

Načela discipline i slobode u djelatnosti Marije Montessori

Romanova, Larisa

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:073459>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-17**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

LARISA ROMANOVA

NAČELA DISCIPLINE I SLOBODE U DJELATNOSTI MARIJE MONTESSORI

Završni rad

Pula, svibanj, 2016 godine.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

LARISA ROMANOVA

NAČELA DISCIPLINE I SLOBODE U DJELATNOSTI MARIJE MONTESSORI

Završni rad

JMBAG: 0303038753, redoviti student

Studijski smjer: Predškolski odgoj

Predmet: Obiteljska pedagogija

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Obiteljska pedagogija

Mentorica: prof.dr.sc. Jurka Lepičnik Vodopivec

Asistentica: dr. sc. Sandra Kadum

Pula, svibanj, 2016 godine.

Sadržaj

Uvod	1
1. Odgojna metoda Marije Montessori	3
1.1. Maria Montessori i povijesni razvoj metode	4
1.2. Temeljni principi metode Marije Montessori	6
2. Sloboda razvoja	8
2.1. Pojam „upijajućeg uma”	9
2.2. Priroda dječjeg rada	11
2.3. Razvijanje je prirodan put prema slobodi	14
2.4. Samostalnost je temelj slobode i zdravlja	16
2.5. Poticanje samostalnosti djeteta i uloga odrasle osobe	19
2.6. Slobodan izbor	23
3. Disciplina i sloboda	26
3.1. Disciplina postoji u slobodi	26
3.2. Pojam „normalizacije”	28
3.3. Ograničavanje slobode	30
3.4. Greška i njena kontrola je bitan element osobne discipline.....	32
3.5. Nagrade i kazne nisu potrebni slobodnoj djeci	35
4. Kritike metode Montessori	38
5. Zaključak	42
6. Literatura	44
7. Sažetak	45

Uvod

Pedagoški sustav Marije Montessori koji je poznat u svijetu i koji se uvelike primjenjuje u raznim zemljama efikasna je realizacija njene ideje o potpuno slobodnom razvoju djece.

Cijeli život Marije Montessori bio je posvećen obrani prava djece na slobodu istinskog izbora te obrani golemih mogućnosti koje postoje u djetetu a koje ne razumijemo u potpunosti ni do dana današnjeg. „Dijete je obdareno mnogim, nama čak i neznanim moćima koje nas mogu povesti u svijetlu budućnost. Ako zaista težimo da stvorimo novi svijet“ (stvaranje miroljubivog i harmoničnog društva i prestanak ratova) „, onda cilj odgoja treba da bude razvoj svih tih skrivenih mogućnosti djeteta.“ (Montessori, 2003:32a).

Gledajući s pozicije današnje pedagogije na teoretski dio njene metode vidimo da je puno od toga postalo, bez ikakve sumnje, osnovnim postulatima suvremene pedagoške znanosti:

- „• Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštivati.
- Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj.
- Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.
- Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.
- Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015:10).

Ali iduća tvrdnja M. Montessori, po našem mišljenju, još nije uvažena ni prihvaćena od većine stručnjaka: „Odrasla osoba je egocentrična u odnosu prema djetetu, ne egoistična nego egocentrična, jer sve ono što se tiče djetetova psihičkog života promatra kao da se odnosi na nju samu i na taj način postiže nerazumjevanje djeteta.“ (Montessori, 2003:32,a). „Tisuće i tisuće pokusa obavljenih među djecom koja pripadaju svim ljudskim rasama omogućile su dokazivanje tog fenomena koji predstavlja najsigurniji eksperiment koji je ikada postojao na području psihologije i

odgoja. Sigurno je da sposobnost za rad, predstavlja za dijete vitalni nagon, jer se bez rada ne može organizirati osobnost, nego dolazi do odstupanja od normalnih crta razvoja." (Montessori, 2003:34,b*; vlastiti prijevod). Kako bi dijete moglo utjeloviti taj nagon potrebne su, po mišljenju Marije Montessori, tri bitne stvari: okolina koja je pripremljena za razvoj djeteta; odgajatelj-istraživač čija uloga je pasivna; te istinska sloboda svakog djeteta.

I tada postaje realno osnovno polazište pedagogije koje je definirao Komenski, tvorac ideje o suvremenom školstvu (i to još u 17. st.), da se u školama ne smije tražiti od djece ono čemu ona još nisu dorasla, što ne mogu, niti ono što djeca s kojom pedagog radi **ne žele**. (Komensky,1989). Sveučilišna pedagogija postavlja se prema ovom stavu kao prema slučajnom, utopijskom zaletu velikog pedagoga, iako već čitavo stoljeće ima pored sebe razrađenu metodu kojom je Montessori učinila taj moralni zahtjev realno mogućim i izvedivim odnosom prema djeci u svakodnevnoj životnoj aktivnosti. (Montessori, 2003,b)

Marija Montessori je uspjela stvoriti cjelovitu pedagošku metodu. To nije metoda u kojoj se samo deklarira sloboda djeteta nego metoda u kojoj je istražena i pažljivo razrađena praktična mogućnost svakog djeteta da ostvaruje svoju slobodu preko slobodnog izbora aktivnosti te njezina tempa i trajanja. Marija Montessori je svojim Dječjim kućama dokazala mogućnost stvarne slobodne stvaralačke aktivnosti i osmišljene discipline kod djece, počevši od najranijeg uzrasta.

Dijete koje se razvija ima urođenu potrebu za radom, slobodom i spontanošću. Polazeći od toga, Montessori je zahtijevala samo jedno, a to je da se dijete prepusti samo sebi i da mu se ne stvaraju prepreke u izboru samostalne aktivnosti. Zadatak odraslog je stvoriti poticajnu okolinu za dječju samostalnu aktivnost.

„U naše prve škole obično su polazila djeca stara 3 godine. Tada ih nitko nije mogao poučavati jer nisu bila u stanju prihvaćati rečeno. Usprkos tome, djeca su nam ponudila zapanjujuće dokaze o veličini ljudskog duha. Naša škola prije bi se mogla nazvati dječjom kućom nego pravom školom. To je sredina namjenski pripremljena za djecu u kojoj ona – bez ikakve potrebe za neposrednim poučavanjem – asimiliraju kulturu koja predstavlja sastavni dio te sredine. Djeca su pripadala najnižim društvenim slojevima; njihovi roditelji su bili nepismeni. Ona su, međutim, bez ikakvog izravnog poučavanja, naučila čitati i pisati još prije no što su napunila 5 godina. Na pitanje posjetitelja: 'Tko te je učio pisati?', često bi začuđeno odgovarala: 'Učio? Nitko me nije učio...' Tisak je počeo govoriti o 'spontanom usvajanju kulture',

psiholozi su se pitali da li se, možda, naša djeca razlikuju od druge djece; čak smo i mi sami dugo vremena bili zbunjeni. Tek poslije ponovljenih eksperimenata sa sigurnošću smo mogli zaključiti da su sva djeca, bez razlike, obdarena sposobnošću da 'upijaju' kulturu. Ako je to tako – rezonirali smo – ako se kultura može usvojiti bez napora, hajdemo pomoći djetetu da 'upija' i ostale njene elemente. Tada smo shvatili da dijete 'upija' daleko više od čitanja i pisanja – botaniku, zoologiju, matematiku, geografiju – i to čini s istom lakoćom, spontano, ne umarajući se.” (Montesori, 2003:36,b*; vlastiti prijevod)

U ovom radu nismo se zaustavljali na svim teoretskim aspektima metode Montessori stoga što istinitost većine njih više ne izaziva nikakve sporove. Zbog toga ćemo dati samo kratak pregled njene metode u Prvom poglavlju, a nadalje želimo posvetiti pažnju dvama ključnim momentima: „slobodi” i „disciplini”. Jako nas je zanimalo kako je sama Maria Montessori gledala na to i kako je koristila ova dva, gotovo, uzajamno isključujuća načela – slobodu i disciplinu. Naše je mišljenje da upravo ova dva načela izazivaju najveće poteškoće i neshvaćanje u suvremenoj pedagoškoj praksi ne samo kod odgajatelja već i kod roditelja. Ova su pitanja detaljno raspravljena u poglavljima 2 i 3.

Osim toga, bilo je zanimljivo pronaći odgovore na glavne kritičke primjedbe u vezi metode Marije Montessori. Odgovori koje smo pronašli dala je osobno Maria Montessori u svojim radovima prije gotovo 100 godina. Zbog toga smo nastojali, u poglavljima 2, 3 i 4, maksimalno citirati Mariju Montessori jer su svi odgovori već dani, samo se dijelovi moraju pažljivo proučavati kako ne bismo donosili površne zaključke.

Tijekom svog rada s djecom, Maria Montessori proširila je primjenu svoje metode i na djecu školskog uzrasta. Bila je sigurna da je proces učenja djece kontinuirani proces a da je podjela na predškolsku i školsku djecu poprilično umjetna. Polazeći od toga da je i sama Maria Montessori, glede svojih predškolskih ustanova, koristila pojmove „škola” i „učiteljica”, onda smo i mi, u ovom završnom radu, na mjestima citata rabili iste izraze.

1. Odgojna metoda Marije Montessori

Proučavajući djela Marije Montessori možemo pratiti razvoj i utjelovljenje njene ideje: učiti što djeca žele naučiti! Postoji puno drugih pedagoških smjerova gdje se

pokušalo primijeniti izdvojene dijelove metode Montessori. Ali 45 godina istraživačkog nadahnutog rada stvorilo je sustav koji je poput sata: ako izvadiš jedan detalj tada nema očekivane koristi niti od sata niti od detalja. Sva načela u metodi Montessori isprepletena su ali i provjerena u mnogobrojnim pokušajima.

1.1. Maria Montessori i povijesni razvoj metode

Osnivačica ove metode, Maria Montessori, rođena je 31. kolovoza 1870. godine u Italiji, u mjestu Chiaravalle pokraj Ancone. „S pet godina, zajedno s obitelji, preselila se u Rim. U Rimu završava osnovnu i srednju tehničku školu. Regionalni tehnički institut Leonardo da Vinci završava s briljantnim uspjehom. Željela je nastaviti školovanje i postati inženjerka. Ovu odluku mijenja pod dojmom već tada izražene potrebe za iskazivanjem ljubavi prema ljudima – socijalne osjetljivosti koja je odredila cijeli njen profesionalni i osobni životni hod. Konačno se odlučuje za studij medicine. Kao ženi, studij medicine bio joj je nedostupan. Na Rimskom sveučilištu najprije diplomira na dvogodišnjem studiju na Odsjeku za fiziku, matematiku i prirodne znanosti, s vrhunskim uspjehom. Njezina molba za upis na studij medicine izazvala je polemike. Ipak, upis joj je omogućen 1892. godine. Tako je u povijesti zabilježena kao žena koja je 1896. godine prva u Italiji stekla doktorat medicine, i to s najvišim ocjenama.” (http://www.hrmdrustvo.hr/maria_montessori.html)

Prvo pedagoško iskustvo Maria Montessori je stekla radeći na edukaciji umno zaostale djece još tijekom studiranja na Medicinskom fakultetu. U toj praksi Montessori se oslanjala na radove francuskih liječnika, Jeana Marca Gasparda Itarda i Edouarda Seguina. Već tada je naslućivala da idiotizam nije bolest koja zahtijeva samo medicinski tretman nego je poremećaj razvoja, odnosno funkcionalni nesklad koji ometa daljnji napredak djeteta. Takav poremećaj može se nadvladati postupnim strpljivim radom: od razvoja mišića i živaca, preko obrazovanja osjetila do intelektualnog i moralnog razvoja. Kada je u radu s djecom s posebnim potrebama koristila materijale za razvoj, otkrila je da djeca imaju jedan prirodan element, jednu istinsku želju za življenjem i komunikacijom koja je kod zaostale djece poremećena ali se polako manifestira tijekom razvoja. Drugim riječima, otkrila je „volju” kao glavni oslonac svakog napredovanja u edukaciji. Kako je na tom putu dobivala pozitivne rezultate, njezina se misao sve više okretala problemu obrazovanja normalne djece. Temeljna pretpostavka Marije Montessori bila je sljedeća: normalna mala djeca u

dobi od 3. do 6. godine slična su zaostaloj djeci po stanju nezrelosti i nerazvijenosti (pokreta, osjetila, zapažanja, jezika), odnosno, zaostalo dijete je na mentalnoj razini nekog normalnog djeteta, ali nekoliko godina mlađeg. Prema tome, ako djeca s posebnim potrebama koja, po općem mišljenju, nisu pogodna za obrazovanje te su nesposobna za normalni razvoj, imaju takav napredak u razvoju koristeći materijale za razvoj, tada možda mala djeca, koja izgledaju nesposobna za obrazovanje s obzirom na dob, također mogu napredovati ovim putem. Od 1897. do 1898., Montessori je pohađala predavanja o pedagogiji i proučavala bitne radove o teoriji percepcije i obrazovanja. Od 1898. do 1900. bila je ravnateljica Instituta za pripremanje učitelja za djecu s posebnim potrebama. Godine 1901. Maria Montessori upisala se na Filozofski fakultet Sveučilišta u Rimu. Tada je, također, bila angažirana u eksperimentalnoj psihologiji i pedagoškoj antropologiji. Postala je voditeljica Odsjeka antropologije i napisala knjigu *Psihološka antropologija*. (Montessori, 2003,b*; vlastiti prijevod)

Zamisao o tome da stečeno iskustvo primijeni na normalnoj djeci nikada je nije napuštala. Slučaj je htio da joj se želja i ostvari. Krajem 1906. dobila je ponudu da organizira školu za malu djecu iz siromašnih i marginaliziranih slojeva društva. Prva škola, koja je nazvana „Dječja kuća”, za djecu od 3 do 6 godina, otvorena je 6. siječnja 1907. „Prostorije su bile namještene i opremljene na način da djecu potiču na vježbanje svih osjetila i omogućuju im nesmetano kretanje. Djeca su slobodno mogla birati aktivnosti i materijale. Svi materijali osmišljeni su kao samokorektirajući tj. dijete sâmo, uz pomoć materijala/pribora, može uočiti pogrešku i ispraviti je.” (http://www.hrmdrustvo.hr/maria_montessori_djecje_kuce.html)

U toj i kasnije formiranim dječjim kućama rađa se njezina naučna pedagogija u čijem se središtu nalazi metoda promatranja. Svaki potez razvijanja djece bio je pomno praćen, promatran i analiziran. Rezultat tog iskustva bio je početak metode Montessori, čija je suština u tome da se dijete treba nalaziti u okolini stvarnog slobodnog izbora tj. u poticajnoj okolini, gdje do izražaja dolaze sasvim nove osobine djeteta: izvanredna koncentracija, osobna disciplina i, u isto vrijeme, sloboda mišljenja i zaključivanja. Svako dijete formira se sâmo, po općem prirodnom redosljedu ali na svoj individualan način, te vlastitim ritmom razvija sve svoje potencijale. Osnovne odredbe ove metode Maria Montessori objavila je, 1909., u knjizi *Metoda naučne pedagogije*. Istu knjigu, prerađenu i dopunjenu, objavila je 42 godine kasnije pod naslovom *Otkriće djeteta*. (Montessori, 2003,b*; vlastiti prijevod)

Na temelju svog dugoročnog istraživačkog rada, Maria Montessori je došla do zaključka da djeca u dobi do 6. godine imaju um totalno drugačiji po svojim značajkama od uma odraslog čovjeka. Baš zbog ove razlike, djeca ne mogu prihvatiti izravno poučavanje riječima ali mogu upijati iz svoje okoline sve ono što je njima potrebno kako bi izgradila vlastitu ličnost na osnovu unutrašnjih potencijala. U tom procesu, djetetov vodič je prirodan nagon, ali odrasla osoba može i mora djetetu osigurati okolinu koja potiče a ne ometa tu izgradnju. Pravilnim vođenjem i usmjeravanjem potencijala koje dijete posjeduje, ono će se razviti do svog prirodnog maksimuma. (<http://www.montessori.ru>) Praktičnu primjenu ove ideje Maria Montessori teorijski je razradila i objasnila u knjizi *Upijajući um*, koja je prvi put bila objavljena 1949. godine.

