

ŠKOLSKI I PEDAGOŠKI PLURALIZAM U ZEMLJAMA U TRANZICIJI

Milan Matijević
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Hrvatska
milan.matijevic@zg.t-com.hr

Sažetak – Ne postoji najbolja škola u svijetu. Kad bi takva škola postojala onda bi svi kopirali i organizirali baš takvu školu. Takvu školu nije moguće niti stvoriti. Naprosto, nije moguće zadovoljiti jednim rješenjem očekivanja koja razni ljudi i razni narodi postavljaju pred školu. Izlaz je u zagovaranju i ostvarivanju školskog pluralizma te raznih vidova pluralizma u državnim školama. To rješenje je na sceni u mnogim državama s dugom demokratskom tradicijom, npr. u Nizozemskoj, Danskoj, Njemačkoj, Finskoj, Sjedinjenim Američkim Državama itd. U državama koje su dugo godina bile izvan ovog kruga demokratskih država (a tu su bivša Jugoslavija, bivši Sovjetski Savez, zatim Rumunjska, Bugarska, Mađarska, bivša Čehoslovačka, Albanija itd.) pedagoški i školski pluralizam nije bio poželjan. U ovim su državama na sceni pedesetak godina bile državne konfekcijske škole u kojima je ostvarivana jedinstvena „državna“ pedagogija. Nakon pedesetogodišnjeg školskog i pedagoškog jednodimenzionalnog teško je razvijati pedagoški i školski pluralizam u takvim državama. Na važnim prosvjetnim funkcijama u tim su državama obično ljudi koji su školovani u državnim školama i koji nigdje nisu imali priliku upoznati neke drukčije škole. Oni nemaju niti viziju niti svijest o potrebi postojanja takvih škola. Naprosto, oni smatraju da treba propisati neku novu državnu školu koja će biti po mjeri njihova političkog uvjerenja i svjetonazora. Što bi trebalo (u)činiti da pedagoški i školski pluralizam zauzmu više prostora i mjesta u državama koje su u procesu političke i ekonomske tranzicije? To je pitanje kojim se autor bavi u ovom tekstu.

Ključne riječi: alternativne škole, školski pluralizam, pedagoški pluralizam, slobodne škole, Celestin Freinet, Rudolf Steiner, Maria Montessori.

Uvod

Uz politički pluralizam u školama s razvijenom demokracijom razvija se i školski pluralizam. To znači da pored škola koje osniva i financira država mogu obvezne škole osnivati i u njima organizirati nastavu prema raznovrsnim pedagoškim koncepcijama i pojedini građani, udruženja građana i učitelja, vjerske zajednice te lokalne uprave i drugi pravni subjekti.

U vrijeme pisanja ovog teksta (2008. godina) u Hrvatskoj, osim državnih osnovnih škola djeluje pet privatnih osnovnih škola, dvije waldorfske škole, jedna Montessori škola i jedna židovska osnovna škola. Te škole pohađa nešto više od 800 djece što iznosi manje od pola postotka populacije. Tu nisu ubrojene osnovne škole koje rade na jezicima narodnosti a koje je osnovala država.

Nakon pedeset godina školske konfekcije (postojanje samo državnih škola) neki misle da je to premalo, a drugi da će proces demokratizacije u ovom području društvenog života teći sporo. To je pitanje o kojem želimo raspravljati u ovom tekstu i uz ovaj rad.

Na europskoj pluralnoj školskoj sceni u proteklih pedesetak godina su djelovale, a i danas djeluju, brojne škole koje su slijede pedagoške ideje Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, Petera Petersena i drugih predstavnika projekata tzv. reformne pedagogije. Osim takvih (alternativnih) škola djelovale su i druge slobodne škole koje su osnivale udruge građana i roditelja, a koje su se bitno razlikovale prema nastavnim planovima i programima te pedagoškim rješenjima u odnosu na državne škole (Borchert, 2003; Scholz,

1992). Postotak alternativnih i privatnih škola u drugim državama kreće se i do 10 % u odnosu na državne škole, a u Nizozemskoj se smatra da oko dvije trećine obveznih škola može nositi epitet alternativnih škola.

Važno je konstatirati da nije toliko važan postotak takvih škola već je važno i samo njihovo postojanje te s tim povezano pravo roditelja na izbor pedagoške koncepcije i škole za svoje dijete. Važan je i utjecaj koji takve škole imaju na državne škole.

Podsjetimo da je u vrijeme pisanja ovog teksta proteklo točno stotinu godina ud kada su europski učitelji raspravljali u Pragu o slobodi u školi i školstvu i kada je poznati hrvatski učitelj i pedagog Davorin Trstenjak podnio referat pod naslovom „Slobodna škola“ (Trstenjak, 1908.).

