blok sat obično je posvećen proučavanju određenog sadržaja kojeg učenici ne razumiju i s kojim ih treba dovoljno upoznati. Time učenici neki problem s društvenog ili prirodnog područja proučavaju detaljno s različitih gledišta. „*Ono što se prorađuje ne pamti se samo kratkoročno do sljedećeg ispitivanja, nego tone u dugoročno pamćenje i u pravom smislu riječi 'uči se za život'.*“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 205). Blok sat za teorijsku nastavu označava početak radnog dana i njome se realizira tzv. „glavna nastava“. Drugi blok sat glavne nastave je posvećen učenju jezika ili matematike i traje 45 minuta, dok je treći blok namijenjen sadržajima kojima učenici upoznavanju religiju ili umjetnost u trajanju od 50 minuta, Za praktične i umjetničke aktivnosti ostavljaju se posljednja dva sata boravka u školi, otprilike od 50 do 60 minuta. Između teorijskog i praktičnog bloka organizira se zajednički ručak. Također, u školi se naglasak stavlja i na upoznavanje zanata pa su tako učenici obuhvaćeni umjetničkim aktivnostima poput slikanja, crtanja, oblikovanja predmeta, dramskog izražavanja i dr. Navedeni sadržaji potiču znatiželju i razvijaju maštu, a njihova se važnost vidi i u snažnim odgojnim porukama upućenim učenicima. Tako primjerice tjelesni odgoj ne neguje natjecateljski duh već se hvali i ističe cijeli kolektiv nasuprot pojedinca. (Matijević, 2001).

Budući da je nastava po epohama temeljno obilježje nastave, velika se pozornost pridaje sadržajima tekstova za čitanje i pripovijedanje (bajke, basne, legende, biografije i sl.) te euritmiji. Steiner ističe kako je dječja žudnja za slikama velika te da imaju neku vrstu slikovnog mišljenja stoga „ne želimo li djecu intelektualno zamoriti nego očuvati njihovu zdravu prijemljivost, moramo im davati prave maštovite slike.“ (Calgren, 1991: 118). Euritmija je vrsta umjetnosti („eu“ na grčkom dobro, pravo i „ritmija“ je ritam), „vidljivi jezik i „vidljivi pjev“, a deklamiranje ili glazba su joj podloga, ...jezik i glazba 'nose' euritimiste pozornicom.“ (Calgren, 1991: 79). Drugi pak euritmiju definiraju kao „skladno i harmonično izražavanje snaga koje djeluju u govoru, glazbi i pokretu.“ (Matijević, 2001: 66). Vrijednost euritmije neosporiva je, a pedagoški utječe na prevenciju nepoželjnih ponašanja te ima odgojnu i terapijsku ulogu. Zbog terapijskog djelovanja sastavni je dio nastavnog plana i programa, te se njome aktivira duševna snaga pojedinca i ljudsko tijelo s obzirom da se „obrazovanje samo po sebi smatra umjetnošću, ne primijenjenom znanosti o obrazovanju ili obrtom, ...“ (Paschen, 2014: 209).

Nadalje, valja nešto više riječi posvetiti i nastavnim materijalima i značenju istih u waldorfskoj pedagogiji. Udžbenici nisu previše cijenjeni u školama pa gotovo da se i ne koriste s obzirom da učenici uče u kontaktu s učiteljem. Djeca tako uz pomoć učitelja i odgajatelja, ovisno o odgojno-obrazovnoj instituciji, sami prikupljaju materijal te ga na koncu i vrednuju. Za razliku od državnih škola koje slijede trendove korištenja moderne audio-vizualne opreme, u waldorfskoj školi prevladava mišljenje kako i najsuvremeniji mediji komuniciranje ne mogu iskazati i posredovati do učenika pravu prirodu. (Matijević, 2001). Općenito se nastoji odgoditi susret djece s tehnologijom, barem do puberteta, odnosno završnih godina osnovnog školovanja. Tako se inzistira na učenju učenika u prirodi ili ambijentu prirode koji su stvoreni u školi i iz koje učenici uče otkrivanjem i proučavanjem. Sve spoznaje i stečena znanja učenici bilježe u bilježnicu koja ujedno predstavlja vlastiti udžbenik učenika iz kojeg kasnije može učiti. Veliku ulogu u procesu poučavanja ima nastavnik, stoga ne čudi težnja da njihov rad i sudjelovanje bude u prvom planu te da ih ni u kakvom slučaju ne smiju zamijeniti didaktička sredstva. (Bezić, 1999).

