

Povijesni pregled razvoja alternativnih škola

Gregić, Sanja

Master's thesis / Diplomski rad

2013

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:464262>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-02**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Diplomski studij engleskog jezika i povijesti

Sanja Gregić

Povijesni pregled razvoja alternativnih škola

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Mirko Lukaš

Osijek, 2013.

SAŽETAK

Tema ovog rada i cilj istraživanja je povijesni razvoj alternativnih škola. Paralelno s utemeljenjem razredno-predmetno-satnog sustava, mnogi su pedagozi, filozofi, psiholozi pa čak i liječnici, nezadovoljni takvim rješenjem, ponudili svoje pedagoške koncepte za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa kojim bi školu približili potrebama i prirodi djeteta. U radu su prikazane osnovne karakteristike stare, tradicionalne škole i njezini utemeljitelji te su ukratko iznesene osnovne crte reformne pedagogije i sadržaj pojma alternativne škole. Istražena su i opisana temeljna pedagoška načela, didaktička obilježja i strategije alternativnih škola, uloga učitelja i položaj učenika u alternativnim školama te materijali, pribor, mjesto izvođenja nastave i način vrjednovanja.

Autorica zaključuje rad usporedbom alternativnih i tradicionalnih škola i naglašava važnost školskog pluralizma kao neizostavnog elementa suvremenog, liberalnog i demokratskog društva.

Ključne riječi: alternativne škole, reformna pedagogija, školski i pedagoški pluralizam

SUMMARY

The topic of this thesis and the aim of the research is the historical development of alternative schools. Parallel with the establishment of the class-subject-lesson system, many educators, philosophers, psychologists and even doctors, unhappy with such a solution, offered their own pedagogical concepts for the improvement of educational process and bringing school closer to the needs and nature of a child. The thesis describes the basic features of the old, traditional school and its founders, and briefly outlines the basics of reform pedagogy and content of the term alternative school. It investigates and describes the fundamental pedagogical principles, learning characteristics and strategies of alternative schools, the teacher's role and position of pupils in alternative schools, materials, equipment, classrooms and rooms where lessons are performed and methods of student evaluation.

The author concludes by comparing alternative and traditional schools and stresses the importance of educational pluralism as a vital element of a modern, liberal and democratic society.

Keywords: alternative schools, reform pedagogy, school and educational pluralism

SAŽETAK	1
UVOD.....	4
1. TEORIJSKI DIO.....	6
1.1. STARA (TRADICIONALNA) ŠKOLA	6
1.1.1. Jan Amos Komensky.....	6
1.1.2. Johann Friedrich Herbart i Tuiscon Ziller	8
1.2. KRITIKA HERBARTIANIZMA.....	10
1.3. REFORMNA PEDAGOGIJA.....	11
2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	14
2.1. CILJ ISTRAŽIVANJA	14
2.2. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	14
2.3. UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	14
2.4. PRIKUPLJANJE I OBRADA PODATAKA	15
3. EMPIRIJSKI DIO.....	16
3.1. PROJEKT METODA	16
3.1.1. John Dewey	16
3.1.2. Filozofija pragmatizma i „Moja pedagoška vjera“	17
3.1.3. Uloga učitelja i učenika	18
3.1.4. Organizacija učenja i nastave.....	19
3.1.5. Materijali i prostor	20
3.1.6. Vrijednovanje.....	20
3.2. MONTESSORI SUSTAV	20
3.2.1. Maria Montessori.....	21
3.2.2. Temeljna pedagoška načela.....	22
3.2.3. Uloga učitelja i učenika	23
3.2.4. Učenje i nastava	24
3.2.5. Materijali i prostor	25
3.2.6. Vrijednovanje.....	26
3.3. ŠKOLA CÉLESTINA FREINETA.....	27
3.3.1. Célestin Freinet	27
3.3.2. Temeljna pedagoška načela.....	28
3.3.3. Uloga učitelja i učenika	29
3.3.4. Organizacija učenja i nastave.....	29
3.3.5. Materijali i prostor	30
3.3.6. Vrijednovanje.....	31
3.4. ŠKOLA SUMMERHILL.....	31
3.4.1. Alexander Sutherland Neill	31
3.4.2. Temeljna pedagoška načela.....	32
3.4.3. Uloga učitelja i učenika	33
3.4.4. Organizacija učenja i nastave.....	34
3.4.5. Materijali i prostor	35
3.4.6. Vrijednovanje.....	36
3.5. WALDORFSKA ŠKOLA.....	36
3.5.1. Rudolf Steiner	36
3.5.2. Temeljna pedagoška načela Waldorfske škole	37
3.5.2.1. Antropozofija	38
3.5.2.2. Euritmija.....	39

3.5.3. Uloga učitelja i učenika	39
3.5.4. Organizacija učenja i nastave.....	41
3.5.5. Materijali i prostor	42
3.5.6. Vrjednovanje.....	43
3.6. JENA-PLAN.....	44
3.6.1. Peter Petersen	44
3.6.2. Temeljna pedagoška načela.....	44
3.6.3. Uloga učitelja i učenika	45
3.6.4. Organizacija učenja i nastave.....	46
3.6.5. Materijali i prostor	46
3.6.6. Vrjednovanje.....	47
ZAKLJUČAK.....	48
LITERATURA	52

UVOD

Okrenemo li se unazad na dugi put od čovjekova postanka do danas ne možemo ne primijetiti koliko se promjena dogodilo na tom putu i koliko je fascinantan ljudski napredak. Čovjekova otkrića i rad snažno utječu na razvoj ljudske zajednice. Ipak, u nizu promjena neki segmenti ljudskog djelovanja kao da nisu doveli do željenih rezultata. U taj dio može se ubrojiti i školstvo. Naravno, tijekom dugog niza godina došlo je do promjena u nastavnim sadržajima, a napretkom tehnike u školi se koriste moderna nastavna sredstva i pomagala, no neka didaktička rješenja u nastavi, kao što je razredno-predmetno-satni sustav, prakticiraju se već preko 350 godina, a frontalni oblik rada još uvijek je dominantan u mnogim školama. Tradicionalne škole pokazuju vrlo male pomake u razvoju vlastita rada i poučavanja, dok alternativne, slobodne i demokratske škole pokušavaju svojim radom unijeti novitete i procese poučavanja prilagoditi djetetu na drugi način, bitno različit od onog u tradicionalnoj školi. Međutim, ideje o stvaranju nove, drugačije, alternativne škole nisu težnja samo današnjih pedagoga, one se rađaju paralelno s utemeljenjem razredno-predmetno-satnog sustava. Već tada se uočavaju nedostaci novog "krutog" sustava i pokušavaju osmisliti školski programi koji su svojim sadržajima i načinu učenja bliži dječjoj prirodi.

Tema ovog diplomskog rada je povijesni pregled razvoja alternativnih škola koje su nepresušan izvor polemike pa se teško može ostati ravnodušan prilikom istraživanja o alternativnom obrazovanju. U Republici Hrvatskoj se o alternativnim školama malo zna i roditelji najčešće nisu upoznati s onim što one nude. Pedagoške koncepcije alternativnih škola često su nepoznanica širem krugu ljudi što dovodi do nerazumijevanja i neprihvaćenosti takvog sustava obrazovanja. Strah od nepoznatog i novog često usporava prihvaćanje novih ideja. Potvrda koliko su alternativne pedagogije dobre vidljiva je iz mnoštva metoda koje su i danas preuzete u državnim školama.

Ovaj rad je skroman doprinos širenju ideja alternativnog obrazovanja. Tema je sustavno obrađena na temelju šest najpoznatijih alternativnih škola uzevši u obzir njihova najbitnija obilježja koja ih razlikuju od stare – tradicionalne škole s ciljem upoznavanja povijesnog razvoja alternativnih škola te povijesnih i društvenih okolnosti koje su pogodovala i uvjetovale njihov nastanak i razvitak.

U teorijskom dijelu ovoga rada se predstavlja stara, tradicionalna škola, njezini osnivači i bitne karakteristike, a potom se iznosi kritika tog istog sustava. U empirijskom dijelu se prema određenim kategorijama, navode i obrazlažu karakteristike najpoznatijih, dostupnih alternativnih škola. U analizi i interpretativnom dijelu ovoga rada dominira kvalitativna metoda analize podataka koja se oslanja na istraživanje dostupne literature.

U zaključnom dijelu rada pokazuje se povijesni razvitak i postojanje alternativnog obrazovanja koje je nužno, korisno i važno u suvremenom društvu koje se neprestalno mijenja.

1. TEORIJSKI DIO

U ovom dijelu rada prikazuje se razredno-predmetno-satni sustav, stara škola i njezini utemeljitelji. Nadalje su, utvrđene osnovne crte reformne pedagogije i sadržaj pojma alternativne škole.

1.1. STARA (TRADICIONALNA) ŠKOLA

Razredno-predmetno-satni sustav u školstvu postoji kao čvrst pedagoški koncept preko 350 godina. Idejni začetnik škole „za masovno obrazovanje svih o svemu“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 88) tj. škole kakvu poznajemo danas bio je Jan Amos Komensky (1592. – 1670.).

1.1.1. Jan Amos Komensky

Češki pedagog i reformator Jan Amos Komensky tvorac je razredno-predmetno-satnog sustava nastave i „začetnik i inspirator pedagogije novog doba“ (Zaninović, 1988, 94). U svom je djelu *Velika didaktika* teorijski obrazložio sva značajna pitanja didaktike, poglede na odgoj i obrazovanje i odredio njezinu zadaću o potrebi poučavanja svakoga o svemu.

Komensky je smatrao školovanje veoma važnim, stoga je osmislio način školovanja dostupan svima kako bi svatko mogao imati priliku za obrazovanje. On je izrazito cijenio škole jer ih je vidio kao radionice čovječnosti gdje ljudi postaju ljudi (Vukasović, 2007). Držao je da škole uz posao obrazovanja i odgajaju svoje polaznike. Povezao je znanje i moralno ponašanje, spoznavanje i vrjednovanje, poštovanje spoznajno-teorijskih zakona i općeljudskih vrijednosti. Polazište odgoja pronalazio je u prirodi djeteta, pa je smatrao da nastavu treba prilagoditi dječjoj prirodi i njihovim mogućnostima. On uočava važnost planskog odgoja i obrazovanja koje će i manje sposobnoj i talentiranoj djeci pružiti priliku za uspjeh. U svom djelu *Velika didaktika* Komensky iznosi stavove kako treba postupati s djecom te dokazuje mogućnosti u kojima djeca s umanjnim intelektualnim sposobnostima uz dobro organiziran odgoj mogu postići određene rezultate (Zaninović, 1988). Komensky je oduvijek imao i pobornike i protivnike, no bez obzira na mišljenje o "njegovoj" školi i načinu školovanja ne može mu se osporiti da je u osnovi imao

humanističke filozofske stavove jer je školu želio približiti svakom djetetu prema njegovim mogućnostima.

Komensky je osmislio školu kao instituciju primjerenu zahtjevima novog vremena za masovnim obrazovanjem (Mušanović i Lukaš, 2011). Osnovnu je školu smatrao općeobrazovnom i obveznom za sve, bez obzira na spol ili stalež. A nastava je u njoj morala biti na materinskom jeziku. Sljedeći stupanj školovanja bila je latinska škola (gimnazija), dok se najviše školovanje provodilo u akademiji koju pohađaju najdarovitiji učenici. Komensky je uveo vrlo značajne organizacijske promjene u poučavanju. Zagovarao je školu s jasno određenim početkom nastave i precizno određenim planom rada za godišnje, mjesečno, tjedno i dnevno izvođenje nastave. Naglasio je važnost podjele na razrede u kojima se odvija zajednički rad učenika i učitelja. Nastavu je organizirao po razredima i nastavnim predmetima. U *Velikoj didaktici* napisane su upute za rad na satu, održavanje discipline, izradu godišnjeg rasporeda sadržaja i pridržavanje nastavnog plana (Zaninović, 1988).

Osnovno načelo rada u nastavi prema Komenskom je „zornost“. Smatrao je da sve treba spoznati vlastitim promatranjem i ono je osnova za razumijevanje određene pojave ili predmeta (Zaninović, 1988). Od učenika je prije svega tražio da pokažu jesu li razumjeli gradivo, a to su mogli samo ako su bili aktivni tijekom nastave. Pažnju je pridavao ponavljanju i vježbanju jer se na taj način postizalo trajno znanje. Isticao je spoznaju kako se nikada ne smije učiti napamet, već isključivo s razumijevanjem (Mušanović i Lukaš, 2011). Komensky nastavu analizira i s psihološke strane pa iz nje uklanja monotono vježbanje pamćenja. Smatra da učenici različitih godišta imaju različite sposobnosti pa se prema tome treba prilagoditi nastava. Naglašavao je kako učenici lakše shvaćaju ako im se objasni korisnost za svakodnevni život sadržaja koji se poučavaju kao i njihovu predmetnu i međusobnu povezanost (Zaninović, 1988). Poučavanje ne smije biti brzopleto, nasilno, nepromišljeno ili neosnovano. Komensky inzistira na temeljito promišljenoj i pripremljenoj pouci koja može jamčiti sigurno, brzo i ugodno učenje koje će motivirati učenike za daljnji rad (Pranjić, 2005). Ono zahtijeva najavu cilja prije početka predavanja jer svaki sat mora imati određeni cilj koji se ostvaruje nizom zadataka. Najprije je potrebno sadržaje izložiti u cijelosti, a potom ih raščlanjivati na manje dijelove. U nastavu uvodi još dva načela: postupnost i sistematičnost. Gradivo se uči od lakšega prema težemu imajući u vidu prirodan red: promatranje, percipiranje, pamćenje, prosuđivanje i naposljetku jezična sposobnost i spretnost ruku (Zaninović, 1988).

Za Komenskog je učitelj idealist i moralni vođa, a ujedno i osoba odgovorna za sve uspjehe i neuspjehe učenika. Komensky učitelju dodjeljuje uzvišenu ulogu jer je njegov posao

„častan kao nijedan pod suncem“. Osim što učitelj mora biti marljiv i pošten, mora prije svega voljeti ono što radi. Nezamislivo je da takav posao netko obavlja iz koristi ili nekih drugih razloga. Učitelj je kriv za neuspjeh u nastavi jer kod djece nije pobudio dovoljno interesa. Međutim, Komensky je predviđao mogućnost da jedan učitelj radi i s nekoliko stotina djece, što se pokazalo pretjeranim. Isto se tako od učitelja tražilo da sve predmete predaje jednom metodom, što se također u praksi pokazalo neuspješnim.

Komensky se uz sve gore navedeno bavio i pisanjem prvih udžbenika za školu ali i priručnika za učitelje. Osim što sam piše udžbenike, daje i detaljne upute za njihovo pisanje. Udžbenike drži nužnima za nastavu i naglašava da moraju biti pisani popularnim stilom, ali i sadržavati bitno gradivo koje mora biti pristupačno i sistematski raspoređeno. Razlikuje udžbenike za učenike i udžbenike s uputama za nastavnike (Zaninović, 1988).

U školi je cijenio disciplinu i tvrdio da se ona treba održavati pravilnom organizacijom rada, primjerom, a po potrebi i prekoravanjem (Zaninović, 1988). Kao i od nastavnika, očekuje i od učenika odgovornost u radu iako smatra da se disciplina postiže dobrom i interesantnom nastavom. On se ne libi od uporabe kazni prema učenicima koji ne poštuju pravila i narušavaju disciplinu.

Jan Amos Komensky zasigurno pripada najznačajnijim ličnostima novije pedagogije. Predstavnik je napredne pedagoške misli 17. stoljeća. Već za njegova života države Weimar (1619.) i Gotha (1642.) prve su uvele obvezno školovanje za svu mušku i žensku djecu. U Gothi je izrađen jedan od najstarijih planova za obveznu školu u kojem stoji da školska godina traje deset mjeseci, a određena je i tjedna satnica te radni dani u tjednu. Osim nastavnog plana, nastava se izvodila po grupama i to dovodi do razredno-predmetnog sustava koji postoji i danas (Bognar i Matijević, 2005).

1.1.2. Johann Friedrich Herbart i Tuiscon Ziller

Unutarnju strukturu nastavnog sata doradili su u 19. stoljeću Johann Friedrich Herbart (1776. – 1841.) i njegov učenik Tuiscon Ziller (1817. – 1882.).

Johan Friedrich Herbart je bio njemački pedagog, filozof i utemeljitelj pedagogije kao akademske discipline (Mušanović i Lukaš, 2011). Predstavnik je intelektualizma u pedagogiji i psihologiji. Pedagogiju definira kao normativnu nauku i izvodi je iz etike i psihologije. Etika određuje ciljeve odgoja, a psihologija sredstva. Ciljeve dijeli na moguće i neophodne, a samo

neophodni, primjerice formiranje moralnog karaktera i razvijanje monogostranog interesa, pripadaju odgoju (Zaninović, 1988).

U Herbartovoj intelektualističkoj didaktici središnje mjesto zauzima teorija nastave. Osmišljavajući nastavni proces na temelju psihologije on uvodi didaktički pojam nastavne jedinice (sadržaj jednog nastavnog sata) sa strogo određenom i didaktički obrazloženom strukturom (Mušanović i Lukaš 2011). Smatra mogućim definirati općevažeće forme nastavnog procesa koje se moraju uvažavati na svakom satu. U nastavu unosi red pa nastavni proces temelji na četiri osnovna stupnja: jasnoća, asocijacija, sustav i metoda; kroz koje mora proći obrada svake nastavne jedinice. Prvi stupanj, tj. jasnoća odnosi se na opažanje i upoznavanje pojedinačnog, što se postiže zornošću. Zornost pridonosi koncentraciji učenika (Bognar i Matijević, 2005). Nastavnik izlaže novo nastavno gradivo imajući na umu da njegovo izlaganje bude kratko i zanimljivo djeci (Zaninović, 1988). Na stupnju asocijacije, tj. uspoređivanja novonaučeni sadržaji se udružuju sa starima. Učitelj učenika navodi na usporedbu pojedinosti i pronalaženje povezanosti (Bognar i Matijević, 2005). Stupanj asocijacije ostvaruje se kroz razgovor i osigurava kontinuitet u nastavi i stvara napetost (Zaninović, 1988). Treći stupanj, tj. sustav treba pridonijeti povezivanju pojedinih spoznaja u cjelinu pomoću zaključaka, pravila, definicija itd. Metoda, kao posljednji sustav, treba osigurati uvježbavanje i praktičnu primjenu. Učenik je pritom aktivan, a učitelj samo usmjerava i provjerava njegovo znanje (Bognar i Matijević, 2005). Zadaci se rješavaju i izvode se različite vježbe. Ovakvom artikulacijom nastavnog sata omogućeno je lakše usvajanje znanja i vještina.

Herbartovu teoriju nastave dalje razvija Ziller koji nastavu raščlanjuje na najmanje metodičke jedinice koje ispunjavaju jedan sat. Svaka se metodička jedinica obrađuje kroz pet formalnih stupnjeva: analizu, sintezu, asocijaciju, sistem i metodu (Bognar i Matijević, 2005). On Herbartov prvi stupanj „jasnoću“ dijeli još na „analizu“ i „sintezu“ (Koenig i Zedler, 1998). „Analiza“ treba učenika pripremiti za učenje. Na tom se stupnju objašnjavaju i izdvajaju predodžbe koje će olakšati učenje novog sadržaja. „Sinteza“ povezuje nove sadržaje sa starima (Bognar i Matijević, 2005). Ostali stupnjevi isti su kao i kod Herbarta.

Prema Herbartu zadatak je nastave razvijati interes, pažnju i mišljenje, a individualni pristup učeniku nije moguć. Znanje se utvrđuje ponavljanjem, a prethodi mu razumijevanje. U takvom sustavu nastavnik je jedini autoritet znanja i morala. On mora imati široku filozofsku, znanstvenu i pedagošku spremu, sposobnost brzog prosuđivanja i ispravan karakter. Herbart je prvi u pedagošku znanost uveo sustav i pridonio da on postane teorijska znanost. Znatno je utjecao na razvoj pedagogije uvođenjem psiholoških postavki i teza o oblicima i stupnjevima

nastave te odgojnoj funkciji nastave (Zaninović, 1988). Njegove ideje su sve do približno 1910. godine predstavljale vodeći pravac znanstvene pedagogije, a njegovo učenje o stupnjevima u hrvatskoj se pedagogiji potpuno napušta te nakon Drugog svjetskog rata.

1.2. KRITIKA HERBARTIANIZMA

U vrijeme dominacije herbartovske pedagoške orijentacije nije bilo moguće zaustaviti prodiranje novih i naprednijih pedagoških ideja koje su kritizirale postojeći pedagoški sustav, upozoravale na njegove nedostatke i na potrebu njegova napuštanja i u teoriji i u praksi (Jakopović, 1984). Školu do 19. stoljeća karakterizira didaktički materijalizam, a određuje ga prenaplašena važnost stjecanja znanja zasnovana na zapamćivanju činjenica u odgojno-obrazovnom procesu. Djecu se tjeralo što više memorirati vrlo često nepotrebne stvari i činjenice, a nastava je bila temeljena na lekcionizmu, tj. zadavanju lekcije u školi, memoriranju lekcije kod kuće i provjeravanju lekcije u školi. To je dovodilo do formalističkog znanja od kojeg učenici nisu imali mnogo koristi u stvarnom životu.

Sve do kraja 19. stoljeća obrazovni ideal većine škola bio je dijete "pune glave", no tada se pojavljuju nove ideje i novi odgojni ciljevi. U to vrijeme dio pedagoga i stručnjaka za školstvo dolazi do spoznaje kako nije najvažnije ono što se u školi uči na kognitivnom planu, odnosno pamćenjem. Već postaje zanimljivo i kako se netko ponaša nakon duljeg školovanja, što ta osoba zna, hoće i može raditi. Odjednom postaje važno i kako se učenici osjećaju za vrijeme višegodišnjeg boravka u školi, a važnim pitanje postaje i socijalizacija djece. Novi val pedagoga uočava razlike među djecom. Oni postaju svjesni da sva djeca nemaju iste mogućnosti, pa ne mogu istom brzinom savladati nastavne sadržaje. Određene metode koje imaju dobar učinak kod jednog djeteta nisu učinkovite kod drugoga i tako se dolazi do potrebe novog, individualnog pristupa djetetu. Takvi se odgojni ciljevi nisu mogli ostvariti u tradicionalnoj nastavi u razrednim odjelima, koja je prije svega frontalna i gdje su svi učenici dužni početi i završiti nastavne aktivnosti u isto vrijeme (Matijević, 2001). Prema Herbartovim formalnim stupnjevima aktivnost učitelja i učenika je naizmjenična, što nikako ne odgovara stvaralačkom radu u nastavnom procesu (Zaninović, 1988). U razrednim su odjelima sva djeca približno iste starosti, ali se njihove potrebe i interesi razlikuju. Iz toga razloga neki su pedagozi početkom 20. stoljeća u okviru pokreta reformne pedagogije počeli tragati za novim organizacijskim oblicima rada u školi koji će omogućiti zadovoljavanje svih razvojnih potreba djeteta (Matijević, 2001).

1.3. REFORMNA PEDAGOGIJA

Reforma pedagogija je nastala na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće kritizirajući staru školu i tradicionalnu pedagogiju. Reformatori upozoravaju na nedostatke dotadašnje škole i zahtijevaju reformu odgoja i obrazovanja, te školskog sustava koji nisu išli u korak s vremenom i zahtjevima tržišta. Osobito se bore protiv prevlasti intelektualizma u obrazovanju i zalažu se za funkcionalan odgoj i obrazovanje koji će proizlaziti iz djetetovih potreba i interesa.

Obrazovanje je od presudnog značenja za razvoj društva jer pomoću njega odgajamo buduće generacije kako bi bile spremne za daljnji život. Prema mišljenju liberalnih mislilaca i pedagoga obrazovanje treba poticati osobni rast, razvoj i samoispunjenje te stimulirati učenika da u potpunosti razvije svoje misaone, fizičke, emocionalne i duhovne talente (Haralambos, 1980). Sadašnji školski sustavi daju učeniku mnoštvo informacija, međutim, oni ne mogu u cijelosti obrazovati mladog čovjeka budući da te informacije na kraju postaju nepotrebne jer učitelj ne nauči učenike kako ih i gdje upotrijebiti. Jedan od oblika reforme školstva ili jedan od odgovora na potrebu za reformom školstva je alternativno obrazovanje.

Škola je odgojno-obrazovna ustanova čiji je cilj organizirati sustavan način poučavanja koji će unaprijediti razvoj učenika u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima, osigurati stjecanje općeobrazovnih i stručnih kompetencija i osposobiti ih za cjeloživotno učenje. Osim toga, svaka škola ima pred sobom zadaću odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, razvijati toleranciju i multikulturalnost. Odgoj i obrazovanje ostvaruju se u skladu s nacionalnim kurikulumom kojim se nastoji poboljšati odgojno-obrazovni sustav. Na temelju nacionalnog kurikulumu izrađuju se školski kurikulumi koji se razlikuju ovisno o tome koju školu učenik pohađa.

Riječ *alternativa* dolazi od latinske riječi *alternus* što znači izmjeničan i označava izbor između dviju mogućnosti (Polić, 1997) i prema ovoj definiciji alternativne škole bi bile drugi izbor. Roditelji danas mogu birati između državnih i alternativnih škola. Pedagoška alternativa zasniva se, prije svega, na sudjelovanju svih, a ne samo onih koji već posjeduju kulturu. Nova, kreativna organizacija postojećih obrazovnih struktura, obnova aspekta rada, odbacivanje situacija koje ometaju kulturni razvitak, neke su od pretpostavki alternativne škole (Gielpi, 1976).

Državne i alternativne škole imaju slične ciljeve, ali se razlikuju prema načinu na koji ih nastoje ostvariti. Državne škole većinom slijede smjernice koje su strogo propisane od prosvjetnih vlasti dok su alternativne škole slobodnije u definiranju svojih kurikuluma.

Alternativne škole učenicima i roditeljima nude pedagoška rješenja koja se radikalno razlikuju u odnosu na državne škole. Razlike između alternativnih i državnih škola proizlaze iz metodike odgoja i obrazovanja (Matijević i Radovanović, 2011). Alternativne škole važne su za razvoj demokracije u multikulturalnim društvima i znatno se razlikuju u odnosu na udžbenike i programe državnih škola, ali i međusobno. Također postoje velike razlike u verbalnoj kao i neverbalnoj komunikaciji između učenika i nastavnika te komunikaciji i suradnji škole i roditelja. Neke su od alternativnih škola, sukladno obrazovnim ciljevima, organizirane u obliku internata i pohađaju ih učenici šireg geografskog područja.

Alternativne pedagogije od djeteta ne zahtijevaju izvršavanje konvencionalnih zadataka koje djeca često ne razumiju. Istraživanja su pokazala da djeca gube želju i motivaciju za daljnjim sudjelovanjem u takvoj nastavi, što izaziva odbojnost prema aktivnostima koje su preduvjet za kvalitetni razvoj djeteta. Dugi niz godina pokušava se stvoriti škola koja će odgovarati svima, a s vremenom su se mijenjale ideje o tome kakva ona treba biti. U nastojanjima da se razbije kruti razredno-predmetno-satni sustav, u želji da stvore školu po mjeri djeteta, u težnjama da učitelj postane voljena osoba, a škola mjesto koje djeca vole ističu se neke pedagoške i didaktičke koncepcije čiji su začetnici započeli s radom prije stotinjak godina. Kvalitetu njihovih ideja potvrđuje činjenica da su njihove škole prisutne i danas u velikom broju posvuda po svijetu te svojim alternativnim programom čine bogatstvo današnjeg školskog pluralizma. Danas alternativne škole pružaju programe koji su prilagođeni prvenstveno potrebama djeteta. Prate djetetov razvoj, njegove mogućnosti i svakom se djetetu pristupa individualno. Svaka škola ima svoje programe i objašnjava zašto nešto radi na određeni način.

Jedan od prvih pokreta koji se suprotstavlja krutom Herbartovom formalizmu, pretjeranom intelektualizmu i pasivnoj ulozi učenika u školi je pokret radne škole. Pokret nastaje u Njemačkoj krajem 19. stoljeća iako se ne radi o jedinstvenoj pedagoškoj koncepciji već mnoštvu različitih i novih koncepcija u čijim se osnovama krije ideja aktivne, radne škole. Prvih trideset godina 20. stoljeća javlja se u Europi i Americi više pokušaja radikalne preobrazbe unutarnje organizacije škole koje se uglavnom temelje na cjelovitosti pedagoških projekata, a neke su se održale do danas kao modeli alternativnih ili slobodnih škola.

Najzapaženiji od njih su:

- Projekt metoda (Amerika, kraj 19., početak 20. stoljeća)
- Montessori sustav (Italija, 1912.)
- Freinetova škola (Francuska, 1919.)

- Škola Summerhill (Ujedinjeno Kraljevstvo, 1921.)
- Waldorfska škola (Njemačka, 1924.)
- Jena-plan (Njemačka, 1924.).

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu rada obrazložen je predmet istraživanja koji se odnosi na povijesni pregled razvoja alternativnih škola te su postavljena problemska pitanja i cilj istraživanja.

2.1. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je analizom sadržaja pedagoške literature prikazati povijesni pregled razvoja alternativnih škola.

2.2. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

1. Istražiti ideje i nositelje ideja koje su potaknule osnivače alternativnih škola na njihovo osnivanje.
2. Ispitati pedagoška i didaktička obilježja te strategije alternativnih škola. Usporediti ih s tradicionalnom školom i utvrditi međusobne sličnosti i razlike.
3. Odrediti ulogu učitelja i položaj učenika u određenom alternativnom sustavu.
4. Ispitati didaktičke materijale koji se koriste u alternativnim školama, mjesto izvođenja nastave te uređenost i opremljenost učionica.
5. Utvrditi sustav vrjednovanja učenika u alternativnim školama.

2.3. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Unatoč postojanju većeg broja alternativnih škola kroz povijest, istraživanje je ograničeno i provedeno na uzorku od šest reprezentativnih, u svijetu najpoznatijih alternativnih škola. Prilikom odabira uzorka u obzir je uzeta i dostupnost literature koja varira s obzirom na aktualnost svake pojedine škole. Proučavane su karakteristike Projekt metode, Montessori škole,

škole Célestina Freineta, Waldorfske škole, škole Summerhill i Jena-plan. U navedenim alternativnim školskim sustavima proučavane su slijedeće značajke: temeljna pedagoška ideje i filozofije, uloga učitelja i učenika, organizacija učenja i nastave, materijali i prostor te vrjednovanje.

2.4. PRIKUPLJANJE I OBRADA PODATAKA

Ovaj rad istražuje povijest alternativnih škola pa je obzirom na prirodu problema i cilj istraživanja koristi metoda prikupljanja podataka putem analize sadržaja povijesne pedagoške dokumentacije i literature. Analiza sadržaja obuhvaća kvalitativnu i hermeneutičku metodu analize podataka.

S obzirom na složenost pojava koje se analiziraju (alternativne škole) nije ih moguće egzaktno prikazati ni objasniti kvantitativnim podacima i zbog toga se u ovom radu provodi kvalitativna analiza podataka kojom se utvrđuje što se i kako događalo te što karakterizira ta događanja.

U ovom će se radu ispitati i usporediti kvalitativnom analizom slijedeće kategorije:

- osnivač alternativne škole
- temeljna pedagoška načela, ideje i filozofije
- uloga učitelja i učenika
- didaktičko-metodički aspekti organizacije učenja i nastave
- didaktičko-metodički materijali i prostor
- vrjednovanje.

Postupci koji će se koristiti pri kvalitativnoj analizi su komparacija (povijesna) i diferencijacija, a rezultati će biti prikazani deskriptivno i klasificirano. Pri kvalitativnoj analizi primijenit će se hermeneutička metoda. Hermeneutika je „nauk o umijeću interpretacije tekstova sa svrhom shvaćanja smisla njihovog iskaza“. Hermeneutika polazi od dokumenta (knjiga, udžbenika, tekstova, zapisnika, zvučnih zapisa...), a ne od izravnog iskustva, što bi u ovom slučaju bila odgojno-obrazovna stvarnost (Mužić, 1999) Polazna točka hermeneutike je pokušaj da za humanističke znanosti stvori vlastito znanstveno-teorijsko opredjeljenje, a znanost o odgoju osmišljava kao znanost „razumijevanja“ (Koenig i Zedler, 1998).

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. PROJEKT METODA

Vodeći filozof demokracije i osnivač moderne metode projekta je John Dewey (1859. – 1959.). Tijekom svoga rada ostavio je trag na području filozofije, psihologije i pedagogije. Jedan je od osnivača filozofske škole pragmatizma i bio je gorljivi zagovornik iskustvenog učenja.

3.1.1. John Dewey

John Dewey, filozof, psiholog, pedagog i socijalni reformator, rođen je 1859. Godine u Burlingtonu (Vermont), SAD. U mladosti je radio kao učitelj u jednoj provincijskoj školi i tada je počeo razvijati interes za reformiranje školskog sustava (Previšić, 2009). Većinu svoga reformatorskog rada posvetio je osnovnoj školi smatrajući je najbitnijim razdobljem prema njezinom odgojnom zadatku i socijalnim potrebama djece (Ljubunčić, 1930). Uočio je nedostatke tradicionalne nastave i osmislio metodu projekta, u kojoj projekt opisuje kao "metodu smislenog iskustva". Nastavu zasnovanu na fiktivnim situacijama ne cijeni, već smatra da je u nastavi potrebno obrađivati što više situacija iz životne svakodnevnice. Pedagoška misao i praksa proizašla iz njegovih filozofskih pogleda obogaćena je psihologijom. Želio je stvoriti školu usmjerenu na dijete, prirodni razvoj i iskustveno učenje. Godine 1896. osnovao je u Chicagu privatnu ustanovu – Eksperimentalnu školu, s ciljem provjere svojih pedagoški ideja. Svoje bogato radno iskustvo prenosio je poslije i na nove naraštaje kao sveučilišni profesor, a u nekoliko država je radio kao savjetnik za pedagogiju. Karijeru sveučilišnog profesora započeo je u Michiganu i Minnesoti, nastavio u Chicagu, a završio na sveučilištu Columbia u New Yorku. Tijekom života radio je kao gostujući predavač na mnogim sveučilištima u Americi i svijetu (Previšić, 2009). Dvije godine je radio kao školski savjetnik za pedagogiju u Kini a kasnije je tu istu funkciju obavljao u Turskoj i Meksiku (Zaninović, 1985). Umro je 1952. godine u New Yorku.

3.1.2. Filozofija pragmatizma i „Moja pedagoška vjera“

John Dewey je u filozofiji zastupao pragmatizam. Filozofija pragmatizma ističe da je kriterij istine korisnost, a istina je relativna, jer nova rješenja do kojih se dolazi istraživanjem, dovode do novih istina. Dakle, objektivne istine nema, dobro je ono što je korisno za društvo, a mišljenje nam služi da se pomoću njega prilagodimo raznim situacijama u društvu (Mušanović i Lukaš, 2011). U skladu sa svojom životnom filozofijom osmislio je i novu pedagošku koncepciju. Tradicionalnu nastavu smatra posve izdvojenom od stvarnog života jer ne potiče učeničke sposobnosti već favorizira knjiško učenje i disciplinu temeljenu na kaznama.

Dewey prihvaća pragmatizam i na temelju njega izgrađuje instrumentalizam prema kojemu je vrijedno samo ono znanje koje je stečeno vlastitim iskustvom i koje služi kao instrument za akciju. On smatra da ljudska djelatnost proizlazi iz četiriju osnovnih ljudskih nagona: nagona za druženjem, za ispitivanjem, radom i izražavanjem (Jakopović, 1984). Zbog svega navedenog Dewey nastavu organizira kroz osobno iskustvo učenika. Učenik prestaje biti pasivan slušač i postaje aktivan sudionik u nastavi, a uspješnost nastave i nastavnika mjeri se upravo interesom i aktivnošću učenika.

U djelu *Moja pedagoška vjera*, godine 1897. Dewey iznosi svoje stavove o obrazovanju i odgoju. Polazi od pretpostavke da je učenik društveno biće. Navodi da jedino pravo obrazovanje dolazi kroz stimulaciju intelektualnih mogućnosti djeteta, kroz socijalne situacije u kojima se nalazi. Kroz te se zahtjeve učenika ohrabruje da reagira kao dio cjeline, za dobrobit zajednice (Dewey, 1897). Pojedinac nipošto ne može živjeti izoliran od društva u kojem se nalazi. Zbog toga je Dewey oštar protivnik nastave po predmetno-razrednom sustavu koja učenike odvaja od života. On je želio školu u kojoj će učenici samostalno raditi, istraživati i provoditi eksperimente stoga u školu uvodi laboratorije, kabinete, knjižnice, radionice itd. jer takve sredine smatra motivirajućima za učenike i konkretnijim mjestom za stjecanje znanja. Naravno, nastava se provodi i u prirodnoj sredini kadgod je to moguće. Obrazovni proces, ima dvije strane: psihološku i sociološku, koje nisu jedna drugoj podložne niti se međusobno isključuju. Psihološke predispozicije djeteta su osnova za obrazovanje. Bez uvida u psihološku strukturu i aktivnosti pojedinca obrazovni bi proces bio proizvoljan. Međutim, kako bi se ispravno interpretirale mogućnosti djeteta, potrebno je znanje o socijalnim uvjetima. Dijete ima svoje

instinkte i težnje čije značenje ne znamo dok ih ne sagledamo u socijalnom kontekstu. Psihološka definicija obrazovanja daje nam samo ideju o razvoju mentalnih mogućnosti djeteta, bez ideje o njihovoj uporabi. Zbog napretka demokracije i modernih industrijskih uvjeta, postalo je nemoguće predvidjeti kako će civilizacija izgledati za 20 godina. Ne možemo pripremiti dijete za pojedine situacije, ali ga možemo pripremiti da u potpunosti koristi svoje kapacitete, sam prosuđuje i ponaša se ekonomično i učinkovito. Ako eliminiramo socijalni faktor u djetetu, ostaje nam samo puka apstrakcija. Zbog toga obrazovanje mora početi psihološkim uvidom u djetetov kapacitet, interese i navike, a oni moraju imati svoje socijalno značenje.

U učeničkim zajednicama izuzetnu važnost pridaje uzajamnom pomaganju i socijalizaciji unutar zajednice. Učenici promišljaju o problemima i pokušavaju ih riješiti, a njihove individualne težnje i aktivnosti ukazat će i na njihovo uklapanje u okolinu i razvoj svjesnosti o kolektivu i zajedničkom djelovanju. Dewey je obrazovanje shvaćao kao socijalni proces. Vjerovao je da je obrazovanje samo po sebi proces življenja, a ne priprema za život i da život u školi treba sadržavati i nastavljati one iste aktivnosti koje djeca obavljaju kod kuće. Dewey školi daje zadatak formiranja sredine u kojoj će se uspješno izvoditi igra i rad djece i na taj način omogućiti njihov duhovni i moralni razvitak. Obrazovanje treba biti neprestana rekonstrukcija životnih iskustava osnivanih na aktivnostima kojima upravljaju djeca (Mušanović i Lukaš, 2011). Dewey je kritizirao školu kao ustanovu u kojoj se uče činjenice i lekcije te stvaraju navike. Smatrao je da je djecu potrebno stimulirati kroz rad u zajednici, a stvarna škola treba biti zajednica koja pomaže učenicima da jednoga dana aktivno doprinose društvu (Dewey, 1897). Škola je društvena zajednica u malom i povezuje se s neposrednim životom i okolinom.

O Projektnoj metodi postoje razna mišljenja, kako pozitivna tako i negativna, no ono u čemu se svi slažu jest da je konkretno djelovanje važna polazna točka u procesu sazrijevanja. Na taj način stječu se vještine jednog budućeg aktivnog građanina. Njegove ideje i danas su aktualne u modernom pristupu odgoju i obrazovanju.

3.1.3. Uloga učitelja i učenika

Dewey se protivi neravnopravnosti učitelja i učenika i osuđuje ulogu učitelja kao osobe koja kontrolira i stimulira. Učitelj nije osoba koja bi trebala nametati određene ideje ili navike,

već je član zajednice koji izabire utjecaje koji će djelovati na dijete i pomaže djetetu da na njih ispravno reagira. Dewey učitelju dodjeljuje ulogu suradnika i savjetnika te naglasak stavlja na analizu rada učenika, a ne učitelja. Veliki problem kod tradicionalnih škola vidi upravo u položaju samog učenika koji je pasivan i čija je uloga primanje informacija dok je dijete po svojoj prirodi aktivno (Dewey, 1897).

3.1.4. Organizacija učenja i nastave

Dewey oštro kritizira rad po razredima i nastavnim satima, a protivi se i podijeli gradiva na sadržaje i predmete. On stavlja učenika u središte nastave. Umjesto knjiškog učenja uvodi praktičnu nastavu, a umjesto prenošenja znanja uvodi aktivnog učenika koji radi na praktičnim radovima. Učenje se prema Deweyu ne treba zasnivati na predavanju pojedinačnih znanosti, već ono treba biti organizirani društveni proces stjecanja iskustva s ciljem razvijanja intelektualnih sposobnosti (Zaninović, 1988). Kritizirao je tradicionalnu enciklopedijsku nastavu koja vodi formalizmu, jer je smatrao da podjela i nepovezanost školskih predmeta narušava djetetovu prirodu i ne donosi najbolje rezultate. Djeca ne vide povezanost predmeta sa stvarnim životom. Naglasak Deweye nastave je na misaonom, praktičnom i fizičkom razvoju, a ne na memoriranju činjenica.

Poveznicu svih školskih predmeta Dewey vidi u djetetovim društvenim i konstruktivnim aktivnostima kao što su kuhanje, šivanje, izrada različitih alata, itd. Obrazovanje mora biti rekonstrukcija životnog iskustva. Nastava uz rad treba povezati učenika sa životom i stvarati životne situacije (Zaninović, 1988). Ovdje se projekt opisuje kao "metoda smislenog iskustva". Nastava se ne smije sastojati samo od fiktivnih situacija, nego treba obrađivati što više situacija iz svakodnevice. U tijeku projekta nastavnici i učenici rade ravnopravno na ispunjavanju sasvim realnog zadatka (Dewey, 1897). Postoje četiri vrste projekata: projekti oblikovanja, projekti estetskog doživljavanja, projekti rješavanja problema i projekti uvježbavanja vještina. Nastava se odvija u fazama, a to su: zajedničko postavljanje problema, izrada plana za rješavanje problema, izvođenje rada prema definiranom planu, izvođenje zaključaka i primjena zaključaka u praktičnom životu (Bognar i Matijević, 2005).

3.1.5. Materijali i prostor

Dewey u tradicionalnom razredu kritizira premalo mjesta za rad. U njemu nema mjesta za radionice, laboratorije, materijale i alate kojima bi djeca radila, stvarala i ispitivala samoradnjom. Razredi su podešeni za rad sa što više učenika, što rezultira njihovom pasivnošću (Zaninović, 1985). Smatrao je da će učenici fiziku najbolje savladati u radionici i pogonu, kemiju u kuhinji, geometriju u stolarskoj radionici, zoologiju uzgojem domaćih životinja, botaniku radovima u vrtu i slično (Zaninović, 1988). Upravo zbog toga svi materijali trebaju biti iz stvarnog života, a učenici ih mogu sami skupljati i donositi u školu.

3.1.6. Vrijednovanje

Provjera znanja provodi se kroz razgovor s učiteljem i ostalim učenicima. Među učenicima se vodi verbalni „obračun“ u kojem se izmjenjuju misli, iskustva i ispravljaju pogrešni dojmovi (Zaninović, 1985). Učenici razgovaraju međusobno i s učiteljem o znanjima koja su stekli, uspjehu koji su postigli ili proizvodu koji su napravili. Konstruktivne kritike su dobrodošle u ovakvom sustavu jer kroz njih učenici uče kako poboljšati svoj rad na budućim projektima.

3.2. MONTESSORI SUSTAV

Maria Montessori (1870. – 1952.) započinje rad na svojoj pedagoškoj koncepciji početkom dvadesetog stoljeća, upravo u vrijeme procvata aktivnih, tj. radnih škola. Umjesto dominantne frontalne nastave ona traži nova didaktička i pedagoška rješenja. Njezin model uključuje i obilježja pokreta reformne pedagogije toga doba: više ručnog rada, aktivnog učenja djece, više slobode za djecu i učitelje i napuštanje razredno-predmetno-satnog sustava.

3.2.1. Maria Montessori

Maria Montessori rođena je 1870. godine u mjestu Chiaravalle (blizu Ancone) u Italiji. Prije nego što je pošla u školu, odselila se s roditeljima u Rim kako bi imala bolje uvjete obrazovanja. U četrnaestoj godini pokazuje zanimanje za matematiku i prirodne znanosti pa se nekoliko godina kasnije, usprkos očekivanjima roditelja za školovanje u učiteljskom pozivu, ona opredjeljuje za prirodne znanosti i tehniku. U školi se pojačava njezin interes za biologiju i ostale prirodne znanosti pa se uskoro upisuje, uz brojne poteškoće, na studij medicine kao prva žena na tom studiju. Tijekom studija trpi maltretiranje kolega, no na kraju studija drži javno predavanje koje je izvanredno uspješno koje su popratile sve novine te se tako saznalo da je prva žena promovirana u doktora medicine (Matijević, 2001).

Pred kraj studija Montessori pokazuje interes za područje pedijatrije i psihijatrije pa po završetku studija volontira u jednoj psihijatarskoj klinici. U toj se klinici upoznaje s djecom sa smetnjama u razvoju koja nemaju stručnu pomoć za adekvatan razvoj. Tijekom rada s djecom s poteškoćama u razvoju uvjerila se da su ona više pedagoški, nego medicinski problem pa je 1899. godine izabrana za predavača učiteljima koji rade s hendikepiranom djecom (Philipps, 1999). Dvije godine podučavala je djecu s posebnim potrebama i za njih razvila poseban pribor i metode poučavanja te su oni položili javne ispite za redovne škole. Takvim novim načinom Montessori je otvorila pitanje podučavanja djece u normalnim školama. Ubrzo postaje direktorica instituta u kojem je smještena eksperimentalna škola, u kojoj se educiraju učitelji za rad s djecom s posebnim potrebama. Njezine metode ubrzo su se pokazale vrlo uspješnima.

Maria Montessori 1901. godine odlučuje proširiti svoje znanje i upisuje studije antropologije, psihologije i pedagogije. Zaključila je da će djeca ostvariti svoje potencijale „ako dobiju slobodu samostalnog biranja onoga čime će se baviti“ (Philipps, 1999, 8). Pri tome ističe veliku važnost okoline u kojoj djeca borave. Godine 1906. u jednoj rimskoj četvrti izrađeni su stanovi za radnike, a u jednoj od zgrada osigurao se prostor za čuvanje djece između dvije i šest godina dok roditelji rade. Maria Montessori dobila je mogućnost da radi sa zdravom djecom te je 1907. službeno otvorena prva „Dječja kuća“ (Philipps, 1999, 9). Tako je Maria Montessori počela i u radu s normalnom djecom koristiti svoje metode i materijale pa ona uviđa da njezine metode ubrzavaju učenje i kod normalno ravijene djece. Ubrzo se otvara još nekoliko vrtića koji rade prema njezinim metodama diljem Italije, ali i u Engleskoj, Australiji i Americi. Ona počinje

organizirati tečajeve za učitelje koji žele raditi prema njezinim metodama, organizira seminare, predavanja i putuje diljem svijeta. U svojoj četrdesetoj godini osniva udruženje, pokret koji širi njezine odgojne ideje, objavljuje brojne knjige a 1929. godine uz pomoć sina osniva međunarodno udruženje *Association Montessorri Internationale* koje organizira međunarodnu razmjenu stručnjaka i osposobljavanje učitelja i odgajatelja, a koje radi i danas. Godine 1949. nominirana je za Nobelovu nagradu za mir. Umrla je 1952. godine u Nizozemskoj (Phillips, 1999).

3.2.2. Temeljna pedagoška načela

Pedagogija Marie Montessori temelji se na znanstvenom promatranju učenja djece, poticanju djetetovog vlastitog djelovanja, samostalnosti i poštivanju djetetove osobnosti (Phillips, 1999). Montessori je svoje metode razvila pri direktnom promatranju djece, intuitivno se uživljavajući u djetetov svijet. U središtu je njezine pedagoške metode dijete, a cilj je ostvariti puni djetetov potencijal i samostalnost te odgovornost kada ono jednom odraste. Njezino je najpoznatije djelo *Metoda* iz 1912. godine u kojemu je predstavila svoju teoriju odgoja djece. Njezina osnovna teza je da treba prije svega upoznati djetetove individualne osobine, a zatim ih iskoristiti za usmjeravanje odgojnih nastojanja. Ona tvrdi da je učenje individualno uvjetovano, tj. da nema uspješnog učenja bez aktivnosti subjekta koji uči.

Montessori smatra da svako dijete ima prirodne mogućnosti za vlastiti razvoj. Najbolje uvjete za razvoj ima dijete čiji roditelji poznaju njegove potrebe i pruže mu mogućnost da se u miru samo razvija. Montessori pedagogija slijedi prirodni fiziološki i psihički razvoj djeteta, a spoznaje Marije Montessori temelje se na promatranju djeteta u njegovu normalnom ponašanju (Phillips, 1999). Pri promatranju djece Montessori je zaključila kako djeca intenzivno doživljavaju svijet, žive sa svim svojim osjetilima, znatiželjna su, rado sklapaju kontakte, vole čuti nove informacije, prilagođavaju se i uče (Hallwachs i Seitz, 1997). Cilj Montessori pedagogije je potaknuti djetetovo samostalno razmišljanje, spoznavanje, razviti mišljenje, osjećanje i poticati kretanje. Jezgru njezine metode tvore znanja o razvoju čovjeka utemeljena na onovremenim spoznajama na području medicine i psihologije (Phillips, 1999). Maria Montessori oslanjala se u svom radu na Freuda koje je uočio da „mnoge teškoće odraslih proistječu iz stila života i problema u djetinjstvu“ (Bognar i Matijević, 2002, 61). Maria

Montessori svoju koncepciju razvoja temelji na spoznajama o razvojnim razdobljima dječje osjetljivosti, a pritom polazi od pretpostavke da djeca imaju prirodene snage za samorazvoj te da se te prirodene snage aktiviraju ako su djeca okružena povoljnom sredinom. Smatra da razredno-predmetno-satni sustav i frontalna nastava u kojoj se traži da svi učenici počinju i završavaju s radom u isto vrijeme i na istim sadržajima nisu adekvatni za dječji razvoj.

Pedagoške stavove odgajatelja u Montessori školama, sadržaje koji se uče i metode rada prožima poštovanje dostojanstva djetetove ličnosti. U prvom planu nije prenošenje nekih određenih znanja, nego djeci treba pružiti slobodu da se razvijaju na najbolji mogući način i u skladu sa svojim sposobnostima. Najbitniji element Montessori pedagogije je razmišljanje o djetetu samom. Svako dijete ima svoj vlastiti genetski određen program razvoja, a na nama je da im pružimo partnersku pomoć za samoodgoj. Dijete samo može razviti svoje sposobnosti ako osjeća da je bezuvjetno voljeno i ako odrasta u okolini koja je primjerena njegovim razvojnim mogućnostima i koja mu unutar svojih nužnih granica omogućuje slobodan razvoj. U takvim uvjetima dijete samo sebe izgrađuje (Hallwachs i Seitz, 1997).

3.2.3. Uloga učitelja i učenika

Odgojna metoda Marie Montessori temeljena je na samoodgoju i samopoučavanju, a uloga učitelja/odgojitelja jest osiguravanje adekvatne sredine i materijala za rad, dakle, on je suzdržani organizator i usmjerivač, a ne predavač (Philipps, 1999). Ovakav način rada samo se čini jednostavan za nastavnika a zapravo je vrlo kompliciran jer zahtijeva temeljitu izvanrazrednu pripremu i organizaciju rada (Bognar i Matijević, 2002). Učitelj gubi središnju ulogu i postaje samo poveznica između djeteta i okoline. Dijete slobodno bira redosljed aktivnosti kojima će se baviti i njihovo trajanje. Učitelj je samo pomagač koji nadzire situaciju, on nikako ne smije nametati učenicima svoju volju, već samo sugerirati aktivnost kojom će se baviti ili ih povremeno savjetovati. Sve je oblikovano prema djeci i njihovim željama. Uloga učitelja/odgajatelja umanjena je i time što se u jednom razredu, odnosno grupi, nalaze učenici različitih godišta pa oni pomažu jedni drugima, jedni od drugih uče, potiču jedni druge i razvijaju odgovornost. U iste grupe smještena su i djeca s posebnim potrebama. Na ovakav način nastoji se izbjeći natjecateljska atmosfera među učenicima i potiče ih se na međusobno poštivanje i razumijevanje. Zbog svega navedenog Montessori sustavu se često prigovara da je

pedagogija bez pedagoga. Međutim, Maria Montessori kao glavne kvalitete dobrog pedagoga vidi „strpljenje, mogućnost uživljanja, razumijevanje, prirodni autoritet, duhovitost, maštovitost, kao i poštovanje prema djetetu“ (Hallwachs i Seitz, 1997, 59) za razliku od državnih škola koje u učiteljima prvenstveno traže autoritet.

Montessori je primijetila da sva djeca u svom razvoju prolaze kroz određene stupnjeve. Za nju je vrlo važan prvi stupanj razvoja koji Montessori naziva stvaralačkim. To su prve djetetove godine, točnije to je razdoblje do šeste godine djetetova života. Tada dijete uči preko svih svojih osjetila i putem kretanja. U tom se razdoblju osobito njeguje krilatica „pomozi mi da učinim sam“ koja nas još jednom dovodi do pojma slobode. Sloboda je jedna od temeljnih uvjeta i postavki Montessori pedagogije, a ujedno je i cilj. Pod slobodom Marija Montessori podrazumijeva slobodu vlastite inicijative u okolini koja je prilagođena djetetu, što je već spomenuto u ovom radu. No, sloboda ne znači da je djetetu dopušteno sve, ističe Philipps (1999), već da bira ono što je dobro. Pri takvom poimanju „onaj tko je dosegao unutrašnju slobodu, činit će dobro sebi i drugima“ (Philipps, 1999, 45).

3.2.4. Učenje i nastava

Dopodnevni rad u školi podijeljen je na dva dijela: slobodni rad u kojem se odvija individualni rad ili rad u parovima s različitim didaktičkim materijalima i zajednička razredna nastava koji vodi i organizira učitelj. Tijekom slobodnog rada dijete samo bira koliko aktivno želi biti, koje materijale će koristiti i koliko dugo. Na taj način djetetu se daje sloboda da napreduje prema vlastitim potrebama. Početak jutarnjeg rada nije strogo određen, već djeca ulaze u učionicu od 8,00 do 8 i 30 ne ometajući druge uzimaju materijale za rad i zauzimaju svoje mjesto. Nakon slobodnog rada tijekom kojeg učitelj odlučuje što bi mogao biti predmet zajedničkih aktivnosti slijedi zajednička razredna nastava. U tom vremenu mogu se organizirati sportske i glazbene aktivnosti te izvannastavne aktivnosti i sl.

3.2.5. Materijali i prostor

Montessori odgojna metoda zahtijeva prikladno opremljenu okolinu s posebnim razvojnim didaktičkim priborom. Didaktički materijali u Montessori vrtićima i školama su isti bez obzira gdje se u svijetu nalaze. Materijali su specifični i proizvode se samo u nekim tvornicama u SAD-u i Europi, a dio materijala izrađuju i sami učitelji dok je idejno rješenje za njih dala Maria Montessori. Sva potrebna pomagala izrađena su od prirodnih materijala (primjerice drvo obojeno prirodnim bojama) i u potpunosti su prilagođeni svakom djetetu, sa ili bez poteškoća u razvoju.

Učionica je uređena posebnim namještajem i nastavnima materijalima posve različitim od onih u tradicionalnoj školi. Stolice, stolovi i materijali prilagođeni su dječjoj veličini, da ih djeca mogu sama nositi i premještati. Budući da je premještanje stolica i materijala u početku stvaralo buku, Montessori je to iskoristila u svrhu vježbanja dječje motorike, ali i discipline. Svaki učenik pri premještanju svojih materijala treba biti što tiši, kako ne bi ometao rad drugih. (Matijević, 2001). Stolovi i stolice su slobodno raspoređeni, a uz zid su poredane police pune didaktičkih materijala. Materijali su smješteni po policama određenim redom, djeci u visini očiju te oni imaju mogućnost slobodno im pristupati, po želji i svojim sklonostima. Osim na policama, materijali se nalaze i posvuda po učionici gdje ima mjesta, a učionica je dodatno ukrašena učeničkim pisanim radovima, crtežima i slikama. Radni materijali ne služe učitelju, već učenicima za individualno stjecanje iskustva čime se razvijaju njihove intelektualne i tjelesne aktivnosti.

Kriteriji pri odabiru pribora za pojedine vježbe su: dostupnost (mora biti prilagođen veličinom i složen na djeci dostupno mjesto da ga sama mogu dohvatiti, uzeti, nositi); poticanje aktivne djetetove djelatnosti (potiče na aktivnost korištenjem ruku, osjetila ili misli); primjerenost potrebama i uzrastima djeteta (vježbe prate razvojne potrebe) i mogućnost uočavanja pogreške u radu (dijete samo može uvidjeti gdje je pogriješilo). Od svakog materijala postoji samo jedan primjerak. Djeca kroz to uče biti obzirna jedni prema drugima i dijeliti stvari. Budući da su materijali i okruženje u svakoj Montessori školi jednaki, dijete koje pohađa Montessori školu, pri eventualnom preseljenju u neku drugu Montessori školu, bez obzira u kojoj državi se ona nalazila naći će se u poznatom fizičkom okruženju koje će olakšati uključivanje u novu sredinu.

Sve materijale možemo grupirati u četiri osnovne skupine, a to su: materijali za vježbe iz svakodnevnog života, materijali za vježbanje osjeta, materijali za vježbanje govora i jezika te materijali za vježbanje matematike. Ovakvom prilagodbom materijala dobiva se logičan redoslijed putem kojeg dijete uči. Materijali s kojim se provode vježbe za praktični život obuhvaćaju pribor koji djeci omogućuje vježbanje samostalnosti. Takav im pribor omogućuje da se brinu za sebe, za okolinu i da „vježbaju“ život u zajednici. Primjerice, djeca uče prati zube, brinuti se o životinjama, imitiraju različite situacije u kojima se mogu zateći u svakodnevnom životu (npr. primanje gostiju) i slično. Osjetilni materijal napravljen je tako da se uvijek odnosi samo na jedno osjetilo. Njime djeca vježbaju mir i koncentraciju. U ovu skupinu pripadaju kocke ili šipke različitih veličina i dužina kojima dijete samo spoznaje razlike u veličini, uči oblike, boje, težinu, mirise i sl. Materijal za matematiku uči djecu razmišljati na logičan način i određenim redom. Učenje s ovim materijalom je kinestetičko. Materijal za jezik u vrtićima omogućava djeci prvi kontakt sa slovima i indirektno ih priprema za čitanje i pisanje. Također postoje i konkretne vježbe za čitanje i pisanje u obliku raznih igara. Najpoznatiji materijal su slova na grubom hrapavom papiru. Materijali za svemirski odgoj uključuje razne globuse na kojima su planine isturene i koje se mogu doživjeti opipom, razne zbirke minerala, materijala za kronološko spoznavanje vremena i slično. Uz pomoć ovih materijala uči se zemljopis, geologija, kemija, biologija, fizika i povijest (Hallwachs i Seitz, 1997).

3.2.6. Vrijednovanje

U Montessori školama nema brojčanog ocjenjivanja i svjedodžbi jer se oni protive pedagoškim načelima Marie Montessori odnosno načelu poštivanja dječje individualnosti. Montessori smatra da ocjene ionako rangiraju učenike unutar jednog razreda pa prosječan učenik u jednom razredu može biti najbolji u drugom. Međutim, Montessori nije protiv procjenjivanja uspjeha jer i djeca žele dobiti priznanje za svoj rad, ali ona ne želi da djeca postižu uspjeh zbog pritiska, tj. zato što to moraju. Želi da djeca budu uspješna jer su motivirana iznutra, a smatra da ocjene, kritike pa i pretjerane pohvale djeluju pedagoški negativno (Hallwachs i Seitz, 1997).

Rezultati učenika Montessori škola ne ocjenjuju se prema nekim unaprijed određenim standardima, već prema sposobnostima djeteta i njegovim individualnim karakteristikama, a u

ocjenjivanju i planiranju daljnjih aktivnosti sudjeluju i sami učenici. Obično su u dokumentaciji za praćenje aktivnosti djeteta istaknute varijable odnosno ciljevi koje dijete treba dostići, a izrazito je važna suradnja učitelja i roditelja jer oni zajednički procjenjuju je li dijete dovoljno savladalo određene nastavne sadržaje ili treba još vježbati (Matijević, 2001).

3.3. ŠKOLA CÉLESTINA FREINETA

Célestin Freinet (1896. – 1966.) uočio je nedostatke u razredno-predmetno-satnom sustavu i konceptu intelektualističke škole pa je ponudio nove pedagoške koncepte i model škole koji se ističe svojom jednostavnošću i originalnošću. Danas postoje brojne škole koje Freinetovo učenje smatraju temeljem svoje pedagoške koncepcije, a elemente njegove pedagogije i ideje koriste i mnogi učitelji u državnim školama.

3.3.1. Célestin Freinet

Célestin Freinet rođen je 1896. godine u selu Gars u Francuskoj kao sin seljaka. Rano je upoznao poljoprivredne radove i život u prirodi. Prije odlaska u Prvi svjetski rat pohađao je seminar za učitelje, a nakon rata vraća se svom pozivu i postaje učitelj u mjestu Bar-Sur-Loup. U ratu je bio ranjen te mu je oštećeno jedno plućno krilo koje mu je otežavalo govor u učionici, stoga je radio na novom nastavnom stilu koji će tražiti veći angažman učenika u radu. On čita djela pedagoških reformista, a neke upoznaje i osobno putujući na seminare po cijeloj Europi. Freinet radi na ostvarivanju praktične pedagogije koja se može provoditi i u sirotinjskim uvjetima škole kakva je bila i njegova. Počinje izvoditi učenike na učenje u prirodu, a u izvannastavnom vremenu uči djecu ručnom radu. Ručni radovi učenika, ali i slike i opisi posjeta učenika prirodi unijeli su živost u njegov razred. Od 1924. godine uvodi u razred ručnu tiskaru pomoću koje umnaža učeničke radove. Freinet se zalaže za ukidanje propisanih školskih udžbenika. Godine 1926. u školu dolazi učiteljica Elise koja će kasnije postati njegova supruga, ali i dugogodišnja suradnica. Oni su prikupljali brojne materijale, svoje i učitelja istomišljenika iz drugih škola. Bilo je jasno da se stvara jedna nova originalna pedagoška koncepcija. Osniva se udruženje istomišljenika upisano u registar 1928. godine pod nazivom CEL (Coopérative de

l'Enseignement Laic). Godine 1937. Freinet je u mjestu Vence u Francuskoj osnovao „Narodnu školu“ (franc. „Ecole Freinet“) pod krilaticom „Kroz život - za život - kroz rad“.

Veći interes za njegove ideje javlja se iza Drugog svjetskog rata. Ujedno se javlja i potreba za povezivanjem istomišljenika, članova iz raznih zemalja u cilju istraživanja i unapređivanja organizacije škole temeljene na Freinetovim idejama. Stoga je 1951. godine osnovan Institut Coopératif de l'Moderne (ICEM), a 1964. godine osnovano je i međunarodno udruženje Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (FIMEN). Freinet je posljednji put sudjelovao na skupu svojih pristaša 1965 godine. Nakon više od 40 godina borbe za novu pedagošku koncepciju umro je 1966. godine u Venceu (Matijević, 2001).

3.3.2. Temeljna pedagoška načela

Freinet je pokrenuo razmjerno radikalni pedagoški pokret s ciljem mijenjanja postojećeg školskog sustava. Kritizirao je razredno-predmetno-satni sustav u kojemu je škola odvojena od prirode i stvarnog života. Tradicionalnoj je školi zamjerio autoritativni pristup, razdvajanje ručnog i intelektualnog rada te zanemarivanje učeničkih potreba za samorazvojem.

Freinetova pedagogija polazi od učeničke slobode i daje djeci pravo izražavanja vlastitog mišljenja (Bognar i Matijević, 2005). U tu su svrhu razvijene tehnike i sredstva te je omogućena razmjena sredstava i iskustava s drugima koji to isto čine s djecom. Djeca moraju naučiti biti samostalna, samostalno učiti i razvijati se. Freinetova teorija odgoja temelji se na pet elemenata:

- razredna samouprava u obliku suradnje,
- samostalnost u radu i učenju,
- suradnja učenika u razredu,
- učenje otkrivanjem u poticajnoj okolini i
- „slobodniji izraz“ djece u širem značenju (Matijević, 2008).

Na tim osnovama razvijena su i odgovarajuća organizacijska sredstva: razredni sastanak, razgovor, kutija za pismene kritike ili zidne novine, tiskara u školi, razredne novine, dopisivanje, samouprava i slobodni tekst (Matijević, 2001).

Cilj je odgoja, za Freineta, osiguravanje mogućnosti da se svako dijete optimalno razvija u okviru jedne zajednice kojoj će služiti i koja će mu pomoći u razvitku. Škola treba biti okrenuta djetetu kao članu zajednice, a ne državi. Ona treba omogućiti zadovoljavanje osnovnih djetetovih potreba u određenoj fazi razvoja (Matijević, 2001).

3.3.3. Uloga učitelja i učenika

Freinetova pedagogija ističe važnost demokracije, koja se očituje i u nastavnoj praksi. Učenici surađuju jedni s drugima i s učiteljima, ali ne na račun vlastite samostalnosti (Bognar i Matijević, 2005). Uče se rješavati konflikti koji proizlaze iz demokracije i zajedno s učiteljem pripremaju nastavne materijale i sadržaje u okviru nacionalnog kurikulumu. Učitelj odabire primjerene didaktičke materijale koji trebaju popratiti istraživanje učenika. On je pomagač, savjetnik i koordinator. Ispravlja pogreške i na raspolaganju je djeci ukoliko im nešto nije jasno, ali poštuje samostalan rad i shvaća ih ozbiljno. Stvara opuštenu atmosferu, potiče ih i ohrabruje. Učenici se potiču na samostalnost u radu i učenju, na učenje otkrivanjem, suradništvo s drugim učenicima i međusobno poštivanje. Za Freineta su učenik i njegovi interesi u središtu i on je aktivni sudionik nastave.

3.3.4. Organizacija učenja i nastave

U Freinetovim školama se traži više slobode za učitelje i učenike da sami mogu birati sadržaje i određivati dubinu i opseg učenja. Na temelju okvirnih smjernica za školske programe učitelji rade vlastite izvedbene programe, ali tek nakon što upoznaju djecu s kojom će raditi. Freinet potiče učenje istraživanjem i otkrivanjem jer ono omogućuje odgoj samostalnosti i suradništva. Pri izboru tema polazište je interes učenika (Matijević, 2001). Učenici ne sjede pasivno u klupama čekajući upute učitelja, nego rade samostalno, u paru ili u grupama, na

zadacima koje su sami izabrali. Dominira rad djece, umjesto klasičnog frontalnog predavanja učitelja.

Tipičan dan u Freinetovoj školi započinje razrednim sastankom oko 9 sati na kojem se iznosi plan rada za taj dan. U 9:30 slijedi učenje poezije, računanje, zajedničko istraživanje i naposljetku individualni rad. Popodne se gimnasticira i igra na otvorenom. Slijedi nastavak zajedničkog ili individualnog rada, pospremanje učionice i na kraju sastanak na kojemu se rješavaju zajednička pitanja i problemi (Matijević, 2001).

3.3.5. Materijali i prostor

Freinet ne inzistira na specijalnom radnom prostoru, već koristi uobičajeni razred. Stolovi i stolci u učionici nisu složeni za potrebe frontalne nastave jer Freinet takvu nastavu ne cijeni. Učionica je opremljena i uređena za zadovoljavanje različitih potreba djeteta za igrom, radom i učenjem. Tu su radna mjesta za individualan rad, rad u paru i grupni rad. Po potrebi učenici slažu stolice za razgovor u krugu ili za učiteljevo frontalno predavanje, ali takav rad nije dominantan (Matijević, 2001).

Učenici Freinetovih škola uz pomoć učitelja stječu znanja iz primarnih izvora, bilo istraživanjem, bilo čitanjem izvorne literature (Bognar i Matijević, 2005). Značajna se pozornost posvećuje izboru mjesta za nastavne aktivnosti pa se istraživačke aktivnosti ne odvijaju samo u školi, nego i u široj prirodnoj, društvenoj i radnoj sredini. Škola prestaje biti izolirana od okoline. Djeca posjećuju tvornice, gradilišta i radionice, ona žele temeljitije upoznati poslove koje obavljaju njihovi roditelji. Istražuju se vode, šume i rijeke svoje domovine ili kraja. Prethodno se u razredu bilježe pitanja i problemi za istraživanje. U kutu učionice ili nekom kutu škole uređuje se radni prostor uz pomoć alata i materijala. U tom prostoru učenici grade, eksperimentiraju i slično, ovisno o vlastitom interesu (Matijević, 2001). Bitno je da materijali posluže djeci za samostalnu edukaciju.

Kako bi učenici sustavno napredovali, na području jezika i računanja dosta se radi s radnim listićima. Priređuju se sustavne serije nastavnih listića u obliku individualnih radnih naloga koji se tiskaju u školskoj tiskari (Matijević, 2001). Učenici tiskaju vlastite radove,

prikupljene podatke i fotografije. U školi se ne koriste službeni udžbenici. Djeca sama pišu tekstove koji će se čitati, tako da učenici jednog odjeljenja čitaju tekstove koje su napisali učenici nekog drugog Freinetovog razreda.

3.3.6. Vrijednovanje

U skladu s teorijom odgoja i škole Célestina Freineta proizlazi i sloboda u izboru modela praćenja i ocjenjivanja učenika. Nije propisan neki zatvoren model praćenja i ocjenjivanja već je i to, kao i drugi aspekti didaktičko-metodičkog modela Célestina Freineta, prepušteno učiteljevoj inventivnosti (Matijević, 2001). Na kraju svakoga dana učenici predstavljaju rezultate svoga rada. Sami ga ocjenjuju uspoređujući ga sa svojim radnim planovima. Ostali učenici, također, daju ocjene o nečijem radu, odnosno daju svoje konstruktivne kritike. Ovakva je rasprava onda osnova za budući rad. Učitelj vodi osobne bilješke kako bi pomogao učeniku da bolje napreduje.

3.4. ŠKOLA SUMMERHILL

Alexander Sutherland Neill (1883. – 1973.) je važan predstavnik egzistencijalističke/humanističke pedagoške koncepcije koja zagovara slobodu izbora i samoostvarenje. Utemeljitelj je nekonvencionalne škole Summerhill koja djeci daje širok spektar prava, ali i odgovornosti.

3.4.1. Alexander Sutherland Neill

Alexander Sutherland Neill rođen je 1883. godine u Forfaru u Škotskoj, gdje je proveo mladost. Otac mu je bio mjesni učitelj. Nije ga smatrao vrijednim slanja u srednju školu pa je umjesto toga bio poslan u službu. Nakon nekog vremena počinje podučavati u školi, a s navršениh dvadeset pet godina upisuje se na Sveučilište u Edinburghu gdje je nakon nekoliko godina magistrirao engleski jezik. Godine 1915. radi kao privremeni ravnatelj jedne škole u

Škotskoj i objavljuje svoju prvu knjigu „Učiteljev dnevnik“ gdje iznosi svoja pedagoška razmišljanja, a 1921. godine pokreće svoju modernu, samoupravnu i demokratsku školu Summerhill u Leistonu u Suffolku. U to vrijeme Neill je u Engleskoj već stekao popriličnu reputaciju radikalnog prosvjetnog teoretičara. Za Summerhill se prvi put čulo tridesetih godina prošloga stoljeća u Velikoj Britaniji kada je Neill izvršio dubok utjecaj na mnoge britanske učitelje i roditelje (Neill, 1999). Nakon osnutka on je ostao ravnateljem Summerhilla sve do svoje smrti 1973. godine, nakon čega ga na toj dužnosti zamjenjuje njegova supruga, dok je danas ravnateljica škole Neillova kćerka Zoe Readhead.

Neill je u početku radio posve tradicionalno "kao učitelj starog kova" a sebe iz tog vremena opisuje kao dostojanstvenog, nepristupačnog i strogog profesora. Na preokret u razmišljanju potakao ga je događaj u kojem je kao ravnatelj škole pretukao dječaka remenom zbog bezobrazluka. Od samog postanka njegova je škola na "udaru" kritičara i predmet mnogih rasprava o pedagoškim vrijednostima takve škole. Danas, mnogo godina kasnije, škola ne samo da postoji već ima i velik broj pristaša tako da se za upis djece u ovu školu potrebno predbilježiti na listu čekanja.

3.4.2. Temeljna pedagoška načela

Neill se među prosvjetarima izdvajao po tome što je bio više zaokupljen psihologijom, nego obrazovanjem. Na njega nisu utjecali prosvjetni stručnjaci, nego psiholozi poput Freuda, Stekela i drugih (Neill, 1999). U početku se oslanjao na Freudovu prihoanalizu, a kasnije na vlastito iskustvo.

Škola Summerhill proslavila se po promicanju dječje slobode i samoupravljanju. Neillova vizija Sumerhilla je vizija terapijske škole za „normalnu“ djecu (Neill, 1999). Smatrao je da su djeca u mladosti preopterećena, na mnogo načina ograničena u djelovanju i razmišljanju i ovisna o odraslima, što nije dobro. On tvrdi da su sva djeca po naravi dobra, mudra i realistična. Ako ih se prepusti samima sebi, bez sugestija odraslih, razvit će se u skladu sa svojim sposobnostima. Dijete je biće koje se prirodno razvija ako ga u tome ne sprječće društvene norme i ono nastoji zadovoljiti prirodne potrebe a odgoj u tome mora prije svega biti put prema samoodređenju (Mušanović i Lukaš, 2011).

Pokret reformne pedagogije donio je mnoštvo ideja i preokreta u odgoju i obrazovanju djece. Ipak, Summerhill nudi jednu od najradikalnijih ideja po kojoj djeca imaju potpunu slobodu da budu ono što jesu i da potpuno samostalno donose odluke o svojim aktivnostima u školi. Neill je smatrao da previše uplitanja od strane odraslih može samo štetiti razvoju djece jer proizvodi naraštaj robota (Neil, 1999). Funkcija djeteta jest živjeti svoj život, a ne život koji njegovi roditelji smatraju ispravnim, niti život koji bi bio u skladu s namjerama roditelja koji misli da zna najbolje.

Summerhill je najprije bio eksperimentalna škola, da bi kasnije postao pokazna u kojoj se na promjeru mogla vidjeti sloboda koja djeluje (Neill, 1999). Neillova ideja vodilja bila je prilagođavanje škole djetetu, umjesto stare prakse koja je bila obrnuta. Odlučio je napraviti školu koja će djeci dozvoliti da budu ono što jesu i koja treba biti mjesto slobode i igre. Iako ga jedni zbog toga veličaju, drugi ta ista uvjerenja ocjenjuju nepedagoškima. Novine su Summerhill nazvale „raspojasanom školom“ (Neill, 1999) podrazumijevajući da se radi o skupini primitivaca koji ne poštuju nikakav zakon niti pravila ponašanja. Neill priznaje da njegova škola ima i određenih loših strana, ali puno više dobrih. On smatra da se djeca moraju osjećati emocionalno ispunjeno i slobodno kako bi izrasla u cjelovite osobe. Uvjeren je da disciplina i kažnjavanje stvaraju strah, a strah neprijateljstvo stoga slobodu smatra izuzetno važnom u odgoju, ali njihova sloboda u Summerhillu ne znači i samovolju jer mogu činiti što žele samo ako to ne ometa ili šteti drugima. Kada se postigne cilj odnosno emocionalna potpunost, djeca će sama po sebi postati motivirana za učenje.

Njegove ideje se temelje na tvrdnji da oni koji imaju prirođenu sposobnost da budu učenjaci će to i postati, a oni koji su dobri za čišćenje ulica čistit će ulice i to je u redu ako to njih čini sretnima. Za svoju školu kaže da je najsretnija škola na svijetu i smatra da je razvoj djeteta u sreći i bez stege puno važniji od samog obrazovanja jer će dijete koje je provelo sretno djetinjstvo jednog dana postati snažna odrasla osoba.

3.4.3. Uloga učitelja i učenika

Summerhill je samoupravna škola demokratskog oblika. Sve što je povezano sa životom društva ili skupine, uključujući kazne za društvene prijestupe, rješava se glasanjem na općim

sjednicama. Svatko ima pravo glasa i glas profesora je jednako vrijedan kao i glas sedmogodišnjaka. Demokracijom se donose zakoni koji se poštuju i djeca su odlučna u očuvanju reda (Neill, 1999). Disciplina nametnuta izvana i kažnjavanje od strane nekoga na višoj poziciji stvaraju strah, a strah stvara neprijateljstvo kojemu nije mjesto u Summerhillu. U Summerhillu su svi ravnopravni i odnos između profesora i učenika ne temelji se na autoritetu i strahu već poštovanu i razumijevanju. Učenici učitelje moraju prepoznati kao podršku, a ne autoritet. U ovakvom sustavu djeca razvijaju osjećaj za samodisciplinu i odgovornost prema drugim ljudima.

Summerhillski učitelji ne drže do svog dostojanstva niti očekuju pokornost zato što su odrasli, stariji ili možda zreliji. Osoblje i učenici jedu istu hranu i pridržavaju se istih pravila zajedničkog života jer bi se djeca osjećala uvrijeđenima ako bi nastavnici imali posebne povlastice. Summerhillski učitelji su maštoviti i kreativni i to isto potiču kod učenika. Više cijene dječje emocije, nego intelektualni napredak te potiču igru, slobodu i zabavu. Smatraju da učenici mogu znanje potrebno za prijemne ispite steći u dvije godine i da je nepotrebno tjerati djecu na nastavu i učenje napamet iz knjiga. Dužnost je učitelja učiniti svoja predavanja zanimljivima i tako privući djecu na nastavu. Neill smatra da se dobri učitelji rađaju i da ih takvima ne može učiniti nikakva naobrazba ili obuka. Dobar učitelj mora imati smisao za humor i smijati se s djecom, ali nikako djeci. Djeca šaljivog nastavnika doživljavaju kao blagonaklonog. S druge strane učitelj si ne smije dopustiti uzrujavanje (Neill, 1999). Djeca u takvom ponašanju prepoznaju slabost i vrlo rado će ismijati takvog učitelja.

Summerhillska djeca se ne boje kazne ili prodika, imaju izgrađeno samopouzdanje i prije svega su iskrena. Nije iznenađujuće vidjeti devetogodišnjaka kako sam odlazi do nastavnika i govori mu da je razbio prozor. Ovako odgajana djeca lako uspostavljaju kontakt sa strancima i izrazito su prijazna (Neill, 1999). Oslobođena su od predrasuda i osjećaja više ili manje vrijednosti.

3.4.4. Organizacija učenja i nastave

Djeca dolaze u Summerhill između pete i dvanaeste godine i ostaju uglavnom do šesnaeste. Obično se upisuje oko 35 dječaka i 30 djevojčica, a velik broj učenika je iz stranih

zemalja (Neill, 1999). S djecom od sedam do devet godina radi jedan učitelj, a za stariju djecu nastavu organizira više učitelja, svaki s dva predmeta (Bognar i Matijević, 2005).

Nastava u Summerhillu počinje svakog dana u 9.30 i traje do 13.00 sati. Ona nije obavezna i raspored sati kreira se samo za predavače. Djeca mogu i ne moraju pohađati nastavu. Većina bi, vjerojatno, iz vlastite perspektive pomislila da su učionice uglavnom prazne, ali to u Summerhillu nije slučaj. Učenici su većinom redoviti na nastavi. Ako iz nekog razloga učitelj ne može održati sat prema rasporedu, djeca su obično vrlo razočarana. Poslijepodne je u Summerhillu potpuno slobodno i djeca ga mogu koristiti za igru, slikanje, vožnju biciklom, rad u radionici gdje obrađuju drvo, metal, izrađuju keramiku i drugo. Večernji sati su ispunjeni raznim aktivnostima: ponedjeljkom je kino, utorkom je predavanje iz psihologije za starije učenike (učenici pričaju s nastavnicima o spolnom životu i ponašanju), srijedom je ples, četvrtkom je slobodna večer, petkom su specijalne aktivnosti (kazališne probe), subotom je školski sastanak na kojemu svi skupno predlažu i donose odluke, a nedjeljom se organiziraju kazališne predstave (Neill, 1999).

Summerhill nema nove metode poučavanja niti smatra da je poučavanje samo po sebi važno. Oni koji žele naučiti, naučit će ma kako ga poučavali. Nastava je usklađena s dječjom dobi, a ponekad i s njihovim interesima. Neill je smatrao da škola koja aktivnu djecu tjera da sjede u klupama i uče napamet uglavnom beskorisne predmete nije dobra. Dobra je samo za nekreativne i pokorne, one koji takvi žele biti i koji se žele uklopiti u civilizaciju čije je mjerilo novac (Neill, 1999).

3.4.5. Materijali i prostor

Summerhill je privatna škola internatskog tipa. Učenici su smješteni u skupinama prema dobi te žive u odvojenim zgradama, od kojih svaka ima kućepazitelja.

Neill (1999) tvrdi da su knjige najvažnije pomagalo u školi. Djetetu je potrebno čitanje, pisanje i računanje, a sve ostalo bi se trebalo sastojati od alatki, gline, sporta, glume, boja i slobode.

3.4.6. Vrijednovanje

U školi Summerhill ne postoje razredni ispiti, nego se posebno spontano ispituje putem pitanja koja nisu sastavljena tako da budu ozbiljna i da stvaraju stres kod djece, nego se djeca zaista zabavljaju odgovarajući na njih, ne sluteći da ih učitelj pri tome ocjenjuje. Ispitivanje znanja je učiteljima Summerhilla izrazito mrsko, ali drže da je prijeko potrebno za one učenike koji žele nastaviti formalno obrazovanje. Nakon dugog razdoblja igranja, u svega dvije do tri godine, ambiciozni učenici svladaju potrebno gradivo i pripremaju se za prijamne ispite (Neill, 1999). Ovakav stav proizlazi iz uvjerenja djelatnika Summerhilla da se životni uspjeh ne mjeri diplomama, dobrim zaposlenjima i slavom, već srećom i oslobođenjem od straha i mržnje. Iako Summerhill ima od svog postojanja i pobornike i protivnike, ova je škola izvršila veliki utjecaj na razmišljanje o obrazovanju diljem svijeta, a djeluje i danas usprkos stalnom izlaganju kritikama i čestom pedagoškom nadzoru.

3.5. WALDORFSKA ŠKOLA

Osnivač Waldorfske škole je Rudolf Steiner (1861. – 1925.). Njegove pedagoške ideje nastaju također u vrijeme procvata reformne pedagogije i sadrže obilježja pedagoških ideja tog vremena kao npr. novi pristup učenju, novo shvaćanje plana i programa, novi model vrednovanja učenika i sl., ali i posve nove i originalne metode koje su karakteristične za waldorfsku školu i čine je drugačijom od drugih.

3.5.1. Rudolf Steiner

Rudolf Steiner utemeljitelj je waldorfske pedagogije. Rođen je 27. veljače 1861. godine u Donjem Kraljevcu (Međimurje) na granici između Austrije i Ugarske. Studirao je matematiku i prirodne znanosti u Beču, a istodobno je pratio predavanja iz filozofije, povijesti i literature. Snažan utjecaj na njega ostavlja Goetheovo učenje, osobito njegovi mistični spisi o prirodi. Bio je vrlo svestran i temeljit u svom radu. Rano je postao svjestan kako tehnološki napredak unosi

mного nemira u čovjeka i spoznaje da se unutarnji mir može vratiti samo radikalnom promjenom odnosa prema prirodi i prema samome sebi (Matijević, 2001).

Veći dio svojeg života Steiner je posvetio izdavačkoj djelatnosti, antropozofskom društvu i pedagogiji. Držao je predavanja i tečajeve po cijeloj srednjoj i zapadnoj Europi. U predavanjima koja naziva „Kurs pučke pedagogije“ govori kako osnova obrazovanja mora biti jednaka za ljude svih slojeva, mora postojati mogućnost općeg obrazovanja za sve. Okupio je učitelje koji su trebali raditi u Waldorfskoj školi. Učitelji su imali pedagoško iskustvo, a Steiner je održao petnaestodnevni tečaj iz waldorfske pedagogije. Tečaj se sastojao od dva dijela: opća antropozofija i metodičko-didaktički kurs. Tijekom metodičko-didaktičkog kursa učitelji su pohađali govorne vježbe, vodili razgovore i držali referate. Niz javnih predavanja o potrebi drugačijeg ustroja društva i njegovog obrazovnog sustava, što ih je u razdoblju nakon Prvog svjetskog rata održao Rudolf Steiner, urodio je zahtjevom radnika tvornice cigareta Waldorf - Astoria za otvaranjem jedne takve škole za njihovu djecu. Na nagovor i uz novčanu pomoć vlasnika i upravitelja tvornice Steiner je 1919. godine u Stuttgartu osnovao prvu Waldorfsku školu (tzv. Slobodna škola), koja je uskoro odobrena i od strane Ministarstva obrazovanja kao samostalna ustanova s pravom javnosti na čelu sa Steinerom. Miješanje države i vlasnika kapitala bilo je svedeno na najmanju moguću mjeru, a nastavnici su imali puni nadzor nad odgojnim metodama. Steinerovo formalno obrazovanje s područja matematike i prirodnih znanosti, zajedno sa sklonostima ka duhovnosti, iznjedrili su niz inovacija u medicini, poljoprivredi, arhitekturi i pedagogiji (Carlgren, 1990).

Steiner je utemeljitelj Goetheovog instituta, osnivač antropozofije - znanosti o čovjeku kao osjetilnom i nadosjetilnom biću, euritmije (umjetnosti harmonije riječi, pokreta i glazbe), waldorfske pedagogije i Waldorfske škole.

3.5.2. Temeljna pedagoška načela Waldorfske škole

Waldorfski pedagozi ističu da pedagogija primjerena čovjeku i dobu treba ponovo povezati mišljenje, osjećanje i htijenje. Na taj način Steiner nastavlja Pastalozzijevu tradiciju tražeći da djeca uče glavom, srcem i rukama (Hallwachs i Seitz, 1997). Zbog toga nastava ne smije biti isključivo teorijska, već ju je potrebno ravnomjerno raspodijeliti na kognitivne,

umjetničke i praktične aktivnosti. Steiner je gradio waldorfsku pedagogiju na dva temelja: znanstvenom i antropozofskom (Bezić, 1999). Budući da je bio prirodoslovac, svoje je spoznaje temeljio na znanosti, ali ju je istodobno kombinirao s duhovno-religioznim teorijama, tzv. duhovnim znanostima. Vjerovao je da materijalni i duhovni svijet mora biti u harmoniji.

3.5.2.1. Antropozofija

Waldorfska pedagogija i škole filozofsko utemeljenje nalaze u antropozofiji čijim se osnivačem smatra Rudolf Steiner. Antropozofija (grč. *ánthrōpos* – čovjek + *sofia* – mudrost) je duhovna znanost o tijelu, duši, duhu i svijetu te njihovoj međusobnoj povezanosti, a počinje tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih znanosti. Uz pojmove tijelo, duša i duh u antropozofiji su važni i pojmovi osjećaj, volja i mišljenje. Antropozofija smatra da se čovjekovo biće sastoji od četiri dijela, a to su fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, duševno tijelo i JA (Steiner, 1989, str. 13, prema Matijević, 2001). Odgajati znači uzeti u obzir sve ove dijelove čovjekova bića. Iako je antropozofija osnova waldorfske pedagogije i odgoja, ona se ni na jednom mjestu ne pojavljuje kao njegov sadržaj (Glöckler i Goebel, 1990).

Antropozofi smatraju da se svaki čovjek „rađa“ tri puta tijekom života na Zemlji: prvo rođenje je fizičko (na početku prvog sedmogodišnjeg razdoblja), slijedi rođenje životnih snaga (tijekom izmjene zuba) i na kraju astralno rođenje koje počinje pubertetom (Carlgren, 1990). Tek od 21. godine možemo govoriti o odgovornom i cjelovitom „ja“. Sa starošću djeteta mijenjaju se odgojne i obrazovne metode i ovise o njegovim tjelesnim i duhovnim potrebama te sposobnostima. U waldorfskoj pedagogiji pažnja se ne poklanja samo intelektualnom obrazovanju, već se njeguje osjećajni život djeteta, razvijaju se radne i stvaralačke navike, razvija se snaga volje i pobuđuje interes djeteta. Dakle, angažiraju se sve mogućnosti i potencijali djeteta pa se upravo zato i kaže da se u Waldorfskoj školi uči glavom, srcem i rukama. Djetetu se pristupa kao cjelovitoj osobi koja ima tjelesne, emocionalne, intelektualne, socijalne i duhovne potrebe.

Antropozofija uči o reinkarnaciji odnosno ponovnom rođenju. Pojam reinkarnacije Steiner je preuzeo iz istočnih, orijentalnih religija. Sukladno takvom vjerovanju, naš sadašnji život ovisi o tome kakvi smo bili u prijašnjem životu te da neki budući život ovisi o tome kakav

sada život vodimo. Međutim, nije u prirodi takvoga učenja da se nameću spoznaje, već čovjek sam mora svjesno shvatiti istinu. Antropozofija je potpuno svjestan put, a čovjek je gospodar vlastitog mišljenja. Antropozofija otvara poglede, pruža uvid i otkriva put višim duhovnim svjetovima. Kako se može vidjeti iz Steinerovih spisa i predavanja, glavni ciljevi antropozofije i njezine pedagogije bili bi sljedeći: duhovno i tjelesno dozrijevanje, antropozofska samospoznaja, ubrzavanje karme i samoodgoj uz pomoć odgojitelja prema idealima slobode, jednakosti i sveljudskog bratstva (Bezić, 1999). Jedan od važnijih ciljeva waldorfske pedagogije je priprema spoznaje da samo učenje tijekom cijelog života vodi smislenom postojanju čovjeka (Glöckler i Goebel, 1990).

3.5.2.2. Euritmija

Euritmija je umjetnost riječi, pokreta i glazbe koju je osmislio Rudolf Steiner. Naziv dolazi od grčkih riječi *eu* što znači dobro, ispravno i *rytmos* što znači ritam. Ljudski život je pun različitih ritmova i Steiner drži da oni imaju vrlo bitnu ulogu u procesu življenja. U euritmiji pjesma i govor se pokušavaju izraziti kroz sadržajno određene euritmijske pokrete i geste i na taj se način nastoji postići sklad jedne cjeline. Kreće se od jednostavnijih ritmova pa se postepeno dolazi do onih naprednijih.

Pomoću ritma mogu se oblikovati mnogi nastavni sadržaji tako da učenici u njima sudjeluju ili ih slijede – trči se po tablici množenja, slova se oblikuju u zraku, oponašaju se pokreti koje ljudi čine u određenim aktivnostima (npr. košenje trave). Ovakva nastava ne postoji niti u jednoj drugoj školi. Postoji jedino u waldorfskim školama, kao predmet, te ima terapijsku i odgojnu ulogu. Neki učenici koji imaju problema s ponašanjem ili problema u učenju dobivaju dopunske sate euritmije. Euritmijom se razvijaju i socijalne vještine jer je nastava uvijek skupna.

3.5.3. Uloga učitelja i učenika

Upisom u prvi razred djeca dobivaju razrednog učitelja koji će s njima ostati sljedećih 8 godina. Učitelj vodi nastavu, a ujedno preuzima ulogu roditelja i prati tjelesni razvoj i potrebe

djece. On mora ići u korak s njihovim razvojem i napredovati zajedno s njima jer djeci dosadi pred sobom imati istu osobu svih osam godina. Učitelj s razredom formira zajednicu. Bognar i Matijević navode da je bitan odnos učitelja s učenicima što pokazuje i praksa gdje učitelj jednom godišnje posjeti dom svakog učenika kako bi ga bolje upoznao, tj. upoznao uvjete u kojima živi s roditeljima, prokomentirao njegovo učenje te organizaciju rada i života u školi (Bognar i Matijević, 2005).

U prvih sedam godina života dijete uči oponašanjem onog što se oko njega događa. Ta je potreba duboko usađena u njemu pa ono najprije oponaša nesvjesno. "Na dijete ne djeluje moraliziranje i dociranje, nego ono što odrasli pred njim čine." (Steiner, 1990, 17, prema Matijević, 2001) Tijekom drugih sedam godina prema antropozofskoj pedagogiji na ponašanje djeteta velik utjecaj ima autoritet, a to je u Waldorfskim školama učitelj. Tijekom tog razdoblja dječje oponašanje postaje svjesno, a model za ispravno ponašanje je učitelj. Živa riječ učitelja i primjeri su izrazito bitni za djecu, posebno u nižim razredima. Učitelj je taj koji crpi znanje iz mnogih knjiga i onda ga prenosi djeci. „Opće iskustvo Waldorfskih škola u čitavom svijetu sastoji se u tome da nitko drugi osim učitelja nije u stanju održavati tako blizak kontakt s učenicima u jednom razredu jer oni njegove riječi glede moralnih i disciplinskih pitanja primaju s apsolutnom ozbiljnošću.“ (Carlgren, 1990, 113) Međutim, Steiner iznosi novo poimanje autoriteta. Autoritet ne može biti nametnut izvana niti se postiže zastrašivanjem. On proizlazi iz poštovanja koje nikako ne može biti jednosmjerno. I učitelj se prema djetetu odnosi s poštovanjem, sukladno antropozofiji, jer je dijete tijekom reinkarnacije moglo steći više iskustva od samog učitelja.

Učitelj mora rad s učenicima oblikovati tako da učenici postanu što samostalniji, da se njihova vezanost za učitelja pretvori u povezanost sa školom te da se pripreme na prelazak u više razrede. O zadatku učitelja (Carlgren, 1990) "Zadatak učitelja je da ne dirne u učenikovo „Ja“, nego da pridonese tome da se instrument (tijelo i duša) oblikuje tako da individualnost (duh) uzmogne njime jednog dana slobodno vladati i upravljati". U izobrazbi waldorfskih učitelja velika se pažnja poklanja razvoju osobnosti razrednog učitelja. Prema Steineru, osim pripreme za nastavu i same nastavne djelatnosti, waldorfski učitelj tijekom svoga života vježba i vlastitu duhovnost. Nakon što je razredni učitelj osam godina pratio svoje učenike oni će izaći iz zaštićenosti koja odgovara predpubertetskom stupnju i krenuti u više razrede gdje ih očekuje predmetna nastava (Hallwachs i Seitz, 1997).

3.5.4. Organizacija učenja i nastave

Waldorfske škole predstavljaju poseban i cjelovit školski koncept koji traje 12 godina, odnosno osam godina razredne i četiri godine predmetne nastave, bez ponavljanja razreda i brojčanog ocjenjivanja te krutog nastavnog programa. U Waldorfske škole obično se upisuju učenici s navršениh sedam godina i svi su razredi grupirani prema starosnoj dobi.

Odgoj i nastava se u waldorfskoj pedagogiji ne razlažu na teoriju i praksu. Zato u školi i nema posve razdvojenih „predmeta“ (Hallwachs i Seitz, 1997). Steiner smatra da krajnji cilj obrazovanja nije stjecanje znanja iz pojedinih predmeta, ma koliko ona bila važna u kasnijem životu i radu, nego cjelovito razumijevanje i spoznaja svijeta i čovjeka. Jedno od glavnih obilježja waldorfske pedagogije je nastava po epohama tako da se prema određenim psihološkim ritmovima i didaktičkoj logici izmjenjuju aktivnosti u kognitivnom, afektivnom i motoričkom području (Matijević, 2006). Sadržaj se predaje nekoliko tjedana kao veća nastavna cjelina. Steiner je smatrao da je idealno trajanje svake epohe između tri i četiri tjedna jer se tako postiže dugoročno pamćenje obrađenog sadržaja.

Školski dan u Waldorfu započinje nastavnim sadržajem kod kojeg je posebno naglašeno znanje i razumijevanje te mišljenje i predočavanje jer je misaono bavljenje nekim problemom najlakše ujutro. Taj dio se zove glavna nastava i traje sto minuta. Nakon toga slijede predmeti koji zahtijevaju stalno ritmičko ponavljanje kao što su učenje jezika ili glazbe koje traje četrdeset i pet minuta. Slijedi upoznavanje religije ili umjetnosti i traje pedeset minuta, a na kraju se djeca obično posvećuju umjetničkim aktivnostima, vježbanju zanata te radu u vrtu. Steiner je primijetio da ukoliko se pamćenju i razmišljanju posveti previše vremena djeca postaju umorna, blijeda i nezainteresirana (Carlgren, 1990).

Prva epoha s kojom se učenici upoznaju kada dođu u prvi razred je posvećena upoznavanju forme. Djeca crtaju različite linije i upoznaju moguće forme koje mogu prikazati linijom. Prva epoha traje četiri tjedna. Ta epoha pomaže djeci da lakše savladaju tehniku pisanja slova i brojeva. Prvi školski zadatak je crtanje linija po uzoru na one koje je učitelj nacrtao. Nakon toga djeca idu u dvorište, trče u raznim smjerovima, trče u krug i u obliku spirale. Kasnije se vraćaju u učionice i crtaju oblike svoga kretanja. Pri učenju slova i brojki s crtanja se prelazi na pisanje. Mnogi se predmeti u Waldorfskim školama predstavljaju kroz igrokaze. Slikanje,

crtanje i modeliranje nastoji se izvoditi što više u nastavi svih školskih predmeta (Carlgren, 1990).

„Waldorfske škole ne žele tijekom školovanja obrazovati specijaliste nego višestruko zainteresirane i dobro obrazovane mlade ljude koji jednog dana trebaju biti u stanju zdravo izdržati jednostrano specijaliziran profesionalni život“ (Carlgren, 1990, 52).

3.5.5. Materijali i prostor

Svi učenici, od prvog do dvanaestog razreda, imaju ručni rad u nastavi. Materijali i alat koji učenici koriste je iz svakodnevnog života, a primjeren je njihovim sposobnostima. Tako primjerice djevojčice u petom razredu vezu, dječaci cijepaju drva i slično (Bognar i Matijević, 2005).

Waldorfska škola se, u usporedbi s ostalim alternativnim školama, vidljivo razlikuje po odnosu prema udžbenicima i izvorima znanja. Osnovni izvori znanja su izvorna stvarnost (izvorni predmeti u prirodi) ili dijelovi izvorne stvarnosti uneseni u školske prostore (Bognar i Matijević, 2005). Polazište je pretpostavka da se sve što trebamo naučiti nalazi u objektivnoj stvarnosti, a mladi to uče otkrivanjem. Sukladno tome, nema obaveznih udžbenika. Knjige za čitanje postoje i koriste se, ali se uglavnom uzimaju originalni radovi koji imaju umjetničku ili znanstvenu vjerodostojnost. Bilježnice za epohe su udžbenici koji učenici sami sastavljaju. U njih skupljaju sažetke pojedinih nastavnih cjelina tijekom školske godine. U Waldorfskim školama se ne koriste auditivni, vizualni ili audiovizualni mediji zbog njihova lošeg utjecaja na ponašanje i pažnju djece. Djeca su prečesto izložena štetnim medijskim porukama, a nisu ih sposobna kritički sagledati. U Waldorfu smatraju da je život svuda oko nas i ne treba nam medij kao sredstvo spoznaje. Kao primjer učenja o zagađenosti čovjekove okoline u državnoj školi navodi se prikazivanje filma koji prikazuje uništenu prirodu. Nakon toga slijedi razgovor, isticanje odgojnih poruka te pisanje i crtanje o toj temi. „Nasuprot takvoj metodičko-organizacijskoj orijentaciji, waldorfski će učitelj radije tu nastavnu sekvencu realizirati najprije u prirodi. Naći će se neki dio devastirane prirode na kojem će učitelj sa svojim učenicima raditi dva-tri dana nastojeći to dovesti u koliko-toliko prihvatljivo stanje kakvo je bilo prije. Kada se od takva rada umore i kada budu vidljivi neki radni rezultati, vratit će se učitelj sa svojim

učenicima u učionicu gdje će o tome razgovarati, crtati, pisati“ (Matijević, 2001, 69). U Waldorfskim školama se dosta nastave i nastavnih aktivnosti odvija izvan zidova učionice. Važno je da učenici ne uče samo u svojim klupama jer se život ne odvija u četiri zida. Osim toga, zašto o nečemu učiti iz knjiga kada izlaskom iz učionice djeca mogu sama vidjeti, osjetiti i doživjeti.

3.5.6. Vrijednovanje

Waldorfska škola, kao jedinstvena škola s nižim i višim razredima, ne selekcionira prema uspjehu i nema diferenciranja između intelektualno nadarenijih učenika od onih koji su nadareniji za zanate i praktičnu nastavu – na taj se način izbjegava stvaranje intelektualne elite. Antropozofija snažno zagovara antimaterijalizam, suradništvo i kolektiv, a ne natjecateljski duh i kult uspjeha. U Waldorfskim školama nema ponavljanja razreda. Razredna se zajednica promatra kao životna zajednica čiju ravnotežu ne smije narušavati ponavljanje razreda.

Waldorfska škola se puno više trudi da djeci koja su primljena pomogne otkriti i razviti njihove tako različite i individualne talente. Odričući se odabira učenika ona se ni u kom slučaju ne odriče i uspjeha. Samo se taj uspjeh ne procjenjuje na standardiziran način, nego individualno. Htijenje i umijeće pojedinog učenika su mjerilo za procjenu koja u skladu s tim postoji u obliku opisnih ocjena. Za učitelja je to puno teže od numeričkih ocjena koje se dijele prema utvrđenom ključu. No, takav način pruža i priliku da se zaista pravedno pristupi prema svakom djetetu te da ono ne osjeti što ne može i ne zna, nego da mu se više ukazuje na njegovu individualnu nadarenost. To se posebno intenzivno zbiva u iskazima koje se nalaze u svjedodžbama: tu do izražaja naročito dolazi razvoj djeteta kroz cijelu školsku godinu, a ne samo procjena njegova uspjeha. Učitelj pokušava oprezno potaknuti društveno-moralni razvoj daljnjeg ponašanja (Hallwach i Seitz, 1997).

U Waldorfskoj školi nema brojčanih ocjena, praćenje i ocjenjivanje učenika je opisno. U svjedodžbi piše što je dijete tijekom školske godine naučilo i postiglo. Obrazloženje za izostavljanje klasičnoga brojčanog ocjenjivanja u Waldorfskim školama nalazi u činjenici da se njeguje veoma bogata suradnja roditelja i učitelja. Na kraju školske godine učitelji pišu opširne pismene izvještaje o tome što i kako je učenik radio tijekom proteklih godina. U te godišnje

prikaze aktivnosti i uspjeha učenika učitelji upisuju ono što je učenik učinio u pojedinim dijelovima programa, zatim postignute rezultate, napredak, darovitost te neke slabosti i prognoze za budući rad. Izbjegavaju se komentari koji bi mogli za učenike djelovati obeshrabrujuće. Učenik i roditelj trebaju steći dojam da učitelj cijeni osobnost učenika te da mu želi pomoći da postigne najviše što može.

3.6. JENA-PLAN

Jena-plan je globalna nastavna strategija odnosno pedagoški koncept koji je 1924. godine u eksperimentalnoj školi sveučilišta u Jeni (Njemačka) utemeljio Peter Petersen (1884. – 1952.) u nastojanju da organizira školu koja će zadovoljiti sve razvojne potrebe djeteta.

3.6.1. Peter Petersen

Peter Petersen rođen je 1884. godine u Njemačkoj i u svijetu je poznat kao profesor, odgajatelj i reformator. Svoju karijeru započeo je kao savjetnik jedne gimnazije, a kasnije kao učitelj pedagogije i psihologije u ženskoj učiteljskoj školi. Od 1920. do 1923. godine radi kao upravitelj i učitelj u prvoj njemačkoj višoj školi koja je priznata kao ogledna. Tijekom svog rada koristi svaku priliku za izvođenje metodičkih eksperimenata i već je 1920. godine ponudio cjelovitiju teoriju škole i nastave studentima Hamburškog sveučilišta, a osnovna ideja bila je stvoriti školu u kojoj se ne "štrebaju" novi sadržaji, već onu u kojoj se odgaja cjelovita osobnost. Svoje ideje ugradio je u školsku praksu 1924. godine u Jeni, a koncept je završen 1929. godine i ponuđen drugim školama kao novi model školskog rada i organizacije (Matijević, 2001).

3.6.2. Temeljna pedagoška načela

Početak dvadesetog stoljeća u okviru reformne pedagogije počinje se tragati za novim organizacijskim oblicima rada koji će biti bolje prilagođeni potrebama djeteta i koji će dijete

osposobiti za samostalnost nakon školovanja. Velika se pažnja posvećuje socijalizaciji djece i tome kako se učenici osjećaju u školi.

Na samom početku procvata reformnopedagoških ideja u Europi, točnije oko 1911. godine, uključio se Petersen u aktivnosti školskih reformi. Njega je najviše zanimalo istraživanje školske prakse jer je smatrao da su školska praksa i znanstveni rad neodvojivi (Matijević, 2001). Cilj njegova znanstvenog rada i promatranja bio je shvatiti ponašanje djece u pedagoškim situacijama (Koenig i Zedler, 1998). Petersen je u školskoj praksi izvodio metodičke eksperimente bez obzira na činjenicu što je imao mali broj učenika i što je eksperimentirao samo u svom odjeljenju. Bilo mu je jasno da od škole kao cjeline treba stvoriti nešto novo odnosno da školski život treba iz temelja radikalno promijeniti. Dakle, trebalo je stvoriti školu u kojoj se ne uče napamet novi sadržaji, već školu u kojoj se odgaja cjelovita osobnost. Petersen preuređuje školu u duhu narodne zajednice u kojoj dominira prirodno učenje i slobodno grupiranje djece. Polazeći od prirodnih zakona života, traži da se i školski rad organizira na istim zakonitostima. Rezultat takvog razmišljanja je preuređenje škole i života u njoj – kao velike obitelji. Osim što se zalaže da se škola svojom unutarnjom organizacijom približi načinu odgoja i življenja u obitelji, on potiče da se odgoj i disciplina prilagode razvojnim potrebama djeteta te da se istakne važnost socijalnog učenja u školi i za vrijeme rada (Matijević, 2001).

3.6.3. Uloga učitelja i učenika

Petersen naglašava potrebu da se ekstremno izmijeni uloga učitelja. Nastava ne smije biti orijentirana na učitelja, već na učenika. U prvom planu je učenik, a ne nastavni program. Zbog toga je potrebno učenike grupirati prema drugim, prirodnijim kriterijima od onih koji su uvažavani u školama.

Učitelj je iskusniji od učenika i njemu pripada uloga savjetnika (Higy - Mandić, 1934). Učitelj pomaže učenicima tijekom nastave kako bi oni uspjeli u rješavanju problema. Mora im osigurati nastavu u miru i tišini kako bi neometano radili. U pojedinom odjeljenju zbiva se samo ono što svi zajednički žele i o čemu se prethodno dogovore učenici, učitelji, pa ponekad i roditelji. Pravi i istinski moralni i religijski odgoj moguće je stvoriti samo u uvjetima međusobnog dogovaranja i uzajamnog povjerenja (Davidson i Sternberg, 2005).

3.6.4. Organizacija učenja i nastave

Prema Jena-planu u jedno odjeljenje se uključuju djeca različitih godišta, kao što je među braćom i sestrama u jednoj obitelji. Petersen želi ostvariti ciljeve socijalnog učenja pa zbog toga formira zajednicu od učenika triju godišta (Davidson i Sternberg, 2005). Petersen je smatrao da se grupiranjem učenika prema jednom godištu krivo pretpostavlja da su oni na istom stupnju razvoja i da ih treba jednako poučavati. Takva organizacija nastave svim učenicima nameće jednake ciljeve koji se moraju postići u isto vrijeme i rezultira natjecateljskom atmosferom.

U Jena-plan školama od velike je važnosti prvi susret učenika na početku radnog tjedna te po njegovom završetku. Na početku tjedna učitelj razgovara s učenicima o glavnoj temi koja će zaokupiti najviše aktivnosti određene zajednice u predstojećem tjednu. Posebnim scenarijem uvodi se učenike u radnu atmosferu, primjerice nekom pjesmom, proslavom rođendana nekog učenika i slično. Za kraj tjedna obično se izvode neke uvježbane scenske igre, recitiraju naučeni tekstovi ili najavljuju nove aktivnosti za idući tjedan (Seidler, 2005). Petersen ističe važnost igre i rada, a osobita se pozornost treba posvetiti razgovoru. Naime, djeca trebaju naučiti iskazati vlastite osjećaje i razmišljanja, a također trebaju naučiti slušati druge (Matijević, 2001).

Tako organiziran rad razlikuje četiri tipične pedagoške djelatnosti: razgovor, igru, rad i svečanosti. Osnovni oblik rada je rad u skupinama. Skupine rade samostalno i slobodno, u školskim sobama za stanovanje – radionicama. Umjesto nastavnih predmeta uvedena je skupna nastava (Jakopović, 1984). Osim elementarnih znanja, koje svaki učenik mora usvojiti, ostali rad je prepušten slobodnom izboru djece (Higy - Mandić, 1934).

3.6.5. Materijali i prostor

Svako odjeljenje ima svoju stalnu prostoriju u kojoj se odvijaju glavne aktivnosti. Razredi su slobodno organizirani u radne skupine (Higy - Mandić, 1934). Petersen je preuredio učionice i umjesto tradicionalnih klupa i njihova rasporeda unio stolove i stolice i rasporedio ih u polukrug (Jakopović, 1984). Njegov cilj je da se djeca gledaju licem u lice, za razliku od ostalih škola gdje jedni drugima gledaju u potiljak.

Za socijalne odnose među učenicima potrebna je i odgovarajuća oprema slična onoj u stanovima i kućama. Zbog toga svaka zajednica ima svoju stalnu prostoriju u kojoj se odvijaju glavne aktivnosti (Davidson i Sternberg, 2005). Učenicima su na raspolaganju knjižnice, radionice, laboratoriji i ostala pomagala (Higy - Mandić, 1934).

3.6.6. Vrjednovanje

Kad god je moguće izbjegava se brojčano ocjenjivanje u skladu sa zakonima. Umjesto njega djeca dobivaju pismene izvještaje o aktivnostima i uspjesima koje roditelji i učitelj temeljito analiziraju (Matijević, 2001). Djeci i roditeljima daju se konkretne, precizne informacije o radu i napretku učenika.

ZAKLJUČAK

Čovjek je misaono biće, on razmišlja, zaključuje, stvara izume koji mu olakšavaju život, a svoje znanje preci su oduvijek prenosili na potomke. Kao rezultat sustavnog i organiziranog prenošenja znanja na mlade generacije javljaju se škole. Škole nastaju na raznim prostorima, nevezane i neovisne jedne od drugih kao mjesta na kojima se podučava u znanju ili stjecanju raznih vještina, a ciljevi odgoja i obrazovanja uvijek su odraz društva u kojem nastaju i djeluju. U školama dominira, još uvijek, gotovo četiri stoljeća star razredno-predmetno satni sustav, osmišljen zbog težnji i potreba za masovnim obrazovanjem, iako su se od samog utemeljenja tog sustava nudila i drugačija, alternativna rješenja. Upravo iz tog razloga je predmet proučavanja ovog diplomskog rada bio povijesni razvoj alternativnih škola, a proučavan je u povijesnom kontekstu reformne pedagogije s kraja 19. i početka 20. stoljeća kroz cjelovite alternativne projekte, u usporedbi sa starom, tradicionalnom školom.

Iako je čovjek od samog postanka do danas napredovao u razmjerima koje je teško opisati, ipak mu je kako danas, tako oduvijek bilo teško prekidati tradiciju i prihvaćati novine. Ponekad je potreban dugi niz godina da se nečija ideja prihvati u praksi, čak i u otvorenim, demokratskim društvima pa možemo samo naslutiti kolika je hrabrost i odvažnost bila potrebna misliocima, učenjacima i znanstvenicima prije stotinjak godina da se prihvate prilično "nezahvalnog" posla i osmisle sasvim "novu" školu, školu pristupačnu djeci. Već krajem 19. stoljeća javlja se pokret radne škole kao otpor nastavi baziranoj na pukim činjenicama od kojih učenici naposljetku nemaju koristi, a u prvoj polovici 20. stoljeća javljaju se cjeloviti pedagoški pokreti koji nastoje radikalno izmijeniti postojeći školski sustav postavivši u njegovo središte učenika i njegov aktivan rad. Danas smo svjesniji nego ikad da su te radikalne promjene i te kako utjecale na razvoj školstva. Postoje razne alternativne škole koje rade prema nekim od tada osmišljenih pedagogija, ali su, također, razni elementi alternativnih škola "ugrađeni" i u nastavu tradicionalnih škola pa samim time i takva nastava dobiva jednu sasvim novu dimenziju.

Alternativne škole se od tradicionalnih, starih škola razlikuju prema idejama koje čine njihovu filozofsku podlogu. John Dewey zastupa filozofiju pragmatizma koja kao kriterij istinitosti ističe korisnost, odnosno ono što je dobro za društvo. Učenik je društveno biće, dio zajednice i radi za njezinu dobrobit. Smatra da je obrazovanje proces življenja koji ima svoju psihološku i sociološku stranu. Ako zastanemo i razmislimo, obrazovanje doista čini velik dio našeg života i opravdano je reći da ono jest život. Sa sigurnošću možemo tvrditi da godine provedene u školi obuhvaćaju puno više aspekata od samog učenja, ako pri tome mislimo na

tradicionalno učenje iz knjiga, ispitivanje i ocjenjivanje. Kroz odgoj, obrazovanje i socijalizaciju, mi postajemo kompletne, odgovorne osobe. Maria Montessori svoje spoznaje temelji na znanstvenom promatranju djece i zaključuje da svako dijete ima prirodene mogućnosti za samorazvoj i da će se razviti u kvalitetnu osobu ukoliko mu to dopusti sredina u kojoj se nalazi. Montessori polazi od pretpostavke da su djeca po prirodi dobra, ali ih vrlo često kvare odrasli. Danas je vrlo lako iz stavova i ponašanja djeteta zaključiti kakvi su njegovi roditelji i kako je odgajano. To su uvidjeli i mislioci ranog 20. stoljeća u čijem se radu uporno ponavlja riječ „sloboda“. I za Freineta su osnova kvalitetnog obrazovanja najprije sloboda, potom samostalnost, poticajna okolina i pravo na vlastito mišljenje koji na kraju dovode do optimalnog razvoja. Neill ističe da sloboda dovodi do razvoja u skladu s vlastitim sposobnostima, a odgoj definira kao put prema samoodređenju. Steiner u središte stavlja potrebu da se djeca odgajaju cjelovito s obzirom na njihove tjelesne, emocionalne, intelektualne, socijalne i duhovne potrebe, a isto takav odgoj cjelovite ličnosti zahtijeva i Petersen. Sukladno tome, opravdano je zaključiti da su u središtu alternativnog obrazovanja, i ono što je zajedničko svim alternativnim školama bez obzira na njihove različitosti, sloboda djeteta i poticanje na samorazvoj unutar povoljne društvene sredine.

Odnosi učitelja i učenika u tradicionalnoj školi temeljili su se oduvijek na neravnopravnosti i prije svega autoritarnosti učitelja. Osim toga, učenici su u tradicionalnoj školi bili pasivni, dok alternativni pravci stavljaju učenika u središte nastavnog procesa i naglašavaju potrebu da bude samostalan u području odgoja i obrazovanja. Učitelj nadzire i usmjerava samo ako je to potrebno, on preuzima ulogu mentora. Dewey učitelja opisuje kao osobu koja odabire utjecaje koji djeluju na dijete, pomaže mu kao suradnik i savjetnik, ali ne na račun djetetove aktivnosti. Montessori navodi da je uloga učitelja osigurati adekvatnu sredinu i materijale. On sugerira, usmjerava i organizira, ali nije u centru je dijete koje se samo odgaja i poučava. Freinet ističe važnost suradnje učitelja i učenika, ali ne na račun samostalnosti potonjih. Učitelj odabire i priprema materijale zajedno s učenicima, pomagač je, savjetnik i koordinator, dok učenici samostalno i aktivno rade. Učitelj Steinerove škole mora voditi nastavu, pratiti razvoj učenika i biti primjer, a ne autoritet nametnut izvana. Njegov autoritet proizlazi iz međusobnog poštovanja i nezadiranja u samostalnost učenika. U Summerhillu je jedno od najvažnijih načela jednakost, a odnos učenika i učitelja temelji se na poštovanju i razumijevanju. Učitelj je podrška, ne autoritet, a učenici razvijaju samodisciplinu i odgovornost prema sebi i drugima. Učitelj koji radi prema Jena planu je savjetnik i pomagač, a s učenicima gradi odnos povjerenja.

Još jedna od zajedničkih karakteristika svih alternativnih pravaca jest negativan stav prema tradicionalnoj nastavi koja se odvija isključivo u učionicama, podijeljena na predmete i školske sate u trajanju od 45 minuta. Oštro se protive frontalnoj nastavi i nastavi koja se bazira na memoriranju činjenica koje djeca kasnije ne znaju upotrijebiti. Jedan od oštrijih protivnika ovakvog sustava je John Dewey koji umjesto učenja iz knjiga uvodi praktičnu nastavu s ciljem stjecanja iskustva kroz rekonstrukciju životnih situacija. U Montessori školama se izmjenjuju slobodni, individualni i rad u paru, a sve to kako bi se djeca osjećala prirodno i slobodno. Freinet smatra da je potrebno, u duhu slobode koju zagovara njegova škola, učenicima dopustiti da sami biraju sadržaje učenja, njihovu dubinu i opseg. Njeguje se samostalnost i istraživačka aktivnost učenika. U Waldorfu nema krutog nastavnog programa, a sadržaji se ne razlažu na teoriju i praksu, kako je to slučaju u tradicionalnim školama. Zbog toga i nema podjele na predmete jer se teži cjelovitom razumijevanju i spoznaji. Steiner nastavu dijeli na epohe jer smatra da se samo tako postiže dugoročno pamćenje. Nastava u Summerhillu je neobavezna, što Neillu mnogi zamjeraju. Međutim, on tvrdi da će oni koji žele naučiti nastavu i dalje pohađati. U Jeni se grupiraju tri različita godišta kako bi razred više sličio na obitelj. Petersen zamjera tradicionalnoj nastavi pretpostavku da su djeca jednog godišta na istoj razini i smatra da ovakvom organizacijom nadilazi taj problem. Na ove različite načine nastoji se raskinuti sa tradicionalno frontalnom nastavom koja ograničava slobodno kretanje učenika, zanemaruje njihove individualne sposobnosti i ne poštuje njihove različitosti.

Materijali i prostor manje se ili više razlikuju od tradicionalnih škola, ovisno o pojedinoj alternativnoj školi. Dewey tradicionalnim školama zamjera premalo mjesta za rad i odvojenost od stvarnog života pa njegove škole imaju laboratorije, radionice, vrtove i sl., a koriste se materijali iz stvarnog života. Montessori je u detalje razradila poseban pribor i namještaj od prirodnih materijala, potpuno prilagođen djeci. Freinet koristi običan razred, ali dugačije raspoređuje stolove jer se protivi frontalnoj nastavi u kojoj djeca jedna drugima gledaju u leđa. Svaka učionica ima i radni prostor prilagođen djeci. Kad god je moguće, nastava se izvodi izvan učionice, a ne uči se iz udžbenika, već iz primarnih izvora. Summerhill je potpuno drugačiji od ostalih alternativnih škola jer se radi o školi internatskog tipa. Učenici ondje žive i rade. Neill knjige smatra najnevažnijim pomagalicama. U Jeni svaki razred ima svoju prostoriju, a učenici se organiziraju u radne skupine. Nema školskih klupa već se koriste normalni stolovi i stolice koji su raspoređeni u krugu jer na taj način omogućavaju komunikaciju. Učenicima je na raspolaganju mnoštvo materijala, knjižnice, laboratoriji i ostala pomagala. Alternativno

obrazovanje zazire od uniformnosti školskog sustava što se manifestira i u odabiru prostora, namještaja i materijala s kojima rade.

Sve škole proučavane u ovom radu izbjegavaju brojčano ocjenjivanje jer smatraju da ono izaziva stres kod većine učenika i razvija natjecateljski duh, što smatraju izrazito lošim. U Dewijevim školama ocjenjivanje se vrši kroz razgovor, verbalno sučeljavanje i konstruktivne kritike. Ni u Montessori školama nema ocjena i svjedodžbi jer one djeluju negativno na osobnost djece. Roditelji i učitelji zajednički procjenjuju je li dijete usvojilo sadržaje ili mora još raditi i učiti. Freinet ocjene prepušta učiteljevoj inventivnosti i većina njegovih učitelja vodi temeljite bilješke o radu učenika. Djeca se sama ocjenjuju i jedni drugima predlažu što je potrebno doraditi ili popraviti. U Waldorfu se daju opisne ocjene u svjedodžbama i nema ponavljanja razreda. Neill uvodi spontano i zabavno ispitivanje, bez stresa i njegovim učiteljima je brojčano ocjenjivanje izrazito mrsko. Učitelji u Jeni također izbjegavaju brojčano ocjenjivanje i umjesto toga učenicima i roditeljima se daju temeljiti izvještaji koje zajedno analiziraju. Međutim, upravo zbog činjenice da osoba, zajednica ili škola ne može postojati odvojeno od okoline, alternativne su škole danas prisiljene brojčano vrjednovati učenike u završnim razredima osnovnih i srednjih škola jer to od njih traži suvremeno, kapitalističko društvo.

Danas, mnogo godina nakon osnivanja prvih alternativnih škola uviđamo pravu vrijednost kojom su obogatili ne samo školstvo, već i društvo. Ljudsko djelovanje događa se pod određenim uvjetima koji nisu stalni, već promjenjivi. Ono je odraz određenog vremena i mjesta na kojem se događa, odraz uvjerenja, stavova i normi koji vrijede u tom trenutku, u nekom društvu. Ljudi su oduvijek nastojali odgajati djecu u skladu s važećim društvenim uvjerenjima pa se promjene mogu vrlo dobro vidjeti u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, posebice iz rada škole kao odgojno-obrazovne ustanove u kojoj učenici stječu znanja, vještine, sposobnosti, razvijaju mišljenje... Stoga se za osnivače alternativnih škola može s pravom reći da su bili vizionari jer danas, u demokratskom društvu, svjesniji smo no ikad da idealna škola ne postoji jer ono što zadovoljava potrebe nekih ljudi, ne zadovoljava drugih. Međutim, to nas ne treba obeshrabriti u potrazi za boljim. Postojanje drugačijih škola koje rade na različite načine i koriste drugačije metode svakako nas približava idealnom školstvu jer je u demokratskom društvu pluralizam ne samo poželjan, već i neizostavan da bi se društvo uopće moglo nazvati demokratskim.

LITERATURA

Bezić, Ž. (1999) Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*. Vol. 34., str. 437 - 449.

Bognar, Ladislav i Matijević, Milan (2005) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Carlgren, Frans (1990) *Odgoj ka slobodi*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Davidson, Janet i Sternberg, Robert (2005) *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Gielpi, Ettore (1976) *Škola bez katedre*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Glöckler, Michaela i Goebel, Wolfgang (1990) *Što je waldorfska pedagogija*. Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.

Hallwachs, Ursula i Seitz, Marielle (1997) *Montessori ili Waldorf?*, Zagreb: Educa.

Higy - Mandić, Franjo (1934) *Uzgojni domovi i nastava u prirodi*. Zagreb: Minerva.

Jakopović, Stjepan (1984) *Pokret radne škole u Hrvatskoj*. Zagreb: Niro „Školske novine“.

Koenig, Eckard i Zedler, Peter (1998) *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

Mušanović, Marko i Lukaš, Mirko (2011) *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Ljubunčić, Salih (1930) *Škola rada: ideja i tehnička struktura*. Zagreb: Tisak nadbiskupske tiskare u Zagrebu.

Matijević, Milan (2001) *Alternativne škole - didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.

Matijević, Milan i Radovanović, Diana (2011) *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novice.

Mužić, Vladimir, (1999) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Neill, Alexander Sutherland, (1999) *Škola Summerhill: Novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Sara 93.

Philipps, Silvija (1999) *Montessori priprema za život*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Polić, Milan (1997) *Čovjek - odgoj – svijet*. Zagreb: Kruzak.

Pranjić, Marko (2005) *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.

Previšić, Vlatko (2009) John Dewey: Pedagoška misao i praksa (uz 150. obljetnicu rođenja), *Anali za povijest odgoja*. Vol. 8., str. 7 – 17.

Vukasović, Ante (2007) *Jan Amos Komensky i Hrvati*. Split: Naklada Bošković.

Zaninović, Mate (1988) *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

Zaninović, Mate (1985) *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga.

Izvori s interneta:

Dewey, John (1897). *My pedagogical creed*. School Journal. 54. 77–80. Zadnja posjeta: 6.1.2013. Dostupno na: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

Matijević, Milan (2008). Školski i pedagoški pluralizam u zemljama u tranziciji. Zadnja posjeta: 3.2. 2013. Dostupno na: http://bib.irb.hr/datoteka/379617.Matijevic_alternativa2.pdf

Matijević, Milan (2006). Alternativne pedagogije i boravak učenika u školi. Zadnja posjeta: 6.3.2013. Dostupno na: bib.irb.hr/datoteka/261309.Sombor_Matijevic_finalno.doc