

Pristupi školskoj disciplini u pedagoškim koncepcijama sa početka 20. veka

Jelena Petrović¹  i Katarina Anisijević 

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

APSTRAKT

Savremena škola ima odgovoran zadatak da postavi okvire discipline koji neće ograničavati slobodu deteta i koji će omogućiti demokratsku komunikaciju, individualizaciju, fleksibilnost i efikasno ostvarivanje vaspitno-obrazovnih zadataka. U ovom radu analiziraju se pristupi školskoj disciplini u pedagoškim koncepcijama sa početka 20. veka jer se u tom periodu postavljaju temelji ovakvom pristupu disciplini. Osnovni cilj rada je da prikaže kako predstavnici pedagoških koncepcija sa početka 20. veka koji pripadaju romantičarskim i progresivističkim orijentacijama, shvataju problem školske discipline. Oni pronalaze mogućnosti za integraciju discipline u nastavni proces ne posmatrajući je kao spoljašnje sredstvo za omogućavanje njene realizacije. Osnovu za ostvarenje takve školske discipline vide u razvijanju odgovornosti, unutrašnje motivacije, mogućnosti slobodnog izbora i samodiscipline. Za analizu su izabrane, sa jedne strane, koncepcija slobodnog vaspitanja Lava Tolstoja i slobodna škola Samerhil, koje se oslanjaju na negovanje koncepta slobode, a sa druge Montessori metod i Daltonski plan, obrazovni modeli koji se oslanjaju na koncept autonomije u vaspitanju. Samodisciplina se izdvojila kao najpoželjniji oblik discipline i najčešći ishod rada u alternativnim školama zasnovanim na analiziranim koncepcijama u ovom radu.

Ključne reči: školska disciplina, slobodno vaspitanje, Samerhil, Montessori metod, Dalton plan

¹ E-mail: jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Jedan od značajnih ishoda kome težimo tokom vaspitanja je razvijena samodisciplina. Talenti i razvojni potencijali lakše i brže se realizuju kod dece koja imaju razvijen visok stepen samodiscipline. Ona se postepeno gradi kroz vaspitno-obrazovni proces a prethodi joj razvijanje discipline u porodici. Za savremenu pedagogiju problem školske discipline je aktuelni vaspitni problem u okviru kog se traga za pravom merom i odabirom najboljih metoda i postupaka, ali se nailazi i na različite izazove. Osnovni izazovi u tom smislu su: kako pronaći pravu meru između autonomije i kontrole, kakav stil disciplinovanja treba negovati i kojim metodama razviti sposobnost samodiscipline.

Ova pitanja su i osnovna pitanja ovog rada. Njima se prilazi sa osnovnom pretpostavkom da spoljne manifestacije discipline nemaju ni dugotrajne niti pozitivne rezultate ukoliko nisu podržane unutrašnjom samodisciplinom kod učenika. Zato je fokus ovog istraživanja na pedagoškim orijentacijama koje se oslanjaju na unutrašnju motivaciju dece i podržavaju razvoj samodiscipline u školi i tokom nastave. Primeri takvih pristupa nalaze se u pedagoškim koncepcijama u okviru reformne pedagogije koje su nastale krajem 19. i početkom 20. veka, pre svega u romantičarskim i progresivističkim koncepcijama (Kohlberg & Mayer, 1972). One su za razliku od kulturno transmisionih koncepcija ciljeve vaspitanja usmerile na unutrašnja stanja, a ne na spoljašnja ponašanja. Zato su veštine i akademska postignuća za njih imala značaj samo ukoliko su doprinosila razvijanju unutrašnje svesti, sreće ili mentalnog zdravlja. U ovom radu, romantičarska tradicija predstavljena je kroz pedagoške koncepcije Lava Tolstoja i Aleksandra Nila, dok je progresivistička orijentacija predstavljena kroz obrazovne modele Montessori metod i Daltonski plan.

U odabiru koncepcija koje bi mogle poslužiti kao modeli savremenoj školi, vodili smo se pre svega potrebama savremene škole, a onda i opsegom njihovog uticaja posmatrajući i vremensko trajanje i prostornu zastupljenost. Obrazovni modeli Montessori metod i Daltonski plan održavaju kontinuitet uticaja od osnivanja. Trenutno su škole koje rade u skladu sa ovim koncepcijama rasprostranjene u celom svetu. Takođe, progresivistički i konstruktivistički pristup koji neguju je široko podržan u savremenim državnim školama širom sveta. Koncepcije romantičarske orijentacije su takođe značajne za razvoj savremene škole zbog insistiranja na unutrašnjim potencijalima i slobodi deteta. Škola u Samerhilu je po svojim beskompromisnim stavovima o slobodi i autentičnosti poznata širom sveta i predstavlja značajnog predstavnika slobodnog vaspitanja. Ovom izboru smo dodali koncepciju na kojoj se zasniva rad škole u Jasnoj Poljani jer je ona najpribližnija izvornoj

ideji slobodnog vaspitanja prvi put plasiranoj od strane Rusoa u 18. veku, te predstavlja varijaciju te ideje u potrazi za njenim najadekvatnijim izrazom.

Odlučili smo da u radu predstavimo oba pristupa koji, iako različiti, teže istom cilju. Ono što ih povezuje jeste težnja ka demokratizaciji vaspitanja u školama, težnja ka slobodi i nov pogled na učenika i na podelu uloga u nastavnom procesu. U okviru ovih obrazovnih modela disciplina se postiže kroz inovativne načine organizacije nastave, odnose zasnovane na ljubavi, poverenju i slobodi, kroz razvijanje pozitivnog odnosa prema nastavi i učenju kao i kroz razvijanje sposobnosti upravljanja sopstvenim ponašanjem kod učenika. Proučavanje ovakvih modela razvijanja discipline i njihovih efekata može ukazati na mogućnosti unapređenja pristupa disciplini u savremenoj pedagogiji.

