

ДИСЦИПЛИНАРНИ ИЛИ ИНТЕГРИСАНИ КУРИКУЛУМ: ТРИ РАЗЛИКЕ¹

Анстракт *Рад се бави разликама између дисциплинарног и интегрисаног курикулума које се односе на схватање знања, учења и очекивања од школе/дечјег вртића. Схватање знања у дисциплинарном и интегрисаном курикулуму анализирано је преиспитивањем разлика између знања као акумулације онога што појединац зна и знања као узајамне персоналне и друштвене промене. Схватање учења је анализирано кроз разлике између процеса учења као репродукције и као трансформације. Различита очекивања од школе/дечјег вртића у којима се остварују дисциплинарни или интегрисани курикулум сагледана су у односу на неке промене њихове културе. Чланком смо настојали да дамо допринос разматрањима курикулума којима се у развијању и евалуацији курикулума указује на важност познавања карактеристика приступа из којег он настаје.*

Кључне речи: *курикулум као садржај, курикулум као пракса, знање као епистемолошка промена, знање као онтолошка промена, учење трансмисијом, учење учешћем.*

DISCIPLINARY OR INTEGRATED CURRICULUM: THREE DIFFERENCES

Abstract *The paper considers differences between disciplinary and integrated curricula, related to the understanding of knowledge, learning and expectations of the school/ kindergarten. The concepts of knowledge in the disciplinary and integrated curricula were analyzed by examining the differences between knowledge seen as the accumulation of what a person knows and the knowledge as interpersonal and social changes. The concepts of learning were analyzed through the differences between the process of learning by reproduction or as transformations. Different expectations of the school/ kindergarten in which a disciplinary or integrated curriculum is used were analyzed by the perceived changes of their culture. The aim of the article was to make a contribution to the considerations of the curricula by stressing that it is important to be aware of the characteristics of the approach from which the development and evaluation of a curriculum arises.*

Keywords: *curriculum as contents, curriculum as practice, knowledge as epistemological change, knowledge as ontological change, learning by transmission, learning by participation.*

¹ Рад је настао у оквиру пројекта "Моделу процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији" бр. 179060, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а носилац је Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

ДИСЦИПЛИНАРНИЙ ИЛИ ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРРИКУЛУМ: ТРИ ОТЛИЧИЯ

Резюме *Настоящая работа посвящена различиям между дисциплинарным и интегрированным куррикулумами, связанным с пониманием знания, обучения и ожидания от школы/детского сада, При анализе понимания знания в дисциплинарном и интегрированном куррикулумах были установлены различия между знанием как накоплением того, что человек знает, и знанием, полученным в процессе взаимных личных и социальных изменений, Обучение анализируется через различия между пониманием обучения как репродукции знаний и обучения как трансформации знаний, Различные ожидания от школы/детского сада, в которых применяется дисциплинарный или интегрированный куррикулум, рассмотрены по отношению к определенным изменениям их культуры, Данной работой мы постарались внести вклад в обсуждение куррикулума, указывая на то, что при его разработке и оценке необходимо учесть характеристики более широкого подхода.*

Ключевые слова: *куррикулум как содержание, куррикулум как практика, знание как эпистемологическое изменение, знание как онтологическое изменение, обучение путем передачи, обучение путем участия.*

Увод

Можемо ли учити математику док постављамо шатор, како учимо граматику док израђујемо промотивну брошуру за зимски распуст? Које законе физике науче деца спуштајући се низ тобоган или играјући се блејдом? Како се кроз уметност бавимо решавањем проблема? То су само нека од питања која се могу поставити при упоређивању дисциплинарног и интегрисаног курикулума.

Разлике између дисциплинарног и интегрисаног курикулума нису питање терминологије природе, нити само питање да ли су научно/наставне дисциплине издјелене или интегрисане. Дисциплинарни и интегрисани курикулум настају из различитих схватања сврхе образовања, организације процеса учења, вредновања учења, односа између деце и одраслих, улога и одговорности деце и одраслих, односа дечјег вртића/школе са породицом и друштвеном заједницом (Glatthorn, 2012; Moore, 2006; Smith, 2000).