Jedno od obilježja waldorfskih škola je nemogućnost ponavljanja razreda, što dovodi do logičnog zaključka da svi prolaze razred. Budući da odjeljenje ima između 35 i 40 učenika, a jedan nastavnik poučava djecu prvih osam godina, prevladava mišljenje da učitelj dovoljno dobro upoznaje svakog člana kolektiva te da je u mogućnosti pomoći učeniku u rješavanju

određenih problema i zadataka bez ocjenjivanja. No, to ne znači da se zanemaruje povratna informacija; upravo suprotno, nastavnik komentira rad učenika usmeno, a povremeno pregleda bilježnicu kako bi vidio što je učenik radio, bilježi svoja zapažanja te im pruža upute za eventualno poboljšanje. Učenici koji imaju problem sa savladavanjem zadataka ili jednostavno slabije napreduju dobivaju mogućnost dopunske nastave te ih se uključuje u euritmiju. Na kraju školske godine učenici i roditelji dobivaju detaljne pismene izvještaje o radu i aktivnostima, općem zalaganju učenika te slabosti na kojima će više poraditi. (Matijević, 2001). Vrednuju se i cijene opisna vrednovanja koja su gotovo uvijek pozitivna i poticajna. Jedino takav način vrednovanja učeniku ne stvara „kompleks manje vrijednosti niti kult uspjeha.“ (Bezić, 1999: 443). Nepostojanje ocjena ne predstavlja problem za nastavnike u waldorfskoj školi jer se, prije svega, u unutarnjoj motivaciji i nekim višim ciljevima vidi kvaliteta i kvantiteta znanja, a ne u pukom brojčanom iskazivanju.

5.4. Suradnja roditelja i škole

Jačanje pokreta za slobodom odgoja tijekom 20. stoljeća ima utjecaja i danas, a uglavnom se zalaže za uspostavljanje novih odnosa između obitelji, društva i škole od koji se posebno ističe „*zahtjev roditelja da im se prizna roditeljsko pravo i pruži mogućnost donošenja odluka o odgoju i obrazovanju vlastitog djeteta.*“ (Maleš, 1994: 76/77.) Upravo pedagoški koncept waldorfskih škola ne može zamisliti kvalitetno funkcioniranje i ostvarivanje postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja bez uspostavljanja suradnje između roditelja i učitelja. Roditelji su glavni financijeri škole, pa ne čudi dana mogućnost odlučivanja o pedagogiji koju žele za svoju djecu. Oni tako traže razlike među njima i odlučuju se za školu; državnu ili waldorfsku. Zbog toga je nositeljima waldorfskih škola iznimno važan aspekt suradnje, a sve s ciljem unaprjeđivanja i zadovoljstva svih dionika školom, ali i zainteresiranosti drugih za obrazovanje koje nude. (Paschen, 2014).

U najčešći oblik suradnje roditelja i učitelja danas uvrštavaju se roditeljski sastanci i individualni razgovori, tzv. „informacije“. Na njima roditelji pasivno primaju informacije te se takav način suradnje smatra tradicionalnim. Suprotno takvim tradicionalnim, danas su razvijeni i suvremeniji oblici suradnje roditelja i učenika u koje spadaju: škola za roditelje, pedagoške radionice, zajedničke aktivnosti, druženja i izleti, neposredne aktivnosti roditelja u školi, posjet roditeljskom domu i dr. (Lukaš, Gazibara, 2010). Takav suvremeni oblik suradnje još uvijek je nedovoljno zastupljen i razvijen u državnim školama, dok je vrlo dobro

razvijen u alternativnim konceptima. Suradnja roditelja i škole u waldorfskoj se školi ostvaruje kroz organiziranje različitih tematskih predavanja za roditelje, stručne konferencije, ekskurzije, pomoć i sudjelovanje roditelja u životu i organizaciji škole, zajednički rad na uređenju zgrade, posjećivanje roditeljskog doma, različite godišnje i prigodne svečanosti, dani roditelja i ostali hvalevrijedni oblici suradnje. Posebno valja istaknuti spremnost većine roditelja da po potrebi dolaze na razgovor o bitnim odgojnim pitanjima, gdje će zajedno s ostalim nastavnicima razgovarati o bitnim pitanjima vezanim uz funkcioniranje škole. (Matijević, 2001).

Zanimljivo je i sudjelovanje u radnim grupama na koje se roditelji rado odazivaju pa tako sudjeluju pri gradnji škole ili njenom renoviranju, šivaju kostime i pomažu u osmišljavanju kulisa i pozornica za kazališne predstave, sudjeluju u kulinarskim događajima te pripremi sajмова. Roditelji sudjeluju i u tjednom čišćenju škole, a za vrijeme praznika često su aktivni kao dobrovoljni sudionici; rade u vrtu, zalijevaju cvijeće, brinu za životinje i dr. Sve te aktivnosti imaju za cilj bolje povezivanje roditelja i djece te pobliže upoznavanje načina rada svog djeteta. Valja spomenuti da je isto tako dobra suradnja roditelja i učitelja koji često posjećuje roditelje kod kuće čime pak nastoji njegovati dobre odnose s roditeljima. „*Waldorfska pedagogija je nezamisliva, ako roditelji ne znaju i ne dožive na koji način njihova djeca uče i rade i ako kod kuće ne potpomognu taj rad odgovarajućim ugodajem.*“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 225).