U ovom tekstu ćemo samo podsjetiti na neke važnije alternativne pedagoške modele i projekte koji su zapaženi u zemljama Europske Unije te upozoriti na teškoće koje prate demokratizaciju u području obveznoga školstva u zemljama u tranziciji. Izabrane su tri pedagoška modela koje slijede projekte reformne pedagogije i koje nose epitet alternativne škole zbog bitno različite pedagogije u odnosu na onu koja se događa u državnim školama te tzv. slobodne škole koje se na pedagoškoj sceni javljaju i razvijaju krajem dvadesetog stoljeća.

Prvo ćemo kratko podsjetiti na pedagoška i didaktička obilježja tih škola, a zatim raspraviti kratko o šansama za osnivanje takvih škola u zemljama u tranziciji i značenju koje bi orijentacija na takve pedagogije moglo imati za djelovanje državnih škola.

Pedagoška koncepcija Célestina Freineta

U teoriji odgoja i nastave Célestina Freineta (1896. – 1966.) ističu se sljedeći elementi::

- *razredna samouprava u obliku suradnje*
- *samostalnost u radu i učenju*
- *suradnja učenika u razredu*
- *učenje otkrivanjem u poticajnoj okolini*
- *"slobodniji izraz" djece u širem značenju*

Uz ta osnovna obilježja razvijena su i odgovarajuća organizacijska sredstva: razredni sastanak, razgovor, kutija za pismene kritike ili zidne novine, "odgovornost", tiskara u školi, razredne novine, dopisivanje, izviđanje, propitivanje stručnjaka, samoupravna razredna blagajna, "slobodni tekst", "slobodno" slikanje, oblikovanje, muziciranje i sastavljanje pjesmica, radni atelier, samostalno vođena razredna biblioteka.

Uz pomoć različitih alata i materijala uređuje se u nekom kutu učionice ili škole radni prostor. U tom prostoru učenici mogu graditi, eksperimentirati, umnožavati materijale, tkati i oblikovati.

Na temelju naznačenih okvirnih smjernica za školske programe učitelji u Freinetovim školama rade vlastite izvedbene programe, ali tek pošto upoznaju djecu s kojima će surađivati. U životu škole značajnu ulogu imaju učitelji i učenikovi tjedni planovi aktivnosti. Na kraju svakog tjedna učenik uz pomoć učitelja definira plan svojih aktivnosti za idući tjedan. U osobnom planu učenik određuje što će idući tjedan uraditi u području materinskog jezika, matematike, umjetnosti ili u školskoj tiskari.

Učenikov individualni plan predstavlja zapravo didaktički ugovor koji zajednički dogovaraju učitelj, učenik i roditelj jer svaku radnu listu trebaju ta tri subjekta pregledati i kazati svoje mišljenje o tome.

U pedagogiji Célestina Freineta značajna se pozornost posvećuje školskoj ekologiji i izboru mjesta za nastavne aktivnosti. Prednost se daje učenju u prirodnoj i društvenoj sredini i kada se radi o naglašeno kognitivnim i psihomotoričkim aktivnostima. U učionici nisu stolice i stolovi složeni za potrebe frontalne nastave jer takva nastava u ovim školama nije cijenjena. Učionica je opremljena i uređena za zadovoljavanje različitih potreba djeteta za radom, igrom i učenjem. Tu su radna mjesta za individualni rad, za rad u paru i za grupni rad. Po potrebi učenici će lako složiti stolice za razgovor u krugu ili za neko učiteljsko frontalno poučavanje, ali to nikako ne zauzima veći dio radnog vremena učenika i učitelja.

Učionica je uređena i opremljena u vidu ateliera (interesnih središta). Tu je priručna biblioteka, stroj za pisanje, radionica za obradu drveta ili pokuse s električnom energijom, zatim atelier za slikanje i igranje (više kod: Dietrich, 1995; Matijević, 2001).

Pedagoške ideje Marije Montessori

Za uspješno učenje i odgajanje potrebno je osigurati poticajnu okolinu i uvjete za različite aktivnosti djece. Zato se u učionici nalazi mnogo posebno didaktički oblikovanog raznovrsnog materijala. Materijal je tako didaktički oblikovan da dijete uvijek uočava koristi li ga ispravno i je li problem s tim materijalom ispravno riješen. Osim didaktički oblikovana materijala u učionici se nalazi i materijal za svakodnevne životne potrebe (čaše i posude za vodu i hranu, igle, konac, materijali za vježbanje zakopčavanja odjevnih predmeta ili za vezanje vezica na cipelama, materijal za vježbanje korištenja ključa i sl.). Na početku nastavnog dana obično djeca prva dva sata rade individualno na odabranom materijalu, a nakon toga slijede zajedničke aktivnosti učitelja s učenicima.

