

Mag. Melita Kordeš Demšar

## Pedagogika Montessori

**Povzetek:** Pedagogika Montessori je v Sloveniji prisotna pet let v praksi in mnogo let v teoriji. Pomembna značilnost te pedagogike je, da ne zajema le teorije, marveč celostni kurikulum, ki živi v praksi. V prispevku razčlenjujemo tiste njene principe, ki smo jih najprej v temeljitem študiju v tujini, nato pa z lastno izkušnjo prepoznali kot bistvene. Ena ključnih značilnosti je opazovanje, zato ga predstavljamo skozi pogled Marie Montessori. Na kratko povzemamo tudi učiteljevo delo, otrokovo dejavnost in raziskave o učinkih Montessori.

**Ključne besede:** pedagogika Montessori, opazovanja otrok, principi, praksa.

UDK: 37.013

Strokovni prispevek

*Mag. Melita Kordeš Demšar, Angelin vrtec, Ljubljana, e-naslov: melita.kordes@guest.arnes.si*

Pedagogika Montessori je stara sto let, takrat so jo prvič izkusili 3- do 6-letni otroci v Rimu, potem pa se je razširila tako po starostni stopnji navzgor (od 6 do 12 in od 12 do 18 let) kot navzdol (od 0 do 3 leta) po vsem svetu, najbolj je doma v Evropi, Združenih državah Amerike, Indiji, Avstraliji in na Japonskem. V svetu je okoli 22.000 ustanov Montessori, od tega recimo 5000 v Združenih državah Amerike. Tudi na Hrvaškem imajo 6 vrtcev in osnovnih šol Montessori. V Sloveniji je bil prvi vrtec Montessori za 3- do 6-letne otroke odprt pred petimi leti v Ljubljani, naslednji pa v Mariboru lani.

Za pedagogiko Montessori je značilno, da so v oddelkih otroci različnih starosti; ti sami izbirajo delo, to pa poteka v dolgih časovnih sklopih. Pristop Montessori pa je prepoznaven tudi po sodelovanju med otroki, v njem ni ocenjevanja in testov, učitelj daje napotke za učno snov pa tudi za socialne spretnosti učencem individualno ali v majhnih skupinah. (Lillard 2006)

Mario Montessori je bolj zanimalo delo v praksi kot oblikovanje dokončnih teoretičnih stališč. Svoja dognanja je uporabljala v praksi, opazovala, kako se nanje odzivajo otroci, in jih opuščala ali dopolnjevala glede na zanimanje otrok. »čeprav je dobro znana kot praktik, pa jo podcenjujemo kot teoretičarko. Že takrat je slutila in dognala mnogo tega, kar sodi v današnje razumevanje otrokovega razvoja. Med drugim je bila med prvimi, ki je dokazovala občutljiva ali kritična obdobja v intelektualnem razvoju /.../.« (Crain, str. 85) Mnogo let pozneje je Konrad Lorenz populariziral to idejo z jasnimi dokazi o takih obdobjih pri goseh. Občutljiva obdobja znanstveniki na področju otrokovega razvoja danes razčlenjujejo kot poseben čas, ko je organizem posebno dojemljiv za razvoj v določeni smeri, če ima na voljo primerne dražljaje iz okolja. Med drugim je Maria Montessori identificirala prvih pet let kot občutljivo obdobje za jezik, občutljivo obdobje za red je med prvim letom in tremi leti ...

Pri otrocih, starih do 6 let, je raziskovala tudi pojav, ki zajema otrokove mentalne sposobnosti. Če je človekov um neizoblikovan ob rojstvu, kako se je otrok zmožen učiti o svetu okoli sebe? Jasno je, da mora otrok imeti neke zmožnosti za učenje, četudi njegovi možgani nimajo izoblikovanih struktur in živčnih povezav, kakor je to pri zreli, odrasli osebi. Montessorijeva meni, da ima otrok sposobnost sprejemati vase celoto, ki ga obdaja – in to že s samim

obstojem. Ta sposobnost srkanja ni selektivna in jo je imenovala »srkajoči um«. Kakor občutljiva obdobja tako tudi srkajoči um izgine in pri približno šestih letih ga nadomesti nov način učenja (Montessori 2006).

Vedno znova je poudarjala, kako pomembne so zgodnje izkušnje za razvoj – mnogo prej, preden so to podprle nevroznanosti z raziskavami (Brandsford 1999). Prav tako je menila, da se razvoj nadaljuje do štiriindvajsetega leta, torej do let, v katerih nevroznanstveniki danes menijo, da se konča nevrološki razvoj. V vseh teh stvareh in mnogih drugih je bila dr. Montessori pred časom (Lillard 2005).

Kako je prišla do teh svojih spoznanj? Imela je velik dar opazovanja otrok, prepoznavanja njihovih potreb in potem posebno sposobnost, da je našla sredstva, predmete, materiale, s katerimi je otrok lahko zadovoljeval te potrebe. Zato je opazovanje ključ in prvi pogoj vsakega dobrega pedagoga Montessori.

## Opazovanje

»Observation is my method. I will not teach it to you. You will struggle to learn it.«<sup>1</sup> (Maria Montessori, iz govora, 1912)

Opazovanje je Montessorijeva postavila v središče svoje pedagogike in vrednost le-tega je skušala na raznovrstne načine približati učiteljem. V navodilih, kako pripraviti učitelja, zapiše le, da je potrebna sposobnost opazovanja. Vrtec ali šola sta po njenem namreč tudi znanstveni laboratorij, kjer lahko opazujemo naravni pojav: otrokov fizični in psihični razvoj (Montessori 1988).

Za opazovanje preproste celice potrebujemo steklo, tekočino, pripravljeno kulturo ... To pripravlja pomočnik, asistent, ki ima težko nalogo: bolje kot jo bo opravil, hitrejši, zanesljivejši bo napredek znanosti. Koliko večja je potreba po dobrem asistentu, ko je predmet opazovanja cel človek! Pri opazovanju otrok je potrebna subtilnost, posebno pa moramo spoštovati otrokovo svobodo, kajti le v takih razmerah se bodo lahko razodeli naravni dejavniki. Tak laboratorij je lahko le najpopolnejša vzgojna ustanova, ki dela po znanstvenih metodah, kjer je učitelj diplomirani asistent, pripravljavec okolja. Nova šola pa ni ustvarjena zato, da služi znanosti, ampak da služi človeštvu. V njej se bodo učitelji veselili v kontemplaciji življenja, ki se razvija pred njihovimi očmi. Nedvomno mora biti za tako delo tudi priprava učitelja popolnoma drugačna. Že na prvi pogled vidimo, da

- mora namesto spretnosti govorjenja pridobiti sposobnost tišine,
- mora namesto poučevanja opazovati,
- namesto ponosnega položaja nekoga, ki misli, da je nezmotljiv, si mora obleči ponižnost (Montessori 1988).

Za kakovostno opazovanje ne zadošča znanje o opazovanju, tudi ne izostrena čutila. Gre za navado, ki jo moramo razviti s prakso. Ko želi recimo demonstrator pokazati določene detajle celic z mikroskopom in poskuša z besedami opisati, kar lahko vidimo, laik tega ne bo videl. Neizurjena oseba je kot slepec, ki ne vidi s prostim očesom, niti z uporabo leč. Urjenje v opazovanju nam omogoči,

<sup>1</sup> Moja metoda je opazovanje. Ne bom vas je učila. Sami se boste borili, da se je naučite.

da znamo opazovati. Kajti, če pojava ne vidimo, je, kakor da za nas ne obstaja. Znanstvenikova duša pa je popolnoma prevzeta od strastnega zanimanja do tega, kar opazuje. Kdor je izurjen, da »vidi«, ga počasi začnejo stvari zanimati in ta interes je moč, motivacija, da se počasi razvije duh znanstvenika. Vzgojiteljev interes za dejavnike, ki jih opazuje, bo središče, okoli katerega se bo spontano razvila nova osebnost.

Za opazovanje potrebujemo tile kvaliteti: potrpežljivost in ponižnost. V primerjavi z znanstvenikom se zdi, da je neizurjena oseba zelo nepotrpežljiva. Montessorijeva navede primer astronoma, ki bo obiskovalcem pokazal zvezde. Ko izostruje teleskop, laik komaj čaka, da konča postopek, znanstvenik pa ne bo niti opazil, da potrpežljivo izvaja dolg proces. Laik pa bo razmišljal celo, kaj sploh počne tukaj, zakaj izgublja toliko časa. Kar manjka tej osebi, ni čas, ampak potrpežljivost. Kdor ni potrpežljiv, ne zna stvari zares ceniti, ceni samo svoje nagibe, zadovoljstva. Kar ga zadovoljuje, je lahko prazno, brez pomena, edini pomen je v tem, da mu daje zadovoljstvo. Česar ne more prenesti, kar mu vzbuja izgubo časa, je napetost živcev, trenutek samonadzora, interval čakanja brez takojšnjega rezultata. »Ti ljudje so kot nadležneži, ki zmeraj izginejo, ko je v resnici treba kaj delati,« pravi Maria Montessori. Treba je temeljito delati s sabo, da premagamo to držo. Obvladati, premagati moramo svojo voljo, če res želimo osebno stopiti v odnos s svetom okoli sebe in ceniti vrednote zunaj sebe. Brez te priprave ne moremo dati teže drobnim stvarim, iz katerih pa znanost izpelje sklepe. Kdor res želi napredovati v znanosti, mora imeti in vzdrževati sposobnost, da vidi uporabnost na videz sicer nepomembne stvari. Kajti kar iščemo, je tisti majhen korak, minimum, ki pomeni spremembo (kemik pretaka tekočine, dodaja po kapljah snovi, in prav tista kapljica, ki povzroči spremembo, je pomembna).

Druga kvaliteta opazovanja je ponižnost. Znanstvenik je v vseh vidikih ponižen: pogosto stopi izza proforskega katedra k majhni mizi, obleče preprosto haljo in opravlja drobne stvari v laboratoriju. Na stran postavi nezmotljivo avtoriteto, postane nekdo, ki išče resnico skupaj s svojimi učenci, jih vabi, da jo preverjajo. Nič ni premajhno, da bi povsem posrkalo njegove moči in pozornost, da bi temu posvetil ves čas. Četudi dobi družbena priznanja, še vedno opravlja svoja opravila v laboratoriju enako ponižno, ker so vir njegove veličine. Največje znamenje ponižnosti pa je opuščanje, samoodpoved, ne samo v zunanjih stvareh, ampak tudi duhovno (idealov, prepričanj). Ko je našel resnico, zavrže vse svoje ideje, ki jih je prej cenil. Tako očiščuje sebe napak, ohranja svojo misel zmeraj jasno, golo kot resnica. »Ali ni prav zaradi tega bolj cenjen kot šolnik?« se je spraševala Montessorijeva leta 1918.

### *Kaj dela učitelj – opazovalec, znanstvenik?*

Zdravnik, znanstvenik v laboratoriju raziskuje samo otrokov urin, da vidi, kaj je v obolelem telesu. Izloča napačne predpostavke in odkriva, kaj je resnica. Učitelj pa prikriva ali odkriva otrokovo dušo. Kako bi bilo, če bi učitelj iskal resnico v otrokovi duši? Kakšno neprimerljivo dostojanstvo! Da bi učitelj prišel do te višine, se mora podati na pot ponižnosti, potrpežljivosti, samoodrekanja in izničiti prazen

ponos. Po tem bi tudi on lahko oblekel duhovno haljo znanstvenika. V resnici bi bil še več kot drugi znanstveniki: kajti oni morajo biti zmeraj tuj, zunanji predmet svojih študij (elektrika, mikrobi, zvezde ...). Predmet učitelja je človek sam. V učitelju – znanstveniku prebudi opazovanje otrok nekaj več kakor samo zanimanje za fenomen. S tem pridobi tudi razodetje o sebi in njegova čustva vibrirajo s stikom drugih duš, ki so take kot on sam. Zaobjamejo vse njegovo življenje, ne le del (»običajni« znanstvenik doživlja predmete opazovanj zunaj sebe). Kajti učiteljeva ponižnost in potrpežljivost morata zajeti vso dušo, vsega človeka (Montessori 1988).

Pot do znanstvenega opazovanja učitelja je dolga. Vse to pa je le del priprave za učitelja. Prepoznati je treba, da so znanstvene metode omejene. Montessorijeva sklene, da mora učiteljica, ko stopa po prvih stopnicah templja, ki se imenuje življenje, da bi se približala duhovnemu tabernaklju, pogledati navzgor in začutiti, da je kot gostiteljica v templju znanosti ona duhovnica. Njeno področje je prostrano in sijajno, kajti opazovala bo človekovo notranje življenje. Za njeno hrano bodo potrebni sadovi človeške zgodovine in religije. Znanstveni laboratorij, v katerem bo postala učiteljica s pomočjo opazovanja notranjega življenja, je ustanova, v kateri se razvijajo svobodni otroci s pomočjo razvojnih pripomočkov. Ko bo začutila, da v njej gori interes za gledanje duhovnih fenomenov otroka, ko bo izkusila mirno, jasno veselje in nenasitno željo, da jih opazuje, potem bo začela postajati učiteljica (Montessori 1988).

## **Principi vzgoje Montessori**

Montessorijeva je z opazovanjem otrok in raziskovanjem prišla do zanimivih uvidov, ki so podlaga njenega pristopa k šolanju. Ti uvidi so danes v veliki meri utemeljeni z raziskavami v psihologiji in pedagogiki (Lillard 2005). Nekateri izmed principov se lahko vključijo v šolanje v tradicionalnih oddelkih. Vsekakor pa je zelo drugače oblikovati sistem, izhajajoč iz principov, kakor pa, nasprotno, vključiti princip v sistem, ki je bil ustvarjen na podlagi drugačnih idej. V sistemu Montessori so ti principi medsebojno prepleteni in soobstajajo v praksi dela.

### *Gibanje in kognicija*

Gibanje in kognicija sta močno prepletena, gibanje lahko spodbuja mišljenje in učenje. Naši možgani se razvijajo v svetu, v katerem se gibljemo in delamo, ne v svetu, kjer sedimo za mizo in abstraktno tuhtamo. Montessorijeva je opazila, da je mišljenje najprej izraženo v rokah, šele nato v besedah. Na temelju teh uvidov je razvila sistem vzgoje in izobraževanja, v katerem je veliko manipulacije s predmeti. V zadnjih letih je nastala eksplozija osupljivih raziskav o povezavi gibanja in kognicije. Ugotovitve kažejo, da naj bi vzgoja in izobraževanje zajemala tudi gibanje in s tem spodbujala učenje (Lillard 2005).

### *Izbira*

Drugi princip je svobodna izbira. Montessorijeva je opazila, da otroci vzcvetijo, če imajo izbiro in nadzor nad svojim okoljem. Čeprav imajo dobri

programi Montessori postavljene jasne meje tej svobodi, lahko otroci Montessori sprejemajo mnogo več odločitev kot v tradicionalnih šolah: kaj bodo delali, kako dolgo bodo delali, s kom bodo delali in tako naprej. »Otrok, ki svobodno izbira, sledi svoji notranji potrebi po učenju, rasti in preizkušanju svojih sposobnosti.« (Kobal 2006, str. 4) Raziskave na psihološkem področju kažejo, da sta svoboda in izbira (v skrbno pripravljene, urejeni strukturi) povezani z boljšimi psihološkimi in učnimi dosežki (Lillard 2005).

### *Interesi*

Najboljše učenje se pojavi v kontekstu interesov. Maria Montessori je spoznala, da je samomotivacija otroka edini verodostojen impulz za učenje. Otroci sami v sebi so nagnjeni k učenju. Vzgojiteljica pripravi okolje, usmerja dejavnost, spodbuja otroke, vendar pa je otrok tisti, ki se uči, ki je s pomočjo dejavnosti same motiviran, da vztraja.

Interes je lahko bolj oseben, ko recimo nekoga zanimajo pikapolonice ali psi, in to prihaja iz notranjosti, ali pa je situacijski, ko se zanimanje sproži hkrati v mnogih ljudeh, ki so izpostavljeni neki dejavnosti ali dogodku. Montessorijeva je ustvarjala situacijski interes, ko je oblikovala materiale, s katerimi so si otroci želeli delati.

Prav tako je učila učitelje, kako naj izvajajo predstavitve, učne ure, ki bodo otroke navdihovale. Recimo, da podajo ravno dovolj informacij, ki vzbudijo radovednost, in z uporabo drame (posebno z osnovnošolskimi otroki). Pedagogika Montessori unovči tudi interese, ki se redno pojavljajo v nekaterih razvojnih obdobjih, kot na primer interes za učenje jezika v predšolskem obdobju. V osnovnih šolah Montessori otroci, namesto da bi se učili dejstev, ki jih je zanje izbralo oddaljeno državno telo, pišejo in predstavljajo poročila o tem, kar jih fascinira, in to povezujejo v temeljni kurikulum. Materiali Montessori in osnovne predstavitve zagotavljajo bistvo učnih vsebin, ki se prepletajo na kurikularnih področjih, vendar je domišljija vsakega otroka vpletena pri tem, kakšne poti učenja izbira zunaj tega jedra (Lillard 2005).

### *Izogibanje zunanjim nagradam*

Montessorijeva je na nagrade, kot so zvezdice in ocene, gledala kot na moteče dejavnike učenja, saj so motile proces otrokove koncentracije. Intenzivna obdobja koncentracije so osrednjega pomena v pedagogiki Montessori. V predšolskem obdobju se lahko otroci intenzivno koncentrirajo 30 minut naenkrat. V osnovni šoli pa lahko delajo, recimo ustvarjajo svojo razpredelnico ves dan ali več dni zapovrstjo. Velik del raziskav svetuje, da interes za dejavnost, ki jo imamo radi (kakor je učenje za večino otrok), najbolje ohranjamo in razvijamo, če zunanje nagrade niso del tega konteksta (Lillard 2005).

### *Učenje z vrstniki in od njih*

V tradicionalni šoli daje učitelj otrokom informacije, otroci pa se redko učijo drug od drugega ali neposredno iz materialov (razen besedil, ki otrokom pogosto razkrijejo, ne pa da bi jih pomagali odkrivati). Čeprav skupinsko delo

narašča, še zmeraj prevladuje individualno reševanje testov, delovnih listov ... Nasprotno pa se v tradicionalnih šolah otroci pogosto igrajo v skupinah. Vzgoja in izobraževanje Montessori delujeta tukaj nasprotno in sta resnici bolj v skladu z razvojem otrok: mlajši otroci se bolj igrajo drug ob drugem, a ne nujno skupaj, osnovnošolci pa so intenzivno socialni. V predšolskih oddelkih Montessori bodo otroci pogosto izbrali, da bodo delali sami, otroke v osnovnošolskih oddelkih pa redko vidimo delati same. Znanje pridobivajo v samooblikovanih skupinah, ustvarjajo izdelke, poročila, preglednice, časovne trakove, skladbe, razred zapuščajo v majhnih skupinah za delo na terenu (intervjuji, obiski muzejev, podjetij ...), ki je relevantno za trenutni projekt, ki izhaja iz njihovih interesov (Lillard 2005).

#### *Učenje v kontekstu*

V tradicionalnih šolah se otroci včasih učijo, ne da bi razumeli, kako je to znanje uporabno še za kaj drugega razen za pisanje testov v šoli. Maria Montessori je svoj pristop oblikovala tako, da je ustvarila niz materialov v sistemu učenja, v katerem naj bi vsak otrok dojel uporabnost in pomen tega, kar se je učil prej. Zato ker se otroci učijo z delom, ne pa predvsem s poslušanjem in pisanjem, je njihovo učenje umeščeno med dejavnosti in predmete. Kakor smo opisali prej, osnovnošolci v svojih projektih, ki so del šolske rutine, delajo zunaj šole. Recimo: če proučujejo mostove v svojem okolišu, obišejo lokalnega gradbenika, ki jim bo razložil, kako gradimo mostove (Lillard 2005).

#### *Red v okolju in v umu*

Razredi Montessori so zelo urejeni, organizirani, tako fizično (v postavitvi) kakor tudi konceptualno (v progresivni uporabi materialov). Ta organiziranost včasih koga odvrne, zdi se preveč natančno, včasih celo obsesivno-kompulzivno. Vendar psihološke raziskave kažejo, da red zelo pomaga pri učenju in razvoju in da je bila Montessorijeva na pravi poti, ko je v šolah uvajala urejeno okolje (Lillard 2005). Če se je otrok v okolju Montessori pripravljen učiti in vzgajati, je to zato, ker je pridobil »notranjo disciplino« – tako s pomočjo zunanjega kakor tudi notranjega reda. To je jedro vzgojne filozofije Montessori. Vzorci koncentracije, vztrajnosti, vestnosti, temeljitosti, ki jih utemeljimo v zgodnjem otroštvu, pripomorejo k temu, da bo otrok samozavesten, sposoben učenec v poznejših letih. Maria Montessori je vpeljala otroke v veselje do učenja v zgodnjih letih in zagotovila okvir, v katerem gresta intelektualna in socialna disciplina z roko v roki.

### **Principi Marie Montessori v praksi**

Mnogi odlični pedagogi so zapustili izjemna teoretična razmišljanja, vendar potem v praksi niso mogla zaživeti. Če so te teorije boljše od obstoječe prakse, mora biti močan razlog, zakaj ne morejo prodreti. Razlogi so seveda različni. Eden izmed njih je ta, da študenti redko v resnici razumejo teorije in jih zato ne zmorejo vpeljevati v prakso (Renninger 1998). Ko začnejo poučevati, se pokaže



površnost razumevanja, saj prevzamejo tradicionalne oblike dela svojih učiteljev in profesorjev. Tradicionalna šola ustreza obojemu: učiteljevemu spominu in kulturno prevladujočemu pogledu na šolo.

Drugi razlog pa je ta, da, z redkimi izjemami, pedagogi niso opremili študentov tudi z natančnim kurikulumom. »Dewey je imel veliko idej, ki so se obdržale do danes, ni pa zapustil celostnega kurikula. Ker tega ni, morajo učitelji sami odkrivati, kako bi vpeljali te ideje. To pa je dobro uspelo le redkim učiteljem.« (Lillard 2005, str. 13)

Montessorijeva je natančno oblikovala svoj kurikulum do dvanajstega leta, za obdobje po tem pa je napisala le iztočnice in smernice, nato pa ga je razvijal njen sin Mario Montessori in še danes v svetu najbolj cenjen pedagog Montessori za adolescenco, David Kahn.

Naj najprej predstavim sliko razreda Montessori, iz katere bo razviden tudi vanjo vpisan kurikulum: učilnica Montessori je ponavadi velik prostor, z občutkom odprtosti. V njem so nizke odprte omare s policami, mize različnih velikosti, pri katerih lahko udobno sedijo eden do štirje otroci. Tradicionalni oddelki Montessori imajo zmeraj kombinirane vsaj tri starostne skupine, v majhnih šolah (osnovnih) je lahko tudi šest letnikov otrok skupaj.

Razred je razdeljen na območja, ki jih pogosto razmejujejo omare. Na vsakem območju so »materiali«, to je izraz Montessori za razvojne, učne predmete za delo na določeni vsebini nekega področja (umetnost, matematika, jezik ...). To je zelo drugače od tradicionalne šole, kjer temelji učenje predvsem na učbenikih. Knjige postanejo pomembnejša sredstva za učenje v osnovni šoli Montessori, ko so otroci starejši, vendar imajo tudi tedaj obilico konkretnih materialov. Montessorijeva je menila, da je globoka koncentracija bistvenega pomena, da otroci najbolje oblikujejo svojo osebnost, in da se globoka koncentracija doseže s pomočjo dela z rokami, torej z materiali.

Materiali so razvrščeni po policah, kjer imajo stalno mesto. Otroci jih vedno pospravljajo na svoje mesto, da so tam pripravljene za drugega otroka. Zelo sta cenjena občutljivost za skupnost in spoštovanje za potrebe drugega.

Otroci nimajo stalnih sedežev, lahko delajo za katero koli mizo, tudi na tleh na preprogah in se v dnevu gibljejo prosto po razredu. Otroci lahko izberejo samostojno delo ali delo v skupinah, ki jih oblikujejo sami, razen ko ima učitelj predstavitev. Z nekaj izjemami je večina predstavitev individualnih (več v oddelkih od 0 do 6 let starih otrok) ali skupinskih (več v oddelkih od 6 do 12 let starih otrok). Predstavitve (ali učne ure) ima učitelj, ko so otroci za to pripravljene.

Materiali na policah morajo biti mikavni za otroke, da pritegnejo njihovo pozornost in da se s ponavljajočo se uporabo naučijo konceptov. Večina materialov je lesenih, pobarvanih. Vsak material ima primarni namen, zaradi katerega ga imamo v razredu, ima pa tudi več sekundarnih namenov. Učitelj Montessori raje, kot da bi s testi preverjal, ali so otroci dosegli cilje, znanje, te opazuje pri delu in je pozoren na to, ali znajo dobro uporabljati materiale. To namreč učitelju pove, ali otrok snov razume. Učitelj ponovi predstavitev, učno uro, če otrok materiala ne uporablja natančno, pravilno. Ko učitelj vidi, da obvlada prejšnje vaje in je



pripravljen za nov material v zaporedju, se odloči za novo predstavitev (z istim materialom novo vajo ali začne z drugim materialom).

Poleg zelo strukturirane uporabe materialov je tudi celotni kurikulum zelo strukturiran. Materiale znotraj posameznega kurikularnega področja učitelj predstavlja v hierarhičnem zaporedju, med materiali na različnih področjih kurikula pa obstaja kompleksna mreža medsebojnih povezav.

Če primerjamo tradicionalno šolsko ustanovo in ustanovo Montessori, lahko to storimo z dveh vidikov:

- V vrtcih in šolah Montessori otroci sami izbirajo čas, ko bodo delali. V tradicionalnih šolah še zmeraj večinoma zvonec določa petinštiridesetminutno obdobje, ko bi naj otroci prejeli ali obdelali določene informacije, s tem pa je manj možnosti, da bi se otrok lahko učil prožno, v svojem ritmu, v skladu s svojimi interesi in potrebami. Standardizirano preverjanje znanja zahteva, da je določen sklop informacij podan do določenega dne. Zvonec ostaja od modela šol, ki so se množično začenjale v času nastajanja tovarn. Učinkovitost je bila pomemben cilj, vendar pa temelji na predpostavki, da so otroci iste starosti približno enaki. Na neki način so, po drugi strani pa niso in tako ima tovarniški model šole posledično okoliščine, ki niso optimalne za učenje. Vprašljiv pa je tudi glede na relevantnost v današnjih socialnih in ekonomskih razmerah, v katerih je ključ napredka prej individualna pobuda kakor pa poslušnost zvoncu v tovarni. Tovarniški model je vprašljiv tako s stališča, kako se otroci učijo, kot s stališča, kar išče in želi družba (Lillard 2005).
- Ljudje se najbolje učimo, kadar smo dejavno vpleteni. Dobri učitelji spodbujajo dejavnost učencev z vprašanji, ki jih postavljajo med predavanji. Vendar fizična struktura tradicionalnega razreda usmerja k pasivnosti: otrok sedi in posluša učitelja, ki stoji spredaj in podaja znanje, snov. Seveda je v šolstvu veliko inovacij in resničnega truda, da bi spremenili ta stari model. Vseeno pa so mnoge te spremembe površinske. Pedagog recimo lahko oblikuje novo metodo učenja branja ali nov matematični program, ki ga potem z velikim pompom vpelje nekaj šol, vendar je ta sprememba majhne vrednosti v primerjavi s celotnim kurikulumom, pri tem pa je večina otrokovega šolskega leta še zmeraj podrejena tovarniškemu modelu šole. »Dodajanje novih 'tehnik' v razred še ne vodi k novi koherentni filozofiji. Na primer: dodati tehniko, učenja v timih 'kooperativnega učenja' je precej drugače od šolskega sistema, kjer je sodelovanje inherentno v strukturi.« (Rogoff, Turkaniš & Bartlett, str. 13)

Model šole v šoli Montessori je drugačen, zdi se, kakor da je majhen eklektičen univerzitetni raziskovalni laboratorij. Otroci v tej šoli delajo svoje projekte kakor raziskovalci v svojih laboratorijih. Kakor univerzitetni raziskovalci glede na to, kar jih zanima, izberejo, o čem bi se radi učili. V kurikulumu imajo učne ure (predstavitve), kar spominja na raziskovalce, ki se srečajo s svojimi kolegi na diskusijah, študijskih skupinah ali konferencah, da se naučijo kakšne nove tehnike ali si pridobijo znanje s kakšnega področja. Otroci se pogovarjajo z vrstniki o svojih izbirah. Sadove svojega dela dajo naprej drugim – s tem da imajo govor pred razredom ali v drugih razredih v šoli ali da napišejo nalogo. Tako je otrok v šoli Montessori motiviran delavec v raziskovalni univerzi – ne pa prazna posoda v tovarni.

Samoumevno vprašanje, ki se nam ob tem pojavi, je, ali tak vzgojni sistem, v katerega je Maria Montessori vključila svoje uvide, ki jih sedaj potrjujejo mnoge aktualne raziskave na področju psihologije in pedagogike (Lillard 2005), prinaša boljše dosežke kakor sistemi tradicionalnih vzgojni oblik šolanja.

## **Raziskave o učinkih vzgoje Montessori**

Večina raziskav ima pozitivne rezultate, vendar jih moramo vzeti nekoliko z zadržkom zaradi metodoloških pomanjkljivosti, ki jih tako ali drugače imajo. Dobre raziskave o tem, kako učinkovita je neka šola, neki program, so težko izvedljive. Naj vseeno kratko predstavim dve zadnji raziskavi.

V prvi so preverjali vpliv vzgoje Montessori na socialnem področju in na področju pridobljenega znanja. Otroci so bili evalvirani ob koncu dveh obdobj, v katerih je pedagogika Montessori najpogostejša: predšolskega (od 3 do 6 let) in osnovnošolskega (od 6 do 12 let). Spremljali so otroke v javnih vrtcih (tistih s programom Montessori in tistih brez njega). Vse so starši želeli vpisati v vrtec Montessori, a ni bilo prostora. Zato so izžrebali tiste, ki so bili sprejeti. Spremljala je torej tiste, ki so iz žreba izpadli in so morali dati otroke v druge javne programe, in otroke Montessori. Ob koncu vrtca so petletni otroci Montessori bolje opravili standardizirane teste za branje in matematiko, bili vključeni v bolj kakovostno igro na igrišču in pokazali boljše socialne sposobnosti. Pokazali so tudi večjo skrb za poštenost in pravičnost. Ob koncu druge triade so dvanajstletni otroci Montessori pisali bolj ustvarjalne eseje z bolj celostno strukturo stavkov, izbirali so bolj pozitivne odgovore na družbene dileme in imeli večji občutek skupnosti v svoji šoli kot njihovi vrstniki v kontrolni skupni (Lillard 2006).

Drugo raziskavo so naredili med maturanti v Združenih državah Amerike. Primerjali so sedanje sošolce, ki so bili med 3. in 11. letom v šolah Montessori, in tiste, ki so bili takrat v drugih programih. Standardni testi so pokazali, da so gimnazijci iz šol Montessori mnogo bolje opravili standardne teste (ACT in WKCE) na področju matematike in naravoslovnih ter družboslovnih znanosti, čeprav so tedaj že od 5 do 7 let obiskovali enako šolo kot maturantje v kontrolni skupini. V sklepu raziskave navajajo, da je raziskava pokazala, da okolje Montessori daljnoročno pozitivno vpliva na življenje pa tudi, da lahko iz rezultatov sklepamo, da so se otroci Montessori dobro znašli v tradicionalni šoli in bili v njej uspešni (Rindskopf 2003).

## **Pedagogika Montessori v Sloveniji**

Zasebnih vrtcev v Sloveniji je okoli 20, izvajajo pa različne programe. Dva zasebna delata po programu Montessori, trije po valdorfskem, sedem je vrtcev, ki delajo po programu katoliških vrtcev, sedem je zasebnih koncesijskih vrtcev (ti izvajajo seveda javnoveljavni program – Kurikulum za vrtce). Verjetno se bo (se je) v tem šolskem letu še kdo pridružil temu seznamu.

Uršulinke v Ljubljani so se leta 2001 odločile, da bodo v svojem zasebnem vrtcu delale po programu Montessori. Tudi škofijski vrtec v Mariboru je kot drugi vrtec v Sloveniji izbral ta program. Ta se – tako kot od javnega programa – seveda razlikuje tudi od programa katoliških vrtcev. Vendar pa je v obeh slovenskih vrtcih Montessori duhovni vidik katoliški. Pedagogika Montessori na drugih koncih sveta, v državah z drugo kulturo in religijami, ima drugačno praktično izvedbo duhovnosti. Vsaka ustanova Montessori pa mora imeti tudi duhovni vidik vzgoje, ker je del človekovega razvoja tudi na duhovni ravni. Brez razvite duhovne dimenzije človek ne more doseči miru v sebi in v svetu, kar je bil končni cilj prizadevanj Montessorijeve.

Za izvajanje programa Montessori je potrebna diploma za učitelja/vzgojitelja Montessori, ki jo je mogoče pridobiti v tujini (to ima nekaj Slovenk), mednarodno izobraževanje pa je bilo organizirano tudi v Sloveniji, tako za obdobje od 3 do 6 let kakor za obdobje od 0 do 3 let, ki še poteka. Ker je vloga vzgojitelja drugačna kot v tradicionalnem vrtcu, je potreben temeljit, vsebinsko in časovno zahteven študij. Kot na vseh področjih velja tudi na področju Montessori: kakovost izobraževanja je zelo raznolika. Kakovosten študij je prvi pogoj za dobrega učitelja ali vzgojitelja, brez njega pa ni mogoča dobra ustanova Montessori, kajti ta ne more biti nikdar boljša od ljudi, ki delajo v njej.

Učitelj je del pripravljenega okolja, del tega so tudi materiali, ki so izjemno dragi. Tudi zaradi teh so v svetu vrtci Montessori med dražjimi. A tudi če bi imela ustanova popolno strukturo materialov, ti ne zagotavljajo, da dela po principih Montessori. In nasprotno: nekateri vrtci v revnih predelih sveta so odlični, čeprav nimajo popolnih materialov (recimo v Peruju, kjer so učitelji, ki so razumeli principe, pripravili materiale iz proizvodov narave, ki so jih zbirali po gozdovih).

Starši otrok Montessori v Sloveniji so, razen nekaterih posameznikov, zelo zadovoljni in srečni, ker imajo njihovi otroci možnost rasti v okolju Montessori. Raziskav, ki bi to potrjevale, nimamo, edino potrdilo je dolga čakalna vrsta otrok, ki bi jih starši želeli vpisati v vrtec.

Drugo dejstvo pa je želja staršev, da bi mogli otroci nadaljevati šolanje v osnovni šoli Montessori. Starši so že od nastanka vrtca v Ljubljani večkrat na svojo pobudo oblikovali iniciativne odbore, da bi pospešili proces nastajanja tovrstnih osnovnih šol. A ker je to zahteven projekt – posebno po do sedaj veljavni zakonodaji – so sčasoma vsaki generaciji staršev, čeprav zagnanim in visoko izobraženim osebam, pošle moči. Ker so letos trije Slovenci začeli študij pedagogike Montessori za otroke v starosti od 6 do 12 let, skupina ljudi pa po svojih močeh pripravlja druge stvari, potrebne za zasebno osnovno šolo, vendarle imamo upanje, da bo v prihodnjih letih zaživela tudi osnovna šola Montessori – v Mariboru.

## Literatura

Brandsford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.

- Crain, W. (2005). *Theories of Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eurydice (2000). *Private education in the European Union*. European Union.
- Kahn, D. (1999). *The whole – school montessori handbook for teachers and administrators*. Cleveland, Ohio: NAMTA.
- Kobal, H. (2006). *Metoda Montessori kot korak k upoštevanju drugačnosti*. V: Medveš, Z., Resman M. (ur.), *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Lillard, P. P., Jessen, L. L. (2003). *Montessori from the Start*. New York: Schocken books.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lillard, A., Else-Quest, N. (2006). *Evaluating montessori education*. *Science*, vol. 313, issue 5795, str. 1893–1894.
- Montessori, M. (1988). *The advanced montessori method: volume one*. Madras: Kalakshetra publications.
- Montessori, M. (1988). *The Montessori method*. New York: Schocken books.
- Montessori, M. (1991). *Education for a new world*. Madras: Kalakshetra publications.
- Montessori, M. (1997). *Basic ideas of Montessori's educational theory*. Oxford, England: Clio press.
- Montessori, M. (2000). *The discovery of the childhood*. New York: Ballantine books.
- Montessori, M. (2000). *The secret of the childhood*. New York: Ballantine books.
- Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod.
- Montanaro, S. Q. (1991). *Understanding the human being*. USA: Nienhuis Montessori.
- Rindskopf Dohrmann, K. (2003). *Outcomes – A longitudinal study of the experience in the Milwaukee public schools*. New York: Association Montessori International.
- Rogoff, B., Bartlett, L. & Turkanis, C. G. (2001). *Lessons about learning as a community*. V: Rogoff, B., Bartlett, L. & Turkanis, C. G. (ur.), *Learning together: children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press, str. 3–17.
- Standing, E. M. (1998). *Her life and work*. New York. Plum book.

KORDEŠ DEMŠAR Melita, M.A.

## MONTESSORI PEDAGOGY

**Abstract:** In Slovenia, the Montessori pedagogy has been present for five years in practice and for many years in theory. An important characteristic of the Montessori pedagogy is that it not only includes the theory but has an integral curriculum functioning in practice. The article analyses those of its principles that we recognised as the major ones, first through a profound examination abroad and then through our own experience. One of the key characteristics is observation so we present it through the eyes of Maria Montessori. We also give a summary of the work of the teacher, the activity of the child and surveys of the effects of the Montessori pedagogy.

**Keywords:** Montessori pedagogy, observation of children, principles, practice.