Da je važnost suradnje u waldorfskoj pedagogiji zaista i stvarna praksa, a ne samo utopija potvrđuje istraživanje autorice Douthik koja je upitnik nastojala ispitati stavove roditelja o suradnji s učiteljima u waldorfskoj školi. Istraživanje je provedeno među 69 roditelja zagrebačke i riječke osnovne waldorfske škole u školskoj godini 2011./2012. Samo je jedan od roditelja ispunjavao upitnik, a suradnju s učiteljima roditelji su procijenili izrazito pozitivno. Također, posebno ističu sljedeće faktore: „*zadovoljstvo školom i povjerenje, razvijeni suradnički odnosi, informiranost, partnerstvo, uključenost u škole aktivnosti te subjektivna procjena i odgovornost*“.. (Douthik, 2015: 549). Iz navedenog je vidljivo kako waldorfska pedagogija nudi drugačiji odnos i status roditelja negoli što je u državnim školama. Iako je dijete u središtu pedagogije, pa tako i ove, suradnja s roditeljima odmah je sljedeća po važnosti. Jedino se kvalitetnom i aktivnom suradnjom roditelja i škole može očekivati potpun razvoj ličnosti svakog djeteta. Pritom svi dionici odgoja i obrazovanja, pa

tako i roditelji trebaju stalno iznova postavljati pitanje „*čime je čovjek obdaren i što se u njemu može razvijati?*“ (Calgren, 1991: 261).

Danas je waldorfska pedagogija široko rasprostranjena na razini europskih odgojno-obrazovnih sustava dok kod nas to još nije slučaj. Upravo rezultati istraživanja autorice Rajić, 2008 o informiranosti učitelja primarnog obrazovanja, učitelja predmetne nastave i roditelja o alternativnim i privatnim školama pokazuju kako sve tri skupine ispitanika slabo poznaju alternativne pedagoške koncepte. Stoga, valja isticati dobre strane alternativnih koncepata kojih zasigurno ima kako bi u budućnosti veći broj roditelja, ali i obrazovnih djelatnika bio upoznat s ovim konceptom.

6. NIZOZEMSKA – PRIMJER DOBRE PRAKSE

Važna značajka nizozemskog obrazovnog sustava je ideja "slobodnog odgoja" koja se očituje u velikoj raznolikosti javnih škola, kao i velikom broju pedagoških obrazovnih koncepata. Stoga ne čudi činjenica kako u nizozemskom sustavu obrazovanja alternativna pedagogija zauzima važno mjesto. Mnogi roditelji odabiru školu za svoju djecu na temelju alternativnih ideja Marije Montessori, Helen Parkhurst, Petera Petersena ili Celestina Freineta. Najnoviji trend, zastupljen od kraja 20. stoljeća je onaj o postojanju škola koje svoj rad temelje na pedagoškoj ideji o „samostalnom učenju“. (Summer schools in Europe, 2012).

Alternativni koncepti kao i sve češći koncept „samostalnog učenja“ temelj obrazovanja djece i pedagogije općenito vide u postojanju povjerenja u djecu i njihove sposobnosti. Pritom djeca moraju imati prostora kako bi razvili vlastite potencijale, a njihova samostalnost i odgovornost za sebe, kao i za druge, imaju veliku ulogu. Sve češće zastupljene alternativne škole imaju veliku ulogu u stvaranju zadovoljnog pojedinca, stoga se od njih očekuje da na primjeren i inovativan način odgovore na potrebe djece.

Nizozemska nije samo utopijski primjer dobre prakse, već zemlja gdje pluralizam odgoja i obrazovanja na svim razinama zaista i postoji. Stoga je u prvom podpoglavlju prikazan ustroj nizozemskog odgojno-obrazovnog sustava, dok su kasnije prikazani alternativni koncepti prisutni na različitim razinama obrazovanja.

6.1. Ustroj nizozemskog odgojno-obrazovnog sustava

Obrazovni sustav u Nizozemskoj primarno je decentraliziran, uglavnom zbog povijesno-političkih događanja iz dalje i bliže prošlosti. Sloboda osnivanja škola određena je Ustavom iz 1848. godine, kojim je skupinama pojedinaca omogućeno da osnivaju škole, pritom koristeći isključivo svoje prihode. Njime je također određena sloboda određivanja načela na kojima će se temeljiti područje odgoja i obrazovanja te sloboda organiziranja poučavanja. (Matijević, 2001). Ovaj zakon mnogim je organizacijama, najčešće vjerskim, omogućio otvaranje škola pa su tako otvarane zasebne katoličke crkve financirane isključivo dobrotvornim prilozima, a za poduku su bile zadužene redovnice i opatice. (James, 1992).

