

Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori¹

Slavica Bašić
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

Sažetak

U zadnjim desetljećima sve veći broj znanstvenika i pedagoga praktičara pokazuje interes za Montessori pedagogiju, provjerava je u praksi i potvrđuje da je riječ o modernoj, vremenu primjerenom pedagogiji koja odgovara na razvojne potrebe suvremene djece i mladih. Brojna istraživanja pokazuju kako djeca iz Montessori škola, u usporedbi s djecom iz standardnih škola, pokazuju bolju motivaciju za učenje, višestruke interese, samostalnost i pozitivan odnos prema učenju te veću odgovornost prema zajednici. Istraživanja neuroznanosti i razvojne psihologije potvrđuju postavke Montessori pedagogije o individualnom planu razvoja, koji prolazi određene stupnjeve (senzibilna razdoblja, prozori učenja) te o potrebi didaktički oblikovanog okruženja kao pomoći u individualnom razvoju.

Zahtjev za slobodom, samostalnosti i samoaktivnosti Montessori je, za razliku od emancipatorske pedagogije i sociokonstruktivizma, postavila u okvire razvojne i moralne slobode i jasno definirala uvjete slobode i pretpostavke samostalnosti djeteta. Sloboda shvaćena kao izgradnja kompetencija za djelovanje – cilj je, ali i put, koji dijete prolazi u svome razvoju i na kojemu treba sigurnost, zaštićenost, praćenje i pomoć odraslih.

Modernost Montessori pedagogije treba tražiti u znanstveno utemeljenoj psihologiji razvoja, u pedagoški oblikovanoj ponudi učenja i u pedagoškom etosu odgajatelja.

Ključne riječi: senzibilna razdoblja, didaktički oblikovano okruženje, slobodan izbor, razvojna i moralna sloboda, etos odgajatelja.

Uvod

S osobom Marije Montessori (1870-1952) povezuje se pedagoška koncepcija nastala početkom prošlog stoljeća u okviru reformske pedagogije a koja i danas inspirira pedagoško mišljenje i praksu. U zadnja tri desetljeća, u cijelom svijetu, Montessori – kao i Waldorfska pedagogija, Jena-plan i brojni pedagoški modeli “odgoja ka slobodi” i/ili “slobodnog odgoja” – predmet je sve većeg interesa brojnih znanstvenika, pedagoga, odgajatelja i učitelja. Ne samo stručnjaci, nego i brojni roditelji, Montessori peda-

gogiju smatraju primjerenim pedagoškim odgovorom na razvojne potrebe djece i mladih i na sve složenije obrazovne zahtjeve modernog društva.

Rezultati istraživanja o praksi Montessori pedagogije u Njemačkoj, Austriji, Finskoj i angloameričkim zemljama ukazuju da djeca iz Montessori škola, u usporedbi s učenicima drugih škola, pokazuju bolju motivaciju za učenje, višestruke interese, samostalnost u radu, pozitivan odnos prema radu, kao i pozitivno socijalno ponašanje (Fischer i Heitkampfer, 2005). Prema izjavama odgojitelja i učitelja u Montessori vrtićima i školama², Montessori pedagogija:

¹ Prvih devet tekstova jesu tematski dio časopisa, a nastali su u okviru znanstvenog projekta *Nove paradigme ranoga odgoja* (130-1301761-1772 – voditeljica prof. dr. sc. Dubravka Maleš) koji financira Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

² Razgovor je vođen s Montessori odgajateljima i učiteljima u Hrvatskoj na Godišnjoj skupštini HMD u Zagrebu, 15. listopada 2011.

- a) nudi sasvim jasnu i znanstveno utemeljenu antropologiju djeteta (koje razvojne faze djetete prolazi, u kojim razvojnim razdobljima je najspremnije učiti određene sadržaje; kako djetete uči, kako se socijalizira i osamostaljuje...);
- b) nudi pedagoški oblikovano okruženje (didaktički pribor i materijale) kao prostor u kojemu djetete može razvijati svoje kompetencije i uspostavljati socijalne odnose;
- c) definirana je dosljednom usmjerenošću na djetete i njegovu vrijednost; u tome je sadržan i imperativ: djetete treba poštivati kao osobu i to kao osobu koja je usmjerena na pozitivan razvoj.

Razlog modernosti Montessori pedagogije treba tražiti i u legitimiranosti slike djeteta suvremenim znanstvenim spoznajama o tome kako djetete uči, kako se razvija i uspostavlja odnose s vršnjacima i odraslima. Neuroznanstvena i razvojno-psihologijska istraživanja (Harth-Peter, 1997), potvrdila su temeljne postavke Montessori slike djeteta. Na sliku djeteta i na shvaćanje djeteta kao konstruktora vlastitog razvoja poziva se i suvremeni pedagoški konstruktivizam (Schaefer, 1995). Međutim, slična naracija pa i terminologija različitih teorijskih pristupa mogu zavarati, te zbunjuju pedagoge već više od dva desetljeća. Primjerice – djetete kao socijalni akter, djetete kao partner u odgoju, djetete kao subjekt obrazovanja – nisu istoznačni pojmovi, a nisu to ni odgoj ka slobodi, slobodan odgoj i odgoj u slobodi. To su pitanja koja zahtijevaju studioznija istraživanja i interdisciplinarnu raspravu sociologa obrazovanja, psihologa i pedagoga.

Ovaj rad se ograničuje na razmatranje temeljnih sastavnica i aktualnosti Montessori pedagogije u suvremenom pedagoškom diskursu.