Određenje školske discipline

Disciplina se može posmatrati u školama kao kontrola nastavnog časa, kao sredstvo kažnjavanja, kao mogućnost upravljanja ponašanjem učenika ili kao proces sticanja nekih znanja i veština koje smo unapred označili kao vredne (McCluskey, 2014). Takođe, disciplina se može definisati kao skup pravila koji obezbeđuje funkcionisanje institucije, organizacije, grupe ili pojedinca u skladu sa postavljenim ciljevima i zadacima, dok se često savremeni koncept discipline u osnovi smatra neophodnošću usklađivanja ponašanja dece sa određenim pravilima i normama (Kompirović i sar., 2018). Istraživanje koje su obavili Ugurlu i saradnici (Ugurlu et al., 2015) pokazuje da najveći broj nastavnika školsku disciplinu posmatra kao poštovanje školskih pravila, disciplinovane učenike kao one koji imaju svest o odgovornosti, a nedisciplinovane označava kao neodgovorne. Ipak, pojam školska disciplina koristi se najčešće uz značenje reda i redovnosti u školi i može se definisati kao odustajanje pojedinca od neželjenog ponašanja (Kompirović i sar., 2018; Milovanović i sar., 2016). Na kraju, određeni autori disciplinu posmatraju kao socijalni odnos i formu komunikacije, te smatraju da ona pripada celini vaspitnog procesa. Onog trenutka kada se poremeti ravnoteža u tom odnosu i težište stavi na nastavnika ili učenika, disciplina postaje nametnuta i spoljna. Kada se u vaspitnom procesu otkloni suprotstavljenost učenika i nastavnika, disciplina postaje prirodni deo procesa i gubi obeležja narativnosti, imperativnosti i manipulativnosti. Tako je olakšano i razumevanje samodiscipline (Trnavac, 1996) kao sposobnosti da se reguliše sopstveno ponašanje motivisano potrebom za ostvarivanjem dobre komunikacije i efikasnog rada u nastavnom procesu. U ovom radu će se samodisciplina posmatrati u skladu sa ovom definicijom.

Školska disciplina je, pored negativnih konotacija koje ona nosi poput „kontrole ponašanja“, neophodna i važna bar iz dva razloga. Prvi je da je ona uslov i sredstvo kojim se obezbeđuje nesmetano izvođenje vaspitno-obrazovnog procesa, a drugi da ona predstavlja vid programa posrednog vaspitnog uticaja na ličnost učenika (Trnavac, 1996). Škola kao

izuzetno bitan agens socijalizacije priprema učenike da budu odgovorni članovi društva, a to je jedino moguće uz zahtev poštovanja školskih pravila. Takođe, kao najčešći razlog napuštanja nastavničke profesije navodi se nemogućnost ostvarivanja školske discipline (Milovanović i sar., 2016), pa je u skladu sa tim važno istražiti mogućnosti ostvarivanja discipline u savremenoj školi kako bi se u njoj dobro osećali i efikasno radili i učenici i nastavnici.

Jovanović (2018) ističe da razvoj svesne discipline u školi podstiču psiho-socijalni ambijent i vaspitno delovanje koje ima sledeće karakteristike: nastavnik ima human odnos prema učenicima; stalno podseća učenike da od njih očekuje dobro ponašanje; učenici se osposobljavaju da samostalno preispituju svoje ponašanje; svim učenicima se obezbeđuje mogućnost postizanja uspeha čime se osnažuje njihovo samopouzdanje; u školi se organizuju i vannastavne aktivnosti koje omogućuju zadovoljenje različitih potreba; nastava je dinamična i zanimljiva. Učenici koji imaju probleme u ponašanju osposobljavaju se za samokontrolu, samoprocenjivanje, uče se prosocijalnim ponašanjima.

Disciplinovanjem putem autoritarnosti razvija se kod učenika konformizam, slepa poslušnost i spoljna kontrola ponašanja. Sa druge strane, u društvu očekujemo građane koji jasno izražavaju svoje mišljenje, koji kritički misle i koji su autonomni. Savremena pedagoška praksa teži tome da postane emancipatorska i da bude zasnovana na interakciji, komunikaciji, vrednovanju i refleksiji, ona odustaje od drila, stroge discipline i povinovanja, te poziva odrasle da ispitaju tradicionalne vaspitne vrednosti i potraže alternativu (Petrović i Đorđević, 2020). Zato se sloboda postavlja kao osnova, a samostalnost postaje krajnji cilj vaspitanja, dok disciplina postaje prirodan rezultat tog procesa. Na ovaj način problem discipline posmatran je i u pedagoškim koncepcijama sa početka 20. veka, te će u narednim poglavljima biti prikazana neka od njihovih rešenja.

Sloboda kao uslov discipline u pedagoškoj koncepciji Lava Nikolajeviča Tolstoja

Lav Nikolajevič Tolstoj je jedan od pokretača individualne pedagogije u Rusiji i jedan od najznačajnijih zagovornika slobodnog vaspitanja. Stvarajući teroiju na temeljima pedagogije Montenja i Rusoa (Petrović, 2011), Tolstoj se borio protiv svakog oblika prisile nad detetom i idealizovao je dete i njegove mogućnosti. On je smatrao da je dete, ne samo po prirodi dobro, nego je i savršeno, te ga vaspitanjem ne smemo remetiti. Dečiju ličnost i razum treba poštovati i verovati u inicijativu deteta i njegovu ljubav prema pravdi i svetu koji ga okružuje. Unutrašnji nered deteta je u prirodi njegovog razvoja i ono teži da ga sredi, a za to mu je potrebna sloboda, a ne pritisak (Malešević i Tadić, 2012).