Prva stepenica odgojno-obrazovnog sustava u Nizozemskoj je dječji vrtić namijenjen svoj djeci do četvrte godine. Postoje i igraonice za djecu od dvije do četiri godine koje su pod nadležnosti lokalnih vlasti. Također, organizirani su i programi za obrazovanje u ranom djetinjstvu, usmjereni na djecu od dvije do pet godina koji su u riziku od obrazovnog nedostatka. Svako dijete s navršениh pet godina mora pohađati školu, međutim gotovo pa većina djeca školu počinju pohađati u dobi od četiri godine. (Eurydice, 2015).

Osnovno obrazovanje traje osam godina, otprilike do 12.-e. godine života nakon čega učenici prelaze u srednje obrazovanje. Srednje obrazovanje regulirano je Zakonom o srednjem školstvu (Mammothwet) iz 1968. godine, a namijenjeno je svoj djeci u dobi od 12 pa do 16, 17 ili 18 godina. Učenici se pritom odlučuju za jednu od dvije ponuđenih opcija nastavka srednjoškolskog obrazovanja: (1) opće srednje obrazovanje – unutar njega odabiru HAVO ili VWO, (2) pripremno srednjoškolsko strukovno obrazovanje (VMBO). Unutar općeg srednjeg obrazovanja postoje dvije vrste obrazovanja: pred-sveučilišno obrazovanje (VWO) koje traje 6 godina i tu spadaju gimnazije, liceji i dr., i više opće srednje obrazovanje koje traje 5 godina. Pripremno srednjoškolsko strukovno obrazovanje usmjereno je na stručno usavršavanje učenika i traje 4 godine.

Opće srednje obrazovanje započinje u osnovnom stupnju, tzv. mlađoj, pripreмноj fazi. Ta mlađa, početna faza traje dvije godine i u tom periodu učenici biraju između širokog raspona tema i sadržaja. Nakon proteka razdoblja od dvije godine učenici se odlučuju o vrsti srednje škole, a također u većini škola dobivaju profesionalne savjete o vrsti obrazovanja koje je za njih najbolje slijediti. Ukoliko se učenici odluče za stručno obrazovanje (VMBO) mogu odabrati između četiri sektora: tehnologije, zdravlja i osobne njege i skrbi, ekonomije i poljoprivrede. Unutar sektora postoje četiri puta učenja: osnovni strukovni put, viši stručni, kombinirani i teorijski put učenja. Teorijski put pruža ulazak u HAVO i na stručno osposobljavanje, kao i na više srednjoškolsko strukovno obrazovanje. Ostali putovi učenja ne omogućuju ulazak u HAVO, ali mogu poslužiti kao priprema za više strukovno obrazovanje. (EP-Nuffic, 2015).

Upis na visokoškolsko obrazovanje moguće je jedino ako učenik ima diplomu višeg stručnog obrazovanja na kvalifikacijskoj razini 4, HAVO ili VWO diplomu. Svaka od diploma potrebna je za upis, ovisno o vrsti visokog obrazovanja na kojem učenik želi nastaviti obrazovanje. Upis na istraživačka sveučilišta zahtijeva VWO diplomu ili završenu prvu godinu višeg stručnog obrazovanja, a u nekim slučajevima pred studente se postavljaju i

dodatni zahtjevi i kriteriji za upis. Visoko profesionalno obrazovanje zahtijeva HAVO ili VWO diplomu. Za ovu vrstu obrazovanja također postoje dodatni zahtjevi koji podrazumijevaju polaganje dodatnih predmeta. Također, moguć je upis na visoko profesionalno obrazovanje na temelju MBO diplome kvalifikacijske razine 4. Za neke studijske programe, kao što su one u umjetničkom obrazovanju, posebne vještine nužne za upis određuje institucija sama za sebe. Neki fakulteti imaju upisne kvote, a sve s ciljem određivanja maksimalnog broja studenata koji može biti primljen. To se obično odnosi na studijske programe koji su vrlo popularni pa i broj mjesta mora biti ograničen (medicina, stomatologija, veterina, novinarstvo, fizioterapija). (EP-Nuffic, 2015).

Nizozemski obrazovni sustav dosta je složen, a njegovo razumijevanje ključno je za daljnje shvaćanje alternativnog obrazovanja i njegova provođenja na različitim razinama.

