

ZBORNİK RADOVA ACE Zagreb 2022

3. Međunarodna umjetničko-znanstvena konferencija, Zagreb, Hrvatska, 1-2 rujan 2022.

## U POLJU UMJETNOSTI

**Nastava likovne kulture u waldorfskoj školi kao doprinos cjelovitom razvoju djeteta /**

**Teaching visual arts in the Waldorf school as a contribution to the child holistic development**

**Iva Štefanac**

Osnova škola dr. Franje Tuđmana, Korenica, Osnova škola Plitvička jezera

PREGLEDNI RAD/ REVIEW ARTICLE

### **Sažetak**

*Ovaj rad obrađuje temelje na kojima počiva struktura kurikuluma likovne kulture u waldorfskoj školi, kao i dobrobiti koje potiče u cjelokupnom razvoju djeteta. Tretirajući umjetnost kao ključ za cjeloviti razvoj, waldorfska pedagogija daje skroman, ali primjetan doprinos u sustavu obrazovanja. To proizlazi iz antropozofije koja je teoretska pozadina waldorfske škole, kao i iz velikog utjecaja koje je Goetheova teorija boja ostavila na Rudolfa Steinera, kao njenog osnivača. Antropozofija ističe da umjetnost istovremeno razvija mišljenje, osjećaje i volju i time direktno djeluje na cjeloviti razvoj djeteta, obogaćujući njegov fizički, psihološki i duhovni aspekt. To se postiže velikim obimom nastave likovne kulture, posebnim metodama i tehnikama rada, značajnom prilagođenošću sadržaja dobi učenika i terapijskim pristupom u radu. Likovna umjetnost obrađuje se kroz čak četiri nastavna predmeta u waldorfskoj školi, a u ostalim se područjima koristi kao princip i metoda rada. Ovakav način poučavanja ima ljekoviti utjecaj na sva ljudska osjetila, na mnoge vrste inteligencija, na živčani i imunološki sustav, na finu motoriku, razvoj osjećaja, mnoštva kompetencija i vrlina, kao i na duh i svijest učenika. Pomaže im naučiti cjelovitije vidjeti i dublje osjetiti sebe u odnosu na svijet koji ih okružuje.*

*Ključne riječi:* antropozofija; holistički razvoj; likovna kultura; waldorfska pedagogija

### **Abstract**

*This paper work deals with the foundations on which the structure of the visual art curriculum in the Waldorf school rests, as well as the benefits it encourages in the overall development of the child. Treating art as the key to holistic development, Waldorf education makes a modest but noticeable contribution to the education*

*system. This stems from the anthroposophy that is the theoretical background of the Waldorf school, as well as from the great influence that Goethe's theory of colour had on Rudolf Steiner, as its founder. Anthroposophy emphasizes that art simultaneously develops thinking, feelings and will, and with that directly affects the overall development of the child, enriching his physical, psychological and spiritual aspects. This is achieved by a large volume of teaching visual arts, special methods and techniques of work, significant adaptation of the content to the student's age and a therapeutic approach to work. Visual art is processed through as many as four subjects in the Waldorf school, and in other areas it is used as a principle and method of work. This way of teaching has a healing effect on all human senses, on many types of intelligence, on the nervous and immune system, on fine motor skills, on the development of feelings, many competencies and virtues, as well as on the spirit and consciousness of students. It helps them learn to see more fully and feel themselves more deeply in relation to the world around them.*

**Keywords:** anthroposophy; holistic development; visual arts; waldorf education

## **Uvod**

Waldorfska pedagogija, kao jedna od mnoštva današnjih alternativnih pedagogija, daje najveći značaj umjetnosti u procesu odgoja i obrazovanja. Likovna umjetnost, uz glazbenu umjetnost, dramsku umjetnost i umjetnost pokreta (euritmiju), područje je koje se redovito koristi u waldorfskoj školi kako bi se lakše, dublje i cjelovitije utjecalo na razvoj djece koja ju pohađaju. Zapravo cjelokupni je nastavni kurikulum oblikovan kroz umjetnički princip poučavanja.

U vrijeme globalizacije kada se sati nastave umjetnosti smanjuju u sustavu redovitog obrazovanja, waldorfska škola svojim primjerom i praksom predstavlja osvjetljeni otok. Iako mlada u svojem stažu u Republici Hrvatskoj, nudi značajnu mogućnost izbora obrazovnim djelatnicima, roditeljima i djeci.

Ovaj će rad dublje proučiti teoretske, pedagoške, umjetničke i duhovne osnove iz kojih se razvio ovakav način poučavanja likovnosti te naglasiti široki spektar blagotvornih i ljekovitih rezultata koje uzrokuje kod djece. Na taj će način šira i stručna javnost dobiti barem malo više prilike za dublje upoznavanje s važnošću ove teme.

## **Cjeloviti razvoj sa stanovišta antropozofske antropologije**

Rudolf Steiner (1861-1925), austrijski filozof, pedagog i pisac, glavni je utemeljitelj waldorfskih škola u svijetu i sustav waldorfskog obrazovanja počiva na njegovim empirijskim proučavanjima i izravnim uvidima u psihološku i duhovnu realnost. Ta su saznanja obogaćena velikim iskustvom i neprekidnim istraživanjima u sustavu obrazovanja, koja se kroz waldorfske škole u svijetu provode već približno sto godina. Steinerovo razumijevanje ljudske prirode osnova je filozofije i kozmologije koju je on nazvao *antropozofija*. Iako antropozofija čini antropološku i epistemološku bazu waldorfskog obrazovanja, njeni se sadržaji ne izučavaju u waldorfskim školama. Ona služi samo kao putokaz učiteljima u njihovom aktivnom proučavanju

svijeta i prirode stvari u svojoj biti, kako bi učenicima mogli prenijeti svoje živo iskustvo i interes za promatranje svijeta koji nas okružuje. Težeći što većoj nepristranosti, s namjerom uspostavljanja objektivne egzaktnosti s područja fizičkog i duhovnog, Steiner je uvijek isticao da to nikako ne smije biti ideologija ili sustav koji se čvrsto definira, već vječna unutarnja potraga koja se uvijek može znanstveno provjeriti kroz pažljiva promatranja vanjske i unutarnje prirode (Rawson i Richter, 2001).

Specifičnost odgoja u waldorfskoj školi temelji se na odgoju cjelovitog bića, što za Rudolfa Steinera znači usmjerenost na razvoj *tijela, duše i duha*. Naime osnova waldorfske pedagogije leži u težnji da se dijete promatra sa stanovišta tročlanosti. Pa tako čovjeka njegovo fizičko tijelo veže uz materijalni svijet i za njega se može reći da je vidljivi dio ljudskog bića. Ljudski duh ili istinskim „ja“ prava je i potpuna priroda pojedinca i njom se dotiče duhovni svijet. Duša ili psihički dio ljudskog bića vezan je za osjećaje. Duša se očituje kroz osjećaje u kojima povezuje fizički i duhovni aspekt jer prima poticaje i sadržaje i iz fizičkog svijeta putem temeljnih nagona i osjetila, kao i iz duhovnog svijeta kroz čovjekovo „ja“ ili duh. Ona je središnje područje koje sažima oboje (Rawson i Richter, 2001).

Slijedeća osnovna postavka antropozofske antropologije objašnjava proces ljudskog sazrijevanja kao proces u kojem individualni duh, koji se naziva istinski „ja“ nastoji oblikovati „tjelesnu posudu“ (fizičko tijelo) u kojoj će živjeti i kroz koju će iskusiti fizički svijet i izraziti se (Rawson i Richter, 2001).

Proces sazrijevanja, u kojem obrazovanje ima važnu ulogu, započinje od rođenja, kada su za početak sile koje oblikuju biće uglavnom usmjerene na oblikovanje fizičkog tijela. Nakon toga, oko sedme godine, dio fokusa razvoja prebacuje se na gradnju unutarnjeg bića i psihološkog razvoja te se počinje ozbiljnije oblikovati proces stvaranja mentalnih slika i pamćenje, koja su osnova za razumijevanje i učenje. Do tada je dijete učilo isključivo oponašajući okolinu. Oko puberteta može se reći da su i fizički i unutarnji dio ljudskog bića uglavnom izgrađeni te se fokus razvoja prebacuje na formiranje duha ili onog što nazivamo istinskim „ja“. On sada postaje aktivan i omogućuje pojedincu donošenje vlastitih zaključaka i neovisnih stavova koje se temelje na procesu sazrijevanja svijesti (Rawson i Richter, 2001). Iz toga je vidljivo da Rudolf Steiner razvoj čovjeka promatra kroz sedmogodišnje cikluse.

Rudolf Steiner tročlanost provlači kroz sva područja. U fizičkom smislu u ljudskom organizmu također razlikuje tri sustava. Sustav *udova i izmjene tvari, ritmički sustav disanja i srca i živčano-osjetilni sustav*. Ako se ti sustavi pokušaju povezati s psihološkim područjem čovjeka, onda se primjećuje da, Bernard Lievegoed (2005) koji svoje obrazloženje temelji na Steinerovom pristupu, živčano-osjetilni sustav povezuju s *mišljenjem*, ritmički sustav disanja i srca povezuju s *osjećajima*, a sustav udova s *voljom*. Svaki od ovih sustava naglašeno se razvija u pojedinom razdoblju razvoja. Ako se razvojni ciklusi povežu s psihološkim sustavima, onda se općenito može reći da je prvi ciklus povezan s razvojem volje, drugi ciklus s razvojem osjećaja i treći ciklus s razvojem mišljenja. To znači da se u prvom razdoblju najviše razvija sustav udova i probave, u drugom razdoblju ritmički sustav srca i disanja, a u trećem razdoblju živčano-osjetilni sustav.

Rudolf Steiner je proučavao i odnos razvoja pojedinih organa i psihološkog razvoja djeteta. Ustvrdio je da do razvoja mišljenja može doći tek kada je postignut određeni stupanj razvoja živčanog sustava i glave, da se osjećaji razvijaju tek kada se stabiliziraju ritmički organi disanja, cirkulacije i probave te da volja sazrijeva tek kada prestanu rasti udovi. Duševne snage mišljenja, osjećaja i volje u stvari su prenesene organske snage koje se oslobađaju kao psihološke aktivnosti kada više nisu potrebne za rast i razvoj organa u fizičkom tijelu. No, to se svakako uvijek odvija u manjim etapama (Lievegoed, 2005). Stoga se može reći da dijete nema stvaralačke sposobnosti samo u vanjskom djelovanju, već i u oblikovanju vlastitog unutarnjeg organizma. Na neki se način svi principi umjetnosti simbolički mogu prepoznati u tome (Lissau, 2006).

Osim što naglašava tročlanost čovjeka u podjeli na tijelo, dušu i duh, ili u psihološkom smislu na mišljenje, osjećaje i volju, Rudolf Steiner kroz antropozofiju ističe i da se cjeloviti čovjek sastoji od četiri tijela. Prvo je *fizičko tijelo* koje možemo uočiti osjetilima i podliježe fizičkim i kemijskim zakonima. Za ostala tri tijela kaže da su nadosjetilna ili osjetilima nevidljiva. Drugo je *etersko tijelo* koje je zapravo životna sila i borac protiv raspadanja ljudskog tijela. Zatim slijedi *astralno tijelo*, koje se još zove i osjećajno tijelo jer je nosioc bola, radosti, nagona, žudnje i strasti. Posljednje je „*Ja tijelo*“ kojim se čovjek razlikuje od svih drugih bića. To je tijelo koje nosi samosvijest i duhovno stremljenje (Steiner, 1995). U određenom smislu se „Ja tijelo“ izražava u kolanju krvi, astralno tijelo u živčanom sustavu, etersko tijelo u sustavu žlijeza, a fizičko tijelo kroz osjetilne organe. Budući da sva četiri tijela postoje istovremeno u čovjeku, oni djeluju jedni na druge. U tom djelovanju nastaju temperamenti. Kada u čovjeku prevladaju Ja snage nastaje kolerični temperament, kada prevladaju snage astralnog tijela nastaje sangvinični temperament, a kada prevladaju eterske snage flegmatski temperament. Fizičko tijelo uvjetuje melankolični temperament (Steiner, 2003). U predavanju održanom 29.12.1914. godine, Steiner (1970) povezuje različita područja umjetnosti sa pojedinim tijelima cjelovitog čovjeka. U području vizualnih umjetnosti dolaze do izražaja etersko i astralno tijelo. Astralno se tijelo najbolje može izraziti u području slikanja i izravno je povezano s elementom vode, dok se etersko tijelo izražava u području modeliranja. Princip slikanja prvi se put javlja u trećoj godini života, kada dijete počinje stvarati unutarnje slike onog što ga okružuje. Usko je povezan s procesom imitiranja te se tako razvija memorija. Sposobnost vizualne memorije djetetu kasnije daje mogućnost stvaranja fluidnih i pokretnih slika iz bazena slika stvorenih u ranijoj dobi. Na taj način sposobnost stvaranja unutarnjih slika i pamćenja postaje sve pokretnija i fluidnija. Kapacitet stvaranja unutarnjih slika osnovni je princip u čovjeku bez kojeg imaginacija ne može postati aktivna te se kasnije ne može razviti akademsko učenje bilo kojeg područja kao što su matematika, čitanje i pisanje (Lissau, 2006).

Čovjek kada odraste, čitav svoj život koristi snage i „hranu“ iz onog što je skupio i izgradio u prve tri faze života. Iskustva i doživljaji iz *prvih sedam godina života* odrasloj osobi preživljavaju kao *najdublji nesvjesni sloj* te su njegov najdublji pogled na svijet i povjerenje u život ukorijenjeni u toj fazi. Iskustva i pogled na život iz *drugih sedam godina* psihološkog razvoja preživljavaju kao *polusvjesni ili podsvjesni sloj* i snage koje su se pojavile u ovom periodu osnova su osjećajnom i umjetničkom

životu čovjeka. Razdoblje *trećih sedam godina* razvoja ostaje kao *potpuno svjesni sloj*. Temelji koji su položeni tijekom ove faze osnova su za svjesni razvoj čovjeka (Lievegoed, 2005).

### **Umjetničko oblikovanje i ritam kao osnova za razvoj osjećaja, mišljenja i volje**

Danas se u suvremenom sustavu obrazovanja često zaboravlja da je upravo umjetnost ona koja istinski razvija osjećaje, a budući da osjećaji povezuju i mišljenje i volju, možemo reći da umjetničko oblikovanje objedinjuje i ravnomjerno razvija i mišljenje i volju i osjećaje. Znači uvođenje većeg broja sati nastave umjetničkog oblikovanja ne služi samo razvijanju uskih umjetničkih vještina, već omogućuje učenicima nesmetan i lagan cjeloviti razvoj.

Za razliku od mišljenja koje uvijek proučava ono što se već dogodilo u prošlosti, volja je usmjerena na budućnost i u svom istinskom aspektu, ona je poticaj na aktivnost i promjenu. U kontekstu osjećaja, čovjek je smješten u sadašnjost. Osjećaji uvijek povezuju mišljenje i volju. Kreću se iz polja otvorenosti u zatvorenost ili iz polja prihvaćanja u odbijanje i obrnuto. Ovaj polaritet predstavlja osnovni kreativni princip koji je sveprisutan i koji se odražava u promjenama ritma pri stvaranju. Ritam stoga ima jedinstvenu kvalitetu spajanja pokreta (volje) i prirodnih zakona (mišljenja) i možemo reći da je ritam zapravo pokret usklađen s prirodnim zakonima. On je osnova umjetničkog stvaranja i kao takav direktno pomaže razvoju organa za disanje, cirkulaciju i probavni sustav. No, promatrajući dublje, ritam postoji u svim organima i stanicama, stoga ima sveobuhvatnu ulogu razvoja čitavog organizma. Često možemo primijetiti da učenici za vrijeme likovnog stvaranja počinju biti mirniji, odnosno da im se disanje i čitavo tijelo uravnoteže. Tako ritam koji je osnovni princip kozmičkog stvaranja, izmjene godišnjih doba i dana i noći, kroz likovnu aktivnost postaje i osnova procesa našeg organizma na svim razinama (Lievegoed, 2005).

Dok mišljenje internalizira vanjski svijet, a volja eksternalizira unutarnji svijet, specifičnost osjećaja je da se oni neprestano kolebaju između otvorenosti i zatvorenosti prema vanjskom svijetu. Osjećaji se protežu u širokom rasponu između ljubavi i mržnje, smijeha i plača i radosti i tuge. Time predstavljaju veliki respiratorni proces između duše i svijeta i pravo su središte duše. Dok je duhovno polje bliže mišljenju, a fizičko polje bliže volji, u području osjećaja susreću se oba dva polja. Ritmička izmjena iskustva otvaranja prema svijetu i iskustva zatvaranja u sebe temelj je razvijanja svjesnih osjećaja. Upravo je umjetnost ono što postepeno školuje taj ritmički udisaj i izdisaj ili otvaranje i zatvaranje učenika. Uglavnom djeluje kroz nesvjesno, razvijajući sposobnosti različitog djelovanja duše, no vremenom kasnije djelomično radi i kroz svijest. Osviješten umjetnički odgoj obogaćuje osjećaje i razvija ih iz snaga osnovnih poriva prema višoj razini usmjerenoj na duhovne norme.

Čovjek svoje vlastito postojanje prije svega doživljava u duši koja osjeća. Tu se određuju najdublje ljudske vrijednosti i zato je briga za osjećaje neophodna za životnu sreću i vrijednost pojedinca kao ljudskog bića. Dijete uči doživljavati svoje osjećaje živeći u mašti. Što mu se više hrani to polje, veća je raznovrsnost osjećaja koje će iskusiti (Lievegoed, 2005; Collot d'Herbols, 2005).

Što se razvoja volje tiče, ona podrazumijeva prelazak iz nagonskog ponašanja u svjesnu aktivnost. Nagon postaje volja u doticaju sa sviješću. Budući da se najvišim sadržajem svijesti smatra znanje o sebi u odnosu na Božansko, kada se dostigne svijest o ovoj mudrosti, tada možemo reći da je volja došla pod kontrolu svijesti. Da bi se volja ispravno razvila potrebno je u prvoj fazi ponuditi moralni primjer djetetu, u drugoj fazi ponuditi mu dovoljno umjetničkog materijala (kroz stvaranje, slušanje priča i bajki...) kako bi dijete moglo naučiti savladati probleme i u trećoj fazi ponuditi mu razborito i prijateljsko vodstvo za istraživanje dubina moralnih iskustva kako bi se problemi puberteta vidjeli u pravoj perspektivi i kako bi se prevladao unutarnji sukob dobra i zla. Kada dijete prođe kroz osobno iskustvo prevladavanja unutarnjeg sukoba dobra i zla, sposobno je dostići najvišu moralnu aktivnost koju Steiner naziva „moralna imaginacija“ (Lievegoed, 2005).

### **Terapeutski aspekt i prilagođenost nastave dobi djeteta**

Nastava likovne kulture koju učenici redovno prate u waldorfskoj školi kroz predmete likovne kulture, crtanja oblika, obrade drva i ručnog rada općenito je terapijskog karaktera. U svojoj strukturi, odabranim metodama rada i korištenju posebnih likovnih tehnika i materijala, u svakom je detalju prilagođena razvojnim fazama i potrebama djeteta. Kroz indirektno vodstvo učitelja učenici ulaze u polje koje im spontano razvija mišljenje, osjećaje i volju, a da toga nisu ni svjesni. Time stječu iskustvo djelovanja u sva tri aspekta bića, što razvija njihovu cjelovitost. Iskustvo im ostaje trajno, nitko im ga ne može uzeti i mogu ga primijeniti u bilo kojem području života.

Do zaključno petog razreda, dok su djeca još u pomalo fluidnom stanju svijesti u kojem svijet percipiraju kroz osjećaje, nastava likovne kulture koristi uglavnom tehniku vodenih boja jer ona podržava razvojnu fazu učenika drugog sedmoljeća u kojoj se prvenstveno psihološki razvijaju osjećaji. Od šetog razreda kada se polako počinje razvijati kauzalno mišljenje uvode se tehnike crtanja i precizne tehnike slikanja koje podržavaju razvoj mišljenja i uzročno posljedičnih procesa koji se sada polako počinju razvijati.

Osim što je redovna nastava likovne kulture u waldorfskoj školi općenito terapijskog karaktera, likovno područje pruža mogućnost i daljnjeg slojevitog terapijskog rada koje posebno izvodi stručnjak terapeut. Terapija se može ponekad izvoditi i u okviru nastavnog sata, ako je potrebno, no uglavnom se izvodi u individualnim terminima sa pojedinim učenicima na samo. Terapeut radi s neuravnoteženostima koje su često izazvane temperamentom učenika ili nekim problemom u usklađenosti učenikovog fizičkog, eterskog, astralnog i duhovnog tijela. Mira Kliček (2005) navodi da prihvaćanje pojma liječenja u najširem smislu, dovodi do zaključka da svaka stvaralačka aktivnosti vodi ka izliječenju osobe, te njenom harmoniziranju i samopotvrđivanju.

Ako je recimo razred nemiran, previše uspavan ili kronično lijen, učitelj na redovnoj nastavi slikanja, može primijeniti mali dio terapijskog rada i tako biranjem boja i procesa aktivno utjecati na ponašanje i osjećaje učenika i razreda kao grupe. No, to

nećemo nazvati terapijskim radom u kontekstu liječenja. Recimo ako se taj dan slika tonovima plave i pokušava dočarati plava koja svijetli, učenici će se brzo umiri i udubiti u proces slikanja. Čak će i sami primijetiti kako su se od jednom umirili. Sve te vježbe svakako treba ponavljati mnoštvo puta. Škola i učitelji trebali bi kroz vrijeme promatrati vježbe koje se izvode i učenike koji sudjeluju, a vježbe se nipošto ne bi trebale izvoditi napamet ili oponašajući (Junemann i Weitmann, 2008).

To je samo manji dio likovne terapije koja se može primijeniti na redovnom nastavnom satu likovne kulture. U pojedinačnom terapijskom radu s učenikom koji ima poteškoće, stručnjak likovni terapeut primjenjuje ponešto drugačije principe. Terapija se izvodi kroz dugi vremenski period, sa neznatnim promjenama u radu s učenikom. Uzaludan je svaki pokušaj mijenjanja karakteristika temperamenta kod djece. Radi se o snagama koje se vrlo polagano preobražavaju (Carlgren, 1991). U radu s pojedinim djetetom ispravno bi bilo pitati se što je ono što dijete određenog temperamenta ima i što se može dalje razvijati, a ne usredotočiti se na ono što mu nedostaje, te ga prisiljavati razvijati nešto što nije u mogućnosti (Steiner, 2003).

Pribor i materijal koji su uvijek prirodnog porijekla i visoke kvalitete, također igraju važnu ulogu u terapijskom odnosu u nastavi. Biljne boje, kistovi od životinjske dlake, glina, vosak i drvo, materijali su koji imaju oživljavajući efekt za sva osjetila i cjelokupno biće djeteta. Rad s njima razvija ozbiljnost, poštovanje prema materijalu i radu i naglašava važnost svakog rada.

U redovnoj nastavi likovne kulture djeca trebaju biti postupno i metodički uvedena u elemente umjetnosti. U protivnom će, traži li ih se izraziti sve svoje emocije, koristiti kreativne snage koje još nisu u potpunosti formirane i potrebne su za razvoj fizičkog tijela. Izvana će to izgledati kao stimuliranje njihove kreativnosti, ali zapravo će trošiti svoje unutarnje snage, umjesto da ih razvijaju i hrane (Junemann i Weitmann, 2008). Stoga rezultat likovnog rada ne bi trebao biti jedini važan, već ravnopravan procesu u kojem učenici sudjeluju. Proces i rezultat trebaju se promatrati zajedno da niti jedan ne prevlada.

### **Specifičnost tehnike vodenih boja „mokro na mokro“**

Najbolji način za upoznavanje djece s bojama, je dopustiti im slikati bojama rastopljenim u vodi jer tada boja najbolje može razotkriti svoju prirodu (Muller, 2004). Arhetipski fenomen ili drugim riječima, iskustvo prirode boja najjasnije se može doživjeti u prirodi u promatranju duge, izlaska ili zalaska sunca ili recimo plavog neba. U tim primjerima boju možemo doživjeti u njenom izvornom obliku kao prirodu svjetla bez bilo kakve materijalnosti (povezanosti s predmetima). No, budući da ne možemo slikati sa svjetlošću, niti sa zrakom, voda je sljedeći gušći element koji je najprikladniji medij za preobrazbu atmosferskih boja u boje za slikanje (Junemann i Weitmann, 2008). Rudolf Steiner (2001) u knjizi „O biću boja“ naglašava važnost slikanja tekućim bojama. Ističe kako jedino tekuća boja ima sjaj koji boja ima u svojoj izvornoj prirodi kao svjetlost. Slikajući tekućim bojama može se taj sjaj i svjetlost obuhvatiti kao nešto živo i tada se iz tog živog na platnu rađa oblik. To je upravo

proces u kojem je najlakše iz bića boje (njene istinske prirode) slikati oblike. Tako ono što je naslikano poprima istinski život.

Akvarel tehnika mokro na mokro pravi je izbor za ranu školsku dob jer njom djeca mogu lako ovladati. Ona posjeduje efekt sjaja i čistoće boje te omogućava nježna pretapanja i difuzne prelaze boja i tonova. Ta je tehnika sama medij života i živih susreta boja. Upravo je to ono što je priroda ranog djetinjstva. Druge slikarske tehnike, ako želimo uistinu biti u procesu slikanja, zahtijevaju iskustvo, vještinu i stečeno znanje. To nužno traži distancu i intelektualiziranje onog što se umjetnički radi te daje veći naglasak mišljenju i dijete koje je u toj dobi više u osjećanju nema prilike cjelovito se razvijati. Tehnika vodenih boja „mokro na mokro“ izvrsna je za učenike do zaključno petog razreda. U šestom razredu učenici počinju imati kritični (kognitivni) pogled na svijet i zbog toga se uvode preciznije i studioznije tehnike, kao što su crtačke tehnike, proučavanje svjetla, sjene i perspektive, kao i tehnike slikanja na suho kao što je tehnika laziranja vodenim bojama, koja zahtjeva sušenje svakog sloja boje i pritom strpljenje, odmak i razmišljanje (Štefanac, 2012).

Korištenje tehnike vodenih boja u waldorfskoj školi ima svoje pedagoške, terapijske i duboko umjetničke razloge (Junemann i Weitmann, 2008). Dječja svijest je u ranoj školskoj dobi još uvijek fluidna i uronjena u polje kreativnosti u kojem je promjena jedino što je stalno. Stoga boja u tekućem obliku najviše odgovara dječjoj svijesti u toj dobi jer joj treba vrijeme da se suši. Upravo to vrijeme sušenja boje u tehnici akvarela mokro na mokro, daje djetetu priliku da ono što je percipiralo kroz svoju fluidnu percepciju polako preuzima čvršću formu. Tako taj proces na papiru za dijete nije šok, već lagani prijelaz iz fluidnog u čvrsto stanje svijesti i idealan je način za iskusiti prirodu boje i polagano stvaranje oblika. Slika koja nastane na taj način, bliska je djetetovoj percepciji stvarnosti (Bruin i Lichthart, 2000).

Zadatak obrazovanja je, prije svega, pružiti uvijek nove načine za oživljavanje veze između kreativnog unutarnjeg svijeta i formiranog vanjskog svijeta, tako da čak i u kasnijem životu odrasli mogu doživjeti stvari kao da izranjaju iz kreativnih aktivnosti. Zato je važno da djeca u vrijeme svoga odrastanja uvijek iznova iskuse tekuće boje kojima treba vrijeme da se učvrste dok se suše (Junemann i Weitmann, 2008).

Boje se nalaze na granici između osjetilnog i nadosjetilnog carstva kao glasnici carstva duše i duha i s njima uvijek imamo i duševno i osjetilno iskustvo bili toga svjesni ili ne (Junemann i Weitmann, 2008).

### **Teoretski temelj likovne umjetnosti u waldorfskoj školi**

Tri velika teoretičara estetike koji su u svom radu naglasili povezanost likovne umjetnosti i duhovnosti te time utjecali i na nastavu likovne umjetnosti u waldorfskoj školi, bili su Johann Wolfgang von Goethe, Rudolf Steiner i Vasilij Kandinski.

Goethe je uz Newtona najpoznatiji teoretičar boja. Newton je boje razlikovao samo kvantitativno (po određenom kutu pod kojim svjetlost pada na površinu), dok je Goethe boje proučavao kvalitativno (Bruin i Lichthart, 2000). Stoga je Newtonova



teorija boja ostavila značajan utjecaj na znanost i tehnologiju, a Goetheova teorija, posebno njegove empiričke metode, na umjetnost i pedagogiju. Goetheova knjiga „Učenje o bojama“ bila je polazište na koje je Rudolf Steiner naslonio svoju spoznaju o bojama u knjizi „O biću boja“ te Vasilij Kandinski svoju knjigu „O duhovnom u umjetnosti“. Njegov pristup temelji se na empiričkim metodama promatranja svake boje pojedinačno u okolišu i u prirodnim pojavama, te na osnovu njih zaključuje da boje imaju nepromjenjivo i specifično djelovanje na osjetila i ponašanje. Iz toga proizlazi arhetip fenomena boja, odnosno točka gdje boja prelazi iz fizičkog u nefizičko polje (Junemann i Wetmann, 2008).

Goetheove vježbe promatranja boja i osjetilno moralnog djelovanja boja temelj su na kojem je Steiner postavio osnove za vježbe učitelja likovne kulture u waldorfskoj školi. Svaki učitelj likovne kulture trebao bi po uputama Steinera samostalno provoditi Goetheove vježbe promatranja boja kao redovitu pripremu za nastavu. Takva vrsta pripreme ima iskustveno spoznajno djelovanje na učitelja te on nakon toga s učenicima može raditi vježbe iz polja duševnog iskustva koje je prije toga sam savladao (Junemann i Weitmann, 2008). Tada on više ne radi iz naučenog mentalnog ponavljanja o tome što bi neka boja simbolično mogla značiti (Steiner, 2001).

Svaka stvar ili biće u fizičkom svijetu ima boju. No, težnja Rudolfa Steinera (2001) u predavanjima „O biću boja“ koja je održao u periodu od 1914. do 1924. godine, bila je pružiti nam dublje saznanje o istinskoj spoznaji boje i njenom unutarnjem biću. Na mnoštvu primjera i aktivnih vježbi predočio je kako se svaka pojedina boja može doživjeti našim unutarnjim osjećajima. Vježbe aktivnog duševnog promatranja, koje Steiner u svojim predavanjima navodi kao osnovu spoznaje i doživljaja, temelje se na percepciji čovjeka kao više od samo fizičkog promatrača. Ističe da onaj čovjek koji se razvije do spoznaje imaginacije, inspiracije i intuicije, neće promatrati glavu samo kroz osjetilno vidljivu glavu, već će objektivno vidjeti i ono što kroz glavu „čovjek misli“. Time želi naglasiti da je i taj nevidljivi svijet jednako objektivan onome koji ima razvijenu intuiciju i imaginaciju.

Rudolf Steiner (2001) redovito naglašava povezanost umjetnosti i duhovnosti. Ističe da stvarajući umjetnost dopiremo do duhovnog svijeta, jer je umjetnost vječna, a mijenjaju se samo njeni oblici. Kada se izgubi veza između duhovnosti i umjetnosti, umjetnost se preobražava i postaje ne umjetnost. U njemačkom su jeziku riječ „lijepo“ (schon) i riječ „sjaji“ (scheinen) srodne. Steiner (2001) to povezuje i na osnovu toga objašnjava kako pojam lijepo nije subjektivne, već isključivo objektivne prirode. No, za spoznaju toga potrebna je viša svjesnost. Ljepota je otisak svemira (Steiner, 1922). Ono što je istinski lijepo uvijek „sjaji“, a to znači da iznosi svoje biće na površinu. Stoga je lijepo ono što svoju unutrašnjost otkriva vanjskom formom, a sjajno (ili svjetleće) je ono što isijava svjetlost u svijet i otkriva svoje biće. Tako su sjajno i lijepo srodni. Ono što vidimo osjetilima nema potrebe sjajiti, jer je već samo po sebi izvana vidljivo. Stoga ono što u osjetilno isijava i svoje biće, to je duhovno. Tako se duhovno kroz umjetnost objavljuje svijetu. Steiner zaključuje kako je zadatak umjetnosti obuhvatiti ono što „sjaji“, što se objavljuje i kao duh prožima i oživljava svijet, a prava umjetnost je ona koja traži duhovno. Kandinski (1999) to

potvrđuje kad kaže da je lijepo ono što izvire iz nutarnje duševne nužnosti, odnosno ono što je nutarnje lijepo.

Vasilij Kandinski (1866-1944), ruski slikar i začetnik apstraktnog slikarstva, jedan je od poznatijih suvremenika Rudolfa Steinera koji je slušao njegova predavanja (Cruce, 2016; Kugler, 2005). Oboje su se kao suvremenici zalagali za ista stanovišta o umjetnosti koja treba izvirati iz duševnog te na taj način produhoviti i utjecati na ljudsku svijest. Kandinski (1999) to pažljivo objašnjava u svojoj knjizi „O duhovnom u umjetnosti“, koja je temelj teorije estetike apstraktne umjetnosti. U njegovoj se teoriji jasno može razumjeti da za njega umjetnost može i smije imati isključivo ulogu pokretača i pomagača u razvijanju ljudske svijesti. U protivnom umjetnost smatra beskorisnom i što više opasnom laži.

Potrebno je naglasiti da Goethe, Steiner i Kandinski naglašavaju kako unutarnja značenja i percepciju svake pojedine boje možemo povezati s osjećajima, oblikom i zvukom samo i isključivo kroz duboku intuitivno duhovnu spoznaju boje, te nikako kroz vanjsku asocijativnu mentalnu poveznicu. Znači to nije nešto izvanjski naučeno, već spoznato unutarnjim promatranjem. Također to nije subjektivno, već duhovno-znanstveno objektivno. Svaka boja ima svoju točno određenu prirodu, a nama je potrebno razviti dublja osjetila kako bismo to objektivno spoznali (Kandinski, 1999). Jedan od predstavnika Steinerovog i Goetheovog poimanja umjetnosti i slikanja bio je i Gerard Wagner (1906-1999) koje je u Goetheanumu u Švicarskoj osnovao školu slikanja i nastavio istraživati njihove principe bez dogme (Wagner-Koch i Wagner, 2009).

### **Struktura i dobrobit predmeta likovna kultura- slikanje i crtanje**

Predmet likovne kulture odvija se od prvog do osmog razreda jedan sat tjedno i u njemu se obrađuje područje slikanja od prvog razreda do osmog razreda, zatim se od četvrtog razreda uvodi i rad s glinom, a od šestog razreda crtanje. Modeliranje se do četvrtog razreda radi u prirodnom vosku (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu).

Učenici u prvom razredu kada se prvi puta susreću sa slikanjem, rade to vrlo pažljivo. Promatraju svaki doticaj boje s papirom kao čudo. Izgledaju kao da proces koji rade kušaju osjetilom okusa. Za njih je ozbiljno iskustvo primijetiti kako na papiru nastaje nova (sekundarna) boja koja nije prije bila u teglici boje. To pamte cijeli život. Svakoj je odrasloj osobi poznato da nakon vježbe slikanja, svoju okolinu počne promatrati i doživljavati puno intenzivnije, uočavajući nijanse plavog neba ili mnoštvo sjena zelene u krošnji, tamo gdje prije nisu vidjeli više od jednog do dva tona. Djeca to osjećaju još intenzivnije. Radeći s bojama, budi se njihov interes za impresije u prirodi. Jednostavne vježbe slikanja u prve tri godine školovanja u waldorfskoj školi, početak su treniranja osjetila koja hrane djetetovu dušu (Junemann i Weitmann, 2008).

Svaki sat započinje kratkim stihom ili kratkom pričom o bojama koja se sastoji samo od par riječi. Ta priča ili stih imaju zadatak probuditi u djeci osjećaj za karakter određene boje ili za karakter međusobnih odnosa boja. Neke boje su više radosne,

neke ozbiljne, neke hrabre, neke su pak tužne ili raskošne. Ponekad slikaju „poniznu plavu“ ili „tužnu“ plavu, a ponekad „zaigranu“ ili „ljutu“ crvenu. (Junemann i Weitmann, 2008) Njihovo je iskustvo spuštanja boje na papir jedne kraj druge vrlo duboko i često komentiraju nešto kao: „moja crvena se odmara u ovoj plavoj koja je poput kreveta“ ili „moja je crvena pobijedila plavu, ona je puno snažnija“. Školska se djeca raduju slikati bojama. Uglavnom su tihi dok slikaju i promatraju što se događa na papiru, kako jedna boja susreće ili preplavljuje drugu, kako se rađaju nove boje ili koji oblici izranjaju na njihovim slikama (Muller, 2004).

Nakon odslušane kratke poticajne priče učenici sami nanose boju i slikaju u skladu sa zadatkom kroz koji upoznaju prirodu boje u njenom fenomenu kako je to Goethe (1995) opisao u svojem „Učenju o bojama“. Vremenom učenici kroz vježbe slikanja razvijaju unutarnji osjećaj za karakterne razlike, kako u bojama, tako i u sebi samima. Oni toga svakako nisu intelektualno svjesni, već samo skupljaju iskustvo slikanja svakom pojedinom bojom i njihovim odnosima. Oni zapravo slikaju iz instinktivnog osjećaja za boju, a kada uoče da su svoje osjećaje uspjeli izraziti kroz vanjsku aktivnost slikanja, njihova nutrina postaje još življa i aktivnija. Tako se u njima stvara polje u nesvjesnom koje kasnije u višim razredima može biti svjesno upotrebjeno kada budu učili odnose, kontraste i harmoniju boja, kao i u fizici optiku. To također stvara sklad sila koje se u njima razvijaju fizički, emotivno i duhovno.

Djeca do sedme godine života žive u zasanjanom svijetu boja i imaginacije. Nakon tog razdoblja važno je da polako postanu svjesni kvalitativnih razlika. To im omogućuje nastava slikanja. Priče o bojama mogu se iz sata u sat nastavljati. Također se mogu i drugim bojama doslikavati slike koje su se od prošli put osušile. Recimo jedan dan se slika živahna crvena, a sljedeći put joj se može dodati njena prijateljica druga crvena koja se u trenutku razljuti i sa svoga mjesta počne širiti vatrenu ljutnju. Neki drugi put može im se pridružiti i smirena plava koja ih je ponovo u jednom dijelu pomirila (Junemann i Weitmann, 2008).

Ljudi ponekad misle da metodičke upute za slikanje u nižim razredima waldorfske škole mogu kočiti dječju kreativnost, no čak i kada djeca rade isti zadatak, nastanu uvijek različiti radovi kod svakog pojedinog djeteta. Ako se i počnu događati slični radovi učitelj je uvijek tu da uputi učenike kako da svako od njih krene svojim putem dalje (Junemann i Weitmann, 2008).

Na kraju sata radovi se suše i izlažu na panou te komentiraju u opuštenom razgovoru s učenicima. Oni sami promatraju i komentiraju gdje je crvena bila najsnažnija, gdje se boja ozbiljno zaigrala, a gdje je ostala mirna, već kako zadatak traži. Također mogu na primjer uočiti koja je razlika između kombinacije plave i žute u odnosu na zelenu i žutu. Koji je par izražajniji. Učenici u toj ranoj dobi komentirajući radove ne bi trebali razvijati intelektualan odnos, već više osjećajan i doživljajan pristup. To će u njima i dalje njegovati polje imaginacije i žive mašte (Muller, 2004).

Junemann i Weitmann (2008) u knjizi „Drawing and Painting in Rudolf Steiner Schools“ naglašavaju da sve što ima prirodu ritma obrazuje volju. Nastava likovne kulture uglavnom zahtjeva discipliniranost i organizaciju u radu. Na početku svakog sata potrebno je pažljivo pripremiti pribor i na kraju svakog sata potrebno ga je

pospremiti. Budući da su tu uvijek prisutne boje i voda, to djeci predstavlja ozbiljan zadatak i potrebnu samokontrolu. U protivnom se boja i voda mogu pronaći svuda uokolo i oštetiti njihovu robu, torbe, bilježnice i ostalo. Kada se učenici od početka nauče s pažnjom odnositi prema priboru, to u njima razvija poštovanje prema onome čime se služe. Stoga nastava likovne kulture zahtjeva redovit ritam i time oblikuje njihovu volju. Priprema za slikanje jednako je važna za učenike kao i samo slikanje. Ona ima vrlo važnu odgojnu i doživljajnu komponentu. Odgojno uče pripremiti i spremite boje i pribor, ritam i red kada se što radi, pažljivost u procesu spremanja, kako sačuvati pribor od uništavanja, kako ne prolići boju, odgovornost prema radu i mnoge druge elemente odgoja. No, proces pripreme i spremanja pribora i doživljajno snažno utječe na učenike. Recimo kada na kraju sata liju boju u sudoper ili dok peru kistove, učenici mogu uočiti nove boje koje su se stvorile miješajući vodu i razne boje koje ispiru. To za učenika može biti veliko oduševljenje.

U naj nižim razredima osnovne škole djeca žive u svijetu povezanosti sa svime što ih okružuje. Oni su jedno s bojama i pričama. Oni tada ne misle analitički, već sveobuhvatno. Njima je sve doživljaj. U tom periodu prikladno je učenicima stvoriti doživljaj boje kao bića koje ima svoje karakteristike. Dovoljno je jedna rečenica ili stih koji će ih potaknuti da uđu u svijet boja. Recimo to može biti sljedeće: „...zanimam me što će žuta danas reći plavoj“ ili „danas plava želi biti sama“ ili „danas su se dvije crvene boje (vermilion i carmin) kladile koja će biti snažnija. Baš me zanima koja će kod vas pobijediti“ ili „danas će se plava, žuta i narančasta igrati zajedno“. To je djeci dovoljno da započnu slikanje i uđu u proces koji će svako dijete odvesti na njegovo posebno putovanje. Neki će učenici početi slikati od sredine, neki s kraja, neki će započeti jarkim bojama, neki tamnijim tonovima, no svima će samo jedno biti zajedničko: trebat će čitav papir oslikati zadanim zadatkom (Muller, 2004).

Na taj način svaki učitelj može stvarati svoje male priče koje će djeci omogućiti da samostalno dožive svaku boju za sebe, kao i svaki kontakt boja međusobno. Za većinu će učenika prvo otkriće nastanka zelene biti ravno potpunom čudu, jer će učenik sam kao mali znanstvenik ili umjetnik imati priliku iskusiti trenutak spajanja žute i plave. Na taj način učenici stječu živo iskustvo i doživljaj boja koje će zapamtiti za cijeli život. Slikajući uz priče o bojama učenici se imaju prilike zbilja povezati sa svakom bojom kao s osobom. Oni će često pričati s bojama i postati jedno s njom. Za njih će u tim naj nižim razredima proces slikanja biti mnogo važniji nego rezultat koji će dobiti kao gotovu sliku. Slika će im se samo dogoditi i bit će im veliko iznenađenje (Muller, 2004). Priče o bojama ne obraćaju se samo osjetilima učenika, već prenose i nešto o duhovnoj kvaliteti boje (Seitz i Hallwachs, 1997).

Osim slikanja priča o bojama, u prva tri razreda i priče iz pripovjednog dijela glavne nastave mogu biti izvrsni motivi za slikanje. U prvom razredu učenicima se pričaju bajke. Hallwachs i Seitz (1997) ističu da one djeci pružaju duboke istinite slike velikih duševnih borbi i duševnog razvoja, kao i jasnu etiku, a da pritom ne prijete. Slušajući bajke, djetetu duboko u podsvijest ulaze slike istinskih vrijednosti, ispravnog ponašanja, potrage za vlastitim ja, oslobođanjem i napokon stvaranjem cjelovitosti. One ne služe samo površnom općem obrazovanju, već se čuvaju unutar sebe i pretvaraju se u ono dobro koje se cijelog života ne može izgubiti. Veoma je važno

birati bajke koje uistinu posjeduju ove kvalitete, te izbjegavati priče koje su samo prazna fantazija.

Bajke same po sebi imaju nešto arhetipsko u sebi. Izvan su prostora i vremena, ali imaju naglašene vrhunce radnje koji su posebno stimulativni za doživljaj snažnih slikovnih osjećaja učenika. U kontekstu slikanja, trebalo bi ih slikati iz bića boje i ne dopustiti učenicima da crtaju obrisno priču. Recimo u priči o matovilki koja je zarobljena u visokom tornju daleko u mračnoj šumi, toranj može biti plav i okružen plavom bojom za šumu, koju se može preći žutom kako bi postala zelena. Uz toranj spušta se sjajna žuta poput duge kose matovilke koja blješti u mračnoj šumi. Na dnu žute sjaji se crvena poput plašta princa koja se penje tornjem i čini ga ljubičastim. Na ovaj način bajka je opisana kao „događaj boje“ bez posebno opisanih likova iz bajke. U protivnom će učenici početi crtati likove i izostat će unutarnji karakterni doživljaj. Važno je također da je boja uvijek opisana uz svoju kvalitetu (crvena sjaji poput plašta od princa) (Junemann i Weitmann, 2008).

Bajke imaju posebnu dinamiku u stvaranju napetosti i izbavljenja. Djeca ulaze cijelim srcem u bajke i u slikanje. Osjećaji poput radosti i tuge, nade i razočaranja bude se u njihovoj duši i uzimaju slobodne oblike kada slikaju scene bojama (Junemann i Weitmann, 2008).

U drugom razredu pričaju se basne i legende o svecima. Basne na duhovit način ljudske slabosti prenose na životinje. Kratke su i vrlo jasno naglašavaju određene ljudske mane, a da pritom ne ismijavaju određenog čovjeka, već to u određenom obliku prenose u svijet životinja. Na taj način djeca upijaju sliku one „životinje“ koja se nalazi u čovjeku, bez nepotrebnog moraliziranja (Seitz i Hallwachs, 1997). Kada bi se to isto radilo bez priče, kroz mentalno moraliziranje, vrijednosti učenicima ne bi mogle ući u srce i u nesvjesno. Ostale bi samo u umu uz sav kiseo osjećaj moraliziranja. Budući da ne bi imale unutarnju sliku koja se nesvjesno pamti, ne bi mogle kao vrijednost biti utkane u karakter djeteta i kasniju primjenu u životu. Da bi se u odnosu na basne postigla ravnoteža, u drugom se razredu pričaju i legende o svecima, koje naglašavaju ljudske vrline i poniznost (Seitz i Hallwachs, 1997).

U trećem razredu pričaju se priče iz Starog zavjeta koje su prikladne za dijete koje u devetoj godini počinje prvi puta pomalo preispitivati autoritet. One prikazuju odnos čovjeka prema autoritetu Boga. Adam i Eva kao predstavnici ljudi prekoračuju Božje zapovijedi, bivaju kažnjeni, ali iz tih kazni i dalje se razvijaju. Često ne završi sve dobro kao u bajkama, ali u svemu se osjeća snažna volja koja na kraju pobjeđuje zlo (Seitz i Hallwachs, 1997).

Kada učenici prelaze iz devete u desetu godinu, njihove snage imaginacije venu i postaju puno više svjesni okoline. Četvrti razred u waldorfskoj školi vrijeme je pričanja priča iz nordijske ili slavenske mitologije. Tu se sada pojavljuje nadljudski svijet bogova u svojim zastrašujućim dimenzijama. Ako učitelj želi napraviti nekoliko vježbi slikanja povezano s pričama iz Nordijske mitologije, najbolje je uzeti kvalitete boja iz snaga prirode. Duševni procesi straha i ljutnje iz Starog zavjeta sada se preobražavaju u izražavanje elementarnih svjetova. To može biti područje sila vatre iz kraljevstva Muspelheim ili svijet hladnoće Nifelheima. To je zapravo pravo vrijeme da se prvi put svjesno uoči kontrast svjetla i tame, što je možda najizraženije u

kontrastu podzemnog mračnog svijeta pakla i božanskog svjetlećeg boga Baldura (Junemann i Weitmann, 2008).

U periodu od devete do dvanaeste godine djeca razvijaju novi odnos prema okolini. Počinju svjesnije promatrati i čuditi se stvarima koje su prije uzimala zdravo za gotovo. Učitelj treba biti zainteresiran za ovu promjenu kako bi pomogao učenicima da ona procvjeta, umjesto da uvene. To čuđenje stvarima i pojavama upućuje da je učenik počeo poimati različite fenomene u svijetu koji ga okružuje. Umjetnost obrazovanja sada bi trebala iskoristiti te snage čuđenja kako bi uvela učenike u svijet prirode i život čovječanstva. Nikad ne bi trebala davati samo mrtve oblike i predmete, već postati svjesna snaga koja kreira oblike. Recimo u prvom razredu učenici su svojim rukama crtali i oblikovali ravne i zakrivljene linije, a sada mogu promatrati kako one postoje posvuda u okolini koja nas okružuje. Na taj bi način i učitelj i učenik trebali promatrati svijet kroz prirodne fenomene na Goetheov način. Razvijajući unutarnju kreativnu percepciju prirodnih fenomena, postepeno se može nadići mrtvi naturalizam i puko oponašanje pojavnog svijeta te poticati umjetničku percepciju u predmetima zoologije, botanike, povijesti i zemljopisa i time stvoriti most za djecu iz zemaljskih fenomena u područje djelovanja duha (Junemann i Weitmann, 2008).

Nastava zoologije, koja započinje u četvrtom razredu, vrlo je zahvalna tema za nastavu slikanja. Do tada su učenici u slikanju vodenim bojama uglavnom slobodno izražavali harmoniju boja i priče o bojama, a sada im je zadatak kroz boju doći do oblika i izraziti karakterističnu prirodu specifičnih životinjskih vrsta. Obično djeca slikanje životinja započinju s konturom i onda ispravljajući dijelove zapravo zaboravljaju boju. Kako bi se to u početku izbjeglo potrebno je zadatak voditi kroz vježbu boja te uhvatiti karakter životinje bojom iz njene sredine i onog što ona jest (Junemann i Weitmann, 2008). Podrazumijeva se da su učenici par dana prije nastave slikanja, na glavnoj nastavi već obradili specifičnu životinju. Kroz žive opise prirode životinje, njenog okruženja, raspoloženja i crtanja njenog oblika, već su se upoznali s „duhom“ životinje. Sada na satu slikanja mogu u to uroniti na sasvim drugačiji način, puno slobodnije, uranjajući više u duševno raspoloženje određene životinje (Wildgruber, 2012). U skladu s tim učenici u razgovoru s učiteljem dolaze do zaključka koje će boje najbolje dočarati karakter određene životinje. Neki od specifičnih primjera mogu biti lav u svojem toplim tonovima stepe u kojoj živi ili pak morske životinje, kao što su hobotnice, sipe i ribe gdje se mogu koristiti kontrasti toplijih boja za životinje i hladnijih za okruženje vode. S učenicima se može promatrati i razlika vodeno plavog okruženja za životinje i nebesko plavog okruženja ili iz čega nastaje priroda ribe u odnosu na prirodu ptice. Ta dva elementa su iako iste boje u svojoj prirodi potpuno različita. Učenici to mogu sami istraživati i na taj način samostalno razvijati duboki interes i znatiželju za procese i vrijednosti u prirodnom okruženju, a da ih pritom ne dobiju kao gotove proizvode od učitelja. Možda sami dođu do toga da riblje peraje oblikuje snaga vode, a pera i krila ptice oblikuje sunčevo svjetlo i toplina zraka (Junemann i Weitmann, 2008).

Nastava botanike u petom i šestom razredu, također je izuzetno zahvalna za korelaciju sa slikanjem. To je vrijeme kada učenici već ulaze u doba znatiželje za prirodne procese i unutarnje zakonitosti pojava. Botanika je izvrsno područje u kojem kroz slikanje bojama mogu iskusiti susret svjetla i tame u biljkama i osjetiti duh rasta i

metamorfoze. Mnoštvo specifičnih vrsta kao što su paprat, maslačak, ruža, ljiljan, lopoč ili sunovrat, ili pak mnoge vrste stabala koje se uče u šestom razredu, s lakoćom će potaknuti učenike da urone u daleki svijet biljaka i njihovih specifičnosti. Kao i u slikanju životinja, svrha ne bi trebala biti što vjernije naslikati specifičnu biljku, već bojom i slikom uhvatiti njezin karakter. Maslačak može biti zgodna vježba u svojem žutom raspoloženju svjetla, ruža u svojem karmin, drvenastom, trnovitom duhu, pa lopoč u svom toplo bijelom raspoloženju koji pluta plavo zelenom vodom, zatim hladno bijeli ljiljan i tako dalje (Junemann i Weitmann, 2008).

Oko dvanaeste godine života učenici ulaze u krizu koju poznajemo kao pubertetsko i pred pubertetsko doba. To je vrijeme kada njihov mehaničko-dinamički sustav u tijelu prevlada sile ritmičkog pokreta i stoga im naglo počinju rasti udovi. Postaju nespretni i nesigurni. Istovremeno se psihološki počinju susretati s tamom unutar svojih dubina, što im izaziva strah i mnoštvo osjećaja. Svi ti osjećaji, nesigurnost i strah sada ih potiču na česte burne reakcije i otpor koji pružaju svemu u okolini. To je zapravo vrijeme kada počinju osjećati borbu svjetla i tame unutar sebe i prvi puta to sada prolaze kroz osobno iskustvo. Čini im se kao da im nestaje tlo pod nogama i svijet postaje nepoznat i opasan (Junemann i Weitmann, 2008; Wilgruber, 2012).

Nastavni sadržaji i metode mogu puno pomoći u tome pa stoga u tom periodu počinje nastava znanosti kroz predmete fizike, kemije i astronomije. To učenicima daje priliku za egzaktnije proučavanje svijeta i njegovih zakonitosti. U nastavi likovne kulture u šestom razredu počinju sadržaji promatranja svjetla i sjene u svim svojim aspektima. Precizno i svjesnije promatranje okoline učenicima pruža osjećaj sigurnosti. Činjenica da postoje prirodne zakonitosti i pravila te načini kojima se ona mogu istražiti, daje im „nadu“ da će se time u budućnosti moći zaštititi.

Proučavanje zakonitosti svjetla i sjene započinje kroz ozbiljna promatranja u prirodi. Učenici pamte kako stablo baca sjenu, na koji način su neki dijelovi stabla osvijetljeni, a drugi zasjenjeni te koliko tonova mogu uočiti na jednoj manjoj površini. Svakako primjećuju i da sjene nisu iste u proljeće i na jesen pa promatraju kada su duže, a kada kraće. Ako nekoliko puta budu promatrali različite primjere u prirodnom okruženju, polako će razumjeti o čemu se radi. U učionici također započinju vježbe promatranja sjena koje se nalaze na kugli, za razliku od onih na uglastim oblicima, te kako pada bačena sjena i kakve to ima veze sa smjerom izvora svjetla. Započnu sa mnoštvom vježbi sjena u krajoliku, kao i svjetla i sjene predmeta po promatranju u razredu. Ugljen i olovka su izvrsne tehnike za to. Učeći crtati i sjenčati olovkom i ugljenom paze da ne započinju konturama, već uvijek tonovima koje dobivaju naginjući ugljen na širu stranu. Važno je da se s tim vježbama ne ide prebrzo. Može ih se vremenom neznatno varirati. Na taj način učenici mogu steći vještinu i postati sigurni u radu. To je vrijeme kada im zadovoljstvo može doći samo kroz osjećaj samopouzdanja (Junemann i Weitmann, 2008).

U sedmom razredu nastava promatranja na satu likovnog razvija se kroz sadržaje učenja o perspektivi. Učenici prvo prolaze praktične vježbe iskustva promatrajući odozgo, odozdo, ravno naprijed u daljinu, prema dnu učionice, zatim kako se prostorija sužava te na sve moguće načine primjećujući kako predmeti prilikom gledanja mijenjaju svoju veličinu. Tek kada počinju iskustveno razumjeti o čemu se

radi, počinju vježbe crtanjem od najjednostavnijih projekcija osnovnih geometrijskih tijela, do složenih promatranja vanjskog i unutarnjeg prostora. Učenici u tom periodu žele znati znanstvene činjenice i kada ih nauče i izvježbaju kroz vještinu to ih čini ponosnima (Junemann i Weitmann, 2008).

Na početku šestog razreda, kao što je već rečeno, naglasak je na crtanju crno-bijelo. Kada se učenici nauče opažati kvalitete svojstvene svjetlu i tami, može se ponovo početi s procesima slikanja. S obzirom da su učenici u ovom razdoblju skloni posvetiti se proučavanju, prirodnim zakonitostima i učenju egzaktnih procesa rada, pravo je vrijeme za početi slikati tehnikom laziranja. Slikanje mokro na mokro brza je tehnika slikanja vodenim bojama i omogućuje i manje vještoj osobi lagano i efektno stvaranje slika. Stoga je pogodna za djecu koja su još uvijek u svijetu mašte. S druge strane tehnika laziranja, sporiji je proces u kojem slika nastaje postepeno. Svaki sloj boje se suši, prije nego li dođe sljedeći ton preko. Za taj je proces puno više potrebna kvaliteta planiranja, strpljenja i razmišljanja, nego u spontanom procesu mokro na mokro. Od šestog razreda učenici su spremni suočiti se s tim i uroniti u proces slikanja sada puno svjesnije i pažljivije (Junemann i Weitmann, 2008). To je također vrijeme kada uče o likovnim elementima i boji. Rade vježbe različitih kontrasta i tonskih skala te uče zakonitosti i optiku opažanja boja. Uvijek je važno da to ne uče kroz teoriju, već aktivne vježbe na papiru te opažanja kroz promatranje umjetničkih djela (Wildgruber, 2012).

Za tehniku laziranja pogodno je mnoštvo motiva iz korelacije s glavnom nastavom. Mogu se proučavati i slikati različiti minerali u svojoj oštroj, uglastoj i kristalnoj prirodi određenih boja, zatim razni prirodni krajolici specifičnih raspoloženja i ugođaja koji se mogu povezati s nastavom geografije, zatim promatranje prirodnih promjena neba, kao što su razlike zalaska i izlaska sunca, mjesečeva svjetlost, zvjezdano nebo te mnogi drugi prirodni procesi. Kao i svaka vježba slikanja i ove vježbe trebale bi proizaći iz promatranja prirodnih procesa te razgovora s učenicima o pojavama koje su sami primijetili proučavajući cijele godine procese na nebu i u okolini. U slikanju zalaska i izlaska sunca pažnju treba usmjeriti na sve detalje tonova i razlika u raspoloženju i biranju kvalitete boja za svaki od ovih primjera. U zalasku sunca primijetit će da cijela okolina biva obojena toplim tonovima, a što se sunce više spušta, na nebu se pojavljuju ljubičasti tonovi (Junemann i Weitmann, 2008; Lord, 2010). Motivi poput oluje u šumi, sijevanja munja ili buktanja vulkana samo su neki od neiscrpne količine mogućnosti koje pruža priroda u svim svojim bogatstvima i različitostima.

Teme iz nastave geografije pružaju mogućnosti poput slikanja polarnog leda sjeverne Europe, suhih pješčanih dina pustinje, tropskih kišnih šuma ili mirne atmosfere stepa. Svaki se predio ili država mogu naslikati u svojem karakterističnom raspoloženju, ako se prije toga na glavnoj nastavi potakne duh istraživanja u učenicima, kojima je u vrijeme epohe geografije uzbudljivo istraživati mnoštvo krajeva i uspoređivati njihove sličnosti i razlike (Junemann i Weitmann, 2008).

U ovom periodu života, učenici se susreću sa svojim gotovo neprestanim naglim uzdizanjem i spuštanjem raspoloženja. U tom procesu mogu iskusiti cijelu paletu različitih osjećaja s kojima se često teško nose. Stoga im je tada povoljno ponuditi



moćnost slikati što više različitih raspoloženja krajolika. U tome će moći izraziti osjećaje na način koji neće biti agresivan, jer će se osjećaji i njihova osobnost moći izraziti, a u slici koju naslikaju moći će vidjeti odraz onog što su sami stvorili i postati ponosni. Slikajući spomenute motive moći će iz osjećajnih previranja ući u duševne kvalitete prirode. Na svakom radu trebaju raditi što duže u svim njegovim detaljima i tonovima i učiti kako mogu svaki dio još popraviti u detalju. U to vrijeme s učenicima treba biti veoma strpljiv (Junemann i Weitmann, 2008).

Aktivno promatranje detalja i nijansi u raspoloženjima koja se nalaze u krajoliku mogu biti izvrsna vježba za razvijanje pažnje i ulazak u prirodu onog što jest. Jer iza svakog krajolika, nakon dugo fizičkog i duševnog promatranja ponekad možemo uočiti Ono što jest, Ono što je iza svega, Ono što sve kreira i Ono što neki zovu Bog. Sve te vježbe mnoštva različitih, ponekad dijametralno suprotnih raspoloženja u krajobrazu daju im priliku postepeno na nesvjesnoj razini razvijati odmak od unutarnjih emotivnih previranja i počinju uočavati da iza jedne i druge polarnosti postoji nešto što je stalno i uvijek prisutno. Ono što istinski jest. To im iskustveno daje mogućnost odmaka od osjećaja i ulazak u prirodu duha koja stoji iza dobrih i loših i ugodnih i neugodnih situacija. Tako se postepeno i neprimjetno razvija njihova svijest.

### **Dobrobit rada s linijom kroz nastavni predmet crtanje oblika**

Nastava crtanja u waldorfskoj školi u bitnom se razlikuje od nastave slikanja. Ona nema za cilj razviti vještine oponašanja vanjskih oblika, već izoštriti sposobnost kreativnog promatranja koje prolazi ispod površine u unutrašnji život stvari. Promatranje vanjske forme bez te dublje sposobnosti bavi se zapravo mrtvim oblicima ili onim što nije priroda samih stvari. Nastavni predmet crtanja oblika ima za cilj kod djece razviti osjećaj da *linija izravno dolazi iz pokreta* te da ona nema zadatak opisivati ili biti konturna, već označiti karakter i dinamiku. Na taj se način djeca uče uočiti *geste oblika* koje primjećuju oko sebe i razvijaju bogatu i stvarnu vezu sa svijetom (Rawson i Richter, 2001). Crta tako više nije apstraktna kontura, već živi trag energije i pokreta (Spitz i Hallwachs, 1997). Clausen i Riedel (1980) pružaju mnoštvo primjera za to kroz čitav kurikulum crtanja u osnovnoj i srednjoj waldorfskoj školi. Zanimljivi su recimo primjeri kako jednom brzom i neprekinutom linijom dočarati karakter određene životinje, biljke ili nekog drugog oblika.

Carlgrén (1991) obrisnu liniju opisuje kao više-manje intelektualno izmišljeno omeđenje neke pojave u vanjskom svijetu. To se učenicima jednostavno može približiti, ako im se kaže da u stvarnom svijetu zapravo nema nikakve crne linije koja obavija oblike i bića. Postoje samo boje koje se susreću i obojene površine koje se dodiruju. Jezik kojim govori zbilja ne učimo shvaćati tako što samo promatramo granice koje nastaju između boja. Kandinski (1979) to izvrsno oslikava sljedećim riječima: „Kada je linija... slobodna od zadaće da pokazuje nešto specifično, te zbog toga može funkcionirati kao nešto što je specifično samo po sebi, tada njen unutrašnji zvuk nije oslabljen ni jednom sekundarnom ulogom, tako da ona može izraziti svoju punu snagu.“

Svrha nastave crtanja oblika nije nužno usredotočena na rezultat već prvenstveno na proces, zatim vještine koje se razvijaju i osjećaje koji se rađaju za vrijeme aktivnosti crtanja. Učenici ne crtaju vanjske oblike, već prolaze kroz iskustvo kvalitete pokreta. Upravo to iskustvo posredno dovodi do stjecanja znanja. Tako učenici imaju prilike istražiti istinska svojstva i kvalitete linija, oblika i pokreta (Rawson i Richter, 2001).

Dok se u slikanju razvija dječji osjećaj za boju, u crtanju oblika razvija se osjećaj za oblik. Crtanje oblika podloga je za kasnije živo učenje pisanja, čitanja i geometrije (Junemann i Weitmann, 2008). Za geometriju Steiner ističe da ima važan utjecaj na osobni duhovni razvoj i preporuča da se učenici počnu baviti geometrijom mnogo prije nego što budu u stanju crtati pomoću šestara i ravnala. Zapravo savjetuje da se započne već na prvom školskom satu s ravnom i zakrivljenom linijom (Carlgren, 1991). Geometrijski oblici postoje posvuda u svijetu. Možemo ih uočiti u oblicima snježnih pahuljica, šesterokuta pčelinjeg saća, mnogokuta kristala, spirale puževih kućica, simetrija u lišću, proporcija zlatnog reza u ljudskom liku i još u mnogo toga. Geometrijski se principi nalaze i u mnogim poznatim umjetničkim djelima. Otkrivanje geometrijskih zakonitosti u prirodi, svemiru i umjetnosti, dovodi do spajanja umjetnosti i znanosti u jedinstvo. To je za učenike neprocjenjivo iskustvo. Stoga je važno da učenici već u početku školovanja iskuse živo promatranje geometrije koja se nalazi svuda oko njih. Upravo predmet crtanja formi uključuje i objedinjuje zapažanja geometrije i umjetničko oblikovanje. Time daje sveobuhvatan doživljaj učeniku koji kasnije na tome može graditi ozbiljna saznanja iz geologije, botanike, astrologije, antropologije i mnogih drugih predmeta (Carlgren, 1991). Kada se kroz umjetničku aktivnost približavamo znanosti gradimo most između opažajnog iskustva ljepote i jasnoće matematičkog mišljenja (Junemann i Weitmann, 2008).

### **Dobrobit nastave modeliranja gline, obrade drva i ručnog rada**

U području prostorno-plastičnog oblikovanja u waldorfskoj školi na nastavi likovne kulture učenici od prvog do trećeg razreda modeliraju u pčelinjem vosku, a od četvrtog razreda redovno modeliraju u glini. Uz to od prvog razreda imaju i predmet ručnog rada, a od petog razreda predmet obrade drva. Rad u drvu, glini i pčelinjem vosku imaju važnu terapeutsku ulogu u razvoju djeteta. Prirodni materijali pružaju učenicima duboko fizičko i emotivno zadovoljstvo te im na neki način predstavljaju umjetničku i osjetilnu hranu (Auer, 2001).

Nakon što su unutarnje oblikotvorne snage djeteta završile s osnovnom gradnjom i oblikovanjem djetetovog tijela, one su spremne započeti graditi oblike izvana. Dijete je tada spremno za sadržaje modeliranja (Rawson i Richter, 2001). Ono što je specifično u waldorfskoj školi u području modeliranja je *cjelina* koja se oblikuje i prerađuje i koja je uvijek polazište umjetničkog djelovanja (Seitz i Hallwachs, 1997). Od cjeline se kreće prema van, odnosno prema detaljima. „Bez obzira na dob učenika i na primijenjeni materijal svako umjetničko oblikovanje (kao i druga nastava) polazi od cjeline k pojedinosti: oblik proizlazi iz drveta, gline ili kamena. Na početku svake djelatnosti je svemirsko izvorno stanje cjelovitosti, na kraju je pojedini oblik kojeg je stvorila ljudska volja.“ (Seitz i Hallwachs, 1997: 172) Učenik

modeliranje treba doživjeti kao živi proces metamorfoze / preobrazbe, odnosno doživjeti da oblik nastaje iz cjelokupnosti, a ne kao aditivno dodavanje sve više materijala (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu).

Drugi važan osnovni princip waldorfske pedagogije koji se očituje u umjetničkom radu je „*učenje kroz rad*“. Nastava ručnog rada i obrade drva igra ključnu ulogu u iskustvu učenja kroz rad. Ona ne služi razvijanju specijalizacije, već aktivnosti nastave trebaju biti uključene i povezane s čitavim kurikulumom i u odnosu s ostatkom života. Svakako da će određene vještine biti potrebne u izradi, ali razvijanje specijaliziranih vještina nije osnovni cilj. Nastava ručnog rada puno je više od razvijanja spretnosti i vještine. Kroz ritmičko ponavljanje pokreta i zadataka, ruke osnažuju volju i kapacitet logičkog razmišljanja. Suodnos između ta dva polja razvija osjećajno polje. Praktični rad ima veću važnost u razvoju inteligencije od izravnog intelektualnog rada. Učenje kroz rad model je učenja koji polazi iz udova u glavu, a refleksija i analiza onog što je napravljeno dovodi svjesnost i inteligenciju iz glave u udove. Posredovanje između ta dva područja „posao“ je osjećaja. S jedne strane osjećajno iskustvo materijala i procesa pruža bogatu osnovu za život različitih osjećaja, a s druge strane estetsko-umjetničko iskustvo preobražava te osjećaje u osnovu za zdravo prosuđivanje. To je ritmični proces razmjene. Praktični rad i modeliranje stoga istovremeno razvijaju i uravnotežuju „udove, srce i glavu“ odnosno mišljenje, osjećaje i volju. Tada se duša i duh mogu otvoriti (Rawson i Richter, 2001). Rudolf Steiner je to slikovito objasnio na primjeru osobe koja nespretno pokreće prste i udove te ima i nespretnan intelekt i manje elastične misli i ideje, dok s druge strane netko tko umije svoje prste i udove spretno pokretati ima elastične ideje i misli i može ulaziti u bit stvari. Drugim riječima praktična nastava priprema čovjeka da svoju volju aktivira u mišljenju (Carlgren, 1991).

Modeliranje razvija „gledanje“ rukama i dodirrom. Promatrajući oblik uočava se zapravo unutarnji „pokret (aktivnost)“ oblika, kao što je smjer, proširenje, suženje, sklad, simetrija, gravitacija, levitiranje ili mnoge druge karakteristike djelovanja oblika (Rawson i Richter, 2001). Stoga se može reći da praktična umjetnost ima za cilj razviti *inteligenciju ruku* (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu).

Princip da oblik uvijek proizlazi iz cjeline u modeliranju ima veze i s materijalom u kojem se radi. Svaki materijal ima svoju volju. U glini se materijal dodaje, u drvu oduzima. Zatim nije isto modelirati u drvu lipe ili drvu hrasta. Ponekad učenici dobiju komad drva koji ima određene nepravilnosti koje treba uzeti u obzir. Tada se aktivira mašta kako bi se nepravilnost uklopila u umjetnički rad. Na isti način kada se učeniku dogodi greška u radu, važno je navesti ga da ju uklopi u rad, da ne odustaje. To ima veliku moralnu i odgojnu važnost (Carlgren, 1991).

Praktični rad u nastavi obrade drva i ručnog rada razvija planiranje, vještinu i organizaciju. Iz određene je ideje potrebno doći do krajnjeg uratka. Nastava ručnog rada razvija više finu motoriku, strpljenje i mišljenje. Od prvog do osmog razreda učenici pletu, kukičaju, šivaju, vezu i kroje (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu). Dok učenici u predmetu crtanja formi oblike izražavaju kroz pokret tijelom i linijom na papiru, u predmetu ručnog rada, počinju pletiti i tako te oblike tkaju u unutrašnjost svojeg bića (Junemann i Weitmann, 2008).

## **Još neke fizičke, psihološke i duhovne dobrobiti**

Često se postavlja pitanje čemu umjetnost uopće služi u životu ili u odgoju djeteta. Svakako ne služi ni isključivo samoj sebi ni stvaranju budućih naraštaja umjetnika. Može se ustvrditi, da prakticiranje umjetnosti kod svakog tko ju prakticira, bio on vješt ili ne, istovremeno razvija fizičko, duševno i duhovno tijelo osobe. To znači da oblikuje sve razine ljudskog bića kroz proces koji se događa spontano i djelomično nesvjesno. Iako je djelomično nesvjestan, iziskuje veliku koncentraciju na svim razinama i budi mnoštvo dubokih unutarnjih iskustava. Iz tog je razloga umjetnost, kao i princip djelovanja na umjetnički način u bilo kojem drugom području, izuzetno povoljan za razvoj djeteta.

Rudolf Steiner (2001) u predavanju održanom 1923. godine jasno povezuje učenja o bojama i zdravlje i bolest čovjeka. Objasniava što se u krvi i oku događa kada promatramo crvenu ili plavu boju. Kada oko čovjeka promatra crvenu boju, u krvnim žilama u oku razara se kisik, što tijelo odmah prepoznaje i počinje slati velike količine kisika iz svih drugih dijelova tijela u glavu. Iz tog razloga čovjek se počinje osjećati budniji i puno aktivniji te pritom postaje zdrav jer kisik brže kola tijelom. Vanjski rezultat je crvenilo u obrazima. U drugom slučaju kada oko promatra plavu boju, krv ostaje nepromijenjena, jer plava boja ne utječe na kisik u krvi i ne napada ni krv ni živce. Budući da se nikakvi novi procesi ne događaju u krvi, čovjek osjeća mir i zadovoljstvo. Stoga plava boja djeluje umirujuće jer tijelo nije primorano na nove aktivnosti. No, ako je čovjek predugo okružen tamom počinje biti bolestan. Zašto se to događa? Plava boja ne uništava kisik u krvi i ne vuče kisik u glavu. Iz tog razloga kisik ostaje neprestano u tijelu te veže sav ugljik na sebe i nastaje ugljična kiselina. Previše ugljične kiseline tijelo čini slabo, sklono upalama i lice postaje blijedo. Kada ugljična kiselina na sebe veže kisik životne funkcije ostaju potisnute u tijelu. Stoga ako čovjek dugo boravi u mraku ili u kraju kojem nedostaje svjetlosti zbog duge zime, često postaje bolešljiv. U takvom slučaju može biti rješenje karbonatni kreč, koji će u organizmu čovjeka ponovo započeti životne funkcije te će se kisik razdvojiti od ugljika i početi penjati u glavu. Na taj način objašnjen je utjecaj boja na fizičko tijelo i zdravlje čovjeka. Isti princip može se primijeniti i na druge boje, jer su druge boje varijacija opisanih kvaliteta crvene i plave. Recimo žuta ima princip crvene, samo nešto slabiji. Zelena pak ima princip plave s nešto malo više poticaja kisika zbog žute boje u sebi. Iz Steinerovih je opisa vidljivo koliko boja ima značajan utjecaj na toplinu tijela. Razlika može biti čak i u nekoliko stupnjeva temperature. U području modeliranja događa se isti proces. Modeliranje općenito zagrijava tijelo putem povećanja cirkulacije krvi i aktivnosti mišića (Auer, 2001). Osim tjelesne temperature likovna aktivnost utječe direktno i na krvni tlak, brzinu otkucaja srca, cirkulaciju i mnoge druge fiziološke pojave. Time se jasno osnažuje imunološki sustav.

Crtanje, slikanje i modeliranje neizostavno razvijaju finu motoriku ruku i prstiju, mišićno zglobnu pokretljivost i taktilnu osjetljivost. Takve aktivnosti osnažuju neuronske (sinaptičke) veze, drže ih aktivnima i sprečavaju stare neuronske veze od atrofije i umiranja. Razvoj fine motorike kroz modeliranje pomaže i u razvoju govora (Auer, 2001). Što je više likovnih aktivnosti u djetinjstvu, stvara se sve veći broj

sinaptičkih veza, a to znači veći raspon kreativnog mišljenja koje osoba može koristiti.

Jačanje koordinacije oko-ruka slijedeća je važna dobrobit likovnog rada i predstavlja osnovu za pisanje i čitanje (Auer, 2001).

U psihološkom smislu likovna kultura obogaćuje i razvija svjesne osjećaje. Učenici indirektno kroz razne motivacijske priče i likovne zadatke neprekidno upoznaju mnoštvo različitih osjećaja. Budući da to iskustveno proživljavaju, kasnije im može pomoći u životu u osvještavanju samih sebe. Osim svjesnih osjećaja svaka likovna aktivnost razvija i mnoštvo osobnih kompetencija i vrlina kao što su: strpljenje, odgovornost, suradnja, volja, neovisnost, samostalnost, samopoštovanje, samokontrola, osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i uspješnosti, kao i radne navike, marljivost, disciplinu, red, organizaciju i planiranje (Rawson i Richter, 2001).

U kognitivnom smislu likovno stvaralaštvo razvija vještinu dugotrajne pažnje i koncentracije, znatiželju i želju za istraživanjem. Pomaže u razvoju govora, pisanja, računanja i učenja (Wandell et al., 2008), kao i svih vrsta inteligencije i divergentnog mišljenja. Piaget (1956) je ustvrdio da mentalne operacije koje provodimo, rade ispravno samo kada proizlaze iz fizičke aktivnosti te da je školovanje vještine ruku esencijalno za razvoj inteligencije. Promatrajući sa stanovišta Gardnerove teorije višestrukih inteligencija, jasno je da nastava likovne kulture razvija gotovo sve vrste inteligencija koje je opisao. U direktnom smislu razvijaju se prostorna, tjelesno-kinestetička i logično-matematička inteligencija (Gardner, 1985), a u indirektnom smislu razvijaju se i ostale vrste inteligencija budući da likovno stvaralaštvo pomaže razviti govor (lingvistička inteligenciju), kao i socijalne vještine (interpersonalna inteligencija), samopoštovanje i promatranje sebe (intrapersonalna inteligencija), a modeliranje organskih oblika razvija i prirodnu inteligenciju. Na neki način likovna kultura može djelovati i na egzistencijalističku ili duhovnu inteligenciju u raznim aspektima djelovanja. Ostaje samo glazbena inteligencija koja nije obuhvaćena likovnim aktivnostima (Auer, 2001).

Problemi s kojima se osoba suočava u umjetničkom vježbanju podudaraju se s problemima s kojima se osoba susreće i u svakodnevnom životu. Bez obzira o kojoj se vrsti umjetnosti radi, umjetnički zadatak nije moguće riješiti bez opuštanja i uživljanja u materijal. Taj proces uživljanja uzrokuje mnoštvo duševnih promjena kao što su: očekivanje, razočaranje, ljutnja, rezignacija, razmišljanje, iznenađenje, nove nade, novi naponi volje i radost zbog stvaralačke djelatnosti. No, aktivnost ne ostaje samo na duševnoj razini, ona prodire sve do fizičkog tijela, recimo do prstiju na rukama koje oblikuju ili stopala koja plešu (Carlgren, 1991). Kada dijete u umjetničkom vježbanju ima neke dileme, sumnje ili duševna previranja, ono to može izraziti kroz materijal s kojim radi. Umjetnost mu tada pruža vođenu i kontroliranu aktivnost kroz koju dijete ne iživljava samo svoje probleme, već razvija sposobnosti suočavanja sa unutarnjim sobom, prevladavanja i preoblikovanja vlastitih mana. Tako površna osoba može postati promišljena, a nestrpljiva osoba pažljiva. Umjetnički zadaci mogu preoblikovati navike ili karakteristike čovjeka koje inače u životu ne bi mogao mijenjati. U umjetničkoj aktivnosti osoba se od djetinjstva navikava da se svim svojim duševnim sposobnostima i svakim dijelom svoga tijela

udubi u problem s kojim se suočava, ne zbog neke osobite materijalne dobrobiti, već samo zato što je to zanimljivo. Time se uspostavlja osnova sposobnosti razvijanja dubokog interesa za svijet koji ga okružuje (Carlgren, 1991). Ljudi koji posjeduju veliko zanimanje i otvorenost prema svemu uglavnom se do svoje duboke starosti dobro drže. To znači da iskreni interes za svijet i naivna otvorenost čovjeka čine vitalnim, budnim i mladim u duhu. Rudolf Steiner opisuje kako umjetničko bavljenje zahvaljujući svom širokom spektru psihičkih i fizičkih djelatnosti postepeno ima za posljedicu i promjenu tijela. Ono postaje prijemljivije za poticaje koji dolaze iz čovjekove nutrine. Na taj način fizičko tijelo i duševne snage postaju u osobi usklađene i počinju odražavati individualnost osobe. Što prije ovaj proces počne to bolje (Carlgren, 1991).

Koliko god dijete nespretno slikalo ili modeliralo, umjetničke aktivnosti bude u njemu unutarnje duševne snage. Stoga će umjetnički predmeti kod sve djece razvijati duboke unutarnje kvalitete koje je teško razviti na drugi način. Umjetnost može u djeci razviti sposobnost razumijevanja života, ali za to je potreban dugotrajan i disciplinirani rad. Na takav način osoba razvija vještinu baratanja likovnom tehnikom te istovremeno obogaćuje unutarnji osobni rast. Umjetnost nije nešto što se samo od sebe događa, već treba biti učena i vođena dok osoba ne sazrije do točke da s lakoćom barata i tehnikom, ali i unutarnjim osobnim procesima. Djeca u školi ne mogu biti svjesna važnosti prakticiranja umjetnosti, ali kada narastu uglavnom prepoznaju ogromnu važnost onog što su dobili u školi (Junemann i Weitmann, 2008).

Umjetnost, religija i znanost nekad su bili jedna cjelovita disciplina, ali kroz povijest su se podijelili u zasebna područja. U skladu s tim i u čovjeku su se podijelila područja mišljenja, volje i osjećaja. Tako današnje škole obrazuju uglavnom jedan od tih aspekata, a unutar škole svaki nastavni predmet također uglavnom radi na jednom od tih područja. Cilj waldorfske škole je ponovo ujediniti te discipline i omogućiti djeci cjelovito obrazovanje. Ona omogućuje fizički, mentalni i duhovni razvoj istovremeno, a umjetničke i intelektualne aktivnosti neprestano se prožimaju u svakom nastavnom predmetu. Na taj način učenici imaju prilike postati skladne i uravnotežene ličnosti. Umjetnost ima za zadatak povezati sva tri područja i osnovni je način razvijanja svijesti o sebi i drugima. Cilj obrazovanja neće biti postignut, ako umjetnost bude odvojen predmet u školi, umjesto organski dio cjelovitog obrazovanja, te da će se dogoditi porast kriminala u svijetu, bude li se dogodio nedostatak umjetnosti. Kreativni proces, koji je uvijek sastavni dio umjetnosti, može zajednicu ispuniti pozitivnim duhom (Junemann i Weitmann, 2008).

### **Utjecaj slikanja i modeliranja na razvoj osjetila**

Ljudska osjetila su vrata prema svijetu i omogućuju nam promatranje svega što nas okružuje. Razvijaju se kroz različite stadije našeg života. Osim široko poznatih osnovnih pet osjetila, Rudolf Steiner uvodi mnoštvo drugih osjetila kojima sve što je u osjetilnom iskustvu dostupno dijeli na dvanaest područja. Tih dvanaest područja međusobno su duboko povezana, iako su zapravo istovremeno različita. Mogu se podijeliti na tri razine po četiri osjetila. Prva razina su *unutarnja osjetila* ili fizička

osjetila, koja su podređena *volji* i povezana s našim *tijelom*. To su *osjetilo ravnoteže*, *osjetilo kretanja*, *osjetilo dodira* i *osjetilo života*. Razvoj tih osjetila osnova je za prvi korak djeteta u svijet, u doslovnom i simboličkom smislu, kao i za temelj intelektualnog i osjećajnog razvoja na početku školovanja. Druga razina osjetila su *vanjsko-unutarnja osjetila*, podređena *su osjećajima* i povezana s našom *dušom*. Tu spadaju *osjetilo topline*, *osjetilo vida*, *osjetilo okusa* i *osjetilo njuha*. Treća razina osjetila su *vanjska osjetila* koja su podređena *mišljenju*, povezana su s *imaginacijom* i omogućuju nam odnos s vanjskim svijetom. To su „ja“ *osjetilo*, *osjetilo za razmišljanje*, *osjetilo za jezik* i *osjetilo sluha*. Budući da je razvoj osjetila blisko povezan s razvojem umjetničkih sposobnosti prikladno je ukratko promotriti vezu svakog od osjetila s područjem slikanja i modeliranja (Bruin i Lichthart, 2000).

*Osjetilo dodira* uglavnom djeluje kroz kožu, a najviše kroz ruke i prste. Njime razlikujemo da li je nešto tvrdo, meko, hrapavo, glatko, mokro ili suho. Svaka površina daje određenu impresiju. U slikanju se to očituje u dodiru papira, prilikom određivanja vrste papira, u dodiru spužvice za slikanje ili dlake kista, u procesu dodira kista s površinom papira ili u namakanju papira i promatranju da li je prikladna njegova vlažnost (Bruin i Lichthart, 2000). U području modeliranja dodir ima suštinsku ulogu i pomaže učenju razlikovanja mnoštva različitih oblika i tekstura. Dodir nam omogućava osjetiti granicu između našeg fizičkog tijela i okoline (Auer, 2001).

S *osjetilom života* promatramo stanje našeg životnog tijela, posebno kada je van ravnoteže zbog na primjer umora, gladi, žeđi ili klonulosti. Rad s bojama, kao i rad s glinom, drvom ili voskom, bude reakcije u našem tijelu. Dijete reagira na to stanje svojim osjetilom za život. Osjetilo za život može biti stimulirano različitim prikladnim raspoloženjima za vrijeme nastavnog sata, kao što su smirenost, aktivnost ili entuzijizam. S druge strane zapreka u razvoju osjetila života na nastavi likovne kulture mogu biti prevelika očekivanja od učenika ili predugi ili monotoni zadaci (Bruin i Lichthart, 2000).

*Osjetilo pokreta* nema direktne veze sa sposobnošću za kretanje, već sa unutarnjim osjećajem u nama da li smo u pokretu ili smo mirni. Ne moramo nužno gledati u stopala da bi znali da li se krećemo ili ne. Oblik koji izranja iz slike promatramo očima, ali osjetilo kretanja je omogućilo da se to dogodi. Pokretom očima slijedimo obrisnu liniju oblika i vremenom naučimo opisati te oblike i pokrete koje smo uočili. U nastavi likovne kulture uči se slijediti okom pokret koji ruka radi kistom ili olovkom. Ta veza između oka i ruke u odnosu je s osjetilom za kretanje. U predmetu crtanja formi to igra još važniju ulogu (Bruin i Lichthart, 2000), kao i u području modeliranja. Modeliranje razvija finu motoriku ruku i prstiju i time direktno utječe na razvoj osjetila pokreta (Auer, 2001).

*Osjetilom ravnoteže* primarno se promatra vlastita ravnoteža. U slikanju se to odnosi na kompoziciju i ravnotežu na slici, odnosno kako slikajući uskladiti lijevo i desno, gore i dolje, ili u kontekstu kolorističke perspektive ono što je ispred i straga u prostornom smislu (Bruin i Lichthart, 2000). U prostorno-plastičkom radu neprekidno su aktivne dvije ruke oko središnje točke rada, što neizostavno vježba unutarnji

osjećaj ravnoteže. Svaka oblikovana skulptura izranja iz ravnoteže svih strana (Auer, 2001).

Druga razina osjetila su osjetila povezana s našim osjećajima. Utisci koje ona izazivaju uvijek su u kontrastu. Kada se radi o osjetilu vida, nešto je lijepo ili ružno. S osjetilom topline nešto je toplo ili hladno. U osjetilu njuha, miriše ili smrdi, a u osjetilu okusa, ukusno je, slano, slatko ili bezukusno. *Osjetilo njuha* u području slikanja povezano je s mirisom boja. Recimo prirodne biljne boje imaju izražen miris u dodiru s vlažnim papirom (Bruin i Lichthart, 2000). U području modeliranja miris pčelinjeg voska ili gline može snažno djelovati na proces učenja, budući da živci zaduženi za miris idu izravno u mozak gdje se miris duboko veže uz živo sjećanje i pamćenje (Auer, 2001).

*Osjetilo topline* dolazi do izražaja samo kada se temperatura predmeta razlikuje od temperature ljudskog tijela. Ako je temperatura predmeta ista kao i temperatura tijela onda je aktivno osjetilo dodira. Tada se osjeća vrsta površine, a ne razlika u temperaturi. U slikanju je osjetilo topline povezano s utjecajem boja na toplinu organizma. Proces slikanja, kao i boje same za sebe imaju značajan utjecaj na toplinu organizma (Bruin i Lichthart, 2000). Kao što je već objašnjeno crvena boja zagrijava tijelo, a plava ga ohlađuje.

*Osjetilo vida* jedno je od najvažnijih osjetila u području likovne kulture. U procesu slikanja odmah se uočava ono što se slika: kako se boja širi, u kojem je odnosu s drugim bojama i kako nastaje oblik. Osjetilo vida služi za promatranje i uspoređivanje onog što je vidjelo. Oko je vrlo aktivan osjetilni organ. Više od tri četvrtine ukupnih utisaka ulazi kroz osjetilo vida (Bruin i Lichthart, 2000). Modeliranje, slikanje i crtanje neprekidno vježbaju aktivno i pažljivo promatranje te osnažuju koordinaciju oka i ruke koja je toliko važna za razvoj vještina kao što su pisanje i čitanje (Auer, 2001). Bruin i Lichthart (2000: 38) prenijeli su jedinstveni opis unutarnjeg poimanja boja slijepog Jacquesa Lusseyrana, iz njegove knjige „The World Begins Today“: „Oči stvaraju boje. Naravno ne fizičke oči, objekt oftalmologije. Dva nježna organa koja su smještena na licu, koja nisu stvarna realnost, već samo ogledalo. Razbijeno ogledalo koje nastavlja živjeti. Esencijalne oči na koje mislim, djeluju duboko unutar nas. Viđenje je izuzetno važan čin u životu; ...neovisan o fizičkim instrumentima koji se koriste u tu svrhu. Gledanje proizlazi iz životnog izvora, čak i prije negoli je objekt viđen, prije negoli se nešto predstavilo u vanjskom svijetu u svom obliku. Osoba vidi iznutra. Ako nam to unutarnje svjetlo i kao posljedica boja, nisu bili dani prije toga, ne bismo mogli imati divljenje prema bojama u svijetu. Sve to znam, nakon dvadeset i pet godina sljepoće.“ Činjenica da i slijepi ljudi prepoznaju moralni efekt boja, može potvrditi da boje nisu nešto što samo oko vidi. To je potvrdila i slijepa autorica Ursula Burkhard (1981), koja je dočarala kako je slušajući bajke stvarala unutarnji doživljaj bića boja te je razlikovala otrovnu žutu od opake maćehe koja je požutjela od zavisti i *dobru okrepljujuću žutu* sa klasja kukuruza. Na taj način i djeca doživljavaju boje u bajkama i stvaraju svoju duboku unutarnju vezu s njima (Muller, 2004).

Treća grupa osjetila (*osjetilo sluha*, osjetilo jezika, osjetilo razmišljanja i „ja“ osjetilo) u nastavi likovne kulture vezana su uglavnom za uvodni i završni dio sata. U uvodu se odražavaju u razgovoru koji učitelj izvodi kao motivaciju i upute, a u završnom



dijelu u promatranju i komentiranju radova koje učitelj radi u suradnji i razgovoru s učenicima (Bruin i Lichthart, 2000). Razvoj *osjetila jezika* i *osjetila razmišljanja* duboko su povezani s pokretom pa modeliranje stimulira razvoj mišljenja, govora, kao i razgovor. „*Ja*“ *osjetilo* također se osnažuje modeliranjem. Ono ritmički osvještava granicu između „*ja*“ i svijeta, jača osjećaj sigurnosti, umiruje i osnažuje unutarnje središte osobe ili drugim riječima vraća osobu u centar (Auer, 2001).

U zadnjoj seriji javnih predavanja Steiner je istakao da tek oko sedme godine života osjetila djeteta postaju neovisna i od tada nadalje dijete može započeti neovisni umjetnički proces. Kod mlađe djece svi se utisci osjetila miješaju u jednu jedinstvenu cjelinu te još uvijek nema jasne razlike među njima. Uočavanje razlika među bojama povećava se za devedeset posto od sedme godine na dalje. U to vrijeme dijete razvija vlastiti neovisni prostor u duši s kojim može raditi. Unutar tog duševnog prostora dijete slika. Dobro razvijena osjetila obogaćuju život. Ona su od životne važnosti i njima dugujemo zdrav odnos prema svijetu. U području obrazovanja, poticanje i aktiviranje osjetila zauzima važno mjesto, a umjetničko obrazovanje tome daje ozbiljan doprinos (Bruin i Lichthart, 2018).

## **Zaključak**

Antropozofija predstavlja teoretsku osnovu na kojoj počiva waldorfska pedagogija. U osnovi ističe da je čovjek cjelovito biće koje se sastoji od svog fizičkog, psihološkog i duhovnog aspekta. U proučavanju razvojne pedagogije koja se temelji na ovoj filozofiji zaključuje se da umjetnost ima ključnu ulogu u odgoju i obrazovanju djeteta kao cjelovitog bića. Umjetnost se najviše veže za osjećajno područje čovjeka. No, budući da osjećaji u svom djelokrugu povezuju i volju i mišljenje, umjetnost postaje područje u kojem se sva tri aspekta mogu istovremeno razvijati u svom punom potencijalu. Ona pruža slobodno, ali ipak vođeno učenje, kojem je igra osnovni princip djelovanja.

Zaključuje se također da područje likovne umjetnosti zauzima značajan dio cjelokupnog kurikulumu u waldorfskoj školi. Njeguje se u čistom obliku kroz nastavu likovne kulture, a više u primijenjenom obliku kroz nastavu obrade drva i ručnog rada. Nastavni predmet likovne kulture u nižim razredima daje poseban naglasak na područje slikanja i ponešto modeliranja, dok se od šestog razreda počinje intenzivnije raditi u području crtanja. Do tada se crtanje razrađuje u nastavnom predmetu crtanja oblika.

Rudolf Steiner važan dio uputa za nastavu likovne kulture temelji na Goetheovoj teoriji boja. U tom se pristupu daje naglasak na kvalitativno-objektivnom doživljaju boja u nastavi slikanja. Dijete kroz praktično iskustvo s pojedinim bojama ima prilike doživjeti njihove istinske karakteristike. To se potiče posebnim metodama i tehnikama rada. Tehnika slikanja vodenim bojama mokro na mokro, zatim priče o bojama, slikanje raspoloženja, redovita korelacija s glavnom nastavom, značajna prilagođenost sadržaja dobi učenika i terapijski pristup, samo su neke od posebnosti koje se mogu primijetiti u nastavi likovne kulture u waldorfskoj školi. Sve te vježbe slikanja mnoštva različitih raspoloženja boja ili krajolika, učenicima daju

priliku postepeno razviti odmak od emotivnih previranja i uočiti da iza svih različitosti postoji nešto što je univerzalno i uvijek prisutno. Ono što istinski jest. Tako se budi njihov duh i neprimjetno razvija svijest.

Ova vrsta poučavanja pruža učenicima mnoge fizičke, psihološke i duhovne dobrobiti, što postaje osnova višeslojnog zdravlja i cjelovitog razvoja bića i ličnosti.

### **Literatura:**

1. Auer, A. (2001). *Learning about the world through modelling, Sculptural ideas for school and home*. Fair Oaks: AWSNA Publication.
2. Bruin, D., Lichthart, A. (2000). *Painting in Waldorf Education*. Ghent: AWSNA Publication.
3. Bruin, D., Lichthart, A. (2018). *Painting at School*. Hudson: Waldorf Publication.
4. Burkhard, U. (1981). *Farbvorstellung Blinder Menschen*. Basel: Birkhäuser Basel
5. Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi (pedagogija Rudolfa Steinera)*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
6. Clausen, A., Riedel, M. (1980). *Zeichnen-Sehen lernen!* Stuttgart: J. Ch. Mellinger Verlag.
7. Collot d'Herbois, L. (2005). *Light, Darkness and Colour in Painting Therapy*. Edinburgh: Floris Books.
8. Collot d'Herbois, L. (2008). *Colour – A Textbook for Anthroposophical Painting Groups*. Edinburgh: Floris Books.
9. Cruce, C. A. (2016) *Wassily Kandinsky, Rudolf Steiner, and the Missing Object*. BA thesis. The University of Texas at Austin
10. Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc.
11. Goethe, J. W. (1995). Osjetilno moralno djelovanje boja. U: J.W.Goethe, *Učenje o bojama* (VI. odjel, str. 1-34). Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju u Hrvatskoj.
12. James, V. (2013). Every Child is an Artist, The Beginnings of Drawings. *Research Bulletin, Volume 18 (2), str 40.-49.*
13. Junemann, M., Weitmann, F. (2008). *Drawing and painting in Rudolf Steiner Schools*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
14. Kandinski, V. (1999). *O duhovnom u umjetnosti*. U M. Pelc (Ur.), M. Bačić (priredio i pogovor napisao), *Duh apstrakcije* (str. 135-240). Zagreb: Institut za povijest umjetnosti
15. Kandinski, V. (1979). *Plavi jahač*. Munich

16. Kliček, M. (2001). Likovna terapija u liječenju i obrazovanju: djelovanje boja. U: R. Ivančević i V. Turković (ur.), *Vizualna kultura i likovno obrazovanje* (str. 161-184). Zagreb: Hrvatsko vijeće InSEA.
17. Kugler, W. (2005). *Rudolf Steiner – Crteži na školskim pločama 1919-1924*. Dubrovnik: Umjetnička galerija Dubrovnik.
18. Lievegoed, B. (2005). *Faze djetinjstva (razvoj tijela, duše i duha)*. Zagreb: Pedagoško učilište Janusz Korczak.
19. Lissau, M. (2006). The seven Cosmic Artists, An Artistic View of Child Development. *Research Bulletin, Volume 11, str 35.-46*.
20. Lissau, M. (2012). *The Temperaments and the Arts, Their Relation and Function in Waldorf Pedagogy*. New York: AWSNA.
21. Lord, A. (2010). *Colour Dynamics – Workbook for watercolour painting and colour theory*. Gloucestershire: Hawthorn Press
22. Muller, B. (2004). *Painting with Children*, Edinburgh: Floris Books.
23. Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu. [https://www.waldorfska-skola.com/images/download/kurikulum\\_waldorfske\\_skole.pdf](https://www.waldorfska-skola.com/images/download/kurikulum_waldorfske_skole.pdf)
24. Piaget, J., Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge and Kegan Ltd.
25. Rawson, M., Richter, T. (2001). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Sussex: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
26. Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf? knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa 29, Nakladno društvo d.o.o.
27. Steiner, R. (1922). *Anthroposophy and the Visual Arts, GA 82* (predavanje Hague, 09.04.1922.)
28. Steiner, R. (1970). *Art in the Light of Mystery Wisdom, CW 275*. London: Rudolf Steiner Press.
29. Steiner, R. (1995). *Odgoj djeteta sa gledišta duhovne znanosti*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske
30. Steiner, R. (2001). *O biću boja*. Zrenjanin: Atelje Forsa.
31. Steiner, R. (2003). *Tajna ljudskih temperamenata* (predavanja Munchen 9.1.1909., Karlsruhe 19.1.1909. i Berlin 4.3.1909.). Zagreb: Rudolf Steiner Book
32. Štefanac, I. (2012). *Boje radosti - izložba dječjih likovnih radova waldorfskih škola Hrvatske i Slovenije*. Rijeka: Osnovna waldorfska škola
33. Wagner-Koch E., Wagner G. (2009). *The Individuality of Colour, Contributions to a Methodical Schooling in Colour Experience*. Forest Row: Rudolf Steiner Press
34. Wandell, B., Dougherty, R. F., Ben-Shachar, M., Deutsch G. K. i Tsang, J., (2008). Training in the Arts, Reading, and Brain Imaging. U C. Asbury i B. Rich (Ur.)

*Learning, Arts, and the Brain, The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (str 51-59). New York, Washington, D.S.: The Dana Foundation, Dana Press.

35. Wildgruber, T. (2012). *Painting and Drawing in Waldorf Schools (Classes 1 to 8)*. Edinburgh: Floris Books.