Dva nosiva stupa pedagoške koncepcije Marije Montessori

U uvođenju odgojne i nastavne prakse Maria Montessori se oslanjala na znanstvene spoznaje o čovjeku, kako one iz medicinske, tako i na psihologijske i pedagoškijske znanosti. Svoju praktičnu *pedagogiju* uspostavila je na dva nosiva stupa: (1) djetete i njegov razvoj i (2) pedagoški pripremljeno okruženje.

Prvi stup: djetete i njegov razvoj

PROMATRANJE – TEMELJ SPOZNAJA O DJETETU

Na početku 20. stoljeća proširilo se znanstveno shvaćanje svijeta, koje je u velikoj mjeri precijenilo mogućnosti egzaktnih znanstvenih istraživanja. Mjerenje i eksperimentiranje našlo je svoje mjesto i u pedagogiji. Montessori se povezuje s tom težnjom, ali usmjerava se u drugom smjeru. Analizira provedbu mjerenja u dječjoj psihologiji i pedagogiji i tvrdi kako brojna antropometrijska istraživanja, unatoč svim aparatima kojima raspolažu, nisu u mogućnosti istražiti istinsku dječju prirodu. Djetete koje u školskoj klupi sjedi šest sati na dan nije prirodno, slobodno, pravo djetete i otuda su svi rezultati pogrešni. Promatranje djeteta u uvjetima njegova slobodnog kretanja – neizostavna je pretpostavka utemeljenja znanstvene pedagogije. Zato “škola mora omogućiti slobodni razvoj djetetove aktivnosti, kako bi tamo nastala znanstvena pedagogija; to je ključno za reformu” (Montessori, 1979, 36). Od vrtića i škola treba napraviti – umjesto ustanova za čuvanje i discipliniranje – dječje kuće u kojima se djeca mogu slobodno kretati, i u kojima njihov duh treba nalaziti hranu za sebe, hranu koja im je potrebna za vlastiti razvoj. Znanstveno promatranje u Marije Montessori razlikovalo se od uobičajenog shvaćanja znanstvenosti u to vrijeme i tim shvaćanjem ona se približava suvremenom shvaćanju mogućnosti poznavanja čovjeka, u kojemu su objektivni i subjektivni trenutak sjedinjeni. Otuda, prva postavka, koja se ispisuje ne prvom stupu Montessori pedagogije glasi: *promatraj djetete, ono će ti pokazati (svoj) put*. Na temelju promatranja, Marije Montessori je formulirala teoriju senzibilnih razdoblja, kao instrument za prikazivanje i razumijevanje tijeka razvoja djeteta do doba odraslosti.

TEORIJA SENZIBILNIH RAZDOBLJA – KLJUČ RAZUMIJEVANJA DJEČJEG RAZVOJA

Temeljnu postavku kako je djetete istovremeno djelo prirode, okruženja (društva i kulture) i samoga sebe, Montessori je preuzela od Pestalozzia (1746-1827). Prema toj postavci, djetete nije predodređeno nasli-

jeđem. Priroda (unutarnji plan izgradnje) i okruženje nude mogućnosti, a na djetetu leži da svoju individualnu sliku svijeta konstruira i, u konačnici, graditelj je samog sebe. U unutarnjem planu razvoja skriveni su potencijali, koji kao unutarnja snaga organiziraju i usmjeravaju dječje interese. Iako sva djeca na svijetu slijede iste zakonitosti razvoja, prolaze iste, ireverzibilne, senzibilne faze – ipak se svako dijete razvija individualno. Ovaj, svoj djeci zajednički razvoj, izvodi se unutar četiri senzibilne faze, odnosno senzibilna razdoblja; a senzibilno razdoblje je vrijeme posebne osjetljivosti za stjecanje određenih sposobnosti i načina ponašanja. Razvoj djeteta pri tome obuhvaća različita područja: psihofizičko, intelektualno, socijalno-emocionalno, moralno i religijsko. Takva vremenska razdoblja suvremena znanost o mozgu nazvala je “prozorima učenja” ili “kritičkim razdobljima” (Roth, (H.), 1971; Roth, (G.), 1994; Spitzer, 2002). Zatvore li se takvi “prozori učenja”, a da dijete nije dobilo odgovarajuće poticaje, to važno razdoblje za učenje ostat će neiskorišteno. Vremenska razdoblja služe samo kao orijentir, budući su individualna odstupanja velika – djeca se različito razvijaju, a to nije uvijek predvidivo.

Mogućnosti odgoja, prema Montessori, povezane su s uvažavanjem načela pravovremenosti, tj. uvažavanja senzibilnih razdoblja.

Drugi stup: pedagoški oblikovano okruženje

Zadaća odraslih, a posebno roditelja i pedagoga, sastoji se u oblikovanju okruženja koje će biti primjereno razvojnim potrebama djece i mladih. Odrasli ne mogu formirati djecu po svojoj volji, jer jedan čovjek ne može stvoriti drugoga – kaže Montessori. Ali odrasli mogu pedagoški oblikovati okruženje u kojemu se dijete slobodno kreće, razvija i upoznaje svoje mogućnosti. S tim se stavom Montessori oduprla svakoj ideološkoj jednostranosti u kojoj, po jednim, ljudske mogućnosti ovise o nasljednim osobinama ili, po drugima, u kojoj su ljudske mogućnosti proizvod društveno-kulturnih odnosa.

Središnji pojam u uspostavljanju odnosa između djeteta kao biološkog i kao socio-kulturnog bića je sintagma “djetetu primjereno” (primjereno djetetovim razvojnim potrebama). Na “djetetu primjereno” i svim mogućim njegovim inačicama oslanjaju se brojne koncepcije i programi ranog odgoja u za-

dnja tri desetljeća (Fthenakis i Oberhuemer, 2004). Naivno se vjeruje kako je uspostavljen konsenzus glede opreke svim koncepcijama usmjerenim na sadržaj, na društvo i kako je njime prevladano shvaćanje odgoja kao “oblikovanje pojedinca” i djeteta kao “objekta odgajanja”.