Истраживања у социологији образовања показала су да дисциплинарни курикулум више одговара „статичком моделу друштва“ у којем је подела рада и занимања строго дефинисана и споро се развија, док интегрисани курикулум одговара динамичним друштвеним променама, у којима се сагледавају односи на нов начин и граде „нови модели разумевања света“ (Young, 2002). Савремена научна истраживања се све више баве комплексним питањима која није могуће сагледати из перспективе једне науке и која истовремено траже продубљено знање из више области (Venville & Rennie, 2010). Друштвене промене, промене у савременој

науци и технологији, новија истраживања неуронауке и људског развоја, искуства свакодневног живљења у савременом свету пружају аргументе за подршку интегрисаном курикулуму.

Међутим, савремена схватања у образовању наглашавају да не постоји коначна тачка у супротстављању разлика, те да је због тога потребно отворено преиспитивати разлике између њих и тражити нове односе, а не само инсистирати да се уклони једно од њих (Dahlberg & Moss, 2005).

Због тога ћемо се у овом раду најпре бавити различитим схватањима курикулума као изворима разлика, а затим испитати неке од разлика између дисциплинарног и интегрисаног курикулума.

Приступи курикулуму и извори разлика

Појам „курикулум“ се различито одређује, а начин на који се схвата и тумачи курикулум утиче на његову организацију и остваривање (Eisner, 2005; Glatthorn et al., 2012; Hentig, 1997; Moore, 2006; Smith, 2000). Интегрисани и дисциплинарни курикулум одражавају два различита начина организације процеса учења у развијању курикулума.

Разлике између дисциплинарног и интегрисаног курикулума настају из два различита приступа курикулуму: 1) курикулуму схваћеном као садржај; 2) курикулуму схваћеном као пракса (Smith, 2000).

Курикулум схваћен као садржај сведен је на садржаје организоване према релевантности или према редоследу којим се подучавају. Оно што можемо да видимо у таквом курикулуму као документу је „низ подналова“ који образовна политика представља као прописани образац садржаја, или „логичан приступ“ садржајима из перспективе науке. У остваривању прописаних садржаја дисциплинарни курикулум је издељен према наставним дисциплинама или предметима који су независни, међусобно неповезани према темама, времену учења, са фиксираним групама и окружењем за учење (Eisner, 2005; Smith, 2000). Образовање је процес којим се садржаји „преносе“ или „испоручују“ (Glatthorn et al., 2012).

Овакво схватање курикулума имају они практичари који говоре искључиво о „градиву“, који верују да не могу да утичу на курикулум („ко сам ја да одлучујем шта ће се учити“) и да је њихов задатак да „план и програм“ реализују у пракси. Централно питање курикулума као садржаја је: шта се покрива садржајима? У дисциплинарном курикулуму учење је као процес стицања знања, способности и вештина организован према појединачним образовним подручјима и активностима у децем вртићу, или наставним предметима у школи, који одговарају научним дисциплинама.

У курикулуму као пракси образовање се схвата као друштвена пракса која се остварује у конкретном културном контексту, у реалним, животним ситуацијама учења заснованим на „стварним“ искуствима учесника (Grandy, 1987:105), од којих

се тражи не само интелектуално разумевање него и њихово деловање. Учење се схвата као „еволуирајући облик учешћа у заједничким активностима деце и одраслих у заједници“ (Lave & Wenger, 1996:11). За учење кроз и за учешће није довољна само интеграција знања, због тога што учешће увек поред знања укључује и вредносно опредељење, као и практиковање различитих образаца укључивања у заједничке активности. Заједничке активности деце и одраслих не значе да су оне заједничке самим тим што укључују друге људе (нпр. самим тим што су позвани различити професионалци да посете час или активност са децом) или се дешавају у неком социјалном окружењу које их је проузроковало (нпр. посета библиотеци, музеју...). Учешће деце и одраслих у друштвеној пракси значи повезивање знања и деловања, проналажење заједничког значења и смисла за све њих, као и ангажовање у решавању проблема за које су сви заинтересовани. Учешће деце у активностима у заједници најпре је „периферно“, а учењем се квалитет учешћа мења (Lave & Wenger, 1996:18). На основу схватања учења као квалитативне промене учешћа у заједници, учење се у интегрисаном курикулуму организује кроз пројекте. Пројекти представљају истраживања тема, питања, проблема који су за учеснике пројекта важни и на које они траже одговоре и решења, кроз широки спектар заједничких активности деце, васпитача/наставника с осталим члановима заједнице, са различитим средствима и могућностима за учешће.

Курикулум као пракса одређен је следећим принципима: учење је социјални чин учешћа и колаборација; знање је узајамна промена идентитета и заједнице; курикулум се гради кроз преговарање свих учесника; саморефлексија васпитача/наставника је ослонац развијања курикулума.