Pomozi mi da to uradim sam! To je pedagoška deviza koje se trebaju pridržavati učiteljice u radu s djecom. Učiteljice nastoje što manje poučavati. One pripremaju materijale i pokazuju kako se nešto koristi. Dosta se pozornosti posvećuje samostalnosti djece i samovrednovanju. Već prije polaska u školu djecu se privikava da pospremaju korištene materijale, da sama uređuju radno mjesto, da rade u vrtu, hrane životinje i uopće da se navikavaju na samostalno izvršavanje određenih zadataka.

Osim studija za stjecanje licence za rad u državnim školama učiteljice i učitelji koji žele poučavati u Montessori školama trebaju završiti i dodatni studij Montessori pedagogije u trajanju od najmanje jedne do dvije godine (više kod: Seitz i Hallwachs, 1997).

Slobodna škola u Berlinu

Mala udruga roditelja i učitelja je prije trideset godina (1979.) dobila od grada dio zgrade u prilično atraktivnom dijelu grada. To je prizemna zgrada s podrumom. Uz hodnik je smješteno nekoliko radnih prostorija kojima je određena namjena i koje su namještene kako bi udovoljile predviđenoj svrsi (Vidjet Internet izvor: Freie Schule in Berlin – Tempelhof).

Prostorije su toliko velike da se u njima odjednom može okupiti najviše deset do dvanaest osoba.

U svakoj je prostoriji jedan učitelj ili učiteljica. Djeca slobodno posjećuju prostorije, i borave u njima koliko ih interes za opremu i događanja u toj prostoriji veže. U prostorijama

je raznovrsna oprema koja može privući pozornost i zadovoljiti razvojne potrebe i potrebe za učenjem djece u dobi srednjeg djetinjstva.

Zidovi hodnika i svih nabrojanih prostorija su išarani grafitima i oslikani dječjim crtežima i slikama, toliko da je teško pronaći prostor za još nešto dopisati ili naslikati. Isto tako izgledaju i vanjski zidovi.

Čistoća nije nešto o čemu se u ovoj školi vodi velika briga. Po podu i hodnicima je toliko prašine i papira kao da metla nije prošla tim prostorima barem tjedan dana. Namještaj u radnim sobama je prilagođen potrebama i aktivnostima djece. Tu možete vidjeti poneku fotelju, dvosjed, stolice raznih oblika. Stolovi su pokretni tako da se mogu slagati za potreba grupnih aktivnosti, razgovora u kugu, ili pak nekog individualnog rada.

Djeca i odrasli skupljaju se u školskim prostorima od 8:30 do 9 sati. U devet sati svi su na okupu, većina u restoranu. Razgovara se o svemu što se dogodilo od jučer, što se vidjelo na televiziji ili što se planira raditi danas. Takvi se razgovori vode uz doručak do 10 sati.

U 10 sati svi su već spremni za neki rad. Odrasli (učiteljice i učitelji) već su u svojim sobama, a djeca prema dogovoru odlaze kod njih na učenje, igru ili neki rad. Neki će slikati ili pisati, neki slikati ili nešto izrađivati.

U 13 sati već je nešto pripremljeno za ručak. Djeca i odrasli prekidaju rad i skupljaju se u restoranu. Neki uzimaju jelo i vraćaju se na mjesto gdje su radili do tada.

Ponedjeljkom i petkom od 14 do 16:30 sati učenicima stoji na raspolaganju jedna sportska dvorana susjedne škole. Srijedom poslije ručka odlaze svi na plivanje (zimi u ovom terminu često na klizanje).

Od 16 do 16:30 vode se završni razgovori između učitelja i djece. Neka djeca ne žele otići kući; ona žele neke radove dovršiti ili obaviti neke dodatne razgovore o današnjim događajima s učiteljicama ili učiteljima.

Svi odrasli (učiteljice i učitelji) dobro poznaju svako dijete. Djeca su s njima po nekoliko godina zajedno (najviše šest godina) po 200 dana godišnje. Susreću se i surađuju u različitim situacijama i na različitim zadacima. Oni nastoje stupiti u kontakt sa svakim djetetom i ponuditi mu različite sadržaje za učenje i projekte za rad. U šest godina zajedničkog rada svako dijete će naći priliku naučiti sadržaje i informacije koje će mu omogućiti nastavak školovanja.

Ovdje djeca uče prema vlastitom samoopredjeljenju. Ona odlučuju hoće li sudjelovati u nekim aktivnostima koje organiziraju odrasli ili će sama za sebe nešto organizirati. Zadaća je učitelja osigurati prostor i opremu za različite aktivnosti djece («poticajna sredina» i «slobodno ponašanje djece» su ideje Marije Montessori). Za svu djecu organizira tri do četiri tjedna nastave u prirodi u posebno pripremljenim prostorima i zgradama u jednom malom mjestu nedaleko od Berlina (Storkow).

U školi se nalazi oko 60 djece i desetak odraslih osoba.

