

Maria Montessori  
OTKRIĆE DJETETA

Naslov izvornika:

Maria Montessori, *La scoperta del bambino*  
Milano, 1950.

© 2023 by SALESIANA d. o. o.  
Omiška 8, Zagreb  
salesiana@salesiana.hr  
www.salesiana.hr

Za nakladnika: Mihovil Kurkut

Urednik: Matija Janeš

Prijevod: Mate Maras

Lektura: Ana-Maria Matošević

Oblikovanje naslovnice: Hrvoje Orlović

Prijelom: Salesiana d. o. o.

Tisak: Denona d. o. o., Zagreb

ISBN 978-953-205-235-0

Maria Montessori

# OTKRIĆE DJETETA

*S talijanskoga preveo Mate Maras*

sal.  
esi  
ana

Zagreb, 2023.



## Predgovor

R aduje me što je *Otkriće djeteta*, djelo Marie Montessori napokon u rukama hrvatskih čitatelja. Ovo nam djelo daje uvid u jednu drugačiju, posebnu metodu odgoja i obrazovanja djece. Ta posebna Montessori metoda hrvatskim je čitateljima predstavljena 1912. godine u časopisu *Napredak*, u članku pod naslovom *Montessoriova metoda obučavanja u čitanju i pisanju*, u kojemu se Ljudevit Krajačić Mariji Montessori obraćao u muškome rodu.

Maria Montessori bila je među prvim ženama koje su postale liječnice u Italiji, žena koja je cijeli život istraživala najdublju od životnih istina, žena koja je skinula veo s očaravajuće životne tajne koja govori o tome kako čovjek postaje ljudskim bićem koje osjeća sebe i ono što je oko njega, bićem koje može ostvarivati svoje namjere koristeći se svojim tijelom i rukama, koje ono što radi drugima može prenijeti jezikom riječi i jezikom znanosti – matematikom.

Tijekom stoljeća koje je prošlo od početka razvoja metode Marije Montessori s mnogih je otajstava prirode skinut veo tajne. Čitajući njezina djela danas, zadivljujuće je uočavati koliko su njezina zapažanja bila ispravna, koliko je budućih znanstvenih spoznaja naslutila. Današnja znanost potvrđuje temeljne postavke njezine metode, posebice re-

zultati istraživanja evolucije, kao i istraživanja u ekologiji, znanosti o ponašanju, neuroznanosti i ostalim znanostima koje pedagogiji doprinose spoznajama o načinu odvijanja procesa učenja.

Živčani sustav razvijao se evolucijom kroz nebrojene vrste i usporedno s njime razvijala se sposobnost osjećanja zadovoljstva prilikom ponašanja prema zadanim obrascima. Zahvaljujući toj temeljnoj ljudskoj sposobnosti živčani je sustav evolucijom razvio sposobnost uživanja prilikom ostvarivanja vlastite namjere. Priroda je ljudima omogućila da uživaju bivajući zajedno. Montessori zato i piše kako »ljubav čovjeka prema čovjeku može biti slađa i tako jednostavna da do nje bez napora mogu doći mase, a ne samo onaj tko ima povlašten duh«.

Danas znamo kako evolucija stalno potiče živa bića na usklađivanje podržavajući napredovanje života. Budući da je danas uređajem za magnetnu rezonancu moguće zaviriti u same živčane stanice i razabirati elektrokemijske procese u njima, na snimkama mozga radost koju ljudi doživljavaju može se doslovce vidjeti. Međutim, kako bi živčane stanice došle do sposobnosti uživanja u otkriću voljenosti i zadovoljstva zbog ostvarivanja vlastitih namjera, potrebno ih je potaknuti na aktivnost određenim slijedom, određenim ritmom i u određenom okolišu, a posebice u razdoblju njihova umrežavanja, kad mozak postaje funkcionalan. Ti su prirodom zadani uvjeti neumoljivi, stoga se evolucijom pretpostavljena najviša razina živčane sposobnosti bez njih ne može razviti. Ljudi su pomoću sve većih materijalnih dobara i neprirodnih utjecaja s vremenom razvili okruženje koje je čovjeka dovelo do tvrdnje: »I can't get no satisfaction«, koja nije samo naslov pjesme Rolling Stonesa, već svakodnevni krik potrebe milijardi mozgova.

Tekst koji je pred nama nastajao je od 1909. do 1950. godine i u njemu Montessori obrađuje upravo metodu

u eksperimentalnoj pedagogiji, metodu koja proizlazi iz njezinih eksperimenata obavljenih u dječjim vrtićima ili u prvim razredima osnovne škole. Ona postupno otkriva svoj pristup navodeći svoja zapažanja potreba djeteta i načine na koje su te potrebe u njezinoj metodi bile zadovoljavane.

Vjerujem da će onima koje zanima podučavanje djece biti zanimljivo pratiti kako se razvijala metoda koja se održala dulje od stotinu godina i koja se i danas primjenjuje u više od pedeset zemalja svijeta. U *Otkriću djeteta* Montessori iz rečenice u rečenicu sve više otkriva svoj u temeljnim odrednicama jako suvremen pogled na svijet. Na samome početku knjige upućuje nas u to da »pedagogiju mora nadahnjivati univerzalno poimanje slobode«. Time nas uvodi u svoj pristup, jedinstven upravo po slobodi, odnosno po tomu što djetetu omogućuje da slobodno bira čime će se baviti u okolini ispunjenoj odabranim predmetima. »Kad govorimo o 'okruženju', podrazumijevamo skup stvari koje dijete može slobodno birati i upotrebljavati koliko želi, odnosno o onome što odgovara njegovim sklonostima i potrebama djelovanja«.

Istraživači *konektoma*, 'mreže neurona u mozgu', uočili su da dijete birajući upotrebljava prednji dio mozga, dio koji ne postoji u životinja, a koji određuje ponašanje i usmjerava pažnju. Taj dio mozga omogućuje postojanje uma, on je obilježje *Homo sapiensa* – razumnog čovjeka. Maria Montessori je pozornim promatranjem djece uočila da ona traže hranu za 'um' jer prednji dio velikog mozga može razvijati svoju sposobnost samo ako je aktivan, ako dobiva hranu, podražaje koje prerađuje, ako planira i stvara odluke. Budući da se živčani sustav samoorganizira kao i svi živi sustavi, upotrebljavat će samoorganizaciju i oblikovati *konektom* na temelju onoga što je u okolišu i onoga što je ponuđeno. Zbog toga je presudno shvatiti važnost i prikladnost materijala koji se djetetu nudi. Uvid Marie Montessori u važnost

onoga što dijete okružuje dok oblikuje *konektom* danas je potpuno potvrđen znanstvenim istraživanjima.

Opisan proces samoorganizacije stanica mozga u *konektom* biološko je objašnjenje te dječje potrebe, odnosno 'umne gladi' koju je Montessori prije dostupnih znanstvenih spoznaja koje ju potvrđuju tako precizno uočila i opisala: »Ono što je um stekao tijekom svojega 'osjetilnog razdoblja' trajna je stečevina za čitav život«. Stoga je prikladnost materijala kojima je dijete okruženo od presudne važnosti. No ne samo prikladnost materijala, već i prikladnost njihove uporabe. Dokazano je da se te živčane stanice razgrađuju i nestaju ako se ne koriste. Stoga njihov razvojni potencijal ovisi o djetetovoj aktivnosti. Zato je najvažnije djetetu osigurati prilike da bude aktivno. Montessori stoga traži da se djetetu pomaže tako da mu se omogući samostalna aktivnost. Ona zahtijeva da učiteljica pomaže djetetu da se u početku snađe među toliko različitih stvari i da ga nauči kako se njima koristiti, odnosno da ga upućuje u uređen i djelatan život u okruženju i da ne čini ništa osim toga. Traži da učiteljica najprije zapazi prvo očitovanje kretnji djeteta usmjerenih prema nekom cilju, kretnji kojima dijete pokazuje svoje namjere. Djetetu zatim treba ponuditi predmet ili aktivnost kojom će ono samostalno i ostvariti svoj cilj. Stoga navodi da djetetu »svako ponašanje koje ima koristan cilj, u kakvu god obliku bilo izraženo, mora biti ne samo dopušteno, nego ga učitelj treba i zapaziti«. Njezino stajalište o tuđoj pomoći, o kojoj piše da je »smetnja u razvoju prirodnih snaga upravo toliko koliko je i beskorisna«, danas je potpuno znanstveno potvrđeno. Kad se malo dijete nađe pred materijalom, ono odgovara usredotočenim i ozbiljnim radom koji, čini se, iz njegove svijesti izvlači najbolji dio, tvrdi Montessori. To su potvrdili i istraživači dojenačke dobi. Dajući dojenčadi zadatke u skladu s njihovim sposobnostima, dokazali su da djeca već u toj dobi pokazuju



sposobnosti zaključivanja, rješavanja problema i moralnog prosuđivanja.

U poticanju djeteta na samostalnu aktivnost vrlo je važno kakvim će se materijalom dijete pritom koristiti. Okolina s pomno odabranim i prikladnim materijalima, koji su poput ključeva otkrivanja prirode, stoga je uz samostalnost temeljna sastavnica Montessori metode. Dijete u svojoj najranijoj dobi najprije vježba osjetila. U tom procesu ključna je uloga didaktičkog materijala jer on inteligenciji otvara puteve koji su inače nepristupačni djetinjoj dobi. Montessori je davno uočila kako razvoj osjetila doista prethodi razvoju viših umnih aktivnosti i kako se stoga dijete u dobi od tri do šest godina nalazi u razdoblju oblikovanja. Razvoj osjetila i njihova integracija iznimno su važni za razvoj dječjih sposobnosti. Istraživanja su pokazala da način na koji dijete povezuje osjetne informacije izravno utječe na njegove sposobnosti zadovoljavanja zahtjeva okoline. Stoga dijete koje ima teškoća u preradi informacija dobivenih kroz osjetila ima velikih teškoća u razvoju.

Dječje shvaćanje, dakle, polazi od osjetila, odnosno dijete od 'osjećanja hvatanja' dolazi do 'shvaćanja'. Kako bi se taj razvojni put intenzivirao, važno je djeci ponuditi prikladan i njihovoj dobi prilagođen didaktički materijal. Montessori je takav materijal sama osmislila i izradila, a sastoji se u tome da sam materijal nudi vlastita razlikovna svojstva na vrlo opipljiv i stupnjeviti način, tako da dijete može razlučiti i najsitnije razlike. Montessori materijal stoga omogućuje klasificiranje i analiziranje svojstva slijedeći na taj način dječji razvojni put i pomažući tako djetetu da dođe do 'shvaćanja'.

Za osnaživanje i pomaganje dječjeg razvojnog puta osim prikladnosti materijala od iznimne je važnosti i ispravno usmjeravanje djeteta dok se tim materijalom koristi. Današnja istraživanja dokazuju da način ophođenja s djetetom i

okolina u kojoj se ono nalazi izravno utječu na razvijanje i očitovanje njegovih sposobnosti. Dokazano je postojanje intuitivnog didaktičkog roditeljskog ponašanja koje se očituje u prihvaćanju i potvrđivanju onoga što dijete radi, odnosno trenutnom vođenju djeteta (kada je to potrebno) do stanja u kojem se ono osjeća dobro i sigurno. Utvrđeno je da je ono univerzalno, neovisno o dobi, spolu ili rasi. Upravo je to ono učiteljino ponašanje koje Montessori očekuje. Od učiteljice se, dakle, traži da osvijesti intuitivno didaktičko ponašanje i tako postupa jer je takvo ponašanje ono koje je priroda pripremila kako bi djetetu olakšala postajanje ljudskim bićem. Jedno od obilježja intuitivnog didaktičkog ponašanja roditelja jest da se roditelj u tom 'prirodnom stanju' ne umara. Isto bi se trebalo odnositi i na učiteljicu, pa Montessori navodi: »Što se tiče učiteljice, ona bez opasnosti da potroši svoje snage može čitav dan ostati s djecom tako različitih stupnjeva razvoja, kao što majke bez umaranja od jutra do večeri ostaju u kući s djecom svih uzrasta«.

Pri rukovanju materijalom također je važno suzdržati se od davanja djetetu do znanja da je pogriješilo i da nije razumjelo što treba činiti, na što je Montessori neprestano ukazivala. Davanje djetetu do znanja da je pogriješilo može na duže vrijeme zaustaviti poriv za djelovanjem, što su istraživanja kasnije i potvrdila. Djetetovo usvajanje vježbe pomoću materijala može se povezati s jednim od dvaju motivacijskih sustava koja određuju ponašanje ljudi. On se pokreće automatski i, nakon što se radnja izvrši i dođe se do cilja, na živčanim završetcima izlučuje se dopamin koji djeluje 'nagrađujuće'. Stoga postoji potreba za ponavljanjem radnje koja je dovela do izlučivanja dopamina, koji je u trenutcima ponavljanja široko rasprostranjen po mozgu i tako djeluje na pamćenje aktivnosti i na emocije koje se prilikom izvođenja aktivnosti doživljavaju.

Dopamin, dakle, uzrokuje potrebu za ponavljanjem, a mnogo ponavljanja omogućuje umrežavanje stanica mozga u funkcionalnu mrežu, *konektom*. Valja stoga djetetu omogućiti i dopuštati višestruko ponavljanje iste vježbe jer ono na taj način napreduje i razvija stanje usmjerene pozornosti. Montessori je u svoje vrijeme (a i danas se to često događa) zapazila da se djetetova želja da radi ono što želi često previđa i da ga se u tome često zaustavlja. Sprječavanje djeteta u ponavljanju vježbe ometa njegov razvoj, stoga Montessori u *Otkriću djeteta* objašnjava i ukazuje na važnost ponavljanja one vježbe koju je dijete odabralo ponavljati.

Pristup Marije Montessori sveobuhvatan je i cjelovit i nijedan njegov dio ne može se izostaviti. Ona je promatrajući djecu utvrdila da je isti odgoj moguć u svim društvenim slojevima i među svim rasama na svijetu. Ukazala je na dotad nepoznatu metodu – metodu koja pažljivo prati dječje zanimanje i pomaže djetetu da vlastitom aktivnošću zadovolji znatiželju. Osmislila je jedinstven put u kojemu je ujedinila i slabe i jake naglasivši da je »put na kojemu slabi jačaju isti onaj na kojem jaki postaju savršeni«. Na nama je da tim putem nastavimo.

SILVIJA PHILIPPS REICHERZER, prof.



## Uvod

**A**ko sam se prigodom objavljivanja trećega talijanskog izdanja osjetila dužnom opravdati novo tiskanje knjige koju sam napisala na početku svojega rada, tu dužnost još više osjećam prigodom objavljivanja ovoga izdanja, poslije četrdeset i dvije godine. Moji poticaji uvijek su isti, ali razvoj rada i zaključci proizašli iz otkrića koje sam dobila od djece u našim školama umnogome nadmašuju i najopravdanija očekivanja. Ovu knjigu bilo je moguće osuvremeniti samo pod uvjetom da ju se napiše iznova, kako u pogledu sadržaja, tako i u pogledu jezičnog izraza. No okolnosti to nisu dopuštale, a osim toga, bilo je potrebno raspolagati i potpunim nizom specijaliziranih publikacija iz cijeloga svijeta o raznim psihološkim i pedagoškim aspektima našega iskustva. Neke su od njih već objavljene, primjerice, *Il segreto dell'infanzia* (Tajna djetinjstva), *La mente assorbente* (Upijajući um), *Educazione per un nuovo mondo* (Odgoj za novi svijet), *Educando il potenziale umano* (Odgajanje ljudskog potencijala), *Psico-aritmetica* (Psiho-aritmetika), *Psico-geometria* (Psihogeometrija) itd., a druge su još u pripremi.

U sadašnjem sam izdanju nastojala samo objasniti neke teme i posebno iznijeti na vidjelo činjenicu da je naš rad re-

*zultat nove odgojne metode, a ne pokušaj njezina stvaranja. Zaključci do kojih smo stigli izraženi su novim naslovom: La scoperta del bambino (Otkriće djeteta). Nakon nekoliko poglavlja ponudila sam sažet uvid u najnovije razvoje. Čitatelja se stoga moli da ima na umu da je glavni dio ove knjige bio napisan na početku naših eksperimenata i da se često odnosi na ondašnje prevladavajuće znanstvene teorije i eksperimente ili na pojedine situacije onog doba. Vremena su se promijenila i znanost je silno napredovala, kao i naš rad. No time su se naša načela samo potvrdila, a potvrdilo se i naše uvjerenje: čovječanstvo se može nadati rješenju problemā, među kojima se najhitniji tiču mira i jedinstva, samo ako skrenemo vlastitu pozornost i vlastitu snagu na otkriće djeteta i na razvoj velikoga potencijala ljudske osobnosti koju se odgaja.*

Poona, studeni 1948.

MARIA MONTESSORI

## I.

# Kritička razmatranja o primjeni znanosti na školski sustav

**N**e namjeravam izlagati raspravu o znanstvenoj pedagogiji: ove uvodne napomene imaju za skroman cilj iznijeti na vidjelo najzanimljivije rezultate jednog pedagoškog iskustva. To iskustvo, kako se čini, otvara praktičan put novim metodama. Cilj je ostvariti u pedagogiji širu primjenu znanstvenih eksperimenata ne mičući ju s njezinih prirodnih temelja na spekulativnim načelima. Pretjerano se tvrdi, i o tome se govori već mnogo godina, da bi i pedagogija, kao što je to već učinila i medicina, trebala napustiti strogo teorijska područja kako bi mogla postaviti svoje temelje na pozitivnim rezultatima eksperimenata. Biološka i eksperimentalna psihologija, od Webera<sup>1</sup> i Fechnera<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ernst Heinrich Weber (1795. – 1878.), njemački fiziolog i psiholog, analizirao osjet dodira i postavio koncept o najmanjoj osjetilnoj razlici između dva podražaja. (op. ur.)

<sup>2</sup> Gustav Theodor Fechner (1801. – 1887.), njemački fizičar, filozof, psiholog i književnik. Utemeljitelj eksperimentalne estetike i psihofizike, znanosti koja se bavi kvantitativnim odnosima između osjeta i podražaja koji ih izazivaju. (op. ur.)

do Wundta<sup>3</sup> i Bineta<sup>4</sup>, ustrojavala se malo-pomalo kao nova znanost čija će uloga biti da pedagogiji priskrbi temelj pripreme koju je stara psihologija pružala filozofskoj pedagogiji. Izgleda da i morfološka antropologija, kad ju se primijeni na fizičko proučavanje učenika, čini još jednu vezu s novom pedagogijom.

Međutim, takozvana znanstvena pedagogija nikada nije bila uistinu izgrađena ni određena. Ona je nešto neodređeno o čemu se govori, ali u stvarnosti ne postoji.

U Italiji su se pod vodstvom medicinskih stručnjaka prije nekoliko godina pojavile takozvane 'Škole znanstvene pedagogije' namijenjene poučavanju učitelja novom pedagoškom pravcu. Te su škole bile vrlo uspješne i okupile su, može se reći, sve talijanske učitelje. Te su im antropološke škole probudile zanimanje za metodičko promatranje djece tijekom različitih razdoblja razvoja i za mjerenje preciznim instrumentima prije no što su nam stigla nova učenja iz Njemačke i Francuske. Sergi<sup>5</sup> je, primjerice, pedesetak godina među učiteljima ustrajno širio ideju da izvor obnove odgoja i obrazovanja traže u znanstveno utemeljenom promatranju. »Danas se u društvenom životu«, govorio je Sergi, »nameće hitna potreba: obnova metoda odgajanja i poučavanja – tko se bori pod tom zastavom, bori se za obnovu čovječanstva.«

U svojim pedagoškim spisima sabranim u jednom svesku: *Educazione ed istruzione – Pensieri (Odgajanje i poučavanje*

---

<sup>3</sup> Wilhelm Wundt (1832. – 1920.), njemački psiholog i filozof. Zaslužan za utemeljenje psihologije kao samostalne znanstvene discipline; utemeljio je prvi laboratorij eksperimentalne psihologije te uveo psihologiju kao samostalnu akademsku disciplinu na sveučilište. (op. ur.)

<sup>4</sup> Alfred Binet (1857. – 1911.), francuski psiholog, tvorac prvoga standardiziranog testa za ispitivanje inteligencije. (op. ur.)

<sup>5</sup> Giuseppe Sergi (1841. – 1936.), talijanski antropolog, na Sveučilištu u Rimu razvio je program istraživanja iz antropologije i psihologije. (op. ur.)



– *Misli*),<sup>6</sup> u kojemu je skupio svoja predavanja i naučavanja, Sergi naglašava da je primjeren put prema željenoj obnovi *metodičko proučavanje odgojenika sredstvima pedagoške antropologije i eksperimentalne psihologije*.

»Već nekoliko godina borim se za ideju koju, što više o njoj razmišljam, smatram sve ispravnijom i korisnijom za ljudsko poučavanje i odgajanje: kako bismo imali prirodne metode i postigli te ciljeve, trebamo imati brojna egzaktna i racionalna opažanja o ljudima, a prvenstveno o djetinjstvu u kojemu se trebaju postaviti temelji odgoja i kulture.

Mjeriti glavu, visinu i tako dalje, ne znači, istina je, baviti se pedagogijom, ali znači slijediti put koji do nje dovodi jer ne možemo odgajati nekoga koga izravno ne poznajemo.«

Sergijev autoritet osnažuje nas u uvjerenju da jednom kad eksperimentom upoznamo pojedinca, umijeće njegova odgoja i obrazovanja pojavit će se gotovo prirodno. To je kod njegovih sljedbenika izazivalo zbrku ideja (što se često događa), to jest zabunu između eksperimentalnog proučavanja učenika i njegova odgoja i obrazovanja. Budući da se proučavanje nametalo kao put da se stigne do odgoja, koji bi iz njega prirodno potekao, upravo se pedagošku antropologiju nazvalo *znanstvenom pedagogijom*. Obraćeni te nove riječi nosili su 'biografski karton' kao stijeg, uvjereni da će odnijeti pobjedu u borbi čim se takva zastava u školstvu jednom konačno podigne.

Stoga su takozvane škole znanstvene pedagogije osposobljavale učitelje za antropometrička mjerenja, za upotrebu instrumenata esteziometrije, za prikupljanje podataka anamneze. Tako se oblikovala zajednica učitelja znanstvenika.

U inozemstvu se, istini za volju, nije radilo ni više ni bolje. Osnovne škole u Francuskoj, Engleskoj i posebice u Americi započele su proučavanje antropologije i pedagoške

---

<sup>6</sup> Trevisini, 1892.

psihologije naivno vjerujući da se pomoću antropometrije i psihometrije obnavlja škola. Nakon napretka u tom smjeru slijedio je razvoj proučavanja pojedinca – počevši od Wundtove psihologije do Binetovih pokusa – ali zadržavajući istu zabludu nepromijenjenom. Štoviše, gotovo nikad *učitelji* nisu bili ti koji su provodili takva istraživanja, nego liječnici, koje je više zanimala njihova posebna znanost nego pedagogija, pa su radije nastojali dati eksperimentalne priloge psihologiji i antropometriji nego organizirali svoj rad i usmjeravali svoje namjere za osnivanje toliko očekivane znanstvene pedagogije. Na kraju krajeva, antropolog i psiholog nisu nikada obrazovali djecu u školama, kao što ni učitelji nikada nisu dosegнули stupanj laboratorijskih znanstvenika.

Umjesto toga, napredak škole u praktičnom je smislu zahtijevao pravu *koordinaciju* pravca proučavanja i pravca misli, tako da bi se znanstvenici izravno vraćali na plemenito polje škole, a učitelji podizali iz niže razine kulture na koju se danas ograničavaju. Na tragu toga iznimno praktična ideala utemeljena je u Rimu Sveučilišna pedagoška škola s namjerom da se pedagogija podigne iz svojstva jednostavnog sekundarnog predmeta na filozofskom fakultetu, kakva je dosad bila u Italiji, na neovisan fakultet koji bi, kao i medicinski fakultet, obuhvaćao najrazličitije predmete. I među njih su ušle čak i pedagoška higijena, pedagoška antropologija i eksperimentalna psihologija.

Te su znanosti ipak nastavile svoj razvojni put, a sama pedagogija ostala je na staroj filozofskoj podlozi na kojoj se i rodila ne dopuštajući da ju se dira, a još manje da ju se preobrazi.

No danas nas u odgoju i obrazovanju ne zanima toliko znanost koliko pitanje čovječnosti i civilizacije, pred kojima postoji samo jedna domovina: svijet. I zbog tako vrijedna razloga svi oni koji su dali neki prilog, čak i kad je on bio

samo pokušaj koji se nije okrunio uspjehom, dostojni su da ih uljuđeno čovječanstvo poštuje.

I tako smo mi, usmjereni prema istom cilju, nalik na udove i život jednoga tijela: neki su radili i vjerovali prvi kako bi i oni koji dolaze poslije stigli na cilj.

I jednako smo tako vjerovali da možemo staru i trošnu školu ponovno izgraditi prenoseći u nju kamenje tvrda i jalova eksperimenta iz laboratorija. Mnogi su s previše iluzija promatrali te plodove materijalističke i mehanističke znanosti.

Međutim, upravo smo zbog toga krenuli varljivim i tijesnim putem koji treba svladati kako bismo uistinu obnovili umijeće odgoja ljudskih naraštaja.

Stvarati učitelje pod vodstvom eksperimentalnih znanosti nije lako. Kad bismo ih na najistančaniji način obučili u antropometriji i psihometriji, proizveli bismo mehanizme čija bi korisnost bila veoma upitna. Uvođenjem u pokuse sigurno nismo pripremili *nove učitelje*. A iznad svega ostavili smo odgojitelje na pragu eksperimentalnih znanosti ne pripuštajući ih u dublje i plemenitije područje u kojem se oblikuju znanstvenici.

Doista, što je znanstvenik?

Sigurno nije onaj tko zna upravljati svim fizikalnim instrumentima u laboratoriju ili tko u kemijskom laboratoriju sa sigurnošću upravlja svim reagensima, ili pak tko u biologiji zna pripremiti mikroskopske preparate. Štoviše, osobe koje nisu na razini 'znanstvenika', poput asistenata ili jednostavnih *pripremača*, vrlo često eksperimentalnu tehniku rabe s većom sigurnošću.

Mi znanstvenikom nazivamo onoga tko je u eksperimentu *osjetio* sredstvo koje vodi u istraživanje najdubljih životnih istina, u skidanje nekog vela što pokriva očaravajuće životne tajne, i tko je osjetio da se tijekom takva istraživanja u njemu rađa tako zanosna *ljubav* prema otajstvima

prirode da zaboravi sama sebe. Znanstvenik nije onaj tko rukuje instrumentima, nego onaj tko poznaje prirodu. Taj uzvišeni zaljubljenik nosi vanjske znakove svoje strasti, kao redovnik. Znanstvenikom nazivamo onoga tko živi u svojemu laboratoriju ne osjećajući više vanjski svijet i zanemarujući odijevanje jer se više ne spominje sama sebe; onoga tko neumorno zuri u mikroskop dok ne oslijepi; onoga tko se cijepi tuberkulozom ili proguta izmet osobe zaražene kolerom žudeći upoznati način prenošenja bolesti; onoga tko zna kako kemijski preparat može biti eksplozivan, ali ipak iskušava njegovu sintezu i ostane zgromljen.

Eto kakav je duh čovjeka znanosti kojemu priroda otkriva svoje tajne kruneći ga slavom otkrića.

Postoji, dakle, neki 'duh' znanstvenika, osim 'mehanizma' znanstvenika. I znanstvenik je na vrhuncu svojega uspona kada duh nadjača mehanizam; od njega znanost ne će dobiti samo nova otkrića o prirodi, nego i filozofske sinteze misli.

Ja vjerujem da u učiteljima moramo više pripremati *duh* nego mehanizam znanstvenika, to jest, smjer pripreme mora biti više prema duhu nego prema mehanizmu.

Kad smo u znanstvenoj pripremi vidjeli samo mehanizam, sigurno nismo željeli učitelja u osnovnoj školi dovesti u stanje da bude istodobno savršen asistent u antropološkom laboratoriju i znanstvenom psihološkom laboratoriju te higijeničar u vrtiću i školi. Naprotiv, samo smo ga željeli *usmjeriti* na put eksperimentalne znanosti obučavajući ga da upravlja čas jednim čas drugim instrumentima. Tako trebamo *usmjeravati* učitelja, premda ograničeno, na ciljeve koje predviđa njegova služba, na put *znanstvenoga duha*.

Drugim riječima, moramo nastojati da se u učiteljevoj svijesti rodi *zanimanje za očitovanje prirodnih pojava* općenito sve dok ne zavoli prirodu i ne iskusi ono čeznutljivo iščekivanje znanstvenika što priprema eksperimente samo kako bi nazočio otkrivanju.

Instrumenti su kao abeceda i treba znati kako se njima rukuje kako bi se mogla čitati priroda. I kao što se knjiga, koja otkriva najveće misli nekog pisca, služi abecedom kao sredstvom da slovima sastavlja riječi, tako priroda, zahvaljujući mehanizmu pokusa, omogućuje beskonačan niz otkrivanja svojih tajna.

Onaj tko tek sriče, mukotrпно će čitati riječi iz početnice, ali moći će čitati i riječi u Shakespeareovim djelima pod uvjetom da su dovoljno jasno otisnute.

Tko je upućen samo u surov eksperiment, nalik je na onoga tko sriče doslovni smisao riječi u početnici: na takvoj razini ostavljamo učitelje ako njihovu pripremu ograničimo na mehanizam.

Moramo, naprotiv, postati tumačima duha prirode, slični onomu tko, jednom kada je naučio sricati, može preko grafičkih znakova čitati Shakespeareovu, Goetheovu ili Danteovu misao.

Kao što se vidi, razlika je velika i put je dug.

Ipak, naša je početna pogrješka prirodna: dijete koje završi početnicu zamišlja da zna čitati. Ono doista čita natpise na trgovinama, naslove u novinama i svaku riječ ili rečenicu koja mu slučajno padne u oči. Ako bi ušlo u knjižnicu i zavaravalo se da zna čitati *značenje* tih knjiga, zapalo bi u očiglednu pogrješku. Ali ako bi to pokušalo, osjetilo bi da je 'mehaničko znanje čitanja' ništavno, pa bi izašlo iz knjižnice i otišlo u školu.

Isto je i sa zavaravanjem da se novi učitelji pripremaju za novu pedagogiju ako uče antropometriju i eksperimentalnu psihologiju.

\* \* \*

Ostavimo po strani teškoće pripremanja učitelja-znanstvenika u spomenutom smislu; nemojmo čak ni pokušavati s nekim programom jer bismo inače skrenuli u temu kojom

se ne bavimo. Pretpostavimo, naprotiv, da smo dugim vježbama već pripremili učitelje za *promatranje prirode* i da smo ih uzdignuli na, primjerice, razinu onih zoologa koji ustaju noću i odlaze u šumu kako bi, ne mareći za tegobe i neugodnosti, zatekli buđenje i prva očitovanja dnevnoga života neke obitelji kukaca koji ih zanimaju. Zamislimo znanstvenika koji bi mogao biti neispavan i umoran od puta, ali je pun života i pozoran. On ne opaža je li se zablatio ili zaprašio, skriva li ga magla ili prži sunce; samo pazi da ničim ne otkrije svoju prisutnost kako bi kukci satima i satima mogli mirno obavljati svoje prirodne funkcije koje želi promatrati.

Pretpostavimo da su ti učitelji na stupnju znanstvenika koji, već ionako kratkovidan, pod mikroskopom promatra infuzorije u njihovim prirodnim gibanjima znajući da to umara njegove oči. Čini mu se da su način na koji se odvajaju jedni od drugih i način na koji biraju hranu osigurani nekom iskonskom sviješću ili instinktom. Zatim uznemiruje taj spokojni život električnim stimulansom i promatra kako se jedne okupljaju na pozitivnom polu, a druge na negativnom. Eksperimentirajući sa svjetlosnim stimulansom vidi kako jedne infuzorije jure prema svjetlosti, a druge od nje bježe. Na taj način istražuje pojavu tropizma uvijek držeći u prvom planu misao da treba odlučiti je li prilaženje stimulansu ili bježanje od njega iste prirode kao i prirodno razdvajanje i izbor hrane. Drugim riječima, želi znati je li to potaknuto izborom i pojavom iskonske svijesti ili, još bolje, prirodnim instinktom, a ne nekim fizičkim privlačenjem i odbijanjem sličnim onima koji postoje između magneta i željeza. I pretpostavimo da taj znanstvenik, primijetivši da su dva sata popodne, osjeća radost što je to proučavao u laboratoriju umjesto kod kuće, gdje bi ga zvali na ručak, prekidajući istodobno zanimljivo promatranje i post.

Pretpostavimo, velim, da učitelj (neovisno o svojoj znanstvenoj kulturi) stekne slično, koliko god oslabljeno, zani-

manje za promatranje prirodnih pojava. No takva priprema ne bi bila dovoljna.

Njega njegova zadaća uistinu ne nagoni da promatra kukce ili infuzorije, nego čovjeka. I to ne čovjeka koji pokazuje svoje dnevne navike, kao što to čine obitelji kukaca kad se probude ujutro; nego čovjeka u buđenju njegova intelektualnoga života.

Zanimanje za čovječnost, za onoga tko ju želi odgajati, mora imati svojstvo koje najintimnije povezuje promatrača i promatranoga, kakvo se zooolozima ili botaničarima ne događa s prirodom: a ono što je najintimnije, nužno je i najslađe. Čovjek ne može voljeti kukca ili kemijsku reakciju bez trzavica; onomu tko promatra bez strasti te se trzavice u stvarnosti javljaju kao patnja, tegoba u životu, mučenje.

Ali ljubav čovjeka prema čovjeku može biti slađa i tako jednostavna da do nje bez napora mogu doći mase, a ne samo onaj tko ima povlašten duh.

Kad se nađu u ulozi promatrača čovječanstva, neka se učitelji, dovoljno upućeni u 'duh znanstvenika', tješe osjećajem koji će prilično brzo iskusiti.

Kako bismo dobili neku ideju o tome drugom obliku pripreme duha, zamislimo da tumačimo jednostavnu dušu prvih sljedbenika Isusa Krista, koji su ga slušali kako govori o veličanstvenom kraljevstvu višnjega Boga iznad svega što se može pojmiti na zemlji. Jedan od učenika pitao se tko će biti velik u tome kraljevstvu, pa ga je s prostodušnom znatiželjom upitao: »Učitelju, tko će biti najveći od svijuu u kraljevstvu nebeskom?« A Krist je pomilovao glavu malena djeteta koje je u njega očarano zurilo i odgovorio: »Tko bude sličan ovomu djetetu, taj će biti najveći u kraljevstvu nebeskom«.

Sada zamislimo jednu gorljivo mističnu dušu koja promatra malena dječaka u svemu njegovu očitovanju kako bi naučila način vlastita usavršavanja s mješavinom pošto-

vanja i ljubavi te svete znatiželje i težnje prema vrhovnim visinama Neba i kako bi ona taj način usavršavanja izložila razredu punom djece.

To, doduše, ne bi bio naš novi odgojitelj kojega želimo oblikovati. Ali pokušajmo uliti u jednu jedinu dušu duh stroge žrtve znanstvenika i duh neizreciva ushita nekoga takva mistika – imat ćemo potpuno pripremljen duh ‘učitelja’.

On će, zapravo, od istoga dječaka primiti sredstva i način vlastita odgoja, to jest naučit će od njega kako se usavršiti kao odgojitelj.

\* \* \*

Zamislimo jednoga od naših botaničara ili zoologa vješta u tehnici promatranja i pokusa koji je, primjerice, otputovao na lice mjesta kako bi proučavao peronosporu i obavio svoja promatranja na otvorenom, a zatim daljnja istraživanja, pokuse itd. pod mikroskopom i općenito u laboratoriju. Zamislimo nekoga tko proučava krpelje zalazeći u štale i kopkajući po životinjskim izmetima i tko, napokon, razumije što znači proučavati prirodu i poznaje sva sredstva koja moderna eksperimentalna znanost nudi za postizanje takvoga cilja. Zamislimo da su jednoga od tih učenjaka zbog njegovih zasluga postavili na neko znanstveno mjesto sa zadaćom da obavi nova istraživanja opnokrilaca i da su mu, kad je stigao na mjesto, stavili pred oči kutiju od prozirnog stakla na čijem su dnu bili iglom pričvršćeni i sačuvani lijepi mrtvi leptiri raširenih krila. Mladi učenjak rekao bi da je to dječja igra, a ne materijal koji će proučavati znanstvenici i da su ti preparati u kutiji dodatak gimnastici koju izvode dječaci u javnim parkovima kada love leptire mrežicom što visi na štapu. Eksperimentator suočen s takvim predmetom ne bi mogao učiniti ništa.

Isto bi bilo ako bismo jednoga učitelja, koji je prema našem shvaćanju i znanstvenik, smjestili u neku od naših



današnjih škola u kojima su djeca zagušena u svim spontanizacijama vlastite osobnosti, kao kakva mrtva bića koja stoje pričvršćena na zadanome mjestu, u klupi, kao leptiri pričvršćeni iglom dok šire krila jalovo stečenog znanja – znanja kojemu simbol mogu biti ona krila koja imaju značenje ispraznosti.

Dakle, ne vrijedi pripremati učitelja znanstvenika: potrebno je pripremiti mu *školu*. Nužno je da škola *dopušta slobodno odvijanje aktivnosti djeteta* kako bi se iz toga rodila znanstvena pedagogija: to je ključna reforma.

Nitko se ne će usuditi ustvrditi da je takvo načelo već stečeno u pedagogiji i u školi. Istina je da će neki pedagog – uzmimo za primjer Rousseaua – izraziti izvrsna načela i neodređene težnje za dječjom slobodom, ali pravi koncept *slobode* potpuno je nepoznat pedagogima. Oni često slobodu shvaćaju onako kako su ju poimali narodi u doba pobune protiv ropstva. U najboljem slučaju imaju koncept slobode koji je uvijek sužen jer znači zakoračiti na stepenicu više, to jest osloboditi se svega djelomičnog: neke domovine, neke kaste, nekog oblika misli.

Naprotiv, pedagogiju mora nadahnjivati univerzalno poimanje slobode: oslobađanje života zagušenog bezbrojnim smetnjama koje se suprotstavljaju skladnome tjelesnom i duhovnom razvoju. To je stvarnost od najveće važnosti koja sve do danas promiče mnoštvu promatrača!

Nije dovoljno raspravljati: treba dokazati. Svatko tko bi rekao da načelo slobode danas oblikuje pedagogiju i školu izazvao bi smijeh kao dječak koji bi pred nanizanim leptirima uporno tvrdio da su živi i da mogu letjeti.

Načelo gušenja, protegnuto katkad gotovo do *ropstva*, oblikovalo je velik dio pedagogije. Isto načelo vlada nad školom.

Dokaz za to je *klupa*. Ona je primjer jasna dokaza pogreška prvobitne znanstveno-materijalističke pedagogije koja

se zavaravala donoseći svoje rasuto kamenje za ponovnu izgradnju malene, oronule školske zgrade. Postojala je gruba i slijepa klupa na kojoj su se učenici gomilali: zatim dolazi znanost i usavršava klupu. U tom poslu ona razmatra sve doprinose antropologije kako bi prilagodila sjedište pravoj visini: dob djeteta i dužinu njegovih nogu. Matematički precizno računa razmake između sjedišta i naslona kako se djetetova leđa ne bi deformirala od skolioze i, naposljetku (oh, kakve li dubine intuicije i prilagođavanja!), odvaja sjedala i mjeri im širinu tako da dijete jedva može sjesti i da se više ne može ni protegnuti bočnim pokretima, što osigurava odvojenost od susjeda. Klupa je izrađena tako da dijete bude što je više moguće vidljivo u svojoj nepomičnosti. Sve to odjeljivanje ima skrivenu namjeru da spriječi kretnje spolne perverzije usred razreda, čak i u dječjim jaslucama. Što reći o takvoj opreznosti u društvu u kojem bi bilo skandalozno izložiti načela spolnoga morala u odgoju kako se ne bi zatrovala nevinost? Ali *znanost* je spremna za to licemjerje i proizvodi strojeve. I ne samo to, samodopadnost ide dalje od toga: znanost usavršava klupe tako da do najveće moguće mjere dopusti nepomičnost djeteta ili, ako hoćete, da ga poštedi svakoga kretanja. I tako, kako bi učenik bio dobro uglavljen u svojoj klupi, ona ga sama prisiljava na higijenski prikladan položaj – sjedalo, oslonac za noge i naslon za leđa raspoređeni su tako da dijete nikada ne može ustati na noge. Ali upravo zato što sjedalo nakon određene kretnje padne, naslon se podigne i oslonac za noge se prevrne, dijete ima točno onoliko prostora potrebna za stajanje u uspravnu položaju.

Na tome putu klupe se razvijaju do savršenstva: svi sljedbenici takozvane znanstvene pedagogije smišljali su njihov model. Mnogi su se narodi ponosili svojom *nacionalnom klupom*. U natjecateljskoj borbi kupovali su se patenti i prava.

U izradi su te klupe bez sumnje sudjelovale mnoge znanosti: antropologija u mjerenju tijela i procjeni dobi, fiziologija u proučavanju mišićnih kretnja, psihologija u pogledu prijevremenog razvoja i perverzije porivā te, nadasve, higijena u sprječavanju razvoja skolioze.

Bila je to, dakle, uistinu znanstvena klupa čiju je konstrukciju vodilo antropološko proučavanje djeteta. To je primjer doslovne primjene znanosti u školi.

Ne će trebati dugo da doista u svakoj zemlji gdje se naizgled ponovno probudila svijest o zaštiti djeteta postane neshvatljivo kako toliki učenjaci dječje higijene, antropologije, sociologije – u napretku misli do kojega se stiglo na svršetku prvoga desetljeća 20. stoljeća – nisu otkrili temeljnu pogrešku klupe.

Vjerujem da će zaprepašteni ljudi uskoro htjeti upravo dodirnuti rukama naše uzorne klupe i vlastitim očima pročitati u knjigama njihovu svrhu, ilustriranu riječima i slikama, kao da ne vjeruju sami sebi.

Klupa je imala svrhu spriječiti skoliozu među učenicima. To jest, učenici su bili podvrgnuti takvu režimu da su, iako su se rodili zdravi, mogli tako savijati kralježnički stup da postanu grbavi! Kralježnički stup – prvobitni, temeljni, najstariji, stoga najčvršći dio kostura (jer je kostur najtvrdi dio organizma); kralježnički stup, koji je mogao bez savijanja izdržati u najljućim borbama primitivnog i uljuđenog čovjeka, kad se sukobljavao s pustinjским lavovima, kad je podjarmljivao mamute, kad je iskopavao kamen, kad je savijao željezo, kad je zemlju podvrgavao svojoj vlasti – ne može se oduprijeti i izobličuje se pod jarmom škole.

Neshvatljivo je kako je takozvana *znanost* radila na usavršavanju sredstva ropstva u školi, a da u nju nije ni najmanje prodrła barem jedna zraka svjetlosti one misli koja se razvijala izvana, u pokretu društvenog oslobađanja.

Smjer reforme dobro je poznat i svi ga ponavljaju. Pot-  
hranjen radnik ne zahtijeva okrijepu, nego poboljšanje gos-  
podarskog stanja koje će spriječiti pothranjenost. Rudar,  
koji je podložan kili na preponama zato što radi svoj posao  
savijen u trbuhu tijekom previše sati u danu, ne zahtijeva  
podpasače kako bi zadržao prepone na mjestu, nego za-  
htijeva smanjenje sati i bolje radne uvjete kako bi mogao  
živjeti zdrav život kao i drugi ljudi.

Ako u ovoj istoj društvenoj epohi kad je riječ o školi  
ustvrdimo da su djeca poput radnika u lošim higijenskim  
uvjetima, toliko suprotnima normalnomu razvoju života da se  
zbog njih može deformirati kostur, i na takvo užasno otkriće  
odgovorimo ortopedskom klupom – to bi bilo kao da ruda-  
ru ponudimo podpasač i pothranjenom radniku arsenik.

Prije nekoga vremena jedna je gospođa, zamišljajući  
da sam pristalica znanstvenih novina glede škole, s očitim  
samozadovoljstvom podvrgnula mojemu sudu *steznik za  
učenike* koji je sama izumila kako bi upotpunila zaštitno  
djelovanje klupe. Naime, za liječenje kralježničkoga stupa  
mi liječnici rabimo više sredstava: ortopedska pomagala,  
steznike i vješanje, odnosno, povremeno objesimo rahitično  
dijete za glavu ili za krajeve ramenā tako da se težina tijela  
rasteže i time ispravlja kralježnički stup. U školi je klupa  
kao ortopedsko pomagalo vrlo cijenjena, a danas počinju  
predlagati i steznik. Još jedan korak i preporučit će se me-  
todičko vješanje školaraca.

Sve je to logična posljedica nezgrapne primjene znanosti  
u zastarjeloj školi. Isto bi se moglo reći o primjeni antropo-  
logije i eksperimentalne psihologije u odgoju i obrazovanju  
u našim današnjim školama.

Razumno sredstvo za borbu protiv skolioze očigledno je  
promjena učeničkoga rada na način da više ne budu obavezni  
dnevno provesti mnogo sati u neprikladnu položaju. Treba  
nam ostvarenje slobode, a ne mehanizam klupe.

Kada bi klupa i bila korisna kosturu djeteta, bila bi pogubna za higijenu prostorije zbog teškoće njezina pomicanja prilikom čišćenja. Nadalje, daska na koju dijete spušta stopala ne može se podizati, stoga svakoga dana sakuplja prašinu koju tolika mala stopala prenose s ulice.

Danas se pokućstvo u domovima preoblikuje tako da postaje lakše i jednostavnije kako bi se moglo lako premještati i svakoga dana čistiti, pa čak i prati. Ali to se ne događa i u školi: ona je gluha kada je riječ o preoblikovanju prostora.

Treba razmisliti što će se dogoditi *duhu* djeteta čije je *tijelo* osuđeno rasti na tako umjetan i neprikladan način koji deformira njegove kosti. Kada govorimo o oslobađanju radnika, uvijek podrazumijevamo da ispod površinske rane kao što je malokrvnost ili kilavost postoji druga, dublja rana koja pogađa čovjekovu dušu u stanju ropstva: izravno se na nju pozivamo kada kažemo da radnik treba biti pušten na slobodu. Dobro znamo da je ondje gdje je čovjek potrošio krv i gdje trbuh propušta crijeva duša bila potlačena u tminama, dovedena do neosjetljivosti i možda do smrti. Našemu napretku ponajviše se opire moralno propadanje i smeta mu kao balast. I krik za slobodom duše čuje se mnogo glasnije nego krik za slobodom tijela.

Što ćemo reći kad se radi o *odgajanju djece*?

Dobro poznajemo taj tužni prizor. U razredu je nametljivi učitelj koji prelijeva znanja u glave učenika. Kako bi uspio u svojem radu, potrebna mu je disciplina nepomičnosti, prisilne pozornosti školske mladeži. Za učitelja je bolje da može obilno dijeliti nagrade i kazne kako bi na takvo držanje prisilio one koji su osuđeni biti njegovi slušatelji.

Te vanjske nagrade i kazne su, neka mi se dopusti kazati, *klupa* duše, to jest sredstvo kojim se postiže ropstvo duha i koje se ne primjenjuje kako bi ublažilo deformacije, nego kako bi ih izazivalo.

Zapravo se nagrade i kazne uvode da djecu prisile slijediti zakone svijeta, a ne zakone Božje. 'Zakone svijeta' za djecu gotovo uvijek nalaže prosudba odrasla čovjeka koji sebe zaodijeva pretjeranim, neograničenim autoritetom.

On prečesto zapovijeda jer je jak i hoće da dijete sluša jer je slabo. Umjesto toga, odrastao bi čovjek za dijete trebao predstavljati ljubazna i prosvijetljena vođu koji pomaže duši mladoga čovjeka da stigne na puteve kraljevstva nebeskoga. Nagrade i kazne koje obećava Isus posvema su druge vrste: uzdizanje dobrih i ponor propasti kamo padaju zli. Uzdići se može svatko tko oplodi vlastite darove i nagrada je pristupačna svima, bio tko višestruko darovit ili imao samo jedan ubogi dar.

Međutim, u školama je samo jedna nagrada među svim 'dobrim voljama' koje se u toj utrci natječu, a koja rađa takmičenja, zavisti i taštine umjesto onog uzdizanja što ga donose napor, poniznost i ljubav koji su svima nadohvat ruke. Tako stvaramo dvojnost ne samo između škole i društvenog napretka, već i između škole i religije. Dijete će se jednoga dana upitati nisu li nagrade postignute u školi bile poput zaprjeka prema vječnom životu ili nisu li kazne koje su ga ponižavale kad se nije znalo obraniti učinile od njega 'čovjeka što je gladan i žedan pravde' kojega Isus brani s vrha gore (Mt 5, 3-12).

U društvenomu životu, istina je, postoje nagrade i kazne različite od onih o kojima se razmišlja u duhovnoj stvarnosti i odrastao čovjek trsi se od rane dobi prilagoditi dječju dušu kako bi se ona stisnula između zupčanika ovoga svijeta: dijete se *nagraduje i kažnjava* da se brže-bolje podvrgne tom svijetu.

No ako bacimo sveobuhvatan pogled na društveni moral, vidimo da malo-pomalo jaram postaje sve slađi, to jest, vidimo kako razumski, svjestan život postupno ostvaruje pobjedu. Ropski jaram popustio je pred služinskim, a ovaj pred radničkim jarmom.

Svi oblici ropstva teže da malo-pomalo iščeznu. Povijest građanskoga napretka u isto je vrijeme i povijest osvajanja i oslobađanja, a *nazatkom* nazivamo ono što ne odgovara tim ciljevima. Sada se treba upitati treba li se škola trajno učvrstiti u stanju koje bi društvo smatralo nazadnim.

Školi bi na razini cijeloga društva odgovarala velika državna uprava i njezini službenici. I oni čitav dan pišu za neki velik i dalek probitak od kojega ne osjećaju izravnu korist. Doista, veliki državni mehanizmi djelovanja ovise o tim službenicima i probitak svih ljudi koji čine narod ovisi o njihovu radu. Ali oni to ne opažaju. Za njih je izravan cilj unaprjeđenje, kao što je za učenika to uspješan završetak razreda. Taj čovjek, koji gubi iz vida svoj uzvišen cilj, sličan je poniženu djetetu, prevarenu robu: njegovo ljudsko dostojanstvo svedeno je na granice dostojanstva stroja kojemu je potrebno ulje kako bi radio jer ga ne pokreće životna sila. I najmanje sitnice, poput želje za odlikovanjima, umjetan su poticaj na njegovu jalovu i mračnu putu. Tako i mi učenicima dajemo medalje. Bojazan da ne će biti unaprijeđeni zadržava ih od bijega i veže ih za jednoličan i ustrajan posao, kao što učenika bojazan da ne će proći razred prisiljava da se prihvati knjige. Ukor nadređenoga u svemu je sličan prekoravanju učitelja – ispravak loše napisanih dopisa jednak je lošoj ocjeni učenikove zadaće.

Ali ako uprava ne vrši svoju zadaću na izvrstan način koji je potreban za veće dobro domovine, ako se korupcija uvlači bez teškoća, pogrješka je u tome što je veličina čovjeka svedena na svijest činovnika i što su njegovi vidici suženi na te sitne činjenice oko njega koje on može smatrati nagradama i kaznama. Moć udružena s pristranošću vrlo je moćna jer se odnosi na, takoreći, državne učenike.

Država opstaje zbog toga što je čestitost većine njezinih činovnika takva da se opire podmićivanju nagradama i kaznama namećući se kao neodoljiva struja poštenja, baš

kao što život u društvenoj sredini nadvladava svaki uzrok osiromašenja i smrti te ide naprijed u svojim pobjedama i kao što instinkt slobode ruši zaprjeke, koračajući iz pobjede u pobjedu.

Upravo ta intimna i grandiozna snaga života, snaga često prikrivena u podsvijesti, tjera svijet naprijed.

Ali tko ostvaruje uistinu veliko i pobjedonosno djelo, nikada ne reagira samo na privlačnost onoga što nazivamo općom imenicom 'nagrada' niti na strah od onoga što nazivamo 'kazna'. Kad bi se u nekom ratu mnogobrojna vojska divova borila vođena samo pomamom da zadobije promaknuća, epolette ili medalje ili samo zbog straha da će biti ustrijeljena, i kad bi se borila protiv šačice pigmejaca koji gore od ljubavi za domovinu, pobjeda bi pripala ovim posljednjima. Kad u vojsci prestane junaštvo, nagrade i kazne mogu samo dovršiti djelo razaranja prožimajući ga korupcijom.<sup>7</sup>

Sve čovjekove pobjede i sav ljudski napredak oslanjaju se na unutarnju snagu. Tako mlad student može postati velik stručnjak ako ga na učenje potiče njegov poziv. Ako ga potiče samo nada u nasljedstvo ili u brak, ili u bilo koju vanjsku povlasticu, nikada ne će postati pravi učitelj ili veliki liječnik i svijet njegovim djelom ne će postići izvanredan napredak. Jer ako su u školi ili u obitelji potrebne upravo nagrade i kazne s ciljem da mladić studira sve do diplome,

---

<sup>7</sup> U svemu onome što kažemo o nagradama i kaznama ne želimo obezvrijediti njihovu temeljnu pedagošku vrijednost koja leži u samoj ljudskoj naravi, nego se samo boriti protiv zlouporabe i izopačenosti kada one, umjesto *sredstva* koje jesu, postaju gotovo *svrhom*. Zapravo, prema prirodnome zdravom razumu, nagrada i kazna upravo su sredstvo da se prepozna u *praksi* – što osobito vrijedi za duše koje su lakoumne ili pomućene od strasti – da je neko djelo dobro ili loše, pohvalno ili pokudno. Tako je to sredstvo, u određenu smislu, nerazdjeljivo od djela kao ishoda nekog uzroka, kao posljedice moralne ljepote ili ružnoće ljudskoga čina o kojem se radi.



bolje je da nikada ne postane stručnjak. Svatko ima posebno nagruće i poseban prikriveni poziv, možda skroman, ali sigurno koristan. Nagrada može preusmjeriti takav poziv na pogrešan put taštine i tako poremetiti ili poništiti neku ljudsku djelatnost.

Uvijek ponavljamo da svijet *napreduje* i da treba poticati ljude da postižu napredak. Ali napredak dolazi *od novih stvari koje se rađaju*, i još češće od postojećih stvari koje se poboljšavaju ili usavršavaju. Kad novina nije predviđena, nije ni nagrađena te često gura prethodnike u mučeništvo.

Ja o nama ako bi se pjesme trebale rađati samo iz želje za osvajanjem lovara na Kapitolu u Rimu. Dovoljno je da takva opsjena zavlada u pjesnikovoj duši i muza će iščeznuti. Pjesma mora izvirati iz pjesnikove duše kada on ne razmišlja ni o nagradi ni o samomu sebi. A ako ipak uspije dobiti lovor, neka se ne uznosi.

Za čovjeka postoji i vanjska nagrada. Čim, primjerice, govornik vidi da se lica slušatelja mijenjaju zbog emocije, on oćuti nešto toliko veliko što se može usporediti samo sa snažnom radošću onoga tko otkrije da je voljen. Uvijek ganuti i osvojiti duše, to je naš jedinstven užitak i prava nagrada.

Ponekad nam se dogodi da doživljavamo trenutke sreće, udijeljene ljudima da nastave svoje postojanje u miru. Zbog uzvraćene ljubavi ili zbog začeta djeteta, ili zbog objavljene knjige, ili zbog slavnog otkrića umišljamo da ne postoji čovjek koji je zadovoljniji od nas. No ako bi nam tada prišao netko tko ima vlast ili netko tko se drži našim učiteljem nudeći nam medalju ili nagradu, bio bi nametljiv uništavatelj naše prave nagrade. »A tko si ti«, uzviknula bi naša isprazna iluzija, »da me podsjećaš kako nisam bolji od drugih jer je netko toliko iznad mene da mi može dati nagradu?« Čovjeka uistinu nagraditi može samo Bog.

Što se tiče kazne, ne želimo joj zaniijekati društvenu funkciju i osobnu djelotvornost, nego moralnu prihvatlji-

vost i sveopću primjenjivost. Ona je korisnija podčinjenima, ali oni su rijetki i društveni napredak ne ovisi o njima. Zakonik nam prijete kaznama ako smo nepošteni u granicama propisanim zakonom. Ali mi nismo poštteni zbog straha od zakonika. Mi ne krademo i ne ubijamo zato što prepoznajemo unutarnju krivicu koju živo osjećamo, zahvaljujući i kazni te zato što nas usmjerenost našega života vodi naprijed držeći nas trajno i sigurno daleko od opasnosti nekih grijeha.

Ne zalazeći u psihološka pitanja, može se ipak ustvrditi da je zločinac prije izvršenja zločina bio *svjestan postojanja kazne* i da je *osjetio* kako mu nad glavom visi onaj zakonik. On ga je izazvao ili se namjerio na nj zavaravajući se da će ga zaobići. Međutim, dogodila se *borba između zločina i kazne* u njegovoj svijesti. Bio on djelotvoran u postizanju cilja da sprječava zločine ili ne, taj kazneni zakonik nesumnjivo je načinjen zbog jedne, ograničene kategorije pojedinaca: zločinaca. Golema većina građana je poštena i onda kada nije svjesna prijetnji kaznom.

Normalnu čovjeku prava je kazna gubitak svjesnosti o vlastitoj snazi i veličini koje tvore njegovu unutarnju čovječnost. Takva kazna često pogađa ljude, čak i kada plutaju u obilju onoga što opći jezik naziva nagradom. Nažalost, čovjek ne primjećuje pravu kaznu koja mu prijete i koja ga kažnjava.

\* \* \*

Ovdje odgoj može odigrati svoju ulogu. Međutim, mi u školi učenike držimo stiješnjene između onih sredstava što upropaštavaju tijelo i duh. To su klupa, vanjska nagrada i kazna kojima je svrha da ih podvrgnu disciplini nepomičnosti i tišine. A kamo ih time vodimo? Nažalost, vodimo ih bez cilja.

Riječ je o mehaničkom prelijevanju sadržaja školskih programa u njihovu inteligenciju: programa koji su često napabirčeni u ministarstvima i nametnuti zakonom.

Pred takvim zaboravljanjem života, a taj život je u našoj djeci i potomstvu, moramo se crvenjeti puni zbunjenosti i stida.

Uistinu, »danas [...] nameće se hitna potreba: obnova metoda odgajanja i poučavanja – tko se bori pod tom zastavom, bori se za obnovu čovječanstva«.

# Kazalo

Predgovor (SILVIJA PHILIPPS REICHERZER, prof.) .....	5
Uvod (MARIA MONTESSORI) .....	13
I. Kritička razmatranja o primjeni znanosti na školski sustav .....	15
II. Povijest metoda .....	37
III. Metode poučavanja usvojene u dječjim kućama .....	63
IV. Priroda u odgoju .....	91
V. Odgoj pokretā .....	105
VI. Razvojni materijal .....	131
VII. Vježbe .....	139
VIII. Vidna i slušna razlikovanja .....	157
IX. Općenito o odgoju osjetila .....	185
X. Učiteljica .....	193
XI. Tehnika lekcija .....	199
XII. Opaske o predrasudama .....	211
XIII. Uzdizanje .....	223
XIV. Pisani jezik .....	237
XV. Mehanizam pisanja .....	259

XVI.	Čitanje .....	289
XVII.	Govor .....	303
XVIII.	Poučavanje brojenja i uvod u aritmetiku .....	327
XIX.	Daljnji razvoji u aritmetici .....	343
XX.	Crtanje i umjetnost predstavljanja .....	349
XXI.	Začetak glazbene umjetnosti .....	357
XXII.	Vjerski odgoj .....	367
XXIII.	Disciplina u dječjoj kući .....	377
XXIV.	Zaključci i dojmovi .....	397
XXV.	Pobjednički četveropreg .....	401
XXVI.	Poredak i stupnjevi u iznošenju materijala .....	407
	Pogovor (dr. sc. ALOJZIJE HOBLAJ) .....	411