6.2. Alternativni koncepti i njihova primjena

Ministarstvo obrazovanja, kulture i znanosti u Nizozemskoj je u velikoj mjeri odgovorno za financiranje obrazovnog sustava, definira opću politiku obrazovanja te određuje uvjete za upis, strukturu i ciljeve sustava obrazovanja u općim crtama. Budući da je područje obrazovanja također decentralizirano postoji opći trend manje pravila propisa, što omogućuje institucijama da preuzmu odgovornost samostalne provedbe državne politike. Iz prethodnog prikaza ustrojstva obrazovnog sustava, vidljivo je da obrazovanje obuhvaća 8 godina osnovnog obrazovanja, 4, 5 ili 6 godina srednjoškolskog obrazovanja (ovisno o tipu škole) i 2 do 6 godina visokog obrazovanja (ovisno o vrsti obrazovanja i specijalizacije). Pritom je važno istaknuti kako javne i privatne ustanove postoje na svim razinama obrazovnog sustava te su u većini slučajeva osnivane na temelju vjerskih (katoličke ili protestantske) ili ideoloških načela. (EP-Nuffic, 2015).

Nizozemski nacionalni kurikulum karakterizira usmjerenost na definiranje očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda. No, za razliku od većine europskih nacionalnih kurikuluma, nizozemski nacionalni kurikulum očekivane ishode definira po završetku primarnog obrazovanja i nižeg srednjeg, ali bez točnijeg specificiranja sadržaja i metoda poučavanja. Tako, Ministarstvo određuje ciljeve za određene tipove škola, dok škole autonomno odlučuju o metodama i sredstvima. (Baranović, 2006). Što se tiče alternativnih i privatnih škola, Vlada

je zadužena za donošenje normi za osnivanje škola. Valja reći kako je mnogo privatnih i alternativnih škola utemeljeno na poznatim pedagoških idejama reformske pedagogije. No, državne škole također se odlučuju raditi prema konceptu Marie Montessori, Rudolfa Steinera, Petera Petersona i dr. Upravo zbog toga je Nizozemska specifična zemlja gdje dvije trećine učenika zapravo pohađa privatne ili alternativne škole. Temeljni pristup nizozemskog društva odnosi se na jednakost koja je vidljiva i u jednakom osiguravanju sredstava potrebnih kako državnim, tako i privatnim školama. Vlada materijalnim sredstvima privatnim školama omogućuje održavanje objekta, opreme i plaće osoblja. Jednakost u financiranju vidljiva je na svim stupnjevima obrazovanja i to je glavni razlog zbog kojeg se privatne škole ne svrstavaju u neprofitne organizacije. No, sloboda odgoja i obrazovanja ipak je još uvijek vidljiva budući da privatne škole autonomno odlučuju o kriterijima zapošljavanja učitelja; tako primjerice mogu zaposliti učitelja prema filozofskim, vjerskim i dr. načelima koje zagovaraju i kojima teže. (Matijević, 2001).

Primjer škole koja radi prema modelu alternativne škole je Jena-plan Basisschool u Amsterdamu, škola za katoličku nastavu koja u svom radu implementira ideje Petera Petersena. U Nizozemskoj je upravo i najviše zastupljen model Jena-plan škola koju roditelji izuzetno cijene i rado ju odabiru kao mjesto odgoja i obrazovanja svog djeteta. Neke specifičnosti rada odnose na glavne postavke Jena-plana, a to je uređenost škole kao zajednice djece, učitelja i roditelja. U radu se nastoji sve aktivnosti dogovarati s djecom, a suradnja se ostvaruje i s roditeljima. Tjedno planiranje dogovara se sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, a obuhvaća aktivnosti koje se odnose na rad, igru i aktivnosti od interesa svih skupina. Što se tiče skupina djece, nju najčešće čine djeca različite dobi, sposobnosti i socijalnog statusa. Mlađu skupinu čine djeca u dobi od četiri i pet godina, srednju djeca od šest do devet dok su u starijoj skupini djeca od devet do dvanaest godina. Dijete jednoj skupini pripada tri godine, a svake se godine djeca izmjenjuju, odnosno najstarija djeca jedne skupine prelaze u višu skupinu te dolaze novi članovi iz druge, manje skupine. (Matijević, 2001).

Potrebna znanja djeca stječu u tempu koji njima odgovara, a redovito imaju i slobodu odabira s kime će surađivati. Sloboda je ponekad ograničena samo skupnim aktivnostima. Djeca uglavnom uče samostalno u školskoj knjižnici, zatim ispitivanjem roditelja i prijatelja te je njihova aktivna uloga ponajprije vidljiva kroz praksu prikupljanja materijala izvan škole. Zanimljivo je da učenici, učitelji i ostali dionici škole veliku pažnju pridaju svečanostima, kao