Sadržaj zahtjeva “primjereno djetetu” je neodređen i svoju sadržajnu interpretaciju dobiva isključivo od strane odraslih. Dijete ne interpretira sebe, svoje potrebe. Stoga je svaka interpretacija subjektivna i sporna, a u najmanju ruku može se zamijeniti drugom. Sudionici u odgoju neprekidno se moraju usuglašavati i reflektirati svoja shvaćanja zahtjeva “djetetu primjereno”. Svaka pedagogija ima problem ako tog zahtjeva želi izvesti jednoznačne i određene smjernice. “Primjereno djetetu” uključuje stanovitu teleologiju: *postajati odrastao* (kao proces) i *biti odrastao* (kao cilj). Pedagoški interpretirano postajanje i biti odrastao utvrđeno je normativnim zahtjevima (ciljevima odgoja, kompetencijama).

Pedagoški je značajno ontogenetsko pitanje – kako dijete razvija povezanost između prirode i kulture? Maria Montessori polazi od određenja čovjeka kao biološkog i kao kulturnog bića. Kao živo biće dio je prirode i za razumijevanje njegove biološke prirode treba, na prvom mjestu, poznavati biologiju kao “znanost o životu”. Ali, čovjek je stvorio kulturu i time se izdvojio iz prirode. Za razumijevanje djeteta, njegovih intencija, njegova shvaćanja svijeta, potrebno je imati znanja iz pedagogije i kulture. Odgajanje je shvaćeno kao “pomoć životu”, a znanost o tome kao “znanost kako život pomagati”. Upravo od pedagoga često zahtijevana cjelovitost, može se ispuniti, ako dijete shvatimo kao jedinstveno prirodno i kulturno biće.

Kako je Montessori vidjela povezanost, prijelaze između djeteta kao prirodnog i kao kulturnog bića i kako mi to znanje koje je staro tek jedno stoljeće možemo pedagoški aktualizirati?

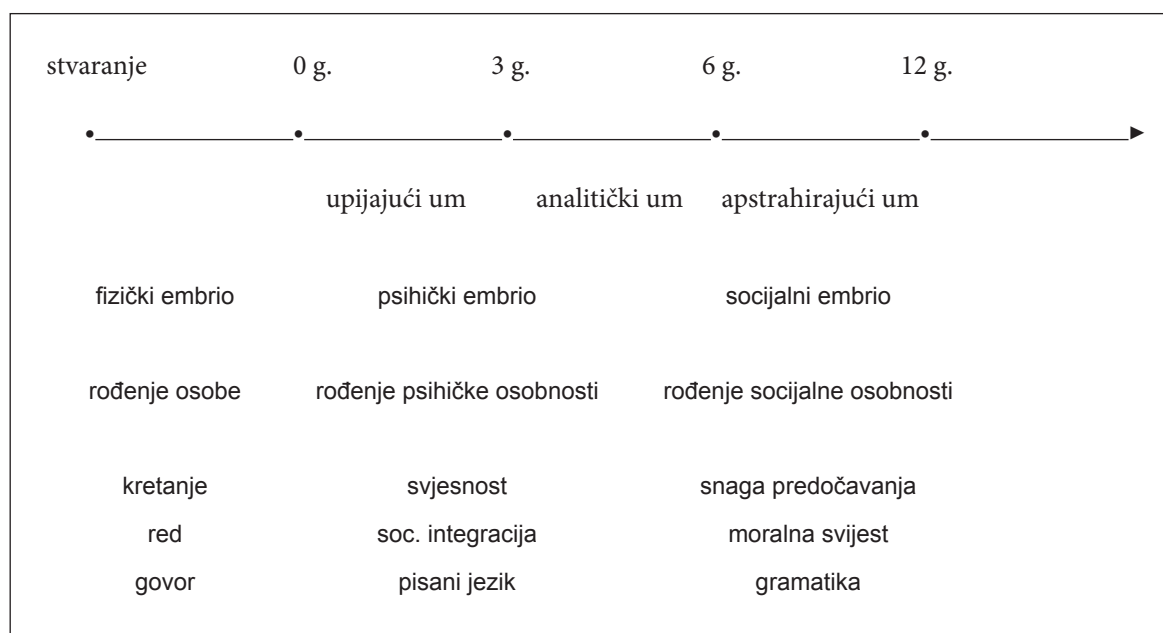
Devetomjesečnu trudnoću Montessori shvaća kao fazu fizičkog embrija, u kojoj se fizički dijelovi čovjekova tijela formiraju prema određenom planu. Pri tome postoje “osjetljiva razdoblja”, vrijeme u kojem se formiraju određeni organi, odnosno koje je optimalno za njihovo formiranje. Nakon deveti mjeseci taj proces završava se rođenjem – primarno *fizičke osobe*. Na ovo se nadovezuje razdoblje psihičkog ili

duhovnog embrija, razdoblje od rođenja do otprilike treće godine. I ovdje se pojavljuju “osjetljivosti” koje daju smjer i uspostavljaju razvoj. To su: osjetljivost za red, za kretanje, te za govor. U analogiji prema “fizičkom rođenju” možemo govoriti o uspostavljanju “psihičkih organa”, koji su mnogo manje genetički (pred)programirani. Njihov se razvoj odvija u procesu konstruktivnog konfrontiranja djeteta s okruženjem i ponudom za razvoj. Ovdje Montessori uvodi novu metaforu – “upijajući um”. Psiholog Lav S. Vygotski (njem. Wygotski) postavio je pitanje: zašto dijete s dvije-tri godine bez napora, brže i savršene nauči materinski jezik, nego s pet-šest godina, iako su mu, u tom kasnijem uzrastu, senzomotoričke i umne pretpostavke za stjecanje govora na puno višoj razini? (Wygotski, 1985/87).