Фокус курикулума је подршка квалитету учешћа, а централно питање је „како да омогућим учешће деце у заједничким активностима деце и одраслих“.

Полазећи од тога да су извори разлика између дисциплинарног и интегрисаног курикулума у полазиштима на којима се гради курикулум и да их има више, усмерићемо се на три разлике: схватање знања, схватање учења и схватање функције дечјег вртића/школе.

Схватање знања: епистемолошка или онтолошка промена

Схватање знања као епистемолошке промене везује се за квалитативну промену когнитивних структура, док се знање као онтолошка промена везује за узајамну промену персоналног идентитета и окружења (Barad, 2007; Packer & Goicoechea, 2009). У дисциплинарном курикулуму доминира схватање знања као исхода изградње квалитативно нове сазнајне структуре. Као епистемолошка промена, знање се тумачи као свест, ментална представа, или теоријско и практично разумевање које појединац поседује (Barth, 2004). Интегрисани курикулум се сазнава на схватању знања као онтолошке промене која укључује како видимо себе, мислимо о себи и на који начин учествујемо у заједници, а не само промену у томе

шта и како нешто знамо (Barad, 2007). Разлике између знања као епистемолошке и онтолошке промене представљене су у табели 1.

Табела 1. Знање као промена

Знање као епистемолошка промена	Знање као онтолошка промена
<ul style="list-style-type: none"> – универзално – фиксно – линеарно – структурирано према логици науке / научне дисциплине – деперсонализовано – индивидуално – знање као лични ресурс – трансценденција – објективно постојећи извор знања изван појединца – мерљиво према споља задатим нормама и тестовима академског постигнућа 	<ul style="list-style-type: none"> – контекстно – ситуационо – вишеперспективно – структурирано према врсти учешћа у активностима у заједници – интерактивно/интраактивно – колаборативно – знање као учешће – иманенција – истраживање, преиспитивање, учествовање као извор знања – саморефлексивно

У дисциплинарном курикулуму знање се стиче на основу принципа трансценденције – знање, посматрано логички, постоји пре сваког искуства појединца, из ког проистиче дуализам ума и спољашњег света као и подвојеност појединца и објективно постојеће стварности (Barth, 2004). Сазнавање објективно постојеће стварности, нпр. простора, времена, зависи од когнитивног потенцијала појединца, који условљава стицање „објективно“ и „независно“ постојећег знања. Из тога следи да је стицање знања у дисциплинарном курикулуму одређено двема претпоставкама: 1) спољашњи свет па самим тим и корпус знања сваке дисциплине постоји независно од појединца, као објективна датост изван и изнад појединца; 2) спремност за преузимање знања је унутар појединца, његових форми разумевања, кроз које ће интерпретирати независну и објективно постојећу реалност. На основу наведених претпоставки, дисциплинарни курикулум се фокусира на трансмисију „објективно“ постојећих знања и на капацитет појединца да овлада тим знањима.

У интегрисаном курикулуму знање је више од епистемолошке промене и односи се на узајамну промену идентитета и заједнице, која настаје из квалитативне промене учешћа у друштвеним активностима у заједници, „знање није оно што се поседује, него оно у чему се учествује“ (Grandy, 1987:105; Lave & Packer, 1991). Знање је феномен који проистиче из учешћа појединца у култури и производ је различитих облика односа и специфичних друштвених пракси (Barad, 2007).

Као онтолошка промена, знање се у интегрисаном курикулуму гради на принципу иманенције – целовитости, узајамне повезаности појединца и окружења у којем живи, заснованом на три кључна аргумента: 1) знање није неутрално, оно је културно посредовано културним артефактима и културним оруђима и према

томе је материјализовано у стварности (Barad, 2007); 2) знање је друштвено конструисано кроз системе активности у друштвеној пракси; 3) знање се гради на нивоу узајамне културне трансформације и трансформације појединца (Grandy, 1987; Lave & Wenger, 1996; Packer & Goicoechea, 2009). Из принципа иманенције следи да је знање “сложен социјални феномен који настаје у колаборацији у друштвеној пракси, у којем се не дели ум и тело нити индивидуа и свет око ње, не деле се индивидуалне активности и културно приређени услови (Lave & Packer, 1991). Знање као онтолошка промена у интегрисаном курикулуму темељи се на три претпоставке: 1) стварност не постоји независно од појединца, нити “наспрам” појединца, појединац и стварност чине интегрисану, узајамно зависну целину; 2) знање је узајамна трансформација персоналног идентитета и заједнице; 3) знање зависи од учешћа у друштвено-културним активностима у заједници, а не само од експлицитног интелектуалног учења и епистемолошке изградње.