važnim oblikom ljudskih kontakata. Tako se na početku i krajem tjedna okupljaju na svečanosti svi učenici škole, a u svakom odjeljenju tjedan počinje s manjom svečanošću unutar nje. Valja reći kako igra predstavlja sredstvo odgoja i strategija učenja, pa ju rado koriste i organiziraju za svoje učenike. Ova škola, kao i ostale koje rade prema konceptu Jena-plan škola iznimno vrednuju razgovor u krugu. Tako učenici jednom dnevno sjede u krugu (licem u lice) i razgovaraju o običnim, ali i ozbiljnijim temama. Svaki učenik može dati svoje mišljenje i komentar, a učitelj potiče na razgovor i one učenike koji su po prirodi šutljivi. Nadalje, što se vrednovanja učenika tiče, roditelji dobivaju pismene izvještaje o aktivnostima i rezultatima, a roditelji po potrebi zajedno analiziraju rezultate s učiteljem. Zanimljiva praksa škole je da na početku školske godine stariju grupu učenika vode na farmu izvan grada gdje borave sljedećih tjedan dana. Djeca uče u okruženju koja se razlikuje od školske i većinu toga iz teorije mogu primijeniti i vidjeti u stvarnim životnim uvjetima. (Matijević, 2001). Ovakva praksa zasigurno je pozitivan primjer kojeg valja slijediti jer je prvenstveno koristan za savladavanje sadržaja iz zahtjevnijih predmeta (fizika, biologija), a osim toga, odličan je način zbližavanja učenika, stvaranja radnih navika i drugih vrijednosti koje će učeniku biti od koristi u daljnjem školovanju i životu općenito.

Osim škola Petera Petersena, u Nizozemskoj su dobro poznate i škole koje u svom radu implementiraju ideje Rudolfa Steinera. Waldorfska pedagogija na području Nizozemske se počinje razvijati tijekom drugog svjetskog rata nakon što je 1941. godine zatvorena slobodna škola (Vrije School) u Haagu, po naređenju okupatora. Tada je došlo do velikog premještanja učenika, pa je tako oko tristotinjak učenika odlazilo u državne i javne škole. No, iako su napustili slobodnu školu, učenici nisu napustili i model rada koji se primjenjivao u školi; tako su se učenici stalno dokazivali čime su zaokupili pažnju svih zainteresiranih za novi način rada. Metode waldorfske pedagogije počele su dobivati na važnosti, a ugled uživaju i danas budući da su zastupljene u velikom broju nizozemskih gradova i naselja. (Calgren, 1991).

Sloboda odgoja i obrazovanja u Nizozemskoj vidljiva je na svim razinama obrazovanja koje su definirane u integriranom kurikulumu koji zagovara holistički pristup razvoju djeteta i kurikulumsko programiranje. Svojim programom i sadržajima kurikulum obuhvaća temeljna područja razvoja učenika, povezujuću ih u cjelinu. Vidljiva je i intencija za razvoj socijalnih kompetencija, participacije i odgovornost za društveni razvoj, osobni razvoj pojedinaca kao i razvoj novih kompetencija (informacijsko-komunikacijske kompetencije). (Baranović, 2006). Pedagoške ideje i alternativni koncepti svoje djelovanje usmjeravaju prema nacionalnom

kurikulumu koji je okrenuti prema djetetu, pa tako možemo zaključiti da se način rada u alternativnim školama ne razlikuje te mu je primarni cilj cjelokupan razvoj djeteta.

7. ZAKLJUČAK

Demokratizacija koja je prisutna u svim segmentima ljudskog društva ne zaobilazi ni područje odgoja i obrazovanja. Stoga se ovim završnim radom nastojao dati teorijski osvrt na pedagoške koncepte i ideje koje promiče *alternativno* školstvo. Time se odgojno-obrazovnog djelatnika, ali i svakog zainteresiranog nastoji upoznati s postojanjem alternativnih koncepata velikih pedagoških reformatora, njihovim radom i općenito odnosom prema obrazovanju učenika.

U alternativnim se školama bitno mijenja položaj učenika i to je s pedagoške strane hvalevrijedno i korisno za primijeniti u državnim školama. Učenik iz pozicije objekta koji pasivno prima znanje prelazi u aktivnog subjekta koji dolazi do novih spoznaja i stvara znanja o određenoj temi. Dijete postaje centar rada te se prema njegovim idejama i potrebama usmjerava djelovanje, čime alternativne ideje ne ostaju samo na utopističkoj ideji o novom, boljem, drugačijem i kreativnijem.

Osim po drugačijem odnosu prema učeniku, alternativne škole promiču druge vrijednosti poput veće slobode učenika, međugeneracijsko učenje, drugačiji pristup ocjenjivanju i dr. Također, osim poticanja intelektualnih sposobnosti, potiču se i njeguju socijalne i umjetničko-primijenjene sposobnosti. Neke ideje izražene u alternativnim idejama mogu biti vrijedne 'kopiranja' i u državnim školama. Praksa današnjeg obrazovanja ukazuje da se neki elementi i ideje alternativnih pedagogija koriste i u radu državnih škola, poput kutija pismenih kritika. Navedena ideja, kao i one poput veće samostalnosti učenika, poticanja rada u paru, njihova aktivna uloga i sl. sigurnim se korakom implementiraju u rad državnih škola. No, ne možemo generalizirati da su navedene ideje striktno produkti alternativnih škola. Mogli bismo reći da su to općenito ideje škola 21. stoljeća, koje neminovno na svakodnevnoj bazi prepoznaju potrebe suvremenog učenika, koji traži nove načine učenja i poučavanja.

Alternativno školstvo u većini je zemalja prepoznato kao kvalitetno, pa ne čudi da europski obrazovni sustavi sve više i u državne škole implementiraju neke od ideja Marie Montessori, Celestina Freineta, Petera Petersena i dr. Ideje i koncepti unatoč dobrim stranama još uvijek nisu prepoznati i cijenjeni u potpunosti te mnogi na njih gledaju kao na „*izolirane pokušaje koji su vrijedni, ali neprikladni za široku primjenu.*“ (Vrcelj, 2001: 34). To možemo donekle pripisati i činjenici da još uvijek ne postoji alternativni školski sustav koji bi svoj rad nudio na svim razinama obrazovanja. Primjer iz Nizozemske pokazuje kako se alternativne ideje i

koncepti mogu implementirati u školski sustav, neovisno o razini obrazovanja. Primjerom Nizozemske kao zemlje alternativnog školstva te samom obradom alternativnih koncepata ostvaren je prvotno postavljen cilj. Obradom alternativnih koncepata dobivene su vrijedne informacije koje pokazuju kako su drugačiji pogledi na odgoj i obrazovanje sve prisutniji u odgojno-obrazovnoj zbilji te da korisne ideje valja implementirati u nastavne planove i programe.

8. SAŽETAK

Alternativno obrazovanje djeluje još od 19. stoljeća, zajedno sa sustavom državnog obrazovanja. Prvi alternativni modeli obrazovanja javljaju se kao reakcija nastavnika, roditelja i učenika na pokušaj stvaranja zajedničkog, kulturno objedinjenog obrazovanja od strane države. Pluralistički orijentirano društvo danas nudi alternative u svim područjima, uključujući i područje odgoja i obrazovanja. Osnivači drugačijih, tzv. alternativnih škola postaju roditelji, vjerske zajednice, udruge građana i dr. organizacije.

U radu je dan pregled koncepata alternativnog odgoja i obrazovanja, a naglasak je stavljen na pedagoške ideje Marije Montessori, Celestina Freineta, Petera Petersena i Rudolfa Steinera. Naglasak je na istraživanju kulture učenja svakog koncepta, uključujući koncepciju učenika, važnost okruženja za učenje, ulogu nastavnika, nastavne planove i programe te vrednovanje i procjenu učenja. Navedeni alternativni modeli organiziraju i poimaju učenje kao aktivni proces koji se temelji na potrebama i interesima svakog pojedinca. Ipak, njihovo se viđenje učenika kao centra interesa razlikuje u određenim aspektima koje ovim radom valja istaknuti.

Primjer Nizozemske pokazuje nam kako je pluralizam odgoja i obrazovanja moguće ostvariti na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava. Iako su najčešće zastupljene alternativne škole Petera Peteresena (Jena-plan), djeluju i ostali alternativni koncepti, poput Waldorfske pedagogije. Na koncu, valja reći kako neke od ideja alternativnih škola postaju sve zastupljenije i u državnim školama, koje u proces rada nastoje uvesti elemente kao što su: učenje orijentirano na učenika, samostalno učenje, suradničko učenje kroz projekte i sl.

Ključne riječi: alternativno obrazovanje, školski i pedagoški pluralizam, Celestin Freinet, Maria Montessori, Rudolf Steiner, samostalno učenje, aktivna uloga djeteta

SUMMARY

Alternative education operates since the 19th century, along with the system of public education. The first alternative models of education emerged as reaction of teachers, parents and students to the state's attempt of creating a common, culturally unifying education. One of the basic features of a pluralistically oriented society today is that it offers alternatives in all areas, including the area of education. Parents, religious groups, associations of citizens and other organisations are becoming the founders of the different, so called alternative schools.

This paper presents an overview of the concepts of alternative education, and emphasis is placed on teaching the ideas of Maria Montessori, Celestin Freinet, Peter Petersen and Rudolf Steiner. The focus is on the exploration the culture of learning for each concept, including the conception of the learner, the importance the learning environment, role of teachers, curricula, evaluation and assessment of learning. These alternative models of education perceive and organise learning as an active process based on the needs and interests of each individual. However, their view of students as the center of interest is different in certain aspects which are to be emphasized/pointed out in this paper.

