

Pedagogije koje polaze od SVRHE ČOVJEKA

Intervju vodila: Helena Burić, prof.

Kako vidite položaj alternativnih koncepcija u hrvatskim odgojno-obrazovnim ustanovama danas?

Već od 1991. godine u hrvatskom je odgojno-obrazovnom sustavu općeprihvaćena ideja pedagoškog pluralizma. U dokumentu 'Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece' (1991.) formulirana je potreba organiziranog predškolskog odgoja za što veći broj djece i to 's pluralističkom tendencijom podržavanja slobodne inicijative i podržavanja različitih pedagoških ideja i koncepcija' i zagarantiran je (vrlo široko) shvaćeni pedagoški pluralizam. Danas važeći službeni dokument koji određuje djelatnost ranog i predškolskog odgoja, 'Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje' (2014.) u svojim temeljnim vrijednostima zagovara načela slobode, otvorenosti i raznolikosti, koja se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnoga rada. Ovaj dokument afirmira ideje pluralizma i slobode u primjeni pedagoških ideja i koncepcija, različitosti u vrstama i oblicima provođenja programa te demokratizacije društva prema subjektima nositeljima programa.

Priznanje i poštivanje različitosti, pravo pojedinca na izbor načina obrazovanja i u skladu s tim roditeljsko pravo izbora dječjeg vrtića odnosno škole za svoje dijete, realizirano je na nekoliko načina. U praksi

U intervjuu s prof. dr. sc. Slavicom Bašić razgovaramo o položaju alternativnih koncepcija u našim odgojno-obrazovnim ustanovama.

je uobičajeno da se pored državnih vrtića, osnivaju i alternativni vrtići (waldorfski, Montessori, Agazzi). Za osnivanje alternativnog vrtića potrebno je udovoljiti zakonskim uvjetima i dobiti dopusnicu, što je praksa svugdje u svijetu. S obzirom na osnivača, alternativni vrtići su privatni i rade pod istim uvjetima kao i ostali privatni vrtići. Teško je procijeniti kakav je njihov položaj u sustavu i izreći bilo koju kvalifikaciju jer istraživanja nemamo, a puno čimbenika (osim same koncepcije) određuje njihov položaj. Jedan od pokazatelja prepoznate kvalitete svakako je sve veći interes roditelja i broj osnovanih vrtića. U Republici Hrvatskoj djeluje pet Montessori dječjih vrtića (Zagreb, Split, Đakovo), jedanaest waldorfskih vrtića (Samobor, Zagreb, Rijeka, Split, Vinkovci) i jedan Agazzi vrtić u Križevcima. Osim toga, u okviru redovitih vrtića djeluju Montessori i waldorfska koncepcija. U 27 redovitih dječjih vrtića provodi se Montessori program (Zagreb, Velika Gorica, Šibenik, Solin, Makarska, Čakovec, Požega, Slavonski brod, Samobor). Interesantno je da se Agazzi pedagogija prakticira samo u privatnom dječjem vrtiću *Zraka sunca* u Križevcima, a koliko je meni

poznato nema odgojnih grupa u redovitim vrtićima. Uz to, brojni vrtići u okviru humanističko-razvojne koncepcije primjenjuju različite programe (Korak po korak ili elemente Reggio pedagogije, primjerice).

Ovakav model pluralizma nije tako jednostavan i pokreće niz pitanja: koju sliku djeteta promoviraju određene koncepcije, kojim načelima za uređenje prostora se rukovode, kako argumentiraju ciljeve i zadatke odnosno izbor sadržaja učenja relevantnih za dječji razvoj, na koju teoriju učenja se oslanjaju i, ne manje važno, koje kriterije kvalitete prate i evaluiraju. Iako 'službeni' i 'alternativne' pedagogije povezuje metateorijska razina: *orijentacija na razvoj djeteta kao subjekta vlastitog razvoja*, te pedagogije se u bitnim pitanjima međusobno razlikuju i potrebno je osigurati njihov autentični razvoj, počevši od materijalno-tehničkih uvjeta, obrazovanja i trajnog usvršavanja odgajatelja do praćenja i vrednovanja procesa i ishoda. Nije mi poznat pokušaj konceptualiziranja kulture ustanove u kojoj se radi na temeljima tri koncepcije (a takvih je u RH nekoliko). To zahtijeva i sustavnija istraživanja ovog modela



Prof. dr. sc. Slavica Bašić umirovljena je sveučilišna profesorica u trajnom zvanju. Profesionalna djelatnost joj je vezana za Filozofski i Učiteljski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zadru te obrazovanje waldorfskih pedagoga u zemlji i inozemstvu. Pedagogiju je razvijala u tradiciji duhovno-znanstvene pedagogije, a s posebnim entuzijazmom je radila na razvijanju pedagoške svijesti, pedagoškog etosa i jačanju relacijske

kompetencije odgajatelja i učitelja. Područje njezina znanstvenog interesa teorijska su pitanja pedagogije kao znanosti (pitanja pedagoške terminologije, koncepta pedagoškog odnosa i alternativnih koncepcija odgoja i obrazovanja). Doprinos je dala u kritičkom promišljanju postmodernog shvaćanja odgoja i obrazovanja i problema odrastanja u suvremenim kulturalnim uvjetima.

uvođenja alternativnih koncepcija u sustav.

Pedagoški pluralizam se pogrešno shvaća i kao raznolika ponuda programa i metoda na osnovama 'službene' pedagogije (sportski program, strani jezici, program senzornog razvoja, glazbeni program...). Sve to ukazuje da bi se pitanjem pedagoškog pluralizma trebalo sustavnije baviti i to kako u obrazovno-znanstvenom diskursu, tako i na razini prosvjetne politike. Rad po različitim koncepcijama obuhvaća puno više od pitanja dopusnice i načina (su)financiranja (ovo su egzistencijalna, ali prvenstveno ekonomsko-pravna pitanja).

Smatrate li da je potrebno intenzivirati istraživanja pedagogija koje se prakticiraju u dječjim vrtićima? Ili možda još konkretnije, gdje treba tražiti razloge apstinencije od istraživanja alternativnih pedagogija?

Alternativne koncepcije u odgojno-znanstvenoj empiriji već dugo vremena imaju status više ili manje neistražene pedagoške provincije. S malim izuzecima, metodičko kontrolirano istraživanje sve do devedesetih godina prošlog stoljeća bilo je nepoznato. To je utoliko više za žaljenje, jer alternativne pedagogije, prema općeprihvaćenom shvaćanju, nisu samo 'solirajuće' opreke 'službenoj' koncepciji nego imaju veliki potencijal za djetetu primjereniji odgoj i obrazovanje, kako u redovnim vrtićima tako i u obitelji. Sve

Alternativne koncepcije u odgojno-znanstvenoj empiriji već dugo vremena imaju status više ili manje neistražene pedagoške provincije

veći interes roditelja (u svijetu, ali i kod nas) ukazuje da ih roditelji i odgajatelji/ce vide kao adekvatan odgovor na razvojne potrebe djece u suvremenim uvjetima života i rada. Upravo bi empirijska istraživanja prakse mogla ukazati na potencijale, ali i na eventualne slabosti koje u tim koncepcijama treba prevladati. U Hrvatskoj su alternativne koncepcije uglavnom teorijski prikazane i argumentirane kao praktične pedagogije koje usmjeravaju određenu praksu, podržane su dugogodišnjom primjenom u praksi (u internacionalnom kontekstu) i izvješćima (uglavnom predstavnika tih koncepcija) o praktičnim iskustvima. Razloga za ovu apstinenciju kontroliranih empirijskih istraživanja u Hrvatskoj ima više. Jedan od razloga je taj što se vrlo mali broj znanstvenika bavi proučavanjem pedagogija (plural) i istraživanja o njihovim učincima su rijetkost ili su parcijalna, tiču se samo jednog aspekta ili pitanja. Nema istraživanja ni učinaka humanističko-razvojne pedagogije (naše programske pedagogije), osim na razini iskustava dobre prakse. Iskustva dobre prakse imaju veliko značenje, ali ne i snagu znanstvenog argumenta o stvarnim utjecajima. To je problem planiranja razvoja jedne znanosti i područja pedagoške

prakse, ali ima dalekosežne posljedice na odluke Ministarstva o načinu razvijanja pedagoškog i/ili didaktičkog pluralizma.

Jesu li i u kojoj mjeri alternativne koncepcije utjecale na rad u redovnim vrtićima odnosno na humanističko-razvojnu koncepciju?

Kao koncepcije koje polaze od psihologije i antropologije djeteta, njegovih razvojnih potreba i promišljanja sadržaja i oblika rada koji su primjereni razvojnim potrebama djeteta i koji ga osposobljavaju za život i rad, Montessori i waldorfska koncepcija stekle su novu aktualnost. Zašto? Odgovor je jednostavan. To su postmoderne koncepcije, obuhvaćaju proces odgoja i obrazovanja pojedinca cjelovito, polaze od pojedinca kao subjekta vlastitog razvoja, imaju dobro razrađenu i argumentiranu teoriju individualnog razvoja u skladu s kojom izvode sve ostale aspekte pedagoškog aranžmana. I što je najvažnije, ne ostaju ma mikrorazini, na razini odgoja i obrazovanja pojedinca koji je 'iščašen' iz svog vremena i kulture, nego se bave mogućnostima razvoja individue koja će biti etički odgovorna za sebe, društvo i svijet u kojem živi. To su i pedagogije emancipacije (odgoj za slobodu, slobodni rad/samostalno

djelovanje; odgoj za slobodu, odgoj samostalnosti, kritičkog mišljenja, angažiranosti) ali i *pedagogije nade* (dijete je otac čovjeka, samo odgojem mlade generacije možemo usavršiti čovječanstvo). U tome leži tajna modernosti mišljenja Ellen Key, Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, ali i pedagoških klasika Froebela i Pestalozzija. Ove pedagogije polaze od svrhe čovjeka, njegove misije u svijetu i vjere da preko odgoja novodolazećih generacija čovjek može postati humaniji, odgovorniji, bolji.

Koliko ove ideje utječu na 'službenu' koncepciju?

Nemam empirijskih uvida niti podataka znanstvenih istraživanja, ali tijekom dugogodišnjeg bavljenja pedagojskim koncepcijama,

Sve veći interes roditelja u svijetu, ali i kod nas, ukazuje da alternativne pedagogije roditelji i odgajatelji vide kao adekvatan odgovor na razvojne potrebe djece u suvremenim uvjetima života i rada

posebno waldorfskom i Montessori pedagogijom te brojnih hospitacija u tim vrtićima u Hrvatskoj i inozemstvu, pored niza dobrih primjera zapazila sam i trend neautentične realizacije ovih pedagogija u praksi. Doživjela sam verziju Montessori pedagogije reducirane na didaktičke materijale i uređenje prostora po određenim načelima i pritom mi se potvrdila važnost izjave Marije Montessori da čovjek sam mora doživjeti pedagogiju, mora se s njom identificirati, iskusiti je ako je hoće shvatiti. A 'shvatiti' je uvjet za njezino oživotvorenje u praksi. Ideja Marije Montessori nije bila primarno omogućiti djetetu stjecanje znanja, da nauči što ranije čitati i pisati nego da, primjereno dobi, stekne sposobnosti za samostalno i odgovorno djelovanje, da može koristiti vlastite potencijale i da vjeruje u sebe, kao osobnost i kao člana zajednice (od obiteljske do svjetske). Waldorfska

pedagogija koja se temelji na načelu 'odgajatelj odgaja onim tko on jest (svojom osobnošću)', u praksi se često zaboravlja i koncepcija se reducira na 'zadani okvir' koji određuje uređenje prostora, izbor boja, materijala, waldorfskih igračka, na ponudu sadržaja (bajke, priče, gestovne igre, kolo), na rituale, proslave blagdana pa i ponašanje odgajateljica. Međutim, obje ove pedagogije stekle su međunarodnu prepoznatljivost i primjenljivost upravo time što se ne mogu reducirati na metodu niti na uređenje prostora i didaktiku učenja i didaktiku odnosa odgajatelj-dijete. Mislim da njihov potencijal za unapređenje odgoja i obrazovanja nije prepoznat i da stoga i ne utječu bitno na promjene u sustavu, niti se uzimaju kao

prakse od kojih bismo mogli učiti. Skloniji smo otputovati u Finsku ili Italiju kako bismo tamo upoznali 'svjetski poznate' koncepcije, a ne vidimo alternativne vrtiće i prakse u Zagrebu, Rijeci, Splitu... itd. Mislim da stav prema alternativnim pedagogijama treba mijenjati, a to zahtijeva vrijeme ali, prije svega, istinsku podršku prosvjetne politike.

Kako se obrazuju odgajatelji za pedagoški pluralizam?

Obrazovanje za 'alternativne pedagogije' u većini zapadnih zemalja je 'dopunsko/specijalističko' obrazovanje, tj. odgajatelj treba imati akademsko obrazovanje (obrazovanje iz znanstvene pedagogije, za rad u redovnim vrtićima) i specijalizaciju, dodatno obrazovanje za rad u waldorfskom odnosno Montessori, Agazzi (ili nekom drugom) vrtiću. To proistječe i iz naravi ovih praktičnih pedagogija, jer odgajatelj

mora proći proces identificiranja s tom pedagogijom i stalno sebe usavršavati u skladu sa zahtjevima tih koncepcija. U waldorfskom obrazovanju odgajatelja naglasak je na individualnoj kompetenciji, na pedagoškom držanju i kompetenciji za odnos, na razvoju svijesti da je odgajatelj predstavnik kulture društva i zastupnik interesa djeteta. Montessori odgajatelj mora poznavati svrhu, način korištenja i proces učenja koji dijete prolazi radeći na Montessori didaktičkim materijalima. Dok waldorfski odgajatelj treba prihvatiti ulogu uzora i relevantne osobe za dijete, Montessori odgajatelj sebe vidi kao promatrača, pratioca i pomagača djetetovog učenja i razvoja. Razviti takvo pedagoško držanje je proces i traži poseban studij, a nakon ulaska u praksu stalno usavršavanje. Nije nevažan podatak da specijalizaciju u alternativnim pedagogijama financiraju odgajatelji sami, da se radi o neformalnom dvogodišnjem ili trogodišnjem studiju (uz rad). Edukacija i trajno usavršavanje je u nadležnosti udruga, u Hrvatskoj su to Institut za waldorfsku i Institut za Montessori pedagogiju i razvojni centri u sklopu državnih vrtića. Interes za studij alternativnih pedagogija, unatoč visokoj cijeni programa, je velik, a uz financijsku potporu Ministarstva sigurno bi bio još i veći.

I na kraju, nezaobilazno je pitanje, je li danas u kontekstu postmodernog pedagoškog mišljenja opravdano govoriti o alternativnim pedagogijama?

U sustavu koji polazi od načela pedagoškog pluralizma termin 'alternativna pedagogija', osim u povijesnom kontekstu, nema opravdanja. Pluralizam, heterogenost, različitost spoznajnih puteva i teorijskih koncepcija osnovni je motiv postmodernog pedagoškog mišljenja. U tom kontekstu dihotomiju 'znanstvena/sluzbena' vs 'alternativna pedagogija' treba zamijeniti

pluralom: *praktične pedagogije*. Svaka praktična pedagogija je 'alternativa' u odnosu na druge i svaka svojom argumentacijom nastoji sebe opravdati i u praksi pokazati plodnom. Znanost o odgoju, to sam prije punih dvadeset godina napisala, bavi se, između ostalog i istraživanjem praktičnih pedagogija, 'pedagogija u praksi' i trebala bi ponuditi uvide u učinke pojedinih pedagogija u odnosu na razvoj djeteta. Mi možemo i trebamo vrednovati učinke Montessori, waldorfske, humanističko-razvojne, Agazzi pedagogije. To bi bio doprinos znanosti o odgoju i ti rezultati poslužili bi

Pitanjem pedagoškog pluralizma se treba sustavnije baviti i to kako u obrazovno-znanstvenom diskursu, tako i na razini prosvjetne politike

za argumentirane, prosvjetno-političke odluke, ali i za daljnji razvoj tih pedagogija. Za obrazovnu bi politiku istraživanja različitih pedagogija bila od velikog značaja. To, naravno, implicira i stvarno a ne samo deklarativno ostvarivanje pedagoškog pluralizma, odnosno pravo roditelja da bira način odgoja i obrazovanja svoga djeteta. Hrvatska je u području ranog i predškolskog odgoja i

obrazovanja krenula u tom smjeru, dok je školska scena ostala podijeljena na državne i alternativne (privatne) škole. To ukazuje da teorijski diskurs o pedagoškom pluralizmu nije razvijen, da se nije etabrirala svijest da i država može biti osnivač waldorfske ili Montessori škole, waldorfskog ili Montessori vrtića (i ne samo ovih alternativnih škola i vrtića, kao u Češkoj, primjerice).

Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje, kao stručno strateško tijelo obrazovne politike koje prati kvalitetu sustava predškolskoga, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, donijelo je na svojoj 33. sjednici održanoj 24. studenoga 2016.

PREPORUKU

o važnosti poticanja pedagoškog pluralizma u odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj

Polazišta:

Globalizirani svijet dinamičnih društvenih promjena afirmira suvremenu društvenu paradigmu utemeljenu na pluralističkome političkom diskursu koji omogućuje skupinama i pojedincima da nesmetano promiču različite interese i vrijednosti. Biti građanin suvremene Europe znači živjeti u društvu koje pluralizam određuje kao načelo i vrijednosnu kategoriju, koje podrazumijeva ljudske slobode i temeljna ljudska prava jer su pravo na različitost i tolerancija središnje vrijednosti pluralističke zajednice. Ostvarivanje pedagoškog pluralizma u odgoju i obrazovanju predstavlja velik izazov jer se radi o paradigmatškoj promjeni koja je zbog svoje prirode

složen i dugotrajan proces. Razvojni put prema razumijevanju, toleranciji i dijalogu s različitošću predstavlja složen zadatak za sve koji u njemu sudjeluju.

Iako Republika Hrvatska ima višedesetljetno iskustvo u primjeni pluralizma u odgoju i obrazovanju, još uvijek postoje ozbiljni društveni i demokratski deficiti u pogledu njegovog aktivnoga i sustavnoga ostvarivanja. Postojanje i zagovaranje raznovrsnih teorijskih i konceptijskih orijentacija i pedagogija u javnim državnim školama i njihovim kurikulumima i posebnim alternativnim školama, nedovoljno je.

To je važno najviše stoga jer širenje demokratizacije obrazovanja u smislu povećanja raznovrsnosti ponuda obrazovnih sadržaja, metoda i oblika rada, kao i organizacije mogućnosti izbora različitih puteva koji vode osvajanju traženog obrazovanja, učinkovito pridonosi promjenama u demokratskom društvu. Podsjećamo da je Republika Hrvatska, uz svoje temeljne, potpisnica mnogih značajnih i važnih međunarodnih dokumenata¹ kojima se obvezala na aktivnu politiku prema pedagoškom pluralizmu u odgoju i obrazovanju.

Stoga Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje preporučuje svim

sudionicima obrazovne politike da se snažnije angažiraju na:

1. Stvaranju povoljnijeg društvenog ozračja isticanjem slobode, tolerancije i uvažavanja različitosti svakoga građanina kao neupitnih temeljnih vrijednosnih kategorija na kojima se posljedično uspostavlja pedagoški pluralizam u sustavu odgoja i obrazovanja kao njegova najsnažnija razvojna poluga.
2. Daljnjem razvoju nacionalnih obrazovnih politika, pravnih okvira, uključujući operativne strategije potpore i jačanje kapaciteta za afirmaciju stvarnog, a ne samo deklarativnog ostvarivanja pedagoškog pluralizma u odgoju i obrazovanju kao tekovine suvremenoga građanskog društva.
3. Kreiranju konkretnih mjera za nadilaženje zaostatka i približavanje zemljama srednje Europe s kojima Republika Hrvatska dijeli kulturološki kontekst, a za kojima, u pogledu ostvarivanja pedagoškog pluralizma u odgoju i obrazovanju, daleko zaostajemo.

¹
– UNESCO: *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* (1960.)
– UN: *Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima* (1993.)
– *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju*
– *Povelja o temeljnim pravima Europske unije* (EU) 2012/C 326/02 i sl.