Биће, према Барад, не постоји као издвојени ентитет, оно настаје кроз однос са светом, постоји само уколико се повеже са нечим другим, „чак и кад је у питању нешто сасвим једноставно као удисање кисеоника“ (Barad, 2007:184). Како појединац није “физички издвојена егзистенција”, он се развија кроз учешће у различитим друштвеним праксама, испробавањем и преузимањем различитих друштвених улога и идентитета, при чему се знање гради кроз размене у заједници и кроз практично деловање.

На тај начин изграђено знање се сматра холистичким, а подела знања према дисциплинама историјском традицијом организовања наставе (Jonassen, 2010). Поставља се питање да ли се издељеним дисциплинарним знањима може одговорити на изазове савременог живота? Креатори интегрисаног курикулума у технолошки развијеним културама предлажу курикулум организован кроз пројекте на основу „комплекса проблема“, као што су нпр. геномика, роботика и нанотехнологија (Jonassen, 2010). У приступу „комплекса проблема“, не ради се о интегрисању наука или научних дисциплина, него о сагледавању проблема који не могу бити решавани у оквиру једне науке. Пример комплекса проблема у науци представља нпр. биомимикрија (bios – живот, и mīmikos – подражавачки) као приступ у истраживању у архитектури, технолошком инжењерингу, грађевинарству, роботизици, при чему се траже одржива решења образаца и стратегија из природе. Суштинска идеја јесте да је природа већ решила многе проблеме који су за људе веома актуелни и од пресудног значаја за наставак врсте као што су енергија, производња хране, контрола климе, нетоксична хемија, транспорт, и да их треба преиспитати, разумети и ускладити у животу савременог човека. Пример илуструје “научну” реалност и може се поставити питање зашто би у образовању било супротно?

Међутим, знање издељено у наставне дисциплине/предмете или образовна подручја, у образовању се и даље прихвата као најбољи начин генерисања људског сазнања јер обезбеђује структурирана, кумулативна знања. Истраживања показују доминантну оријентацију образовања у свету ка дисциплинарним знањима, због тога што су увек доступна за мерење и, према томе, најсигурнији показатељ преласка на следећи ниво школовања (Eisner, 2005). Слабости дисциплинарног кури-

кулума које се све оштрије критикују односе се на ниску функционалну вредност академских знања као и на бинарне поделе које академска знања стварају кроз дуализам ума и тела, разума и емоција, мисли и акције (Apple, 2012; Armstrong, 2008). У дисциплинарном курикулуму важније је „знати називе 206 костију људског тела него како се одговарајућом исхраном и вежбама бринути за те кости у властитом животу“ (Armstrong, 2008:63).

У интегрисаном курикулуму се превазилази јаз између академских и практичних знања као јаз између образовне институције и стварног света, јер се полази од претпоставке да знање одражава везу са „стварним проблемима“ „стварним светом и животом“ у смислу да интеграција знања подразумева стављање знања у примену у стварним животним ситуацијама и проблемима (Apple, 2012; Venville & Rennie, 2010). Због тога интеграција знања није само интегрисање научних сазнања, него и вредности на основу којих се учествује у активностима, способности да се размишља на начин који је одговарајући за проблеме и питања са којима се суочава заједница; способности комуницирања о тим питањима, и способности да се размишља и укључи у различите начине решавања тих проблема и питања. Венгер идентификује четири карактеристике квалитета знања које се гради кроз учешће (Lave & Wenger, 1996:1): 1) знање је експлицитно као што је и „скривено“ – „ми знамо увек више него што можемо рећи“, тако неформалне могућности учења у животним ситуацијама покрећу скривено знање; 2) знање је социјални конструкт – разноврсност учесника, њихових искустава и перспектива доприноси сазнању; 3) знање живи у људском чину деловања, потреби за смисленим учешћем у заједници – знање је увек ситуирано у неком догађају у неким специфичним околностима; 4) знање је динамично – у сталној трансформацији, и одговара динамичној природи заједнице која се убрзано мења.

Учење: трансмисија или коконструкција

Колаборативна природа учења, односно учење као коконструкција значења, проистиче из схватања учења као „саставног дела друштвене праксе“ и „еволуирајућег учешћа у заједници“, које води узајамној трансформацији идентитета и заједнице (Barad 2007; Grundy, 1987; Lave & Wenger, 1996). На основу таквог одређења учења интегрисани курикулум се фокусира на питање односа узајамности, саделовања и учешћа у заједничким активностима деце и одраслих.

