

Umjetnički odgoj u waldorfskoj školi i značaj euritmije

Martić, Blaž

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:868799>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Blaž Martić

**Umjetnički odgoj u waldorfskoj školi i značaj
euritmije**

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Umjetnički odgoj u waldorfskoj školi i značaj euritmije

Diplomski rad

Student/ica:

Blaž Martić

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Daliborka Luketić

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Blaž Martić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Umjetnički odgoj u waldorfskoj školi i značaj euritmije** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 15. rujna 2023.

Sadržaj:

1. Uvod.....	1
2. Pedagoški pluralizam u životu i djelu Rudolfa Steinera	3
2.1. Biografska crtica iz života Rudolfa Steinera.....	3
2.2. Važnost ideja Rudolfa Steinera kao primjera pedagoškog pluralizma	4
3. Antropozofija	6
3.1. Reinkarnacija i karma.....	8
3.2. Podjela temperamenata	9
4. Waldorfska škola.....	10
4.1. Najvažnija pedagoška načela	10
4.2. Dnevni ritam u waldorfskoj školi.....	11
4.3. Nastava po epohama ili glavna nastava.....	12
4.4. Slobodna igra.....	13
5. Odgoj kao umjetnost	15
5.1. Nastava umjetnosti	16
5.2. Slika kao odgojno-obrazovni alat.....	19
6. Euritmija.....	21
7. Metodologija istraživanja	23
7.1. Problem istraživanja.....	23
7.2. Cilj istraživanja	23
7.3. Zadaci istraživanja.....	24
7.4. Metoda i instrument prikupljanja podataka.....	24
7.5. Sudionici istraživanja	24
7.6. Postupak i tijek istraživanja.....	25
7.7. Obrada podataka.....	26

8.	Analiza i interpretacija rezultata empirijskog istraživanja	27
8.1.	Posebnost waldorfskog programa	27
8.1.1.	Najznačajnije sastavnice rada u waldorfskoj školi.....	29
8.2.	Značaj umjetnosti u waldorfskoj školi	31
8.3.	Uloga umjetnosti te njezina primjena u odgojno-obrazovnom procesu waldorfske škole	33
8.4.	Prednosti umjetničkog odgoja i obrazovanja	36
8.5.	Euritmija kao pedagoška umjetnost	38
9.	Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja.....	42
10.	Zaključak.....	43
11.	Literatura	45
12.	Sažetak i ključne riječi / Summary and Key Words.....	47
13.	Prilog 1	49

1. Uvod

Kao utemeljitelj waldorfske pedagogije, Rudolf Steiner svojom je filozofijom postulirao ideju i novi koncept odgoja i obrazovanja koji karakterizira holistički pristup i sveobuhvatna integracija umjetnosti u školski kurikulum, a zatim je i otvorio prvu waldorfsku školu 1919. godine u Stuttgartu. Danas, nešto više od stoljeća kasnije, u svijetu postoji preko 500 waldorfskih škola, od kojih su 3 u Hrvatskoj (Uhrmacher, 1995). Usprkos popularizaciji te širenju fenomena waldorfskog obrazovanja, pedagogija Rudolfa Steinera i dalje uživa relativno kontroverzan status te se kao takva nalazi na marginama odgojno-obrazovnog diskursa, a razlog tomu je specifičnost pedagoškog pristupa koji karakterizira waldorfske škole, po kojem se, u konačnici, one i razlikuju od redovnih, državnih javnih škola. Zbog čega je i njihov odgojno-obrazovni rad u dominantnoj pedagoškoj teoriji i praksi obilježen prefiksom *alternativni*. Ono čemu je ovaj rad u značajnoj mjeri orijentiran upravo je ta *alternativna* dimenzija pedagoškog rada waldorfskih škola, odnosno naglasak koji se u istima stavlja na umjetnički odgoj – odgoj kroz i uz umjetnost u svim njezinim oblicima, polazeći od toga da se sam odgojno-obrazovni rad waldorfskih učitelja smatra svojevrsnim stvaralačkim procesom zbog njegove fluidne, plastične prirode i podložnosti improvizaciji u odgojnim situacijama. Drugim riječima, s obzirom na to da se u waldorfskoj školi odgoj i obrazovanje smatraju umjetnošću, umjetnički je odgoj značajan faktor na koji se treba osvrnuti u razmatranju i analizi waldorfskog obrazovnog modela. Međutim, umjetnost prema waldorfskoj pedagogiji ne predstavlja cilj, već sredstvo odgojno-obrazovnog rada. Stoga je potrebno dublje sagledati sam proces umjetničkog odgoja i obrazovanja te steći bolji uvid u njegove principe i mehanizme. Sukladno tome, važno je spomenuti i neizostavan dio Steinerove filozofije – euritmiju, umjetnost koja je dio obrazovnog rada svake waldorfske škole, te sagledati njezinu ulogu u ostvarenju obrazovnih ciljeva škole. S obzirom na relativnu nezastupljenost euritmijske umjetnosti u odgojno-obrazovnoj literaturi, ovim će se radom nastojati demistificirati njezino mjesto unutar waldorfskog kurikuluma, te steći bolje razumijevanje i uvid u njezine odgojno-obrazovne beneficije koje sačinjavaju premisu umjetničkog odgoja waldorfske škole.

Dakle, temeljni je cilj empirijskog istraživanja koje je provedeno u sklopu ovog diplomskog rada utvrditi značaj umjetničkog odgoja u waldorfskim školama. Odnosno, preciznije, definirati što umjetnički odgoj znači u waldorfskim školama i kako se provodi, polazeći od uloge umjetnosti i njezine obrazovne primjene u svakodnevnoj nastavi, pa do njezinih odgojnih implikacija. Ovo uključuje i dublji uvid u euritmiju kao jednu od najočitijih

manifestacija umjetničkog odgoja, zbog čega je cilj saznati kako euritmijaska nastava spaja umjetnost i pedagoški rad, te koji su njezini odgojno-obrazovni ciljevi. U tu svrhu ispitali smo skupinu waldorfskih učitelja o njihovim pogledima i viđenjima pedagoškog rada te nastojali saznati što njima predstavlja umjetnički odgoj kao takav. U prvom dijelu rada predstavljena je teorijska podloga koja obrađuje filozofiju Rudolfa Steinera, antropozofiju, glavna načela waldorfske pedagogije te euritmije. U konačnici, nastojimo steći uvid u prednosti i odgojno-obrazovne vrijednosti same umjetnosti.

2. Pedagoški pluralizam u životu i djelu Rudolfa Steinera

2.1. Biografska crtica iz života Rudolfa Steinera

Rođen 1861. godine na granici između Ugarske i Austrije, u mjestu Donji Kraljevac, Rudolf Steiner najpoznatiji je kao utemeljitelj waldorfske pedagogije i osnivač prve waldorfske škole. Neizostavan je dio njegovog djelovanja antropozofija, koju Milan Matijević u svom djelu *Alternativne škole* definira kao „filozofsko utemeljenje waldorfske pedagogije“ (2001: 56). U Beču je studirao prirodne znanosti i matematiku te pohađao predavanja iz povijesti, filozofije i književnosti, a osim antropozofije, uz ime Rudolf Steiner vežemo i začetak euritmije – umjetnosti pokreta. Godine 1892. doktorirao je filozofiju u Rostocku, a svoj radni vijek posvetio je, najvećim dijelom, antropozofiji, izdavaštvu i pedagogiji. Osim predavanja pedagoške tematike koja je održavao po cijeloj Europi, od 1899. do 1904. godine predavao je u Berlinu u Školi za obrazovanje radnika, a zatim u Stuttgartu u Slobodnoj waldorfskoj školi, koju je 1919. godine sam i osnovao (Matijević, 2001).

Kroz život, Steinerova se prirodnoznanstvena strana često sukobljavala s onom „nadosjetilnom“, kako je naziva Frans Carlgren u svom djelu *Odgoj ka slobodi* (1991). Seitz i Hallwachs također pišu o ovome, te u svojoj knjizi *Montessori ili Waldorf?* autori navode sljedeće: „Steiner je patio od razlike između prirodnoznanstvenog objašnjenja svijeta kojeg su mu pružali predmeti koje je studirao i svojih dugovnih pra-religioznih doživljaja“ (1996: 116). Još u ranom djetinjstvu, Steiner opisuje unutarinja, duhovna iskustva koja su mu obilježila cijeli život. Međutim, s obzirom na to da su njegovom ocu duhovna iskustva bila nepoznata, a društvo ih je odbacivalo kao praznovjerja, Steiner nije slobodno govorio o njima. Sve do 1902. godine, kada je u manjem krugu ljudi počeo održavati predavanja o svom duhovno-istraživačkom radu, nazivajući ga – antropozofija (Carlgren, 1990).

U akademskom i znanstvenom kontekstu, Steiner je kompleksna i polarizirajuća figura čije je profesionalno djelovanje teško svrstati u jednu kategoriju. U svom članku „Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojno-obrazovnim znanostima“, Harm Paschen ističe kako je u podlozi waldorfskog obrazovanja jedna od kontroverznijih pedagogija upravo zbog specifičnosti po kojima su waldorfske škole dobro poznate, ali naglašava da bi je upravo iz tog razloga moglo biti „zanimljivo promatrati iz perspektive odgojno-obrazovnih znanosti“ (2014: 206). Ovaj će se rad, stoga, kroz sljedeća poglavlja baviti značajem

Steinerovog pedagoškog rada, njegovim antropozofskim učenjima te njihovim implikacijama na waldorfsku pedagogiju.

2.2. Važnost ideja Rudolfa Steinera kao primjera pedagoškog pluralizma

U svom članku „Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Antroposophy, and Waldorf Education“, P. B. Uhrmacher propituje Steinerov značaj te, dok navodi neke od njegovih sfera djelovanja – npr. pedagogiju, filozofiju, umjetnost, kritiku – ističe da je ono što ga čini „sumnjivcem u znanstveno-orijentiranom društvu“ njegov panteistički pogled na svijet i ezoterično poimanje ljudske prirode (1995: 382). Uhrmacher zatim postavlja pitanje: zašto je Steiner uistinu bio značajan? Jedan od razloga je, autor navodi, uvid u različitost obrazovnih stilova koji pruža dublji pogled u Steinerov pedagoški rad: „često najbolji uvid u jedan stil obrazovanja možemo steći analizom drugih“ (Uhrmacher, 1995: 382). Drugim riječima, ono što najbolje definira jedan, specifični stil obrazovanja njegove su sličnosti i razlike u odnosu na druge obrazovne stilove. Nadalje, Uhrmacher (1995) navodi da je detaljniji pogled u alternativne obrazovne sustave polazišna točka za razumijevanje te, naposljetku, poboljšanje javnog školstva.

Argumentacija Uhrmacherove (1995) hipoteze počiva na samom postojanju alternativnih škola za koje tvrdi da su kritički odgovor na općeprihvaćenu, glavnu obrazovnu struju, odnosno obvezno školstvo. Stoga, alternativne škole razvijaju nove stilove obrazovanja koje karakteriziraju drugačiji oblici izvođenja nastave ili uvode nastavne planove i programe koji obuhvaćaju drugačija obrazovna područja i sl. Dublji pogled u alternativne oblike obrazovanja, dakle, može biti vrijedan izvor znanja o manjkavostima, odnosno prednostima obveznog školstva. Paschen promatra waldorfsku pedagogiju kroz prizmu dogmatičnosti, navodeći da možemo bilo koju alternativnu pedagogiju shvatiti kao svojevrsnu dogmu, ali pritom ističe sljedeće: „ako je potrebno zamijeniti najčešće negativno značenje dogme s neutralnim, bjelodanim i epistemologijskim korisnim shvaćanjem, onda bi istraživanje pedagogija koje se odlikuju različitim dogmama u odnosu na glavnu pedagogiju moglo pridonijeti njezinom boljem i kritičnijem shvaćanju“ (2014: 206). Matijević na sličan način promatra alternativne škole u kontekstu njihova doprinosa obrazovnom pluralizmu: „alternativne i slobodne škole samo su dio mogućnosti da se model školske organizacije približi potrebama i očekivanjima djeteta i roditelja“ (2001: 16). Matijević također navodi da „razredno-predmetno-satni sustav“ u školstvu postoji kao pedagoški koncept više od 350 godina, te su u navedenom vremenskom periodu brojni pedagozi osmislili i predložili vlastita

viđenja školstva te pedagoške koncepte usmjerene na poboljšanje obrazovno-odgojnog procesa (2001: 13). Matijević navodi Zillera i Herbartu kao dvije značajne figure koje su doradile te naglašavale važnost „razredno-predmetno-satni školskog sustava“ još u 19. stoljeću te svojim radom pomogle da se isti etablira kao dominantan pedagoški koncept u kojem je intelektualni odgoj srž obrazovnog procesa (2001: 13).

S druge su se strane našli oni koji su navedeni sustav pokušavali promijeniti, dopuniti ili zamijeniti drugačijim pedagoškim rješenjima, poput J.J. Rousseaua i njegovog odgoja orijentiranog na slobodu, prirodu i rad kao alternativu „knjiškom učenju“ i intelektualističkoj školi (Matijević, 2001). Slično su mišljenje dijelili i Pestalozzi i Fröbel koji su zagovarali skladan, uravnotežen odgoj svih snaga djeteta – intelektualnih, moralnih, tjelesnih – te odmak od isključivo verbalnog poučavanja u nastavi, a sredinom 19. stoljeća javlja se i pokret za umjetnički odgoj, čiji predstavnici F. Avenarius i A. Lichtwark zagovaraju važnost provođenja emocionalnog i umjetničkog odgoja u školi (Matijević, 2001).

Kao odgovor Zillerovoj i Herbartovoj rigidnoj artikulaciji školstva, jednu od prvih alternativnih škola otvorio je L. N. Tolstoj u Rusiji. U središtu je njegove škole bila ideja o slobodnom odgoju kojem je polaznica trebala biti dijete. Slične su se pedagoške ideje do danas prelile u brojne alternativne škole koje su nikle nakon Tolstojeve, a među njima i Steinerovu iz koje izostaju brojčano ocjenjivanje i kruti nastavni programi (Matijević, 2001). Kako zaključuje Matijević, alternativne su škole, odnosno alternativni pedagoški koncepti onda dio „šarenila pedagoškog pluralizma“ koje obogaćuje nastavu i odgojno-obrazovni program državnih škola te uvodi promjene u vidu metodičkih i pedagoških inovacija (2001: 15).

3. Antropozofija

Kako bismo zaista razumjeli waldorfsku školu i pedagogiju, potrebno je pobliže sagledati antropozofiju. Steinerova antropozofija kombinacija je dvije grčke riječi: čovjek (antrophos) i znanje (sophia), iz ovoga proizlazi da je najjednostavnija definicija antropozofije kao mudrost o čovjeku. U djelu *An Outline of Esoteric Science*, Steiner (1997) antropozofiju naziva „ezoteričkom znanost“, pritom se poziva na Goethea i njegovu kritiku društva koje je pretjerano orijentirano na razotkrivanje misterija, što u konačnici sprječava materijalizaciju unutrašnjih, individualnih objašnjenja fenomena. Steiner stoga naglašava važnost „neotkrivenog“, odnosno ezoteričnog koje možemo razumjeti ne pomoću intelekta, već pomoću osjetila (1997: 13). To je ono čime se Steinerova antropozofija bavi, unutrašnjim iskustvima pojedinca koja ne traže znanstvenu racionalizaciju.

Matijević antropozofiju definira kao „znanost (duhovnu znanost), odnosno znanost o tijelu, duši i duhu i svijetu“ (2001: 58). Glavno je načelo Steinerove antropozofije to da uz fizički postoji i onaj duhovni svijet. Poput Spinoze i Goethea, Steiner je prihvatio filozofsku tezu da su tijelo i um nerazdvojni, odnosno da sve što djeluje na tijelo doživljava se umom, svjesno ili nesvjesno, putem osjećaja i misli (Uhrmacher, 1995). Ako prirodna znanost objašnjava materijalni svijet, onda antropozofija nastoji odgovoriti na pitanja van tog materijalnog svijeta.

Drugo je važno načelo antropozofije to da su ljudska bića sposobna opažati i „zaroniti“ u duhovni svijet. Steiner je smatrao da u svakom čovjeku postoje organi koji služe opažanju duhovnog svijeta. Međutim, ti se organi moraju razvijati radom na sebi i svojim sposobnostima (Uhrmacher, 1995). Svaki čovjek, prema Steineru, kako bi se približio duhovnom svijetu mora njegovati osjećaj za lijepo, empatiju, intelekt, sposobnosti opažanja i sl. Ove se sposobnosti razvijaju kroz tri stadija koja je Steiner nazvao: imaginacija, inspiracija i intuicija, a kroz svaki, pojedinac razvija i njeguje drugi aspekt samoga sebe. Kada čovjek dosegne treći i posljednji stadij, sposoban je svjesno „ući“ i opažati duhovni svijet (Uhrmacher, 1995).