Zajedno s Montessori odgovor je, kako je dijete u tom razdoblju senzibilno za govor, čiju kompleksnost i raznolikost samo tada – putem posebne duhovne forme (upijanja) usvaja. Majčinski govor upija iz govora majke i drugih osoba iz socijalnog okruženja. U dijalogu s okruženjem dijete konstruira vlastiti govor. Ta se vrsta učenja može otkriti samo u ranom djetinjstvu i kasnije se ne može reaktivirati.

S oko tri godine dolazi do psihičkog odnosno duhovnog rođenja osobnosti, koja raspolaže onim sposobnostima koje poznajemo pod nazivom kulturne vještine, odnosno kulturne sposobnosti. Te sposobnosti razvijaju se u zajednici, pa Montessori govori o socijalnom embriju. Dijete se u socijalnom okruženju treba adaptirati, treba učiti socijalno ponašanje. Dalji razvojni čimbenici postaju primarni, oni obrazuju nove senzibilitete i daju smjer razvoju u tom području. Tako između četvrte i šeste godine dijete otkriva pismo (kulturno dobro) i ono postaje predmet njegova interesa. Dijete želi pisati slova, želi znati njihovo značenje, povezivati ih i čitati. Ukratko, dijete hoće usvojiti pisani jezik. Duhovni rad djeteta postaje svjesniji, ono ne upija okruženje cjelovito (kao sliku), već ga analizira u detaljima, a detalje određuje prema cjelini, svjesno ih sortira i sređuje – za što je nužan analitički duh.

Ta faza završava rođenjem *socijalne osobnosti*, čije je usidrenje u zajednici, u formiranju moralnih kvaliteta, u formiranju svijesti o dobru i zlu. Moralne prosudbe nastaju temeljem sposobnosti apstrahiranja. To zahtijeva red, pojednostavljenja koja mu dopuštaju sagledati svijet kao uređenu cjelinu, kao sustav.



SLIKA 1. MONTESSORI POGLED NA RAZVOJ (PREMA HOLTZ, 1997, 287)

Vodeća nit razvoja su *metamorfoze*: a) fizički – psihički – socijalni embrio; b) *duhovni oblici*: apsorbirajući um, analitički um i apstrahirajući um; c) a povezuju ih *senzibilna razdoblja*. U odnosu na odgajanje, na oblikovanje okruženja (kao pomoć razvoju) postavljen je zahtjev primjerenosti razvojnim potrebama i operacionaliziran je na tri razine:

- a) vremenska primjerenost: pravovremeno – ni prerano ni prekasno;
- b) primjerenost sadržaja interesima djeteta: ni previše ni premalo, ni prelagano ni preteško;
- c) primjereni odnosi: pomaganje, ohrabrivanje, indirektno vođenje, dijalog.

Primjerenost sadrži zahtjev da se dijete u odgoju i nastavi ne smije preopterećivati zadacima, pitanjima i argumentima koji za njega nemaju značenje i koje ono svojim snagama ne može preraditi i razumjeti. J. J. Rousseau taj je zahtjev formulirao na više mjesta, opirući se svakom obliku požurivanja razvoja i preranog izlaganja sadržajima kojima dijete ne može sagledati smisao. Izrekao je misao kako je tajna odgoja – izgubiti vrijeme (prema Stadler, 1988/93). Ovaj zahtjev Maria Montessori je na fascinantan način uključila u svoj pedagoški aranžman, u rad s didaktičkim materijalima, iako stoji u opreci sa suvremenim zahtjevom efektivnosti (u što kraćem vremenu naučiti što više, što ranije i sa što manje utroška energije).

Osvrnimo se na još jedan aspekt “primjerenosti djetetu”. U suvremenoj pedagogiji se posebna pažnja posvećuje djetetovoj slobodi izbora, pravu djeteta da samostalno bira aktivnosti, vrstu i trajanje aktivnosti, osobe s kojima će sudjelovati u aktivnosti i, sukladno tomu, da (postupno) razvija odgovornost za vlastiti razvoj. Pri davanju prvenstva “djetetovu pravu na izbor” suvremena pedagogija je u opasnosti da zanemari pitanja predmetnog ili normativnog važnosti u korist razine odnosa, pri čemu se i odnos reducira na djetetovo zadovoljstvo, na osjećaj ugone i zabavnost. U Montessori pedagogiji radi se o primjerenosti djetetu kao zahtjevu da se individualni potencijali djeteta stave u uvjete u kojima će biti probuđeni, korišteni i usavršavani. Postojeće individualne dispozicije su polazište za pedagošku interakciju s okruženjem, a ne za učvršćivanje postojećeg stupnja i stanja razvoja. Okruženje i ponuda za učenje imaju svoju funkciju samo onda ako stanje

razvoja vode dalje, odnosno ako omogućuju “zonu sljedećeg razvoja”. Pedagoški je poticajno razmišljati o analizi Montessori pribora i materijala za učenje iz obzora konstrukta “zone sljedećeg razvoja”, koji je plastično formulirao Vigotski (Wygotski, 1985/87).

Pitanje “primjerenosti djetetu” se redefinira i umjesto “primjerenosti djetetu gdje se nalazi” glasi “primjerenosti djetetu gdje može doći”. O čemu se radi? Zamislimo dijete koje se uspravilo i pokušava napraviti prve samostalne korake. Svaka će majka raditi instinktivno i neće stati točno ispred djeteta, dakle, neće ga primiti “tamo gdje stoji” (kako to stoji u pedagogiji i oko čega postoji visoki stupanj suglasnosti). Majka će djetetu dati mali slobodan prostor, kako bi ono naučilo hodati. Zato će stati na malu udaljenost od djeteta, na udaljenost koju ono (najvjerojatnije) vlastitim snagama može savladati. Dakle, majka očekuje dijete tamo gdje može doći, daje mu dovoljno prostora za njegov pokušaj hodanja ali ne udaljuje se toliko daleko, da to djetetu postane prezahtjevno i da mu, u slučaju potrebe, ne može pružiti pomoć. Majka se djetetu nudi u “zoni sljedećeg razvoja”. Pripremljeno okruženje treba voditi računa o tome da pruži djetetu taj “slobodan prostor”. Slobodan – “treći prostor” razvoja – pedagogija još nije ozbiljno tematizirala, a Montessori pedagogija potiče na raspravu o tomu. Montessori didaktički materijali imaju ugrađenu pripremu “zone sljedećeg razvoja”, ali i potencijal za interakciju u kojoj odgajatelj treba tu zonu prepoznati i indirektno, putem dijaloga (individualne lekcije) voditi. Odgajatelj polazi od individualnog stanja razvoja, ali razvojna pomoć se sastoji u pomoći da dijete osvoji zonu sljedećeg razvoja. I tako stalno iznova. Tu “zonu sljedećeg razvoja”, napinjanje dječjih snaga na višu razinu, Montessori je jako dobro razumjela, a za taj zadatak ona zahtijeva ne samo poznavanje senzibilnih razdoblja i razvojne psihologije, nego – prije svega - pedagoški etos.

Pedagoški etos – temelj Montessori pedagogije

Pedagoški etos, pedagoško držanje odgajatelja – temelj je na kojemu stoji (ili se ruši) pedagoška koncepcija Marije Montessori. S tim zadatkom povezana je kompetencija za odnos, sposobnost da se dijete vidi s njegovim mogućnostima, ali i s njegovim intencijama, značenjima i da se vidi kao osobnost u

postajanju. Dijete treba ne samo rasti i razvijati se kao bio-psihičko biće, nego treba pronaći i svoj put, mjesto i smisao u ljudskom društvu. Zato su mu potrebna znanja, vještine, osjećaj za zajednicu, predodžbe o svijetu. Nesporno je da dijete sve to *ne može razviti* iz sebe samoga. Ono treba drugog čovjeka, uzor i praćenje, kao i pomoć odraslih.

Kako bi mogao odgovoriti tom zadatku, odgajatelj se najprije mora s tim suglasiti, imati držanje pomažuća. Montessori je smatrala da odgajatelj mora odbaciti stav da je on "majstor", da on postavlja, organizira i oblikuje obrazovni proces. Ona zahtijeva unutarnji obrat, promjenu perspektive, gdje nije odgajatelj u središtu – nego dijete – kao akter svoga obrazovanja. To prebacivanje naglaska rasterećuje i oslobađa prevelikog pritiska, ali postavlja i novu odgovornost.

Pomoć razvoju treba biti ostvarena indirektno i to na dva načina: (1) putem pripreme pedagoškog okruženja i (2) putem brižne organizacije djetetove samostalne i slobodne aktivnosti (Holtstiege, 1995). Samo ako mu je pružena pomoć drugih ljudi – dijete može postati "graditelj samog sebe" i može koristiti potencijale okruženja za vlastiti razvoj, za pronalaženje svog puta i svog mjesta u društvu. Montessori ne postavlja odgajatelja i dijete u (a)simetrični odnos, nego u *odnos povezanosti i distance*. Odgajatelj je osoba koja daje slobodan prostor djetetovim aktivnostima u odnosu na koje stoji u pozadini i bez uplitanja, ali pokazuje uvažavanje djetetove aktivnosti i zauzima dostojanstveno držanje. Ovo brižno praćenje razvoja mladog čovjeka pretpostavlja tri osobine odgajatelja: (1) strpljivost – kako bi djetetovu razvoju dao prostora; (2) poštivanje djeteta kao osobnosti u razvoju i (3) ljubav – raditi za dobro i u interesu djeteta (Lillard, 2003).

Za nju je odlučujuće s kojim unutarnjim držanjem i samopoimanjem odgajatelj stupa u odnos s djetetom odnosno mladim čovjekom i kaže: "Priprema okoline i priprema učitelja su praktični fundamenti našeg odgoja. Držanje učitelja uvijek mora ostati kod ljubavi. Djetetu pripada prvo mjesto, učitelj ga slijedi i podržava. On mora odustati od vlastite aktivnosti za dobro djeteta. On mora biti pasivan, kako bi dijete moglo biti aktivno. On mora djetetu dati slobodu, da može sebe izraziti; ne postoji veće smetnje za razvoj djetetove osobnosti nego što je odrasli, koji svojom cijelom snagom stoji nasuprot

djetetu (...). Odgajateljica mora također razumjeti, da okolina pripada djeci. To je okolina, u kojoj ona djeci pomaže, da postanu gospodari te okoline." (Montessori, 1979, 49).

Teškoća tog zadatka očita je. S jedne strane, treba se truditi oko razumijevanja djeteta; na drugoj treba poštivati njegovu osobnu sferu. To znači uvijek biti svjestan granica razumijevanja i u tom razumijevanju ne izgubiti iz vida sposobnost samoobrazovanja i iskonsku djetetovu potrebu, a to je potreba za samostalnim radom.

Ovdje je pozvan pedagoški etos, držanje samozatajnog vođenja – vođenje u ljubavi, u interesu djeteta. Zato se i temeljni motiv Marije Montessori (emancipacija djeteta) treba razumjeti iz etosa odgovornosti i skrbi za djetetov razvoj u kojemu je odgajatelj pomoćnik, a "pomozi mi da to učinim sam" – etički kredo, koji se ispisuje na drugom stupu njezine pedagoške koncepcije.