Slobodu je posmatrao kao jedan i jedini kriterijum vaspitanja. Sloboda u vaspitanju je princip koji proističe iz unutrašnjih zakona saznanja i kognitivne aktivnosti, ona je antiteza autoritarnom učenju i preduslov za humani odnos prema učeniku (Yegorov, 1994). Prema Tolstojevom mišljenju, razvoj dece je proces u kome se njihovi kvaliteti spontano razvijaju i u kome učitelj mora biti poput vodiča koji nema pravo da interveniše nasilno. Disciplinu u tradicionalnim pruskim školama Tolstoj je posmatrao kao dresuru koja dodatno kvari, a ne popravlja ljude. Što je dete više iskvačeno, više mu je potrebno slobode. Smatrao je da je opasno gledati na učenike kao na disciplinovanu četvu vojnika koji podjednako ispunjavaju iste zapovesti. Samo ona škola u kojoj vlada stvaralačka misao i u koju su implementirani novi oblici rada ima smisla (Malešević i Tadić, 2012).

U školi u Jasnoj Poljani sadržaji nastave birani su u skladu sa potrebama i interesovanjima učenika. Radilo se bez rasporeda časova, učenici su imali slobodu odabira pohađanja nastave, nisu nosili knjige i sveske, niti su imali domaće zadatke. U učionici deca su sedela gde god su htela, na klupama, na stolovima, na prozorima, a osim prostornih, nisu postojala ni vremenska ograničenja (Petrović, 2011). U tradicionalnoj školi bi ovakvo čitavo odeljenje verovatno bilo označeno kao nedisciplinovano. Međutim, rezultat ovakvog rada u Jasnoj Poljani bio je razvoj samodiscipline kod učenika. Učenicima je davao potpunu slobodu u pogledu dolazanja u školu jer je smatrao da će na taj način mnogo veći značaj imati baš ono vreme koje deca slobodno i svojom voljom provode u školi. Kada učenik ide u školu zato što na to ima pravo i slobodan je u tome, a ne zbog toga što mu je to obaveza, onda on više ceni takvu školu i unutrašnje je motivisan za rad u njoj. Decu u škole ne može da natera sila, ali ih može naterati ličnost učitelja i zanimljivost sadržaja. Prividni kaos u učionici izazvan time što svako sedi ili stoji gde god želi postepeno se pretvara u red i disciplinu.

Suština jeste da na decu gledamo kao na razumna i misleća bića koja su sposobna da sama shvate potrebu reda. Tolstoj je smatrao da je nužno prirodnom disciplinom zameniti veštačku i nasilničku, kao i da dete ne treba da se boji nastavnika, već posledica svojih postupaka (Malešević i Tadić, 2012). Kažnjavanje dece za njihovo ponašanje i za njihov neuspeh nije bilo prihvatljivo. Nastavnik u Jasnoj Poljani je imao mnogo složenije dužnosti od nastavnika koji se služi prinudnom disciplinom, unapred određenim obimom znanja i kažnjavanjem učenika. Od nastavnika se zahtevalo strpljenje, razumevanje i obrazovna kreativnost (Yegorov, 1994). Bilo je značajno da deca sama uoče blagodati i prednosti disciplinovanog rada. Disciplinu će deca prihvatiti onda kada uvide da njima olakšava napredak i rad, a ne onda kada je veštački i spolja nametnuta.

Sloboda i ravnopravnost kao osnova discipline u koncepciji Aleksandra Nila

Aleksandar Nil je smatrao da su emocije dece i sreća deteta važnije od intelektualnog razvoja i obrazovanja, te su u ovoj školi roditelji i učitelji radili zajedno da ostvare cilj: emocionalno inteligentno dete (Kosi, 2020). Polazili su od premisa da ljubav rađa ljubav, a voleti znači biti na strani deteta. Ako su slobodna i voljena, deca imaju znatno manje razloga da osećaju ili ispolje mržnju. Samerhil omogućava deci da otkriju svoj ritam života, da steknu poverenje u sebe i svoje sposobnosti, da poštuju svoju volju, da se bave onim što istinski vole i da tragaju za istinama svojih mogućnosti (Cvjetićanin, 1980). Deci nije toliko potrebna nastava koliko ljubav i razumevanje. Ako dozvolimo detetu da njegove emocije budu slobodne, intelekt će se postarati za sebe. Obrazovanje treba da pomogne detetu da dođe do samog sebe (Milutinović, 2008).

Organizacija nastave u školi Samerhil dosta je slična školi u Jasnoj Poljani. Pohađanje nastave nije obavezno, rasporeda časova se pridržavaju samo nastavnici, nastava se prilagođava potrebama i interesovanjima dece i strogo je zabranjeno kažnjavanje. Sloboda u Samerhilu shvaćena je kao „činiti sve što drugome ne smeta“ i sve utvrđene smernice za rad i život u ovom internatu odnose se i na đake i na učitelje (Matijević, 2001). Ravnopravnost u odlučivanju i postupanju između učenika i nastavnika važna je odlika škole u Samerhilu. Učenici se na ovaj način ne stavljaju u poziciju podređenog i uvek imaju jednako pravo izbora. Samouprava je značajna odlika škole Samerhil i podrazumeva dogovaranje i poštovanje dogovorenog. Samouprava je i osnova discipline u školi.

Nil je smatrao da dete ne treba na bilo šta prisiljavati. Smatrao je da je disciplinovano dete dete bez prava i nazivao ga neslobodnim detetom. Njemu je suprotstavio ideal slobodnog, neukrotivog deteta (Radovanović & Tadić, 2012). Neslobodna deca su disciplinovana tako da ukazuju poslušnost autoritetu, najpre u porodici, zatim u školi, a kasnije i u kancelariji. Nil (1960) je smatrao da na taj način obrazujemo samo glave, ne i ostatak dečje ličnosti. Cilj vaspitača jeste da uveri roditelje da je dobro pružiti adekvatan stepen slobode detetu, jer roditeljima često nije jasna razlika između slobode i raspuštenosti. Na sličan način možemo posmatrati i disciplinu u školi. U školi u kojoj je disciplina i sredstvo i cilj vaspitanja, deca nemaju nikakva prava. U školi zasnovanoj na apsolutnoj slobodi deca imaju sva prava, dok je najpoželjnija škola ona u kojoj odrasli i deca imaju jednaka prava (Neill, 1960). Pojmu discipline on pridaje negativno značenje iako ističe važnost postojanje rada i pravila. Argumente koje je Montessori koristila da pokaže da su sloboda i disciplina neodvojive jer se zasnivaju na poštovanju prava drugih Nil je iskoristio da predstavi slobodu i disciplinu kao dijametralno suprotne i nekompatibilne pojave (Radovanović & Tadić, 2012).

Disciplinu u školama sa početka 20. veka posmatrao je jedino kao oblik dresure dece, stoga se zalaže za njihovo oslobađanje.

Međutim, škola Samerhil nije škola bez pravila. Pravila postoje, istaknuta su i poštuju se, ali pravila poštuju i učenici i učitelji i donose ih svi zajedno. Deca se ne osećaju kao da su im pravila nametnuta, već su tvorci pravila za koja su prepoznali da im olakšavaju rad i život u školi. Časovi ni za jednog učenika nisu obavezni i svako ima prava da bira aktivnosti koje će posećivati. Međutim, ukoliko časove redovno ne posećujete, ostatak grupe vas neće čekati i neće vam dozvoliti da kočite dalji rad. U izbore deteta se ne treba mešati i ono ima slobodu dokle god time ne urušava slobodu ostalih (Milutinović, 2008). Ukoliko učenik odabere da mu je igra ili neka druga aktivnost bitnija od, na primer, časa engleskog, on će morati samostalno da sustigne grupu kako bi naredni čas mogao adekvatno da prati. Vremenom će učenik samostalno prepoznati da je za njegovo dobro da posećuje redovno časove engleskog ukoliko su ti sadržaji centar njegovog interesovanja.

Nil je naglašavao da postoji i drugačija disciplina od one koja se sretala u školama na kraju 19. veka. „U orkestru prva violina sluša dirigenta zato što je muzičaru stalo da izvođenje bude dobro isto koliko i dirigentu“ (Neill, 1960, str. 128). Ako primenimo ovakvo shvatanje discipline na školu, dobićemo školu u kojoj učenici slušaju nastavnike i poštuju pravila zato što im je podjednako stalo do procesa učenja i do sadržaja koji uče. Disciplina se u Samerhilu zasniva na zajedničkom donošenju pravila, razumevanju njihovog smisla i unutrašnjoj želji deteta za učenjem i uključivanjem u zajednicu. Ona proističe iz potpune slobode i osećaja odgovornosti prema sebi i drugima.

Razvijanje samostalnosti kao osnova discipline u pedagoškoj koncepciji Marije Montesori

Osnovni motiv Montesori pedagogije je: *Pomozi mi da uradim sam*. U ovoj rečenici ogleda se značajna uloga nastavnika koji se ne meša u izbore deci, ne nameće sadržaje, metode i tempo rada, ali im omogućava uslove da se slobodno razvijaju. Učitelj u pozadini prati napredak deteta i priprema okruženje u skladu sa potrebama deteta, dok se ne primenjuju tradicionalne forme ocenjivanja, te se ocenjivanje zasniva na praktičnim delatnostima, usklađuje sa individualnim potrebama i uključuje samoevaluaciju u skladu sa uzrastom deteta (Jovanović i Vukić, 2020). Velika pažnja pridaje se unutrašnjoj motivaciji deteta, te je cilj motivisati dete da svojom aktivnošću stiče znanja i prirodno uči (Križaj Grušovnik, 2022). Kao Tolstoj i Nil, i Marija Montesori smatrala je da je za učenje i školu značajno da deca svojom voljom učestvuju u aktivnostima. Prema tako organizovanim aktivnostima deca neće imati otpor i rado će u njima učestvovati. U vaspitanju će se razvijati slobodna volja, samouverenost, ali i samokontrola.

Marija Montessori je disciplini u tradicionalnoj školi zamerala neadekvatne mere i nedoslednost. Postoje situacije kada je neophodno intervenisati sa apsolutnom rigoroznošću i kada je potrebno ometati i malo-pomalo potiskivati ona ponašanja koja nisu dozvoljena kako bi dete moglo jasno da razlikuje dobro od zla. Zadatak vaspitača je da ne dozvoli da dete meša dobro ponašanje sa nepokretnošću, a zlo sa aktivnošću, kao što se često dešava u slučaju tradicionalne discipline. I stoga je naš cilj da disciplinujemo decu da budu aktivna, radna i dobra, a ne nepokretna, pasivna i poslušna. Dete koje ima mogućnost slobodnog izbora spremno je da svu svoju pažnju usmeri isključivo na ono što je za njega korisno, čime se izbegava svaki potencijalni disciplinski problem. Obrazovanje dece da budu nezavisna nije prepuštanje dece samima sebi, već pružanje pomoći deci onda kada im je zaista potrebna (Montessori, 1912). Adekvatno okruženje može mu u tome pomoći. Prostor za učenje i okruženje u kome dete radi treba organizovati po principu reda, urednosti i discipline. Ono kod dece stvara unutrašnji red i podržava težnju da funkcionišu u sređenom prostoru. Važno je da dete samo uoči lični interes i smisao u poštovanju nekog odgovarajućeg pravila (Lillard & Jessen, 2020). Takođe, deca imaju slobodu u prostoru. U tradicionalnim školama stolice i stolovi su pričvršćeni za pod da deca ne bi mogla da ih pomeraju i da ne bi stvarala buku, dakle ne veruje se u moć deteta da samo prepozna buku kao smetnju u radu. U Montessori školama dete jasno vidi posledicu svoje nepažljivosti kada udari stolicu, ona padne i proizvede buku,. Svaki sledeći put vodiće računa o tome da održi stolicu „tihom“. Dete tako uči da se ponaša na socijalno prihvatljiv način, a opet sa savršenom slobodom. Disciplina na koju se dete ovde navikava po svom karakteru nije ograničena na školsko okruženje, već se proteže i na društvo (Montessori, 1912).

Disciplina, kako god to čudno zvučalo, proizilazi iz slobode. Osećaj reda poboljšava osećaj kontrole nad sopstvenim životom, a tada je i učenje efikasnije i komunikacija sa drugima bolja. Centralna ideja Montessori pedagogije bila je da je sloboda moguća samo ako se čovek pridržava utvrđenih pravila. Pogrešno je poistovećivati slobodu sa nedisciplinom, jer je nedostatak discipline zapravo nered. Osnovni princip Montessori pedagogije jeste da se sloboda od discipline ne može odvojiti (Lillard, 2005; Radovanović & Tadić, 2012).

U Montessori školama pravila postoje, a deca imaju izuzetno razvijen osećaj za red. Pedagozi i učitelji svakodnevno vode računa o tome da sve bude vraćeno na svoje mesto i da svi materijali budu korišćeni na adekvatan način. Oni objašnjavaju deci zašto je takav princip rada važan. Važno je da se materijali koje deca koriste nalaze na za to predviđenom mestu kako bi se dete uvek tamo moglo vratiti kad poželi ponovo da ga koristi. Nakon što im se to dopusti nekoliko puta, deca počinju da uživaju u uređivanju prostora i samostalno vraćanje predmeta na njihovo mesto za dete predstavlja zadovoljstvo. U takvim okolnostima kaos i neočuvanje prostora u kome boravi uznemirava dete (Deskar, 2021).

Iako Montessori programi podrazumevaju određena ograničenja apsolutnoj slobodi, deca su u tim školama slobodna da donose mnogo više odluka nego ona u tradicionalnim učionicama: na čemu da rade, koliko dugo, sa kim itd. Jasna ograničenja postavljaju se kada su u pitanju ponašanja zbog kojih deca nisu bezbedna i ponašanja koja ograničavaju slobodu i bezbednost druge dece. Pritom, nagrade i kazne kao sredstva za postizanje discipline u tradicionalnim školama vrlo su nepopularne u Montessori pedagogiji. Ako kao cilj vaspitanja postavljamo slobodno a ne ukroćeno dete, ovakvim sistemom disciplinovanja se ne smemo koristiti.

Odgovornost kao osnova discipline u Daltonskom planu

Daltonski plan oslanja se na uverenje da će deca biti spremna da uče ukoliko su materijali i aktivnosti učenja dovoljno interesantni za njih, te ukoliko ih prepoznaju kao vredne. Pravi zadatak vaspitanja je da oslobodi učenike da stvaraju svoje ideje i pomogne im da iskoriste sve svoje moći i potencijale za razrešenje problema. Tri postavke rada u Daltonskom planu su: sloboda izbora teme, nivoa, tempa, količine znanja svakog dana; ugovori o učenju koji podstiču nezavisnost i kreativnost u sticanju znanja; i na kraju, učitelj i vršnjaci uvek su dostupni za pružanje pomoći (Edwards, 2001).

U Daltonskom planu ključna je atmosfera poverenja u kojoj učitelji veruju da učenici mogu samostalno da upravljaju svojim ponašanjem ukoliko im damo slobodu da donose odluke, a učenici veruju da je glavni cilj njihovih učitelja da im pomognu u njihovom maksimalnom ostvarenju (Edwards, 2001). Učitelji imaju zadatak da omoguće samostalnost tako što pripremaju ugovorne zadatke koji su veoma važan element Daltonskog plana. Usklađuju ih sa prirodom nastavnog plana i programa, preciziraju reference koje će se smatrati korisnim, daju liste pitanja na koja treba odgovoriti, eseje koje treba napisati i sl. (Durkin, 2023). Nema striktno ograničenog vremena niti tempa rada, naglasak je na samostalnosti učenika, principu individualizacije i ličnom napretku i ostvarenju. U tako zamišljenom vaspitno-obrazovnom procesu važan element organizacije rada je samodisciplina, a podrška i poverenje od strane nastavnika su najznačajniji podsticaj njenom razvoju.

Dok je kreirala Daltonski plan, Helen Parkhurst je krenula od uverenja da se kroz slobodu koja se daje učenicima direktno razvija njihova odgovornost. Pokazala je da fleksibilnost u radu i atmosfera saradnje omogućuju razvoj dobrih navika i razvoj različitih intelektualnih veština koje između ostalog pomažu i prilagođavanju životnim situacijama. Daltonski plan polazi od ideje da je pravi društveni život mnogo više od običnog kontakta, odnosno da je satkan saradnjom i interakcijom. Zbog toga, prirodna školska atmosfera je ona koja proističe iz atmosfere stvorene u zajednici u kojoj se svi nalaze u međuzavisnosti. Učenici nisu vezani prostorom, odeljenjem, niti razredom, već njihovim interesovanjima i

potrebama kao i u realnom životu van škole (Petrović, 2016). U Daltonskom planu nema neograničene slobode, već samo slobode individualnog izbora i ličnih odluka. Kao što je prethodno spomenuto, sloboda je neodvojiva od odgovornosti. Svaki put kada postupamo na osnovu svog izbora, preuzimamo odgovornost za odabrani postupak. Učenik postaje svestan lične odgovornosti za svoja postignuća i ne prenosi je ni na vršnjake niti na nastavnika. Kao i u životu, učenik neće očekivati da su njegov trud i postignuća proizvod tuđeg rada i na taj način razvija ličnu disciplinu, ne samo u okviru škole, već i van nje. Po Daltonskom planu, cilj je da svaki učenik postane „gospodar samog sebe“ (Kyloušková & Jelinkova, 2010), te se neguje najviši oblik disciplinovanja, a to je samodisciplina.

Tokom svog direktnog rada u nastavi Helen Parkhurst je prepoznala da učenici povećavaju aktivnost, posvećenost, motivisanost i zadovoljstvo tokom rada, kao i da poboljšavaju rezultate učenja kada dobiju slobodu kretanja, slobodu planiranja svog vremena, slobodu da međusobno razgovaraju tihim glasom ili da se obrate učitelju kada im je pomoć potrebna (Van der Ploeg, 2012).

Važni elementi zasnivanja discipline u romantičarskim i progresivnim koncepcijama sa početka 20. veka

Predstavnici romantičarske i progresivne pedagoške koncepcije sa početka 20. veka, iako različitih stavova po pitanju suštine i cilja vaspitanja, usaglašeni su oko mnogih organizacionih i didaktičkih rešenja koja se odnose na postizanje školske discipline. Po njima je sloboda značajno sredstvo za postizanje samodiscipline, dok u nastavi treba težiti razvijanju odgovornosti i samostalnosti. Motivacija za učenje je značajan faktor ostvarivanja discipline bilo da proističe iz potrebe same prirode deteta, ili iz kognitivnog razumevanja značaja naučenog. Nastavnik ima značajnu ulogu, ali nikada dominantnu, a celokupan vaspitno-obrazovni proces je zasnovan na interakciji i saradnji. Disciplina je uvek integralni deo nastave i uvek dolazi „iznutra“. Na kraju, ni u jednoj od analiziranih koncepcija se ne odobrava kažnjavanje kao tehnika disciplinovanja.

Svest o ličnoj odgovornosti je veoma značajna za uspešnost nastavnog procesa i ostvarivanja kontinuiranog aktivnog angažovanja učenika. U navedenim pedagoškim koncepcijama razvijanje odgovornosti za sopstveno učenje i napredak je dobilo značajno mesto. Daltonski plan je celokupnu organizaciju nastave zasnivao upravo na učeničkoj odgovornosti. Učenik je svestan posledica svojih postupaka i potpisivanjem ugovora o učenju preuzima odgovornost. Sa druge strane, on ima slobodu da organizuje svoje vreme, posveti se sadržajima kojima želi, ali njegov izbor rezultira ishodima sa kojima je on spreman da se nosi. Priča o odgovornosti suština je slobodnog vaspitanja i u školi Samerhil. Svi imaju izbor da ne idu na časove, ali nedisciplinovani i neposvećen pristup nastavi ima negativne posledice samo za učenika. On postaje svestan prirodnih posledica koje slede usled

neodgovornog pristupa i teži da redovno i predano učestvuje u nastavi. Sa dodatnom vrstom odgovornosti učenici Samerhila susreću se tokom određenja pravila rada. Oni učestvuju u oblikovanju pravila kroz demokratsko odlučivanje i trude se da ta pravila olakšaju život i rad škole. Dakle, Samerhil nije škola bez pravila, već škola u kojoj deca odgovorno predlažu pravila ponašanja i ophođenja prema školi i vršnjacima (Kyloušková & Jelinkova, 2010; Milutinović, 2008). U Tolstojevom shvatanju da deca ne treba da se plaše nastavnika, nego svojih postupaka i da su potpuno sposobna da razumeju i prihvate potrebu postojanja reda (Malešević i Tadić, 2012) takođe stoji vera u odgovornost dece za sopstveni razvoj. Na kraju, Marija Montessori je takođe osmislila sistem rada u kome postoje pravila i kojim se razvija odgovornost kod dece kako prema prostoru u kome rade, prema drugoj deci, tako i prema njima samima. Iako ovi primeri pokazuju međusobno različite pristupe, svaki od njih na svoj način gradi osećaj odgovornosti.

Predstavljene koncepcije kao još jedan važan element discipline, osim odgovornosti, ističu i motivisanost. Tolstoj smatra da je jako važno da deca prepoznaju značaj koji disciplina za njih ima. Deca moraju biti motivisana da se sa poštovanjem ophode prema prostoru, nastavi, vršnjacima. Ukoliko su deca preopterećena time gde sede, da li sede dovoljno pravilno, da li su na vreme sa svojim vršnjacima uradili postavljene zadatke, ona počinju da osećaju frustraciju. Ako je učionica za dete prijatna prostorija u kojoj je slobodno da se kreće, da sedi na njemu udoban način, učestvuje u izradi ukrasa za učionicu, ono neće imati nikakvu potrebu da istoj naštetiti. U Montessori pedagogiji smatra se da su deca unutrašnje motivisana i da imaju veliku sposobnost koncentracije, te je na učiteljima da stvore prostor u kome će se te sposobnosti jačati. S toga dolazimo ponovo do zaključka o znatno smanjenom uticaju spoljašnjih u odnosu na unutrašnje motive bilo kakve aktivnosti. U Daltonskoj i Samerhil koncepciji motivacija je takođe povezana sa unutrašnjim motivima lične sreće, osećaja zadovoljstva i uspeha tokom učenja.

Ni u jednoj od predstavljenih škola nema apsolutne slobode, niti anarhije, već samo poverenja u dečije izbore i sposobnost deteta da prepozna ono šta je za njega prirodno značajno. U njima sloboda ne znači sloboda od pravila i ograničenja, već sloboda aktivnog delovanja, učestvovanja i istraživanja. Njen najznačajniji izraz je kroz samousmerene aktivnosti koje dovode do samodiscipline u radu. Isključivanjem prisile i omugaćavanjem izbora vaspitavaju se deca koja su sposobna da sama donose adekvatne izbore, rešavaju konflikte i aktivno učestvuju u životu zajednice (Jovanović i Vukić, 2020).

U Montessori školi deca su slobodna da biraju na čemu će i kada da rade, često sarađuju i ne dobijaju ocene. Ipak, tu jasno postoje ograničenja u pogledu ponašanja. Deca imaju slobodu sve dok svojim ponašanjem ne ugrožavaju tuđu slobodu i sopstvenu bezbednost (Lillard, 2005). Insistira se na razlici između slobode i anarhije u učionici.

Ukoliko je u nekoj učionici buka, ona ne mora uvek da bude izraz haosa i nediscipline, nekad je izraz kreativnog rada, trenutne potrebe učenika. Ukoliko učenik ne sedi pravo, podignutih ramena, i ne gleda direktno u tablu, to nije izraz njegovog nepoštovanja, možda se samo tako oseća komotnije, a komotnije je preduslov za kvalitetan rad.

Škole romantičarske orijentacije polaze od stava koji je inspirisan Rusoovim verovanjem da decu nekada moramo da pustimo da greše jer greške izazivaju prirodne posledice koje će deca mnogo bolje zapamtiti nego nečiju zabranu. Škole progresivne orijentacije zadržavaju pravo odraslih da postavljaju pravila, ali razumevanje i prihvatanje pravila smatraju presudnim za njihovo sprovođenje. U oba slučaja implementacija ovakvog shvatanja discipline ne zanemaruje ulogu nastavnika. Nastavnik u ovim školama, iako radi iz pozadine, obavlja mnogo kompleksan zadatak. Ne služi se zabranama, naredbama, kaznama, ali mora da pronađe delotvornija sredstva kojima će uticati na učenike. Nastavnik stalno posmatra svoje učenike, prati njihov napredak, njihove potrebe i interesovanja, prikupljene podatke analizira i učenicima omogućava uslove za slobodan, a disciplinovan razvoj. Mora biti strpljiv, razuman, dosledan i sam mora biti samodisciplinovan. On je svestan da deca uče po modelu, te i sam teži redu, disciplini i samokontroli. Nastavnik mora imati poverenje u svoje učenike i verovati u njihove sposobnosti da samostalno biraju. Ove stavove potvrdila su i neka savremena istraživanja pokazavši da su razlike u disciplinskim rezultatima jače povezane sa ponašanjem nastavnika i direktora u školama, nego sa karakteristikama učenika kao što su loše ponašanje, siromaštvo ili rasa (Welsh & Little, 2018). Dakle, rezultati istraživanja ukazuju da je neophodna promena u ponašanjima odraslih i promena u njihovim pogledima na prirodu deteta. Zbog toga, pre nego što postavimo zahtev za većom slobodom dece u učionici, moramo obrazovati upravitelje škola i nastavnike o značaju izmena trenutne organizacije discipline u školi.

Zaključak

Analizirane pedagoške koncepcije neguju human odnos prema detetu i njegovoj ličnosti i primeri su obrazovanja bez prisile. One promovišu razvijanje samodiscipline kod učenika iako im se metode dolaženja do nje razlikuju. One koje su zasnovane na romantičarskoj tradiciji proces vaspitanja i obrazovanja okreću prema unutrašnjim potrebama deteta i slobodu vide kao sredstvo postizanja unutrašnjih ciljeva koji će se manifestovati kao spoljašnja disciplina. Koncepcije proistekle iz progresivne misli teže iskustvu koje ima psiho-socijalni kontekst i vodi samostalnosti, odgovornosti i saradnji, koje se opet manifestuju u nastavi kao disciplina. U svim analiziranim koncepcijama disciplina se ne postiže kroz pritisak i nelagodnost u nastavi, već kroz aktivno učestvovanje u procesu učenja. Učenici imaju manju ili veću fleksibilnost po pitanju odabira i rasporeda sadržaja, ali svakako imaju slobodu izražavanja svojih potreba. Njima se ne upravlja, već se podržava

njihov razvoj. Upravo zbog toga, disciplina je i u romantičarskim, i u progresivnim koncepcijama postignuta kroz slobodno angažovanje dece.

Osim aktivnog angažovanja, drugi, veoma važan oslonac discipline u alternativnim školama je stimulativno okruženje za učenike u kome su se razvijali pozitivan odnos prema učenju, motivacija, odgovornost i samodisciplina. Samerhil čuva duh poverenja u decu i podstiče njihovu potrebu da očuvaju prostor u kome uče i školu u kojoj borave i da poštuju one koji ih podučavaju. U Jasnoj Poljani disciplina je indirektno postizana kroz povezivanje sa prirodom i negovanjem slobodnog umetničkog izraza i kreativnog mišljenja. U Montessori i Daltonskim školama negovala se vera u sposobnost deteta da preuzima odgovornost za svoj napredak i pružali su mu se svi potrebni uslovi za to uključujući prostor, materijale za rad i podršku nastavnika, kako bi ono to ostvarilo.

Na kraju, škole u Samerhilu i Jasnoj Poljani teže konceptu ukidanja spolja definisanih pravila, te očekuju da samodisciplina i određivanje pravila poteknu od same dece, dok Montessori i Daltonske škole podržavaju organizaciju škole i postavljanje pravila od strane uprave škole smatrajući da će to postaviti osnovu za razvoj samodiscipline. Veštačkim uspostavljanjem kontrole u učionicama izaziva se otpor i bunt, a negovanjem slobodne volje od malena se može razvijati samokontrola i samodisciplina.

Savremena škola teži podsticanju samokontrole i samodiscipline zasnivajući svoje delovanje na uverenju da samo takva disciplina može imati trajne pozitivne posledice i za dete i za njegovo okruženje. Detetu se ne uskraćuje izbor, ali se nastoji da se razvije svest o tome da njegovi izbori utiču i na druge i da je potrebno da samo upravlja svojim ponašanjem. Prihvatanju ovih ideja prethodi ljubav i poverenje u decu i razvoj okruženja socijalne, emocionalne, demokratske afirmacije. Pedagoške koncepcije analizirane u ovom radu ponudile su inovativne modele organizacije nastave i shvatanje discipline koje je teorijski blisko savremenom obrazovanju. One su zbog toga i dalje aktuelne i obraćamo im se pri traganju za mogućnostima njihove praktične primene u savremenom kontekstu.

Literatura

- Cvjetićanin, M. (1980). Bit ćeš na strani djeteta, Osvrt na knjigu Slobodna deca Samerhila Aleksandra S. Neilla. *Revija za sociologiju*, 10(1–2), 69–71.
- Deskar, M. (2021). *Granica između slobode i discipline u Montessori pedagogiji* [Neobjavljena doktorska disertacija], Univerzitet u Zagrebu.
- Durkin, M. (1926). The teaching of English in England under the Dalton Plan. *The English Journal*, 15(4), 256–266.
- Edwards, J. (2001). *Women in American Education: The Female Force & Educational Reform*. Greenwood Press.

- Jovanović, B. (2018). *Vaspitni rad u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, M. i Vukić, T. (2020). Ocenjivanje učenika u alternativnim školama. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 51–60.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449–496.
- Kosi, D. (2020). Škola Summerhill. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(4), 258–265.
- Križaj Grušovnik, J. (2022). Montessori u nastavi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 207–212.
- Kyloušková, P. H., & Jelínková, B. J. (2010). *Les principes du plan Dalton dans l'enseignement du FLE*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kompirović, T., Dančetočić, N. i Radojević, T. (2018). Sociodemografske karakteristike školske nediscipline. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, 48 (4), 185–206. DOI:10.5937/ZRFFP48-18658
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lillard, P.P. & Jessen, L.L. (2020). *Montesori od početka. Dete kod kuće, od rođenja do treće godine*. Beograd: Propolis books.
- Malešević, N. i Tadić, A. (2012). Školska disciplina i sloboda učenika u koncepciji slobodnog vaspitanja Lava Nikolajeviča Tolstoja. *Inovacije u nastavi*, 25 (1), 57–67.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: TIPEX.
- McCluskey, G. (2014). 'Youth is present only when its presence is a problem': Voices of young people on discipline in school. *Children & Society*, 28(2), 93–103.
- Milovanović, I., Pekić, J., i Kodžopeljić, J. (2016). Osobine ličnosti, načini kažnjavanja i školska nedisciplina. *Primenjena psihologija*, 9(2), 219–235.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in 'the children's houses' with additions and revisions by the author* (AE George, Trans.). Cambridge, MA: Robert Bentley.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill - A Radical Approach to Child Rearing*. Hart Publishing Co.
- Petrović, J. (2016). *Intelektualno i emocionalno vaspitanje u reformnoj pedagogiji sa početka 20. veka – aktuelnost izvornih shvatanja* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Novom Sadu.
- Petrović, J. i Đorđević, M. (2020). Postpedagogija: razvoj koncepta i najznačajnije postavke. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 35–49.
- Petrović, M. (2011). Ideas on free school and education in works by Lev Nikolaevich Tolstoy. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 170–178.

- Radovanović, I. & Tadić, A. (2012): The concepts of classroom discipline and student freedom in individual pedagogy, *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, 27 (5), 80–93.
- Trnavac, N. (1996). *Fragmenti o disciplini učenika*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ugurlu, C. T., Beycioglu, K., Kondakci, Y., Sincar, M., Yildirim, M. C., Ozer, N., & Oncel, A. (2015). The views of teachers towards perception of discipline in schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 120–125.
- Van der Ploeg, P. A. (2012). *Dalton plan: Origins and theory of Dalton education* (Vol. 8). Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Welsh, R. O., & Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752–794.
- Yegorov, S. F. (1994). Leo Tolstoy. *Education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education*, 24(3/4), 647–660.

Primljeno: 14. 09. 2024.

Primljena korekcija: 16.05. 2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 10. 06. 2025.

Approaches to School Discipline in Educational Concepts from the Early 20th Century

Jelena Petrović  i Katarina Anisijević 

Faculty of Philosophy, University of Niš

ABSTRACT

Contemporary education faces the critical challenge of establishing disciplinary frameworks that uphold children's freedom while fostering democratic communication, individualization, flexibility, and the effective realization of educational objectives. This paper examines approaches to school discipline within pedagogical theories emerging in the early 20th century—a formative period that laid the groundwork for modern conceptions of discipline. The primary aim is to explore how proponents of early 20th-century pedagogical movements –particularly those aligned with romantic and progressive philosophies – conceptualized school discipline. They found ways to integrate discipline into the teaching process, rather than viewing it as an external tool to ensure its implementation. They grounded their approaches in the development of responsibility, intrinsic motivation, autonomy of choice, and self-discipline. The paper focuses on four influential models: Leo Tolstoy's concept of free education and the Summerhill School, which emphasize the cultivation of freedom; and the Montessori Method and Dalton Plan, which are rooted in the principle of autonomy in education. Among these approaches, self-discipline stands out as the most desirable form of discipline and the most prevalent outcome in alternative schools guided by the philosophies analyzed in this study.

Keywords: school discipline, free education, Summerhill, Montessori Method, Dalton Plan