Prema antropozofiji, čovjekovo se biće sastoji od tri dijela odnosno dimenzije: fizičko ili materijalno tijelo, životno ili eterično tijelo i astralno odnosno osjećajno tijelo, a odgoj prema Steineru podrazumijeva uzimanje u obzir svih ovih aspekata čovjekova bića (Matijević, 2001: 59). Fizičko tijelo čovjekova je veza s ovozemaljskim, materijalnim svijetom, životno tijelo predstavlja duh odnosno čovjekovu vezu s duhovnim svijetom, dok je astralno tijelo, odnosno duša, dio koji povezuje fizičko i zemaljsko tijelo te ih dovodi u ravnotežu kako „čovjek ne bi

bio rastrgan između ta dva svijeta“ (Carlgren, 1990: 123). Steiner govori i o postojanju četvrtog dijela čovjekova bića odnosno njegovog „ja“ ili ega, koji nadilazi ovu tročlanost.

Ova četiri dijela čovjekova bića razvijaju se u različitim stadijima života, odnosno u sedmogodišnjim razdobljima. Kako Nordlund (2006) opisuje u svom radu „Art Experiences in Waldorf Education“, Waldorfski učitelji (po uzoru na Steinerova učenja) vjeruju da svako dijete prolazi kroz tri razvojna stadija odnosno da se svako ljudsko biće simbolično rađa tri puta, a svakim novim „rođenjem“ započinje novo sedmogodišnje razdoblje. Prvo sedmogodišnje razdoblje započinje fizičkim rođenjem, odnosno „rođenjem“ fizičkog tijela. Dijete u ovom stadiju ne može „učiti glavom“ već ono isključivo oponaša i opaža svoju okolinu, a kasnije razvija maštu, odnosno sposobnost imaginacije (Matijević, 2001: 61). U svom članku „Educating the Whole Child“, Easton navodi kako u ovom stadiju dijete najviše uči kroz fizičku aktivnost, oponašanje i kreativnu igru: „Priče, pjesme, kvalitetni materijali i ponašanje vrijedno oponašanje stimuliraju fizički rast, razvoj govora i znatiželje, time stvarajući čvrste temelje kasnijem razvoju sposobnosti imaginacije i razmišljanja“ (1997: 88). Sljedeće sedmogodišnje razdoblje, razdoblje „osjećanja“, započinje kada djetetu ispadnu mliječni zubi, tada se „rađa“ zemaljsko tijelo te ono djetetu služi prvenstveno kao instrument učenja. Dijete tada može opažati slike i vanjske podražaje te ih pamtit, odnosno na dijete se u ovom periodu može odgojno djelovati pa je značajna i uloga autoriteta koji bi dijete trebali inspirirati svojim primjerom (Matijević, 2001). Ovo je razdoblje u kojem se također razvijaju osjetila, ponajprije kroz neposredno sudjelovanje u vizualnim, glazbenim i taktilnim umjetničkim aktivnostima (Easton, 1997). U trećem razdoblju „razmišljanja“ koje započinje pubertetom „rađa“ se astralno tijelo. U ovom razdoblju razvijaju se sposobnosti apstraktnog razmišljanja pa mlada osoba može sama „prosuđivati i razvijati odgovorno i samostalno djelovanje“ (Carlgren, 1990: 124). U ovom razdoblju mlade osobe uče propitivanjem samih sebe, kroz samoregulaciju te apstraktne, kompleksne probleme kojima moraju samostalno pristupiti (Nordlund, 2006). Prema Steineru, u dvadeset i prvoj godini rađa se „ja“ i tada čovjek počinje upravljati svojim životom, a njegovo „ja“ preuzima zadatak razvijanja i usavršavanja ostalih dijelova bića, a posebice onih koja vode povezivanju s duhom (Carlgren, 1990).

Kako Nordlund (2006) navodi, Steinerovi i Piagetovi stadiji razvoja minimalno se razlikuju: Piagetovo senzomotoričko razdoblje koje traje od rođenja do druge godine te predoperacijsko razdoblje koje traje od druge do sedme godine kod Steinera su povezani u jedno razdoblje, razdoblje htjenja. Kao kod Piageta, Steinerova filozofija razvoja temelji se na učenju i razvoju kroz istraživanje te postepenom kretanju od jednostavnijeg prema kompleksnijim obrascima razmišljanja. Sukladno tome, waldorfski učitelji u svom radu paze da ne preoptereće

učenike informacijama koje nisu prikladne njihovom razvojnom stadiju: „Spremnost (a ne godine) određuju razvoj djeteta u waldorfskoj školi“ (Nordlund, 2006: 28). Prema waldorfskom učenju, razvoj kognitivnih procesa ne može se odvojiti i gledati neovisno o razvoju cijeloga tijela, pa su tako waldorfski učitelji obučeni da posebnu pozornost pridaju određenim razvojnim promjenama kod djece: npr. mijenjanje zuba, promjene u držanju, razvoj udova, itd. Na ovaj način mogu dodatno prilagoditi nastavu ovisno o potrebama i sposobnostima djece (Easton, 1997).

3.1. Reinkarnacija i karma

U antropozofiji značajno mjesto ima učenje o karmi i reinkarnaciji. Za razumijevanje čovjeka važno je stoga promotriti pitanje „odakle on dolazi i kamo ide“ (Seitz i Hallwachs, 1996: 121). Steiner je ove pojmove preuzeo iz istočnih religija, a vjerovao je da se ljudska duša kreće iz svoje duhovne domovine prema fizičkom tijelu kako bi ispunila svoju zemaljsku zadaću. Nakon smrti, one tjelesne, duša prolazi kroz stadij učenja u duhovnom svijetu a zatim se ponovim rađanjem utjelovljuje u novom tijelu na Zemlji: „u jednom se životu ljudski duh pojavljuje kao ponavljanje sebe samoga s plodovima svojih prošlih doživljaja iz prijašnjih životnih tokova“ (Steiner 1990, navedeno u Milan Matijević, 2001: 60).

Osim iskustava koja čovjek nosi sa sobom iz različitih inkarnacija, antropozofijsko je viđenje da se čovjek rađa i s određenom sudbinom, odnosno životnom zadaćom. Ova je životna zadaća dio karme te je svaka osoba u određenoj inkarnaciji može ispuniti ili zanemariti. Međutim, premda Steinerovo viđenje karme nije fatalističko, ono polazi od toga da „teška sudbina jedne inkarnacije ima svoje razloge u karmi, što znači da je prouzrokovana nekom krivicom ili neuspjehom u nekom prethodnom životu na Zemlji“ (Seitz i Hallwachs, 1996: 122).

Antropozofija, odnosno duhovna znanost o duši, duhu i tijelu te njihovoj međusobnoj povezanosti unutar čovjeka ali i izvan njega osnova je waldorfskog odgoja i pedagogije, ali kako Matijević ističe, ona se nikada ne javlja kao njihov sadržaj, već služi kao znanstveni temelj waldorfskoj pedagogiji. Premda waldorfski učitelji ne moraju biti antropozofi da bi predavali i radili u waldorfskim školama, proces osposobljavanja i izobrazbe waldorfskog učitelja kao i obrazovni materijali koji se pritom koriste temelje se na antropozofiji (Nordlund, 2006). U svojoj knjizi *The Relevance of Waldorf Education*, Bo Dahlin (2017) navodi kako učitelj u waldorfskoj školi koji djeluje prema antropozofskim idealima gleda na učenika kao na individuu koja ima svoj obrazovni put, a zadatak učitelja je pomoći mu i usmjeriti ga na tom putu. Antropozofija bi trebala služiti tek kao izvor znanja pri osmišljavanju obrazovnih ideja i

principa. Ona nikako ne bi trebala biti predmet poučavanja, te se sama po sebi protivi nametanju spoznaja, odnosno naglašava da je put do istine proces traganja za znanjem koji svaka osoba mora proći sama i koji u konačnici daje smisao čovjekovu postojanju.

3.2. Podjela temperamenata

U waldorfskoj pedagogiji značajnu ulogu ima podjela odnosno učenje o temperamentima. U svojim djelima, Steiner navodi kako je jedan od najvažnijih zadataka koje odgajatelj ima vezan upravo uz upoznavanje temperamenta svojih učenika. U waldorfskom učenju razlikujemo četiri temperamenta: kolerik, flegmatik, melankolik i sangvinik. Prvih sedam godina, dijete je pretežno sangvinik, a nakon tog razdoblja razvija se njegov vlastiti temperament (Seitz i Hallwachs, 1996). Kolerici su osobe koje vole opasnost, iznutra su jaki ali lako i brzo se uzbude i naljute. Flegmatici su većinom odmjereni, reagiraju mirno čak i onda kada situacija opravdava suprotno, ali iznutra su slabiji te su skloni lijenosti. Melankolici su, s druge strane, iznutra jaki, skloni dubokom promišljanju, ali i osjetljivi te skloni egocentričnim ponašanjima. Posljednji, sangvinici, imaju jednostavno viđenje života, često su površni, impulzivni i iznutra su slabiji (Carlgren, 1990).

Ova sažeta i pojednostavljena podjela temperamenata važna je u oblikovanju nastave. Primjerice, učitelj koji poznaje svoje učenike i njihove temperamente može djecu istog temperamenta smjestiti zajedno unutar razreda, ali da im pri tom ne otkrije razlog takvog rasporeda sjedenja: „nije teško razumjeti da melankolicima čini dobro kad sjede jedni pokraj drugih, oni tada ne moraju sjediti u klupi s nekim tko ih ljuti“ (Carlgren, 1990: 94).

Međutim, stvarne su životne situacije najčešće puno kompleksnije te nadilaze puko sparivanje djece po njihovim temperamentima. Jedan je od glavnih razloga upravo činjenica da podjela temperamenata nije sasvim „crno-bijela“. Kod većine djece (i odraslih) prisutna je mješavina sklonosti i svojstava koje su srodne različitim temperamentima: „tako primjerice kod koleričnog ili flegmatičnog čovjeka možemo uočavati srodna melankolična i sangvinična obilježja“ (Carlgren, 1990: 95). Također, Steiner vidi temperament kao nešto promjenjivo i dinamično, nešto što se tijekom životnog puta uvelike mijenja. Tako za njega svaku životnu dob karakterizira specifičan temperament: djeca su razigrani sangvinici, mladim ljudima primjerena je kolerična dinamičnost, odraslima je potrebna doza ozbiljne melankolije, a za one u starijoj dobi karakteristična je flegmatična sabranost (Carlgren, 1990).

4. Waldorfska škola

Waldorfske škole, kojih danas ima preko 500 u više od 60 zemalja svijeta, samostalne su, nevjerske škole čiji se odgojno-obrazovni rad temelji na nastavnom planu koji posebnu važnost pridaje uzrastu učenika te umjetnosti (Uhrmacher, 1995). Prva waldorfska škola otvorena je u 1919. godine u Stuttgartu u Njemačkoj. Školu je osnovao Steiner te je bila namijenjena djeci radnika tvornice cigareta Waldorf-Astoria. Steiner je sam osmislio nastavni plan koji je temeljio na svom vjerovanju da svako dijete prolazi kroz tri razvojna stadija, a svaki od tri navedena stadija obilježen je i usmjeren na jedan od tri elementa: htjenje, osjećanje i razmišljanje (Uhrmacher, 1995).

Nordlund (2006) navodi da je Steinerova želja da otvori prvu waldorfsku školu, tzv. Slobodnu waldorfsku školu, dijelom bila i politička odluka kojom je htio pomoći nepriviligiranoj djeci radničke klase, ali i odgovor na rastuću destabilizaciju društvenog, gospodarskog i političkog života u Europi. S obzirom na društvenu klimu u Njemačkoj 1919., Steiner je osnovao školu u nadi da će njezini učenici postati „slobodna, odgovorna, aktivna ljudska bića“ i na taj način ostvariti svoj doprinos društvu te ga poboljšati (Nordlund, 2006: 17).

U središtu Steinerove društvene reforme njemačkog društva (ali i svijeta) nalazi se ideja tročlanosti društva, odnosno ideja da se društvo sastoji od tri dimenzije: gospodarske, pravne i duhovne, koje se prema Steinerovom učenju trebaju podjednako i uravnoteženo razvijati “u međusobnoj neovisnosti“ (Carlgren, 1990: 10). Drugim riječima, društveni je organizam uravnotežen, zdrav i razvijen tek kada su sva tri elementa uravnotežena.

4.1. Najvažnija pedagoška načela

Waldorfska pedagogija vidi svako dijete kao individuu koja ima svoj kontinuitet, odnosno svoje „duhovno podrijetlo“ te teži usklađivanju tog duhovnog dijela djeteta s njegovom tjelesnošću, pritom poštujući slobodu djeteta prilikom odgoja: „Ne treba pokušavati da se preko odgoja i prema vlastitim planovima djetetu nešto usadi, nego treba oslušivati pravu prirodu djeteta.“ (Seitz i Hallwachs, 1996: 125). Iz ovoga proizlazi i jedno od najvažnijih pedagoških načela u waldorfskim školama, a to je da odgoj treba biti slobodan i usmjeren na ono što svaki čovjek „donosi“ sa sobom.

Prema Steinerovom učenju, odgoj treba biti posebno prilagođen svakom djetetu i njegovim posebnostima. Pravi se pedagoški koraci nikada ne bi trebali izvoditi iz programa ili teorije, već bi trebali nastajati tako što odgajatelj osluškuje dijete i razvija svoju intuiciju te istražuje što je dijete „donijelo na svijet“ i sukladno tome određuje što bi za njega bilo najbolje. Carlgren ovo opisuje na sljedeći način: „nije njegov [odgajatelj] zadatak izvoditi učenike ovim ili onim smjerom na određeni put nego im stavljati na raspolaganje materijal koji će ih osposobiti da sami zauzimaju vlastite stavove“ (1990: 106).

Waldorfske škole, a time i učitelji koji rade u njima posve su autonomni kada je riječ o unutarnjoj strukturi programa. Zbog ovoga se nastavni plan i program razlikuje od škole do škole, međutim kako Matijević navodi: „sve što se nalazi u nastavnom planu ili u izvedbenim programima može se objasniti iz razumijevanja bića čovjeka u njegovu razvoju kako ga vidi antropozofija“ (2001: 63). Osnovne elemente plana i programa predložio je Steiner u brojnim predavanjima koja je održao prije osnivanja prve waldorfske škole, a među najvažnijima su: naglasak na radnom i umjetničkom odgoju, izvođenje nastave po epohama, poučavanje stranih jezika od najranijih razreda, te poučavanje euritmije (Matijević, 2001: 63).

4.2. Dnevni ritam u waldorfskoj školi

Prema Steinerovom viđenju, djeca žive u ritmu spavanja i bdijenja, pamćenja i zaboravljanja i njihov je dnevni ritam potrebno uzeti u obzir pri sastavljanju plana sati i raspodjele nastavnog gradiva. Rezultat su ovog pristupa, kako navodi Carlgren, „metodičke osobitosti odgajateljskog umijeća“ koje vode organskoj strukturi svakodnevnog rada (1990: 49). U skladu s duševnim i biološkim ritmom djeteta, misaone aktivnosti najlakše je provoditi ujutro. Stoga, školski dan započinje onim predmetima koji zahtijevaju znanje, razumijevanje, predočavanje i mišljenje.

Ovaj dio nastave zove se „glavna nastava“ ili teorijska nastava i, tijekom nekoliko tjedana, najčešće tri do četiri, svaki se školski predmet, a posebice oni prirodni ili društveni, obrađuju u sklopu glavne nastave kao jedna epoha, tj. veća nastavna cjelina. Zatim slijedi faza vježbanja u kojoj je naglasak na aktivnostima i predmetima koji traže ritmičko ponavljanje i vježbanje, primjerice strani jezici, umjetnički predmeti poput euritmije, glazbe ili ručnog rada. Predmeti praktičnog sadržaja – tjelovježba, rad u vrtu i sl. – koji zahtijevaju tjelesnu aktivnost dolaze posljednji (Seitz i Hallwachs, 1996: 169). Na ovaj način, Steiner se nastojao odmaknuti se od ograničenja „krutog“ predmetno-satnog sustava te raščlaniti školski dan na dijelove koji odgovaraju prirodnom dnevnom ritmu (Matijević, 2001; Carlgren, 1990).

4.3. Nastava po epohama ili glavna nastava

Glavna nastava traje 100 minuta, odnosno izvodi se u jednom blok-satu koji označava početak radnog dana. Obrazovna strategija glavne nastave više-manje univerzalna je svim waldorfskim školama, a sastoji se od dva dijela. Ovakav način strukturiranja nastave u waldorfskoj se pedagogiji zove nastava po epohama (Carlgren, 1990). U prvom dijelu, učenici slušaju i promatraju učitelja koji im kroz pripovijetke, crteže i druge, iskustvene aktivnosti prezentira gradivo, dok u drugom dijelu, učenici ispunjavaju svoje „bilježnice za epohe“, ilustrirajući ih mentalnim slikama koje su usvojili tijekom nastave (Nordlund, 2006). Kontinuirano proučavanje nekog sadržaja u sklopu glavne nastave omogućuje učenicima da „određeni aspekt prirode ili društvenih događaja prouče temeljito s raznih gledišta, a da se tijekom toga rada ne izgubi radni elan i ne umanjí jednom potaknut interes“ (Matijević, 2001: 64).

Glavna nastava započinje „ritmičkim dijelom“ koji djecu razbuđuje ali i pridonosi osjećaju zajedništva u razrednoj zajednici. Ovisno o razredu, djeca kroz različite jezične vježbe, glazbu i recitacije stihova koje uče tijekom epohe započinju svoj školski dan. Nastavu po epohama, odnosno glavnu nastavu održava i organizira jedan učitelj tijekom prvih osam razreda: „kako je to period kad na ponašanje djeteta velik utjecaj ima autoritet, antropozofija zagovara potrebu pružanja djetetu takva autoriteta u osobi razrednog učitelja“ (Matijević, 2001: 64). Carlgren navodi da se uspjeh ovakvog strukturiranja i organizacije nastave temelji na udubljanju u sadržaj i koncentraciji na jedno interesno područje kojom se učenici bave duži period vremena: „naučeni sadržaji s kojima se intenzivno živjelo nekoliko tjedana trajno se pamte“ (1990: 168).

Primjerice u prvom razredu, nastavne epohe duge su, neznatno izdiferencirane i najvećim dijelom posvećene upoznavanju forme i oblika. Tijekom četiri tjedna, djeca se bave crtanjem različitih linije te otkrivanjem mogućih formi i oblika koje mogu prikazati linijom. Na ovaj će način poslije lakše ovladati tehnikama pisanja brojeva i slova (Carlgren, 1990). U kasnijim se razredima epohe sve više diferenciraju i specijaliziraju te su usmjerene na jezike, zemljopis, upoznavanje prirode i zavičaja, kemiju, fiziku, povijest, geometriju, računanje, astronomiju, itd.

U nastavnom se programu waldorfske škole velika pozornost pridaje tekstovima za pripovijedanje i čitanje. Ovisno o uzrastu djece, odnosno o razredu koji pohađaju te njihovim odgojnim potrebama waldorfska pedagogija preporučuje različite pripovjedne materijale koji se u pravilu obrađuju na kraju glavne nastave (Carlgren, 1990: 118). U prvom se razredu čitaju

bajke, u drugom legende i basne, u trećem dijelovi Starog zavjeta, u četvrtom nordijska mitologija, u petom razredu obrađuju se ulomci iz grčke mitologije, u šestom priče iz rimske povijesti, u sedmom tekstovi o otkrićima starih naroda (npr. Inka), a u osmom razredu proučavaju se biografije različitih poznatih i istaknutih osoba (Matijević, 2001; Carlgren, 1990).

Naglasak na pričama i pripovijedanju temelji se na jednoj od glavnih polaznica waldorfske pedagogije, a to je dječja potreba za slikama u školskoj dobi. U waldorfskoj školi, na potrebu za slikama gleda se kao na elementarnu dječju potrebu kojoj svaki dobro osmišljeni nastavni program mora izaći u susret. Materijali iz kojih se crpe maštovite slike imaju višestruku svrhu, onu odgojno-obrazovnu ali i estetsku: „[...] bajke posjeduju jasnu etiku. Na tim temeljima dijete može započeti graditi svoj svijet. Bajke često povoljno utječu na djetetov osjećaj za jezik“ (Seitz i Hallwachs, 1996: 160). Drugim riječima, priče i pripovijetke pomažu djeci da na slikovit način usvoje kompleksne informacije, kao i moralna te filozofska pitanja, a da ih se pritom ne opterećuje isključivo krutim definicijama.

4.4. Slobodna igra

Slobodna, neometana igra jedna je od najvažnijih aktivnosti u waldorfskom nastavnom programu. Kako Petrash (2002) navodi u svom djelu *Understanding Waldorf Education*, slobodna igra potiče razvoj emocionalne zrelosti, socijalnih vještina, suradnje i zajedničkog djelovanja, koncentracije i vještina rješavanja problema. Slobodna igra pospješuje emocionalni razvoj kroz socijalne interakcije. Petrash (2002) ističe kako igra predstavlja priliku za socijalizaciju kroz koju djeca uče dijeliti, slagati se i surađivati, funkcionirati kao dio grupe, odnosno sve one vještine koje su neophodne u stvaranju pozitivnih društvenih odnosa.

Igra također igra ulogu u razvoju pažnje i koncentracije. Za vrijeme slobodne igre, Petrash navodi, „djeca ne čine jednu stvar s rukama i tijelom, o drugoj razmišljaju, a o trećoj pričaju kao što to često rade odrasli“, već su u potpunosti uključeni u svoj svijet igre, sa svim svojim kognitivnim, motornim i ostalim snagama usmjerenim na istu stvar (2002: 40). S obzirom na to da se slobodna igra u waldorfskoj školi gleda kao umjetnička aktivnost, ona je također nužna u razvoju mašte, divergentnog mišljenja te kreativnosti (Petrash, 2002). Za razliku od konvergentnog mišljenja, koje traži jedan odgovor na problem, divergentno razmišljanje usmjereno je na širi spektar potencijalnih rješenja, pa je time neophodno za razvoj vještina rješavanja problema. Autori Ivon, Mendeš i Pivac tako navode da dijete na specifičan i njemu individualan način kroz simboličku, odnosno imaginativnu igru, rješava probleme,

primjenjuje razne tipove ponašanja te se stavlja u nove kontekste u kojima primjenjuje poznate obrasce te ih na taj način mijenja, vrednuje i usvaja: „u dječjoj kreativnoj igri dakle, jednako kao i u umjetnosti, dolazi do novih tvorba, preokreta, novih kombinacija, pravila upotrebe, dopunjavanja, doradivanja i provjeravanja“ (2012: 115).

Petrash (2002) ističe da waldorfski učitelji svjesno i namjerno svoje učionice opremaju predmetima koji mogu imati višestruku svrhu i primjenu, to su najčešće jednostavni predmeti s kojima se djeca mogu igrati na više različitih načina. Autori Seitz i Hallwach također navode da „pomagala“ za igru trebaju ostavljati što više prostora dječjoj mašti: „Ako se djetetu duže vrijeme nude igračke koje su oblikovane do krajnjih pojedinosti tada polako zamire snaga za unutarnje oblikovanje i maštovitost se ulijeni“ (1996: 140). Pri odabiru igrački i materijala za igru, Waldorfski učitelji biraju one blagih, umirujućih boja napravljenih od prirodnih materijala (Seitz i Hallwachs, 1996).

5. Odgoj kao umjetnost

Waldorfski učitelji kroz svoj rad prvenstveno se trude učenicima usaditi znatiželju i želju za znanjem, a kako bi to i ostvarili, često sami moraju njegovati i vlastitu znatiželju; propitkivati se, razvijati se, te na svoj odgojni rad gledati kao nešto slobodno i promjenjivo, nešto nalik umjetnosti. Easton navodi sljedeće: „waldorfski učitelji vlastiti razvoj vide ne samo kao osobnu potrebu već i kao temeljni aspekt svojih kvalifikacija kao učitelja“ (1997: 88).

Waldorfski učitelji u svom radu njeguju praktičan i multidisciplinarni pristup koji uvijek, na ovaj ili na onaj način, uključuje umjetnost. Prilikom poučavanja, učitelji zauzimaju ulogu izvođača, a nastava postaje izvedba: „waldorfski učitelji na umjetnički način poučavaju gradivo koristeći se dramskim pripovijedanjem, kostimiranim izvedbama, detaljnim crtežima na ploči, pjevanjem, kreativnim pokretima i slično“ (Nordlund, 2006: 32).

Ovakav način „izvođenja“ nastave od učitelja zahtjeva da budu verzirani u umjetnosti, stoga obuka waldorfskih učitelja uključuje proučavanje književnosti, poezije, glazbe, euritmije, dramaturgije, vizualnih umjetnosti (poput kiparstva i slikanja), kao i praktičnih umjetnosti, primjerice obrade drveta ili pletenja. Prilikom poučavanja, waldorfski učitelj vodi se maštom i intuicijom te je poželjno da u svom radu bude što kreativniji i inventivniji. U svom članku „Schooling the Imagination“, Oppenheimer (1999) tako opisuje kako će u drugim školama učitelj možda upoznati učenike s nekim konceptom, a zatim ga potkrijepiti pokusom, dok će u waldorfskoj školi učitelj izokrenuti ovaj proces: najprije će izvesti pokus, a zatim će učenicima dati priliku da promatranjem, promišljanjem te, konačno, kroz zajedničku raspravu dođu do vlastitih zaključaka. Paschen stoga zaključuje kako svi nastavni predmeti i sve nastavne teme u waldorfskoj školi moraju imati uporište u osobnim iskustvima:

Prvo nailazite na neku pojavu – u kemiji možete početi s paljenjem velike vatre u školskom dvorištu i dodavanjem raznog materijala u nju da vi se vidjele različite boje, zatim crtanjem te iste vatre i slušanjem pjesme o vatri u različitim situacijama. Poslije, nakon izravnog doticaja s tom pojavom, čujete nešto o kemijskim elementima kao izvoru njihove boje. Nastavni sadržaji uvijek moraju imati neko značenje, predstavljati neki smisao u učenikovu svijetu i dovesti ga do želje da nešto u tom području učini. (2014: 209)

Paschen također navodi kako su „kognitivni oblici učenja i društveni učinci“ međusobno isprepleteni, odnosno da je moguće utjecati na socijalni razvoj učenika odabirom i implementacijom specifičnog kognitivnog pristupa (2014: 211). Ovo čini svaku pedagogiju

(glavnu i alternativnu) holističkom pedagogijom, ali ono što je različito su posljedice holističkog pristupa različitim pedagogija. Paschen navodi kako pedagogije često nisu svjesne ovoga, odnosno „ne koriste se takvim kombinacijama kao što to često čini waldorfska pedagogija putem neizravnog poučavanja“ (2014: 212). Primjerice, učitelj na nastavi matematike može učenicima postaviti pitanje zatvorene forme, s jednim točnim odgovorom, npr. da navedu korijen od broja 144. U ovoj odgojnoj situaciji, dva su potencijalna ishoda: učenik ili zna ili ne zna odgovor na postavljeno pitanje. Ovisno o ishodu, učitelj će ili nastaviti na sljedećeg učenika ili postaviti novo pitanje. Waldorfska pedagogija, kako Paschen (2014) ističe, zadat će drugačiji tip zadatka, na način da će svi učenici u razredu morati odgovoriti što njima znači broj 12. S obzirom na to da da svaki učenik odgovara na pitanje, ova će aktivnost imati trojak rezultat: prvo, učenici međusobno prate odgovore jedni drugih pa je učinak matematičke vježbe jednak kao i u slučaju prve situacije; drugo, učenici usvajaju činjenicu da jedan problem može imati puno rješenja; treće, učenici uče da su oni kao pojedinci i njihovi individualni odgovori zanimljivi (Paschen, 2014). Prva navedena pedagoška situacija također sadrži oblik socijalnog učenje: prvo, jedan je odgovor točan i moram ga znati; drugo, ne smijem izraziti individualne ideje; treće, ni ja ni moj odgovor nismo značajni (Paschen, 2014). Stoga, ono što je vidljivo iz ova dva primjera, oba pedagoška pristupa sadržavaju kognitivnu i socijalnu dimenziju, oba su jednako holistička, ali ovisno o tome koliko je njihov holistički karakter svjestan ili namjieran, mogu imati različite odgojne posljedice.

Premda waldorfske škole imaju definiran nastavni plan i program, koji se većinskim dijelom temelji na prethodno spomenuta tri razvojna stadija (odnosno tri dimenzije čovjekova bića prema antropozofskom učenju) – htjenju, osjećanju i razmišljanju – waldorfski učitelj vrlo je slobodan odlučivati o metodama i strategijama koje smatra najprikkladnijima pri ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva definiranih nastavnim planom i programom te ih mijenjati i prilagođavati ovisno o konkretnom nastavnom cilju u datom trenutku (Nordlund, 2006).

5.1. Nastava umjetnosti

Waldorfski odgoj prije svega je umjetnički odgoj. Svaka tema i svaki predmet u školi obrađuje se na umjetnički način. Tijekom cjelokupnog školovanja, svi se učenici bave umjetničkim aktivnostima: crtanjem, slikanjem, obradom različitih materijala, glazbom, plesom (euritmijom) i dramskim izražavanjem. Seitz i Hallwachs navode: „u povlačenju krede tijekom učenja pisanja ima isto toliko umjetnosti kao i u zidanju zida od opeka tijekom epohe o zidanju kuće ili u prvim pokušajima pletenja“ (1996: 170). Osim što učenici, kao što je već

spomenuto, umjetnički oblikuju svoje bilježnice također se, ovisno o razredu, podučavaju i vježbaju primjerene tehnike crtanja i slikanja.

Cilj i svrha umjetnosti u waldorfskoj pedagogiji nije sam produkt već kreativni proces: „pomoću takva pristupa mogu se na poseban način oblikovati osobnost, emocije, omogućiti uvid u značenje, smisao i duh gradiva“ (Paschen, 2014: 209). Ovakav pristup učenicima pruža prostor za istraživanje i razvoj vlastitih kreativnih i umjetničkih sposobnosti. Umjetnost je u waldorfskoj školi snažna metoda za cjelokupno poučavanje jer proces umjetničkog stvaranja sjedinjuje osjetila, emocije i intelekt, pa se tako i obrazovanje samo po sebi smatra umjetnošću. Naglaskom na procesu umjetničkog stvaranja, waldorfski učitelji nastoje kod učenika potaknuti razvoj unutarnjih sposobnosti: mašte i kreativnosti. Stoga im je često potrebna dodatna izobrazba (poslije one akademske) kako bi mogli raditi u waldorfskim školama (Paschen, 2014).

Važnost ručnog i praktičnog rada u waldorfskoj školi Easton objašnjava na sljedeći način: „Kada naučite uvezati knjigu, isplesti čarapu, pokrenuti gramofon, imate osjećaj kao da biste mogli izgraditi i raketni brod“ (navedeno u Carrie Nordlund, 2006: 48). Waldorfski učitelji drže da sudjelovanje u praktičnim kreativnim aktivnostima potiče razvoj vještina rješavanja problema. Proces izrade novog predmeta vježba je samokontrole i samoregulacije, odnosno svojevrsan izazov kroz koji učenici upoznaju vlastita ograničenja te strategije kako ih nadvladati (Nordlund, 2006). U prvom razredu učenici uče plesti, u drugom kukičati, u trećem i četvrtom razredu vesti, kreirajući simetrične uzorke na stolnjacima, torbama od tkanine, pernicama i sl. Sa svakim novim razredom učenici razvijaju svoje vještine ručne izrade, pa tako u osmom razredu već nauče koristiti mašinu za šivanje te mogu isplesti vlastite kostime za predstave. U svom tekstu *Will-Developed Intelligence*, Livingston i Mitchell (1999) navode da učenici za vrijeme ručne izrade često i pjevaju ili recitiraju pjesme koje su naučili za vrijeme glavne nastave, pa im ova aktivnost služi kao svojevrsna metoda ponavljanja naučenog gradiva. U četvrtom razredu učenici se također susreću s obradom drveta, počevši od izrade jednostavnijih oblika poput kugle ili piramide do onih kompleksnijih u višim razredima, kada već mogu samostalno izraditi kućicu za ptice, mali stolac ili posudu za voće.

Vukić i Miočić (2011) navode da je u nastavi slikanja poseban naglasak na slikanju vodenim bojama, a učenici najčešće koriste tri primarne boje: crvenu, žutu i plavu. Boje kojima učenici slikaju također ovise o godišnjem dobu – u jesen slikaju nijansama žute i crvene, zimi plave, u proljeće plave i žute, a ljeti nijansama sve tri boje. Na ovaj način učenici jasno mogu doživjeti kvalitete svake pojedinačne boje: „postupno djeca dolaze do spoznaje da se neke boje više ističu: žuta i crvena u svim nijansama – a druge se povlače u pozadinu“ (Carlgren, 1990:

66). Također, umjesto slikanja realističnih figura, waldorfski učitelji potiču učenike da eksperimentiraju s ritmom, bojama i pokretima te na taj način razvijaju vlastite kreativne sposobnosti i maštu. Vukić i Miočić također navode da se učitelji posebno pripremaju za nastavu slikanja kako bi u učionici stvorili kreativnu atmosferu:

Na estetski način pokušavaju pokazati i izložiti materijale za slikanje. Ispod tegle za kistove stavljaju ružičastu svilenkastu tkaninu, posebno za svako dijete učitelj pripremi crvenu, plavu i žutu boju i u svakom lončiću za miješanje boje stavi sezonsko cvijeće. Prije slikanja učitelj djeci dopusti da se prošetaju do ulaznih vrata kako bi udahnuili svježi zrak i kako bi se smirili. Time djeca pripreme svoje tijelo i misli za potpuni angažman oko slikanja. (2011: 43)

Tehnika kojom se waldorfski učitelji najčešće služe u nastavi slikanja uključuje slikanje vodenim bojama na vlažnom papiru. U nižim razredima, učitelji miješaju boje i slikaju - najčešće koristeći tri primarne boje, dok ih učenici oponašaju. Naglasak pritom nije na slikanju specifičnih motiva, već na istraživanju odnosa boja. Kako Nordlund (2006) navodi, waldorfski će učitelji učenicima ispričati bajku, a zatim će je analizirati koristeći se bojama i slikanjem, različite će emocije (ushćenje, ljutnju, opasnost, itd.) oslikati različitim bojama na papiru. Waldorfski učitelji opažanje i doživljaj nijansi crvene žute i plave izjednačuju sa sposobnošću percepcije i razumijevanja sreće, tuge ili ostalih emocija, pa je tako proučavanje boja u waldorfskom kurikulumu zapravo sredstvo kojim se pospješuje razvoj emocionalne inteligencije: poistovjećivanje boja s emocijama može učenicima pomoći da vlastite (ali i tuđe) emocije razumiju i prepoznaju na jednostavniji, kreativniji način (Nordlund, 2006).

Boje u waldorfskoj školi, kako to Nordlund (2006) navodi, imaju i stvaraju određeno ozračje, a proučavanje ozračja koje boje i njihove različite nijanse mogu stvoriti u središtu je nastave slikarstva u nižim razredima. Isto opisuju i Bruin i Lichthart u svom tekstu *Painting in Waldorf Education*, ali naglašavaju sljedeće: „U nižim razredima učitelji povezuju boje s raspoloženjem i atmosferom, koristeći se priložima, pridjevima, glagolima, a ne imenicama“ (1994: 55). Učitelji tako neće boje uspoređivati sa stvarima iz okoline, jer to neće djelovati inspirativno na djecu. Slikanje u waldorfskoj školi također je usko povezano sa sadržajem koji učenici uče na drugim predmetima. Tako se u drugom razredu kroz priče i legende čiji su narativi usmjereni na oprečnosti (npr. dobro naspram zla) istražuje odnos komplementarnih boja. U trećem i četvrtom će razredu učiti o različitim vrstama listopadnog i zimzelenog drveća, a zatim će ih oslikavati, koristeći se različitim bojama za različita godišnja doba (Nordlund, 2006).

Sa svakim novi razredom motivi koje učenici oslikavaju postaju sve kompleksniji. Kasnije, od šestog do osmog razreda, waldorfski učitelji polako uvode i nove tehnike. Osim slikanja vodenim bojama, učenici uče crtati grafitnim olovkama i ugljenom, pridajući posebnu pozornost odnosu svjetla i sjene: „učenici vježbaju crtanje monokromatskih prizora mrtve prirode ugljenom, primjerice cilindra, piramide, kocke, zdjele i sl., kao i crtanje trodimenzionalnih prostora (npr. hodnika, kuća) na lokaciji“ (Nordlund, 2006: 57).

U srednjoj waldorfskoj školi, učenici se više usmjeravaju na povijest umjetnosti i analizu različitih povijesnih i osobnih teorija i pogleda na ljepotu, dobro i zlo, stvarnost i istinu. Promjenjivi ideali ljepote proučavaju se iz različitih kulturoloških perspektiva te učenici analiziraju umjetnička djela u kontekstu umjetničkih pokreta te ih rekreiraju, time razvijajući vještine rješavanja problema te rukovanja različitim medijima i umjetničkim tehnikama (Nordlund, 2006). U waldorfskom se kurikulumu često koriste djela Dürera i Rembranta zbog njihova naglaska na kontrast svjetlo/sjena, dok se impresionistička i ekspresionistička djela koriste zbog njihova ne-naturalističkog pristupa, čime se njeguje imaginativniji pristup umjetnosti, umjesto onog realističkog (Bruin i Lichthart, 1994).

5.2. Slika kao odgojno-obrazovni alat

U svom obrazovnom radu, waldorfski učitelji svjesni su utjecaja koji slike i vizualna sredstva općenito imaju na učenike te njihovu percepciju, pa tako Nordlund (2006) opisuje primjer waldorfskog učitelja koji poučava pravilnu upotrebu zarez na slikovit način, uspoređujući zarez s putnikom kojemu je nakon dugog putovanja potreban odmor, pa sjedne pokraj potočića i uroni noge. S obzirom na to da su djeca, a posebno ona nižih uzrasta, sklona formiranju mentalnih slika i vizualnom razmišljanju, njihova se potreba za istima ne smije zanemariti na nastavi: „svi se iz djetinjstva sjećamo neke slike ili ilustracije iz kakve knjige ili poneke slike iz svijeta mašte što je na nas djelovala jače od ma koje slike iz stvarnosti“ (Carlgren, 1990: 117). Na ovaj način, kako Carlgren opisuje u sljedećem odlomku, waldorfski učitelji u prvom razredu poučavaju i abecedu koristeći se slikama:

Čuli su jednu bajku i uče jednu strofu o dobrom moćnom kralju. Najvažnije je u svemu tome šarenom olovkom naslikati kralja s krunom na uzdignutoj glavi i s ispruženim mačem u ruci. Sljedećeg dana on na crtežu biva mršaviji, te konačno od njega preostaje samo ‘K’ [...] Na sličan se način uvode i ostali konsonanti. *igla* postaje ‘I’, *lopata* postaje ‘L’, *guja* ‘G’, itd. (1990: 120)

Slova se dakle najprije uče kao slikoviti simboli kroz bajke i pripovijetke koje Waldorfski učitelji prenose učenicima na dinamičan način, zahtijevajući pozornost učenika te njihovu uključenost, razvijajući i šireći njihov kapacitet za maštu, kreativnost, ali i jezični izričaj (Nordlund, 2006). U waldorfskom kurikulumu, razvoj mašte je važan je dio odgojno-obrazovnog procesa, posebice u nižim razredima. Kako Nordlund (2006) navodi, mašta pospješuje proces razumijevanja kompleksnih odnosa i potiče razvoj empatije te bi trebala biti neizostavan dio svake nastave.

Crtnje slova, pa tako i oblika dio je nastave od prvog do četvrtog razreda. Ova praksa, jedinstvena waldorfskom obrazovnom programu, potiče razvoj fluidne inteligencije, fine motorike, koordinacije oko-ruka te smisla za estetiku (Nordlund, 2006). Crtnjem jednostavnih oblika, učenici proučavaju i uče različite vrste linija, pokreta i njihovu estetsku vrijednost, a kasnije, od petog razreda pa na dalje, crtnje je više usmjereno na geometrijske i matematičke oblike te vjerno precrtavanje pojava iz vanjskog svijeta (Carlgren, 1990; Steiner, 1997). Nordlund navodi sljedeće: „Crtnje je oblika, u svojoj srži, usmjereno na razvoj osjećaja za estetiku krivulja, ravnih linija ili pokreta oblika koji se nalaze oko nas“ (2006: 43).

6. Euritmija

Euritmija kao umjetnost pokreta koju je utemeljio Rudolf Steiner početkom dvadesetog stoljeća sa svojim je obrazovnim, umjetničkim i terapijskim implikacijama neizostavan dio waldorfskog kurikulumu. Kako Vukić i Miočić (2011) navode, euritmiju možemo shvatiti kao umjetnost pokreta koja spaja jedinstveni oblik ekspresije unutarnjih stanja i uravnoteženja tjelesnog, duhovnog i duševnog. Ogletree uz svom članku „Eurythmy in Waldorf Schools“ definira euritmiju na sljedeći način: „euritmija je disciplinirana umjetnost pokreta ruku i tijela kojom se izražavaju samoglasnici i suglasnici u govoru, kao i tonovi i intervali glazbene melodije [...] euritmijski pokret u govoru emulira oblike koje stvaramo u zraku kada izgovorimo neku riječ“ (1997: 2). Ovo nas dovodi do Steinerove definicije euritmije kao „vidljivog govora“, odnosno kao govora koji se izražava pokretom (2006: 140).

Ogletree (1997) i Vukić i Miočić (2011) diferenciraju euritmiju od plesne umjetnosti, odnosno plesnih pokreta koji su slobodni u svom oblikovanju i koji najčešće prate glazbu i podložni su interpretaciji. Euritmijski pokreti, s druge strane, jasno su definirani: „svako slovo i svaki ton ima svoj pokret“ (Vukić i Miočić, 2011: 45). Možemo razlikovati tri vrste euritmije: govornu (glasovnu), glazbenu (tonsku) i terapijsku. Glazbena i govorna euritmija dio su tzv. umjetničke euritmije te se kao profesionalna izvedbena umjetnost uglavnom izvodi uz glazbu, poeziju ili kao dramsko djelo jer „u poeziji čini metriku, kadencu i ritam poezije vidljivima; u govoru samoglasnike, suglasnike i nijanse; a u glazbi ljestvicu, melodiju te ritam“ (Ogletree, 2006: 6). Autori Vukić i Miočić tako navode da djeca na nastavi glasovne euritmije nastoje pokazati „kakvi sve glasovi žive u nekoj pjesmi“, dok u tonskoj euritmiji predstavljaju sve tonske intervale u određenoj glazbenoj kompoziciji (2011: 46).

Euritmija se poučava kroz sve razrede waldorfskih škola, a u kontekstu školstva, plan i program njezine nastave prati i isprepliće se s glavnom nastavom, pa tako kroz euritmijske vježbe waldorfski učitelj nastoji učenicima pomoći približiti gradivo iz geometrije, književnosti, povijesti, itd. a da pritom razvijaju i svoje glazbene, govorne i općenito kreativne vještine (Nordlund, 2006). Tako, primjerice, učenici u waldorfskoj školi prvi doticaj s geometrijom ostvaruju kroz pokret. Učenici prvog razreda trče, formirajući krugove, trokute, peterokute i sl. Odnosno, kako to Nordlund (2006) objašnjava, učenik „uči cijelim tijelom“ razliku između skretanja pod kutom od šezdeset stupnjeva i onoga pod pravim kutom ili kako cijelom putanjom držati jednaku udaljenost od centra kada trči ukруг. Euritmijom također djeca razvijaju tjelesnu inteligenciju; kretanjem postižu fleksibilnost, slobodu i kontrolu, a budući da se euritmija u školi

izvodi u grupi, također se razvijaju i socijalne vještine: „ova umjetnost potiče razvoj koncentracije (na glazbu, tekst, svoje tijelo i osobe pored sebe), koordinacije i osjeta (vid, sluh, dodir) [...] također djeluje terapijski na neke poteškoće s motorikom i unaprjeđuje tjelesni izraz emocionalnog“ (Vukić i Miočić, 2011: 46).

Van Oordt (1988) u svom članku „How Eurythmy Works in the Curriculum“ navodi da gotovo u svim razredima, svaki sat euritmije započinje jednako: učenici zajedno s učiteljem formiraju krug držeći se za ruke, zatim ga u ritmu smanjuju, krećući se prema centru, pa ga potom šire, vraćajući se na svoja prvotna mjesta. Tijekom vježbe, učitelji podsjećaju učenike da obrate pozornost na cjelovitost kruga, ravnotežu pri kretanju te ritam. U prvom razredu, učenici izvode euritmijske dramatizacije prizora iz bajki ili pjesama. Sa svakim novim razredom, raspon elemenata koje obrađuju kroz euritmiju širi se: slova, riječi, brojevi, geometrija, pjesnička struktura, ritam, melodija, gramatički elementi i sl. Carlgren ulogu euritmije opisuje na sljedeći način:

Rad na euritmiji u waldorfskoj školi obuhvaća široko polje, počevši od jednostavnih ritmova i vježbi sa štapovima u prvim godinama do već vrlo naprednih nastupa na školskoj pozornici uz prezentiranje lirskih, dramskih i glazbenih sadržaja. Prilikom euritmijskih i kazališnih predstava mogu učenici jedni drugima i roditeljima pokazati koliko su u međuvremenu uznapredovali.
(1990: 81)

Stoga, euritmija kao pedagoška strategija postaje svojevrsna potvrda svega što učenici kroz nastavnu godinu nauče i usvoje. Tijekom završnih godina srednje škole, učenici se usavršavaju kao umjetnici, izvodeći euritmijske obrade Shakespeareovih drama, grčkih tragedija i drugih, klasičnih drama (Ogletree, 1997).

7. Metodologija istraživanja

7.1. Problem istraživanja

Zbog svog potencijala za inovaciju i promjenu, pluralizam odgojno-obrazovnih pristupa važan je aspekt školstva općenito. Kao što je predstavljeno na početku rada, svaki se odgojno-obrazovni pristup može promatrati kao reakcija na dominantnu, općeprihvaćenu odgojno-obrazovnu paradigmu. Takav je slučaj i s waldorfskom pedagogijom, koja učitelje smatra umjetnicima, odgoj i obrazovanje umjetnošću, a umjetnički odgoj sredstvom i ciljem obrazovnog rada. Premda je waldorfska pedagogija u današnjem svijetu relativno rasprostranjena a škole mnogobrojne, waldorfski odgojno-obrazovni procesi, kao i odgojna filozofija, rijetko napuštaju perimetre waldorfskih škola. Uzimajući u obzir rasprostranjenost alternativnih pristupa školstvu te njihovu autonomiju u djelovanju, njihova se važnost kao značajnih izvora novih pedagoških znanja ne može zanemariti. Problematika ovog istraživanja upravo leži u nedostatku dubljeg uvida u rad waldorfske škole, njezinu odgojno-obrazovnu filozofiju, kao i u mapiranju umjetničkog odgoja kao specifičnosti waldorfske pedagogije te njegove vrijednosti u obrazovno-odgojnom kontekstu. Problem je ovog istraživanja, dakle, steći uvid u temeljne odrednice umjetničkog odgoja i njegovu pedagošku svrhu.

7.2. Cilj istraživanja

U skladu s definiranim problemom istraživanja, cilj je ovog istraživanja dvostruk. Temeljem radnog iskustva, kao i djelovanja waldorfskih nastavnika ovo će istraživanje nastojati odgovoriti na pitanja posebnosti waldorfskog programa, rada u waldorfskoj školi te osobnih poimanja umjetnosti. Kako bismo postigli ovaj primarni cilj, važno je steći uvid u njihova viđenja waldorfske pedagogije, odnosno sagledati kako waldorfski nastavnici progovaraju o radu u waldorfskoj školi, o njegovim posebnostima, te umjetnosti kao neizostavnom elementu njihova odgojno-obrazovnog djelovanja koja u konačnici waldorfski pristup i čini specifičnim. S druge strane, potrebno je saznati i njihova viđenja uloga, primjena i manifestacija iste unutar waldorfskog školskog sustava. Cilj istraživanja postavljen na ovaj način teži utvrđivanju važnosti i uloge umjetničkog odgoja te posebnosti pedagoškog rada waldorfskih nastavnika temeljem njihovih iskustava i poimanja odgoja, obrazovanja i umjetnosti.

7.3. Zadaci istraživanja

U skladu s definiranim ciljem istraživanja, postavljaju se sljedeći zadaci istraživanja:

1. Utvrditi i analizirati na koji način učitelji waldorfskih škola definiraju umjetnost.
2. Opisati i analizirati značaj i ulogu umjetnosti u odgojno-obrazovnom procesu waldorfske škole iz perspektive waldorfskih učitelja.
3. Analizirati primjenu umjetnosti u odgojno-obrazovnom procesu waldorfske škole iz perspektive waldorfskih učitelja.
4. Opisati i analizirati euritmiju te utvrditi njezina glavna načela iz perspektive waldorfskih učitelja.
5. Utvrditi i analizirati značaj euritmije u odgojno-obrazovnom kontekstu iz perspektive waldorfskih učitelja.

7.4. Metoda i instrument prikupljanja podataka

U ovom se istraživanju koristio kvalitativni pristup. Istraživanja kvalitetnog izraza koriste se verbalnom deskripcijom pedagoških pojava, odnosno oslanjaju se na percepcije i stavove pri razumijevanju subjektivnih fenomena. Također, dubinskim pristupom kvalitativna istraživanja omogućuju pristup novim pogledima na određeni fenomen (Mužić, 1983). S obzirom na to da se ovo istraživanje temelji na stavovima i percepcijama waldorfskih nastavnika korišten je kvalitativni pristup s ciljem stjecanja dubljeg razumijevanja posebnosti njihova pedagoško-umjetničkog rada. Kao instrument prikupljanja podataka koristio se polustrukturirani intervju. Intervjuom možemo bolje upoznati mišljenja, težnje i probleme ispitanika (Mužić, 1983). U kontekstu ovog istraživanja polustrukturirani intervju se smatrao najprikladnijim za prikupljanje dovoljno širokog spektra informacija. U polustrukturiranom intervjuu, ispitanici su slobodni povremeno mijenjati smjer intervju, ulaziti u dijalog s ispitivačem te nadopunjavati intervju dodatnim informacijama za koje smatraju da su tematski relevantne (Stanić, 2015).

7.5. Sudionici istraživanja

Skupina ispitanika koja je sudjelovala u ovom istraživanju obuhvaća nastavnike koji rade u dvjema osnovnim waldorfskim školama: Waldorfskoj školi u Zagrebu i Waldorfskoj

školi Ljubljana. Sudionici ovog istraživanja sačinjavaju prigodan uzorak dostupnih ispitanika, a istraživanju je sudjelovalo sveukupno 10 ispitanika koji su nastavnici različitih predmeta u spomenutim waldorfskim školama.

Tablica 1. Tablični prikaz relevantnih podataka za skupinu ispitanika

Br. ispitanika	Škola	Područje rada	Radni staž (godine)
1	Osnovna waldorfska škola u Zagrebu	Učiteljica razredne nastave i njemačkog jezika	18
2	Waldorfska škola Ljubljana	Učiteljica likovne umjetnosti	15
3	Osnovna waldorfska škola u Zagrebu	Učiteljica razredne nastave	24
4	Waldorfska škola Ljubljana	Učiteljica razredne nastave	33
5	Waldorfska škola Ljubljana	Učiteljica euritmije	22
6	Waldorfska škola Ljubljana	Učitelj euritmije	20
7	Waldorfska škola Ljubljana	Učiteljica euritmije	28
8	Waldorfska škola Ljubljana	Učiteljica razredne nastave	17
9	Waldorfska škola Ljubljana	Učitelj razredne nastave	13
10	Osnovna waldorfska škola u Zagrebu	Učitelj euritmije	25

7.6. Postupak i tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno u vremenskom razdoblju od prosinca 2022. godine do travnja 2023. godine. Istraživanje je provedeno online putem, a uključuje nastavnike koji djeluju i rade u Hrvatskoj i Sloveniji, odnosno obuhvaća gradove Zagreb, Ljubljanu i Maribor. Nakon potrage za ispitanicima, stupanja u kontakt s istima te njihova pristanka na sudjelovanje u istraživanju, dogovoren je raspored provedbe intervjua. Zbog otežavajućih okolnosti u vidu vremenskih ograničenja te činjenice da se ispitanici nalaze u različitim gradovima, intervju se proveo putem *Skype* platforme. Ispitanici s kojima se intervju proveo *online* putem prethodno su potvrdili da su upoznati s načinom korištenja spomenute platforme. Na samom početku razgovora s ispitanicima, ispitanici su obaviješteni o snimanju intervjua te mogućnosti odustajanja od intervjua u bilo kojem željenom trenutku iz bilo kojeg razloga.

7.7. Obrada podataka

Provedeni intervjui zabilježeni su koristeći aplikaciju za snimanje zvučnih zapisa kako bi bili dostupni za proces obrade i analize podataka. S obzirom na to da je polu-strukturirani intervjui instrument koji se koristi pri stjecanju dubljeg uvida u istraživački fenomen te percepcije i stavove ispitanika, u svrhu obrade podataka koristila se metoda manualnog kodiranja prilikom transkripcije odgovora. Naposljetku, odgovori su tematski grupirani u kategorije prema kojima je strukturirana interpretacija i analiza rezultata, i koji korespondiraju s definiranim zadacima istraživanja.

8. Analiza i interpretacija rezultata empirijskog istraživanja

Analiza obrađenih podataka grupirana je u nekoliko pod-tema koje su izvedene iz istraživačkih zadataka. Pitanja su sadržajno podijeljena u nekoliko tematskih cjelina kako bi se stvorila jasnija slika o značaju umjetnosti u waldorfskoj školi, njezinoj ulozi te konkretnoj primjeni u nastavi, odnosno kako bi se sagledao značenje i značaj umjetničkog odgoja u waldorfskoj školi. Kada je to bilo moguće, odgovori su grupirani po učestalosti kako bi se izvukao najrelevantniji sadržaj iz širokog i šarolikog spektra odgovora ispitanika.

8.1. Posebnost waldorfskog programa

Prvi odjeljak odgovara na postavljeni zadatak istraživanja koji je bio saznati i ispitati kako osobe koji su najizraavnije uključeni u rad waldorfske škole, waldorfski učitelji, doživljavaju njezinu posebnost. Ispitanici su na postavljeno pitanje kroz samo-refleksiju izložili vlastiti, subjektivni doživljaj rada u waldorfskoj školi. U drugom dijelu ovog tematskog odjeljka, ispitanici su naveli i izdvojili one sastavnice koje smatraju najznačajnijima za rad u waldorfskoj školi. Odgovori ispitanika na pitanja u ovom odjeljku grade općenitu sliku o pedagoškoj stvarnosti waldorfskih škola, ono što njihov radi čini različitim i posebnim, ali i subjektivne doživljaje rada u jednoj od rijetkih alternativnih obrazovnih institucija u Hrvatskoj. Na pitanje u kojem su trebali izdvojiti posebnosti waldorfskog nastavnog programa, ispitanici uglavnom navode prilagođenost odgojno-obrazovnog programa razvojnom stadiju, individualnim potrebama i svim aspektima učenika kao ljudskog bića te umjetnost kao neizostavan dio nastave. Ispitanica 1 tako navodi da *...waldorfski program uzima u obzir čitavo biće djeteta*. Referirajući se na antropozofsku tročlanu podjelu čovjeka, ističe kako je *...zadaca učitelja i odgajatelja da se podjednako posveti razvoju svih triju dijelova; volje, osjećaja i mišljenja, a ne samo kognitivnih snaga*. Razvoj ovih triju aspekata ljudskog bića, prema antropozofiji, odvija se u tri razvojna stadija (Nordlund, 2006; Matijević, 2001), pa ispitanica tako objašnjava jednostavnim riječima kako se njezin rad s učenicima u različitim razvojnim stadijima razlikuje *...od rođenja do 7. godine svijet je „dobar“, od 7. do 14. godine svijet je „lijep“, a od 14. do 21. svijet je „istinit“*. Ispitanica broj 2 navodi kako je najveća posebnost waldorfskog programa upravo iskustveno učenje *...ono teorijsko učenje i učenje činjenica, formula, itd. dolazi na zadnjem mjestu*. Uz iskustveno učenje, ispitanica ističe i važnost umjetnosti, odnosno konkretnije *...nastavu ručnog rada, naglasak na slobodnoj igri te rad na*

ritmu kroz različite vježbe s učenicima. Ispitanica 3 također ističe važnost holističkog pristupa kao posebnost waldorfskog programa, navodeći da on kao takav ...*omogućuje cjelovit i uravnotežen razvoj djeteta, sa svim obrazovnim, estetskim i praktičnim potrebama. On svojim nastavnim sadržajem pravodobno odgovara na razvojne potrebe svakog djeteta i tako podržava zdrav emocionalni i socijalni razvoj, imaginativno mišljenje i iskustveno učenje.* Na sličan način, ispitanica broj 4 smatra da waldorfska pedagogija ...*omogućuje razvoj svih potencijala mladog čovjeka u razvoju i uzima u obzir ljudsko biće u njegovoj cijelosti, kao fizičko i duhovno biće.* Ispitanica broj 4 pritom se također poziva na tročlanu podjelu čovjeka prema antropozofskim načelima, navodeći da je cjelovit odgojno-obrazovni pristup usmjeren na (1) mišljenje, odnosno identitet; (2) osjećaje, odnosno duševni dio i (3) volju, odnosno djelovanje u praktičnom smislu. Ispitanica dalje navodi ...*sva tri područja međusobno se nadopunjavaju, pa tako u svakom razvojnom stadiju je uvijek jedno područje posebno istaknuto i naglašeno.* Ispitanici broj 5 i 6 također ističu važnost individualiziranog pristupa u nastavi koji je usmjeren na holistički i harmoničan razvoj djece te uzima u obzir njihove individualne potrebe, interese i predispozicije. Ispitanica broj 5 tako ističe važnost ritma, odnosno različitih „ritmova“ kojima učenici uče i usvajaju nove sadržaje u školi ...*svaki učenik se razvija i uči svojim tempom, ako mu namećemo nešto što ne može pratiti to će samo dovesti do frustracije. Zato je važno prilagoditi svoj rad svakom učeniku, a to najbolje može napraviti razredni učitelj koji u waldorfskoj školi prati svoj razred od 1. do 8. razreda, u Sloveniji i 9., te poznaje svoje učenike, odnosno zna kako tko „diše“.* Ispitanik broj 8 potvrđuje važnost vođenja pedagoške prakse koja prati dijete te pravovremeno odgovara na sve njegove razvojne potrebe, pa tako opisuje cilj waldorfske pedagogije, naglašavajući kako se on ne smije svoditi na ...*„top-down“ implementaciju ideoloških interesa, već na detekciju dječjih potreba u konkretnom razvojnom trenutku.* Ispitanica broj 9 kao posebnost waldorfskog programa ističe način poučavanja, raznolikost kurikuluma i naglasak na njegovom umjetničkom dijelu i sadržajima, navodeći kao primjer euritmiju nastavu kroz koju učenici ...*osvješćavaju i njeguju svoje duševne i umjetničke snage.* Možemo primijetiti kako većina ispitanika ističe prilagođeni i individualizirani pristup kao posebnost waldorfskog programa, kao i prioritiziranje djece i njihovih razvojnih potreba nad nastavnim sadržajem. Ovo je svakako utemeljeno i u činjenici da u waldorfskim školama ne postoji kvalitativno vrednovanje uspjeha, odnosno brojeano ocjenjivanje. Kako Matijević (2001) navodi, pretpostavka je waldorfske pedagogije da ne postoji nesposoban učenik, već da svakoga treba potaknuti da postigne optimalan uspjeh: „učenje bez ocjena omogućuje učenje bez straha“ (70).

8.1.1. Najznačajnije sastavnice rada u waldorfskoj školi

U ovom pod-odjeljku koji se tematski naslanja na prvi, ispitanici su u kratkim crtama opisivali najvažnije sastavnice rada u waldorfskoj školi kako bismo stekli sliku o konkretnim aspektima pedagoškog rada i nastave. Dok smo u prvom odjeljku ispitivali općenite – „široke“ – doživljaje ispitanika, u ovom odjeljku nastojimo ih konkretizirati s ciljem stjecanja preciznije slike o metodici rada waldorfskih učitelja te karakteristikama svakodnevnice nastave. Ispitanici se uglavnom slažu da su najvažnije sastavnice rada iskustvena nastava, odnosno nastava koja se temelji na učenju kroz praktične aktivnosti, nastava prožeta umjetnošću, odnosno različitim kreativnim aktivnostima, te interdisciplinarna nastava koja povezuje različite sadržaje u jednu cjelinu. Ispitanica broj 1 tako navodi kako je za nju najznačajnija sastavnica rada u waldorfskoj školi izvođenje umjetnički oblikovane nastave *...uči se kroz aktivnosti koje su ritmičke, koje teku i međusobno se povezuju. Kod djeteta volju oblikujemo upravo tim ritmom, navikama; dok osjećaje oblikujemo umjetnošću, oblicima i bojama; a mišljenje živim i produhovljenim mislima.* Ispitanica broj 2 izdvaja iskustveno učenje kao glavnu sastavnicu rada u waldorfskoj školi te ističe kako je uz praktične aktivnosti važna i *...vrlo uska povezanost među svim školskim predmetima i umjetnost koja bi trebala prožimati nastavu u svim svojim oblicima.* Ispitanica ovdje naglašava važnost interdisciplinarnosti među predmetima u školi, prizori iz priča i knjiga koje se čitaju za vrijeme glavne nastave kasnije se oslikavaju na nastavi likovne umjetnosti, matematički oblici koji se uče na nastavi geometrije kasnije se ponavljaju na nastavi euritmije kroz izvođenje različitih formi i pokreta. Nordlund (2006) također navodi važnost „transmedijacije“ u waldorfskoj pedagogiji, navodeći kako stvaranje mentalnih slika i metaforičko razmišljanje koje bavljenje umjetničkim aktivnostima zahtijeva imaju veliku ulogu u stvaranju kognitivnih veza, pa se tako integriran i interdisciplinarni kurikulum u velikoj mjeri oslanja na prijenos znanja među različitim obrazovnim domenama, odnosno područjima. Ispitanica broj 3 također naglašava važnost autonomije učitelja i slobode pri odabiru nastavnih sadržaja, dok ispitanica broj 4 navodi kako dijete uvijek mora biti u centru nastave, koja prvenstveno mora biti *...praktična i uključivati puno različitih kreativnih aktivnosti, puno crtanja, pjevanja, igre, kretanja i sl. Ovo uključuje i njegovanje umjetničkog pristupa životu općenito kroz nastavu euritmije, slikanja pa sve do samostalnog i slobodnog umjetničkog oblikovanja udžbenika.* Ispitanica broj 6 ističe kako je najznačajnija iskustvena, odnosno zorna nastava koja *...apelira na sva osjetila djece, koja povezuje i prožima različite nastavne predmete u jednu smislenu cjelinu.* Kada je riječ o oblikovanju nastavnog sadržaja, ispitanica broj 6 slaže se da je važna uloga i integracija umjetnosti, odnosno smatra da je važan *...stvaralački pristup*

u izvođenju nastave, pristup koji podrazumijeva aktivnu interakciju učitelja i učenika. Ovdje možemo vidjeti da kreativnost, stvaralaštvo i ostali pojmovi koje vežemo uz umjetnost nemaju jednodimenzionalno značenje u waldorfskoj pedagogiji, već da ovi pojmovi često podrazumijevaju fleksibilnost u pedagoškom pristupu i sposobnost „improvizacije“ u konkretnim obrazovnim situacijama – to je ono što u waldorfskoj školi znači biti nastavnik-umjetnik (Carlgren, 1990). Mužić i Malić također opisuju odgoj na sličan: „u odgojnom se činu isprepliće primjena znanstvenih spoznaja o odgoju s elementima koji, nekim svojim karakteristikama, npr. stvaralačkom improvizacijom i svojevrsnim poimanjem ljepote međuljudskog komuniciranja u odgojnom radu, zaista poprimaju neke značajke umjetničkog čina“ (1983: 45). Ispitanica broj 7 navodi kako je važno nastavu organizirati i izvoditi na način koji pospješuje voljne, osjećajne i kognitivne sposobnosti djeteta, a posebice *...razvoj emotivne i socijalne inteligencije*. Ispitanica također navodi važnost *...korelacije među pojedinim predmetima i nastavnim sadržajima*. Uz učenje putem spoznajnih doživljaja, odnosno kroz praktične aktivnosti, ispitanik broj 8 također ističe važnost nastave koja traži ravnotežu između *...svačijih individualnih duševnih snaga: mišljenja, osjećaja i volje, kako u konkretnoj nastavi tako i životu školske zajednice*. Ispitanik broj 8 navodi kako nastava mora uzimati u obzir i *...ljudsku potrebu za ritmom, odnosno održavanjem ritma između više i manje-strukturiranih aktivnosti, ritma između pamćenja i zaboravljanja*. Ispitanica broj 9 slaže da je važno na kreativan način prilagoditi učenje prirodnim ritmovima, dok ispitanik broj 10 kao glavnu sastavnicu ističe nastavu prožetu umjetnošću, odnosno *...kada učenicima dozvolite da sat vremena crtaju, bojaju i izrezuju kvadrate sigurno će naučiti da kvadrat ima četiri jednake stranice, a ako ga prerežu na pola da će dobiti dva trokuta*. Iz odgovora ispitanika možemo zaključiti da ritam igra veliku ulogu u nastavi. Isto potvrđuje i Carlgren koji navodi kako rad u waldorfskim školama svaki dan nastoji organski strukturirati, uzimajući u obzir ritam „između primanja, doživljavanja, izvođenja i oblikovanja – između udisanja i izdisanja“ (1990: 49). Steiner (1997) također naglašava važnost ritma kao svojevrsnu metaforu za individualiziran pristup u nastavi, objašnjavajući kako svako dijete ne udiše i izdiše istom brzinom, odnosno nema jednak puls, pa je važno prilagoditi metode „ritmu disanja“ svakog pojedinačnog učenika.

8.2. Značaj umjetnosti u waldorfskoj školi

S obzirom na to da umjetnost ima veliku i važnu ulogu u waldorfskoj školi, da se na učitelje gleda kao na umjetnike, a na njihov odgojno-obrazovni rad kao na stvaralački rad, prvi dio ovog odjeljka nastoji ispitati i saznati kakve sve oblike umjetnost može poprimiti u školskom kontekstu, na koji se način učenici bave umjetnošću, koliko je ona zastupljena u nastavi, a zatim i što je karakteristično za umjetnost u waldorfskoj školi. Dakle, waldorfski će učitelji u ovom odjeljku kroz vlastite doživljaje ili primjere iz vlastitog rada opisat što podrazumijeva umjetnost kao dio nastave u waldorfskoj školi. Ispitanica broj 1 tako navodi da se umjetnost javlja kroz različite kreativne aktivnosti tijekom nastave, kao što su slikanje, crtanje, pjevanje, euritmija, dramski i scenski nastupi, ručni rad i sl., a osim ovih očitih primjera, ispitanica ističe sljedeće: *...umjetnost je prisutna u svakom školskom danu, pa je samo izvođenje nastave jedan oblik umjetnosti u waldorfskoj školi, odnosno to je kreativni proces koji uključuje kreiranje i stvaranje jedne „podržavajuće“ i tople radne atmosfere i građenja kvalitetnog odnosa sa svakim učenikom.* Ispitanica broj 2 slaže se kako umjetnost može poprimiti različite oblike te navodi kako može poslužiti i sredstvo za učenje, odnosno lakše usvajanje nastavnog sadržaja: *...uvijek je djetetu lakše nešto objasniti koristeći šarenu sliku ili neku uzbudljivu, napetu pripovijetku.* Ispitanica broj 2 također navodi kako umjetnost može poslužiti i kao sredstvo rekreacije i opuštanja, odnosno *...dio nastave kada djeca mogu biti djeca i raditi štogod žele.* Ispitanica broj 2 dodaje i naglašava da je možda najvažnije od svega djecu naučiti i izložiti umjetnosti jer im ona može poslužiti kao sredstvo samo-pomoći: *...kada trebaju nešto lakše zapamtiti možda će naslikati nekakvu sliku, smisliti pjesmu i sl.* Ispitanica broj 3 dijeli slično mišljenje kada je riječ o umjetnosti kao sredstvu kreiranja nastavnog sadržaja koji je pristupačan djeci, navodeći da u školskom kontekstu umjetnost može biti svojevrstan medijatorski prostor *...u kojem se dijete može „susresti“ s nastavnim sadržajem na najprirodniji mogući način. Umjetnost u nastavi može biti sredstvo kojim se učenicima donosi „probavljiv“ sadržaj, umjesto „neprobavljivih“ apstrakcija koje im niša ne znače i koje neće zapamtiti.* Ispitanica broj 5 slaže se te navodi da *...u svakom trenutku nastavnog sata učitelj mora, odnosno trebao bi učenicima sadržaj približiti na umjetnički način, bilo kroz glazbu, pripovijetke, recitaciju, dramsku izvedbu, crtanje, kiparenje, ples, itd.* Gotovo svi ispitanici slažu se kako je umjetnost neizostavan dio svake nastave u waldorfskoj školi, navodeći širok spektar različitih umjetničkih aktivnosti kojima se učenici svakodnevno bave; od pjevanja, sviranja glazbenih instrumenata, plesa, ručnog rada do oblikovanja u glini, drvodjelstva, crtanja euritmijskih formi, itd. Ispitanik broj 6 također naglašava kako su u školi prisutne sve umjetničke discipline, ali posebno ističe važnost

dramskog izvođenja razrednih predstava, za koje učenici sami izrađuju kostimografiju i scenografiju od najosnovnijih materijala, i u kojima se ...*kroz scenska uprizorenja bajki i pripovijetki obrađuju teme koje su usko povezane uz sadržaje koje uče za vrijeme glavne nastave*. Kao nadopunu prvom odjeljku, ispitanici su također ispitanici o karakteristikama umjetnosti u waldorfskoj školi kako bismo stekli dublji uvid u posebnost i pedagoški značaj primjene umjetnosti u nastavi. Ispitanica broj 1 tako ističe kako je umjetnost u waldorfskoj školi duboko pedagoški opravdana, ističući da je ...*u školi umjetnost stvoriti kvalitetne uvjete za radi i ostvariti kvalitetne odnose s učenicima*. Ispitanica broj 1 također navodi kako umjetnost i njezine estetske kvalitete u waldorfskoj školi nemaju nužno subjektivan karakter: *ovdje ne vrijedi ona izreka „ljepota je očima promatrača“, umjetnost je ovdje nešto objektivno. Naravno ne na nikakav rigorozan i nametljiv način, već na nastavi s djecom proučavamo neke općenite zakonitosti lijepoga, linije, boje oblike. Učimo umjetničko izražavanje kao da je u pitanju vještina koju s vremenom mogu svi savladati*. Ispitanica broj 3 navodi drugačiji aspekt umjetnosti u waldorfskoj školi, fokusirajući se na njezinu ulogu u iskustvenom učenju i sredstvu korelacije između različitih školskih predmeta: *umjetnost je sastavni dio svakog sata, naš kurikulum prožet je različitim kreativnim aktivnostima koje podupiru obrazovne sadržaje i teme, a kroz umjetnost je vrlo lako povezati naočigled nepovezane stvari i kroz razne praktične aktivnosti angažirati djecu i učiniti im sadržaj zabavnim i zanimljivim*. Ispitanica broj 4 slaže se i navodi kako je umjetnost tu da djeci u razvoju omogući da dožive ljepotu stvaranja vlastitim rukama i mislima, ističući da ...*umjetnost traži da se susretnemo sami sa sobom, da propitujemo sami sebe, svoj identitet u grupi, u razredu i doživimo ljepotu doprinosa nekom zajedničkom dobru*. O transformativnoj sposobnosti umjetnosti također piše Nordlund, navodeći kako iskustveno učenje kroz umjetnost uključuje pomake i promjene u perspektivi, stavovima i znanju. Cilj je umjetnosti, stoga, transformirati stvarnost kao takvu, kako bismo izbjegli njezina ograničenja (Nordlund, 2006). Umjetnost kao proces kroz koji upoznajemo sami sebe proučava i Armstrong (2009) kroz koncepte „kristalizirajućih“ i „paralizirajućih“ iskustava kao okidača inteligencije. Kristalizirajuća iskustva su ona koja kod pojedinca „aktiviraju“ odnosno predstavljaju svojevrsnu prekretnicu u razvoju sposobnosti (u pozitivnom smjeru), dok su paralizirajuća iskustva ona koja „gase“ daljnji razvoj određenih vještina i sposobnosti (Armstrong, 2009: 28). Tako umjetnost, odnosno sam umjetnički proces postaje pedagoško sredstvo kroz koje pojedinac usvaja znanje kumulativnim i opetovanim interakcijama sa svijetom. Ispitanica broj 7 tako navodi kako se umjetnost u waldorfskoj školi djeci nastoji približiti na najpraktičniji mogući način, uz puno vježbi i zornih primjera: *umjetnost je namijenjena svim učenicima, bez obzira na njihovu nadarenost, a posebno je važna njezina*

primjena kao sredstvo stvaralačkog istraživanja i otkrivanja vlastitih afiniteta, talenata te pomaganja u nadvladavanju prepreka i izazova. Ispitanik broj 6 slaže se te ističe kako je *...umjetnost integralni dio kurikuluma, a umjetničko obrazovanje metodički usklađeno s djetetovim razvojnim fazama, što znači da nije toliko važan konačni rezultat koliko sam kreativni proces koji bi trebao potaknuti razvoj različitih sposobnosti.* Osim umjetnosti kao praktičnog obrazovnog sredstva, što je značajka koju većina ispitanika ističe, ispitanik broj 10 također naglašava i njezinu važnost kao odgojnog sredstva: *kroz sve razvojne faze, sve umjetničke vježbe i aktivnosti su zapravo vježbe volje. Nema boljeg školovanja volje od slobodnog i veselog uvježbavanja i svladavanja teškoća, izazova i prepreka.* Ispitanik broj 10 također navodi kako su kreativne aktivnosti prilika za izgradnju osjećaja zajedništva među učenicima, odnosno odgojne prilike u kojima učitelji mogu naglasiti važnost suradnje i timskog rada, ali i individualnog doprinosa.

8.3. Uloga umjetnosti te njezina primjena u odgojno-obrazovnom procesu waldorfske škole

Nakon dubljeg uvida u značenje umjetnosti u waldorfskoj školi, ovaj će se odjeljak baviti njezinom ulogom u pedagoškom radu waldorfskih učitelja. Kao umjetnici-pedagozi koji djeluju u školi s „umjetnički-usmjerenim kurikulumom“ (Nordlund, 2006), waldorfski učitelji oslanjaju se na metodiku rada koja mora balansirati izazove zorne nastave s definiranim obrazovnim ciljevima, nastojeći spojiti jedno s drugim koristeći medij umjetnosti. Ispitanici su ovom odjeljku tako nastojali obrazložiti pedagošku ulogu umjetnosti, kao i njezino mjesto u svakodnevnoj nastavi. Gotovo svi ispitanici slažu se kako je glavna uloga umjetnosti u nastavi da oplemeni i pospješiti kognitivni i voljni razvoj učenika te im približi i olakša usvajanje nastavnih sadržaja. Također, svi se ispitanici slažu kako umjetnost mora biti u službi odgoja, a ne imati samo obrazovnu dimenziju. Ispitanica broj 1 ovdje navodi kako je jedna od glavnih uloga umjetnosti i da njeguje i hrani djetetov osjećaj za estetiku i lijepo, ali pritom ističe važnost uloge učitelja kao pasivnog odgajatelja: *zadatak učitelja je da se konstantno razvija, da uči zajedno sa svojim učenicima, da njeguje svoj osjećaj za lijepo, svoj umjetnički senzibilitet, a onda i sve to prenese na svoje učenike. To je ona „socijalna umjetnost“ koja bi trebala biti ideal pedagoškog rada u školi, umjetnost kao društvena aktivnost koja potiče suradnju.* Dakle, uloga je umjetnost da oplemenjuje i usmjerava obrazovni put svakog učenika, ali i služi kao katalizator u izgradnji pozitivnih interpersonalnih odnosa, kako među učenicima, tako i među učenicima i učiteljima. Ispitanica broj 1 nastavlja, navodeći da umjetnost može biti koncipirana i integrirana

kao samostalna aktivnost, primjerice pjevanje, slikanje, euritmiziranje i sl., ističući kako ...*kroz takve aktivnosti djeca mogu predahnuti od težih školskih obaveza, mogu malo zastati, „upregnuti“ svoje kreativne snage i izraziti se...* Ispitanica broj 1 zaključuje kako je upravo taj element ekspresivnosti razlog zašto je umjetnost toliko korisna u odgojno-obrazovnom radu kao svojevrsan „ispušni ventil“ kroz koji djeca mogu na implicitan način komunicirati o svojim emocijama. Ispitanica broj 2 na sličan način objašnjava ulogu umjetnosti kao terapijskog sredstva, navodeći sljedeći primjer: *kada učenicima date slobodu da nešto naslikaju, da napišu pjesmicu, mislim da se puno toga može zaključiti iz nastalog umjetničkog djela, ali i iz samog procesa i načina na koji svaki učenik pristupa određenom zadatku. Posebice kada je riječ o slikanju, boja može biti vrlo koristan medij za „iščitavanje“ njihovih osjećaja i emocija.* Ispitanica zaključuje kako je vješt i iskusan učitelj sposoban kroz umjetničke aktivnosti učiti o djeci na jedan pasivan i nenametljiv način. Iz odgovora ispitanice možemo zaključiti da se proces učenja, kroz posredništvo medija umjetnosti, odvija u oba smjera. Waldorfski je učitelj također učenik u odgojno-obrazovnom procesu waldorfske škole. Poput djece-učenika, waldorfski učitelj-učenik opaža, usvaja nove informacije te uči iz interakcija sa svojim učenicima, odnosno pravodobno prilagođava svoj pristup kako bi odgovorio na njihove obrazovne i odgojne potrebe. Ispitanica broj 2 također navodi kako kroz umjetnost učenici također upoznaju i sami sebe: *...kroz učenje različitih umjetničkih tehnika, kroz praktičnu nastavu, učenici upoznaju svoje sposobnosti, svoje jače i slabije strane. Kada se kroz neku umjetničku aktivnost, na primjer crtanje ugljenom, susretnu s nečim što im predstavlja izazov, što im ne ide „isprve“, mi smo tu da ih potaknemo i ohrabrimo, a cjelokupni kreativni proces ih na bezbolan način uči ustrajnosti.* Osim onih direktnih odgojno-obrazovnih posljedica umjetnosti i umjetničkih aktivnosti kao sredstava estetskog i voljnog odgoja, ispitanica broj 2 također navodi kako su jednako važne i one indirektno: *...svaki waldorfski učitelj nastoji kod učenika razvijati osjećaj za lijepo, a to radi, između ostaloga, kroz vođenje računa o izgledu učionice, o slikama na ploči, bojama na zidovima učionice, materijalima koje koristi tijekom nastave...* O važnosti izlaganja učenika umjetnosti te razvijanja njihovog osjećaja za lijepo govori i ispitanica broj 4, koja navodi kako umjetnost ... *„hrani“ unutarnji ideal čovjeka kao bića kojem je potrebna ljepota, istina i dobrota. Ona „hrani“ i gradi čovjekovu moralnu potrebu i potiče razvoj svih njegovih univerzalnih potencijala. Dijete kroz umjetnost može dotaknuti i probuditi sve svoje potencijale.* Ispitanica također opisuje kako je ovakav pristup dio svakodnevnog pedagoškog rada u nastavi: *svaki predmet u školi „živo“ se oblikuje, to znači da se poučavanju pristupa na praktičan način kako bi djeca mogla ostvariti veze između predmeta koji se obrađuje i stvarnog života.* Ispitanica broj 5 slaže se kako je uloga umjetnost da čini

nastavni sadržaj dinamičnim, a ne jednodimenzionalnim, odnosno da ga konkretizira i oživljava, međutim ističe da tome prethodi intenzivan angažman učitelja: *učitelj treba najprije sam usvojiti nastavni sadržaj, udubiti se u njega, a tek ga onda preoblikovati tako da ga na što bolji način približi učenicima. To će najlakše napraviti kroz neku kreativnu aktivnost...* O ulozi umjetnosti u odgojnom radu ispitanica govori na sljedeći način: *važno je naučiti šutjeti dok netko svira, pjeva, recitira. Važno je naučiti paziti na druge kada se krećemo, kada plešemo učimo čekati druge, učimo surađivati s grupom...* Ispitanik broj 10 na sličan način opisuje kako umjetnost može pospješiti razvoj socijalnih vještina na primjeru iz nastave orkestra: *kada imamo vježbe orkestra sviramo barem desetak različitih melodija i u tom zajedničkom muziciranju djeca uče, na najprirodniji mogući način, kada i kako zauzeti svoje mjesto, a kada je važno dati prostor drugoj djeci...* Uloga umjetnosti u razvoju empatije, odnosno emocionalne inteligencije značajna je, a Jensen (2001) o njoj govori na primjeru glazbe, navodeći kako glazba pospješuje i može igrati značajnu ulogu u prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija. Ono što Jensen također ističe je da sposobnosti izražavanja vlastitih emocionalnih stanja kroz bilo koji oblik umjetnosti prethodi dubinsko poznavanje i razumijevanje istih. Ispitanik broj 6 smatra kako je uloga umjetnosti da *...oplemeni misaoni i voljni razvoj učenika, umjetnost je u pozadini razvoja širokog spektra sposobnosti i vještina, poput koordinacije, orijentacije u prostoru, fizičke spretnosti, socijalnih vještina, emocionalne inteligencije, maštovitosti, itd.* Ispitanik broj 6 također se slaže s ispitanicom broj 2 oko pedagoške važnosti umjetničkog oblikovanja prostora: *velika pažnja se pridaje estetskom uređenju razreda, njegovanju pozitivne radne atmosfere, transformaciji nastavnog sadržaja i načina izlaganja istoga.* Ovdje je vidljivo da se pristup waldorfskih učitelja umjetničkom odgoju ne sastoji samo od prilagodbe nastavnih sadržaja, osmišljanja kreativnih umjetničkih aktivnosti koje će imati i obrazovnu dimenziju, već se značaj daje i samoj „sceni“ odgojno-obrazovnog rada, učionici, za čije je uređenje odgovoran učitelj-umjetnik. O odgojnoj ulozi prostora piše i Nordlund (2006), navodeći kako su waldorfske učionice u potpunosti dizajnirane i prilagođene za djecu. Boje su nježne i prigušene, zidovi su oslikani spužvama umjesto kistom, kako bi se postigao efekt oblaka, dok su materijali u učionici većinom prirodni, neobrađeni. Ispitanica broj 7 potvrđuje odgovore prethodnih ispitanika, ističući važnost i ulogu umjetnosti u oblikovanju nastave koja pobuđuje maštu, izaziva znatiželju i transformira proces učenja: *kada na satu slikamo učenici se često znaju požaliti da su pogriješili, pa bi počeli ispočetka, a neki bi čak skroz odustali. U takvim ih situacijama učimo da iz svake pogreške može nastati nešto novo, nešto bolje, tako uče gledati na stvari iz različitih kutova. Ono što se uvijek trudimo naglasiti je da je važan proces a ne rezultat.* Ispitanica broj 7 također napominje važnost oslikavanja školske ploče, kao načina na koji se učenike može uvesti

u neku novu nastavnu temu, bojanja zidova razreda i korištenja prirodnih materijala, a posebice drva. Ispitanik broj 8 navodi kako je uloga umjetnosti u waldorfskoj školi višestruka, odnosno razlikuje ulogu umjetnosti kao pedagoške metode i ulogu umjetnosti kao djelatnosti: *kao metoda, umjetnost bi trebala služiti odgoju duševnih snaga djece; mišljenja, osjećaja i volje. Kroz različite boje djeca mogu učiti o različitim emocijama, „ugodajima“ koje boje stvaraju, kroz ples se uče upornosti. S druge strane, kao djelatnost, ona gradi djetetov smisao za lijepo, kroz umjetnost dijete uspostavlja odnos sa svijetom.* S obzirom da stavovi potječu od iskustava, za očekivati je da ovaj naglasak na estetskim iskustvima i njegovanju osjećaja za estetiku, kao i poticaj na stvaranje umjetnosti u waldorfskoj školi, promiču određene stavove i umjetničke inklinacije među učenicima waldorfskih škola (Nordlund, 2006). Značaj estetskih iskustava ističe i Smith (1998) koji navodi kako, osim stimulacije percepcije i imaginacije, ona rezultiraju novim pogledima na sebe i svijet oko nas. Ovaj proces stvaranja novih pogleda korespondira s Steinerovim svjetonazorom koji smatra kako su od najveće važnosti umjetničkih djela koja prikazuju ne ono što već postoji, već ono što može postojati (Nordlund, 2006).

8.4. Prednosti umjetničkog odgoja i obrazovanja

Ako je cilj odgojno-obrazovnog rada aktivirati kognitivni potencijal učenika u njegovoj cijelosti, onda je potrebno integrirati i međusobno povezati različite predmete kako bi se postiglo dublje razumijevanje onoga što se uči (Efland, 2002). Umjetnost je jedan od glavnih načina kako učitelji waldorfskih škola ovo postižu, a kako Nordlund (2006) ističe, opisni podaci o načinima na koje je umjetnost integrirana unutar različitih obrazovnih područja waldorfskog kurikulumu, kao i posljedicama njegove implementacije mogu nadahnuti restrukturiranje obrazovnih paradigmi, struktura te metoda kojima odgajatelji mogu na kreativne načine ogovoriti na potrebe djece. U ovom odjeljku ispitat ćemo prednosti odgoja i obrazovanja koji se oslanja na umjetnost te kroz odgovore ispitanika saznati kako ona povoljno utječe na njihov pedagoški rad. Ispitanica broj 1 kao glavnu prednost umjetničkog odgoja i obrazovanja navodi sposobnost umjetnosti da apelira na djetetove osjećaje koji rezultiraju doživljajem: *kada dijete nešto nauči kroz umjetnost, njegovi doživljaji i osjećaji čine to usvojeno znanje puno značajnijim, dugotrajnijim, za razliku od suhoparnog učenja koje donosi kratkotrajne i površne rezultate. Kroz slike, zvukove, pokrete razvijamo sva djetetova osjetila, cjelovitu osobnost koja je sposobna za živo, dinamično mišljenje i empatiju... Takva nastava, umjetnička, budi u njima interes, rađa slobodu izražavanja, oduševljava, motivira ih na rad...* Ispitanica broj 2 na sličan način govori o prednostima pedagoškog rada koji se oslanja na umjetnost, ističući kako

...učenici na neposredan, ali opet konkretan način usvajaju bitne sadržaje i razvijaju vlastitu kreativnost. Ispitanica broj 3 također vidi prednost umjetničkog odgoja kroz snažnu korelaciju između školskih predmeta koju isti podrazumijeva te činjenicu da umjetnički odgoj nije usmjeren isključivo na kognitivni razvoj, već i na voljni i emocionalni razvoj djece. Kao takav, ispitanica navodi, on omogućuje *...ulazak u dubinu i istovremeno daje višedimenzionalnost onome što se uči. Odgajati umjetnički ili umjetnički odgajati znači prilagođavati svoj rad razvojnim potrebama i fazama djece, dati im priliku da uče na imaginativan način koji će u konačnici utjecati i na njihove kognitivne sposobnosti.* Ispitanica broj 3 također naglašava kako aktivnosti koje uvode element javnog nastupa, poput glume ili recitiranja, potiču na samostalnost i jačaju samopouzdanje učenika. Kao i ispitanica broj 3, ispitanik broj 10 navodi korelaciju među predmetima i nastavnim sadržajima kao glavnu prednost umjetničkog odgoja i obrazovanja, te isto objašnjava primjerom: *nastojimo nastavu iz matematike, posebno u višim razredima, voditi slikovito. Obično ljudi ne očekuju slike u nastavi matematike i smatraju da u njoj nema mjesta umjetnosti. Međutim, u waldorfskoj školi je čak i u pozadini matematike umjetnost, djeca proučavaju i crtaju simetrične oblike, tražimo simetriju u predmetima oko nas, a tek onda učimo njihove matematičke zakonitosti. To je najveća prednost umjetnosti, što djeci može približiti sadržaj koji im nužno nije niti najbliži niti najjednostavniji.* S druge strane, ispitanica broj 4 kao glavnu prednost umjetničkog odgoja i obrazovanja vidi njegovu inkluzivnu tendenciju te njegove pozitivne posljedice na socio-emocionalni razvoj učenika: *svakom djetetu odgovara drugačiji vid izražavanja u umjetnosti. Zato ih je potrebno podržati u području u kojem nisu toliko suvereni i stavljati ih pred veće izazove u području u kojem jesu. Tako njeđujemo njihov moralni i duševni život, tako dijete usvaja da ništa nije nedostižno i nemoguće, ali da svaka osoba ima svoja ograničenja, zbog kojih nije manje vrijedna. Ono što ne mogu ja, može moj prijatelj, to je poanta, da se međusobno podržavamo i naučimo da trebamo jedni druge, kako u učenju tako i u životu.* Ispitanik broj 8 također naglašava važnost umjetničkog odgoja i obrazovanja kao katalizatora socijalnog razvoja učenika, ali pritom upozorava na sljedeće: *svaki umjetnički rad sa sobom nosi i mogućnost ne realizacije nastavnih ciljeva jer je riječ o jednom vrlo kompleksnom procesu. Držati nastavu po algoritmu bi bilo puno jednostavnije, ali i predvidljivije. Ali takva nastava ne vodi u srž učenja, odnosno izgradnju međusobnih odnosa...* Ispitanik broj 6 također navodi socijalnu dimenziju umjetničkog odgoja i obrazovanja kao glavnu prednost, jer kao takav omogućuje konstantnu i neposrednu interakciju učitelja i učenika, u kojoj inspiracija i improvizacija igraju važnu ulogu, te koja rezultira *...obostranim procesom učenja i međusobnog obogaćivanja.* Ispitanica broj 7 vidi prednosti umjetničkog odgoja i obrazovanja kroz prizmu osobnog razvoja, uspoređujući ga sa

stvaralačkim procesom koji *objedinjuje znanstveno promišljanje i transcendentne osjećaje i kroz koji učenici sazrijevaju kao ljudi*. Iz odgovora ispitanika možemo vidjeti da većina kao glavne prednosti umjetničkog kurikulumu, kao najznačajnijeg obilježja waldorfskog programa, ističe integraciju i korelaciju različitih predmeta i nastavnih sadržaja putem umjetnosti, naglasak na socio-emocionalnom razvoju učenika te izgradnji međusobnih odnosa, osjećaja zajedništva, odnosno općenito kreiranja uvjeta za nastavu koja promiče suradnju i interakciju, kako između učenika, tako i između učenika i učitelja.

8.5. Euritmija kao pedagoška umjetnost

Euritmija kao umjetnički pokret relativno je nezastupljena u općenitom i dominantnom diskursu o umjetnosti. Nastala kao nusproizvod Steinerove antropozofije, isprva nije bila koncipirana s obrazovnim primjenama, već isključivo umjetničkim. Međutim, budući cijela Steinerova koncepcija odgojno-obrazovnog rada počiva na umjetnosti, s vremenom je euritmija našla značajno mjesto u waldorfskoj nastavi. Kao „mladi“ oblik umjetnosti, euritmija i dalje širi svoje granice i kao novitet ulazi u nove prostore, kako geografske tako i kulturne. S obzirom na to da euritmijaska umjetnost nije značajno zastupljena u literaturi, posebice njezin odgojno-obrazovni aspekt, kroz ovaj odjeljak nastojimo ispitati kako euritmija spaja umjetnost i pedagoški rad, odnosno kako waldorfski učitelji vide njezine glavne odgojno-obrazovne ciljeve. Ispitanica broj 1 tako definira euritmiju kao plesnu umjetnost koja *...harmonizira čitavo biće čovjeka, odnosno biće mlade osobe*. Sveobuhvatnost euritmije, ispitanica broj 1 opisuje na sljedeći način: *...ona ima izrazito harmonizirajući učinak na dijete. Obuhvaća sve njegove aspekte i potrebe, od one za kretanjem i pokretom, do one za ekspresijom, izražavanjem osjećaja*. Kao što je to slučaj i u prethodnim tematskim odjeljcima, i ovdje možemo uočiti izrazito holistički pristup odgoju koji prožima sve predmete i nastavne sadržaje u waldorfskoj školi. Ispitanica broj 1 na pitanje kako euritmija spaja umjetnost i pedagogiju odgovara na sljedeći način: *na nastavi euritmije možete puno naučiti o svakom učeniku. Možete saznati koje je dijete otvorenije, koje će biti spremnije sudjelovati i kretati se bez dodatnog poticaja, a koje morate dodatno motivirati, ohrabrivati i pomoći mu da se uključi i osjeća slobodno. To čini euritmiju odličnim sredstvom procjene temperamenta učenika, njegovog odnosa prema drugima i sl.* Osim kao svojevrsno sredstvo evaluacije, ispitanica također naglašava i ulogu euritmije u socijalnom razvoju učenika kao jedan od najvažnijih odgojno-obrazovnih ciljeva: *euritmija je prvenstveno socijalna umjetnost, kada plešemo na nastavi euritmije djeca su prvenstveno fokusirana na vlastiti pokret, ali pritom paze i na pokrete drugih, uče kako pratiti dinamiku*

grupe, kako joj se prilagođavati i zajednički surađivati. Ispitanica broj 2 na poetičan način opisuju euritmiju kao *...vjetar u prostoru koji se materijalizira kroz pokret...* te se slaže s ispitanicom broj 1 da je jedna od primarnih uloga euritmijske umjetnosti u waldorfskoj školi vezana upravo za socijalni razvoj: *kroz ples djeca razvijaju osjećaja za drugoga, uče surađivati s drugim učenicima. Također razvijaju svoj osjećaj za prostor, za pokret, mogućnost tog pokreta koji izvode i njegovu ljepotu, a na kraju krajeva i razvijaju osjećaj za samog sebe.* Ispitanica broj 3 definira euritmiju kao *...umjetnost kroz koju se riječi i govor izražavaju pokretom, u kojoj cijelo fizičko tijelo postaje instrument glazbenog ili recitativnog djela koje se izvodi.* Osim onih odgojnih ciljeva koje smo saznali iz odgovora prethodnih ispitanica, ispitanica broj 3 također naglašava i onu obrazovnu: *osim što euritmija senzibilizira učenike za glazbu, slušanje, muzikalnost, govor, scenu, umjetničku ekspresiju na sceni, socijalne vještine za grupni nastup na sceni, kretanje na sceni i ukupni umjetnički dojam izvedbe, ona u svakom razredu prati sukob nastavnog sadržaja koji se obrađuje na drugim predmetima i tako podržava jednu multiperspektivnost u poučavanju.* O tome kako se različiti nastavni sadržaji povezani kroz nastavu euritmije piše i Nordlund (2006) koji ističe kako sadržaj euritmijeskog kurikulumu prati te je usko povezan sa sadržajem koji se obrađuje za vrijeme „glavne nastave“, gradeći jedan interdisciplinarni pristup poučavanju jezika, glazbe, geometrije, književnosti i kreativnosti. Slova, riječi, brojevi, geometrijski oblici, linije, gramatički elementi, itd. izražavaju se euritmijskim formama, kroz euritmijske vježbe tako učenici naučenome daju jednu novu prostornu, glazbenu i umjetničku dimenziju. Ispitanica broj 4 o euritmiji govori kao o *pokretu tijela koji prožima svijest o sebi.* Ispitanica također ističe važnost i ulogu euritmijske nastave u povezivanju obrazovnih sadržaja u smislenu cjelinu, te kao i prethodni ispitanici, naglašava njezinu odgojnu, socijalnu dimenziju: *bilo da je riječ o poeziji ili prozi, u euritmiji nastojimo kroz pokret izraziti duševni doživljaj umjetničke riječi i tona. Nastojimo oblikovati vlastiti doživljaj i izraziti ga na van te pritom ostati usklađeni s drugima. Gradimo jednu harmoničnu cjelinu.* Ispitanica tako ističe kako je glavni cilj euritmijske nastave *...ovladati vlastiti pokretom, osvijestiti prostor i sebe u prostoru, razvijati samosvijest kroz govor, poeziju, glazbu i naučiti djecu da svi pojedinci, bez obzira na međusobne razlike, trebaju funkcionirati kao dijelovi jedne, harmonične cjeline.* Ispitanik broj 6 na sličan način naglašava ulogu euritmijske nastave u poučavanju važnosti uloge pojedinca unutar grupe, navodeći kako je cilj razviti osjećaj za individualno i grupno kretanje u prostoru kroz različite koreografije. Uz ovaj, ispitanik navodi i sljedeće odgojno-obrazovne ciljeve euritmijske nastave: *razvoj osjećaja za ritam i muzikalnost, razvoj kreativnosti općenito, kroz euritmiju se djeca također upoznaju s različitim glazbenim i književnim umjetničkim djelima, ona je važna za razvoj koncentracije, percepcije. Djeca kroz*

euritmiju puno toga uče i pamte na pamet pa ona djeluje i na razvoj pamćenja. Ispitanica broj 7 na sličan način opisuje odgojno-obrazovne ciljeve euritmijske nastave, naglašavajući njezinu ulogu u razvoju koordinacije, ritma, glazbenosti i kreativnog mišljenja. Na pitanje kako euritmija spaja umjetnost i pedagogiju, ispitanica broj 7 odgovara na sljedeći način: iako je euritmija prvenstveno umjetnička disciplina, ona zasigurno svoju primjenu nalazi i u pedagoškoj praksi. Kao obavezni predmet u waldorfskoj školi, njezin nastavni plan i program prati razvojne faze djeteta, pa se kod najmanje djece radi na nježnom usvajanju fizičkog pokreta, a kasnije se tom pokretu dodaje prostorna i umjetnička dimenzija. Euritmija također prati i sadržaje kojima se učenici bave na drugim predmetima kroz koreografiranje različitih glazbenih i književnih djela. Ispitanik broj 8 dublje zalazi u konkretan nastavni proces izvođenja euritmije, navodeći da ...nastava na dnevnoj razini nije usmjerena na to koliko kvalitetno u umjetničkom smislu učenici mogu izvesti neku formu ili pokret, ali je proces rada za vrijeme nastave u suštini jedan umjetnički proces. Učitelj mora jasno objasniti učenicima što očekuje od njih, a zatim se oni, odnosno cijela grupa mora uskladiti međusobno. Učitelj nije tu da zahtjeva od njih puku imitaciju pokreta, već očekuje da svatko za sebe stvara svoje mentalne slike pokreta koje će izvesti. Ispitanik broj 8 također navodi kako je cilj euritmijske nastave njegovanje fizičkog pokreta te duševnih snaga učenika kroz izloženost umjetničkom sadržaju. Navodeći slične odgojno-obrazovne ciljeve, ispitanik broj 10 smatra kako euritmijaska nastava treba pridonijeti razvoju socijalnih kompetencija učenika te njihovih fizičkih, kreativnih i prostornih sposobnosti: nastava euritmije bi trebala naučiti djecu ljepoti pokreta, a samim time im približiti umjetnost. Ispitanik broj 10 također opisuje važnost individualnog pristupa u euritmijskoj nastavi na sljedeći način: kada glasove i tonove oblikujemo u pokrete tada se aktiviraju sve fizičke i kreativne snage, cijelo tijelo. Euritmija je zapravo vježba volje i upornosti. Neće svako dijete izvesti pokret na isti način, neki će se možda opirati u početku, ali bi ih mi, kao učitelji, trebali angažirati i uvjeriti u ljepotu kretanja. Kroz grupne koreografije koje vježbamo i izvodimo, euritmija ih uči da je individualni trud važan, da je važno sudjelovati i surađivati s drugima, da je svaki pokret lijep, ali da mora biti skladan s pokretom drugoga. Kao što je vidljivo iz svih navedenih odgovora ispitanika, euritmijaska nastava igra značajnu ulogu u upoznavanju učenika s konceptom zajednice te položajem pojedinca u odnosu na istu, pritom je naglasak na važnosti funkcioniranja unutar zajednice te prihvaćanje svakog pojedinca glavna poruka socijalnog odgoja koji se nastoji ostvariti kroz euritmiju. Upravo o važnosti „socioemocionalne dimenzije školskog okruženja“, kako je u svom radu naziva, piše i Buterin Mičić (2016: 325), navodeći kako je kvaliteta interakcija u školi, odnosno socioemocionalnog konteksta u kojem se iste odvijaju igra značajnu ulogu u socijalnom i emocionalnom razvoju

učenika. Uz predstave i druge svakodnevne zajedničke aktivnosti u Waldorfskoj školi, autorica izdvaja euritmiju te navodi da iste imaju „snažan socijalizacijski učinak na učenike i njihov osjećaj školskog zajedništva“ (Buterin Mičić, 2016: 335). Pritom, osjećaj zajedništva, međusobnog prihvaćanja i uvažavanja rezultira pozitivnim emocijama, poput sreće i zadovoljstva, dok osjećaj odbačenosti ili neprihvaćenosti rezultira negativnim emocijama, poput usamljenosti i depresije (Buterin Mičić, 2016). Osim ove socioemocionalne dimenzije, većina ispitanika također navodi ulogu euritmijske nastave u izgradnji i njegovanju interdisciplinarnog pristupa poučavanju, budući da je sadržaj euritmijske nastave neodvojiv od sadržaja svih ostalih predmeta u waldorfskoj školi, čime ona također služi i kao svojevrsna potvrda svega što su učenici naučili kroz školsku godinu (Nordlund, 2006).

9. Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

S obzirom na sve navedeno, potrebno je naglasiti i one elemente istraživanja koji bi mogli biti njegovi potencijalni nedostaci. Uzorak ispitanika u ovom istraživanju heterogena je skupina pojedinaca iz različitih konteksta, što može biti značajno kada se uzme u obzir da učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju ne predaju iste predmete u školi, pa se njihov pedagoški rad i pristup organizaciji nastave može razlikovati. Također, s obzirom da se radi o istraživanju za koje je broj dostupnih ispitanika bio ograničen, rezultati istraživanja donose poglede relativno malog broja pojedinaca iz kojih je teško donijeti generalizirane zaključke koji vrijede za veći uzorak populacije. Međutim, ovo istraživanje unatoč tome donosi vrijedne i značajne informacije o posebnostima odgojno-obrazovnog rada waldorfskih škola, a posebice o integraciji i važnosti integracije umjetnosti u isti. S obzirom na to da se radi o alternativnim školama koje u hrvatskoj ne uživaju potporu ministarstva za obrazovanje i često su zanemarene u općenitom obrazovnom diskursu, svakako bi u budućnosti bilo korisno nastaviti se baviti ovakvim sustavima i dodatnim ispitivanjem vrijednosti umjetničkog odgoja, što u konačnici može rezultirati napretkom struke i društva općenito.

10. Zaključak

Kao što se kroz ovaj rad nastojalo prikazati, waldorfska pedagogija predstavlja jedinstveni odgojno-obrazovni pristup koji se, premda po mnogočemu odskače od drugih pedagoških pravaca, etablirao kao jedan od najvažnijih alternativnih pedagogija. Inspirirana filozofskom misli Rudolfa Steinera koja je prožeta ezoterijom, misticizmom i ostalim “buzz” riječima koje pozivaju automatsku diskreditaciju u dobu empirizma i racionalizma, waldorfska se pedagogija ipak uspjela iskristalizirati kao neizostavan dio pedagoške teorije i prakse. U ovom je radu kao jedna od najznačajnijih specifičnosti waldorfske pedagogije izdvojen upravo umjetnički odgoj koji prožima cjelokupnu filozofiju ali i nastavni kurikulum waldorfske škole i kao takav predstavlja interesnu točku u stjecanju dubljeg razumijevanja uloge umjetnosti u školstvu općenito, kako u odgojnim tako i obrazovnim procesima. U teorijskom dijelu rada prikazana su i najvažnija načela Steinerove antropozofije kako bi se steklo bolje razumijevanje same waldorfske pedagogije, a zatim i najvažnijih pedagoških načela waldorfske škole.

Uzimajući sve u obzir, rezultati istraživanja upućuju da je jedna od glavnih okosnica pedagoškog rada u waldorfskoj školi upravo umjetnički odgoj čije je značenje dvojako. S jedne se strane nalazi umjetnički odgoj kao pedagoški rad koji umjetnost stavlja u službu interdisciplinarnosti, individualiziranog pristupa te nastave koju je najbolje okarakterizirati kao – iskustvenu. Nastava u waldorfskoj školi, kako navode ispitanici, temelji se na praktičnim, kreativnim aktivnostima koje različite nastavne sadržaje povezuju u jednu smislenu cjelinu, njegujući organsku strukturu radnoga dana i uzimajući u obzir radni ritam svakog pojedinačnog učenika. Naglasak je, pritom, na samom kreativno-umjetničkom procesu i njegovom transformativnom potencijalu; kroz umjetnički rad učenici uče sami o sebi, nadvladavaju prepreke i uče nove vještine.

S druge strane, drugo značenje umjetničkog odgoja u waldorfskoj školi pretpostavlja sam odgojni rad kao umjetnost, odnosno proces koji mora počivati na principima pokušaj-pogreška, u kojem su učenju u jednakoj mjeri podložni i odgajatelj i odgajanik. Waldorfski učitelji tako u nastavi zauzimaju stvaralačku ulogu, ulogu improvizatora – kreirajući ozračje koje potiče interakciju s učenicima. Konačno, iz odgovora ispitanika jasno je da je jedna od najočitijih manifestacija umjetničkog odgoja, ali i kulminacija cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada u waldorfskoj školi zasigurno nastava euritmije. Osim njezinog umjetničkog značaja, ispitanici navode da euritmija igra važnu ulogu u izgradnji osjećaja zajedništva,

potičući suradnju i naglašavajući važnost individualnog izražaja u kontekstu grupe. Povezujući pokret, govor i glazbu u jedno, euriemijska nastava otvara jedan pedagoški prostor koji pogoduje razvoj kognitivnih, emocionalnih i društvenih vještina, pedagoški prostor koji odgaja dijete kao cjelovito biće.

11. Literatura

1. Armstrong, T. (2009), *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: ASCD.
2. Bruin, D., Lichthart A., (1994), *Painting in Waldorf Education*. Ghent: The Association of Waldorf Schools of North America
3. Buterin Mičić, M. (2016), Škola kao brižna zajednica: istraživanje perspektive učenika državnih i waldorfskih škola. Bilić, V., Bašić, S. (Ur.), *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 318-343.
4. Carlgren, F. (1990), *Odgoj ka slobodi*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju
5. Dahlin, B. (2017), *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Cham: Springer.
6. Easton, F. (1997), Educating the Whole Child, "Head, Heart, and Hands": Learning from the Waldorf Experience. *Theory into practice*, 36(2): 87-94.
7. Efland, A. D. (2002), *Art and Cognition*. New York: Teachers' College Press.
8. Ivon, D., Mendeš, B., Pivac, D. (2012), Umjetnički poticaj kroz proces odgoja i obrazovanja. *Magistra Iadertina*, 7(1): 111-122.
9. Jensen, E. (2001), *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria: ASCD.
10. Livingston, P., Mitchell, D. (1999), *Will-Developed Intelligence*. Chatham: Waldorf Publications at the Research Institute for Waldorf Education
11. Matijević, M. (2001), *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex
12. Mužić, V., Malić, J. (1983), *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga Zagreb
13. Nordlund, C. Y. (2006), Art experiences in Waldorf education: Graduates' meaning making reflections, Doktorska disertacija, Columbia: University of Missouri.
14. Ogletree, E. (1997), Eurythmy in Waldorf Schools. *Eric*. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ed400948> (11.05.2023.)
15. Oppenheimer, T. (1999), Schooling the Imagination. *The Atlantic*. Dostupno na: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1999/09/schooling-imagination/309180/> (03.04.2023.)
16. Paschen, H. (2014), Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojno obrazovnim znanostima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1): 191-215.
17. Petrash, J. (2002), *Understanding Waldorf Education: Teaching from the Inside Out*. Beltsville: Gryphon House, Inc.

18. Seitz, M., Hallwachs, U., (1996), *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa.
19. Smith, R. A. (1998), Reflections on Excellence II. *Art Education*, 51(5): 62-67.
20. Stanić, M. (2015), Priručnik za strukturirani i polustrukturirani intervju, Diplomski rad, Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
21. Steiner, R. (1997), *An Outline of Esoteric Science*. New York: Anthroposophic Press.
22. Steiner, R. (2006), *Eurythmy*. Hillside: Rudolf Steiner Press.
23. Steiner, R. (1997), *The Essentials of Education*. New York: Anthroposophic Press.
24. Uhrmacher, P. B. (1995), Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25(4): 381-406.
25. Van Oordt, K. (1988), How Eurythmy Works in the Curriculum. Allen, P. (Ur.), *Education as an Art*, New York: Steinerbooks, 5-9.
26. Vukić Valjan, V., Miočić, M. (2011), Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji. Bacalja, R., Ivon, K. (Ur.), *Dijete i estetski izričaji*, Zadar: Sveučilište u Zadru, 37-48.

12. Sažetak i ključne riječi / Summary and Key Words

Usprkos relativno širokoj zastupljenosti, waldorfska pedagogija i dalje je kontroverzna tema odgojno-obrazovnog diskursa, ponajprije zbog specifičnosti pedagoškog pristupa, odnosno same filozofije koja se nalazi u njegovoj podlozi. Jedna je od glavnih specifičnosti umjetnički odgoj koji prožima cjelokupni odgojno-obrazovni rad waldorfske škole. Stoga, primarni je cilj ovog diplomskog rada opisati i prikazati ulogu i značaj umjetnosti u waldorfskoj školi te njezinu odgojno-obrazovnu primjenu u svakodnevnoj nastavi, analizirati ulogu waldorfskih učitelja u realizaciji iste, te steći bolji uvid u euritmiju kao okosnicu umjetničkog odgoja u waldorfskoj školi. Prigodna skupina waldorfskih učitelja ispitana je kroz polu-strukturirani intervju o njihovim pogledima na specifičnosti waldorfske pedagogije, o ulozi umjetnosti u waldorfskoj školi, o tome kako progovaraju o vlastitom pedagoškom radu te prednostima umjetničkog odgoja i obrazovanja. Rezultati upućuju na višestruku primjenu umjetnosti u pedagoškom radu, od one najočitije koja, kroz individualiziran pristup i široki spektar umjetničkih aktivnosti, oblikuje nastavu u proces iskustvenog učenja koje počiva na interdisciplinarnosti, pa do one implicitne koja se oslanja na transformativni potencijal umjetničkog procesa, tako pridonoseći razvoju osjećaja za lijepo, samorefleksije te emocionalne inteligencije.

Ključne riječi: waldorfska pedagogija, Rudolf Steiner, umjetnički odgoj i obrazovanje, euritmija

Art Education in Waldorf Schools and the Significance of Eurythmy

Summary:

Despite being relatively widespread, Waldorf pedagogy remains a controversial topic within the discourse on education, mostly due to the specificity of its pedagogical approach and the very philosophy that stands behind it. One of such specificities is art education, which permeates the entirety of Waldorf schools' work. Therefore, the primary goal of this thesis is to describe and convey the role and significance of art in Waldorf schools and its educational application within the framework of the everyday classroom, to analyze how Waldorf teachers help its realization, and to gain a deeper insight into eurythmy as the backbone of art education in Waldorf schools. The appropriate group of Waldorf teachers was questioned using a semi-structured interview about their perspectives on the specificities of Waldorf pedagogy, the role of art in Waldorf schools, their views on their own pedagogical work, and the advantages of art education. The results suggest a multi-faceted application of art in pedagogical work, from the most obvious one, which, through an individualized approach and a wide spectrum of creative activities, molds the teaching into a process of experiential learning that relies on interdisciplinarity; to the implicit one, which presumes the transformative potential of the artistic process, thus contributing to the development of aesthetic sensibility, self-reflection and emotional intelligence.

Key Words: Waldorf pedagogy, Rudolf Steiner, art education, eurythmy

13. Prilog 1

Protokol intervjua:

Mjesto rada:

Područje rada:

Radni staž (godine):

1. Prema vašem mišljenju, što je posebnost waldorfskog programa?
2. Koje biste tri stvari mogli izdvojiti kao najznačajnije sastavnice rada u waldorfskoj školi?
3. Što je, prema vašem mišljenju, umjetnost? U kojem je obliku ona vama najbliža i zašto?
4. Koje oblike umjetnost može poprimiti u školskom kontekstu?
5. Što biste naveli da je karakteristično za umjetnost u waldorfskoj školi?
6. Koja je, prema vašem mišljenju, uloga umjetnosti u waldorfskoj pedagogiji?
7. Na koji je način umjetnost dio nastave u waldorfskoj školi?
8. Na koje sve načine umjetnost može biti korisna u radu s djecom?
9. Može li, prema vašem mišljenju, umjetnost biti u službi odgoja i na koji način?
10. Koje su prednosti umjetničkog odgoja i obrazovanja?
11. Postoji li nešto značajno što biste izdvojili vezano za umjetnost i rad s učenicima?
12. Kako biste definirali euritmiju?
13. Kako euritmija spaja umjetnost i pedagogiju?
14. Koje biste odgojno-obrazovne ciljeve euritmijske nastave istaknuli kao najvažnije?