Waldorfske škole

Prvu waldorfsku školu osnovao je 1919. godine Rudolf Steiner (1861.-1925.) u Stuttgartu. Danas djeluje više stotina waldorfskih škola diljem svijeta.

Kao bitna obilježja nastavnog plana i programa u waldorfskim školama istaknimo naglašenu orijentaciju na umjetnički i radni odgoj. Waldorfski pedagozi ističu da djeca u

školi trebaju učiti glavom, srcem i rukama (a ne samo glavom). Zato je raspodjela nastavnog vremena dosta uravnoteženo raspodijeljena na kognitivne, umjetničke i praktične aktivnosti. Ručni rad, pjevanje i sviranje te euritmija nalaze se u nastavnim programima svih razreda. Umjesto nastavnih predmeta kao didaktičko rješenje Steiner je utemeljio nastavu po epohama. To znači da učenici nemaju svake nedjelje sve nastavne predmete već se satnica pojedinih nastavnih predmeta odrađuju koncentrirano kao jedna epoha u trajanju od tri do četiri nedjelje svaki dan prva dva sata.. Waldorfski pedagozi preporučuju sljedeće sadržaje kao dominantne za učenje po pojedinim razredima: bajke (1. raz.), basne i legende (2. raz.), stari zavjet (3. raz.), mitologije (4. raz.), grčki mitovi (5. raz.), rimska povijest (6. raz.), otkrića starih naroda (7. raz.) i biografije poznatih ljudi (8. raz.).

U toku obvezne škole djeca upoznaju stare zanate (predenje, pletenje, kovanje), zatim rad u vrtu. Dva strana jezika se uče od prvog razreda. Dosta nastave se odvija izvan učionice u školskom dvorištu, školskom vrtu ili negdje u prirodi. Školski udžbenici i suvremeni mediji nisu poželjni u obveznoj osnovnoj školi. Kao izvori znanja u prvom planu se preporučuje rad u izvornoj stvarnosti ili s konkretnim materijalom i alatima. U dnevnom rasporedu aktivnosti u pravilu prva dva sata su planirane kognitivne aktivnosti, druga dva sata umjetničke aktivnosti i učenje jezika a treća dva sata ručni rad i gimnastika (Više kod: Carlgren, 1991; također vidjeti popis Internet izvora za više informacija o djelovanju alternativnih škola u Europi!).

Rasprava

Alternativne pedagogije i škole uvijek mogu poslužiti za uspoređivanje s kurikulumima državnih škola. Osim toga, nema potrebe raditi eksperimente s djecom u državnim školama kako bi se dokazala prednost nekih pedagoških rješenja koja se primjenjuju u alternativnim školama pedeset ili više godina. Tako je npr. s opisnim ocjenjivanjem u waldorfskim školama, učenje istraživanjem i otkrivanjem kod učitelja koji slijede pedagogiju Celestina Freineta ili ručni rad odnosno učenje rukama kod pristaša pedagogije Rudolfa Steinera, Marije Montessori i Celestina Freineta (vidjeti: Carlgren, 1991; Dietrich, 1995; Matijević, 2001). Listi alternativnih škola smo pridružili i prikaz jedne novoosnovane slobodne škole (kakvih samo u Njemačkoj djeluje već više od 50!), kako bismo pokazali kako ne postoje granice u slobodi i traganju za novim pedagoškim modelima. Prikaz takve školske prakse kod nekih će izazvati šok, ali i namjera je ovog teksta potaknuti raspravu o potrebi napuštanja nekih didaktičkih rješenja koja je utemeljio Komenski prije 350 godina kad je na komunikološkoj sceni postojala samo knjiga.

U Njemačkoj, Nizozemskoj, Finskoj, i drugim državama EU lako je uočiti u državnim školama dosta elemenata i pedagoških ideja Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta. To je vidljivo u izboru nastavnih strategija i mjesta rada (npr. dosta istraživačke nastave i nastavnih aktivnosti izvan učionice). Učionice više podsjećaju na prostor u kojem se stanuje i živi negoli na tradicionalne konfekcijske učionice za frontalnu nastavu.

Za ilustraciju mogućih analiza i usporedbi alternativnih i državnih škola donosimo u nastavku jednu analizu mjesta ručnog rada u hrvatskoj državnoj obveznoj osnovnoj školi.

Temeljita usporedba kurikuluma hrvatske obvezne škole pokazuje zapostavljenost ili potpun nedostatak učenja rukama u državnim školama. Naprosto, izgleda da u hrvatskoj obveznoj školi rad (učenje) rukama nije poželjan! Nakon osam godina dominantno intelektualnih aktivnosti teško je očekivati da ti učenici biraju i budu uspješni u raznim obrtničkim, zanatskim i tehničkim školama.