Example of the Netherlands shows that the pluralism of education can be achieved at all levels of the educational system. Although the most common alternative schools are Peter Petersen's (Jena-plan schools), other alternative concepts, such as Waldorf education, operate as well. Finally, it should be said that some of the ideas of alternative schools are becoming more frequent in the public schools, which in the process of education are trying to introduce elements such as: student-centred and independent learning, cooperative learning through projects and etc.

Key words: alternative education, educational and pedagogical pluralism, Celestin Freinet, Maria Montessori, Rudolf Steiner, independent learning, the active role of the children

9. LITERATURA

1. Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativni prikaz. *Sociologija i prostor*, 44 (172/173), 181-200. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=138085, pristupljeno 30. lipnja 2015.
2. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34 (4), 437-449. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=77982, pristupljeno 20. lipnja 2015.
3. Bognar, L. (1994). Kako do školskog pluralizma u hrvatskim školama. U: Matijević, M., *Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja.
4. Bosnić, Z. (2014). Začeci reforme obrazovanja s početka 20. stoljeća. Pregled: časopis za društvena pitanja, 55 (2), 17-25. Dostupno na: <http://www.pregled.unsa.ba/new/images/stories/arhiva/2014/Pregled-2-2014.pdf>, pristupljeno 25. lipnja 2015.
5. Calgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju
6. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD (2012). *Inventory case study: The Jenaplan School of Jena*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/edu/cei/DEU.THU.003.%20Finalwihcover.pdf>, pristupljeno 25. lipnja 2015.
7. Doutlik, K. (2015). Stavovi roditelja o suradnji s učiteljima u Waldorfskoj školi. *Školski vjesnik-časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63 (4), 531-552

8. EP-Nuffic, (2015). *Education system: The Netherlands*. Dostupno na: <https://www.nuffic.nl/en/library/education-system-the-netherlands.pdf>, pristupljeno 26. lipnja 2015.
9. Eurydice, (2015). *Netherlands: Overview*. Dostupno na: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Overview>, pristupljeno 25. lipnja 2015.
10. Gotovac, B. (2009). Mogućnost primjene nekih ideja iz alternativnih škola. *Školski vjesnik-Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 58 (1), 81-87. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122828, pristupljeno 28. svibnja 2015.
11. Hinz, A. (2011). Što znači prepustiti se pedagogiji Marije Montessori u školi. U: Hicela, I., Krolo, L. i Mendeš, B. *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća
12. Hrvatsko Montessori Društvo, (2010). *Maria Montessori: Rad*. Dostupno na: <http://www.hrmdrustvo.hr/index.html>, pristupljeno 29. svibnja 2015.
13. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta. *Školski vjesnik – Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 56 (1), 65-77.
Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122949, pristupljeno 20. svibnja 2015.
14. James, E. (1992). Nizozemska: prednosti i troškovi privatizacije javnih službi-pouke iz nizozemskog obrazovnog sustava. U: Walford, G. *Privatne škole: iskustva u deset zemalja*. Zagreb: Educa
15. Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010): „Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja“. *Život i škola*, 56 (2), 210 – 229. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=94968, pristupljeno: 25. lipnja 2015.

16. Maleš, D. (1995). Od nijeme potpore do partnerstva između porodice i škole. *Društvena istraživanja*, 1(21), 75-88.
17. Maleš, D. (1994). Roditelji i pedagoški pluralizam. U: Matijević, M. *Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja.
18. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex
19. Matijević, M. (2009). Školski i pedagoški pluralizam u zemljama u tranziciji. U: N. Potkonjak (Ed.), *Buduća škola: Zbornik radova sa naučnog skupa I.* (str.193-206.). Beograd: Srpska akademija obrazovanja. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/379617.Matijevic_alternativa2.pdf, pristupljeno 7. svibnja 2015.
20. Milutinović, J. i Zuković, S. (2012). Odgojne i obrazovne tendencije: Privatne i alternativne škole. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (2), 241-266. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=157312, pristupljeno 7. svibnja 2015.
21. Montessori, M. (2007). *Dijete: tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap (prevela Iva Novak)
22. Paschen, H. (2014). Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojno-obrazovnim znanostima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (1), 191-215. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=178258, pristupljeno 26. lipnja 2015.
23. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap
24. Pivac, J. (1995). *Škola u svijetu promjena*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

25. Rajić, V. (2008). Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 329-347. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=46494, pristupljeno 21.svibnja 2015.
26. Schafer, C. (2015). *Poticane djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga
27. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa
28. Summer schools in Europe, (2012). *Alternative Education in the Netherlands*. Dostupno na: <http://www.summerschoolsineurope.eu/course/222/alternative-education-in-the-netherlands>, pristupljeno 1. srpnja 2015.
29. Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi Waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske
30. Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija: novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
31. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet