

Uloga crtanja arhaičnih formi u nastavi waldorfske škole

Milatić, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:949126>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-08**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

Diplomski rad

Uloga crtanja arhaičnih formi u nastavi waldorfske pedagogije

Studentica: Dora Milatić
Mentor: dr. sc. Tibor Komar, doc.
Zagreb, veljača 2023.

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad "Uloga crtanja arhaičnih formi u nastavi waldorfske pedagogije" izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentora dr. sc. Tibora Komara. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Dora Milatić

Sadržaj:

1.	UVOD	3
2.	CILJ RADA	5
3.	DEFINIRANJE RELEVANTNIH POJMOVA	6
3.1.	Arhaične forme.....	6
3.2.	Waldorfska škola	8
3.2.1.	Osnove pedagogije	9
3.2.2.	Akadska kritika waldorfske pedagogije.....	13
4.	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	14
4.1.	Predmet istraživanja.....	14
4.2.	Istraživački pristup.....	15
4.3.	Temeljna istraživačka pitanja	15
4.4.	Kazivači (ispitanici)	15
4.5.	Metode i postupci prikupljanja podataka.....	15
4.6.	Obrada podataka	16
5.	ANALIZA	17
5.1.	Epoha formi u waldorfskoj školi	17
5.2.	Epoha formi u prvom razredu.....	18
5.3.	Epoha formi u drugom razredu	25
5.4.	Epoha formi u trećem razredu	30
5.5.	Epoha formi u četvrtom razredu.....	34
5.6.	Epoha formi u petom razredu.....	41
6.	ZAKLJUČAK	47
7.	LITERATURA	51
8.	PRILOZI	53
9.	SAŽETAK	56

1. UVOD

Čemu služi obrazovanje? Trebalo bi služiti za razvoj zdravih, sretnih pojedinaca koji su sposobni nositi se s unutarnjim i vanjskim preprekama. Kako bi pojedinac stvorio osobnost i izgradio identitet od rane dobi bi trebao biti u mogućnosti razvijati se i rasti u slobodi svojeg internog i eksternog svijeta. No obrazovanje i škola ne nude takvu podršku djeci u doba kada je njihov razvoj najintenzivniji i kada se postavljaju određeni temelji osjećajnog i misaonog svijeta pojedinca. Školski sustav uvijek je bio jednosmjerno usmjeren, uniformiran i rigidan. Kako i prije, tako i danas, škole ostaju institucije u kojima se ne potiče individualnost, a učenici se gledaju kao pojedinci koje učitelji trebaju oblikovati. Znanje je usmjereno na uspjeh i postignuće, a vrednuje se samo intelektualni rast i to tempom koji određuje i definira obrazovni sustav države. Ono što je različito kod djece nekada i djece danas je činjenica da su djeca nekoć provodila jako puno vremena izvan kuće, igrajući se u stvarnom svijetu, učeći iz prirode i vlastitih iskustava. Imala su puno više prostora i vremena da im se um i mašta razvijaju slobodno. Danas živimo u doba kada je modernost redefinirala društvenu stvarnost. Globalizacija, odvajanje prostora i vremena i refleksivnost stvorili su jednu kulturu višestrukih identiteta, brzih i stalnih promjena i izmjena informacija te gubljenja ili transformacije tradicija i običaja. „Sve veća specijalizacija, ekološka kriza, dominacija materijalističkog pogleda na svijet, kao i preplavljenost medijima svih životnih područja čine nedvojbenim da čovjek sve više nestaje iz kulture kao subjekt i stvaralac, a ustupa mjesto konzumentu i objektu kulturne ponude“ (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu: 4). Djeca su pod stalnim pritiskom tehnologije koja ih opterećuje konstantnim tokom informacija i slika koje im daju gotov produkt i zaustavljaju razvoj njihove imaginativne inteligencije. Više nemaju prostor, igralište, prirodu, šumu, blato, drveće, slobodnu igru. Vrijeme im je također uzeto brzinom konstantnih promjena, preopterećujućom količinom informacija s igrice, društvenih mreža, videa i pametnih telefona. Dolazi do situacije da djeca ne mogu usmjeriti pažnju na jednu informaciju ili zadatak duži period vremena, uzeta im je sposobnost postepenog ritma, koncentracije i interesa koji im je prijeko potreban za razvoj i rast.

Ako nam državni sustav ne osigurava obrazovanje usmjereno na dijete i njegove potrebe, vrijedi istražiti da li to nude alternativni pristupi obrazovanju.

U vrijeme velikih obrazovnih reformi prve polovice 20. stoljeća, koje su tražile alternativu spram uniformirane intelektualizirane ideologije koja vlada obrazovanjem, bilo je mnogo pokušaja da se utemelje novi pravci i škole. Te škole su sve one čiji didaktički koncepti naglašavaju samostalnost učenika. Zajednička poveznica svim alternativnim modelima je: poštivanje djeteta kao individue, samostalan rad učenika, učenje istraživanjem, poticanje suradnje u kolektivu, promjena uloge učitelja, bolja priprema za život u društvu (Jagrović 2007). Alternativne škole pojavile su se kao odgovor na potragu za drugačijim sustavom koji će uvažavati individualnost svakog djeteta i razvijati različite vještine i inteligencije kod djeteta, ne samo intelektualni kapacitet. Logička, matematička inteligencija u današnjem svijetu uzima se kao jedina, opća sposobnost, zanemarujući široki spektar različitih inteligencija. Gardner (2011) dijeli inteligencije na: lingvističku, logičko - matematičku, prostornu, tjelesno - kinetičku, glazbenu, interpersonalnu, intrapersonalnu i naturalističku. Isto kako nismo fizički isti, tako nismo ni psihički i emocionalno. Svaka osoba ima svoj jedinstveni set i kombinaciju ovih inteligencija te niti jedna nije vrijednija, upotpunjavanje čini zajednicu (Gardner 2011). Ovakvo razumijevanje inteligencija obuhvaća široki spektar jedinstvenosti svakog pojedinca i temelj je mnogih alternativnih škola. Danas su ovakve škole potrebne upravo i radi spomenutih promjena modernog društva, jer omogućavaju djeci da uče iz iskustva, da razvijaju svoj imaginativni svijet, da razvijaju temelj zdrave i sretne osobe koja onda može savladati intelektualne i emocionalne životne prepreke. Ovakve škole koriste se drugačijim vrstama rada koji su usmjereni na doživljajno i praktično učenje, na slobodu u razvoju i igri te na podupiranje djetetovog individualizma i potencijala. Istraživanja suvremene neuroznanosti govore o neraskidivoj vezi između emocija i procesa učenja. „Ukoliko je proces stjecanja novih informacija pojačan emocijama, stvara se veći živčani naboj koji je odgovoran za učvršćivanje sinaptičkih veza. Stoga je u suvremenim metodama poučavanja važno aktivno i iskustveno učenje u bogato pripremljenoj okolini. Takve metode prepoznate su još prije stotinjak godina u pedagoškim modelima Rudolfa Steinera“ (Acman i Doutlik 2019).

Rudolf Steiner osnovao je 1919. godine u Stuttgartu alternativnu školu koju je nazvao Waldorfska škola. Od onda su se Waldorfske škole proširile svuda po svijetu. U Hrvatskoj je prva waldorfska škola otvorena u Zagrebu 1993. godine. Iako sada u Hrvatskoj djeluju 3 waldorfske škole, zastupljenost ovog alternativnog pristupa i dalje je vrlo slaba, a istraživanja vezanih za waldorfsku pedagogiju gotovo pa i nema.

U ovom radu bavit ćemo se proučavanjem jednog od predmeta Waldorfske pedagogije, predmeta crtanja formi. Crtanje formi u waldorfskim školama zauzima vrlo važno mjesto u školskom kurikulumu i shvaća se kao pedagoško sredstvo pomoću kojeg se u djece razvija sposobnost orijentiranja, fine motorike, osjetila dodira, razmišljanja, volje, itd. Forme koje se crtaju od prvog do petog razreda, izabiru se tako da zahtjevnošću i izazovima prate razvojno stanje djeteta te razvijaju kompetencije ključne za datu dob. Oblici, forme koje učitelj izabire dati učenicima, kreću od primarnih prirodnih oblika pa sve do raznih arhetipskih oblika, simbola, ornamenata i formi starih razdoblja i kultura - neolitik, stari Egipat, Asirija, stara Grčka, nordijska kultura, slavenska kultura, renesansa, itd.

Motivacija i poznavanje ove tematike proizlazi iz mojeg osmogodišnjeg pohađanja waldorfske škole u Zagrebu. Osobno proživljavanje predmeta crtanja formi omogućili su mi iskustveni doživljaj tematike koju ovaj rad analizira i istražuje.

2. CILJ RADA

Cilj ovog rada je analizirati ulogu i značaj crtanja formi u waldorfskoj školi u kontekstu pripreme djece za nastavu pisanja i čitanja te razvoj životnih kompetencija.

Želimo pokazati ulogu koju arhaični ornamenti i oblici mogu imati u nastavnom procesu te istražiti zašto Waldorfska škola smatra da je crtanje arhaičnih formi obrazovno sredstvo za razvoj životnih kompetencija kod djece.

Isto tako želimo prikazati cijeli proces izvođenja predmeta formi kako bi se vidjela tehnika provođenja nastave te potaknuti druge da se zainteresiraju za ovakav pristup učenja kod djece.

3. DEFINIRANJE RELEVANTNIH POJMOVA

3.1. Arhaične forme

Pismo i jezik danas su definirani i standardizirani za svaku državu i naciju. Postoje određena pravila kojih se držimo te točno znamo što koji znak predstavlja. No kako se komunikacija vršila prije pisma? Kada pomislimo na zadnje ledeno doba kada su naši preci crtali impresivne slike i priče na zidovima pećina, shvaćamo da je upravo piktografija, slike koje su nosile simboliku, bila preteča pisanoj riječi. Za njih tada nije postojalo pismo te je umjetnost bila način komunikacije. Kako je ljudska vrsta napredovala, tako je napredovala i komunikacija. Naučili smo kako koristiti umjetnost za precizniji način komunikacije, koristeći se hijeroglifima, znakovima koji su nosili točno određenu simboliku (Ashton 2011). S vremenom su ljudske zajednice i kulture postojale sve sofisticiranije pa tako i sposobnost komunikacije, razvijajući pismo kao vrstu sustava simbola za zapisivanje jezika. Bez umjetnosti, mogućnosti da preslikavamo ono što vidimo i sposobnosti simbolike, nikada ne bismo došli do razine komunikacije koju danas posjedujemo. Prije nego što smo razvili sposobnost apstraktne umjetnosti, inspiraciju za preslikavanje pronalazili smo u prirodi. Svijet čine prirodni oblici koji se sastoje od određeno složenih formi ravne i zakrivljene linije. Posvuda u svijetu postoje praoblici specifičnih pravilnih odnosa, snježne pahulje, pčelinje saće, kristali, parabola ispaljenog hica, spirale puževih kućica, dizanje valova, koncentrične kružnice kamena bačenog u vodu, zvijezda u prerezanoj jabuci, meandar rijeke, simetrija ljudskog lica (Calgren 1990). Otkrivanje zakonitosti u prirodi i umjetnosti, svakako su bili prvi načini kojima smo pobuđivali svoju sposobnost za apstraktnim mišljenjem. Geometrijski praoblici kao što su krug, crta, spirala, trokut i zig-zag, pojavljuju se u nekoj vrsti forme u svim kulturama starih civilizacija. Oni kao osnova svih oblika prate razvoj ljudske kulture te su u njoj prisutni kroz razne simbole, motive i ornamente. U nekim kulturama određene forme mijenjale su svoju namjenu te su od simbola prešli u ornamente. Teško je definiciju ornamenta u potpunosti odvojiti od sličnosti s pojmovima motiva, uzorka i dizajna. Najuza definicija bila bi da su ornamenti umjetnost koju dodajemo umjetnosti. Svaki dodatak koji prelazi i nadograđuje osnovnu funkciju predmeta, sve što je nadodano sa svrhom ugone oku ima funkciju ornamenta (Trilling 2001). „Ornament je jedna od funkcionalnih kategorija umjetnosti, skupa s arhitekturom, slikarstvom i kiparstvom“ (Trilling 2001:14). Oni nam

pomažu u procesima identificiranja i lociranja, u procesima komunikacije i organizacije, oni imaju sposobnost usmjeriti našu pažnju, sposobnost ekspresije i individualizacije te sposobnost uljepšavanja kao i reprezentacije (Glaveanu 2014). U početku je umjetnost imala magijsku svrhu. Ornamenti, uzorci i motivi imali su simbolički značaj zaštite od zlih sila za onoga koji ih je nosio, stoga su ih stari narodi u prahistoriji stavljali na različite važne predmete, amulete, oružja i na dijelove svoga tijela (Petersen 2021). Ornamenti su napravili puni razvojni krug, prvenstveno su bili reprezentacija neke sile ili želje, simbol, zatim su širenjem i dugoročnom uporabom kroz razvoj kultura i čovječanstva postali ornamenti, koji danas simboliziraju i predstavljaju različite stare tradicije i kulture. Za primjer možemo uzeti formu zig-zag (*chevron*), koja je najčešća forma u umjetnosti paleolitika i mezolitika. Iako je već u to vrijeme zbog široke i česte upotrebe, poprimila svojevrсну ulogu ornamenta, forma zig-zaga prvenstveno je u to vrijeme bila simbol za opasnost, znak za ozbiljno upozorenje (Petersen 2021). Nema ornamenta koji je univerzalniji i učestaliji kroz prahistoriju, kroz povijest barbarskih plemena, starog Egipta, Asirije i Srednjeg vijeka. Ovaj jednostavni ornament imao je raznolika značenja za raznolike kulture kroz povijest. Za Egipćane i Asirce on je bio simbol vode, neka od barbarskih plemena koristila su ga kao simbol munje, dok je kod drugih predstavljao simbol raznih životinja, ptica i kukaca. Kod nekih naroda čak je predstavljao i samog čovjeka (Ward 2019). Zig-zag je danas vrlo raširen ornament koji krasi mnoge stare građevine i predmete, ali je i široko raširen kao ukrasni motiv i uzorak koji se koristi u nebrojene svrhe.



(Slika 1 Zig-zag - web prikupljanje: <https://thenounproject.com/icon/zigzag-12997/>)

Na zig-zagu smo pokazali primjer evolucije jedne arhaične forme od simbola do ornamenta. Ovakva analiza mogla bi se provesti za sve osnovne arhaične forme. Neke od njih spomenut ćemo u analizi svakog od razreda osnovne Waldorfske škole u kojima se provodi predmet crtanja formi.

3.2. Waldorfska škola

Prva waldorfska škola osnovana je 1919. godine u njemačkom gradu Stuttgartu. Osnovao ju je Rudolf Steiner za djecu radnika u tvornici cigareta „Waldorf-Astoria“. To je škola koja se zasniva na alternativnim idejama te je u svijetu sve traženija. Waldorfska pedagogija nameće se kao odgovor mnogima koji ne žele klasični sustav obrazovanja. U svijetu trenutno postoji 1090 waldorfskih škola u 64 različitim zemalja (Australija, Japan, Južna Afrika, Egipat, Aljaska, Tibet, itd.) te 1857 waldorfskih vrtića. U Hrvatskoj djeluju tri Waldorfske škole. U Zagrebu, Rijeci te mlada Waldorfska škola do četvrtog razreda u Osijeku. Osnivač Waldorfske škole, Rudolf Steiner, rođen je 1861. godine u međimurskom mjestu Kraljevcu. Studirao je matematiku i prirodne znanosti na Visokoj tehničkoj školi u Beču, no zanimalo su ga i druge grane poput filozofije, književnosti, psihologije, medicine i promatranja prirode i njezinih zakona (Carlgren 1990). Steiner je 1902. godine prvi puta održao govor o svojim filozofskim idejama te se ta godina uzima kao početak njegove duhovne znanosti, antropozofije. Antropozofija je svjetonazor i filozofija o biću čovjeka, njegovom duhu, duši i tijelu te o povezanosti čovjeka i svijeta. „Antropozofija, filozofija u temeljima waldorfske pedagogije, čovjeka određuje kao cjelovito biće koje potječe iz viših svjetova. Sa slikom djeteta kao o besmrtnom, slobodnom i jedinstvenom biću, odgajatelj ne dira u djetetovo 'Ja', već osigurava uvjete za razvoj njegovih potencijala“ (Seitz i Hallwachs 1996 navedeno u Sviben 2020). Iako su neke od praksi u Waldorfskim školama inspirirane antropozofijom, antropozofija jest filozofija te kao takva nije jedno sa pedagogijom koja se provodi u školama. Sam Steiner je odvajao filozofiju od pedagogije naglasivši da, „waldorfska škola nije škola nekog određenog svjetonazora: Na dan otvorenja želim reći da ne govori istinu onaj koji kaže da antropozofski orijentirana duhovna znanost osniva waldorfsku školu želeći u tu školu unijeti svoj svjetonazor. Nama nije uopće do toga da u mladog čovjeka usadimo naša načela i sadržaj nekog svjetonazora. Težimo za tim da u

odgojnom procesu zažive vrednote proizašle iz duhovne znanosti“ (Carlgren 1990:18). Kao što vidimo, Steiner je smatrao da nije bit u prenošenju svjetonazora, već u načinu na koji pristupamo obrazovanju djeteta. Pedagogija polazi od načela da svi posjeduju tijelo duh i dušu te da je svaki pojedinac rođen sa specifičnim potencijalom, a uloga škole i učitelja jest stvoriti sigurno i plodno okruženje kako bi se taj potencijal mogao ostvariti u potpunosti. Svaki pojedinac djeluje svojim mišljenjem, svojom voljom i svojim osjećajima. Upravo to tročlanstvo čovjeka je temelj za razumijevanje waldorfske pedagogije jer objašnjava pristup koji podrazumijeva da su sva tri dijela čovjeka jednako važna te ih jednako njeguje. U središte stavlja učenike i njihov prirodan i zdrav razvoj pomoću metoda koje razvijaju mišljenje, osjećaje i izražavanje praktičnim djelovanjem.

3.2.1. Osnove pedagogije

„Naš najviši cilj u obrazovanju je stvoriti **slobodne** ljude koji su sami sposobni dati svrhu i smjer svojim životima. Potreba za maštom, osjećaj za istinu i svijest o odgovornosti — upravo su te tri snage sama srž obrazovanja“.

Steiner, M. (1972/1928) "Foreword: Rudolf Steiner's Art of Education." u Steiner, R. A *Modern Art of Education*. CW 307. Rudolf Steiner Press: London. 23.

Kada se govori o slobodi u navedenom citatu, ne misli se na bezgraničnost, već na poštivanje djetetovog bića, njegovog ritma, razvoja, interesa, maštovitost i ekspresije. Poštivanje potencijala kojeg svatko nosi u sebi te stvaranje sigurnog okruženja u kojem se taj potencijal razvija, a ne nasilno oblikovanje potencijala u smjeru kojem učitelj smatra da je ispravno. Ovu razliku u ulozi waldorfskog učitelja, od učitelja državnog sustava, najbolje možemo objasniti simbolikom vrtlara i kipara. Dok državni sistem smatra da je učitelj kipar koji mora isklesati grub kamen djeteta, waldorfska pedagogija gleda na učitelja kao na vrtlara koji brine da cvijet (dijete) ima dovoljno vode, sunca i prostora da zdravo raste u smjeru kojem treba.

Dijete nije prazno, ono nosi klicu svojeg budućeg ja. Odgoj je priprema i osiguravanje slobode djetetu da stekne sposobnost da kroz život prepoznaje i aktivira svoje potencijale koristeći mišljenje, osjećaje i ruke (Carlgren 1990). Bez doživljaja djeca ne pamte. Samo ono što dožive, bilo preko slike, preko osjećaja ili praktičnog rada, ostaje s njima za život i postaje usvojeno znanje koje je dijete sposobno koristiti, a ne samo ponoviti. Postoje određene metode i obrazovni procesi kojima se waldorfska pedagogija služi kako bi to postigla.

Jedna od najvažnijih je ritam. Ritam dana, ritam epohe, ritam godišnjeg doba, ritam godine, itd. Djeca su u mladoj dobi jedan veliki osjetilni organ koji upija sve oko sebe. Zbog svoje stalne otvorenosti ka podražajima i utiscima, osjećaju se sigurno kada imaju ritam svakodnevice. Baš kao sve u prirodi, ciklus je temelj svega, nema početka bez kraja i kraja bez početka. Svaki ciklus ima ritam, pa tako i djeca i njihovo doživljavanje. Zbog toga je radni dan u waldorfskoj školi složen po prirodnom ritmu djeteta i njegovim dnevnim sposobnostima. Stalni ritam se odvija između primanja, doživljavanja, izvođenja i oblikovanja. „Misaono je bavljenje za dijete najlakše ujutro“ (Carlgren 1990:49). Upravo zato školski dan započinje s dva sata “glavne nastave”, u kojoj se tri do četiri tjedna intenzivno bavimo jednim područjem proučavanja. Ritam se očituje i u izmjeni godišnjih doba, kojima učitelj i učenici odaju važnost postavljanjem “svetkovnog stolića” (poseban stolić kojeg učitelj svako godišnje doba uređuje sa biljkama, plodovima, bojama, maramama i predmetima koji slave i dočaravaju duh tog godišnjeg doba). Osim što školski dan i godina imaju ritam, ima ga i glavna nastava. Ona je podijeljena na jutarnji ritmički dio od 20-ak minuta, unutar kojih se djeca razbuđuju recitiranjem, pjevanje, sviranjem, poučnim igrama, dinamičkim računanjem, skakanjem užeta itd. Nakon ritmičnog dijela slijedi ponavljanje jučerašnjeg doživljaja gradiva. Zatim dolazi radni dio gdje učenici skupa s učiteljem životopisno i doživljajno uranjaju u gradivo. Sat glavne nastave završava pripovjednim dijelom koji je tematski i razvojno određen za svaki razred (bajke, basne i legende, biblijske priče, slavenska ili nordijska mitologija, grčke pripovijest o bogovima i herojima).

Rekli smo da se na glavnoj nastavi izvode epohe, ali što su zapravo epohe? Epoha je period od tri do četiri tjedna unutar kojih se intenzivno bavi jednim predmetom (matematika, hrvatski, priroda, stari zanati, zemljopis, zoologija, fizika, itd.). U nižim razredima epohe su jednostavnije i sastoje se od izmjene ciklusa crtanja formi, poučnih pripovijesti u vezi s prirodom i godišnjim dobima, okolini i zavičaju djeteta, pisanja, čitanja i računanja, dok

kasnije epohe postaju sve specijaliziranije. „Nema nijednog oblika rada koji nudi tako velike mogućnosti da se usredotoči i aktivira dječji interes te da se neko područje nastavnog gradiva oblikuje u tako zaokružene i upečatljive slike“ (Carlgren 1990:51).

Neke od epoha sadrže predmete specifične za waldorfsku pedagogiju. Od prvog do petog razreda drže se epohe crtanja formi koje su važne za razvijanje životnih kompetencija kod djece. Još neki od primjera specifičnih epoha su epoha starih zanata, gdje djeca uče i proučavaju stare zanate otkrivajući mogućnosti i vještine ljudske vrste. Epoha gradnje i obrada zemlje, epoha zavičaja... Svaka epoha ima svoju svrhu i razlog zašto se izvodi u datom razredu jer je prilagođena potrebama i mogućnostima koje dijete ima u tom razvojnom dobu.

Nakon glavne nastave idu predmeti koji zahtijevaju ritmičko ponavljanje, strani jezici, tjelovježba, glazba, religija i euritmija. Euritmija je način lijepog i dobrog usklađivanja pojedinih dijelova jedne cjeline. To je vrsta plesnog izražavanja koje ima odgojnu i terapijsku ulogu (Matijević 2001).

Kasno prijevodne i poslijepodne je vrijeme bavljenja umjetnošću i praktičnim radom, vrijeme kada se djeca imaju priliku izraziti i stvoriti nešto od svega što su doživjeli i primili taj dan. U umjetničke i praktične predmete spadaju likovna umjetnost, ručni rad (gdje djeca uče plesti, heklati, vesti, šivati, filcati, itd.), obrti ili rad u drvu (gdje djeca od 5 do 8 razreda izrađuju razne upotrebne i umjetničke predmete od drveta) i vrtlarstvo (gdje se djeca bave radom na zemlji, sade, pljeve, uzgajaju, izrađuju terarije i sl.). Praktičan rad razvija finu motoriku koja razvija kognitivne sposobnosti. Trenutna neurološka istraživanja pokazuju da korištenje ruku otvara nove neurološke putanje koje bi inače atrofirale. Interfunkcionalnost oka i ruku razvija neurološke poveznice. Možemo reći da je rad rukama treniranje razmišljanja te što više u to ukomponiramo ljepotu i osjećaje, to će se kreativnije razvijati mišljenje (Mitchell i Livingston 2016). Sve umjetničke vježbe i razvojne faze zapravo su vježbe volje. Nema boljeg školovanja volje nego nešto iznova vježbati s radošću. Iako odrasla osoba može za vježbu odabrati sve, djetetu pak treba ono što je lijepo i što potiče radost odrađenog zadatka. Ovakvim predmetima i vježbanjima stalno produbljujemo i obnavljamo radnu zainteresiranost kod djeteta (Carlgren 1990). Osim što trenira volju, rad rukama uči djecu njihovoj sposobnosti, spretnosti i mogućnosti da nešto zamisle, stvore i konkretiziraju. Uči ih

rješavanju problema i stvaranju novih inovativnih rješenja te trenira razvoj kognitivnih sposobnosti.

Slobodna igra izuzetno je važno sredstvo koje kod djece pobuđuje želju, imaginaciju, snalaženje i kreativnost. „Dijete kojemu je od najranije dobi omogućeno slobodno kretanje i igra u prirodi formirat će cijelu paletu svojih iskustava koja će integrirati u daljnja učenja. Slobodnom igrom na otvorenom dijete stimulira sva svoja osjetila i stječe spoznaje koje će trajno upamtiti“ (Acman i Doutlik 2019).

Važno je naglasiti razliku uloge učitelja waldorfske škole i državnog pristupa. Waldorfska pedagogija pa tako i waldorfski učitelji, doživljavaju dijete i pristupaju mu kao cjelovitom biću. Učitelj prati svoj razred od prvog do osmog razreda. Njegova uloga je da pomogne djeci postići fizičku, emocionalnu i duševnu ravnotežu koja će im kasnije omogućiti da vode zdrav i sretan život (Tomić 2021). On mora biti u potpunosti prisutan kada je u svom razredu, on je onaj koji stvara atmosferu, pobuđuje emocionalnu uključenost, donosi sadržaj i uočava procese kroz koje njegovi učenici prolaze. Waldorfska pedagogija daje veliku odgovornost učiteljima, stoga oni moraju biti nepristrani, intrinzično motivirani, prisutni, izvor prirodnog autoriteta i podrške učenicima. Za djecu učitelji su primjer, uzor, ideal, autoritet, oslonac i sigurna zona. Upravo zato učitelji moraju stalno raditi na sebi kako bi zadržali svoj unutarnji mir iz kojeg crpe snage, imaginaciju, inspiraciju, volju i ideje. Razrednici u waldorfskim školama mogu držati sve epohe svom razredu, ako se osjećaju kompetentno za sve. Bitan je unutarnji žar i želja te priprema i sposobnost donošenja svježeg i životopisnog sadržaja. Ono što učitelj donosi kroz sadržaj nastave su živa riječ, imaginativne slike, praktičan rad i doživljaji. Sve to djeca upijaju, probavljaju, doživljavaju te naposljetku nauče. Upravo zbog toga djeca ne uče iz gotovih udžbenika, već stvaraju svoje žive bilježnice u koje upisuju, izražavaju i dočaravaju utiske i doživljena iskustva naučenog gradiva. Učitelj niti u jednom momentu ne smije biti degradiran na čistog izvršitelja kurikuluma, već je on taj kojemu je kurikulum samo orijentacija koju on iščitavajući vertikalno i horizontalno, koristi za stvaranje sadržaja u skladu sa zahtjevima cjelovitog razvoja njegovih učenika (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Učitelj potiče razvoj mašte koja uspostavlja povezanost sa svijetom te emocionalni angažman koji omogućava proživljavanje iskustva koje onda trajno ostaje kod djeteta kao dio njegova života (Brierley 2017). Na ovakav isti način koncipirano je i vrednovanje školskog uspjeha. „Školski uspjeh se procjenjuje kao cjelovit uspjeh mladog

čovjeka, u čijoj osnovi je doseg razvoja cjeline njegovih sposobnosti, voljnih dosega i vrlina u radu i ophođenju. Ovakvom načinu procjene postignuća učenika primjereno je opisno ocjenjivanje, a ne normirana školska ocjena“ (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu).

Važnost učitelja možda je najbolje dočarao Brierley (2017): „Dobar učitelj čini razliku, a vrlo dobar učitelj stvara magiju“.

3.2.2 Akademska kritika waldorfske pedagogije

Koliko su antropozofija i waldorfska pedagogija povezane i uvjetuju jedna drugu, dugogodišnje je pitanje kojim se bavi akademska zajednica. Steinerova filozofija učenja o duši čovjeka, svijetu i svemiru naziva se antropozofija. On je antropozofiju definirao kao novu metodu izučavanja duše na znanstvenoj osnovi (Carlgren 1990). Filozofske ideje antropozofije i antropozofskog viđenja čovjeka inspirirale su waldorfsku pedagogiju. „Antropozofski elementi važni za waldorfsku pedagogiju su podjela ljudskog bića na fizičko tijelo, etersko tijelo, astralno tijelo i "ja" tijelo” (Tomić 2021:5). Kritike upućene waldorfskoj pedagogiji u svojoj većini usmjerene su na antropozofiju kao filozofsku podlogu waldorfske pedagogije (Schieren 2023). Jednu od kritika waldorfske pedagogije nudi Heiner Ullrich naglašavajući kako je waldorfska pedagogija indoktrinirana antropozofijom koja je za njega degenerativna filozofija tj. ideologija (Schieren 2023). Po njemu ono što čini antropozofiju ideologijom je što se zasniva na mističnom svijetu koji se kosi sa znanstvenim činjenicama i zdravim razumom (Ibid.). Inherentno, antropozofija predstavlja neobjašnjeno polje unutar akademske zajednice. Objasnjenje Steinerove filozofije u odnosu na njegovu pedagogiju, tj. teorijska podloga waldorfske pedagogije, dugo je bila zanemarena od strane akademske zajednice (Ibid.). Unatoč tome, u zadnjih 15 godina značajno se povećao broj empirijskih istraživanja obrazovnih praksi waldorfske pedagogije, čineći waldorfsku pedagogiju jednom od najistraživanijih obrazovnih praksi u širem kontekstu reformne pedagogije (Ibid.). Većina istraživanja ponudilo je pozitivnu evaluaciju waldorfske pedagogije, ne nalazeći dokaze o indoktrinaciji učenika (Ibid.). I sam Steiner je naglašavao kako waldorfska pedagogija i škola ne podrazumijevaju jedno drugo te da je glavni cilj škole da ostane oslobođena ideologija u svim oblicima (Carlgren 1990).

Obzirom da je dijalog između obrazovne znanosti i waldorfskog obrazovanja i dalje aktualan i nerazriješen, nastalo je istraživanje usmjereno na aktivno održavanje i rješavanje ovog dijaloga. Istraživanje objavljeno u knjizi „Handbook of Research on Waldorf Education (2023)“ bavi se proučavanjem waldorfske pedagogije kroz znanost. Istaknuti istraživači i teoretičari objašnjavaju i diskutiraju temelje waldorfske pedagogije u relaciji s drugim disciplinama koje se bave odgojem i obrazovanjem: epistemologija, antropologija, razvojna psihologija, teorija učenja, metodologija, teorija profesija i waldorfska pedagogija u povijesnom kontekstu reformne pedagogije i drugih pedagoških teorija (Ibid.). Ovo istraživanje ponudilo je jedan uvid u pokušaj da se pomiri teorijska podloga waldorfske pedagogije i pedagogije. Zaključno istraživanje je naglasilo kako to nije bio lak posao, obzirom da waldorfska zajednica ima tendenciju prihvaćati Steinera kao autoritet koji se ne preispituje i ne kritizira, uzimajući neke od njegovih izjava i misli kao dogme (Ibid.). Upravo ta praksa se kosi sa samim željama i pokušajima Steinera koji nije imao dogmatične tendencije stvaranja ideologije, već je njegov primarni interes bio da otkrije temelje i put razvitka mišljenja koji pojedincu omogućuju nezavisno prosuđivanje i stjecanje kompetencija (Ibid.). Nesumnjivo i dalje ostaje pitanje o povezanosti i objašnjenju waldorfske pedagogije kao priznate i istražene prakse te njene teorijske podloge koja se zasniva na bajkovitim temeljima i neznanstvenim dogmama (Ibid.). Ovakva pitanja sve su češći predmet istraživanja i zanimanja te će sigurno nova saznanja i zaključci ugledati svjetlo dana.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1 Predmet istraživanja

Obzirom na slabu zastupljenost i manjak istraživanja waldorfske pedagogije na našim područjima, a pogotovo za tematiku koja spaja waldorfsku pedagogiju i arhaične forme, odabrana je upravo ta poveznica kao predmet istraživanja. Proučeno je i prikazano na koje načine i s kojom namjerom se koriste arhaične forme unutar jednog obrazovnog aspekta waldorfske pedagogije, predmeta crtanja formi.

4.2. Istraživački pristup

Korišten je kvalitativni istraživački pristup jer nam je omogućio da na subjektivnoj razini ispitanici prikažu svoje doživljaje, iskustva i profesionalne pristupe u radu. Naglasak je na proučavanju aktera (učitelja) unutar njihovog povijesnog i socijalnog konteksta, kako bi mogli interpretirati njihove doživljaje, radnje, značenja i iskustva (Halmi 2003). Također je na kvalitativni način pristupljeno predmetu istraživanja kroz osobno promatranje i sudjelovanje. Ciljana skupina su učitelji razredne nastave waldorfske škole u Zagrebu. Oni su nositelji kurikuluma u praksi te neposredni svjedoci njegovih učinaka.

4.3. Temeljna istraživačka pitanja

Koje se arhaične forme koriste u nastavi waldorfske škole?

Kako se koriste arhaične forme u nastavi waldorfske škole?

Zašto se koriste arhaične forme u nastavi waldorfske škole?

Koje se životne kompetencije razvijaju crtanjem arhaičnih formi u nastavi waldorfske škole?

4.4. Kazivači (ispitanici)

Provedeni su intervjui s pet učitelja razredne nastave waldorfske škole u Zagrebu. Svi oni su završeni waldorfski pedagozi, s radnim stažem u waldorfskoj školi od po 2 godine pa do preko 10 godina. Četiri od pet ispitanika ima iskustvo rada u državnom obrazovnom sustavu.

4.5. Metode i postupci prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno u Waldorfskoj školi u Zagrebu u vremenskom intervalu od dva polugodišta, 2021.-2022. Podaci su prikupljeni na dva načina. Jedna od metoda prikupljanja podataka u ovom istraživanju je polustrukturirani intervju sa razrednim nastavnicima (Prilog 1). Intervju je sastavljen od pet ključnih deskriptivnih pitanja. Zbog svoje polustrukturirane

prirode intervju je dozvoljavao ispitivaču skretanje s teme i omogućio mu dublje i detaljnije zadiranje u odgovor.

Druga korištena metoda bilo je više vrsta opažanja. Opažanje gdje je istraživač bio "potpuni promatrač", sudjelovanje, je uključivalo boravak i promatranje nastavnog sata crtanja formi u svim razredima od 1. do 5. Druga vrsta (insajderskog) opažanja, unutar koje je istraživač u potpunosti uključen u nastavni proces, sastojala se od zamjene razrednog učitelja i vođenja nastavnog sata.

Dubljem poznavanju predmeta istraživanja pridonijelo je moje pohađanje waldorfske škole u Zagrebu. Pohađala sam školu od prvog do osmog razreda u periodu od 2002. godine do 2010. godine. Poznavanje prakse, škole i učitelja, omogućilo mi je prisniji odnos i otvorenije mogućnosti istraživanja i prenošenja istraživanog predmeta crtanja formi.

Sekundarni podaci sakupljeni su analizom dostupne literature.

Putem ovih metoda, prikupljeni su podaci na koji način i u koje svrhe se koriste arhaični ornamenti Slavena, Grčke, Bizanta, Lombarda, Azteca i drugih u nastavnom procesu waldorfske pedagogije.

4.6. Obrada podataka

Prikupljeni podaci organizirani su u 6 tematskih cjelina. Prva iznosi općenita saznanja i podatke o epohi forme u waldorfskoj školi u Zagrebu, a svaka iduća cjelina bavi se zasebno epohom formi od prvog do petog razreda waldorfske škole u Zagrebu.

5. ANALIZA

5.1. Epoha formi u waldorfskoj školi

Sve waldorfske škole služe se epohom formi kao pedagoškom metodom koja razvija kompetencije za život. Od prvog do petog razreda forme su obavezne kao epoha, u petom razredu one se provlače kroz sve predmete, dok od šestog do osmog razreda (ili dvanaestog, ako govorimo o stranim waldorfskim školama koje imaju i srednju školu) forme se mogu koristiti ukomponirane kroz druge predmete. Svaki razred od prvog do četvrtog, tijekom školske godine ima po dvije do četiri epohe formi, koje traju dva do četiri tjedna. Kako su epohe složene i koliko ih ima ovisi o razrednom učitelju. Učitelj je odgovoran i za sadržaj koji donosi djeci, on slaže svoj nastavni plan birajući koje oblike će uvesti u nastavu i kojim redoslijedom, prateći razvojne potrebe svoga razreda.

Crtanje formi zauzima važno mjesto u školskom kurikulumu waldorfske škole. Ono je sredstvo kojim se waldorfska pedagogija služi kako bi razvijala životne kompetencije kod djece. Predmet crtanja formi sastoji se od prostoručnog vježbanja različitih arhaičnih oblika. Crtanje formi još možemo zvati i dinamičko crtanje, jer je važnost u pokretu oblika, koji razvija vizualnu percepciju i finu motoriku ruku. Odnos oko-ruka i vježbanje fine motorike, stvaraju nove sinaptičke puteve koji razvijaju mišljenje djeteta, aktivira se analitičko i divergentno mišljenje. Svaki razred ima specifične načine vježbanja crtanja formi koji razvijaju potrebe dotičnog uzrasta. Bilo da se radi o različitim kombinacijama ravnih i zakrivljenih crta, zrcaljenju zadanih formi, završavanju zadane forme, crtanju iz sjećanja, dvodimenzionalnom crtanju, učenici razvijaju sposobnost imaginacije, rješavanja problema, sklada, orijentacije te osjećaj za ljepotu i proporciju (Acman i Doutlik 2019). Crtanje formi razvija haptička osjetila koja su povezana i grade VOLJU. To su osjetilo dodira, osjetilo života, osjetilo pokreta, i osjetilo balansa. „Pokretom se pobuđuje djetetova volja koju prati emotivni dojam koji dijete doživljava kroz sam nastavni proces, što na kraju rezultira aktivacijom kognitivnih funkcija“ (Acman i Doutlik 2019).

Crtanje formi bazira se na elementarnim formama, iskonskim oblicima prirode. Sama ideja crtanja formi je svojevrsni jezik linije, umjetnost crte za koju je Steiner koristio oblike prirodne i iskonske čovjeku, od elementarnih oblika prema sve složenijim formama koje nalazimo u simbolima i ornamentima starih kultura i običaja. Prije nego što se zadani oblik

nacrta u bilježnicu ili na papir, postoje vježbe koje su neizostavni dio epohe i samog procesa učenja kroz forme, cilj je formu iskustveno doživjeti. U prvim razredima formi prethodi priča koja ih imaginativno vodi ka vizualizaciji i doživljaju zadane forme. Nakon toga dolazi vježba koja uključuje korištenje svih osjetila kako bismo osjetili formu. Proces vježbanja varira od učitelja i tipu forme, neki primjeri su: izvođenje pokreta forme dijelom tijela ili cijelim tijelom, iscrtavanje otiska forme na prijateljevim leđima, iscrtavanje oblika forme u pijesku itd. Nakon što je forma postigla ljepotu i sklad, otvaraju se bilježnice i djeca ju prenose na papir. Forma se uvijek crta u jednom potezu, ako nije odvojena crta, krećući se od gore prema dolje i s lijeva na desno. U nižim razredima forme se obavezno crtaju pastelama, kasnije je to moguće i s bojicama, ugljenom, vodenim bojama, itd.

Forme imaju usmjerujući, izgrađujući, vitalizirajući i harmonizirajući učinak na djecu. Hrane moć zamišljanja koja pospješuje imaginaciju bez koje nema razvoja mišljenja (Giesen 2011).

Vježbanje formi, trud i doživljaj koje djeca stječu tijekom izvedbe potpomažu razvoju prostorne inteligencije, volje, orijentacije, koordinacije percepcije i izvršenja, motoričkih vještina, osjećaja za dinamiku i odnos centar - periferija, ritma, rješavanja problema te zamišljanja i kognitivnih procesa mišljenja.

Kako se provode epohe formi u waldorfskoj školi u Zagrebu, slijedi u nastavku.

5.1. Epoha formi u prvom razredu

U prvom razredu dijete postaje spremno za učenje, predodžbe, maštu i vidno senzorno pamćenje. Iako se uspostavlja spremnost za sve navedene izazove, djeca i dalje sebe ne odvajaju od svijeta te nisu sposobni za prosudbe. Djetetovi osjećaji su još uvijek u fazi kreativne imaginacije, u kojoj je svijet i dalje prekriven velom njegove vlastite mašte, jedino volja počinje postepeno uvoditi realnost (Lievegoed 2006). Ne smije se naglo prekinuti razdoblje kreativne imaginacije i ritmičkih elemenata igre. U toj dobi djeca uče preko slika i doživljaja. Ono što je doživljeno ostaje u djetetovom biću. Stoga se waldorfska pedagogija u prvom razredu oslanja isključivo na umjetnost organiziranu s pedagoškom svrhom, slike, riječi, glazbu, pokrete, igre, pjesništvo itd. (Nastavni plan i program...) Upravo na ovakav umjetničko slikovit način u prvi razred uvode se i forme. Crtanju zadane forme, uvijek prethodi priča koja djeci na slikovit i doživljajni način približava zadanu formu. Forme u

prvom razredu kreću od najjednostavnijih arhaičnih elementarnih forma koje postepeno gradiraju u sve složenije oblike.

Elementarne forme kojima se započinje prva epoha formi u prvom razredu su CRTA I KRIVULJA. Prva sudionica naglašava kako se „učenici u prvom polugodištu dobro upoznaju i savladavaju ravnu i zakrivljenu crtu“ (Slika 2 i 3). Prilikom crtanja ravnih crta učenici doživljavaju koncentraciju, a kod zakrivljenih dinamiku (Giesen 2011). U drugom polugodištu nastupaju varijacije ravne i zakrivljene linije. Nekakav opći cilj bio bi da učenici krajem prvog polugodišta postignu vještinu da prostoručno mogu imitirati ili nacrtati, krug (kao gradacija krivulje) te ukrižene pravce (kao gradacija ravne crte). U drugom polugodištu optimalan razvoj vještina zahtjeva da učenici savladaju formu oble i pravokutne spirale. Od ovih vrsta formi izvide se razne varijacije krugova, trokuta, pravokutnika, križanja, ravnih linija, spirala itd. (Slika 4). Sudionica 1 opisuje kako se praksa drugog polugodišta zasniva na „uvježbavanju različitih pravocrtnih i zakrivljenih oblika u različitom ritmičkom ponavljanju i kombinacijama“. Spominje ritam koji nam je „izuzetno važan za razvoj motorike, preciznosti i koncentracije“. Ritam mora biti prisutan u svakoj formi, ruka čini jedan potez, ako je forma jedinstvena, nema dizanja ruke. Osim što ritam nalazimo u svakoj formi, u prvom razredu rade se i „posebne forme u kojima je primarni fokus upravo ritam“ (Slika 5). Takve forme nazivaju se ritmičke forme te se sastoje od odvojenih oblika koji se ponavljaju u jednakom razmaku. Ritam se veže i za još jednu vrstu formi koja se obrađuje u prvom razredu, to su razvojne (metamorfodne) forme. Kod njih je najbitnija gradacija, vidljivo mijenjanje oblika forme u svakom idućem koraku (Slika 6 i 7). Osim formi različitih varijacija ravne i zakrivljene linije i ritmičkih formi, u prvom razredu površinski se zahvaćaju i tekuće forme, koje su primarni fokus drugog razreda. Sudionica 1 objasnila je važnost tekućih formi kao „predvježbe pisanja jer razvijaju finu motoriku te koordiniraju odnos oko-ruka“. Kod tekućih formi naglasak je na dinamici, pokretu, ruka se ne diže s papira, već se forma nastavlja jedna iz druge (Slika 8 i 9). „U prvom razredu to su jednostavne tekuće forme koje pripremaju djecu za ono što slijedi u drugom razredu, pisanje“. Kao što smo već napomenuli, a sudionica 1 je potvrdila, „u prvom razredu jako je važna prostorna vježba i doživljaj forme. Njima se razvijaju osjetila, prvenstveno ona voljna - za pokret, dodir, život i ravnotežu. Od svih razreda, u prvom je iskustveni dio najbitniji, stoga je veliki dio sata posvećen aktivnostima koje formu približavaju djetetu“. Postoje razne tehnike i aktivnosti kojima djeca iskustveno primaju zadani oblik, „piše se prstom po zraku, stopalom po tlu, crtaju se oblici po leđima, u

pijesku, u brašnu i u vosku. Forme se hodaju u prostoru, oblikuju tijelima, vunicom, konopom i sličnim materijalima“ (Slika 10 i 11).

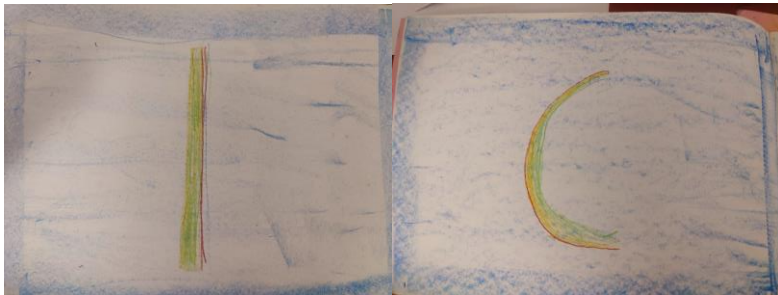
U prvom razredu zadaju se oblici elementarnih arhaičnih formi. To su oni prvotni oblici koje je priroda tako savršeno oblikovala i koji se skrivaju u svim njenim dijelovima. Takvi prirodni oblici su početak umjetnosti i koji svojim razvojem kasnije krasi zidove, građevine, slike, tijela i sve na čemu je čovjek imao potrebu ostaviti trag. Dok je ravna linija ona koja predstavlja čovjeka, jedinstvo i jednu odvojenost od svijeta, zakrivljena linija predstavlja svijet i sve što se u njemu nalazi, svijet koji okružuje čovjeka i čiji je on dio. Oblik krivulje vidimo u mladom mjesecu, oblik kružnice nalazimo u oku svakog čovjeka, u koncentričnim kružnicama koje se stvaraju oko kamena koji je dotaknuo površinu vode, u tučku cvijeta i presjeku drveta. Oblik trokuta vidimo u vrhovima planinama, krošnjama jelki, obliku pojedinog bilja i laticama cvijeća. Jedan od elementarnih oblika kojeg u prirodi puno nalazimo je spirala. Postoji više vrsta spirala. Arhimedova je ona u kojoj je udaljenost svake iduće zakrivljene linije jednaka, logaritamska gdje je udaljenost svake iduće zakrivljene linije povećana za konstantni iznos, spirala zlatnog reza kod koje se udaljenost povećava za formulom definirani iznos itd. (Danilova i Zhushchikhovskaya 2008). U prirodi nalazimo mnogo primjera spirala kod raznih životinja (rogovi, kljunovi, repovi), mekušaca (puževi, školjkaši, glavonošci) i biljaka (suncokret, kaktus, češer, aloa itd.) (Slika 12, 13 i 14). Od tekućih formi u prirodi nalazimo zig-zag, valove, dine itd. Ovakvi elementarni oblici kroz ljudsku povijest i kulturu stapali su se stvarajući nove kompleksnije oblike koji su obilježavali simbole, ornamente, uzorke i umjetnost.

Neki od arhaični elementarnih oblika kojima se bavimo u prvom razredu su: kvadrat, kružnica, trokut, spirala, strijela i križ. Kvadrat je kroz kulture prapovijesti simbolizirao površinu zemlje i njezina četiri kuta. Kao simbol stare kineske kulture, označavao je najdalje vrhove poznatog svijeta, granicu (Frutiger 1989). Krug je pak za rane civilizacije imao snažnu simboličku vrijednost predstavljajući sunce, mjesec i zvijezde. On također stoji i kao simbol vremena, odvojenosti i zaštite. Izum kotača, koji je obilježio ljudsku povijest, povezuje krug i sa simbolom pokreta, kretanja i dinamike (Frutiger 1989). Sagledamo li oblik trokuta kroz povijest starih kultura, jasno je da je on bio najzastupljeniji i najbitniji u kulturi starog Egipta. Za Egipćane, broj tri bio je od iznimne važnosti te se proteže kroz njihovu religiju i običaje. Trojstvo i trijade prvo su nastale unutar egipatske religije, koja je bogove, čovjeka i štovanje

dijelila na tri dijela jedne cjeline. Prezentirali su trojstva i trijade kroz simbol trokuta koji spaja tri vrha u jednu cjelinu (Emara i Hosny 2021). Osim trojstva trokut je bio i simbol zraka sunca koje padaju na zemlju te puta prema nebu i visini (Frutiger 1989). Najbolji prikaz ove simbolike vidimo u grobnicama starog Egipta, koje imaju oblik piramide.

Spirala je kroz povijest zastupljena u najranijim kulturama i umjetničkom izražavanju. Spirale su žive, magične, moćne i multidimenzionalne. Možemo reći da one predstavljaju evolucije razvoja mišljenja svojom nezavršavajućom, dinamičnom, beskrajnom i otvorenom prirodom (Butters 2015). Najstariji nađeni ornamenti spirala su na keramici iz Jōmon perioda (Danilova i Zhushchikhovskaya 2008). Japanska neolitska kultura Jōmon, podijeljena je u 6 perioda i trajala je od 13.500 godina prije nove ere, do 900 godina prije nove ere (Ibid.). Svako razdoblje razlikovalo se u svojim dekoracijama i ornamentima, ali u svima je čest motiv spirala. Iako su koristili razne tehnike ukrašavanja keramike, najkonstantnija je bila “keramika obilježena vrpcom”, u kojoj su radili utiske i oblike otiskom užeta (Ibid.) (Slika 15).

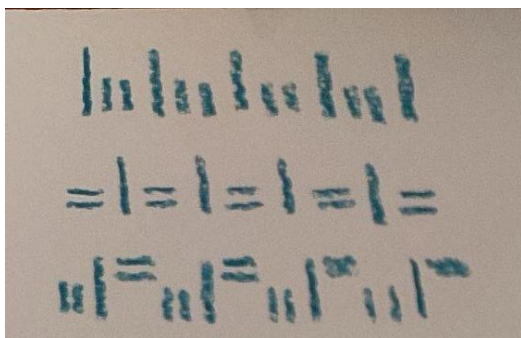
Prva sudionica smatra da značaj epohe formi leži u „razvijanju prostorne inteligencije“, „osjećaja za ravnotežu i simetriju“ te u poticanju „fleksibilnosti mišljenja“.



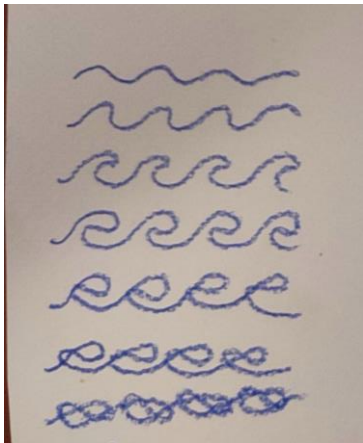
(Slika 2 i 3 - forme prave i zakrivljene crte: 1. razred fotodokumentacija)



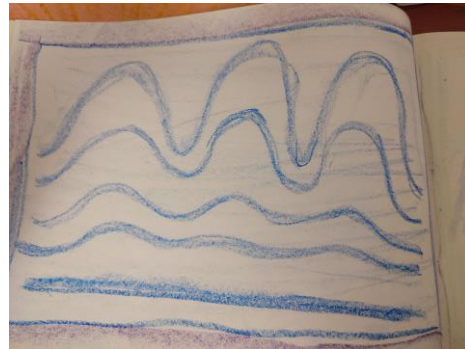
(Slika 4 - forme prave i zakrivljene crte: fotodokumentacija)



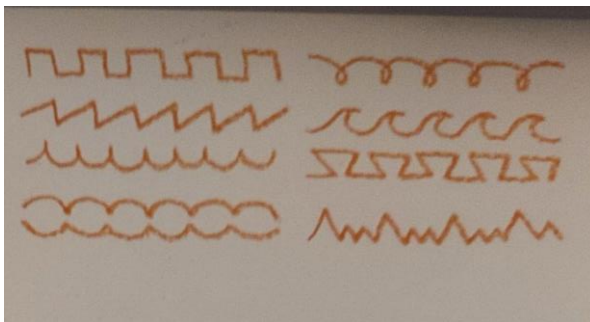
(Slika 5 - ritmičke forme: naslikani primjer)



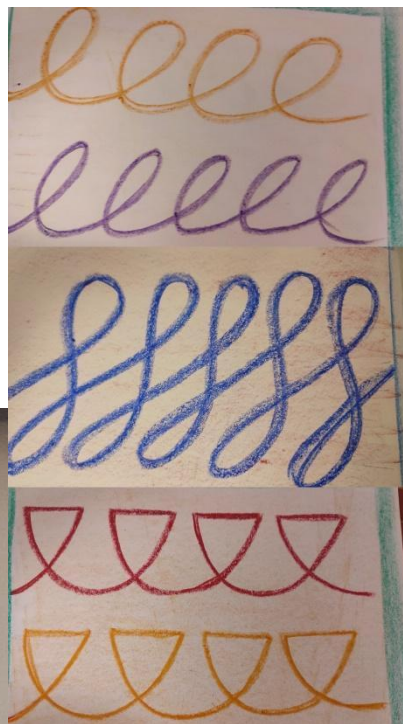
(Slika 6 - razvojne forme: nacrtani primjer)



(Slika 7 - razvojne forme:1. razred fotodokumentacija)



(Slika 8 - tekuće forme: nacrtani primjer)



(Slika 9 - tekuće forme: 1. razred fotodokumentacija)



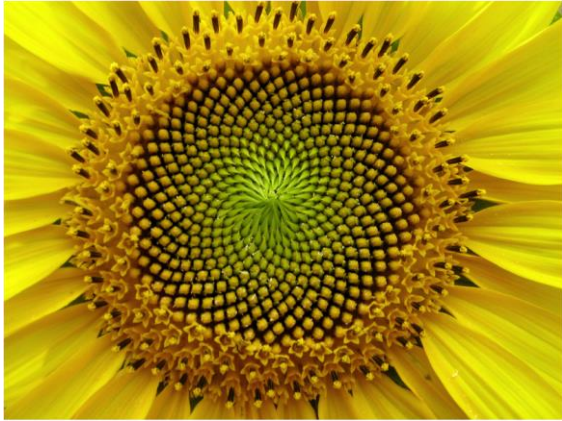
(Slika 10 i 11 - vježbanje formi u brašnu: 1.razred fotodokumentacija)



(Slika 12 - oblik spirale kod životinja: web prikupljanje <https://www.pinterest.com/pin/311874342920034084/>)



(Slika 13 - oblik spirale kod mekušaca: web prikupljanje <https://en.wikipedia.org/wiki/Spiral>)



(Slika 14 - oblik spirale kod biljaka: web prikupljanje <https://cambridgeplanet.wordpress.com/2014/03/28/mathematical-patterns-in-plants-fibonacci-and-the-golden-ratio/>)



(Slika 15 - Jōmon keramika- web prikupljanje https://nanopdf.com/download/jomon-pottery-powerpoint_pdf)

5.3. Epoha formi u drugom razredu

Zadaća obrazovanja u drugom razredu Waldorfske škole je i dalje graditi interes, volju i praktičnost kod djeteta, preko kojih ono doživljajno uči. Veliki naglasak je i dalje na pripovjednom i praktičnom dijelu nastave. U drugom razredu još uvijek vlada harmonija sa svijetom. Iako je dijete i dalje u svojevrsnom bajkovitom odnosu sa svojim unutarnjim svijetom, ipak počinje priprema za promjene koje nastupaju u trećem razredu. Kod njih se počinje buditi dualnost i izazovi pomirenja polariteta kao što su naprimjer velikodušnost i

sebičnost, arogancija i skromnost te impulzivnost i strpljenje (Tomić 2021). Sudionica 2 provela nas je kroz svoj redosljed na satu i naglasila kako su sada:

„u pripovjednom dijelu jako zastupljene basne, koje osim što jasno dočaravaju čovjekovu nesavršenost kroz mane i vrline (lukava lisica, halapljivi vuk, hvalisavi zec, strpljiva kornjača, vrijedan mrav, itd.), zahtijevaju razmišljanje i stvaranje uzročno-posljedičnog odnosa. Protuteža basnama su legende o uzvišenim junacima, koje daju drugu sliku dualnosti čovjeka“.

Sudionica 2 objašnjava da se „životinjskom dijelu čovjeka sada se suprotstavlja ljudski, uzvišenost, odgovornost, čast, hrabrost, poniznost, itd“. Drugi razred puno obrađuje čovjekovu ćud, u epohi prirode obrađuju se životinje kako bi se usporedile sa čovjekom. „Blaise Pascal mudro je rekao da će najviše postići onaj tko u sebi sjedini i pomiri najveće suprotnosti“ (Carlgren 1990:135). Orijentacija drugog razreda je na pomirenju dualnosti i davanju inspiracije i želje djeci za biranje ispravnog puta i ispravnih djela. Sudionica 2 objasnila je kako „kreće sjedenje u klupama, pisanje s bojicama, jutarnji izrijeci, redarske dužnosti, učenici su zakoračili u jedan svijet veće odgovornosti i realnosti od onog u prvom razredu“.

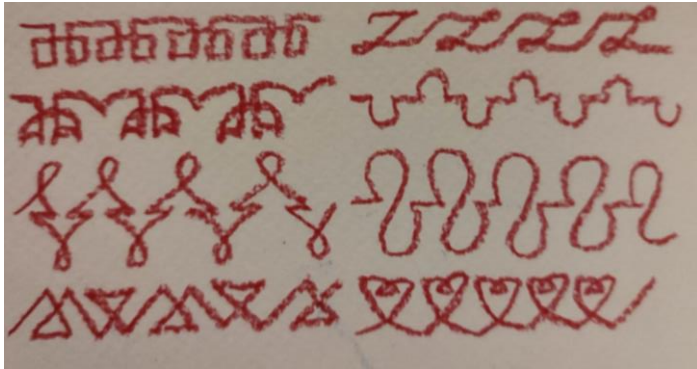
U prvom razredu su se obradila velika slova, a u drugom nastupaju mala slova i pisanje. Djeca uče i pišu pisanim slovima koja imaju važnu ulogu, potiču kognitivni razvoj preko vježbe fine motorike (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Epoha formi u drugom razredu, ponajviše se sastoji od tekućih formi, kako bi djeca što bolje savladala pisana slova. Prvo polugodište, objasnila je sudionica 2, potpuno je „posvećeno tekućim formama, sada u kompleksnijem obliku nego one koje smo nalazili na kraju prvog razreda. Sada one imaju više slojeva, linija i čvorova“ (Slika 16). I dalje je važno uvježbavanje drugim osjetilima, hodanje forme po podu, opisivanje forme rukom itd. „Sada forme na papiru učenici crtaju šiljastim pastelama ili debelim bojicama, koje im omogućavaju precizniju liniju“. Na jedan papir u bilježnici djeca rade više redova tekuće forme koja se ponavljaju. Sudionica 2 objasnila je napredak unutar epohe gdje se „nakon nekog vremena vježbe, mogu se uvesti i po dvije tekuće forme jedna preko druge, svaka svoje boje“ (Slika 17).

Osim tekućih formi u drugom razredu uvode se i simetrične ili zrcalne forme. Prvi puta se pred djecu stavlja linija simetrije te se od njih traži da preslikaju jednu stranu na drugu. Sudionica 2 naglašava važnost ove vrste formi: „Ova vrsta epohi uvodi se i radi dualizma koji se javlja u tom razvojnom dobu, ali i radi daljnjeg razvoja misaonih spona preko razvoja

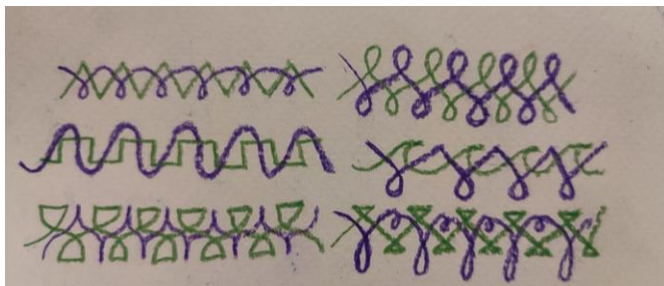
motorike, koordinacije ruku te preslike misaone slike na papir. Vježbom simetrije djeca sada savladavaju prostornu simetriju, snalaženje u odnosu desno-lijevo te razvijaju kognitivne sposobnosti za procjenu i mentalnu konstrukciju“. Ovakve forme sastoje se od najjednostavnijih oblika, preslike jedne strane, do težih formi koje prelaze crtu te zahtijevaju preslikavanje u više smjerova, pa sve do formi koje se sastoje od dvije forme na jednoj strani (Slika 18).

Arhaične forme koje možemo koristiti u drugom razredu su bilo kakvi ornamenti koji su dovoljno kompleksni za taj razvojni stadij. Recimo, za tekuće forme možemo se poslužiti ornamentima starih Egipćana. Velika većina ornamenata starih Egipćana sastojala se od spajanja kulturno relevantnih simbola. Njihovi ornamenti bili su puni oblika šahovnica, meandara, linijskih oblika i cvjetnih motiva. Najviše su koristili cvjetne ornamente, rozete, lotusa i papirusa, koji su im bili kulturno važni (Ward 2019). Na slici 19 prikazani su ornamentalni uzorci na stropu Tebe, a ovakve tekuće forme mogu se raditi na satu, spajajući već obrađene forme trokuta, spirale, kružnice itd. Egipćani nisu jedini koji su koristili cvjetne dekoracije, njihova kultura i umjetnost je preko feničanskih trgovaca došla do Asirije na koju je imala veliki utjecaj (Ward 2019). Njihovi ornamenti sadrže puno prikaza i reprezentacije lotusovog cvijeta (slika 20).

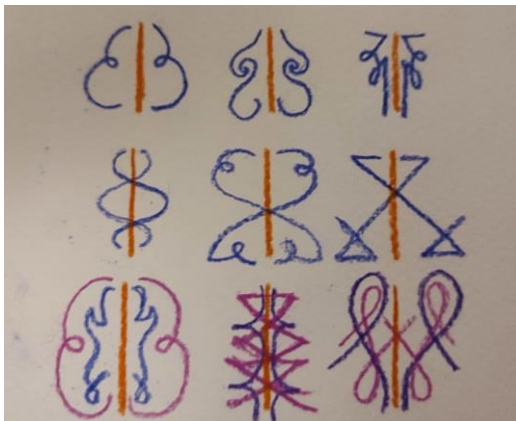
Možda najrašireniji ornament, koji ima izuzetno puno varijacija, jest meandar. Ima puno pretpostavki kako se razvio meandar ili uzorak “grčkog ključa”, neki tvrde od egipatskih i asirskih motiva, koje su Grci usvojili i od njih napravili ornament estetske prirode. Drugi pak tvrde da je izvor meandra u “fylfotu” ili “svastici”, svetom znaku koji je za mnoge narode simbolizirao Sunce, štovanje boga Sunca i rotaciju planeta (Ward 2019). Neovisno o njegovom porijeklu, u antičkoj Grčkoj meandar poprima svoju estetsku ulogu te od onda pa sve do danas krasi mnoge vaze, zidove, slike, odjeću i drugu umjetnost kroz ljudsku povijest. Njegove mnogobrojne varijacije, idealne su za tekuće forme drugog razreda (slika 21).



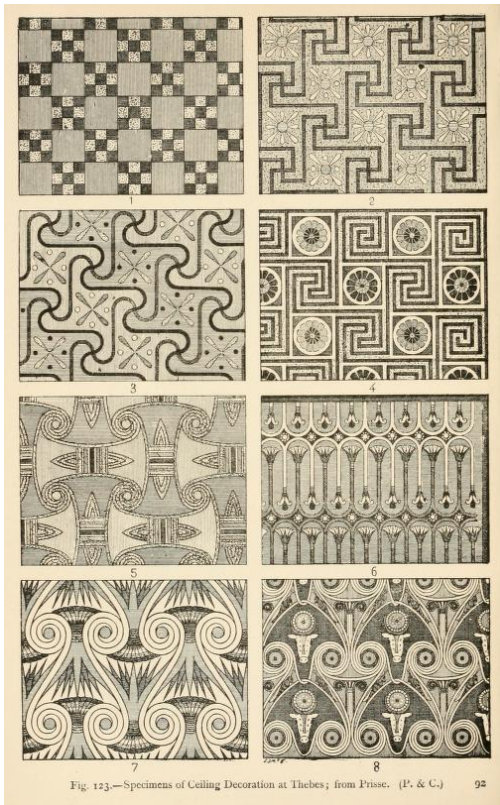
(Slika 16 - tekuće forme 2. razred: nacrtani primjer)



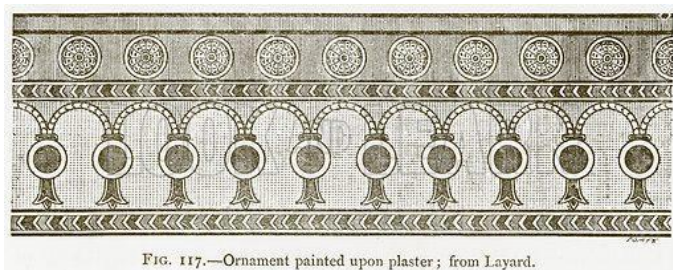
(Slika 17 - tekuće forme 2. razred: nacrtani primjer)



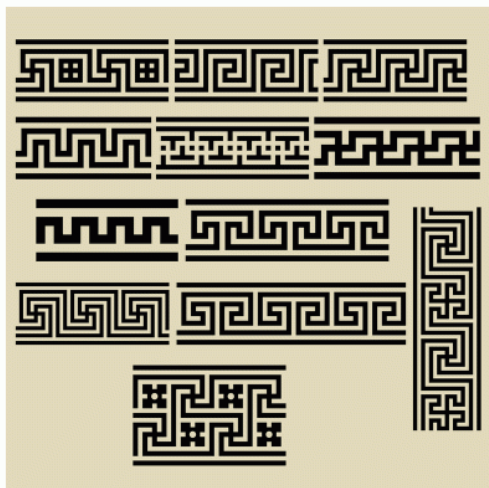
(Slika 18 - forme simetrije 2. razred: nacrtani primjeri)



(Slika 19 - ornamentalni uzorci na stropu Tebe: Ward 2019:122)



(Slika 20 - Asirski ornamenti: Ward 2019:175)



(Slika 21 - varijacije meandra: web prikupljanje <https://www.craftsmanspace.com/free-patterns/ancient-greek-meanders.html>)

5.4. Epoha formi u trećem razredu

Iako prvi instinktivni doživljaj sebe nastupa puno ranije, već u 3, 4 godini života, djeca se ipak nisu u stanju odvojiti od svijeta do iza 9 godine (Carlgren 1990). Do tada oni su jedno sa svijetom, instinktivno se identificiraju sa životinjama, biljkama, kamenjem, vjetrom, oblacima i zvijezdama (Ibid.). To je sretno razdoblje, kada se sve udružuje kako bi se dijete našlo u stanju ravnoteže i harmonije (Lievegoed 2006). Dijete je kralj ili kraljica svog vlastitog kraljevstva i, baš kao u bajkama, moguće je sve što ono zamisli. Unutar sigurnih zidova svog vrta iz bajke ono sadi cvijeće koje se može razviti u razne predivne biljke. Vanjski svijet prodire samo u dijelovima, a dijete uzima elemente iz vanjskog svijeta i mijenja ih sve dok savršeno ne pristaju u njegov svijet (Ibid.). Dijete je sretno samo po sebi, a postaje nesretno samo onda kada ne može pounutriti dojmove koji dopiru izvana. Ovakvi dojmovi nasilno prodiru u njegov svijet, a dijete za njih ne nalazi mjesta (Ibid.).

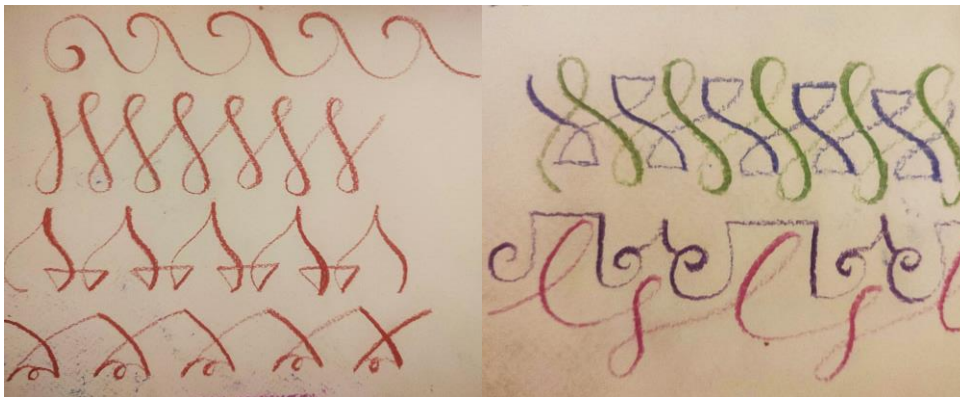
Između 8 i 11 godine dijete napušta svoje jedinstvo sa svijetom i prelazi na realistično promatranje stvari. Ono počinje primjećivati jasnu razliku između svijeta odraslih i njegova vlastita, između vanjskog svijeta i unutarnjeg (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Učitelj koji je do tada bio neupitni autoritet i uzor sada je promatran sa mnogo većom "budnošću". Njegov autoritet je stavljen na kušnju, ne zato što ga se djeca žele riješiti, već baš zato što ga žele zadržati. Dijete doživljava odvojenost, distancu od svijeta, odraslih, svega što je prije neupitno prihvaćalo. Počinje biti svjesno sebe kao zasebne jedinice. U njemu se dogodio razvojno-psihološki napredak od stanja „stajati u svijetu“ do „promatrati svijet“. Upravo zato ono se s tom distancom mora aktivno susresti, stoga je opća tema za treći razred: gradnja, stvaranje i oblikovanje. Sadržajem i pedagoškim metodama (stari zanati, gradnja, sijanje, krasopis, itd.) radi se na ponovnom povezivanju djeteta sa svijetom, jer je čovjek povezan sa svojim svijetom kroz rad. Waldorfska pedagogija time im želi dati vjeru u snagu i sposobnost njihovih ruku koje nemaju granica, koje stvaraju (Ibid.).

Na pitanje o važnosti epohe formi za waldorfsku pedagogiju, sudionik 3 odgovorio je da ona „pospješuje kognitivna postignuća“ kod djece, vježbajući njihove „prostorne i motoričke sposobnosti“. Sudionik 3 također je naglasio „kako je u današnje vrijeme potreba za ovakvim vrstama vježbi, koja djeci omogućavaju koncentraciju, ali i istovremenu ekspresiju, kognitivni angažman, ali i istovremenu fizičku praktičnost, sve veća“. Djeca se nalaze u svijetu koji im je striktno ograničen, sve im je pruženo kroz intelekt, zanemarujući druga

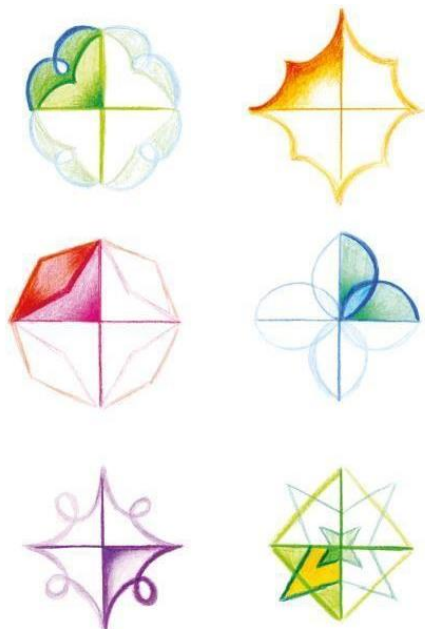
osjetila i doživljaj svijeta, oblika, prirode i vlastitih sposobnosti. Gubi se interes, volja, imaginacija i ljepota za svijet. „Djeci se oduzima primarno pravo, da budu djeca“. Kako epoha formi ima sposobnost da djecu “skupi” i pripremi za rad, sudionik 3 predlaže da epoha formi bude prva epoha na početku godine i nakon zimskih praznika. „Epoha formi često je epoha koja dolazi na početku godine kao svojevrsan uvod, povratak u naviku putem kretnje, kako cijelim tijelom tako i rukom na papiru. Od djece zahtjeva fokus i predanost te uzemljenje kako bi se postigla točnost izvedbe“. Zbog njihove razvojne faze djeci pogoduje da ih se pusti da sami preuzmu odgovornost i stvaranje, zato se u ovom razredu s njima gradi, uči o zanatima, sadi, ide se na izlete i praktično doživljava stare zanate. Jednako tako, naglašava sudionik 3, i forme su usmjerene na poticanje stvaranja, završavanja i slobodu kreacije forme. “Vrste formi koje se rade u trećem razredu su tekuće forme, simetrija te organske i forme van-unutra”. Sada dolazi do napretka, tekuće forme poprimaju svoj krajnji oblik kompleksnosti, tehnikom krasopisa, gore tanki trag bojice, dolje debeli trag bojice (slika 22 i 23). „Tekuće forme su forme koje su u punom mahu u drugom razredu kao priprema za pisanje pisanih slova, no ponavljamo ih i u trećem razredu, također kao pripremu za povratak pisanju te naposljetku i za učenje krasopisa“. Sudionik 3 skreće pozornost na krasopis koji se uči u trećem razredu te kako su tekuće forme vrlo važna priprema za epohu krasopisa.

„Glavne forme trećeg razreda su forme simetrije, odnosno zrcaljenja“. Radi se o dvostranoj i četverostranoj simetriji. To su forme dualnosti, četveročlanosti, i kao takve odgovaraju unutarnjem životu djeteta u devetoj godini. Dodaje se još jedna os simetrije, ali sada vodoravno, čineći križ koji zahtjeva preslikavanje jedne forme tri puta (slika 24). Sudionik 3 objasnio je kako to djeci daje veću „slobodu u izrazu i stvaranju“, gdje oni vide kreaciju koja im se stvara pred očima. „Bavimo se u trećem razredu i organskim formama, koje naglašavaju promjenu i evolucijsku prirodu stvaranja“ (slika 25). Na kraju razreda dolazimo i do formi van-unutra, kod kojih jednu centralnu formu okružuje s još jednom, dvije ili tri dodatne forme, stvarajući uistinu malo umjetničko djelo (slika 26). Sudionik 3 istaknuo je kako u ovoj vrsti formi posebno dolazi do izražaja „slobodna kreacija“, jer se djeci pušta da sami osmisle i dodaju forme. Neke od vježbi kojima se sudionik 3 služio kroz epohu formi u trećem razredu su oblikovanje formi pomoću zrna riže, hodanje forme po podu te odvajanje razreda na pola tako da učenici moraju oblikovati jedni s drugima simetričnu formu.

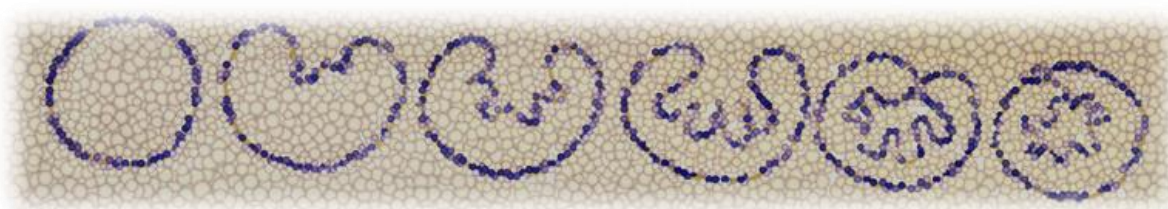
Kada se bavimo tekućim formama u trećem razredu, možemo koristiti ornamente i uzorke koje smo koristili i u drugom razredu, samo je sada važnost stavljena na tehniku izvođenja forme, tanko - debelo u stilu krasopisa. Kod forma simetrije moguće je koristiti bilo koji ornament koji odgovara strukturi. Takve primjere možemo naći u motivima rozeta asirske umjetnosti (slika 27). Inspiracija se može pronaći i u umjetnosti Perzije. Unatoč tome što su Perzijanci zadržali svoju religiju i štovanje vatre, gotovo cijelo stoljeće koje su proveli pod Grcima, uvelike je obilježila etničku umjetnost (Ward 2019). Takvi arhaični motivi kroz povijest oblikovali su se u zanimljive i oko ugodne oblike i uzorke koji su krasili mnoge građevine, sagove i odjeću. Varijacije na takve arhaične perzijske motive, idealno se uklapaju u četveročlanu simetriju trećeg razreda (slika 28).



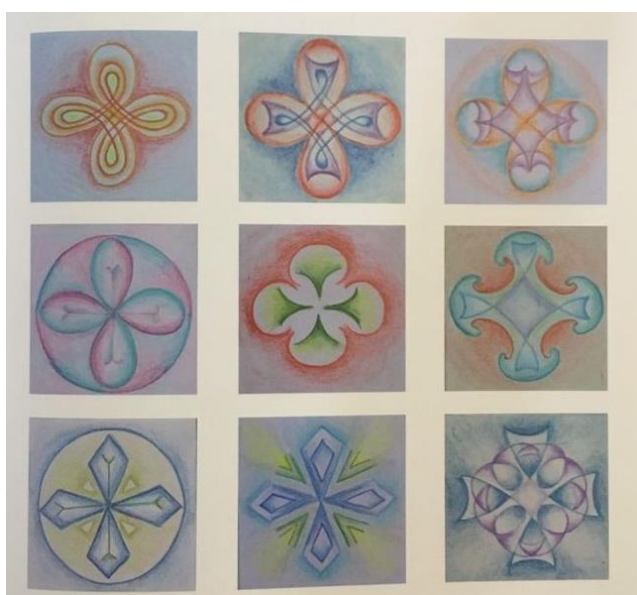
(Slika 22 i 23 - treći razred tekuće forme tehnikom krasopisa: nacrtani primjeri)



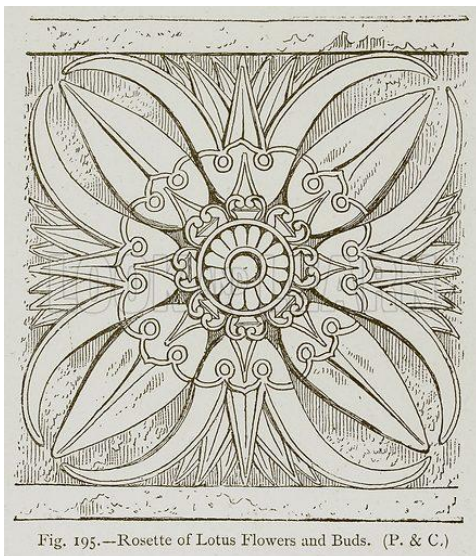
(Slika 24 - četveročlana simetrija 3. razred: web prikupljanje <https://www.pinterest.com/pin/creative-form-drawing-with-children-aged-9-12--28429041389429805/>)



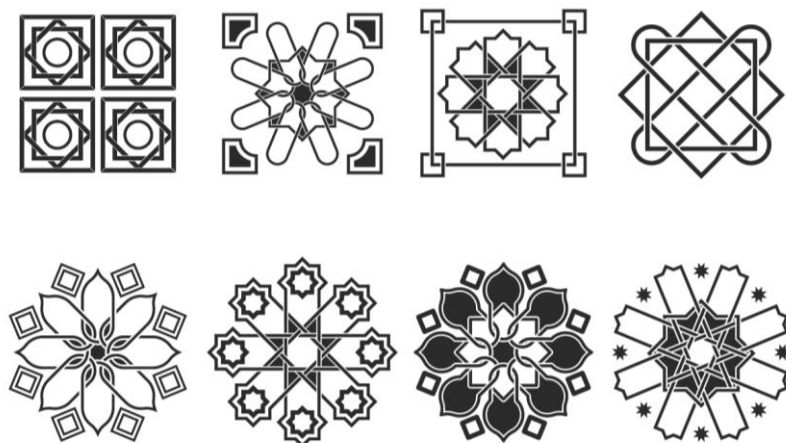
(Slika 25 - razvojna forma 3. razred: nacrtani primjer)



(Slika 26 - forme van - unutra 3. razred: web prikupljanje <https://www.pinterest.com/pin/form-drawing-waldorf-books--295196950572326359/>)



(Slika 27 - Asirski motiv lotus cvijeta: Ward 1909:173)



(Slika 28 - varijacije perzijskih ornamenata: web prikupljanje <https://www.vecteezy.com/vector-art/143167-free-islamic-ornaments-vector>)

5.5. Epoha formi u četvrtom razredu

Promjene koje su započele u trećem razredu, sada još čvršće stupaju na snagu. Djeca su u razvojnom stadiju propitkivanja, prvi put svijet gledaju realistično. Nastupa spremnost za kritiku i sposobnost zauzimanja stajališta, sposobnost kauzalnog mišljenja (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Njegova odvojenost od svijeta sada mu omogućava objektivni pogled na svijet koji je do tada njegova mašta tako savršenog oblikovala (Ibid.).

Ono shvaća da on nije tako lijep, plemenit, pravedan i inteligentan kako ga je njegova mašta percipirala. U tom razdoblju često nastupaju strahovi (mrak, visina, samoća, itd.), zanimanje za smrt i porijeklo (Lievegoed 2006). Djeca sada sve što doživljavaju propitkuju i kritiziraju, stvari koje su do tada voljeli, osobe kojima su se divile, sada moraju dokazati da su toga vrijedni. Oni se nalaze u razdoblju života kada više nisu mali, ali nisu ni veliki, pokušavaju naći odgovore na sva pitanja. Tu je važno da se obrazovnim metodama prati njihov razvoj te da učitelj stvara u njima ponovo povezivanje i povjerenje u svijet. Oni prvi put ulaze s obje noge u svijet, nemaju još svoju orijentaciju, ne znaju na što da se oslone. Upravo zato u četvrtom razredu se prvi put dotičemo uvoda u zemljopis te se uvode epohe orijentacije u prirodi (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Uče o snalaženju u prirodi, o stranama svijeta, rade tlocrte, idu u školu prirode. Jednako tako uče o kulturi zavičaja, prošlosti grada, rijekama i planinama. Glavni zadatak u četvrtom razredu je dati djeci vještine da mogu stvoriti svoj centar i odnos prema svojoj najbližoj okolini. Osim orijentacije u četvrtom razredu bitna je i snaga. Radi se puno sa štapovima i udarajućim ritmovima, pripovjedni dio obuhvaća staroslavensku i nordijsku mitologiju koje su pune snažnih bogova i junaka (Lievegoed 2006).

Epoha crtanja formi prati naravno razvojni stadij, sudionica 4 objasnila je kako se „forme 4. razreda u potpunosti razlikuju od prethodna tri razreda, ovom razredu crtaju trodimenzionalnost. Crtaju se keltski čvorovi i hrvatski pleter. To su izazovne zavrzlamе gdje se spajaju vještina i ljepota. Ovdje je bitan osjećaj odvajanja, gdje se učenik može odmaknuti od crteža i promotriti ga izvana, jer se u protivnom može izgubiti u labirintu linija“. Upravo na ovakvim formama učenici vježbaju odvajanje i objektivnost, sada moraju naučiti sagledati crtež iz jedne drugačije perspektive koja im omogućava gledanje u dubinu i promišljanje toka linije. Sudionica 4 dala je primjere takvih formi, naglašavajući kako „da bismo dobili te trodimenzionalne crteže ne crtamo bilo koje linije, već se povezujemo i s kulturom svoga naroda i stoga se crtaju ornamentalni i pleterni motivi (pretkršćanski i kršćanski etnografski motivi), hrvatski pleter“ (slika 29 i 30). Na pitanje kakve sposobnosti razvijaju ovakve forme, sudionica 4 odgovorila je da one razvijaju „prostornu predodžbu“, „osvještavanje odnosa u prostoru“, „balansiranje lijeve i desne polutke mozga“ preko praktičnih vježbi križanja i preplitanja te zahtijevaju u velikom stupnju svjesnost i time su sredstvo za „razvoj sposobnosti koncentracije“. „Potreba za ovakvim tipom vježbi svakim danom raste, nevjerojatna je razlika u mogućnostima kvalitetne izvedbe unutar ove epohe kod djece prije 10 godina i današnje djece“. Trodimenzionalnost se dobiva preko odnosa iznad - ispod, koji je

cilj ovakvih formi. Djeca moraju naučiti sagledati formu, procijeniti gdje ona ide ispod, a gdje iznad te dok vode liniju znati stati tamo gdje će linija ići ispod. Uvod u ovakve tipove formi je vježba sa čvorovima na užetu koje onda djeca promatraju i crtaju (slika 31 i 32). Sudionica 4 opisala je primjere vježbi koje se izvode prije crtanja forme, kako bi se forma doživjela i savladala drugim osjetilima. „Svojim tijelima, ispreplitanjem ruku, nogu rade formu doživljavajući ju vlastitim tijelom. Pomoću užadi vežemo razne čvorove koje promatraju i tek onda viđeno crtaju. Također koristimo kamenčiće u boji kojima umjesto pastelama na papiru pokušavamo nacrtati trodimenzionalnost“ (slika 33). Ovakvim tehnikama sudionica 4 služila se u četvrtom razredu, objašnjavajući da su ovakve tehnike jako korisne za trodimenzionalnost, „koja je u ovom razredu u crtanju formi u prvom planu, postiže se, prije nego li se krene u crtanje, prvenstveno kroz rad rukama i zorno viđenje trodimenzionalnih oblika. Stoga koristim užad i kamenčiće, nešto što je opipljivo i mogu se opipati sve tri dimenzije“.

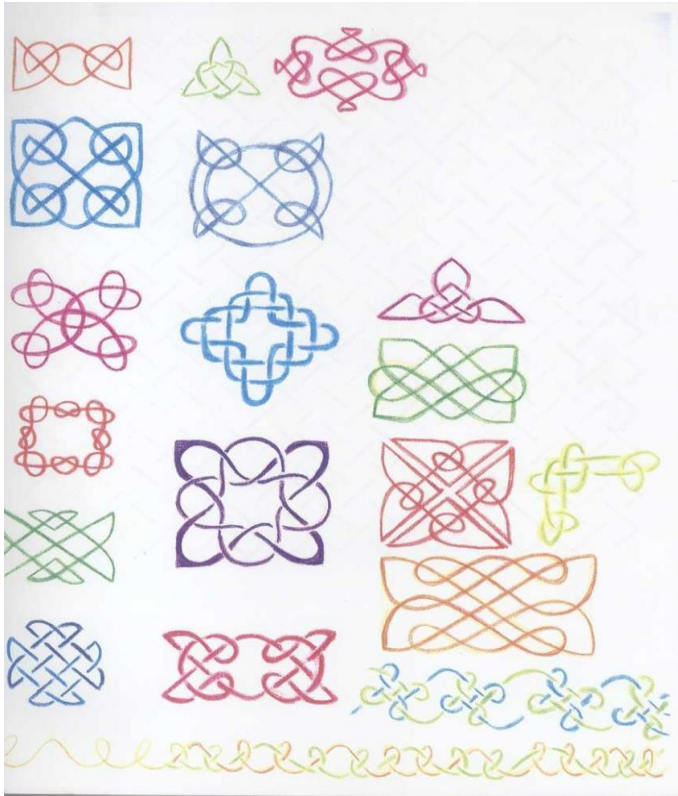
Sudionica 4 stavila je naglasak na epohu formi, kao važnoj tehnici koja razvija snalaženje u prostoru, koncentraciju i mišljenje te može imati terapijsko značenje za djecu. Po njoj „doživjeti ono što se uči ili crta vlastitim tijelom, preduvjet je za svako dubinsko osjećanje i pamćenje naučenog jer je to iskustveno učenje“.

U četvrtom razredu bavimo se dakle arhaičnim formama pletera, čvorova i simbola koji imaju dimenzionalnu strukturu. Kako je za četvrti razred bitna bazična orijentacija kako u prostoru, tako i u prošlosti i kulturi, ornamenta isprepletene prirode su važni bazični element u ornamentalnoj umjetnosti kroz ljudsku povijest (Frutiger 1989). Isprepletene forme imale su snažna mitološka simbolička značenja, guja, drvo života, božanstva, zamršenost života, beskrajsnost, itd. Pletenje se zadržalo kao snažna kulturološka značajka u mnogim zemljama, pletenje kose, pletenje košara, kruha, ukrasa i odjeće (Frutiger 1989). Puno primjera umjetnosti vezanja čvorova (*knoting*) nađeno je u raznim starim civilizacijama Japana, Kine, nordijskim, indijskim, keltskim, arapskim, grčkim i slavenskim civilizacijama (Jablan, Radović, Sazdanović i Zeković 2012).

Učitelj bira i osmišljava kojim formama će se koristiti u nastavi, u waldorfskim školama drugih država, gdje vlada drugačija kultura i tradicija, možda će učitelji izabrati drugačiju vrstu čvorova i trodimenzionalnih oblika. U Waldorfskoj školi u Zagrebu primarni fokus je na slavenskim i hrvatskim pleterima te na keltskim i nordijskim čvorovima. Nordijska kultura,

umjetnost čvorova stvorila je pod utjecajem keltske kulture koja takvu umjetnost prepoznaje od najranijih početaka preko svojih “šamana” i učitelja druida (Parks 2003). Ono što je znano o druidima, jest da su bili posebna skupina među plemenima. Smatrali su ih učiteljima, vidovnjacima, sucima i liječnicima. Iako nije znano puno o njihovoj kulturi, vjerovanjima i običajima, zna se da su bili izuzetno povezani s prirodom (Parks 2003). Koristili su pletere kako bi ukasili predmete religijske važnosti, kamene strukture i hramove. Cijela keltska kultura ima jako raširene pletene simbole koji su predstavljali ljubav, obitelj, vječnost, itd. (Ibid.) (slika 34). Baš u vrijeme kada su Vikinzi počeli napadati i pljačkati obale Škotske, u njihovoj umjetnosti počinju se pojavljivati pleteri slični onima koje nalazimo kod Kelta. Oni su počeli koristiti pletene simbole i ornamente koje su prilagodili svojoj kulturi i dali im svoje značenje. Tako recimo “Valknut” predstavlja ratnika koji je poginuo u bitci i putuje u “Valhallu”, zemlju mrtvih u nordijskoj mitologiji (slika 35).

„Pleterna ornamentika, reljefna dekoracija kod koje osnovni element, jednotačni ili višetračni prutić, tvori najrazličitije geometrijske ornamente (od jednostavnog uzorka preko pletenice do složenih motiva mreža), često u kombinaciji sa životinjskim (ptica, lav) ili biljnim ornamentom (lozice, palmete) i dr. motivima (rozeta, križ, kalež)“ (Leksikografski zavod Miroslav Krleža). Motivi i dekoracije pletera uvelike su zastupljeni kroz hrvatsku kulturu i običaje. Oni su u hrvatsku kulturu ušli preko utjecaja antičke Grčke gdje su bili široko rasprostranjeni kao ukrasi i okviri (Ivančević 1998). Pleteri krase mnoge hrvatske crkve, oltare, građevine, kamene strukture, itd. (Ibid.). Takvi primjeri pletera nam pružaju dobre primjere za epohu formi u četvrtom razredu (slika 36).



(Slika 29 - primjeri formi pletera i čvorova u četvrtom razredu: web prikupljanje <https://blog.vkngjewelry.com/en/valknut-symbol-meaning/>)



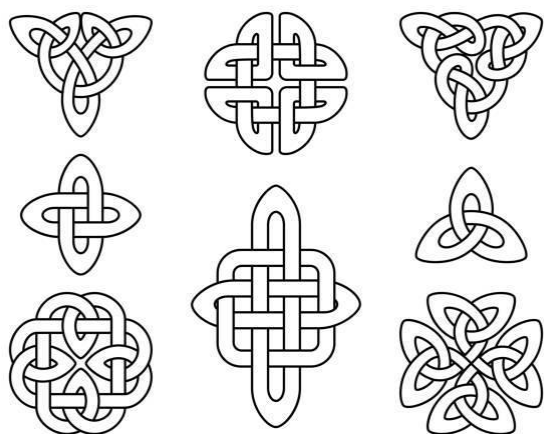
(Slika - 30 primjeri formi pletera u četvrtom razredu: web prikupljanje <https://www.pinterest.com/pin/236720524144682442/>)



(Slika 31 i 32 - primjer vježbi forma čvorova u četvrtom razredu: fotodokumentacija)



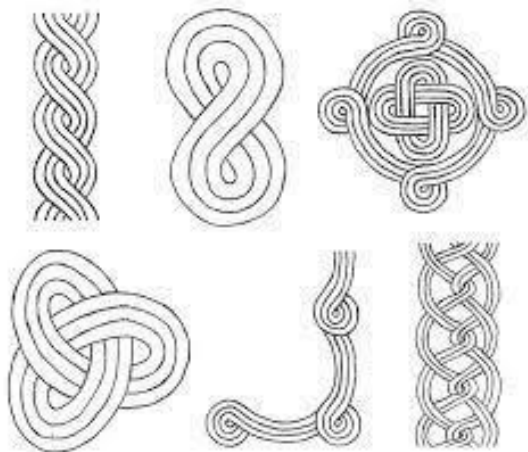
(Slika 33 - vježba formi pletera u četvrtom razredu pomoću kamenčića: fotodokumentacija)



(Slika 34 - stilizirane varijacije keltskih pletera: web prikupljanje <https://www.istockphoto.com/illustrations/celtic-knotwork>)



(Slika 35 - primjer nordijskog simbola "Valknut": web prikupljanje <https://blog.vkngjewelry.com/en/valknut-symbol-meaning/>)



(Slika 36 - primjeri stiliziranih hrvatskih pletera: web prikupljanje <https://kamenjar.com/hrvatski-pleter/>)

5.6. Epoha formi u petom razredu

U petom razredu učenici ulaze u razvojni stadij predpuberteta. Njihovo “izlaženje” u svijet postaje sve konkretnije i oni kreću formirati svoje identitete. Tražeći svoj identitet učenici počinju ispoljavati svoje osobnosti kroz umjetnost, pisanje, čitanje i socijalne odnose. Dječaci formiraju svoje grupe koje su usmjerene na testiranje granica, pozicija i snaga jedan prema drugome, dok se djevojčice u svojim grupama povlače u sebe, smijulje se, imaju tajne i tvrdoglave su prema odraslima (Lievegoed 2006). Oni formiraju svoje jedinstvenosti i grupe, više su uključeni i svjesniji socijalnih odnosa u razredu. Sudionica 5 fazu razvoja u kojoj se nalazi dijete petog razreda opisuje: „Kada dijete dođe do desete godine života, kod većine djece otvara se sposobnost poimanja prostora u jednoj drugoj dimenziji svijesti. Dijete oko desete godine života počinje percipirati prostor ne samo iz dimenzije dužine i širine, već osvještava i dimenziju visine. Osvještavanjem dimenzije visine, kod djece se oslobađa sposobnost poimanja vremena u smislu prošlosti, sadašnjosti i budućnosti“. Upravo zato u waldorfskoj pedagogiji već u četvrtom razredu epohe obrađuju orijentaciju, snalaženje, povijest zavičaja, tj. snalaženje u prostoru i vremenu. Ovaj tip sazrijevanja i snalaženja u tri dimenzije važan je i zato što „snage intelekta rastu iako se u dobi od deset do jedanaest godina još ne kreću razvijati, već bubre poput sjemena koje će pustiti klicu u dvanaestoj godini života. Zahvaljujući tome, prema Rudolfu Steineru, dijete je spremno za početnu

elementarnu konceptualizaciju“. Ta potreba početne konceptualizacije zadovoljava se prostoručnom geometrijom koja počinje u petom razredu. Iako peti razred nije bez svojih izazova u njemu vlada određena harmonija, određen sklad u dječjem razvoju, koji nastupa prije “krize” puberteta. Sudionica 5 povezuje važnost harmonije s početkom geometrije jer „harmonija im omogućava da pronađu snage u sebi da osnovne elemente geometrije nastoje izvesti prostoručno maksimalno harmonično i lijepo te im kroz individualnu ekspresiju unijeti umjetnički element“. Osim pojave geometrije, u petom razredu prvi puta nastupa i epoha zemljopisa i povijesti. Učenici nastavljaju potragu za svojim identitetom te im je važan zemljopis gdje uče o svojem zavičaju i zemlji koja je primarni fokus petog razreda. U povijesti sada prelazimo iz jednog svijeta priča u svijet realnosti. Prva epoha bavi se prelaskom s mitologije u povijest, civilizacijama gdje se pojavljuje prvo pismo. Druga epoha izuzetno je bitna za peti razred i obrađuje povijest stare Grčke (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Grci su im važni za razvojni stadij, naglašava sudionica 5, „harmonija i ravnoteža fizičkog i emotivnog života djeteta te dobi potpomognuta je upravo onime što staru Grčku karakterizira, a to je promjena svijesti čovjeka po pitanju poimanja dinamike prostora te promišljenog i lijepo oblikovanog pokreta što se odlikava u pojavi geometrije arhitekture, izvedbe umjetnosti (osobito kiparstva), gimnastike te pojave prve racionalne misli u filozofiji“. Odvojenost i posebnost svakog polisa objedinjuje se na waldorfskim olimpijskim igrama, na koje svaki peti razred odlazi u Austriju ili Italiju. U biologiji imaju botaniku, gdje uče o odnosu biljaka i ljudi te o razumijevanju i snalaženju u biljnom svijetu.

Unatoč tome što se pojavila geometrija, to ne znači da forme više nisu dio nastave, one su sada ukomponirane u druge predmete. „Umjetnički se element zadovoljava kroz forme koje pripadaju bordurama i motivima starih civilizacija te mandalama, ali i raznim formama koje potiču iz područja botanike čime se konceptualizacija geometrije dovodi u odnos sa svijetom. Upravo je to ono što je ključna karakteristika waldorfske pedagogije, ono što se uči mora biti dio šire slike kako bi djeca stvorila smisao, a time i dublje ulazila u fenomene svijeta i ostvarivanja znanja“. Sudionica 5 opisala je kojim metodama se služila za vježbanje formi u petom razredu: „Budući da je crtanje formi povezano s prostornom orijentacijom te razvojem samoregulacije, pažnje i koncentracije, a u petom razredu prvenstveno prerastaju u prostornu geometriju, u mom je radu u ovoj dobi naglašena upravo metoda prostornog smještanja i snalaženja i to kroz grupni rad. Razredna cjelina mora biti u procesu zajedničkog stvaranja na

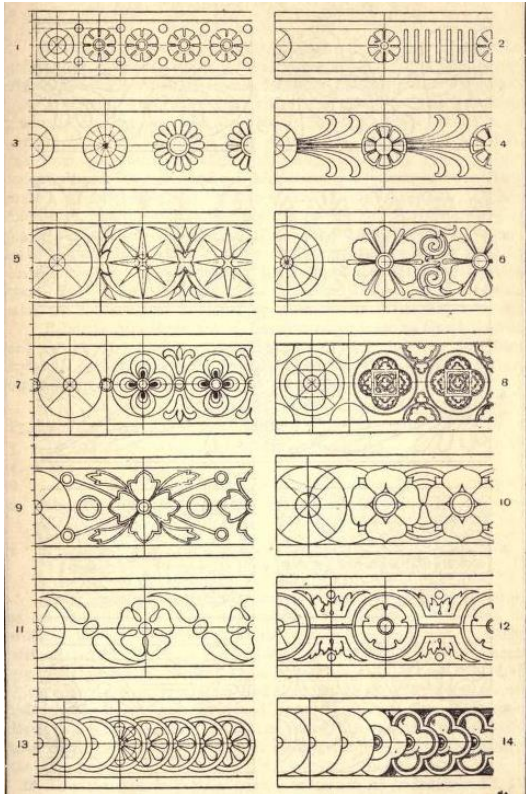
način da svaki pojedinac bude odgovorni dio cjeline te na taj način aktivno doprinosi zajedničkom ostvarenju zadane forme. To je metoda kroz koju se najbolje uče socijalne kompetencije te moralnost i demokratičnost u djelovanju. Upravo su ti elementi koji se kroz čitavu godinu provlače kao motivi, a osobito u epohi stare Grčke koja je udarila temelj nastojanja pronalaska društvene harmonije i demokratičnosti u povijesti čovječanstva. Također, tom metodom djeca zorno vide svoj položaj u cjelini te korektiv nije više sam učitelj, već oni to postaju sami sebi i jedni drugima. Kroz tu metodu je neizostavna pojava "peer learning-a" kroz koji učenici s lakoćom stižu ideju i lakše usvajaju osnovne koncepte geometrije". Obzirom da je važno za peti razred početak učenja povijesti i zemljopisa, sudionica 5 dočarala je kako se kroz te epohe provlači crtanje formi. „Budući da se u petom razredu osim Grčke provlače i teme starih civilizacija (Indije, Perzije, Babilona, Egipta) i botanike, koristim tehnike crtanja, osobito kroz crtanje bordura pri izradi epohalnih bilježnica koje djeca vode u svrhu stvaranja svog udžbenika. Bordure su često odslika pejzaža i kulture naroda u kojem su nastale i nose taj pečat kao kulturološki i narodni identitet. Budući da se u petom razredu obrađuje zemljopis Hrvatske, tu se osim elemenata spomenutih starih civilizacija mogu stoga naći i hrvatski pleteri kao element. Na taj način dijete koje je na putu prema pronalasku vlastitog identiteta i životne svrhe pruža mogućnost prvog pronalaska identiteta koji u ovoj dobi stoji na pragu razvojne faze u kojoj se dijete identificira kroz pripadnost grupi. Uz prostorno snalaženje i crtanje, u svom radu koristim i crtanje mandala koje nerijetko nastaju iz geometrijski oblika u raznim kombinacijama ravnih i zakrivljenih linija“. Još neke od tehnika vježbe formi kojima se sudionica 5 koristila su izrada forme sitnim kamenčićima i pijeskom.

Sudionica 5 uvelike se posvetila objašnjenju važnosti crtanja formi na razvoj djece. „Uvođenjem crtanja formi kod djece se stvara prostor da iskustveno i smisleno dožive pokret unutar svog tijela, u prostoru i na papiru. Dakle, inicijalno je služba crtanja formi probuđivanje djetetova osjećaja za oblik, kretanje i dinamiku pokreta. Kada kod djece budimo svijest o prostoru te ju stimuliramo oblicima koji su dio prostornog iskustva poput dvostrane simetrije, centralne simetrije, pokreta i obrnutog pokreta, ponavljajućeg i naglašavajućeg pokreta tj. ritmičnosti pokreta, pomažemo djeci ostvariti osjećaj prostora u njihovom biću čime indirektno utječemo na neurološke aspekte razvoja djece. Zbog toga se crtanje formi u waldorfskoj pedagogiji smatra i početnim stadijem razvoja intelekta“. Zato se moraju razvijati vještine da bi se navedeno ostvarilo, vizualizacija, predodžba i imaginacija. Pri crtanju formi

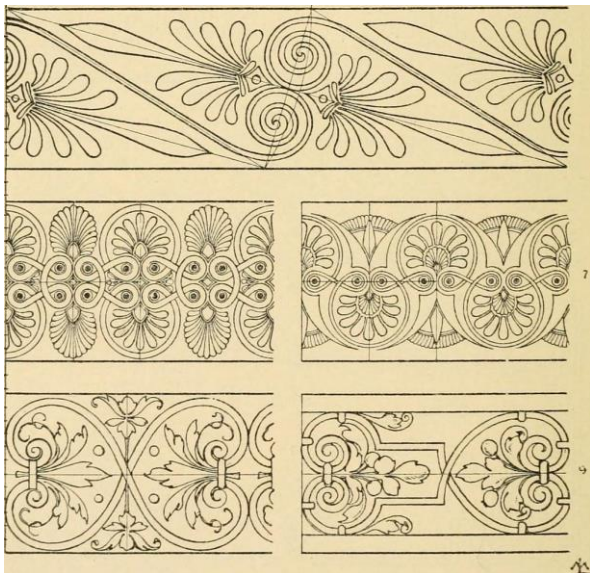
uvijek je potrebno vježbati upravo spomenute sposobnosti. Stoga, naglašava sudionica 5, „nije uputno da djeca kopiraju završene forme, već ih treba izazvati da se služe snagama pamćenja i vizualizacije te snagama predočavanja na način da im forma nikada nije dana u završenom obliku. Djeca stoga moraju biti unutarnje aktivna i živjeti u osjećaju da je pred njima nešto što je nezavršeno i nesavršeno s ciljem da ih se potakne da oblike završe, da ih učine savršenima, prvo imaginativno, a onda i na papiru. Tim nastojanjem se indirektno odgaja i moralna dispozicija djeteta kao i odnos prema radu“.

Neke od botaničkih formi koje se mogu koristiti kroz peti razred su ornamenti bršljana, „rozeta vrpca“ i „palmete vrpca“. Rozeta vrpca je ornament u kojem se ponavlja glavni motiv, rozeta (slika 37). Ovakvi ornamenti posebno su zastupljeni u asirskoj, antičkoj i indijskoj umjetnosti, u srednjem vijeku te u renesansi (Mayer 1849). Ornamentalne vrpce u kojima je glavni ponavljajući motiv list palme, nazivaju se palmeta vrpce (slika 38). Ovakvi ornamenti specifični su za starogrčku umjetnost. Palmina grana otvorena je tako da prikazuje sve listove raširene kao ljudska ruka, srednji list uvijek je najduži. Najučestalije korištenje palmeta vrpca je na starogrčkim brodovima i u arhitekturi (Mayer 1849). Zadnji tip ornamenta je ornament u kojem se kao glavni motiv prikazuje bršljan (slika 39). U antici je bršljan bio simbol boga „Bakusa“ ili „Dioniza“, boga vina i plodnosti. Bio je također i simbol prijateljstva i vječnosti. U antičkoj Grčkoj često ga nalazimo na vazama (Mayer 1849).

U sklopu učenja o prvim civilizacijama koje su stvorile pismo, u waldorfskim školama crtaju se mandale u svojim stiliziranim oblicima. Učenjem o staroj Indiji, diskutira se o „Upanišadama“, budizmu i mandalama koje se zatim crtaju u bilježnice (slika 40). Mandale se koriste u službi religije budizma i hinduizma. One su dio religijskog rituala, imaju više uloga od kojih je jedna pomoć pri meditaciji (Luczanits 2008). Nalazimo ih kroz povijest u svim budističkim civilizacijama - Tibet, Indija, Kina, Japan, itd. (Ibid.). Danas su mandale raširene te osim svoje prvobitne religijske uloge, sada imaju i ornamentalnu, estetsku i simboličku svrhu u modernom svijetu.



(Slika 37 - primjer rozeta vrpce iz Mayer 1849: web prikupljanje <https://www.pinterest.jp/pin/a-handbook-of-ornament-meyer-franz-sales-1849-free-download-borrow-and-streaming-internet-archive--108438303518971845/>)



(Slika 38 - primjer palmeta vrpce iz Mayer 1849.: web prikupljanje <https://www.flickr.com/photos/internetarchivebookimages/14597703959/>)



(Slika 39 - primjer ornamenata s bršljanom iz Mayer 1849: web prikupljanje <https://www.lookandlearn.com/history-images/M632648/Ornament-Natural-Forms-The-Ivy-Natural-and-Artificial>)



(Slika 40 - primjer stilizirane mandale iz petog razreda: web prikupljanje <https://www.pinterest.com/pin/mandala--61713457371823343/>)

6. ZAKLJUČAK

Waldorfska pedagogija Rudolfa Steinera, pedagogija je koja se primjenjuje u alternativnim waldorfskim školama po svijetu. U Zagrebu se nalazi jedna takva škola, koja ima drugačiji pristup prema obrazovanju. Dijete je u centru obrazovnog sustava škole, a predmeti, satnica i koncepcija nastave prilagođeni su tako da prate razvojne stadije djece te da im na adekvatan i primjeren način pruže praktično, doživljajno i smisljeno obrazovanje kojim će djeca upoznati sami sebe i svijet oko njih. „Jednom riječju zadaća waldorfske školske pedagogije je da na razvojne potrebe djeteta od sedme do četrnaeste godine odgovori pedagoškim aranžmanom koji će omogućiti da dijete dovede u ispravnu vezu svoje osjećaje, mišljenje i volju“ (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Ovakvo obrazovanje škola i pedagogija postižu drugačije osmišljenim nastavnim radom, predmetima i pristupu prema učenju. Jedan od predmeta, koji je specifičan za waldorfsku pedagogiju, a uloga mu je razvoj životnih kompetencija kod djece, jest predmet crtanja formi. Crtanje formi

provodi se od prvog do četvrtog razreda u obliku epohe, specifično dizajniranog oblika predmetne nastave u waldorfskim školama. Od petog do osmog razreda forme su ukomponirane u druge predmete, ne više kao zasebna epoha. Ovaj predmet se provodi u waldorfskim školama radi mišljenja da takva vrsta rada potiče mnoge aspekte djetetovog razvoja. Važnost predmeta sastoji se od zadane forme ili formi koje učenici prvo vježbaju raznim metodama (u prostoru, u pijesku, vunicom, itd.), kako bi se ona doživjela te od crtanja te forme u bilježnicu. Forme su arhetipske geste pokreta u najjednostavnijem obliku crtanja. One razvijaju kompetencije za život jer razvijaju osjećaj za pokret, koji je povezan sa kognitivnim razvojem te je elementarna potreba svakog djeteta. Razvijaju kod djece finu motoriku, kognitivno mišljenje, prostornu inteligenciju, procjenu, inovaciju, simetriju, volju i imaginaciju.

U svakom razredu postoji određeni tip formi, koji potpomaže razvoju djetetovih vještina u određenom razvojnom stadiju u kojem se nalazi u tom razredu. Istraživanjem putem intervjua, sudjelovanja i promatranja razreda u waldorfskoj školi u Zagrebu, prikazano je kako i zašto se odvija epoha formi u svakom pojedinom razredu od prvog do četvrtog te kako se forme protežu kroz peti razred. Za svaki razred prikazan je razvojni stadij u kojem se djeca nalaze, koja vrsta formi se radi u tom razredu te zašto i na koje načine se vježbaju određene forme.

Vidljivo je da je u svakom razredu drugačiji fokus te da forme koje se obrađuju idu od najjednostavnijih elementarnih arhaičnih oblika (krug, trokut, spirala, itd.) do sve kompleksnijih oblika koje nalazimo kroz povijest u raznim starim kulturama. Analizom je vidljivo i da se vježbanje forme uglavnom dijeli na ono jednog oblika, motiva te na ono koje se nastavlja kao niz ili uzorak (tekuće forme). Koje motive i uzorke ornamenata kroz povijest ćemo izabrati, ovisi o učiteljima i njihovom nastavnom planu, važno je samo da one kompleksnošću prate razvojni stadij datog razreda. Što je razred viši to su forme konkretnije u svojim izvorima - dok u prvom, drugom i trećem nemamo definirano kojim formama se trebamo baviti i iz koje arhaične kulture ćemo izvući motive, uzorke i inspiraciju, u četvrtom i petom je to već drugačije. Obzirom da se u četvrtom i petom razredu konkretnije uči o zavičaju, mitologiji, zemljopisu i povijesti, učitelji smatraju važnim da se i forme povežu s time te zadaju forme vezane za određenu epohu tako da učenici znaju njihov izvor (hrvatski pleter, nordijski čvorni uzorak, grčki meandar, uzorak egipatskog lotusa, itd.).

Iz analize možemo zaključiti da su forme korištene u epohi formi ili direktni prikaz nekih starih arhaičnih forma ili su inspirirane umjetnošću nekog starog doba. Načini vježbanja koji prethode crtanju same forme uvijek su iskustveni, tjelesni te omogućavaju djetetu doživljaj zadanog kroz više osjetila. Svi sudionici uvelike se naglašavali važnost i značaj epohe formi za razvoj djece i njihovih životnih vještina. Svaki sudionik imao je svoj način rada, svoj raspored i svoje preferencije u načinu vježbe i izboru formi koje je donosio pred djecu u razred. Svi ispitanici epohe formi provode jer vjeruju u značaj njenog provođenja i benefite koje imaju za razvoj djece.

Smatram da je ovakav predmet izuzetno važan za razvoj djece i njihovih vještina. Vježbanje prostornog snalaženja, fine motorike i povezanosti onoga što percipiramo i načina na koji to izvodimo, izuzetno su potrebne vježbe za razvoj mišljenja, orijentacije, volje i stvaralačkog potencijala. Osim što imaju razvojne svrhe, forme djecu povezuju i sa zavičajem, starim kulturama, etnicitetom i estetikom. Smatram važnim naglasiti da ovakve vježbe razvijaju i onaj drugi aspekt pojedinca, volju, želju, sigurnost i samopouzdanje. Kada vidimo što smo sve u stanju proizvesti i stvoriti, u dobi rasta i razvoja, naša želja i volja poprimaju jedan oblik koji će nas uvijek pratiti, a to je vjera u sebe i upornost.

Ovakve su vježbe uvijek bile i uvijek će biti potrebne, ali mislim da su u današnje vrijeme izuzetno potrebne. Djeca više ne uče iskustveno, ne igraju se, ne koriste dovoljno svoje ruke, noge i tijelo, njihov razvoj gradi se samo na jednoj vrsti stimulacije, a to je logičko - vizualna koju dobivaju preko igrica, mobitela i gotovih produkata multimedijskog svijeta. Razvoj imaginacije, vlastitog stvaranja predodžbi i puteva razmišljanja i zaključivanja, prekinut je gotovim produktima koji gase dječji razvoj, maštu i volju. Previše podražaja koji opterećuju djecu, stvaraju okruženje brzine, površnosti i parcijalne prisutnosti, oduzimajući djeci sigurnost i prirodni tok razvoja. Upravo zato su sve potrebnije škole koje imaju alternativni pristup obrazovanju. Kroz prirodu, ritam, praktičnost i duboki doživljaj mogu se razviti zdrave i sretne jedinice koje će se uspješno susresti sa životnim izazovima jer će imati centar, prioritete, vjeru u svoje sposobnosti, sposobnost kritičkog mišljenja i ljubav prema svijetu sebi i drugima.

Rani razvoj je izuzetno važan za svakog pojedinca. U tim razdobljima preko imitacije, doživljaja i imaginacije egzistiramo u svijetu te formiramo neke od ključnih dijelova našeg emocionalnog i misaonog identiteta. Zato je jako važno da se svakom djetetu pruži sigurno

okruženje unutar kojeg će ono rasti i razvijati se u najbolju verziju svih svojih potencijala. Naravno, da bi tako nešto bilo moguće, primarno je važan odgoj, a nakon odgoja dolazi obrazovanje. Preko obrazovanja možemo postići da iduće generacije budu pojedinci koji su sposobni, otvoreni, intuitivni, koji razvijaju svoje koncepte i misli, koji su sposobni razmišljati i stvarati izvan postavljenih granica, koji se brinu za svoje okruženje i za druge oko sebe.

Smatram još važnim istaknuti kako pedagogija koja istovremeno brine o djeci i na smislen način odgovara na njegove potrebe i spremnost za znanje to može jedino pomoću kolektiva, učitelja/ica koji/e razmišljaju na jednak način. Jedino radom na sebi i svojem osobnom doživljaju svijeta, samog sebe i drugih, možemo biti autohtoni primjer djeci te živa slika onoga što ih pokušavamo naučiti. Njegovanjem svojeg unutarnjeg mira, poticanjem vlastite mašte i učestalog probavanja novih iskustava razvijamo se u edukatore. Stoga smatram da ovakva pedagogija koja istovremeno podržava kako i razvoj djece, tako i samoodgoj i razvoj učitelja po mojem mišljenju ima visoku šansu za stvaranjem podržavajućeg, doživljajnog obrazovanja punog ljubavi, poštovanja i zajedništva u kojem djeca rastu slobodna i sretna.

LITERATURA:

1. Acman, J. i Doutlik, K. 2019. „DINAMIČKO CRTANJE U PRIMARNOM OBRAZOVANJU“. *Poučak*. 20 (80), str. 52-61. <https://hrcak.srce.hr/239514> (Datum pristupa: 20.11.2022.)
2. Ashton, D. 2014. *The Waldorf Homeschool Handbook*. Audrey Press, Maryville.
3. Brierley, D. 2017. *Stotinu miliona sadašnjih sudbina : vođenje učenika u njihovim težnjama kroz labirinte našeg vremena*. Sarajevo: Udruženje prijatelja valdorfske pedagogije.
4. Butters, A. 2015. „A Brief History of Spiral Dynamics“. *Approaching Religion*. 5 (2), 67-78.
5. Carlgren, F. 1990. *Odgoj ka slobodi*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
6. Danilova, O., Zhushchikhovskaya, I. 2008. „Spiral patterns on the Neolithic pottery of East Asia and the Far East“. *Documenta Praehistorica*. 35, 215-226.
7. Emara K.H., Hosny, M.A. 2021. „The Significance of Number Three in The Ancient Egyptian Religion“. *Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality*. 21 (4), 17-33.
8. Frutiger, A. 1989. *Signs and Symbols: Their Design and Meaning*. New York: Van Nostrand Reinhold
9. Gardner, H. 2011. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
10. Giesen, P. 2011. *Form Drawing Workbook: LESSON PLAN FROM GRADE TO GRADE*. Mercurius art makes sense
11. Glaveanu, V. 2014. „The function of ornaments: A cultural psychological exploration“. *Culture & Psychology*. 20, 82–101.
12. Halmi, A., Crnoja, J. 2003. „Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji“. *Socijalna ekologija*. 12(3-4), 195-210.
13. Ivančević, R. 1998. *STILOVI RAZDOBLJA ŽIVOT I: od paleolita do predromanike*. Zagreb: Profil
14. Jablan, S., Radović, LJ. M., Sazdanović, R., Zeković A. 2012. „Knots in Art“. *Symmetry*. 4, 302-328.
15. Jagrović, N. 2007. „Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta“. *Školski vjesnik*. 56 (1.- 2.), str. 65-77. <https://hrcak.srce.hr/82653> (Datum pristupa: 25.11.2022.)
16. Lievegoed, B. 2006. *Phases of Childhood: Growing in Body, Soul and Spirit*. Edinburgh: Floris Books.
17. Livingston, P., Mitchell, D. 2016. *Will-Developed Intelligence: Handwork and Practical Arts in the Waldorf School*. New York: Waldorf Publications.
18. Luczanits, C. 2008. „On the Earliest Mandalas in a Buddhist Context. In Mahayana Buddhism. History and Culture“. *Sambhota Series XV*, New Delhi: Tibet House, 111–136.
19. Matijević, M. 2001. *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
20. Mayer, F. S. 1849. *Handbook of Ornament*. Architectural book publishing company: <https://archive.org/details/handbookofornam00meyeruoft> (Datum pristupa: 14. 11. 2022.)
21. Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu, https://www.waldorfska-skola.com/images/download/kurikulum_waldorfske_skole.pdf (Datum pristupa: 10.11.2022.)

22. Parks, H. G. 2003. *A process for creating celtic knot work*. Thesis. Texas: A&M University
23. Petersen, P.V. 2021. „Zigzag lines and other protective patterns in Palaeolithic and Mesolithic art“. *Quaternary International*. 573, 66-74.
24. Schieren, J. (Ed.) 2023. *Handbook of Research on Waldorf Education*. New York: Routledge.
25. Seitz, M., Hallwachs, U. 1997. *Montessori ili Waldorf?, Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
26. Sviben, M. 2020. *Temeljne značajke Waldorf pedagogija*. Diplomski rad. Split: Sveučilište u Splitu
27. Tomić, D. 2021. *Kurikulum razredne nastave Waldorfske škole*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci
28. Trilling, J. 2001. *The Language of Ornament*. London: Thames and Hudson.
29. Ward, J. 2019. *Historic Ornament, vol. 1 (of 2) treatise on decorative art and architectural ornament*. Chapel Hill: Project Gutenberg

Prilozi:

Prilog 1. Pitanja za intervju

Pitanja za intervju- epoha formi u prvom razredu

- 1. Možete li definirati specifičnosti formi koje se izvode tijekom epohe formi u prvom razredu waldorfske škole?**
- 2. Možete li definirati zašto se forme koje ste naveli kao odgovor u drugom pitanju, izvode baš u prvom razredu?**
- 3. Koje su neke od tehnika kojima se služite u razredu za izvođenje spomenutih formi?**
- 4. Možete li opisati zašto koristite spomenute tehnike (iz četvrtog pitanja) izvođenja formi?**
- 5. Koje je vaše mišljenje, koja je uloga crtanja formi u waldorfskoj školi?**

Pitanja za intervju - epoha formi u drugom razredu

- 1. Možete li definirati specifičnosti formi koje se izvode tijekom epohe formi u drugom razredu waldorfske škole?**
- 2. Možete li definirati zašto se forme koje ste naveli kao odgovor u drugom pitanju, izvode baš u drugom razredu?**
- 3. Koje su neke od tehnika kojima se služite u razredu za izvođenje spomenutih formi?**
- 4. Možete li opisati zašto koristite spomenute tehnike (iz četvrtog pitanja) izvođenja formi?**
- 5. Koje je vaše mišljenje, koja je uloga crtanja formi u waldorfskoj školi?**

Pitanja za intervju- epoha formi u trećem razredu

- 1. Možete li definirati specifičnosti formi koje se izvode tijekom epohe formi u trećem razredu waldorfske škole?**
- 2. Možete li definirati zašto se forme koje ste naveli kao odgovor u drugom pitanju, izvode baš u trećem razredu?**
- 3. Koje su neke od tehnika kojima se služite u razredu za izvođenje spomenutih formi?**
- 4. Možete li opisati zašto koristite spomenute tehnike (iz četvrtog pitanja) izvođenja formi?**
- 5. Koje je vaše mišljenje, koja je uloga crtanja formi u waldorfskoj školi?**

Pitanja za intervju - epoha formi u četvrtom razredu

- 1. Možete li definirati specifičnosti formi koje se izvode tijekom epohe formi u četvrtom razredu waldorfske škole?**
- 2. Možete li definirati zašto se forme koje ste naveli kao odgovor u drugom pitanju, izvode baš u četvrtom razredu?**
- 3. Koje su neke od tehnika kojima se služite u razredu za izvođenje spomenutih formi?**
- 4. Možete li opisati zašto koristite spomenute tehnike (iz četvrtog pitanja) izvođenja formi?**
- 5. Koje je vaše mišljenje, koja je uloga crtanja formi u waldorfskoj školi?**

Pitanja za intervju - epoha formi u petom razredu

- 1. Možete li definirati specifičnosti formi koje se izvode tijekom epohe formi u petom razredu waldorfske škole?**

- 2. Možete li definirati zašto se forme koje ste naveli kao odgovor u drugom pitanju, izvode baš u petom razredu?**
- 3. Koje su neke od tehnika kojima se služite u razredu za izvođenje spomenutih formi?**
- 4. Možete li opisati zašto koristite spomenute tehnike (iz četvrtog pitanja) izvođenja formi?**
- 5. Koje je vaše mišljenje, koja je uloga crtanja formi u waldorfskoj školi?**

Sažetak

Uloga crtanja arhaičnih formi u nastavi waldorfske pedagogije

Cilj ovog rada bio je analizirati ulogu i značaj crtanja formi u waldorfskoj školi u kontekstu pripreme djece za nastavu pisanja i čitanja te razvoj životnih kompetencija. Istraživanjem putem intervjua, sudjelovanja i promatranja razreda u waldorfskoj školi u Zagrebu, prikazano je kako i zašto se odvija predmet crtanja formi u svakom pojedinom razredu od prvog do četvrtog te kako se forme protežu kroz peti razred. Iz analize možemo zaključiti da su forme korištene u epohi formi ili direktni prikaz nekih starih arhaičnih forma ili su inspirirane umjetnošću nekog starog doba. Načini vježbanja koji prethode crtanju same forme uvijek su iskustveni, tjelesni te omogućavaju djetetu doživljaj zadanog kroz više osjetila. Svi sudionici uvelike su naglašavali važnost i značaj epohe formi za razvoj djece i njihovih životnih vještina. Svaki sudionik imao je svoj način rada, svoj raspored i svoje preferencije u načinu vježbe i izboru formi koje je donosio pred djecu u razred. Svi ispitanici epohe formi provode jer vjeruju u značaj njenog provođenja i benefite koje imaju za razvoj djece.

Abstract

The role of archaic form drawing in Waldorf education

The goal of this research was to show the role and significance that Waldorf education form drawing has in the preparation of students for developing writing and reading skills, as well as life competences. By interviewing the teachers and participating and observing form drawing teaching in the Waldorf School in Zagreb, the research showed how and why form drawing teaching is performed in the first four school years, as well as how form drawing is incorporated in the fifth year. The analysis showed that forms used in form drawing teaching were either a direct representation of certain archaic forms or inspired by art from ancient cultures. The methods of practicing the form, which precede the drawing, are always experiential and physical. Thus, the child can experience the form through multiple senses. All participants emphasized the importance of form drawing in the development of children and their life skills. Each participant showed their own teaching methods, schedule and preferences in choosing different forms and ways of practicing them. All participants perform form drawing in their classrooms because they believe in its significance and benefits for children.