Nastavni predmeti u kojima je u proteklih 50 godina ostvarivani ciljevi odgoja i obrazovanja u području motoričkih kompetencija su u novijim nastavnim planovima znatno smanjeni. Tako je nastavni predmet *Likovna kultura* sveden na po jedan sat tijekom obveznoga školovanja, nastavni predmet *Tehnička kultura* na po jedan sat od petog do osmog razreda, a nastavni predmet *Priroda i društvo* u primarnom obrazovanju na po 2 sata tjedno (samo u 4. razredu 3 sata).

Nekoliko decenija prije toga situacija je bila potpuno drukčija.

U svjedodžbi (obrazac) iz vremena Kraljevine Jugoslavije postoje i rubrike za ocjene za predmete *Praktična znanja i vještine*, *Gospodarstvo* te za *Muški ručni rad*, *Kućanstvo i ženski ručni rad*. Za predmet *Praktična znanja i vještine* učeniku je u 4. razredu osnovne škole upisana ocjena „odličan“ (bez brojčane ocjene!). Ocjene za predmet *Ručni rad i Kućanstvo* dobivali su učenici do 1941. godine, te na području tzv. Nezavisne Države Hrvatske i tijekom rata. U obrascu svjedodžbe koja je službeno rabljena u vrijeme i na području Nezavisne Države Hrvatske stoje i predmeti *Ručni rad i Kućanstvo*. U svjedodžbi za 6. razred osnovne škole 1949. godine učeniku je zapisana i ocjena za ručni rad (vrlo dobar). U svjedodžbi za 4. razred osnovne škole koja je izdana u Hrvatskoj 1950. godine stoji i ocjena za ručni rad „dovoljan“ (Originali svjedodžbi nalaze se u Hrvatskom školskom muzeju, a preslike vidjeti u: Matijević, 2004, str. 212-215)

U Nastavnom planu i programu (1953. – 1972.) koji je u službenoj uporabi bio od samih početaka obvezne osmogodišnje škole na prostorima Jugoslavije postojali su nastavni predmeti „Osnovi općetehničkog obrazovanja“ s po 2 sata tjedno od 4. do 8. razreda, zatim nastavni predmet *Domaćinstvo* s po 2 sata od 6. do 8. razreda. Nastavni predmet *Likovni odgoj* je od 1. do 6. razreda bio zastupljen s po 2 nastavna sata tjedno. Motoričke aktivnosti (Učenje rukama) bilo je dosta prisutno i u nastavnom predmetu *Poznavanje prirode i društva* od 1. do 3. razreda koji je bio zastupljen s po 4 nastavna sata tjedno. Podsjetimo još da je nastavna godina u to doba trajala 210 nastavnih dana, jer je nastava organizirana i subotom.

U prva tri razreda nije planiran u to vrijeme poseban nastavni predmet za tehničko obrazovanje i ručni rad već su se odgojni i obrazovni zadaci iz tog područja ostvarivali u svim nastavnim predmetima, napose u područjima poznavanja prirode i društva, matematike i likovnog odgoja (Osnovna škola, 1958, str. 114). U preporukama učiteljima iz toga doba citiramo sljedeće: „Na ovom uzrastu uspješno se mogu koristiti za tehnički odgoj igre tehničkim igračkama, razgledavanje pravih tehničkih objekata, raznih strojeva, uređaja, prijevoznih i drugih tehničkih sredstva koja su bezopasna za djecu. Upoznavanje sredstava za njegovanje cvijeća, povrća, domaćih životinja, životinja u živom kutiću. Obavljanje lakših poslova u školi i oko škole također može uspješno pridonijeti tehničkom odgoju.“ (Isto, str. 114-115).

I dalje: „Na ovom uzrastu treba učenicima davati zadatke da modeliraju predmete iz raznih jednostavnijih materijala (papir, glina, plodovi, slama itd.), učiti ih pravilnoj uporabi elementarnog ručnog alata, razvijati kod učenika spretnost ruke, osnovne manualne radne navike i stvaralačke sposobnosti“ (Isto, str. 115).

U Nastavnom planu i programu za obveznu osnovnu školu koji je u Hrvatskoj bio službeni dokument od 1972. do 1980. godine stoji nastavni predmet *Likovni odgoj* s po 2 sata od 3. do 6. razreda, te predmet *Tehnički odgoj* s jedan sat u 5. razredu te po 2 sata u 6. do 8. razreda. Tu su još i dodatni programi *Domaćinstvo* u 5. do 7. razredu te izborni program „Poljoprivreda“ za 8. razred. Svaki je učenik prema tome Nastavnom planu trebao tjedno biti uključen u neku od slobodnih aktivnosti koje su iz područja sporta, umjetnosti ili tehnike (Prema: Naša osnovna škola, 1972).

Treba se pitati zašto je u zadnjoj četvrtini dvadesetog stoljeća u hrvatskoj osnovnoj školi napušteno učenje rukama i ručni rad? Zašto je tehnički odgoj sveden na učenje povijesti tehničke kulture, a u novije vrijeme na učenje informatike? Zašto djeca u hrvatskoj osnovnoj školi nemaju pravo učiti i raditi rukama kao i u drugim zemljama Europe?

Kako smo prethodno prikazali u hrvatskim osnovnim školama su dugo postojali posebni nastavni predmeti (*Ručni rad* i *Tehnički odgoj*) koji su omogućavali zadovoljavanje djetetove potrebe za rad rukama i kreativno stvaranje (izražavanje) u motoričkom području. Bio je to, kao i u drugim europskim zemljama, ili poseban nastavni predmet ili razna didaktička rješenja unutar drugih nastavnih predmeta. Kako se priroda djetetovih potreba nije mnogo promijenila, ostaje obveza pedagoških stručnjaka da tijekom obveznoga školovanja i u Hrvatskoj omoguće učenicima **učenje rukama**, odnosno stvaranje i istraživanje uz pomoć vlastitih ruku.

Djeca u doba obveznoga školovanja (a i prije toga doba!) imaju potrebu i želju istraživati prostor, materijal i medije. Učiteljice i učitelji trebaju poštivati spontanost djetetove percepcije i kreacije kao temelj za razvijanje autonomnosti i individualnosti. U obveznoj školi treba razvijati sposobnost istraživanja i vrednovanja prirodnih formacija i materijalne kulture, te raditi na uspostavljanju vrijednosnih kriterija življenja. Škola treba razvijati kulturu rada te razvijati estetski i kritički odnos prema cjelokupnoj okolini. Kod učenika treba njegovati smisao i poticati želju za aktivnim stvaralačkim sudjelovanjem u prostornom uređenju škole i kulturnom životu svoje sredine.

Ne treba zaboraviti da je pravo učenje zapravo **iskustveno učenje**. To znači da za kvalitetno učenje djeci treba omogućiti stjecanje različitih iskustava. Poznato je da rad rukama mijenja način mišljenja i odnosa prema okolišu!

U nastavne planove bi trebalo vratiti satnicu za predmete koji su bili posvećeni kreativnom motoričkom izražavanju u količini koja je bila u hrvatskim školama u prvih tridesetak godina djelovanja obvezne osmogodišnje škole! Odnosno ta bi satnica trebala biti opsegom približna onoj koja je za te aktivnosti planirana u školama Austrije, Njemačke ili Finske, bez obzira na nazive predmeta za koje bismo se danas mogli opredijeliti.

Kao didaktička rješenja za to mogu se nuditi:

- poseban nastavni predmet tijekom čitava obveznoga školovanja (npr. kao u Finskoj);
- aktivnosti u okviru raznih nastavnih predmeta tijekom obveznoga školovanja (u likovnom odgoju, *prirodi i društvu*, fizici, matematici itd.);
- poseban nastavni predmet u primarnom obrazovanju pod nazivom *Ručni rad*, te poseban predmet pod nazivom *Tehnički odgoj* sa satnicom od 2 sata tjedno u nižem srednjem obrazovanju
- u vidu različitih individualnih, projekata za rad u parovima te grupnih projekata;
- u vidu izbornih i izvannastavnih aktivnosti;
- u programima učeničkih školskih zadruga te
- u vidu kombinacije spomenutih didaktičkih rješenja.

Preuzeti zadaci mogu se raditi u školi i kod kuće, odnosno u nastavno i izvannastavno vrijeme.

Ostvarivanje ciljeva odgoja u motoričkom području može se događati u specijaliziranim školskim radionicama, ali to ne smije biti isključivo mjesto nastavih događanja niti razlog da se odustane od ovih aktivnosti ako taj uvjet nije zadovoljen. Naime, praktične nastavne

aktivnosti mogu se efikasno i kvalitetno ostvarivati i u školskom dvorištu, školskom vrtu, školskom voćnjaku ili bilo kojem drugom prostoru u školi ili u blizini škole za koje treba izvršiti minimalne prilagodbe.

Ne bi bilo dobro propisati sve aktivnosti i vježbe koje treba odraditi u određenom razredu ili ciklusu školovanja. Mnogo je opravdanije napraviti popis ideja i opis uvjeta koje treba zadovoljiti, a svakoj školi i učitelju ostaviti veliku slobodu za izradu operativnih programa aktivnosti koji će ovisiti o školskom okolišu, tradicijskim zanatima i djelatnostima u području gdje škola djeluje. Aktivnosti i materijali koji će dominirati u Podravini ili Slavoniji će se razlikovati od onih koje će preferirati učitelji i djeca u Istri, Dalmaciji ili Zagrebu.

Budući da tridesetak godina u Hrvatskoj nisu školovani učitelji koji imaju kompetencije i motivaciju za podučavanje ručnog rada, te da je negativna tradicija pridonijela stvaranju negativnih stavova kod roditelja i učenika – trebat će proći stanovito vrijeme da se stvori u školi i oko škole ozračje za ostvarivanje (n)ovih ciljeva učenja u motoričkom području. To znači da bi učiteljski fakulteti trebali uvesti nove kolegije ili module koji bi pridonijeli stjecanju metodičkih kompetencija za poučavanje praktičnih vještina. Zatim bi trebalo investirati određena sredstva za opremanje radionica na učiteljskim fakultetima i u osnovnim školama. To znači kupovinu odgovarajuće opreme (namještaj), zatim strojeva, alata i materijala. Naravno u nastavnim planovima i programima treba predvidjeti vrijeme i popis aktivnosti koje je poželjno organizirati u određenom razredu ili ciklusu obveznoga školovanja.

Uz rasprave stručnjaka o tome trebaju li te aktivnosti učenika biti više orijentirani na likovnu ili tehničku kulturu, na estetsku ili uporabnu dimenziju, odgovor bi bio kratak: na sve to! Dakle, u svemu onome što bi učenici stvarali svojim rukama treba biti i primjene umjetničkog, estetskog, tehničkog, matematičkog (napose geometrijskog), fizikalnog i svega drugog znanja i kompetencija koje se stežu u drugim nastavnim predmetima.

Učenicima treba omogućiti da odrade i prožive sve faze nastajanja nekog proizvoda – od ideje i planiranja, do izrade (izbor materijala, organizacija vremena) i vrednovanja. Ako se radi na vrtlarskim aktivnostima onda učenici trebaju sudjelovati u svim etapama rada, od obrade zemlje, sijanja i sadnje, preko njege biljaka do berbe i uporabe plodova.

Slične bismo analize mogli raditi na temu osposobljavanja učitelja za rad u osnovnoj školi, na temu ocjenjivanja učenika ili odnosa prema izvorima znanja itd.

Zaključak

Podsjetili smo kratko na pedagoške ideje i praksu u školama koje slijede pedagoško učenje Rudolfa Steinera, Marije Montessori i Celestina Freineta ili koje predstavljaju sasvim novu pedagoški model (npr. slobodne škole u Njemačkoj i Laborschule u Bielefeldu).. Te su pedagogije u proteklom decenijama postojale, a i danas su veoma prisutne na europskoj pedagoškoj i školskoj sceni. Te se ideje ostvaruju ili su prisutne u kurikulumima državnih obveznih škola, ali djeluju i kao posebne alternativne škole. Kao takve one znatno utječu na razvoj kurikuluma državnih obveznih škola te na pedagošku kulturu učiteljica i učitelja koji rade u tim školama. Dakle, osim školskog pluralizma u europskim državama (djelovanje raznih alternativnih škola) u državnim školama je na sceni pedagoški i didaktički pluralizam.

Na primjeru analize učenja rukama u hrvatskim državnim školama pokazano je što se može dogoditi kada na pedagoškom tržištu postoji i djeluje samo jedan model škole, samo jedna pedagoška koncepcija. Ukratko, stvoren je model škole u kojem učenje rukama nije poželjno! Nakon tridesetak i više godina tako „motorički retardirane“ škole i školske prakse

teško je stanje promijeniti i poboljšati. Osnivanje i djelovanje novih alternativnih osnovnih škola može taj proces znatno ubrzati i olakšati.

U državama u kojima ne postoje alternativne škole i ne razmišlja se o školskom i pedagoškom pluralizmu učiteljice i učitelji se osposobljavaju za djelovanje na modelima koji su već stotinu godina predmetom oštre pedagoške kritike. Tako nastavnički fakulteti s vježbaonicama koje rade na tradicionalnim pedagoškim i didaktičkim paradigmama konzerviramo postojeće stanje. Njemački stručnjaci nude i za to rješenja (vidjeti Internet izvor: Laborschule Bielefeld).

Proces vraćanja na pedagošku scenu pedagoškog i školskog pluralizma ne teče istim tempom u zemljama u tranziciji. Vraćanje pedagoškog pluralizma u školsku praksu ovisi o različitim političkim, društvenim, ekonomskim i historijskim okolnostima. Povremene međunarodne pedagoške konferencije mogu znatno olakšati te procese razmjenom iskustava i ideja.

Literatura

Borchert, M. (Hrsg.), (2003), Freie Alternativschulen in Deutschland. Marl: Bundesverb. Der Freien Alternativschulen in BRD.

Carlgren, K. (1991), Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudolfa Steinera. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Dietrich, I. (Hrsg.), (1995), Handbuch Freinet-Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.

Matijević, M. (Ur.), (1994), Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta.

Matijević, M. (2001), Alternativne škole. Zagreb: Tipex.

Matijević, M. (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex.

Osnovna škola (1958), Beograd: Savremena škola.

Seitz, M. i Hallwachs, U., (1997), Montessori ili waldorf? Zagreb: Educa.

Scholz, N. (Hrsg.), (1992), Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wolfratshausen: Drachen Verlag.

Trstenjak, D. (1908), Slobodna škola. Zagreb: Tiskara i litografija Mile Maravića.

Internet izvori:

Association Montessori Internationale (20. 08. 2008.)

<http://www.montessori-ami.org/>

Bundesverband der freien Alternativschulen (20. 08. 2008.)

<http://www.freie-alternativschulen.de/cms/jml/>

European Forum for Freedom in Education (18. 08. 2008.)

<http://www.effe-eu.org/EN/Eindex.html>

European Council for Steiner Waldorfeducation (20. 08. 2008.)

<http://www.ecswe.org/>

Freinet Pädagogik (21. 08. 2008.)

<http://freinet.paed.com/index.htm>

Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (20. 08. 2008.)

<http://freinet.org/>

Freie Schule Bochum (20. 08. 2008.)

<http://www.freieschulebochum.de/>

Freie Schule in Berlin – Tempelhof (20. 08. 2008.)

<http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/index.html>

Laborschule Bielefeld (20. 08. 2008.)

http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule.html

Nastavni plan i program za osnovnu školu – HNOS (2006), Zagreb: MZOS.
(Dostupno i na www.mzos.hr 04. 07. 2007.)

Osnovna Montessori škola u Zagrebu (20. 08. 2008.)

<http://www.montessori-skola.hr/stranica.htm>

Osnovna waldorfska škola u Rijeci (20. 08. 2008.)

<http://www.waldorf-rijeka.hr/>

The Internationale Montessori Index (20. 08. 2008.)

<http://www.montessori.edu/index.html>

Waldorfschulen in Deutschland (20. 08. 2008.)

<http://www.waldorfschule.info/>

THE PEDAGOGICAL IDEAS OF MARIA MONTESSORI – A WINDOW OF OPPORTUNITY FOR STATE SCHOOLS

Milan Matijević

For fifty years in Croatia, pluralism in education and schooling was not allowed. Only ready-made state educational institutions were active. All of today's politicians and most of the teachers who are currently working in schools attended this type of education system. Most of them do not understand and are not informed about the values of pedagogical and school pluralism. Those educational experts who, somehow, acquired competences in pedagogical and school pluralism should design a model of information and training in this area.

The state school in Croatia is going through a process of change, and the politicians who decide on these changes are once again promoting the vision of another ready-made school designed by them. Few are aware that in the world there is no school model that satisfies everyone. There are different models of compulsory school and different pedagogical conceptions that, more or less, go some way to meeting the desires of teachers and parents. Even today, the pedagogical ideas of reform pedagogy educationalists attract the attention of teachers and parents who seek suitable pedagogical solutions for children of the 21st century. In Europe, the ideas of Maria Montessori occupy a high position on this list of pedagogical ideas.

The most recent drivers of reform in Croatia advocate student-centred teaching. This is going to be a slow and difficult process considering that school buildings and classrooms were built and equipped for the needs of teacher-centred teaching. Teacher education faculties are continuously preparing future teachers for this teaching model which has long been subject to pedagogical criticism.

It is well known that considerable attention in Montessori centres preparing future teachers is devoted to acquiring competences to help children learn. "Help me to do it myself" is Maria Montessori's motto embedded in the training concept of future teachers. This is another paradigm that should be emphasised at teacher education faculties in Croatia. This means that the existing teacher training model must be changed by introducing more activities that contribute to the acquisition of competences to assist children in learning by themselves. A teacher-lecturer cannot satisfy the needs of today's children. A teacher-facilitator implies a model of behaviour that is closer to the needs of today's children and schools.

It is difficult to expect that opportunities for pedagogical and school pluralism will be generated quickly in Croatia. It would be much better to direct our strengths at developing pedagogical pluralism in state schools. In this context, a concept needs to be elaborated to allow for the implementation of Montessori ideas in state schools. This may be achieved through the supplementary training of teachers in state schools, and by finding donors who will equip classrooms for teaching in line with Maria Montessori's ideas. This path could and should be achieved in three ways:

1. Through brief informative seminars for busy teachers in suitably equipped classrooms, or through high-quality video presentations (duration of about 6 hours);
2. Through compulsory and elective courses at teacher education faculties where future teachers will acquire the basic knowledge and competencies of Montessori pedagogy (duration one semester – 30 teaching hours);
3. Through additional study programmes designed for graduate teachers to teach in compulsory elementary schools (duration one to two years).

Those well acquainted with Montessori pedagogy have now been given a chance. We see this window of opportunity in the implementation of the pedagogical ideas of Maria Montessori in state schools.