Time smo došli do četvrtoga, krovnog pojma pedagoške koncepcije, pojma *samostalnosti kao sredstva i cilja razvoja osobnosti*.

Načelo slobode – slobodan rad - samostalnost

Cilj svih odgojnih nastojanja za Mariju Montessori sastoji se u poticanju djetetove neovisnosti i samostalnosti putem samoaktivnosti. Primjereno osnovnoj težnji da se mladom čovjeku pruži pomoć u razvoju, njezino mišljenje koncentrira se na oblike življenja slobode u djetinjstvu i mladosti. Ljudska sloboda – u smislu slobode od vanjskih i unutrašnjih prinuda (sloboda razvoja), kao i sloboda za djelovanje i činjenje dobra (moralna sloboda) – nije statična veličina, već se razvija na putu osamostaljivanja.

Njezin zadnji objavljeni tekst "*Sloboda mora biti izgrađena*" sažet je i zaokruženi pogled na njezino shvaćanje slobode: "U svakom slučaju, mislim, da stvarna i unutrašnja sloboda nikada ne može biti dana (...) nju može samo svatko u sebi graditi, kao dio osobnosti i zato ne može biti izgubljena. Od prvog početka mog odgajateljskog puta preporučivala sam i stvarala uvjete slobode za djecu. Slobodan izbor je prva povlastica u mom odgojnom konceptu." (Fischer, 2007).

U odgoju se radi o tomu da se djetetove razvojne težnje podrže, da se postupnim oslobađanjem od

odraslih i kroz samostalnost u djelovanju razvije u slobodnu osobu.

Postoje i određeni razvojna razdoblja i aspekti koji su odlučujući za postupno osamostaljivanje. U tom smislu važno je poznavati put osamostaljivanja i senzibilna razdoblja u kojima se postavljaju temelji slobodne osobnosti.

Isto tako je važno poznavati i bit slobode. Slobodu je moguće misliti i ostvarivati samo ako se uvažava drugi pol slobode, a to je granica (obveza) i odgovornost.

Što Montessori misli pod slobodom, a što pod granicom i obvezom?

Sloboda je shvaćena kao postupna nezavisnost od pomoći drugih. Što je dijete sposobnije za djelovanje – to je slobodnije. Sloboda shvaćena kao *izgradnja sposobnosti djelovanja* (kompetencija za djelovanje) – cilj je, ali i put; gradi se slobodnim radom, djelovanjem, aktivnošću. Slobodan rad, a time i postupno osamostaljivanje, pedagoški je opravdan samo u zaštićenom, uređenom i s djetetom usuglašenom okruženju. U tom smislu su vrtići, škole, dječje kuće – mostovi u “veliko društvo”, mjesto za razvijanje samostalnosti, za autonomno i odgovorno djelovanje (Bašić, 1999).

Dijete pokazuje put, a odgajatelj pruža pomoć na tom putu. Ta pomoć je indirektna, jer se odgajatelj ne upliće direktno, ne intervenira. On pruža optimalne uvjete za dječji rad, za igru i djelovanje. Kao što je za osjetilo vida potrebna svjetlost i sjena, tako je i za razvoj samostalnosti potrebna sloboda i obveza, sloboda i granice.

Prvo što dijete treba naučiti u životu nakon rođenja jesu granice. Granice nisu shvaćene kao “ograničavanje” nego kao prostor usuglašenosti s djetetovim potrebama i sposobnostima i, samim time, nužne su te daju sigurnost i zaštićenost. Granice koje uključuju okruženje primjereno razvojnim potrebama stvaraju sigurnost i osjećaj “biti kod kuće”, a time i siguran temelj za traženje novih iskustava i otvaranje novih horizonata, u kojima dijete ponovno dolazi do (vlastite) granice.

Pa ipak, poznavanje vlastitih granica (tjelesnih, emocionalnih, intelektualnih, socijalnih i radnih) nije samorazumljivo. Granice se upoznaju i uče. Odrasli u tome imaju veliku ulogu. Suvremena djeca sve češće imaju problem s poznavanjem svojih

granica, svojih mogućnosti, sa sposobnošću izdržavanja nedostatka (odgađanja zadovoljenja potrebe), s granicama što smije a što ne smije, sa slobodom od medija, od (ne/zdrave) hrane i još mnogo toga. Suvremeni čovjek je prirodne granice promijenio interveniranjem u biološke procese rasta i sazrijevanja, posebno u smjeru ubrzanja svih aspekata razvoja u mladosti, a usporavanja starenja u trećoj životnoj dobi. S jedne strane, čovjek sve više zna o prirodnim granicama, a s druge, sve to znanje sve više koristi za interveniranje u njih. Tu je čovjek slobodan, a posljedica je sve veća vezanost uz “sredstva kojima intervenira” te sve manja sloboda. Upravo odgoj ima zadaću pomoći djetetu da upozna, kao prvo, vlastite tjelesne granice, granice svojih tjelesnih mogućnosti, zatim socijalne granice unutar kojih se može slobodno i sigurno kretati, te na kraju i granice mišljenja i djelovanja (moralnu odgovornost). Samo ako poznaje granice, dijete može biti i slobodno. Socijalne granice su oduvijek bile određene očekivanjima, običajima, pravilima ponašanja odnosno dužnostima i obvezama određenog socijalnog okruženja. Isto tako, ako se misli na stanovite rituale unutar obitelji, kao što su proslave rođendana, blagdana, rituali blagovanja, odlaska na spavanje – onda su i to granice u kojima se osjeća sigurnost, predvidljivost i preko kojih se dijete *povezuje* sa svojim socijalnim okruženjem. Sve to postaje dio djetetova identiteta.

Kako suvremena djeca i mladi upoznaju svoje socijalne granice? Postoji li “mali” svijet iz kojega oni postepeno ulaze u “veliki svijet”?

Suvremeni stil života (zaposleni roditelji, promjene u široj obitelji) dijete vrlo rano izvodi iz “malog” svijeta vlastitog doma i stavlja u nova životna okruženja (vrtić, sportske i glazbene aktivnosti, igraonice) i dijete sve više postaje putnik između svjetova (Bauman, 2009). S jedne strane, raste prostor njegova osamostaljivanja od socijalnih obrazaca obitelji, a s druge, sve više je stranac u novim prostorima, koji uspostavljaju (svaki za sebe) nova pravila, rituale i obrasce ponašanja. Taj trend putovanja iz jednoga u drugi “mali svijet” ide zajedno s izdvajanjem iz svakodnevnog života obitelji i slabljenjem socijalnih odnosa, a ujedno i s vezivanjem uz nove, apstraktne i daleko utjecajnije “centre” kreiranja vrijednosnih usmjerenja (što je poželjno, što je dobro,

što nas čini sretnim). Na te centre oblikovanja vriednosti ni djeca, ali ni odrasli ne mogu utjecati, nesvjesno ih "upijaju". U tom kontekstu postaje sve više aktualan zahtjev Montessori pedagogije, da djeci treba "pedagoški oblikovano okruženje" koje će im dati temelje, ojačati snage i osposobiti za susret i život u "velikom svijetu". Ovaj zahtjev ujedno je i najveći prigovor od strane humanističkih i liberalnih smjerova u odgoju. Stoga je otvaranje dijaloga o ovim pitanjima neizbježno. Zahtjev Marije Montessori: sloboda u povezanosti i granicama, osjećaj "biti kod kuće" kao uvjet za slobodu trebalo bi uzeti s uvažavanjem.

Završno razmatranje

Liječnica i pedagoginja Maria Montessori svoju popularnost zahvaljuje velikom angažmanu za priznavanje djeteta u društvu i naprednim idejama za rješavanje socijalnih problema njezina vremena. Socijalno pitanje, koje je imalo prioritet u njezinu radu, objašnjavala je na vrlo neuobičajen način: za nju socijalno pitanje nije bilo pitanje emancipacije radnika od njihovih neljudskih životnih uvjeta. Isto tako, rješavanje socijalnog pitanja nije vidjela u oslobođenju podčinjene žene, iako je bila angažirana u tom pokretu. Ključno u socijalnom pitanju 20. stoljeća bilo je pitanje emancipacije djece. Imajući u vidu položaj djeteta u društvu u prvoj polovici 20. st., koje je uspostavljeno na jasnoj polarizaciji između djece (kao podčinjenih, nemoćnih) i odraslih (kao nadređenih, moćnih) zalagala se za promjenu i to promjenu koja mora poći od radikalne promjene mišljenja i odnosa odraslih prema djeci. Odrasli trebaju dijete, a samim time i sebe ("dijete je otac čovjeka"), promatrati na sasvim novi način. Drukčije mišljenje o djetetu, poštivanje djeteta i dijete kao subjekt vlastitog razvoja – treba stajati na početku dubokih društvenih reformi.

Time se u njezinoj pedagogiji pojavljuju dva motiva, koja su danas aktualna i na kojima se temelje suvremene pedagoške koncepcije ranog odgoja, bez obzira koliko se u odgovoru na razvojne potrebe djeteta međusobno razlikuju.

Na prvom mjestu riječ je o emancipaciji djeteta u smislu novog mišljenja o djetetu kao osobi i o značenju djetinjstva za cjelokupni čovjekov razvoj.

Promijenjeno mišljenje za koje se zalaže Montessori (ali i drugi reformski pedagozi), obilježeno je slikom djeteta kao prirodnog, stvaralačkog i još uvijek neotuđenog čovjeka i poštivanjem djetinjstva kao vrijedne, u sebi cjelovite razvojne faze. Postati odraslim ne znači (samo) "napredak", kao u prosvjetiteljskoj slici; ne znači samo rast u znanju i sposobnostima nego i gubitak intenzivnog, cjelovitog i stvaralačkog (maštovitog) odnosa prema svijetu. Otuda se u odgoju ne radi samo o kultiviranju, discipliniranju i osposobljavanju za autonomno i odgovorno djelovanje, nego, jednako tako, o nesmetanom omogućavanju slobodnog razvoja ispunjenog smislom. Odgojno-obrazovne ustanove nisu prostor za pripremanje korisnog i upotrebljivog građanina, nego su prostor za individualni razvoj, za pronalaženje vlastitog smisla i (samo)ostvarivanje.

Djeca treba osigurati poseban, zaštićeni prostor, treba ih zaštititi od negativnih utjecaja okruženja i društva odraslih. Ovo shvaćanje, poznato i kao romantičarska slika djeteta, polaže veliku nadu u djecu, vjeruje u njihove stvaralačke potencijale i inovativne snage (J. J. Rousseau, E. Key). *Učenje u tom smislu znači aktivno sučeljavanje sa svijetom u kojemu djeca žive, dakle, učenje u slobodi, putem kritičke i kreativne prerade osjetilnih podataka.* Za kreativno, kritičko i aktivno prisvajanje svijeta nužna je osjetilnim poticajima bogato, smisleno i estetički uređeno okruženje. Samo u poticajnom okruženju djeca mogu razvijati svoje potencijale i hrabrost za novim.

Moderna slika djeteta dominantno se oslanja na romantično shvaćanje djeteta kao subjekta (aktera) vlastitog razvoja, s tim da se drukčije razumije djetetov razvoj, narav djetetove aktivnosti i narav odnosa koje dijete uspostavlja sa svijetom. Već i površna usporedba Montessori i suvremenih koncepcija (otvoreni vrtić, situacijski pristup, na razvoj usmjereni, humanistički kurikulum) ukazuje na velike razlike. Suvremenim koncepcijama nedostaje jedna integralna antropologija (cjelovita teorija djetetova razvoja) koja se temelji na aktivnosti djeteta i objašnjava sam razvojni proces. S druge strane, suvremene koncepcije svjesno odustaju od didaktički pripremljenog okruženja i smatraju ga, u kritičkoj refleksiji prema Montessori okruženju, smetnjom slobodnom razvoju.

O didaktičkom okruženju, materijalima koje je izradila Maria Montessori može se raspravljati i to

je činjeno otkada ta pedagogija postoji. Ali, njezini materijali, na temelju istraživanja Montessori vrtića i škola, i danas aktualiziraju potrebu pedagoškog oblikovanja okruženja. Ako djeca u vrtiću i otvorenoj nastavi sama mogu odlučivati što će, kada će, gdje će, koliko dugo i s kime učiti, raditi i igrati se, onda ona moraju imati i “pedagoški pripremljeno okruženje”, dakle razvoju primjereno okruženje s *obrazovno vrijednim i poticajnim zadacima*, koji će razvoj voditi u “zonu slijedećeg razvoja”. Isto tako, okruženje ne smije biti usmjereno isključivo na želje djeteta. “Ja to želim” nije pedagoški argument (Paschen, 1988). To što dijete želi mora biti i obrazovno dobro, a ne samo udovoljavati djetetovoj želji. Za to su nužni didaktički smisleni pokazatelji puta. Ti po-

kazatelji mogu biti u vidu uzora i aktivnosti odgajatelja, kao što je to u direktnom odgoju, primjerice u waldorfskoj pedagogiji, ili didaktički materijali odnosno pedagoški oblikovano okruženje kao indirektni odgoj, kao što je to u Montessori pedagogiji. Pri tome svaki segment pedagoškog aranžmana ima svoj smisao u cjelini i odgajatelj zna svrhu s kojom nešto čini i zašto koristi određena sredstva, oblike, sadržaje, metode. Ukoliko to nije učinjeno, vrtić i škola postaju mjesto slobodnog izbora, a izrazito teško je izbalansirati zabavu i učenje. Dijete uči da je najvažnije ispunjavanje vlastitih želja, a ne da ono što ono želi i voli raditi ima neki viši, njemu u početku nedokučivi, a kasnije sve osvješteniji, smisao i vrijednost.

Literatura

- Bašić, S. (1999), *Odgoj*. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: PKZ, str. 175 – 203.
- Bauman, Z. (2009), *Postmoderna etika*. Zagreb: AGM.
- Fischer, R. i sur. (ur.) (2007), *Das Lernen in eigene Hand nehmen. Mut zur Freiheit in der Montessori-Paedagogik*. Berlin: Lit Verlag D. W. Hopf.
- Fischer, R., Heitkampfer, P. (ur.) (2005), *Montessori-Paedagogik: aktuelle und internationale Entwicklung*. Münster: Lit Verlag.
- Fthenakis, E. W., Oberhuemer, P. (ur.) (2004), *Frühpaedagogik international. Bildungsqualitaet im Blickpunkt*. Wiesbaden: Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Hammerer, F., Haberl, H. (ur.) (2004), *Montessori-Paedagogik heute. Grundlagen-Innenansichten_Diskussionen*. Wien: Verlag Jugend & Folk.
- Hans-Dietrich, R. (2001), *Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Harth-Peter, W. (ur.) (1997), “Kinder sind anders”. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Peuefstand*. Wuerzburg: Ergon Verlag.
- Holtstiege, H. (1995), *Modell Montessori, Grundsaeze und aktuelle Geltung der Montessori Paedagogik*. Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- Holtstiege, H. (1995), *Montessoris Schweige – Lektion und die Stilled – Uebung in der Gegenwartsliteratur*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Lawrence, L. (2003), *Montessori čitanje i pisanje: kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati – priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: Hena com.
- Lillard, P. P. (2003), *Montessori from the start*. New York: Shocken Books.
- Ludwig, H. i sur. (2002), *Montessori-Paedagogik in Deutschland – Rueckblick, Aktualitaet, Zukunftsperspektiven, Impulse de Reformpaedagogik*. Münster: Lit Verlag.
- Ludwig, H. i sur. (2002), *Montessori-Paedagogik und fruhe Kindheit – eine Revolution in der Erziehung?*. Münster: Lit Verlag.
- Matijević, M. (2001), *Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Montessori, M. (1952), *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett.

- Montessori, M. (1966), *Über die Bildung des Menschen*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1976), *Die schule des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1979), *Spannungsfeld Kind-gesellschaft-Welt*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2001), *Otkriće deteta*. Beograd: Čigola štampa.
- Montessori, M. (2003), *Dijete: tajna djetinjstva*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Montessori, M. (2003), *Upijajući um*. Beograd: DN centar.
- Paschen, H. (1988), *Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens*. Köln: Böhlau.
- Philipps, S. (2003), *Montessori priprema za život: odgoj nevisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Roth, G. (1994), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, H. (1968-1971), *Pädagogische Anthropologie* (2. izd.). Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Schaefer, G. (1995), *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim / München: Juventa.
- Skiera, E. (2003), *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Juventa.
- Spitzer, M. (2002), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg / Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stadler, P. (1988/93), *Geschichtliche Biographie* (2. izd.). Zürich: NZZ.
- Wygotski, L. S. (1985/87), *Ausgewählte Schriften* (1. i 2. sv.). Berlin: Volk und Wissen.