Учење као трансмисија има функцију преношења и присвајања објективно постојећег знања. Свет знања се схвата као унапред одређен, а у учењу се усвајају представе о свету знања који је „тамо негде“ или „поред нас“. Схватањем учења као трансмисије и самим тим репродукције знања дисциплинарни курикулум се фокусира на питање избора релевантних тема и садржаја из постојећег корпуса знања.

Да бисмо упоредили учење у дисциплинарном и интегрисаном курикулуму, послужимо се неким контрастима метафоре „дрво“ и „ризом“ из тумачења Делеза и Гатарија (Deleuze & Guattari, 2005:3)

Однос корен–стабло одражава однос стварни свет – његова репродукција. Кључни део или константну истину представља корен дрвета. Стабло је продужетак константе, које се затим све више разгранаву у истом смеру и према идентичном распореду. Однос корена и стабла одражава, према наведеним ауторима, бинарну логику и логику репродукције (Deleuze & Guattari, 2005:5). Стабло са гранама, које се шире у континуираном понављању, припада само једном извору из ког се све грана, једносмерно и према уједначеном распореду, односно кроз процес који је увек структурно исти. Преведено на подручје учења у дисциплинарном курикулуму, метафора одражава: 1) објективно постојећи корпус знања одређене дисциплине као кључно место учења; 2) учење као репродукцију објективно постојећих знања; 3) учење као процес који се може регулисати јер је увек структурно исти; 4) учење као стандардни модел који се може понављати.

Метафора ризома одражава учење у интегрисаном курикулуму. Диспозиција ризомског корена разликује се од корена стабла јер ризом нема фиксну структуру, редослед или образац развоја. То је „отворен систем хетерогених веза“, „мноштво без доминације“ (Deleuze & Guattari, 2005:19). Према наведеним ауторима, мноштво не значи псеудоумножавање као безброј пута поновљену репродукцију једног извора. Кроз мноштво успостављених веза сам ризом се неограничено мења. Уместо кључне тачке или места, који су карактеристични за структуру репродукције, постоје димензије као линије у ризому од којих свака има потенцијал извора, због чега ризом може бити сломљен у неком чвору, али ће он почети поново да се развија пратећи претходну или креирајући нову линију (Deleuze & Guattari, 2005).

Према метафори ризома, учење се у интегрисаном курикулуму може разумети на следећи начин: 1) постоји више подједнако релевантних извора учења; 2) извори учења се мењају кроз интеракцију с онима који уче; 2) процес учења је динамичан и непредвидив; 3) учење се одвија у синергији различитих потенцијала (знања, искуства, окружења) које одражавају његову сложеност; 4) суштина учења је у процесу трансформације. Разлике у схватању учења између дисциплинарног и интегрисаног курикулума приказане су у табели 2.

Табела 2. Разлике у схватању учења

Учење као трансмисија	Учење као коконструкција
<ul style="list-style-type: none"> – репродукција знања – један извор учења, метафора: дрво – извор знања наспрам учења – предвидив и структуриран процес – регулисан – готова решења – дисциплинарно – квантитативна евалуација 	<ul style="list-style-type: none"> – коконструкција значења – мноштво извора учења, метафора: ризом – синергија – контекстно – динамичан, различити нивои учешћа – одговорност за учење кроз истраживање – пројектно – партиципативна евалуација

Учење се као коконструкција тумачи кроз однос појединца и заједнице који се може одредити као однос „бити део света“, бити у „интраакцији“ (латин.: унутра, током, у оквиру), припадати, бити у односу међузависности у којем свако доприноси изградњи другог кроз са-деловање (Barad, 2007:193). Коконструкција је у том смислу више од коконструкције дискурзивног значења између учесника који кроз дискурс граде значење и одређује однос активне међузависности између човека, културе, физичког и природног окружења у којим се култура, материјални свет и човек узајамно изграђују: „Наше размишљање конструише идеје о томе шта је могуће урадити са камењем, његовим квалитетом и облицима или како се односити према камењу... ми градим нешто од камена, клањамо се камењу као божанствима или га ситнимо у комаде“ (Barad, 2012:80). Разумевање учења као коконструкције упућује на то да: 1) природа, материјални, физички свет у нашем окружењу подједнако учествују у грађењу значења као и култура; 2) људи доприносе процесима у које су укључени тако што проширују и мењају културна оруђа и праксу, а не само тако што понављају праксу коју су други створили (Rogoff, 2003). Из тога следи да учење као универзални процес не постоји, увек је интегрисано у неком догађају у специфичном окружењу, „не постоји ништа одвојено, тамо негде, устаљено пре или независно од интраакције унутар које је активно обликовано“ (Barad, 2012:81). У том смислу, „активности, задаци, функције учења не постоје у изолацији, они су део система односа кроз који се учење развија (Lave & Wenger, 1996:53).