1.2. Temeljni principi Metode Marije Montessori

1. Princip promatranja

Samo na temelju promatranja možemo zapaziti stvarne potrebe svakog posebnog djeteta.

„...Ideju da se život i sve ostalo kreće samo od sebe i da, za istraživanje njegovih tajni i upravljanje njime, taj život najprije treba promatrati i upoznati ga bez sudjelovanja – tu ideju nije lako usvojiti i realizirati.” (Montessori, 2001:51*; vlastiti prijevod)

2. Princip štovanja razdoblja posebne osjetljivosti

Dječji um je poput spužve koja upija sve oko sebe. Utjecati na maksimalan razvoj određenih sposobnosti najpovoljnije je u razdobljima posebne osjetljivosti.

„Postoji, dakle, posebna unutrašnja vitalnost koja objašnjava čudo djetetovih prirodnih postignuća. Ali, ako se tijekom razdoblja posebne osjetljivosti pojavi zapreka njegovu djelovanju, dijete će pretrpjeti poremećaj ili čak deformaciju.” (Montessori, 2003:68,a) „Unutrašnja osjetljivost je ta koja ... čini dijete osjetljivim samo na neke stvari, a ravnodušnim za druge. ... U djetetu postoji vrlo posebna, jedinstvena sposobnost, a to je mogućnost korištenja tih razdoblja za svoj razvoj; baš u određenom razdoblju posebne osjetljivosti ono ostvaruje maksimum svojih psihičkih postignuća.” (Montessori, 2003:70,b*; vlastiti prijevod)

„... Mišićni i živčani sklopovi nalaze se u onom periodu u kojem se razvija koordinacija pokreta. Oni su u dragocjenom i prolaznom periodu definitivnog nastajanja. Uputiti dijete ka savršenstvu u tim periodima predstavlja izuzetno produktivan posao obrazovanja; učiteljica vidi izvanredan 'plod' uz minimalni napor 'sijanja'. Podučava one koji žude za tim određenim znanjem. ... U tom razdoblju, upravo, postoji mogućnost da se mala djeca upute u analizu pokreta. ... Kada u gomilu mališana učiteljica ubaci sjeme koje odgovara tom uzrastu, osjeća što čini jedan od najuzvišenijih činova milosrđa, kao kad bi se gladnima dala hrana. Kasnije će ta ista djeca težiti ka zanemarivanju preciznosti pokreta: početak će ulaziti u doba stvaranja mišićne koordinacije ... početi će jednim označenim putem koji ne zavisi ni od njihove vlastite volje ni od sposobnosti učiteljice.” (Montessori, 2001:77*; vlastiti prijevod)

3. Princip slobode izbora i samostalnosti

Posredstvom slobodnog izbora omogućiti razvoj samostalnog načina mišljenja. „Dijete koje stjecanjem novih sposobnosti proširi granice svoje samostalnosti može se normalno razvijati samo ako mu ostavimo slobodu ispoljavanja tih sposobnosti.” (Montessori, 2003:129,b*; vlastiti prijevod)

4. Princip radnog instinkta

Dječje igre su rad. Radni instinkt je izraženiji odnosno snažniji ukoliko postoji sloboda izbora i odgovarajući red unutar djetetova okruženja. Osnažiti radni instinkt znači otvoriti djetetu vrata prema zadovoljstvu vlastitim radom, odnosno vlastitom stvaralaštvu.

5. Princip discipline

Dijete se uči odgovarajućim ponašanjima u svakodnevnoj komunikaciji. Mogućnost samostalnog rješavanja konflikta (odgajatelj ima pravo upletati se samo u izvanrednim situacijama), potreba za čekanjem reda na određeni materijal (od svakog materijala samo jedan primjerak) itd.: sva je okolina osmišljena za pomoć u izgradnji nužne discipline.

6. Princip kontrole nad pogreškama.

Djeca trebaju znati da svatko ima pravo pogriješiti. Okolina je podešena tako da dijete zapazi pogrešku te je ima mogućnost ispraviti. „Nije toliko važna korekcija same pogreške koliko to da svaki pojedinac bude svjestan kako je pogriješio. Individualna kontrola pogreške jest ono što nam govori jesmo li u pravu ili griješimo, radimo li dobro ili loše.”(Montessori, 2003: 311,b*; vlastiti prijevod)

7. Princip heterogenosti grupe

Grupa nije sastavljena prema kronološkoj dobi. Mlađa djeca uče od svojih starijih prijatelja, a starija djeca strukturiraju svoje znanje ponavljanjem.

„Naše škole predstavljaju primjer kako djeca različitog uzrasta pomažu jedna drugoj. Mlađa vide što rade starija i traže objašnjenje koje im ova rado daju. To je pravo poučavanje. Jer, petogodišnje je dijete po načinu razmišljanja mnogo bliže trogodišnjaku negoli smo mi. Zato će mu ono umjeti objasniti i ono što mi ne bismo. Među djecom postoji komunikacija i harmonija kakva se rijetko sreće u odnosima između odrasle osobe i djeteta.” (Montessori, 2003: 286,b*; vlastiti prijevod)

8. Princip posebno pripremljene okoline

Prilikom izrade materijala za učenje potrebno je uzeti u obzir fizičke sposobnosti djeteta. Montessori materijali su materijalno utjelovljenje generalizirana znanja, neki „elementi” ljudskog življenja koji su maksimalno bezlični te bez subjektivnosti i nevažnih detalja. Za dijete, Montessori materijal je „ključ ka svijetu”, kroz koji on uređuje svoju kaotičnu zastupljenost u svijetu, strukturira ga. Svi materijali moraju odgovarati određenim zajedničkim kriterijima:

„1. Kontrola pogrešaka

2. Estetika – značajka ovih predmeta je što su privlačni. Boja, sjaj, sklad oblika; to su stvari o kojima se vodi računa ...

3. Aktivnost – još jedna osobina materijala za razvoj jeste ta što je pogodna za dječje aktivnosti. Mogućnost da zanimljivošću zadrži pažnju djeteta ...

4. Ograničenja – materijal mora biti u ‘ograničenim količinama’.” (Montessori, 2001: 88*; vlastiti prijevod)

Ovime bih završila s kraćim prikazom osnovnih načela metode Marije Montessori. Riječ bih sada predala psihijatrici, psihologinji, iskusnoj liječnici-pedijatrici, znanstvenoj istraživačici i poznatoj pedagoginji – samoj Mariji Montesori.

2. Sloboda razvoja

„S biološke točke gledišta, pojam slobode u obrazovanju ranog djetinjstva treba biti shvaćen kao uvjet prilagođen najpovoljnijem razvoju kako s fiziološkog, tako i sa psihološkog stanovišta.” (Montessori, 2001., 58) „...Odgojem se mora, i treba, samo potpomoći razvoj djetetovih skrivenih vodiča. Sam po sebi, razvoj je aktivan proces te

podrazumijeva stvaranje ličnosti pomoću vlastitog napora i osobnog iskustva s vanjskim svijetom. To je dug put koji mora proći svako dijete samo.” (Montessori, 2008:162*; vlastiti prijevod)

2.1. Pojam „upijajućeg uma”

Kako bismo shvatili ideju slobodnog razvijanja Marije Montessori moramo se zaustaviti na jednom od središnjih pojmova: „upijajućem umu”.

„Nema sumnje da je djetinjstvo doba stvaranja. U početku nema ničega ali – gle – samo oko godinu dana kasnije, dijete sve zna. Dijete se ne rađa s malo inteligencije, memorije i volje koje, s proticanjem vremena, treba samo da narastu i razviju se. ... U slučaju ljudskog bića, dakle, ne radi se o razvoju nego o stvaranju i to – ni iz čega. Čudesan napredak koji ostvaruje dijete sastoji se u prelasku iz ničega u nešto. Naš um teško može razumjeti to čudo. Za ostvarenje takvog napretka neophodan je um drugačiji od uma nas, odraslih.” (Montessori, 2003: 54,b*; vlastiti prijevod) „Dijete posjeduje um koji je sposoban upijati znanja. U stanju je samom sebi biti učitelj. Da bismo se u to uvjerali, dovoljno je tek površno promatranje djeteta. Dijete raste govoreći jezikom svojih roditelja. S druge strane, znamo da za odrasle ovladavanje jezikom predstavlja ogromnu intelektualnu tekovinu. Dijete nitko ne poučava. Ipak, ono je u stanju savršeno upotrebljavati imenice, glagole, pridjeve.

Praćenje tijeka razvoja dječjeg jezika predstavlja projekt od najvećeg zanimanja. Oni koji su se posvetili tom zadatku slažu se u jednom: uporaba imenica, osnovnih elemenata jezika, pada u utvrđeno vrijeme dječjeg života baš kao da tim izražajem njegove aktivnosti upravlja neki precizan urar. Dijete se vjerno drži strogog programa koji je priroda sačinila s preciznošću s kojom se ne bi mogla usporediti nijedna škola, ma kako mudro bila organizirana. Neprekidno se držeći tog unaprijed utvrđenog rasporeda rada, dijete će s besprijekornom marljivošću nastaviti učiti i jezične nepravilnosti i sintaktičke konstrukcije.” (Montessori, 2003:34b*; vlastiti prijevod) „Ne radi se tu samo o razvoju jezika. Već u uzrastu od 2 godine, dijete je u stanju prepoznati sve ljude i stvari koje ga okružuju.” (Montessori, 2003:35,b*; vlastiti prijevod)

„Kad se dijete rodi, ono u psihološkom smislu... ne predstavlja ništa. I ne samo u psihološkom. Nije u stanju učiniti koordinirani pokret, a skoro nepomičnim udovima ne može učiniti ništa. ... Nakon izvjesnog vremena, dijete govori, hoda, ide iz jednog

dostignuća u drugo. ... To nam je pomoglo shvatiti jednu nepobitnu istinu: dijete nije inertno biće koje sve svoje sposobnosti duguje nama, poput prazne posude koja čeka da je napunimo. Ne, dijete je tvorac čovjeka. ...

Ogromna konstruktivna energija djeteta ... bila je sve dosad skrivena pod naslagama ideja akumuliranih oko uloge majčinstva. Govorilo se da je majka odgojila dijete učeći ga hodati, govoriti itd. Danas znamo da ništa od toga nije majčino djelo već uspjeh samog djeteta. ... Ono što mu je potrebno dijete 'upija' iz vlastitog okruženja i uz pomoć tog materijala sâmo oblikuje budućeg čovjeka." (Montessori, 2003:46,b*; vlastiti prijevod)

„Koji mehanizam sve to omogućuje? Obično se kaže: 'Dijete pamti stvari'. Međutim, kako bi se nešto zapamtilo, treba imati memoriju; dijete je nema. Štoviše, mora je izgraditi. Kako bi se shvatilo da je smisao rečenice određen rasporedom riječi u njoj, treba posjedovati sposobnost rasuđivanja. Ali, i to je nešto što dijete tek treba izgraditi." (Montessori, 2003:57,b*; vlastiti prijevod)

„Može se reći da znanje stječemo posredstvom svoje inteligencije, a dijete ga asimilira čitavom svojom psihom. Dijete uči materinski jezik jednostavno... živeći. ... Za razliku od njega, mi smo primaoci: utisci se ulijevaju u nas; mi ih pamtimo i zadržavamo u umu. Ipak, ostajemo odvojeni od njih, baš kao i čaša odvojena od vode koja je ispunjava. Dijete, međutim, doživljava transformaciju. Utisci ne samo da prodiru u njegov um; oni ga oblikuju, utjelovljuju se u njemu. Služeći se onim što se nalazi u svijetu oko sebe, dijete stvara vlastiti 'mentalni put'. Toj vrsti uma dali smo naziv *upijajući um*. ... To je, nema sumnje, neka vrsta privilegiranog uma." (Montessori, 2003:57,b*; vlastiti prijevod)

„Otkriće da je dijete obdareno umom sposobnim upijati dovelo je do revolucije u odgoju. Sada je lako shvatiti zašto je prvi period ljudskog razvoja – onaj u kojem se obrazuje ličnost – najvažniji. Ni u jednom drugom dobu dijete nema toliku potrebu za inteligentnom pomoći; svaka prepreka na putu stvaralaštva smanjit će njegove šanse ka dosezanju savršenosti. Djetetu, dakle, nećemo više pružati pomoć zato što bismo ga smatrali malim i nejakim, nego zato što je obdareno ogromnim stvaralačkim energijama. ... Kada shvatimo da te energije pripadaju nesvjesnom umu koji – pomoću aktivnosti i iskustva s vanjskim svijetom – treba postati svjestan, kad uvidimo da se dječji um razlikuje od našeg i da mu se ne možemo približiti verbalnim poukama, i da se ne smijemo izravno umiješati u proces prelaska iz nesvjesnog u svjesno, kao ni u proces stvaranja ljudske sposobnosti – tada će se promijeniti čitav

koncept odgoja. Više se neće zasnivati na nametanju naših riječi i ideja nego na pomoći dječjem životu. ...” (Montessori, 2003:60,b*; vlastiti prijevod) „Ta metoda određena je svrhom koju je propisala sama priroda: ispoštovati potrebe i zakone života. Koji su to zakoni i potrebe? Na njih mora ukazati dijete sâmo: svojim spontanim postupcima i napretkom, svojom smirenošću i srećom, intenzitetom uložениh napora i postojanošću svojih slobodno izabranih reakcija.” (Montessori, 2003:113,b*; vlastiti prijevod)

„Priznati djetetu ovo veliko djelo ne znači umanjiti autoritet roditeljima. Kad se uvjere da nisu stvaraoci nego samo suradnici u procesu stvaranja, oni će biti sposobniji ispuniti svoju pravu dužnost. ... Jedino pomoć pružena na primjeren način omogućava djetetu izgradnju čvrstoga zdanja.” (Montessori, 2003:46,b) „To je novi put pred kojim se danas našlo obrazovanje, put koji vodi pružanju podrške ljudskom umu, različitim procesima njegovog razvoja, njegovim energijama i jačanju njegovih mogućnosti.” (Montessori, 200: 60,b*; vlastiti prijevod)

2.2. Priroda dječjeg rada

Kao što slijedi iz gore navedenog, dijete ima sposobnost edukacije drugačiju od odrasle osobe. Osim toga, za razliku od odrasle osobe, dijete gradi svoju osobnost neprekidno i neumorno radeći. Taj posao ima drugačiju narav ali nije manje vrijedan od rada odrasle osobe. A mi, odrasle osobe, trebamo taj rad razumjeti, prihvatiti i poštovati. Dječje igre su rad. Ako uistinu shvatimo da su dječje igre ozbiljan posao djeteta i da mu je to potrebno za izgradnju njegove osobnosti, tada će nam biti lakše dati djetetu prostor za njegovu aktivnost pored nas i pružiti mu pomoć na prikladan način.

„Dijete, koje je u pravom smislu riječi prirodno biće, stvarno živi uz odraslu osobu i u svim je obiteljima izmiješano s najrazličitijim životnim uvjetima, no uvijek ostaje strano društvenom radu odrasle osobe; njegova se djelatnost ne može primijeniti na društvenu proizvodnju.” (Montessori, 2003:255,a)

„Odrasloj osobi je zadatak stvoriti "natprirodni" ambijent. To je vanjski posao koji se sastoji od aktivnosti, inteligentnog napora, to je tzv. produktivan rad koji je po svojoj prirodi socijalan, kolektivan i organiziran.“.” (Montessori, 2003:253,a) „Nedruštvenom se smatra osoba koja se ne može prilagoditi zajednici, koja ne može aktivno sudjelovati u njezinom produktivnom radu, ni u reguliranju njezinih organizacija i

zbog toga je smetalo uspostavljenje ravnoteže. Ustvari, dijete je ono nedruštveno biće koje je uvijek tamo gdje se nalazi odrasla osoba, smetajući čak i u kući vlastitih roditelja. Njegova nemogućnost prilagodbe otežana je okolnošću da je aktivno i nesposobno odreći se svoje aktivnosti. Zbog toga treba zaratiti s njim, prisiljavajući ga da ne intervenira, da ne smeta, boreći se protiv njega, sve dok ga ne dovedemo do pasivnosti." (Montessori, 2003: 256,a)

„No dijete je također radnik i proizvođač. Iako ne može sudjelovati u radu odrasle osobe, mora obaviti vlastiti posao koji je velik, važan i težak, a radi se o stvaranju čovjeka." (Montessori, 2003:257,a) „Sva moć odrasle osobe proizlazi iz mogućnosti koju je imao njegov "otac-dijete" da potpuno realizira tajni zadatak koji mu je povjeren. Ono što dovodi dijete u situaciju pravog radnika je da ne realizira konačnost čovjeka kojeg mora stvoriti samo razmišljajući ili odmarajući se. Ne, njegov se posao sastoji od djelatnosti: stvara svojom stalnom vježbom. I treba nam biti jasno da u tom poslu koristi jednako i vanjski ambijent, odnosno, isti onaj koji odrasla osoba koristi i mijenja. Dijete raste vježbom: njegova konstruktivna djelatnost je pravi rad koji se doslovno tiče vanjskog okoliša. Dijete se vježba i pokreće putem svojih iskustva; tako koordinira svoje pokrete i promatra u vanjskom svijetu emocije koje formiraju njegovu inteligenciju, i neiscrpljeno usvaja jezik čudesnim činom pažnje i s početnim naporima koji su za njega mogući i u upornim pokušajima se oslanja na svoje noge, trčeći i istražujući.“ (Montessori, 2003:258,a)

„No ono što treba upoznati je karakter dječjeg rada. Kad malo dijete radi, ono to ne čini da bi ostvarilo neki vanjski cilj. Svrha njegova rada je - raditi; i kad u ponavljanju neke vježbe ono dođe do kraja aktivnosti, taj je kraj neovisan o vanjskoj djelatnosti. Završavanje s radom je potpuno osobita reakcija, kraj rada nije povezan sa zamorom, jer je za dijete karakteristično dovršavanje onog što radi u stanju osnaženosti i ispunjenosti energijom. Ovdje se očituje razlika od razlika u prirodi rada djeteta i rada odrasle osobe: dijete ne radi slijedeći zakon minimalnog ulaganja napora, nego suprotni zakon, jer ulaže golemu količinu energije u posao bez očigledne svrhe i ne samo da koristi pokretačku energiju, nego i potencijalnu, u točnom izvršavanju svih detalja. Svrha i vanjska djelatnost u svim su slučajevima nevažna. Impresivna je ta veza između korištenja predmeta okoline i usavršavanja unutrašnjeg života, jer prema mišljenju odraslih osoba, na tom se konceptu temelji duhovni život. Čovjek koji se nalazi u sferi sublimacije - stanje nadilaženja osobnosti, ne opterećuje se vanjskim stvarima; koristi ih jedino u pogodnom trenutku, na

optimalni način koji mu omogućuje unutrašnje usavršavanje. Naprotiv, čovjek koji se nalazi u uobičajenoj sferi, ili bolje rečeno, zarobljen u svojoj uskoj osobnosti, zadržava se na stvarima, na vanjskim ciljevima, sve do samožrtvovanja, gubeći dušu i zdravlje. (Montessori, 2003:261,a)

„ Druga jasna i nesumnjiva razlikujuća osobina između rada odrasle osobe i rada djeteta je u tome da dijete ne želi nagradu niti povlastice kao što žele odrasle osobe; ono jedino mora samo odraditi svoje odrastanje i izvršiti taj rad potpuno. Nitko ne može preuzeti na sebe njegove napore i rasti umjesto njega...Tako je, dakle, karakteristična osobina djeteta u razvoju, to da se drži svog unutarnjeg programa i rasporeda, bez zadržavanja i nemara. Priroda je stroga učiteljica koja kažnjava i najmanji neposluh onime što se naziva "razvojna pogreška" ili funkcionalno izobličenje; a to znači bolest ili abnormalnost...

Dijete se ne umara radeći, nego naprotiv postaje snažnije; ono raste radeći i zbog toga rad povećava njegovu energiju.

Dijete nikad ne traži da bude oslobođeno od svojih napora, nego uvijek traži da obavi svoju misiju potpuno samo. Napor odrastanja je njegov vlastiti život: 'Raditi ili umrijeti'.“ (Montessori, 2003:262,a)

„Bez poznavanja te tajne, odrasla osoba ne može shvatiti djetetovu djelatnost. A ustvari, nije ga ni shvatila. Zbog toga mu brani raditi, pretpostavljajući da je mirovanje primjerenija situacija za njegov pravilan rast. Odrasla osoba radi umjesto djeteta, jer je vođena vlastitim prirodnim zakonima o radu: najmanji napor i ekonomija vremena. Odrasla osoba koja je snažnija i spretnija brine se o odijevanju i kupanju djeteta, nosi ga na rukama ili vozi u kolicima, uređuje okoliš koji ga okružuje, ali ne dopušta da i dijete sudjeluje u tom uređivanju.

Kad se djetetu ostavi malo mjesta 'u svijetu i u vremenu', ono kao prvu manifestaciju svojeg samopotvrđivanja izjavljuje: 'Ja, ja to hoću napraviti.' U okolini koja je prilagođena djetetu i pripremljena u našim školama, sama djeca su izgovorila rečenicu koja izražava ovu unutrašnju potrebu: ' Pomozi mi da to napravim sam'.

Koliko rječitosti u tom kontradiktornom izrazu! Odrasla osoba mora pomoći djetetu, ali da bi ono moglo djelovati i obavljati svoje stvarne poslove na svijetu. Ta rečenica opisuje ne samo djetetovu potrebu, nego također i svojstvo okoline: ono mora imati oko sebe živuću okolinu, a ne nepokretnu zato što to nije okolina koju treba osvajati i u posjedu koje treba uživati, nego okolina koji olakšava uspostavljanje funkcija. Očito je da takva okolina mora izravno sadržavati i biće koje je u stanju pomoći, razumnu

odraslu osobu koja je pripremljena za taj zadatak. I u tome se ovaj koncept razlikuje od onog u kojem odrasla osoba sve čini umjesto djeteta, ali i od pasivne okoline u kojoj bi odrasla osoba mogla prepustiti dijete samo sebi.

Zbog toga nije samo dovoljno napraviti za dijete predmete primjerenih oblika i dimenzija; potrebno je pripremiti odraslu osobu da mu bude od pomoći.“ (Montessori, 2003:263,a)

2.3. Razvijanje je prirodan put prema slobodi

„Promatranja vršena na djeci iz cijelog svijeta potvrđuju da dijete uz pomoć pokreta razvija vlastitu inteligenciju. Pokret pomaže razvoju uma, a ovaj se, sa svoje strane, ispoljava novim pokretima i akcijama. Riječ je, dakle, o kružnom procesu, jer su psiha i pokret dijelovi jedinstvene cjeline. U tom procesu angažiraju se i osjeti. Zato dijete koje nema priliku okušati se u senzornim aktivnostima zaostaje u razvoju.” (Montessori, 2003:189,b*; vlastiti prijevod) Ova izjava je često korištena u modernoj teoriji predškolskog odgoja. Ali jedna stvar koja je vrlo važna, po našem mišljenju, i dalje je izvan fokusa pedagoškog područja. Glavni unutarnji impuls djeteta u svladavanju kretanja je želja da postane samostalno i slobodno. Taj impuls odrasla osoba mora uočiti i poštovati. Harmonično razvijanje veze između pokreta i intelektualnog napretka kod djeteta se može ostvariti samo ako dijete ima priliku da svoja intelektualna postignuća slobodno provjeri u aktivnostima.

„Ubrzo potom, u uzrastu od godinu dana, dijete počinje hodati. ... Ono sada može trčati. Ako

vam i pođe za rukom dostići ga, u stanju je pobjeći i sakriti se; sigurno je u to da će ga njegove vlastite noge odvesti kuda god poželi. I tako, korak po korak, razvija se čovjek. Upravo zahvaljujući tim uzastopnim koracima ka neovisnosti, on postaje slobodan. Nije ovdje riječ o volji ili odluci čovjeka da bude samostalan. Njegova samostalnost je fiziološko stanje izazvano samim procesom rasta. Priroda je, ustvari, ta koja pruža djetetu priliku da raste; ona mu daje neovisnost i pokazuje put ka slobodi.” (Montessori, 2003:126,b*; vlastiti prijevod) „U jeziku prirode riječ 'stvoriti' ne znači, prosto, 'nacrtati nešto' već omogućiti onome što je načinjeno da funkcionira. Čim se neki organ razvije, on mora odmah početi obavljati djelatnosti iz vlastite nadležnosti. Te djelatnosti u modernom se jeziku nazivaju 'iskustvima s okolinom'. Bez iskustava te vrste organ se neće normalno razviti, polazeći od toga da je isprva

nedovršen. Njegov razvoj dovršava se samo uporabom. ... Kad jednom progovori, dijete počinje brbljati i nitko ga ne može natjerati da to ne čini. Jedna od najtežih stvari jeste primorati malo dijete da šuti. Ako bismo, s druge strane, dijete sprečavali hodati i govoriti, ono se ne bi moglo normalno razvijati te bi došlo do zastoja u njegovom razvoju. Ono, međutim, hoda, trči, skače i na taj način razvija svoje noge. Priroda najprije stvara oruđa, a potom ih razvija korištenjem te preko iskustava s okolinom.” (Montessori, 2003:129,b*; vlastiti prijevod)

„Kad učini prvi korak, dijete počinje stjecati iskustva na jednoj višoj razini. Ako ga pažljivo promatramo u ovom periodu njegova razvitka, zapaziti ćemo da ono nastoji proširiti granice svoje samostalnosti. Ima želju da djeluje u skladu s vlastitom voljom: da prenosi stvari, da se sâmo oblači i svlači, da se sâmo hrani itd. Poticaji za sve te aktivnosti ne dolaze od odraslih. Upravo suprotno: djetetovi vlastiti impulsi toliko su moćni da se uglavnom trudimo spriječiti ga da djeluje. Čineći to, suprotstavljamo se ne djetetu, nego samoj prirodi.” (Montessori, 2003:130,b*; vlastiti prijevod)

„ No, civilizacija polako zatvara pred djetetom društvenu okolinu: sve je previše regulirano, preusko, prebrzo. Ne čini prepreku samo ubrzani ritam odrasle osobe; osim toga, pojavljuju se stroj koji nosi daleko poput silovitog vjetrova, ne ostavljajući djetetu ni najmanji kutak kao sklonište. I tada ono ne može aktivno živjeti. Briga koja mu se poklanja šakom i kapom sastoji se u spašavanju njegovog života od opasnosti koje se množe i muče ga izvana. I tako je dijete na svijetu bjegunac, inertno biće, rob. Uopće se ne pomišlja na potrebu da se za dijete stvori poseban životni okoliš; ne razmišlja se o tome da ono ima potrebu za djelatnošću i radom. (Montessori, 2003:..253,a).

„Naša koncepcija ... polazi od toga da dijete treba razvijati koordinaciju onih pokreta koji igraju nezamjenjivu ulogu u njegovu mentalnom životu i da na taj način obogaćuje praktični i izvršni aspekt tog života.” (Montessori, 2003:193,b*; vlastiti prijevod)

„... vježbe praktičnog života predstavljaju pravu pravcatu gimnastiku te usavršavaju sve pokrete, kao i samu sredinu u kojoj se živi. ... Smotati tepih, očistiti par cipela, oprati lavor ili pod, postaviti sto, otvoriti ili zatvoriti ladice ili vrata ormara, vrata, prozore, pospremiti sobu, poredati stolice, navući zavjesu, prenijeti komad namještaja itd.; sve su to vježbe u kojima se čitavo tijelo pokreće i u kojima se uvježbava i usavršava ovaj ili onaj pokret. Radna navika čini da dijete nauči pokretati ruke i šake; mišići mu jačaju više negoli uz pomoć uobičajene gimnastike. Ipak,

vježbe praktičnog života ne mogu se smatrati običnom gimnastikom mišića: one su 'rad'. To je relaksirajući rad mišića koji rade ne umarajući se, zato što ih zanimljivost i raznovrsnost pri svakom pokretu obnavlja. To je prirodna vježba čovjeka koji, dok se kreće, mora imati ciljeve koje želi ostvarivati; trebalo bi da mišići uvijek služe inteligenciji te i tako ostanu u funkcionalnom jedinstvu s ljudskom ličnošću. Ako je čovjek inteligentno biće, i ako je biće aktivnih mišića, onda se njegov odmor sastoji u inteligentnoj aktivnosti. ... Djetetu, dakle, u sredini koja ga okružuje, moramo ponuditi 'sredstva' za obavljanje njegovih aktivnosti; uz podsjećanje da u dječjoj kući žive djeca različite starosne dobi – od 3 do 6 godina – i da svi zajedno žive kao braća i sestre u porodicama te imaju, dakle, potrebu za različitim aktivnostima. ... Ako škola ima i vrt, među praktične poslove ući će i briga o alejama, čišćenje biljaka, berba voća itd..." (Montessori, 2001: 73*; vlastiti prijevod)

„Dijete ulazi u život i laća se svog mističnog zadatka: malo-pomalo gradi izuzetnu osobnost, prilagođenu vremenu i sredini kojoj pripada. Izgrađuje svoj um, korak po korak, sve dok ne ovlada memorijom, sposobnošću razumijevanja i rasuđivanja.” (Montessori, 2003., 59,b*; vlastiti prijevod) Zadatak odraslih je samo pružiti djeci tu mogućnost da se slobodno izražavaju i razvijaju.

2.4. Samostalnost je temelj slobode i zdravlja

„ ... dijete, zbog karakteristika nemoći u kojima se rađa i zbog svoje osobine da je društvena individua, okruženo je vezama koje ograničavaju njegovu aktivnost.

Iz tog razloga, svrha prvog oblika obrazovne intervencije trebala bi biti vođenje djeteta cestama osamostaljenja. Nemoguće je biti slobodan a ne biti samostalan. U cilju ostvarenja samostalnosti, aktivne manifestacije osobne slobode moraju biti vođene još od ranog djetinjstva. Od trenutka odbijanja od prsa djeca se počinju kretati rizičnim putem osamostaljivanja.

Što znači 'odbijanje djeteta od prsa'? Novorođenče koje je postalo neovisno o majčini dojci. Nakon što ostavi taj jedini izvor hrane, dijete će znati izabrati jednu od stotina kašica, što znači da su se njegova sredstva za opstanak umnožila; dijete će biti slobodno birati, dok se prethodno moralo ograničiti na samo jedan oblik hrane.

Još uvijek je, međutim, ovisno biće jer nije u stanju hodati, umivati se i oblačiti, ne zna tražiti ono što hoće na razumljivom jeziku. Dijete je ovisno o svima. Ipak, kad

navrši 3 godine, u velikoj bi mjeri trebalo postati samostalno i slobodno.” (Montessori, 2001:54*; vlastiti prijevod)

„Učinkovita pedagoška aktivnost primijenjena na nježnu djecu treba se sastojati u pomoći da se kreću stazama samostalnosti. Trebaju dakle, biti shvaćena na način da ih se uputi u one prve oblike aktivnosti koji će im omogućiti da budu dovoljna samima sebi i da zbog vlastite nesposobnosti ne opterećuju druge. Trebamo im pomoći da nauče hodati bez pomoći, da trče, hodaju uz i niz stepenice, podižu predmete koji su pali, oblače se i skidaju, da se peru, da govore kako bi jasno izrazili vlastite potrebe, da teže, kroz pokušaje, ka zadovoljenju svojih želja jer to je upućivanje na samostalnost. ... U svakom slučaju, prema djetetu imamo dužnost da mu pomognemo svladati korisne radnje.” (Montessori, 2001:55*; vlastiti prijevod)

„Majka koja hrani dijete a ne čini ni najmanji napor da ga nauči držati žličicu kako bi samo pronalazilo svoja usta ... nije dobra majka. Ona vrijeđa ljudsko dostojanstvo svog djeteta, tretira ga kao lutku iako je čovjek po prirodi usmjeren da se brine o sebi. Treba shvatiti da *naučiti* jedno dijete jesti, prati se i oblačiti jest puno duži, teži i mukotrpniji posao nego hraniti ga, prati i oblačiti.

Prvi posao je posao odgajatelja – drugi je lak posao sluge. Ovaj potonji posao ne samo da je lakši i jednostavniji nego je i opasan te zatvara puteve, stvara prepreke u životu koji teče te ima, pored neposrednih, i dalekosežne posljedice. ... Mišići oslabe od neaktivnosti i gube kasnije prirodnu sposobnost rada; um onoga koji, poradi dobivanja ono što mu treba, ne radi nego zapovijeda, atrofirat će i propadati. Na taj način, u dječje duše unosimo smrtni grijeh neaktivnosti. Ako jednog dana ... onaj tko je dotada bio služen bude htio steći vlastitu samostalnost, primijetit će da za to više nema snage. Takve kriterije trebali bi imati na pameti roditelji u privilegiranim društvenim klasama.” (Montessori, 2001:56*; vlastiti prijevod)

„Da bismo objasnili devijacije možemo krenuti od koncepta utjelovljenja: psihička energija treba se utjeloviti u pokret, predstavljajući djelatnu ličnost. Ako se ne može realizirati sklad (zbog toga što odrasla osoba zamjenjuje dijete, ili zbog nedostatka uzroka aktivnosti u okolini), ta dva elementa - psihička energija i pokret – moraju se razvijati odvojeno, iz čega nastaje 'neuravnoteženi čovjek'...” (Montessori, 2003:207,a)

„Opasnost servilnosti ne sastoji se samo u 'uzaludom traćenju života' koji dovodi do nemoći, nego i u razvoju reakcija što također označavaju izopačenost i nemoć: možemo ih usporediti s plaćem histerika ili konvulzijama epileptičara. To su činovi

prepotencije. Prepotencija se razvija kao paralela nemoći; to je srditost koja se javlja kao pratnja bezvoljnosti. ...Čovjek koji djeluje sam od sebe, koji koristi svoju snagu u vlas titim aktivnostima, osvaja sebe samog, povećava svoje sposobnosti i usavršava se." (Montessori, 2001:56*; vlastiti prijevod)

„Prvi djetetov instinkt jeste djelovati samostalno, bez tuđe pomoći. Njegov prvi svjesni akt neovisnosti jest obrana od onih koji hoće raditi umjesto njega. Kako bi uspjelo samo, trudi se pojačati vlastite napore. Ako bi, kao što mnogi od nas misle, ideal dobrog života bio sjediti ne radeći ništa i čekati da drugi rade za nas, tada bi vrhunac savršenstva bio život djeteta u majčinoj utrobi. ... Međutim, to nije realnost koju dijete očituje. Ono pokazuje da se 'lekcije' koje dobivamo od prirode bitno razlikuju od ideala koje je za sebe stvorilo društvo. Radeći, dijete teži neovisnosti i tijela i duha. Njega malo zanima znanje drugih; ono želi steći vlastito znanje, kako uz vlastiti napor doživjeti svijet i razumjeti ga. Treba shvatiti da slobodom i neovisnošću koje pružamo djetetu praktično oslobađamo obveza radnika već spremnog na akciju i koji, bez vlastitog rada i aktivnosti, ne bi mogao živjeti. To je obrazac postojanja svih živih bića. Tome teži i sam čovjek. Suzbiti tu težnju znači biti uzrok njegovom propadanju. Sve što živi aktivno je. Život je vrhunska aktivnost u okviru koje se jedino i može tražiti i dosegnuti njegovo ostvarenje. Sve ono čemu su težile prethodne generacije i što je posredstvom njihova iskustva došlo i do nas (ideal minimuma radnih sati, ljudi koji rade za nas, sve veća dokolica itd.) priroda iznosi na vidjelo uz pomoć degeneriranog djeteta. Takve tendencije predstavljaju znakove regresije u djetetu koje u prvim danima života nije dobilo pomoć u privikavanju na vanjsku sredinu i koje osjeća odbojnost prema sredini i aktivnosti." (Montessori, 2003:132,b*; vlastiti prijevod)

„To je tip djeteta koje će ispoljavati želju za ugađanjem i pomoći, nošenjem na rukama i vožnjom u kolicima; zavisit će od društva drugih ljudi i bit će sklono dugom spavanju. Aspekt degeneracije koji se u djetetu ispoljava znanost je prepoznala, analizirala i opisala kao težnju za vraćanjem u maternicu. Dijete koje je rođeno i razvija se, normalno napreduje ka neovisnosti, a ono koje izbjegava neovisnost – degenerično je." (Montessori, 2003:133,b*; vlastiti prijevod)

2.5. Poticanje samostalnosti djeteta i uloga odrasle osobe

„... dijete koje stjecanjem novih sposobnosti proširi granice svoje samostalnosti može se normalno razvijati samo ukoliko mu ostavimo slobodu da izrazi te sposobnosti. ...” (Montessori, 2003:129*; vlastiti prijevod)

„Lik učitelja još je jedna od inovacija koje su pobudile veći interes i diskusiju: novi učitelj je pasivni učitelj koji pred djetetom uništava prepreku vlastite aktivnosti, koji uživa u tome da izbriše vlastiti autoritet kako bi razvio djetetovu aktivnost i koji je potpuno zadovoljan kad vidi dijete kako samo radi i napreduje, a da za to ne pripiše zaslugu sebi, odraslom.“ (Montessori, 2003: 151,a)

„Zadatak učiteljice, u našoj metodi, vrlo je pojednostavljen u odnosu na onaj koji imaju tradicionalni učitelji. ...

Kako bi se pomoglo učiteljici da se oslobodi starih preduvjerjenja i predrasuda, ovdje ukratko treba naznačiti nekoliko 'ispraznih teškoća' koje rasipaju energiju i pažnju edukatora. Odnose se, prije svega na 'stupnjeve teškoća' koje učenik treba svladati i na 'odmor djeteta'.

Predrasude o *lakoći i težini* saznavanja predstavljaju prepreku od koje smo oslobodili učiteljicu. *Lakoća i težina* nečega ne mogu se prosuđivati uz pomoć predrasuda, nego uz pomoć izravnog iskustva – analize neke konkretne teškoće.” (Montessori, 2001:133*; vlastiti prijevod)

„Poslije male šetnje u gradu dijete kaže da je umorno; zato mislimo da ono nema snage. Njegova malaksalost, međutim, potječe od umjetnog karaktera sredine, od dosade, od neodgovarajuće odjeće, od boli što osjetljiva nožica trpi zatočena u kožnu cipelu koja stupa po golom kamenu gradskih ulica. ... No, ako su djeca u kontaktu s prirodom, tada se otkriva njihova snaga. Normalna djeca, čak i ispod 2 godine starosti, ako su snažne konstitucije i ako su dobro hranjena, mogu šetati kilometrima. ... Jednom sam, pak, upoznala jedan mladi par koji je imao dijete od samo 2 godine; želeći otići do veoma udaljene plaže, i tata i mama su htjeli naizmjenice nositi dijete u naručju. To je, međutim, bilo veoma teško. Dogodilo se, pak, to da je mališan s velikim oduševljenjem sam prešao čitav taj put i ponavljao je tu šetnju, potom, svaki dan. Umjesto nošenja djeteta u naručju, roditelji su se žrtvovali tako što su hodali malo sporije i što su se zaustavljali kad bi dijete htjelo ubrati cvjetić ili kad bi, otkrivši ljepotu magarčića koji je pasao na livadi, sjedalo ozbiljno i zamišljeno, na nekoliko trenutaka pravilo društvo tom krotkom i povlaštenom biću. Roditelji su tako, umjesto

nošenja djeteta na rukama, riješili problem slijedeći svoje dijete”. (Montessori, 2001: 64*; vlastiti prijevod)

„Mnoge osobe misle, na primjer, da se podučavanjem djece geometrijskim formama, podučava geometrija... a za to je – u predškolskim ustanovama – prerano. Drugi primjećuju da, ako se žele predstaviti geometrijski oblici, treba koristiti čvrsta tijela a ne plosnate likove. ... Promatrati jedan geometrijski lik ne znači analizirati ga; u analizi počinju teškoće. Kada se, na primjer, djetetu govori o stranicama i kutovima, i kad mu se objasni da ... kvadrat ima četiri strane i da se može napraviti od četiri jednake letvice, onda se doista stupa na polje geometrije, a i ja mislim da je rano djetinjstvo prerano doba za takav korak. Ali *promatranje oblika* ne može biti neodgovarajuće ovom ili onom dobu. ...

Dijelovi za umetanje koje koristimo naprosto zahtijevaju da se pažnja usmjeri na određeni *oblik*. A što se tiče naziva, ono je analogno drugim nazivima u nomenklaturi; zašto bismo smatrali preranim učiti dijete riječima *krug, kvadrat, oval*, kad u kući čuje npr. da se ponavlja riječ *okrugao* kad je u pitanju tanjur? Tada ne mislimo da to predstavlja povredu nježne dječje inteligencije, zar ne? Ono će u kući, također, više puta čuti da je stol *četvrtast*, da je stolić *ovalan* itd; te uporabne riječi ostaće dugo vremena *konfuzne* u njegovom umu i u njegovom jeziku ako mu se ne pritekne u pomoć na sličan način na koji mi to činimo podučavajući oblike.

Treba imati na umu da dijete koje je mnogo puta prepušteno sebi čini napor kako bi shvatilo jezik odraslih i stvari koje ga okružuju, dok nastava, ako dođe u pravo vrijeme i na racionalan način, preduhitri taj napor, odnosno, ne zamara dijete nego odmara i zadovoljava jednu njegovu želju.

I tu postoji predrasuda: da dijete koje je prepušteno sebi ne čini nikakav mentalni napor: da je tomu tako, ono bi se otuđilo od svijeta, a mi, naprotiv, vidimo kako ono, malo po malo, spontano osvaja znanja i jezik. Ono je kao putnik kroz život koji promatra oko sebe nove stvari koje mu se pojavljuju i pokušava shvatiti nepoznati jezik koji ga okružuje: te čini veliki spontani napor kako bi shvatilo i oponašalo. Pouke koje se pružaju djeci trebaju za njih predstavljati smanjenje napora te njihovo preobraćanje u uživanje zbog olakšanog i proširenog postignuća; mi smo vodiči tim putnicima koji ulaze u misaoni život čovjeka, pomažemo im kako ne bi gubili snagu i vrijeme na beskorisne stvari.” (Montessori, 2001:133*; vlastiti prijevod)

„Tradicionalna učiteljica ima još jednu brigu, a to je da mora proširivati dječja znanja stalnim primjenjivanjem u praksi te uz pomoć 'uopćavanja' . 'Pokazati im baš sve' – i

'misliti na sve' – to je tegoban posao koji, na žalost, izaziva gašenje dječje energije, surovo čupa sve ono što bi moglo izazvati njegovu pozornost. To je duhovna strana one fatalne intervencije odraslog koji hoće zamijeniti dijete i djelovati umjesto njega; čineći to postavlja najtežu prepreku njegovom razvoju. Ljepote koje bi djetetu – da ih spontano otkrije u vanjskom svijetu koji ga okružuje – donosile, malo po malo, radost i zadovoljstvo postaju, sudjelovanjem odraslih u tom živahnom i cvjetnom putovanju... dosada umne inercije.

Neka se, dakle, naša učiteljica ne brine zbog 'primjene', iz straha da će se dijete, kao što mnogi insinuiraju, zaustaviti na materijalu kojeg smo mi ograničili, i da će njime zamijeniti onu veliku raznovrsnost stvari koju nam nudi priroda i prostrana okolina koja okružuje dijete u školi i u kući.

Jer, ako dijete, vježbajući na senzornom materijalu, 'poveća' svoje sposobnosti kako bi stvari razlikovalo jedne od drugih i ako otvori puteve duše ka sve većoj radnoj aktivnosti, sigurno je da će postati savršeniji i inteligentniji promatrač negoli je bio ranije, a ono dijete koje se do tada zanimalo za jednostavnije stvari, sada će se početi zanimati za složenije.

Upravo to moramo očekivati od normalne djece: spontano istraživanje vanjske sredine ili, kako ja to kažem, voljno istraživanje sredine. U tom slučaju, djeca osjećaju radost zbog svakog novog otkrića; to im daje osjećaj dostojanstva i zadovoljstva, dobivaju hrabrost uvijek tražiti nove doživljaje u okolini, čime spontano postaju promatrači. ... Na primjer, jednom je jedan naš mališan od 4 godine, dok je trčao po terasi, iznenada stao i počeo vikati: 'Oh!... Nebo je tirkizno!', i dugo je ostao gledati nebeski svod. ...

Jednom je neki mališan radio neke od naših crteža – trebalo je drvenim bojicama ispuniti nacrtane figure – bojao je, točnije, jedno drvo; da bi ispunio stablo uzeo je crvenu boju, a učiteljica je htjela intervenirati riječima: 'Misliš da je drvo crveno?' Ja sam je zaustavila i pustila dijete da oboji drvo u crveno. Taj crtež bio je za nas dragocjen; otkrivao nam je kako dijete nije bilo *precizni* promatrač sredine. Mališan je razredu i dalje radio vježbe kromatskog opažanja. Išao je s prijateljima u vrt i uvijek je mogao vidjeti *boju* stabla nekog drveta; kad opažajna vježba bude stigla do trenutka izazivanja spontane pažnje djeteta na boje iz sredine, ono će *jednog lijepog dana* primijetiti da boja stabla nije crvena; isto tako kao što je ono drugo dijete, dok je trčalo, spazilo da je nebo tirkizno. I doista, ovo prvo dijete jednog je dana uzelo smeđu boju kako bi obojilo stablo, a grane i lišće obojilo je u zeleno. Kasnije je dijete i

grane obojilo u smeđu, dok je samo lišće ostajalo zeleno. Imamo dokaze o intelektualnom napredovanju djeteta.

Ne stvaraju se promatrači ako se kaže: 'promatraj'; već se može pružiti sredstvo za promatranje; a to sredstvo je obrazovanje osjetila. Kada se jednom uspostavi taj odnos između djeteta i okoline, napredak je osiguran. Usavršena osjetila dovode do boljeg promatranja okoline, a to, privlačeći pažnju svojom zanimljivošću, nastavlja razvijati osjetila." (Montessori, 2001:136*; vlastiti prijevod)

„Tako smo otkrili da obrazovanje nije rezultat rada učitelja. To je prirodni proces koji se u ljudskom biću odvija spontano. Ne stječe se slušanjem tuđih riječi nego na temelju iskustava aktivnosti u vlastitoj okolini. Zadatak učitelja i nije govoriti nego – u sredini namijenjenoj tom cilju – pripremati izazove, jedan za drugim; čitav niz poticaja djeci za kulturnim aktivnostima". (Montessori, 2003:37,b*; vlastiti prijevod)

„Ako mi, pak, iz osjetilnog obrazovanja izdvojimo znanja o svojstvima tijela, ona postaju dio kulture koja je ograničena upravo na naučena i usvojena znanja; zbog toga postaju neplodna. Odnosno, kada je učitelj na tradicionalan način učio djecu npr. nazive boja, znanja je predstavljao prema određenim značajkama; nije ukazivao na interes za boje. Dijete će poznavati te boje pa će ih, malo po malo, zaboravljati; u najboljem slučaju, ostat će u granicama učiteljeve lekcije. A kad učitelj na tradicionalni način bude pokušao potaknuti djecu na uopćavanje ideje, rekavši, na primjer: koje je boje ovaj cvijet, ova traka, itd., pažnja djece vjerojatno će ostati pospano fiksirana na primjere koje je predložio sam učitelj." (Montessori, 2001:136*; vlastiti prijevod)

„... spontana psihička aktivnost, u našem slučaju, polazi od obrazovanja osjeta, a održava ga inteligencija koja promatra." (Montessori, 2001., 137*; vlastiti prijevod)

„... spontani psihički razvoj djeteta produžava se neograničeno i nalazi se u izravnom odnosu prema psihičkom potencijalu samog djeteta, a ne učiteljevog rada." (Montessori, 2001:137*; vlastiti prijevod)

„Na temelju znanstvene spremne učitelj bi morao ne samo steći umijeće, nego i radoznalost promatrača prirodnih fenomena. On u našem sustavu mora biti mnogo više 'pasivan' nego 'aktivan', njegova pasivnost treba biti sastavljena od pasionirane znanstvene radoznalosti i poštivanja fenomena kojeg se želi promatrati. Učitelj mora shvaćati i osjećati svoj položaj promatrača jer aktivnost postoji u fenomenu koji učitelj promatra." (Montessori, 2008:41*; vlastiti prijevod)

2.6. Slobodan izbor

Nama odraslim osobama teško je prihvatiti činjenicu da dijete, često, instinktivno i nesvjesno (ali bolje od nas) zna što mu je potrebno za razvoj. U svojim istraživanjima, Maria Montessori uočavala je to mnogo puta. Zbog toga, njezine metode uzimaju u obzir spontani psihički razvoj kod djece i pomažu taj razvoj sredstvima koja su i nastala na temelju promatranja i iskustva.

„Jedan detalj, obično veoma slabo shvaćen, sastoji se u razlikovanju između podučavanja *kako* treba djelovati, ostavljajući pritom, slobodu u praktičnoj primjeni tog djelovanja; i poučavanja koje se vrši na temelju obrazovnih kriterija drugih metoda: odnosno, vođenja djeteta u svim aktivnostima, namećući mu sposobnost i volju odraslih.” (Montessori, 2001: 82*; vlastiti prijevod)

„Novo obrazovanje ne sastoji se samo u pružanju razvojnih sredstava za pojedine aktivnosti, nego i u tome da se djetetu ostavi sloboda u raspolaganju istima.” (Montessori, 2001: 83*; vlastiti prijevod)

„Predstavljanje materijala je samo prvi čin; služi za upoznavanje i ništa više. Poslije tek počinju važni momenti. Ovisno od raznih privlačnih stvari, dijete će spontano birati nešto od predmeta koje je vidjelo i koji su mu već bili predstavljeni. Materijal je tamo, izložen je; dijete treba samo pružiti ruku kako bi ga uzelo. Izabrani predmet može odnijeti gdje hoće: na stolic – blizu prozora, ili u neki mračan kut, ili na lijepi tepih postavljen na pod – te ga upotrebljava onoliko puta koliko to želi.” (Montessori, 2001: 83*; vlastiti prijevod)

„Zahvaljujući slobodnom izboru mogla su se ostvariti promatranja tendencija psihičkih potreba djece.

Jedna od prvih uočenih zanimljivosti bila je ta da djeca nisu izabirala sav znanstveni pribor koji sam ja pripremila, nego samo neke predmete. Biralu su više manje iste stvari, i to neke od njih s očitom preferencijom. Nasuprot tome, bilo je predmeta koji su bili zaboravljeni i skupljali su prašinu. Ja sam ih sve pokazivala, a učiteljica koja je objašnjavala kako se koriste, nudila ih je; no djeca neke predmete nisu uzimala spontano”. (Montessori, 2003:164,a)

„Što je ono što ga goni da izabere jedan predmet, a ne neki drugi? Ne imitiranje, budući da se dijete silnom pažnjom udubi u svoju vježbu i ne primjećuje okolne stvari, a nastavlja to raditi jednolično, uz uzastopno ponavljanje desetine i desetine puta. To je fenomen koncentracije i ponavljanja vježbe, s kojim je povezan unutarnji razvoj.

Nitko se ne može koncentrirati na imitiranje. Imitiranje se, naime, vezuje uz vanjske stvari. A ovdje je riječ o sasvim suprotnom fenomenu tj. izdvajanju iz vanjskog svijeta i tijesnom vezivanju za unutrašnji i tajni svijet koji postoji u djetetu.” (Montessori, 2001:84*; vlastiti prijevod)

„To je, dakle, nešto sasvim unutarnje, povezano s potrebama koje dijete ima; i s karakterističnim okolnostima njegovog doba. ... Nalazimo se stoga, pred jednim pravim pravcatim otkrivanjem unutarnjeg svijeta. Vanjski poticaji privlače kao magnet te izvlače van neke pojave povezane s dubinama duše. Nalazimo se pred čistim i jednostavnim fenomenom razvoja.

Ta činjenica postaje jasnija kad se promatra ponašanje mnogo manje djece. Ona katkad pokazuju sasvim analogni fenomen, iako ograničen na polje motorike; sastoji se u tome da se predmeti jedan po jedan prenose s jednog mjesta na drugo. Djetetu tek kasnije postaje zanimljivo prenositi predmete s nekim vanjskim ciljem: kako se postavlja stol, kako se vraćaju stvari u ladicu itd. Postoji, dakle, jedan formativni period u kojem aktivnosti nemaju nikakav cilj, nikakvu vanjsku uporabljivost. Slične činjenice srećemo za vrijeme jezičnog razvoja kada dijete dugo vremena ponavlja zvukove, slogove i riječi a pritom još uvijek ne koristi jezik i ne primjenjuje ga na vanjske predmete.” (Montessori, 2001:85*; vlastiti prijevod)

„Kako bi se pomogao ovakav razvoj, nije dovoljno osigurati nasumce odabrane predmete; nužno je organizirati ambijent 'rastućih zanimanja'. Rezultat svega toga bit će odgojni postupak zasnovan na psihologiji dječjeg razvoja.” (Montessori, 2003:262,b*; vlastiti prijevod)

„Onda sam shvatila da u dječjoj okolini sve mora biti ne samo uređeno, nego i „odmjereno“, i da uklanjanje nereda i površnosti dovodi do zanimanja i koncentracije.” (Montessori, 2003:164,a)

„Tako smo utvrdili kriterij za nabavku predmeta koji se odražava i na socijalnom životu razreda. Ako je grupa koja broji tridesetoro ili četrdesetero djece opremljena prevelikom količinom materijala (tj. s više od jednog kompleta), onda će se iz toga izroditi samo zbrka. Zato – čak i u slučaju velikog broja djece u grupi – predmeta treba biti malo.

Za svaki od razreda s velikim brojem djece predviđen je, dakle, samo po jedan primjerak svakog materijala. Ako neko dijete poželi materijal koji drugo dijete već koristi, tada ga neće moći dobiti. Ali, ako je normalizirano, sačekat će kako bi njegov prijatelj najprije završio svoj posao. Na taj se način razvijaju veoma važne društvene

osobine. Dijete počinje uviđati kako mora poštivati tuđe zalaganje ne zato što mu je tako rečeno nego zato što je takva realnost njegova socijalnog iskustva. Ono se s time mora suočiti. Djece je mnogo, a predmet je samo jedan. Jedino što se može učiniti jest... čekati. Pošto se to svakog sata u danu, godinama, događa svakom djetetu, poštivanje drugih i čekanje na vlastiti red postaju dio njihova svakodnevnog životnog iskustva.” (Montessori, 2003:283,b*; vlastiti prijevod)

„Ti predmeti, opet, nisu bili izabrani proizvoljno nego na osnovu dugogodišnjeg eksperimentiranja sa samom djecom. Pošli smo od zamisli da ambijent opremimo po principu 'od svega pomalo' i dopustimo da djeca među svim tim stvarima izaberu one koje im se najviše sviđaju. Uočili smo da ona uzimaju samo određene predmete. One druge, koji su ostajali neiskorišteni, mi smo uklonili. Odabir predmeta koji se danas koriste u našim vrtićima nije rezultat selekcije vršene samo na jednom mjestu nego u čitavom svijetu. Može se slobodno reći da je to bio izbor same djece. Otkrili smo da se neki predmeti dopadaju svoj djeci, i oni su za nas postali osnovni. Drugi su se pak (suprotno onome što je mislila većina odraslih) svugdje upotrebljavali rijetko. Gdjegod su naša normalizirana djeca imala slobodu izbora, dobivali smo iste rezultate.” (Montessori, 2003:282,b*; vlastiti prijevod)

„To zahtijeva prepuštanje slobode u izboru predmeta. Taj će fenomen biti utoliko lakši koliko se u većoj mjeri budu mogle ukloniti prepreke koje se nalaze između djeteta i predmeta kojima njihova duša nesvjesno teži. Prepreku će predstavljati svaka vanjska stvar, a još više svaka vanjska aktivnost koja može skrenuti taj krhki i skriveni životni impuls koji vodi malo dijete iako ono sâmo toga još nije svjesno. Učiteljica stoga može postati krupna prepreka, zato što je njezina djelatnost mnogo energičnija i svjesnija od dječje. U sredini gdje su osjetilni poticaji izloženi slobodnom izboru djeteta, učiteljica (pošto prethodno pokaže i nauči djecu uporabi) treba nastojati nestati. Aktivnost djeteta poticaje dobiva iz njegova unutarnjeg bića, a ne od učiteljice.” (Montessori, 2001:85*; vlastiti prijevod)

„Slobodno opredjeljivanje je jedna od najviših umnih aktivnosti. Samo se za dijete koje je duboko svjesno potrebe za praktičnim ispoljavanjem i razvijanjem duhovnog života može reći da je u svom izboru doista slobodno. Ne može se govoriti o slobodi izbora u situaciji u kojoj vanjski stimulansi svih vrsta podjednako privlače dijete, a ono se – budući da mu nedostaje snaga volje – odaziva na svaki zov, nemirno prelazeći s jedne stvari na drugu. To je jedna od najvažnijih činjenica koju odgajateljica mora umjeti raspoznati. Dijete koje još nije u stanju pokoriti se glasu unutarnjeg vodiča nije

slobodno biće koje prolazi dugim i uskim putem savršenstva. Ono je i dalje rob površnih utisaka koji ga prepuštaju na milost i nemilost okruženja. ... Čovjek se rađa u sebi kad njegova duša postane svjesna sebe, kad se usredotoči na neku djelatnost, otkrije svoj put i počne birati." (Montessori, 2003:339,b*; vlastiti prijevod) Samo tada dolazi i spontana disciplina.

3. Disciplina i sloboda

Po mišljenju većine pedagoga, disciplina je analogna poslušnosti. Poslušnost, taj veliki problem i roditelja i odgojnih ustanova, u interpretaciji Marije Montessori govori samo o tome da ni jedni ni drugi ne prate prirodni razvoj volje djeteta i njegovu mogućnost da voljno regulira svoje ponašanje. Dijete ispunjava naredbe i kad ima jako malo godina, ali samo one koje razumije, pri čemu osjeća ponos i radost. Prirodna poslušnost djeteta koju je otkrila Maria Montessori, javlja se kao uvjet za ostvarivanje samog spoznajnog čina u dodiru s vanjskim svijetom.

To nije poslušnost neprikosnovenom autoritetu starijeg ili jačeg nego određenoj zakonomjernosti autentičnih odnosa ličnosti prema potrebama svjesnog življenja. Ovdje disciplina izlazi na površinu kao harmonija odnosa između pojedinca i zajednice jer se samo njome može ostvariti atmosfera uzajamnog kreativnog prožimanja. Ali takva stvar može uspjeti samo u prostoru slobode i neovisnosti. (<http://www.montessori.ru> ; vlastiti prijevod)

3.1. Disciplina postoji u slobodi

„Disciplina postoji u slobodi – ovo je važan princip koji nije lagan za shvaćanje sljedbenika tradicionalne škole. Kako postići disciplinu u jednom razredu? Naravno da u našem sustavu imamo različite koncepte discipline; disciplina koja se temelji na slobodi također treba biti aktivna. Nije rečeno da je discipliniran samo onaj pojedinac koji je na umjetan način ušutkan kao da ga nema i nepokretan kao da je paraliziran. To je poništen, a ne discipliniran pojedinac. Mi discipliniranim nazivamo onog pojedinca koji je gospodar samome sebi i koji može raspolagati sobom kada je potrebno slijediti neko životno pravilo. Takav koncept aktivne discipline nije lako ni shvatiti ni ostvariti, ali on svakako sadrži važan obrazovni princip: sasvim drugačiji od apsolutne i neumoljive prisile na nekretanje. Učiteljici je potrebna posebna tehnika kako bi dovela dijete na put do takve discipline po kojem će ono kasnije hodati

cijeloga života, napredujući stalno ka savršenstvu. Budući da se kod nas dijete uči kretati a ne mirovati, jer se sprema ne za školu nego za život – i time postaje pojedinac koji je korektan po navici i praksi čak i u svojim uobičajenim društvenim pojavljivanjima – tako se dijete sada navikava na jednu disciplinu koja nije ograničena na prostor škole nego je proširena na društvo.” (Montessori, 2008:40*; vlastiti prijevod)

„Djeca iz naših škola dokazala su nam kako je jedino čemu ona zaista teže – stalna uposlenost. To je nešto što dosad nitko nije pretpostavio, kao što nitko nije odredio kako djeca biraju ono čime će se baviti. Držeći se samo svog unutarnjeg nagona, djeca su se (svatko na svoj način), bavila onime što im je donosilo vedrinu i radost.

Tada se dogodilo još nešto što ranije nikad nije viđeno u nekoj dječjoj skupini: spontano se pojavila disciplina. To nas je osobito iznenadilo: izgledalo je da disciplina ostvarena u uvjetima slobode rješava problem koji se sve dotad činio nerješivim. Davanje slobode izbora djeci bilo je uvjet za njihovu disciplinu. Djeca koja su slobodno birala posao kojim će se baviti i koja su – unatoč činjenici da je svatko od njih bio zaokupljen vlastitim zadatkom – bila su sastavni dio iste skupine te su svi zajedno odavali dojam savršene discipline. To je nešto što se tijekom četrdeset godina ponavlja u najrazličitijim dijelovima svijeta i što dokazuje da djeca smještena u okolinu koja im omogućuje da razvijaju uređenu aktivnost počinju ispoljavati svoje nove kvalitete. Drugim riječima: djeca razvijaju psihološki tip koji je zajednički cijelom ljudskom rodu. Do promjene koja stvara gotovo jednoobrazni tip djeteta ne dolazi postupno. Ona nastupa iznenada i uvijek je plod djetetove duboke obuzetosti nekom aktivnošću. Ovo ne znači da lijeno dijete odgajateljica mora poticati na rad. Ona mu samo treba omogućiti kontakt sa sredstvima djelatnosti koja već postoje u za njega pripremljenoj okolini. Čim dijete pronađe sebi posao, njegovi nedostaci odmah nestanu. Dijete ne vrijedi uvjeravati. Nešto u njemu se oslobodila u pravcu vanjske aktivnosti koja privlači njegovu energiju i vezuje je za neku akciju koju ono ustrajno ponavlja.” (Montessori, 2008:159*; vlastiti prijevod)

„Počeci discipline donose 'rad'; u jednom datom trenutku dogodi se da je dijete živo zainteresirano za rad; to pokazuje izraz njegovog lica, intenzivna pažnja, upornost u obavljanju vježbe. Takvo dijete je na putu prema disciplini. Kakva god da je primjena – bila to vježba opažanja, ili vezivanje, ili pranje suđa – uvijek je isto.” (Montessori, 2001:229*; vlastiti prijevod)

„Usprkos nesputanosti i otvorenosti, ta su djeca ostavljala dojam izvanredne discipline. Mirno su radila i svako od njih bilo je zaokupljeno svojim poslom, a nakon nekog vremena polako bi ustajala i odlazila zamijeniti pribor ili su raspoređivala svoj posao. Izlazila su iz razreda, bacila bi pogled na dvorište i brzo se vraćala. Iznenađujućom brzinom poslušala bi naredbu učiteljice. Ona je govorila: 'Rade točno ono što im kažem i zbog toga osjećam odgovornost za svaku riječ koju izgovorim.'... Usprkos toj očitoj poslušnosti, djelovala su sukladno vlastitoj inicijativi, raspoložujući svojim vremenom. Sama su uzimala predmete, uređivala su školu, a kad bi učiteljica zakasnila ili izašla, ostavljajući djecu samu, sve bi bilo u redu. To je bila prva zanimljivost koju smo zamijetile: red i disciplina usko su vezani uz spontanost.“ (Montessori, 2003:175,a)

3.2. Pojam „normalizacije”

Marija Montessori je smatrala da je za stvaranje spontane discipline kod djece izuzetno važna njihova zaokupljenost nekom djelatnošću.

„Čovjek je cjelovito biće. Ta cjelovitost mora se graditi i oblikovati uz pomoć iskustava aktivnosti s vanjskom sredinom koju potiče sama priroda. Embrionalni razvoj [pojam 'embrionalni' Maria Montessori koristi ovdje za psihički razvoj djeteta, uspoređujući ga s fizičkim razvojem jedinke u maternici] svakog od dijelova te cjeline (koji su u razdoblju od rođenja djeteta do njegove 3. godine napredovali svak za sebe) mora se na kraju integrirati i organizirati tako da svi djeluju sinkronizirano. Do toga dolazi tijekom narednog razdoblja (između 3. i 6. godine): ruke rade, a um počinje upravljati tim radom. U slučaju kad vanjske okolnosti onemogućće ovu integraciju, te iste energije nastavit će poticati svaku od ljudskih funkcija, da pojedinu aktivnost djeteta nastavi odvojeno od ostalih aktivnosti. Rezultat toga bit će neujednačen razvoj koji odstupa od vlastitog cilja. ...

U tom slučaju, ove energije djeluju svaka za sebe i nikada ne nalaze zadovoljenje, dovode do ogromnog broja poteškoća i odstupanja u razvoju. Poremećaje ove vrste ne treba pripisivati samoj ličnosti. Oni su posljedica neuspjeha da se ličnost organizira.

Kada nova organizirana okolina privuče djeteta i ponudi mu poticaje za konstruktivnu djelatnost, sve energije se koncentriraju u cijelinu, a poremećaji nestaju. Pojavljuje se neobičan tip djeteta, novi tip djeteta sa svojim osobinama. U suštini, to je djeteta koje

se normalno izgradilo. ... Nestanak svih onih površnih poremećaja nije djelo odrasle osobe već samog djeteta. Kada se djeca jednom uspiju usredotočiti na neku stvar, svi poremećaji se gube. Ovo je stalna pojava u našim vrtićima s djecom koja pripadaju različitim socijalnim slojevima, rasama i različitim razinama civilizacije. To je najbitniji rezultat koji smo stekli u radu. Prelazak iz jednog stanja u drugo uvijek je rezultat rada kojeg su ruke izvele na nekom stvarnom predmetu, rada praćenog koncentracijom uma. Ovaj psihološki fenomen, koji podsjeća na iscjeljenje odraslih uz pomoć psihoanalize, nazvali smo 'normalizacijom'.“ (Montessori, 2008:160*; vlastiti prijevod)

„Do normalizacije će dovesti usredotočenost na bilo koji posao. Zato okolinu u kojoj boravi dijete moramo opremiti (njegovim interesima prilagođenim) 'poticajima na aktivnost' koji su u stanju za sebe vezati dječju pažnju. Uporaba materijala prema njihovoj pravoj namjeni uvjetovat će uspostavljanje 'mentalnog reda' u djetetu, a pažljivo i precizno baratanje tim materijalima – koordinaciju njegovih pokreta.

Mentalni red i koordinacija pokreta vođeni u skladu sa znanstvenim standardima pripremaju pojavu koncentracije. Jednom dostignuta, koncentracija 'oslobađa djetetove akcije' i vodi otklanjanju njegovih poremećaja. Kažemo 'koncentracija', a ne 'zanimanje'. Jer, ukoliko dijete nezainteresirano prelazi s jedne stvari na drugu (čak i pod uvjetom da je koristi kako treba), njegovi problemi neće nestati. Neophodno je da zadatak potiče takvo zanimanje djeteta da ono zaokupi čitavu njegovu ličnost.

'Trenutak ozdravljenja' u našim školama nije cilj, kao što je to slučaj u klinikama za 'tešku' djecu. 'Ozdravljenje' je za nas samo polazna točka poslije koje 'sloboda akcije' učvršćuje i razvija ličnost.

Jedino će 'normalizirana' djeca, potpomognuta svojim okruženjem, izraziti u svom kasnijem razvoju sve one čudesne mogućnosti o kojima govorimo: vlastitu disciplinu, stalan i radostan rad, društvena osjećanja pomoći i razumijevanja za druge.” (Montessori, 2003:261,b*; vlastiti prijevod)

„Sa stanovišta duhovnog zdravlja o kojem govorimo, djetetu čija je pažnja prionula uz odabrani predmet i koje se cijelim svojim bićem usredotočilo na ponavljanje neke vježbe spašena je duša. Od tog trenutka za njega se više ne moramo brinuti...” (Montessori, 2003:340,b*; vlastiti prijevod)

3.3. Ograničavanje slobode

Prije nego što će dijete biti „normalizirano” treba mu precizno i jasno dati orijentire dopuštenog ponašanja. Ne može biti slobode bez ograničavanja. Sloboda jedne jedinice se završava tamo gdje počinje sloboda druge.

„Svoje ograničenje sloboda djeteta mora imati u interesu kolektiva: a kao svoju formu ono što mi nazivamo poučavanje manira i postupaka. Moramo, dakle, zabraniti djetetu sve ono što može povrijediti ili škoditi drugima, ili ono što ima značenje nedostojnog i neljubaznog čina. Ali sve ostalo – svaka manifestacija koja ima korisni cilj kakva god da je i u bilo kojem obliku da se iskazuje – mora mu biti ne samo dopuštena nego je učitelj mora promatrati i proučavati; u tome je suština.” (Montessori, 2008:41*; vlastiti prijevod)

„Kako bih ostvarila te zamisli, morala sam se oslanjati na učiteljice koje su imale iskustva u starim metodama tradicionalne škole. To me je učvrstilo u uvjerenju o priličnoj razlici između onog i ovog sustava. Čak i jedna inteligentna učiteljica koja je shvatila principe imala je teškoća u njihovoj primjeni. Ona ne može prihvatiti svoj prividno pasivan zadatak ... ideju da se život i sve ostalo kreće samo od sebe i da za njegovo proučavanje, za istraživanje njegovih tajni i upravljanje njime treba najprije taj život promatrati i upoznati ga bez sudjelovanja. Tu ideju nije lako usvojiti i realizirati.

Učiteljica je suviše dobro naučila da je ona jedina zadana slobodna osoba za aktivnosti u školi i da je njezin zadatak gušiti aktivnost učenika. Ako ne uspije postići red i tišinu, okreće se okolo kao izgubljena, kao da traži oprost i kao da se poziva na vlastitu nevinost: uzalud joj se ponavlja da je nered u prvom trenutku neophodan....” (Montessori, 2008., 41*; vlastiti prijevod)

„Ovaj primjer ilustrira nepromišljen način na koji su se moje mlade učiteljice ponašale u početku: gotovo protiv svoje volje one su djecu usmjeravale na nekretanje, ne promatrajući i ne razlikujući njihove pokrete.

Bila je tu jedna djevojčica koja je okupljala djecu u grupu i onda im pričala, jako gestikulirajući. Učiteljica bi odmah došla da joj zaustavi ruke i opomene je da se treba primiriti; ja sam, pak, promatrajući djevojčicu, vidjela kako je ona drugoj djeci htjela biti majka i učiteljica; učila ih je molitve i, uz jaku gestikulaciju, prizivala svece i poticala ih da se križaju: pokazivala se kao vođa.

Jedno drugo dijete koje je najčešće pravilo neusklađene pokrete i koga su, praktički, smatrali za neuravnoteženu osobu, počelo je jednog dana, krajnje pažljivo, premještati stolove. Odmah su skočili na njega kako bi ga zaustavili jer je pravio veliku buku; to je međutim, bila prva pojava koordiniranih pokreta kroz koje je dijete izražavalo svoje tendencije; bila je to, dakle, akcija koju je trebalo poštovati. Doista, poslije toga on bi postajao miran kao i druga djeca kad god bi na svom stoliću imao neki mali predmet kojeg je pomicao....” (Montessori, 2001:52*; vlastiti prijevod)

„Kada su učiteljice postale umorne od mojih primjedbi, počele su djecu puštati da rade ono što hoće: vidjela sam djecu kako stoje na stolu ili s prstom u nosu a da učiteljica nije intervenirala ni opomenula ih; neke sam vidjela kako guraju drugu djecu s agresivnim izrazom lica a da im učiteljica nije rekla ni riječ. Tada sam morala strpljivo intervenirati da bih pokazala s kakvom apsolutnom strogošću treba sprečavati i, malo po malo, suzbijati sve pokrete koje ne treba činiti, kako bi dijete jasno razlikovalo dobro i zlo.

To je polazna točka neophodna za disciplinu, a za učiteljicu najteži period. Prvo znanje koje djeca trebaju steći kako bi bili aktivno disciplinirani jeste znanje o dobrom i lošem; zadatak odgojitelja sastoji se u tome da spriječi djecu da brkaju dobro s nekretanjem, a loše s aktivnošću, kao što se događalo kod starih oblika discipline. Jer, naš cilj je disciplinirati u aktivnosti, u radu, u dobrom; a ne u nekretanju, u pasivnosti.” (Montessori, 2008:47*; vlastiti prijevod)

Takav kriterij valja unijeti u školu za mališane koji iznose na vidjelo prve psihičke manifestacije svog života. Mi ne možemo znati posljedice jednog ugušenog spontanog čina kada dijete tek počinje djelovati: možda tako gušimo sam život....” (Montessori, 2008: 41)

„Kako bi se to postiglo, neophodno je strogo izbjegavati zaustavljanje spontanih pokreta djelovanjem tuđe volje: osim ako se ne radi o nekorisnim ili štetnim akcijama, jer su one te koje trebaju biti ugušene, uništene.” (Montessori, 2001:50*; vlastiti prijevod)

„Samo nakon što se djeca nauče osobnoj disciplini mi ih možemo rasporediti na njihova mjesta po nekom redu. Važno je pritom objasniti ideju da se u životu događa da moramo mirno sjediti kad prisustvujemo nekom koncertu ili predavanju. Znamo da i nas odrasle to košta priličnog napora.” (Montessori, 2001:48*; vlastiti prijevod)

„Ako oni, kada shvate tu ideju (socijalnog reda), budu ustajali, govorili, mijenjali mjesta, neće to više činiti kao ranije, ne znajući zašto i ne misleći nego će to činiti

zato što žele ustati, govoriti itd. Odnosno, oni polaze od tog dobro poznatog stanja mirovanja i reda kako bi poduzeli neku voljnu aktivnost, a pošto znaju da postoje i zabranjene aktivnosti, to će ih poticati da pamte razliku između dobrog i lošeg.

Kretanje djece iz stanja reda postaje iz dana u dan sve više koordinirano i savršeno; ona, naime, uče razmišljati o vlastitim akcijama. Promatranje načina na koji se djeca ponašaju prelazeći od prvih neusklađenih pokreta do spontanih usklađenih pokreta, predstavlja pravu temu za knjigu učiteljice, knjigu koja će inspirirati njenu aktivnost i koju će moći čitati i proučavati kako bi postala dobra odgajateljica.” (Montessori, 2001: 53*; vlastiti prijevod)

„Neke zemlje pokušale su 'slobodu i aktivnost' uključiti u školske programe, ali su se oba ova pojma pri tome tumačila suviše doslovno.

Sloboda se shvaća na vrlo primitivan način: kao neposredno oslobađanje od represivnih veza, prestanak kažnjavanja i potčinjavanja autoritetu odraslog. Ovakva zamisao slobode očito je negativna: sloboda po njoj znači jedino uklanjanje prisile. Zato je ne jednom dovela do vrlo jednostavne 'reakcije': neumjerenog oslobađanja impulsa koji se više nisu mogli kontrolirati jer su ranije bili kontrolirani isključivo voljom odraslog. 'Dopustiti djetetu da radi što hoće' onda kad ono u sebi još nije razvilo bilo kakve mogućnosti kontrole predstavlja izdaju ideje slobode.” (Montessori, 2003:260b*; vlastiti prijevod)

Poteškoće kod discipline više su problem edukacije odgajatelja u Montessori školama nego same metode Montessori.

3.4. Greška i njena kontrola bitan su element osobne discipline

„U našim školama djeca su slobodna. To, međutim, ne znači da škole nisu organizirane. Organizacija je ne samo neophodna nego treba biti čak i temeljitija od organizacije običnih škola. Ona predstavlja uvjet za slobodnu djelatnost djece.” (Montessori, 2003:307,b) „Osvrnut ćemo se sada na fenomen pogreške same po sebi. Treba prije svega, priznati da svi griješimo. To je životna realnost čije priznavanje predstavlja veliki korak naprijed. Ako već moramo proći stazom realnosti i istine, onda treba i priznati da svatko može pogriješiti. Da tomu nije tako, svi bismo bili savršeni....” (Montessori, 2003:309,b*; vlastiti prijevod) „Mnoge se greške tijekom života spontano ispravljaju. Dijete staro godinu dana počinje hodati dok je još nesigurno na nogama; tetura, pada, ali na kraju počinje hodati normalno. Ispravlja pogreške *rastući i stječući iskustvo*. Varamo se ako mislimo da nas put života uvijek

vodi pravo ka savršenstvu. ... Onaj tko zamišlja da je savršen i tko ne primjećuje vlastite pogreške nije dobar odgajatelj ... Težimo li savršenstvu, moramo obratiti pažnju na vlastite nedostatke. Samo ako njih korigiramo, moći ćemo unaprijediti sebe ... Kako bismo ih ispravili i uklonili, moramo ih, prije svega, upoznati.” (Montessori, 2003:310,b*; vlastiti prijevod) „Došli smo, dakle, do jednog znanstvenog principa koji je, također, i put istine; nazvali smo ga ‘kontrolom pogreške’ ...: nije toliko važna korekcija same pogreške koliko to da svaki pojedinac bude svjestan da je pogriješio. Osobna kontrola pogreške jeste ono što nam govori da smo u pravu ili da griješimo, radimo li dobro ili loše. ... U tradicionalnim školama djeca griješe, a nemaju pojma o tome. Griješe nesvjesno i potpuno ravnodušno jer ispravljanje vlastitih pogrešaka nije njihov posao. To je dužnost nastavnika. Koliko je takvo ponašanje daleko od naše predstave o slobodi!

Ako nisam u stanju kontrolirati svoje pogreške, tada ću se za pomoć morati obratiti nekome tko, možda, ni sam ne zna više od mene. Za mene osobno, međutim, bilo bi puno bolje kad bih sama prepoznala vlastitu grešku i ispravila je. Jedna od najvećih tekovina duševne slobode jeste spoznaja da možemo pogriješiti, ali i to da bez tuđe pomoći prepoznamo i kontroliramo svoje pogreške. Ako išta vodi stvaranju neodlučnog karaktera, onda je to nemogućnost da samostalno, bez tuđe pomoći, kontroliramo događaje. Otuda izvire obeshrabrujući osjećaj inferiornosti i nedostatak povjerenja u samog sebe. Kontrola pogreške postaje indikator koji nam govori da li se nalazimo na pravom putu prema svom cilju ili se, pak, od njega udaljavamo. Pretpostavimo da želim otići na određeno mjesto, ali ne poznajem put. To je nešto što se ljudima događa svakodnevno. Kako bih bila sigurna da idem u dobrom pravcu, pogledat ću kartu i pratiti oznake duž puta koji će mi reći gdje se nalazim.” (Montessori, 2003:311,b*; vlastiti prijevod) „Mapa i putokazi bili su za mene pomoć bez koje bih se morala raspitivati o pravcu i slušati proturječne upute. Pouzdan vodič i mogućnost provjere pravca kojim smo krenuli neophodni su uvjeti stizanja bilo kuda. Prema tome, ono što je potrebno ... u praktičnom životu, mora od početka biti prihvaćeno kao neophodan element i u odgoju djece. To je mogućnost kontrole vlastitih pogrešaka. Kontrola pogreške, uz poučavanje i didaktičke materijale, predstavlja nešto što se djetetu mora osigurati. Mogućnost napretka velikim dijelom izvire iz slobode i sigurnog puta. Njima, međutim, mora biti pridodat i instrument posredstvom kojeg ćemo sami moći saznati kada griješimo. Ukoliko uspijemo dosljedno ostati uz ovaj princip (u školi i svakodnevnom životu), tada više neće biti

važno jesu li učiteljica ili majka nepogrešive. Pogreške odraslih izazivaju zanimanje djece. Djeca na njih gledaju sa simpatijama i razumijevanjem, mada potpuno nepristrano. Griješiti za njih postaje jedan od prirodnih aspekata života. Činjenica da svi možemo pogriješiti ispunjava njihova srca velikom ljubavlju. To je razlog više za slogu između majke i djeteta. Pogreške nas zbližavaju s drugim ljudima i čine nas boljim prijateljima. Bratstvo se bolje rađa na putu zablude nego savršenstva. Ako je netko savršen, on se više ne može mijenjati. Dvije 'savršene osobe' obično će se posvađati jer nijedna od njih nije u stanju razumjeti onu drugu ni tolerirati bilo kakve međusobne razlike.

Podsjetit ćemo se sada jedne od početnih vježbi naše djece. Pribor za rad sastoji se od garniture cilindara iste visine, ali različitog promjera. Zadatak djeteta je umetnuti cilindre u odgovarajuće rupice na malim drvenim blokovima. Kako bi riješilo problem, dijete najprije treba shvatiti činjenicu da se svi cilindri međusobno razlikuju. Zatim će pomoću palca, kažiprsta i srednjeg prsta uzimati jedan po jedan cilindar i umetati ga u pripadajuću rupicu. Jedno naše dijete je primijetilo da je napravilo grešku tek kad je došlo do kraja. Jedan cilindar bio je suviše velik za jedinu preostalu rupicu, a ostali su se klimali u svojim rupicama. Dijete ih je tada ponovo pogledalo i proučavalo potom s više pažnje. Suočeno je s problemom: preostali cilindar očigledan je dokaz da je pogriješilo. To je ono što podiže njegov interes za vježbu i tjera ga ponavljati je više puta. Tako ovaj pribor zadovoljava dvostruku svrhu: izoštrava dječja čula i omogućuje kontrolu pogreške.

Naš didaktički materijal osmišljen je tako da omogući upadljivu i opipljivu kontrolu pogreške. Može ga koristiti i dijete staro 2 godine. Ono će tako brzo steći predstavu o ispravljanju vlastitih pogrešaka i krenuti putem savršenstva. Svakodnevnim vježbanjem dijete stječe mogućnost da ispravlja svoje pogreške i postaje sigurno u sebe. To ne znači da je ono već savršeno nego samo razvija svijest o vlastitim mogućnostima. Na taj način postaje sposobno da nešto i uradi." (Montessori, 2003:312,b*; vlastiti prijevod)

„Materijalna provjera pogreške navodi dijete da svoje vježbe obavlja razmišljajući, kritički, usmjeravajući svoju pozornost sve više na preciznost, uz usavršenu sposobnost uočavanja čak i vrlo malih razlika, pripremajući svoju dječju svijest da kontrolira pogreške i onda kada nisu više fizički i osjetilno uočljive.“ (Montessori, 2001:89*; vlastiti prijevod)

„Osvrnut ćemo se sada na jedno starije dijete odgajano na način na koji smo opisali. Kad ono, primjerice, radi zadatke iz aritmetike, uvijek ima mogućnost provjeriti dobiveni rezultat. Mališan tako stječe naviku da sam kontrolira vlastiti rad. Kontrola je često privlačnija od same vježbe.” (Montessori, 2003:314,b*; vlastiti prijevod)

„Djetetova zainteresiranost da radi bolje i njegovi neprestani pokušaji i kontrola toliko su važni da mu to osigurava siguran napredak. Po svojoj prirodi dijete teži preciznosti. Zato ga toliko privlači mogućnost da tu preciznost i ostvari. U jednom od naših vrtića neka djevojčica je vidjela naredbu sročenu na sljedeći način: 'Izađi, zatvori vrata i vrati se.' Najprije ju je pažljivo proučavala, a zatim ju je krenula poslušati. Zastala je na pola puta, vratila se odgajateljici i pitala: 'Ako zatvorim vrata, kako ću se vratiti?' 'Potpuno si u pravu', odgovorila je odgajateljica, 'to je moja greška'. I ispravila je natpis. 'Da, sada to mogu učiniti', uskliknula je djevojčica uz osmijeh. ... Dijete neće osjetiti manje poštovanja prema odraslom zato što je otkrilo kako je on napravio grešku niti će ta greška narušiti dostojanstvo odraslog. Pogreška postaje nešto bezlično pa, samim tim, i podložno kontroli.” (Montessori, 2003:314,b*; vlastiti prijevod)

„Ne samo predmeti za osjetilno obrazovanje i za kulturu nego je i čitava sredina pripremljena tako da otkrivanje grešaka čini lakim. Otkrivaju ih svi predmeti, od pokušaja do pojedinih materijala za razvoj; njihovom upozoravajućem glasom nije moguće umaknuti.

Svijetle boje i sjaj otkrivaju mrlje; lakoća namještaja otkriva još nesavršene i grube pokrete kada nešto s bukom padne na pod. Tako je čitava okolina poput nekog strogog edukatora, poput uvijek budnog stražara; svako dijete osjeća njihove opomene, kao da je sâmo naspram tog neživog učitelja.” (Montessori, 2001:89*; vlastiti prijevod) Rad s materijalima podešen je kako bi dijete sâmo uočilo pogrešku. Tako sustav kontrole pogrešaka u metodi Montessori pretvara pogrešku iz problema u poticaj ka osobnom usavršavanju.

3.5. Nagrade i kazne nisu potrebne slobodnoj djeci

Još jedno iznenađujuće otkriće Marije Montessori tiče se odnosa normalizirane djece prema nagradi.

„Većina odgajatelja misli da je njihov glavni zadatak kritizirati učenike u vezi s moralom ali i s učenjem. Prema njihovom shvaćanju, odgojnim procesom upravljaju dva elementa: nagrađivanje i kažnjavanje. Međutim, činjenica je sljedeća: ako dijete

treba dobivati nagrade i kazne, znači da nije u stanju upravljati sobom pa taj posao mora biti prepušten odgajatelju. Nasuprot spontanom razvoju djeteta, kazne i nagrade poništavaju dječju duhovnu spontanost. Zato za njih nema mjesta u školama poput naših koje su posvećene obrani spontanosti i čiji je cilj sloboda djeteta. Djeca koja imaju slobodu izbora potpuno su ravnodušna prema nagradama i kaznama. Nagrade bi se mogle ukinuti bez ozbiljnijih posljedica. Na kraju krajeva, to bi značilo uštedu; naudilo bi se samo malom broju djece i to tek na kraju godine. Ali kazne! To je već nešto drugo. Za njima se poseže svakog dana. Što znače ispravke u učeničkim zadaćama? Ocjene od 0 do 10? Kako se nulom može 'ispraviti' bilo čiji nedostatak. Nastavnik još i kaže: 'Uvijek pravite iste greške. Ne slušate što govorim...!.' (Montessori, 2003:308,b*; vlastiti prijevod)

„I ja sam bila u iluziji što se tiče jednog od najapsurdnijih postupaka tradicionalnog obrazovanja. I sama sam vjerovala da je za poticanje djeteta na veći radni napor i na smirenost neophodno da se jednom vanjskom nagradom potiču njegovi najniži osjećaji, kao što su proždrljivost, taština, samodopadnost. I sama sam bila iznenađena kad sam poslije ustvrdila da dijete komu je omogućeno uzdizanje spontano napušta svoje niske instinkte. Tada sam hrabrila učiteljice da odustaju od uobičajenih nagrada i kazni – koje više nisu bile primjerene našoj djeci – i ograniče se na blago i ugodno upravljanje njihovim radom. Ništa, međutim, nije bilo teže za učiteljice nego odreći se starih navika i predrasuda.

Posebno se jedna među njima trudila, u mojoj odsutnosti, uvoditi moje zamisli ali ponavljajući nešto od metoda na koje je bila navikla. Tako sam jednog dana, prilikom iznenadne posjete, zatekla jedno dijete, koje spada među najinteligentnije, kako na prsima ima prikačen veliki srebrni grčki križ s upadljivom trakom; a drugo dijete je sjedilo u foteljici nasred sobe.

Prvo dijete je bilo nagrađeno, a drugo kažnjeno. Učiteljica, barem u mom prisustvu, nije intervenirala, pa je sve ostalo kako sam zatekla. Šutjela sam i počela promatrati. Dijete s križem išlo je naprijed i nazad, usredotočeno i pažljivo, prenoseći predmete sa svog stočića na učiteljičin; više puta je prošlo pored stolice kažnjenog. Križ mu je pao s vrata i dijete sa stolice ga je podiglo, dobro pogledalo sa svih strana, a onda reklo prijatelju: 'Vidiš da ti je ispao?' Dijete se okrenulo i pogledalo predmet ravnodušno; izraz njegova lica kao da je govorio 'ne prekidaj me', a glasno je rekao: 'Nije me briga.' 'Nije te briga?', kazao je smireno kažnjeni: 'Onda ću ga ja staviti'. A drugi je odgovorio: 'Da, da, stavi ga ti', tonom koji je značio 'ma pusti me na miru'.

Dječak iz fotelje lagano je prikačio križ na grudi, dobro ga pogledao, lijepo se namjestio u fotelju ispruživši ruke na naslone. Tako je sve i ostalo, što je bilo i pravedno. Taj privjesak mogao je zadovoljiti kažnjenog, a ne aktivno dijete, zadovoljno svojim radom.” (Montessori, 2001:57*; vlastiti prijevod) „Ono što nas je najviše začudilo bilo je preziranje nagrada. Došlo je do buđenja svijesti, osjećaja dostojanstva, koje ranije nije postojalo.” (Montessori, 2003:166,a)

„Jednog dana pala mi je na pamet ideja da iskoristim tišinu za ispitivanje oštine sluha djece; mislila sam da ih tiho zazvati imenom, s određene udaljenosti, kao što se to obično čine na liječničkim pregledima. Onaj koji je čuo svoje ime, trebao je doći do mene, hodajući bez buke. Budući da je bilo pedeset učenika, ta je vježba polaganog čekanja zahtijevala takvo strpljenje kakvo sam smatrala nemogućim; zbog toga sam donijela prženi šećer i čokoladne bombone da nagradim djecu koja bi stigla do mene. No djeca nisu uzimala slatkiše. Činilo se kao da govore: 'Nemoj poremetiti našu veličanstvenu impresiju, još uvijek se nalazimo u veselju našeg duha, nemoj nam smetati.'” (Montessori, 2003:168,a) „Djeca sama upozoravaju na beskorisnost vanjskih poticaja kad su u prilici napredovati u razvoju.” (Montessori, 2003:169,a)

Samo je jedan oblik „kazne” mogao biti dopušten u dječjim kućama: izolacija od aktivnosti.

„Kad su u pitanju kazne, više puta smo se našle pred djecom koja su smetala drugima ne slušajući naše opomene: njih smo vodili na poseban pregled kod liječnika, no najčešće se radilo o normalnoj djeci. Stavljali bismo, tada, u dno sale jedan stolić gdje bismo izolirali dijete stavljajući ga sjediti u jednoj foteljici naspram prijatelja i dajući mu sve predmete koje je željelo. Takva izolacija uvijek je uspijevala smiriti dijete: iz svog položaja vidio je prijatelje, a njihov način ponašanja predstavljao je za njega jednu vrlo efikasnu objektivnu lekciju o ponašanju, što nisu mogle uspjeti učiteljčine riječi. ... Izolirano dijete najčešće je bilo predmet posebne brige, kao da je ubogo ili bolesno; čak sam i ja, pošto bih ušla, najprije išla kod njega, pomazila ga kao što se maze djeca; zatim sam se obraćala ostalima, zanimajući se za njihov rad kao da su odrasli. Ne znam što se zbivalo u njihovim dušama; sigurno je, međutim, da je 'preobraćenje' izoliranih uvijek bilo duboko i definitivno. Oni su potom postali ponosni što umiju raditi i što se drže dostojanstveno....” (Montessori, 2001:57*; vlastiti prijevod) Kazna je izolacija od aktivnosti ali ne i od društva, a najbolja nagrada je osvajanje sve većih postignuća.

4. Kritike metode Montessori

Mnoge su rasprave vođene na temu metode Montessori, osporavajući je ili odobravajući. U nastavku su izložene neke od najčešćih kritika.

1. Metoda Montessori oduzima djeci djetinjstvo, uvodeći kognitivno učenje u tako ranoj dobi.

Poznato je da je djeci od 0 do 6 godina života osnovna aktivnost igra. Oni kroz nju upoznaju i uče o svemu što ih okružuje. To je tradicionalni pogled na djetinjstvo i dječje aktivnosti. „, lako je u školi bilo stvarno divnih igračaka koje su bile djeci na raspolaganju, djeca su ih zanemarivala. To me toliko iznenadilo da sam im pokušala objasniti kako se igra s njima, pokazujući im kako se upotrebljava minijaturno posuđe, paleći im vatru u maloj kuhinji za lutke, stavljajući pokraj nje jednu lijepu lutku. Djeca su se na trenutak zainteresirala, a zatim su ih ostavila, ne birajući ih nikad spontano. Tad sam shvatila da su te igračke bile nešto manje vrijedno u životu djeteta i da ih ono bira samo onda kad ne raspolaže ničim boljim... Isto možemo misliti i o sebi: igranje šaha ili bridža je vrlo zgodna stvar u trenucima dokolice...Kad nas zove neki hitan i važan posao, zaboravljamo na bridž; dijete je uvijek zauzeto hitnim i važnim poslovima koji ga zovu. Svaka minuta je za njega dragocjena jer predstavlja korak od inferiornog k superiornom biću. Usvari, dijete raste i razvija se kontinuirano, i sve ono što se odnosi na sredstva razvoja fascinantno je za njega i ono zaboravlja na nekorisne aktivnosti.” (Montessori, 2003:165,a) Metodom Montessori dječju se aktivnost usmjerava i strukturira, pružajući djetetu poticajnu okolinu u kojoj će razvijati svoje sposobnosti, pa i one kognitivne. Maksimalizacija individualnih potencijala u ranom djetinjstvu mnogo je rjeđi slučaj od nedovoljne stimulacije istih u ograničenoj, restriktivnoj okolini. (<http://udrugapuz.hr/montessori2.htm>)

2. Time što postoji točno određen način rada s materijalom, djetetu se ne ostavlja dovoljno prostora za razvoj mašte, kreativnosti i spontanosti.

Prije nego što dođe do maštanja i kreativnog mišljenja, djetetu valja pomoći da ustanovi osnovni način mišljenja kako bi valjano primalo i obrađivalo nove informacije. U tome mu pomaže standardizirana upotreba didaktičkog materijala. „Razvijanje osjetila sastoji se upravo od ponavljanja vježbi; njihov cilj nije da dijete samo upoznaje boje, oblike, najrazličitije značajke predmeta nego i da usavršava svoja osjetila vježbanjem pažnje, usporedbe, rasuđivanja, što predstavlja pravu intelektualnu gimnastiku. Ta gimnastika koju racionalno usmjeravaju različiti poticaji

pogoduje intelektualnom formiranju, kao što fizičko vježbanje pojačava zdravlje i usmjerava razvoj tijela. ... Iz takve skrivene gimnastike nastaju i razvijaju se korijeni onih psihičkih eksplozija koje djetetu donose toliku radost, onda kad ono razmišlja i divi se, istovremeno, novim pojavama koje mu se izvana ukazuju i finim unutarnjim osjećajima njegove rastuće svijesti.” (Montessori, 2001:235*; vlastiti prijevod) U trenutku kad je mladi um osposobljen primati i obrađivati nove informacije te ih samostalno organizirati tj. dovesti u red, tada će dijete sâmo nalaziti nove i kreativne načine rješavanja istih zadataka. To potvrđuje i činjenica da se dijete puno puta vraća istom materijalu i veseli se radu na njemu, suprotno našim očekivanjima da poznati materijal njemu brzo dosadi. Svaki novi materijal djetetu je nov izazov kojem ono pristupa s veseljem. Tada do izražaja dolazi djetetova spontanost, maštovitost i kreativnost u rješavanju problema. (<http://udrugapuz.hr/montessori2.htm>)

3. U razredima Montessori škola dopušta se previše slobode, a time što se djetetu pruža toliki slobodni izbor samo ga se zbunjuje.

Svaka individua, pa tako i dijete, sama odlučuje o vremenskoj određenosti svoje aktivnosti. Dijete bira kada i koliko će biti aktivno, a također i kada i koliko će se koristiti određenim materijalima da bi usavršilo nešto u sebi. Daleko bismo više zbunili dijete kad bismo mu ponudili širok izbor materijala čiju svrhu ono ne bi razumjelo. Ono razumije Montessori materijale i oni su mu bliski, pa ih zato poštuju kao osnovne alate učenja. Sloboda u ovim razredima osposobljava dijete da napreduje slobodno i prema svojim potrebama. (<http://udrugapuz.hr/montessori2.htm>)

„Svaka grupa ima vlastiti prostor, ali nije izolirana. Uvijek ima mogućnosti za intelektualnu 'šetnju'. Trogodišnje dijete može vidjeti kako 9-godišnjak izvodi aritmetičku operaciju i pitati ga što radi. Ako ne bude zadovoljno odgovorom, vratit će se u svoju učionicu i tamo pronaći zanimljivije stvari. Međutim, 6-godišnje dijete bi moglo i razumjeti nešto od onoga što radi 9-godišnjak. Ono bi tada ostalo promatrati pa bi ponešto i naučilo. Ovakva sloboda kretanja omogućuje promatraču uočiti granice razumijevanja djece u svakom od uzrasta. Tako smo zapazili da su mališani stari 8-9 godina naučili kako se izračunava kvadratni korijen samo promatrajući kako to rade djeca stara između 12 i 14. Tako smo i mi shvatili da bi se dijete od 8 godina moglo zainteresirati za algebru. Napredak djeteta u razvoju ne ovisi samo o njegovoj dobi nego i od slobode promatranja svijeta oko sebe.” (Montessori, 2003:288,b*; vlastiti prijevod)

4. Prevelike su razlike u starosnoj dobi skupine

Montessori smatra da su djeca puno manje inhibirana kad uče od svojih kolega iz razreda. Djeca uče jedni od drugih i pokazuju visok stupanj strpljenja i koncentracije. Jedno dijete može puno lakše i brže naučiti drugo dijete određenoj vještini nego što to može odrasla osoba.

(<http://udrugapuz.hr/montessori2.htm>)

„Petogodišnjak će bez ikakvih problema objasniti svom trogodišnjem drugu mnoštvo stvari kojima ga nijedan odgajatelj ne bi bio kadar naučiti. Među njima postoji neka prirodna mentalna 'osmoza'. Pored toga, trogodišnje dijete bit će zainteresirano za ono što radi petogodišnje zato što to nije tako daleko od njegovih vlastitih mogućnosti. Sva starija djeca postaju heroji i učitelji, a ona mala – njihovi obožavatelji. ... U školama koje pohađaju djeca istog uzrasta najinteligentniji bi bez problema mogli poučavati ostale, ali njima se to ne dopušta. Takva su djeca ograničena na davanje odgovora na pitanje na koje druga ne znaju odgovor. Zato njihova inteligencija nerijetko izaziva zavist manje inteligentnih. Mala djeca, pak, ne znaju za zavist i nisu ponižena time što starija znaju nešto što ona sama ne znaju. Ona osjećaju da će, kad porastu, i na njih doći red da znaju. Između ove djece postoji obostrana ljubav i divljenje, istinsko bratstvo. Jedini način da se u školama starog tipa podigne razina uspjeha u razredu jest natjecanje. Nažalost, ono često izaziva vrlo mučne i antisocijalne osjećaje zavisti, mržnje i poniženja. ... Ljudi se ponekad plaše da petogodišnjak koji se bavi poučavanjem mlade djece neće stići naučiti vlastite lekcije. Prije svega, on ne poučava sve vrijeme i njegova sloboda se poštuje. Zatim, rad na poučavanju druge djece pomaže i njemu samom da bolje razumije ono što već zna. Jer, da bi drugima prenijelo sadržaj svoje male razlike znanja, dijete ga mora preispitati i preraditi. To mu pomaže da sve sagleda u jasnijem svjetlu, a time biva nagrađeno za uloženi trud.” (Montessori, 2003:287,b*; vlastiti prijevod)

U Montessori okolini djeca mogu bez prepreka napredovati prema svojim mogućnostima i željama bez obzira na dob.

5. Način rada u razredima Montessori škola ne ostavlja djeci dovoljno vremena za društveni razvoj i interakciju s drugom djecom, kao što je slučaj kod grupnih aktivnosti koje ovdje gotovo i ne postoje.

U razredima Montessori škola situacija je upravo suprotna. U ovako pripremljenoj okolini predmet je samo jedan, a djece je mnogo; djecu se uči poštovati red i tuđe zalaganje. Djeca su često u međusobno korisnim interakcijama, imaju izrazito razvijen osjećaj za međusobnu pomoć i povjerenje te se oslanjaju jedni na druge tijekom cijelog dana, a ne samo u određeno vrijeme. (<http://udrugapuz.hr/montessori2.htm>) „Iskustva ove vrste vode preobražaju tj. adaptaciji, koja nije ništa drugo nego začetak socijalnog života. Društvo ne počiva na osobnim željama nego na udruživanju aktivnosti koje trebaju biti međusobno usklađene. Na temelju stečenog iskustva u djeci se razvija još jedna društvena vrlina, a to je strpljivost. Ona predstavlja neku vrstu odricanja od vlastitih nagona posredstvom njihove inhibicije. Na taj način spontano se javljaju one crte karaktera koje nazivamo vrlinama. Mi nismo u stanju da trogodišnje dijete naučimo ovom obliku moralnosti, no to može učiniti njegovo vlastito iskustvo. Budući da je u uvjetima drugačijim od onih u našim školama normalizacija onemogućena, ljudi koji vide da naša djeca čekaju (to je činjenica koja, u usporedbi s ponašanjem djece koja se svuda bore da dobiju ono što žele dolazi još više do izražaja) uvijek me pitaju: 'Kako ste uspjeli kod tako malih stvorenja postići takvu disciplinu?'. Nisam to bila ja. To je zasluga sredine koju smo pažljivo pripremili i u kojoj su djeca otkrila slobodu. Povoljni uvjeti omogućili su da djeca ispolje osobine koje inače ne nalazimo kod njihovih vršnjaka starih između 3 i 7 godina.

Uplitanje odraslih u ovaj prvi stadij pripreme djece za društveni život gotovo uvijek promaši cilj. U vježbi 'hodanje po crti/elipsi' dogodi se da jedno dijete krene smjerom suprotnim od onog u kojem idu sva ostala djeca. Promatrano sa strane, sudar se čini neizbježnim. Odrasli bi reagirao impulzivno: zgrabio bi dijete i okrenuo ga u pravom smjeru. Ali, dijete će se izvući i samo. Ono će riješiti problem; doduše, ne uvijek na isti način ali svakako na zadovoljavajuć način. Slični problemi javljaju se na svakom koraku i djeca su vrlo zadovoljna kad se s njima mogu uhvatiti u koštac. Ona se ljute kad se odrasli umiješaju. Prepuštena sebi, sama će već naći način da se izvuku iz određene teškoće. ... Osim u izuzetnim slučajevima, rješavanje problema ove vrste treba prepustiti samoj djeci. ...

Djeca u tradicionalnim školama imaju priliku živjeti društvenim životom jedino u vrijeme rekreacije ili rijetkih izleta, dok naša uvijek žive u aktivnoj zajednici.” (Montessori, 2003:283,b*; vlastiti prijevod) Tako se dijete usmjerava da se pri rješavanju problema oslanja na sebe ili na svoje vršnjake, a ne prvenstveno na

autoritet tj. odgajatelja. Grupne se aktivnosti spontano pojave tijekom dana u vidu muzičke aktivnosti, tjelovježbe, zajedničkog razgovora, obroka, neke aktivnosti na otvorenom i sl. Pri tome, u razredima Montessori škola djeca uče individualno, a ne grupno i time se poštuju individualni tempo svakog učenika. Svako dijete ima vlastitu brzinu i ritam učenja, baš kao što je motivirano da različite stvari uči u različito vrijeme. (<http://udrugapuz.hr/montessori2.htm>)

5. Zaključak

„Problemi koji danas okružuju djecu i mlade presudni su dokaz da poduka ni izdaleka nije najvažniji dio odgoja. Ipak, i dalje postoji uvjerenje da je odrasla osoba, kad odgaja dijete, ona koja stvara čovjeka. Odgoj se obično sastoji od izravne poduke, i to često predstavlja više prepreku nego pomoć prirodnom razvoju ljudskog bića.” (Montessori, 2003:7,a) Djeca pokušavaju svaki dan upoznati nas „s karakterističnim obrascem psihičkog života, potpuno drugačijim od onog koji srećemo kod odrasle osobe. To je naš novi put. Znanstvenici neće više primjenjivati svoja psihološka znanja na djeci; ona će sama otkrivati svoju psihologiju onome tko se njima bavi.” (Montessori, 2003:34,b*; vlastiti prijevod).

Prije stotinu godina dr. Montessori je započela kampanju koja je trajala cijela njezina života i čiji je cilj bio da se okrenemo djetetu. Ali, dosad nismo do kraja razumjeli sve njezine ideje. Maria Montessori je razvila cjelovitu metodu koja u sebi sadrži puno elemenata od kojih je svaki bio mnogo puta razmatran i ispitivan. Istinita sloboda, promišljena disciplina i poticajna okolina su uvjeti za pokazivanje velike i blistave duše koja se rađa iz djeteta. Od navedenih elemenata, poticajnu okolinu je najlakše prihvatiti, ali ona ustvari gubi svoju aktualnost bez slobode koja vodi ka neovisnosti i samostalnosti buduće ličnosti. To je ličnost koja točno zna što želi, a to može i hoće postići svojim radom. Glavni cilj metode Marije Montessori je pomoći svakom djetetu da vlastitim radom otvori svoje unutarnje potencijale. Tijekom tog procesa ne suzbijamo njegov dragocjeni dar: težnju za radom i ljubavlju. A to možemo samo ako do kraja shvatimo prirodu dječjeg rada i ako mu budemo davali slobodu da svoje važne poslove obavlja samostalno. Mi, odrasle osobe, samo smo promatrači, osigurači i pružatelji poticajne okoline. Samo u prostoru slobode može se roditi i spontana disciplina. Osobna disciplina je temelj izgrađene osobe; u osnovi ovakve discipline leži jasno razumijevanje svijeta, a ne uplašenosti pred njim. Slobodna i

disciplinirana ličnost ne plaši se pogrešaka jer su i one dio života; njoj nisu potrebne nagrade i kazne jer za nju one ne predstavljaju ništa; za takvu ličnost najveće zadovoljstvo je u postignućima vlastitog stvaralačkog rada.

Mi, odrasle osobe, moramo (i dužni smo) imati suživot s djecom na takav način koji ne bi prekidao razvoj njihova individualnog života. Naša nepripremljenost i naš strah ne smije postati kočnica za ostvarivanje navedenog cilja. Mislim da upravo naša nepripremljenost i jest razlog za većinu kritika upućenih metodi Marije Montessori.

Znanstveno organizirana, mnogim eksperimentima provjerena okolina i slobodna, pomno osmišljena djelatnost djeteta koja je diktirana samo njegovim osobnim i aktualnim potrebama urodila je fenomenom metode Montessori. Promišljena okolina je spremna, a spremna su i djeca za aktivnosti i istraživanja, ali metoda Montessori još uvijek čeka odgajatelje koji su spremni više podučavati sebe nego djecu.

6. Literatura

1. MONTESSORI, M.(2003.) *Dijete-tajna djetinstva*, 2. izd. Jastrebarsko:Naklada Slap.
2. MONTESSORI, M.(2001.) *Otkriće deteta*. Beograd: Čigoja Štampa.
3. MONTESSORI, M.(2003.) *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
4. КОМЕНСКИЙ Я. А., ЛОКК Д., РУССО Ж.-Ж., ПЕСТАЛОЦЦИ И. Г. (1989.) Педагогическое наследие. Москва: Педагогика.
5. МОНТЕССОРИ М. (2008.) *Помоги мне сделать это самому*. Москва: Изд. дом Карапуз.
6. МОНТЕССОРИ М. (2009.) *Самовоспитание и самообучение в начальной Школе*. Москва: Изд. дом Карапуз.
7. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 5/15).
8. Dostupno na: <http://udrugapuz.hr/montessori2.htm> [pristupljeno 05.03.2015.]
9. Dostupno na: <http://www.montessori.ru/>, [pristupljeno 05.03.2015.]
10. Dostupno na: http://www.hrmdrustvo.hr/maria_montessori.html [pristupljeno 05.03.2016.]

Sažetak

Ovaj rad bavi se pitanjem slobode i discipline u metodi Marije Montessori.

Metoda Marije Montessori temelji se na tri bitne sastavnice: okolini koja je pripremljena za razvoj djeteta; odgajatelju-istraživaču čija uloga je pasivna; te istinskoj slobodi svakog djeteta.

Osmišljena za razvoj djece, takva okolina u većini slučajeva ne izaziva nikakve poteškoće. Stoga ovaj rad, u svojoj suštini, izdvaja i razmatra ono što je najteže prihvatiti – pitanje slobode.

Naglasak ovog rada više je na tome kako je sama Maria Montessori vidjela mogućnost pružanja pune slobode djetetu u izboru vlastite aktivnosti i koje su rezultate dobili stručnjaci na polju pružanja slobode u cijelom svijetu.

Rad je koncipiran u nekoliko cjelina. U prvom poglavlju dat je kraći pregled života Marije Montessori, a naglasak je na tijeku razvoja njezine pedagoške teorije i na osnovnim načelima njezine metode.

U dvije osnovne cjeline razmatraju se pitanja slobode i discipline te njihovi uzajamni utjecaji i razvoj.

U četvrtom dijelu nalaze se najčešće kritičke primjedbe i odgovori na njih.

Summary

This paper deals with the question of freedom and discipline in the method of Maria Montessori.

The Montessori Method of education is based upon three essential components: the environment which is organised for child development; a teacher-researcher whose role is passive; and a true freedom of every child.

Designed for child development, such environment in most cases does not cause any difficulties. Therefore, this paper, in its essence, selects and discusses that which is hardest to accept – the question of freedom.

The emphasis of this paper is more on how Maria Montessori herself saw the possibility of giving full freedom to the child in choosing his/her own activity and, also, which results have been obtained by experts in the sphere of achieving freedom in the whole world.

This thesis is structured in several units. In Chapter One there is a short overview of the life of Maria Montessori, with the emphasis on the course of development of her

pedagogical theory and on the underlying principles of her method.

In the two main units I address the questions of freedom and discipline and their mutual impacts and development.

In the fourth unit I present the most frequent critical comments and the answers to those.