У интегрисаном курикулуму учење као коконструкција подразумева заједничке активности деце и одраслих кроз: 1) постављање питања и заједничко договарање о питањима и теми пројекта; 2) заједничку израду плана пројекта; 3) заједничко креирање окружења и одлучивање о месту учења; 4) заједничко истраживање деце и одраслих; 5) заједничко презентовање пројекта на различите начине; 6) заједничке акције у заједници; 7) учење не само на основу понуђеног комплексног модела разумевања света него и стварање нових модела разумевања (Thomas, 2000).

С обзиром на различите приступе учењу, дисциплинарном и интегрисаном курикулуму одговарају различите врсте и критеријуми евалуације учења. Дисциплинарном курикулуму одговара објективна, квантитативна и „упоредљива“ евалуација, као начин вредновања постигнућа на тестовима знања и упоређивања деце, школа, школских округа и, коначно, различитих земаља. Критеријуме за вредновање учења у дисциплинарном курикулуму чине објективно утврђени резултати учења из појединачних дисциплина као збирка појединачних знања, способности и вештина. Интегрисаном курикулуму одговара партиципативна евалуација, која одражава перспективе различитих учесника у процесу учења, као начин рефлексije учесника о квалитету учешћа у активностима. У интегрисаном курикулуму критеријуми вредновања учешћа односе се на: идентификовање са низом друштвено-културних улога и конструисање преклапајућих идентитета; развијање различитих облика учешћа; постајање самопроцењивачем сопственог учења. Сврха евалуације у интегрисаном курикулуму је пружање подршке учесницима да: одлучују о на-

чинима учења; да преузму одговорност за сопствено учење; доживе себе као део заједнице; верују и раде не томе да активно мењају себе и заједницу.

Критике које се упућују објективној провери резултата учења из појединих дисциплина (Venville & Rennie, 2010) везују се за питање моћи у одређивању корпуса тема у оквиру једне дисциплине, као и за сужавање деловања на основу учења. Наиме, никада се не доводе у питање теме и садржаји у оквиру једне дисциплине, којима се даје приоритет у учењу у односу на неке друге које се сматрају мање важним. При томе се свака наставна дисциплина/област граничи и разликује од других, а разлика се појачава и кроз друге врсте активности. На пример, у школама се разлике појачавају тиме што је не само настава издељена на предмете него су истовремено и секције организоване према дисциплинама.

Уско фокусирање, односно превођење дисциплинарних знања на стандарде или образовне резултате који су лако мерљиви, производи уско фокусирање у деловању, које је неодрживо у савременом свету. Како све више учење постаје „припрема за тестирање“ у оквиру дисциплина, постоји реална опасност да учење неће бити функционално за решавање оних питања и проблема који се не уклапају у границе традиционалних дисциплина. На тај начин се квалитет курикулума све више процењује у односу на то колико је сличан тестовима који се примењују за његову проверу (Armstrong, 2008).

Очекивања од школе/дечјег вртића

Да ли је школа/дечји вртић институција у којој се преноси знање или граде идентитети, место репродуковања или реконструкције културе, место друштвене изолације или интеграције? То су само нека од супротстављених очекивања од школе/дечјег вртића у дисциплинарном и интегрисаном курикулуму.

У дисциплинарном курикулуму дисциплине чине структуру дана у школи/дечјем вртићу, одрасли имају моћ над децом јер се сматрају „преносиоцима знања“ који процењују и регулишу учење деце. Поларизација моћи деце и одраслих у односу на знање и одлучивање, као и исцепканост појединачних дисциплина, ствара слику о школи/дечјем вртићу као месту организованог преношења знања. Још у дечјем вртићу деца интернализују ову слику, обрасце понашања, улоге вршњака и одраслих у учењу и тај стереотип преносе на друге нивое образовања, као образац који је већ потврђен у пракси заједнице. Они тако прихватају старе улоге, мире се са праксом заједнице и граде уверење да припадање заједници подразумева пасиван однос репродуковања постојећих образаца. С обзиром на то да је однос између појединца и заједнице динамичан, прихватањем старих улога они не само што интернализују старе норме и вредности него и шаљу поруку заједници да настави да репродукује постојеће обрасце и односе у дечјем вртићу/школи.

Паркер, да би показао како се идентитет детета обликује на основу старе слике образовне институције, образлаже налазе истраживања која показују начи-

не на који се деца уводе у правила и обрасце, као што је нпр. „безличност улоге ученик“ (Packer & Goicoechea, 2009): ученици су означени као групација а не као појединци; они морају да подигну руку да буду прихваћени као говорници; морају да прате правила у учионици; раде оно што осмисле одрасли. Ученици постају објекти извршења дисциплинских налога. Интернализовањем норми и вредности безличне улоге ученик, већина деца и одраслих гради односе на „безличан начин“. Тако се учешће претвара у надзор над учењем (Packer & Goicoechea, 2009).

Школе/дечји вртићи у којима се остварује дисциплинарни курикулум, због тога што понављају постојеће културне обрасце, постају окоштани и мање осетљиви на промене у окружењу и унутар њих самих (Apple, 2012). Репродуковањем културних образаца кроз дисциплинарни курикулум се појачавају ризици као што су: везаност за рутину; задржавање и опстајање нормирања у образовању; супротстављање улога и позиција моћи између деце и одраслих; друштвена и културна изолација деце и практичара који су у школи/дечјем вртићу. Дисциплинарни курикулум оправдава задржавање и опстајање стандардизације и нормирања који школе/дечје вртиће чине униформним (Apple, 2012).

Одговорност одраслих је сужена у дисциплинарном курикулуму, јер је сведена на одговорност за: реализацију и „испоруку“ прописаног садржаја; академско постигнуће деце представљено кроз успех на тестовима знања; остваривање захтева постављених „споља“.

Дечји вртићи/школе који развијају дисциплинарни курикулум тешко се интегришу у културну заједницу, а учење деце је најешће изоловано у односу на питања и проблеме релевантне за њихову животну заједницу. Вештачка баријера између дисциплина такође ствара вишеструке баријере и за практичаре. Они су као „реализатори“ удаљени од образовне политике и научних истраживања а истовремено су изоловани од својих колега који се не баве истом дисциплином, тако да подучавање/настава има карактеристике „усамљеничке активности“, а изолованост отежава практичарима добијање подршке и повратне информације о раду. Као резултат тога, није неуобичајено да практичари сматрају да никога није брига за њихове проблеме (Apple, 2012). Разлике у очекивањима од школе/дечјег вртића приказане су у табели 3.

У интегрисаном курикулуму структуру дана чине различити начини учешћа у заједничким активностима деце и одраслих и испробавање различитих улога у дечјем вртићу/школи и изван њих у животном окружењу, што омогућава деци и одраслима развијање истраживачког односа у учењу. Учење учешћем се гради на колаборацији деце и одраслих при чему свако од њих доприноси учењу на основу свог претходног искуства и има различите улоге у ситуацијама учења с обзиром на то шта зна и уме у конкретној ситуацији (Lave & Packer, 1991; Lave & Wenger, 1996; Rogoff, 2003). Односи између деце и одраслих у интегрисаном курикулуму засновани су на односима прихватања, припадања и самопотврђивања (Packer & Goicoechea, 2009).

Табела 3. Разлике у очекивањима од школе/дечјег вртића

Култура у којој се остварује дисциплинарни курикулум	Култура у којој се развија интегрисани курикулум
<ul style="list-style-type: none"> – поларизација моћи између деце и одраслих – надзор над учењем – преношење знања – репродукција културних образаца – друштвена изолација – професионална изолација – сужена одговорност одраслих – стереотип улога – реализатори програма 	<ul style="list-style-type: none"> – дељење моћи – подршка учењу – грађење идентитета – реконструкција културних образаца – друштвена интеграција – умрежавање – одговорност за учешће у заједници – реконструкција односа – носиоци промене

У интегрисаном курикулуму одрасли преузимају одговорност за: грађење заједнице кроз односе сигурности припадања и прихватања; консултовање са децом и слушање деце; обезбеђивање учешћа у заједничким активностима деце и одраслих; етичке принципе на којима граде сопствену праксу; сопствено учење и стваралачки однос према учењу. Примери повезаних одговорности одраслих су: подела одговорности одраслих и деце у учењу уместо ослањања на ауторитет, контролу одраслих или преношење готових решења; пружање смерница у учењу; заједничко доношење правила; изражавање истраживачког односа према учењу и спремност на дијалог; пружање помоћи деци да преузму одговорност за сопствено учење (Hentig, 1997; Jonassen, 2010). Школа/дечји вртић као заједница која подржава учење кроз учешће гради однос према деци кроз који им омогућава: приступ свим активностима које су значајне за заједницу; учешће у делатности заједнице; права и подстицање одговорности у свему што припадање заједници подразумева; „учење“ дискурса заједнице кроз укључивање у специфичне начине комуникације; дељење моћи између чланова заједнице у ресурсима и могућностима за учење; опредељеност заједнице да поштују искуство нових чланова као „поглед са стране“ који доприноси функционисању и трансформацији заједнице (Lave & Wenger, 1996:117). Организација процеса учења кроз обезбеђивање различитих начина учешћа у заједничким активностима деце и одраслих претпоставља друштвену интеграцију дечјег вртића/школе, у којој они деле своју делатност и функције с окружењем, што не значи да се њихов значај тиме умањује. Грађење односа с окружењем кроз умрежавање пре свега подразумева концептуалне промене у култури сваке институције и промене у њиховим међусобним односима кроз идентификовање: заједничке сврхе; заједничких истраживања; нових облика сарадње и повезивања; нових улога свих учесника у подршци учењу. Умрежавање и учење учешћем омогућавају да се културни обрасци увек изнова реконструишу у конкретној ситуацији учења (Young, 2002).

У интегрисаном курикулуму практичари се схватају као носиоци промене у образовању, што значи да имају овлашћење да креирају курикулум и прате квалитет образовног процеса (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011). Они су у позицији да више размишљају, истражују, одлучују и преиспитују своје одлуке и схватања кроз умрежавање са другим практичарима, научноистраживачким институцијама и доносиоцима образовне политике, који их оснажују у њиховом професионалном развоју и у покретању промена.

Закључак

Свест о разликама између дисциплинарног и интегрисаног курикулума доприноси јаснијем одређењу у ком правцу се крећемо и шта хоћемо да постигнемо у образовању и спречава да се заустављамо на питањима – који садржаји и теме ће се учити и како ће се то процењивати – којима се замагљују суштинска питања курикулума као што су нпр. шта је сврха курикулума, на којим вредностима се гради, на каквим односима учесника, на којим схватањима учења и развоја.

Покретањем питања о разликама између дисциплинарног и интегрисаног курикулума само је загребано по површини велике теме, која захтева даља истраживања. То су истраживања која се баве не само полазиштима ова два курикулума него и: питањима сврхе и функције образовања; квалитетом иницијалног образовања и стручног усавршавања васпитача/наставника и стручних сарадника као критичких мислилаца свесних различитих парадигми и теоријских оријентација; променом културе школе/дечјег вртића; реформом курикулума из перспективе различитих учесника у образовању.

Литература

- Apple, W. M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2012). *Intra-action*. Retrieved February 17, 2014 from the World Wide Web <https://www.academia.edu/1857617/>
- Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju. Struktura znanja i njegovo oblikovanje. Problemi prijenosa znanja*. Zagreb: Profil international.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Retrieved December 12, 2013 from the World Wide Web <http://projectlamar.com/media/>
- Eisner, W. E. (2005). *Reimagining Schools*. London: Routledge.

- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. & Boschee, B. (2012). *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation*. London: SAGE Publications.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: Falmer Press.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Jonassen, D. (2010). *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York: Routledge.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, God. 60, Br. 2, 296-309.
- Lave, J. & Packer, M. (1991). *Towards a Social Ontology of Learning*. Paper presented at the Wenner-Gren Conference on Linguistic Relativity, May 03-11, Ocho Rios Jamaica.
- Lave, J. & Wenger, E. (1996). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, A. (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. New York: Routledge.
- Packer, M. & Goicoechea, J. (2009). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, Vol. 30, No. 4, 227-241.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, M. K. (2000). Curriculum Theory and Practice, *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved September 03, 2013 from the World Wide Web www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Thomas, J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Retrieved December 12, 2013 from the World Wide Web http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29
- Venville, G. & Rennie, J. L. (2010). Disciplinary Versus Integrated Curriculum: The Challenge for School Science. In B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 118-143). London: Springer.
- Young, D. M. (2002). *The Curriculum of the Future From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. New York: Taylor & Francis.

Подаци о аутору

Др Живка Крњаја (1963) је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs