

Лидија Мишкељин

*Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
lidijamiskeljina@gmail.com*

Дискурс једног предшколског програма васпитања

Апстракт: Рад представља приказ критичке анализе дискурса једног предшколског програма васпитања и образовања. Полази од Фукоовог концепта дискурса као језика у употреби који не само да рефлектује социјални поредак већ га и обликује кроз мрежу конвенција, знања и праксе које детерминишу човекову, у овом случају читаочеву, перцепцију стварности. Основна идеја анализе представљене у раду заснива се на откривању дискурзивних стратегија и/или система правила датих у тексту *Основа програма предшколског васпитања и образовања за рад са децом од три до седам година – модел А* који омогућавају одређене исказе и разумевања о детету и тако позиционирају дете и васпитача кроз дискурсне репертоаре. Овај приступ нам помаже да контекстуализујемо текст и тако разумемо основни механизам дискурса у креирању специфичних верзија предшколског васпитања и образовања. Како је и сама анализа дискурса повезана с интерпретацијом и наратологијом, са причом као константом, тако и овај рад представља причу о једном предшколском програму будући да као и сваки други текст прича причу која није до краја испричана и која даље може да се развија у различитим правцима.

Кључне речи: програм предшколског васпитања, дискурс, критичка анализа дискурса

Увод

Тешко је, или чак, немогуће данас у било којој сфери хуманистичке мисли заобићи појам дискурса који, евидентно, све више функционише не само као веза између теоријских и практично усмерених приступа (на пример, у филолошком домену, између теорије језика/књижевности и прагмалингвистике/књижевне интерпретације), већ и као поливалентна основица најразноврснијим дисциплинарним интересима – филозофским, психолошким, социолошким, историографским и културолошким. Мултидисциплинарна распрострањеност овог појма нас све више удаљава од опште употребне димензије садржане у значењу речи *дискурс*, која и сама измиче чврстом дефинисању, варирајући од језика до језика, и од

једне речничке дефиниције до друге чак и када је реч о истом језику. У француском језику њоме се означава појам *спонтаног говора*; у енглеском се примећује померање тежишта на комуникацијски, али и на формални моменат, па се дискурс дефинише као *теми усмерен разговор*, формалне природе (Longman). Етимолошка димензија речи упозорава на еволуцијску диспаратност у домену значења речи дискурс, с обзиром да лат. *discurrere*, са значењем 'трчати околу', 'скретати са смера', не сугерише усмереност ни чврсту форму, већ кривудање и импровизацију.

Термином *дискурс* се може означити текст, али и не-текст; говор, као и писмо; идентификацијска и разликовна својства говора; конкретан исказ, текстни тип или исказна стратегија; све што гради значење и налази свој рефлекс у исказу; одређена формација као скуп препознатљивих језичних и нејезичних карактеристика; симболичка интеракција и продукти семиозе уопште; процеси разумевања, преозначавања и редистрибуције значења и тако даље.

Термини *текст* и *дискурс* употребљавају се на различите начине и недоследно – некада као синоними, некада као појмови супротног значења и то на основу различитих критеријума. Некада се текст односи на писани језик, а дискурс на говорени (па се често користе синтагме "писани текст" и "говорени дискурс"); некада дискурс подразумева метрику, док текст може бити и врло кратак; некада се термином дискурс имплицира интерактивност, док се текст везује за неинтерактивни монолог (Edmondson 1981). Термином *дискурс* некада се означава процес продукције и разумевања текста, док се под *текстом* подразумева производ тог процеса, аналогно са односом између реченице и исказа (Van Dijk 1977). Међутим, многи аутори који се баве текстом не прихватају овакво значење тог појма и инсистирају на тексту као комуникативном феномену и природном остварењу говора (Beaugrande 1981). У овом раду, термини текст и дискурс, и са њима блиско повезан појам критичка анализа дискурса, користе се у истом значењу, који у основи представљају кохерентан комплекс знакова приказаних кроз идеје и значења које постају доступне кроз форму текста.

У разматрању термина "дискурс" морамо се присетити да он није еквивалент "језику", нити треба да мислимо да постоји проста веза између дискурса и реалности. Дискурс не преводи просто реалност у језик; њега пре треба видети као систем који структурира начин на који перципирамо реалност. Фуко у "Поретку дискурса" тврди: "Не смемо замишљати да нам свет окреће читљиво лице које морамо само да дешифрирамо. Свет није саучесник нашег сазнања; не постоји никакво пред-дискурзивно провиђење које нам свет даје на располагање у нашу корист. Морамо поимати дискурс као ... праксу коју им намећемо. У овој пракси догађаји дискурса налазе принцип њихове регуларности." (Фуко 2007, 40).

Према схватању социјалних конструктивиста, дискурс се може одредити као "интерпретациони систем", "континуирани процес стварања значења и његовог јавног циркулисања", "скуп значења, метафора, представа, слика, прича, исказа који заједно производе одређену верзију догађаја" (Ber 2001, 83). Слично наведеном је и схватање дискурса као система исказа који конструишу објекте (Parker 1992; Фуко 1998) и производе субјекте. На примеру текста то би могло да се представи на следећи начин: сваки текст унапред претпоставља генеално разумевање (конвенција у оквиру датог друштвено историјског контекста) система знакова; све што је дато у тексту потврђује се кроз језички систем, али у исто време сваки текст (као исказ) је посебан, непоновљив; транскрипција мисли се одвија кроз посебну врсту дијалога и комплексне интеррелације између текста (предмета проучавања и рефлексije) и креираног контекста (запитаност, оповргавање) у коме процеси синтезе, анализе, евалуације мисли заузимају место и настаје сусрет два субјекта, аутора текста – написаног и онога који се креира кроз тумачење. Заједничко за ова конструкционистичка одређења дискурса је схватање да је природа дискурса конструктивна, односно дискурс конструише значења, производи одређену верзију догађаја и прихватљиве начине мишљења и понашања.

Фуко нуди дискурзиван поглед на репрезентације, а његово тумачење доводи до помака од појма језика до појма дискурса, при чему он посматра дискурс као репрезентациони систем интересујући се за правила и праксе који граде значења у дискурсу, односно производњу знања кроз језик повезану са свим праксама, будући да све праксе производе значења. Дискурс се прелама кроз читав распон текстова и рефлектује стање знања у датом тренутку. Намера аутора се остварује кроз дискурс текста који укључује ауторову перцепцију друштвене ситуације и друштвених односа, однос према исказу који га окружује и дискурс као целину.

Текст не може да говори сам за себе: потребан му је читалац као и писац (аутор). У процесу читања, менталне шеме и очекивања помажу читаоцу да иде, како би Брунер рекао, изван датих информација. Како ће се текст користити скоро увек највећим делом зависи од читаоца. Наравно, читаочева сврха није ништа мање важна него ауторове намера.

Зашто дискурс програма васпитања и образовања?

У сфери образовања постоје различите дефиниције и одређења програма васпитања и образовања. Навешћемо само неке:

"Програм је избор вредности и претпоставки које се преводе у васпитне задатке са циљем да се педагошке интервенције повежу у јединствену концепту-

алну целину и усмере у истом правцу" (Програми предшколског васпитања... 1996, 43).

"Програм је покушај да се саопште основна начела и одлике једног образовног предлога на такав начин да је он подложен критичком преиспитивању и ефикасном превођењу у праксу" (Stenhouse 1975).

"Програм се посматра као контекстуализовани социјални процес који се препознаје у филозофским поставкама о природи мишљења и учења, човека и детета, васпитања и образовања" (Cornbleth 1988).

Рос у својим разматрањима програма као "дефинисања онога што треба да се научи", између осталог подвлачи да, поред дефинисаних садржаја учења, програм егзистира на много ширем пољу деловања и укључује социјалне конструкције дате културе као резултат индивидуалне трансформације. Зато га и сам посматра кроз призму репродукције културе, као културни артефакт и средство социјалне продукције/репродукције (Ross 2000.)

Текст који исписују и пројектују аутори програма васпитања и образовања, у овом случају кроз наведена одређења програма, презентује се читаоцу преко речи и лексичких форми као што су "унапред написано", "идеје", "избор вредности и полазишта", "покушај да се саопште", "дефинисање", те се он посматра као посредована реалност мисли и искуства самог аутора, који у исто време у себи садржи и намеру и реализацију те намере и у чему се препознаје његова значајност и сврха због које је креиран. Аутори програма генерализују идеју кроз језик и на тај начин (ус)постављају поредак дискурса који покреће друге дискурсе. Цео програм више није јединица језика, већ поприма интегрисано значење које у себе укључује *језик* као социјалну структуру, *поредак дискурса* као социјалну праксу и *текст* као социјални догађај.

Начин на који ћемо разумети програм зависи и од дискурса који је заступљен у пракси одређене установе (вртића, школе). Наше концепције и начини резоновања о програму рефлектују начин на који мислимо и говоримо о програму, односно кроз интеракцију са текстом програма конструишемо значење дискурса који текст покреће. Програми – као званични документи – у крајњој инстанци представљају оквир за формирање различитих модела васпитања. Суштински, од филозофске и педагошке концепције, преко програма, модела и приступа па до васпитача који ради са групом деце, васпитна идеја прелази дуг пут, филтрира се, мења, реконструише од дискурса до дискурса.

Из тих разлога ће и овај рад третирати текст једног програма предшколског васпитања и образовања као дискурс и основ за његову анализу.

Критичка анализа дискурса

Основа програма предшколског васпитања и образовања за рад са децом од три до седам година – модел А¹

Полазиште за овај рад јесте да је дискурс програма – социјални догађај те се не посматра само кроз ефекте лингвистичких структура, већ кроз поредак дискурса који се гради кроз форму и значење текста.

Како Програм одређује дете и васпитача

Развијајући овај Програм аутор је кроз одређене категорије, као језичке и дискурзивне артефакте, одредио субјекта (дете, васпитача) и установу (вртић, групу), користећи речи, језичке и дискурсне ознаке (наслови, поднаслови, сажетак, обележавања и наглашавања) конструишући субјективитет и социјалне односе. Они су локализовани у оквиру интертекстуалног дискурса: *полазишта, циљеви, начела, улоге васпитача, планирање и евалуације, избор и планирање садржаја, услови за реализацију*. Кроз циљеве Програма аутор интегрише и истиче поље знања које је садржано у образовању детета кроз три кључне области: "овладавање самим собом", "односи са другима" и "сазнања о околини". И нови садржаји и педагошке форме текста су проширене кроз текстуалну метанаративност која отелотворује и легитимише репрезентацију "реалног" именујући је као: 'дете', 'развој', 'знање', 'васпитање', 'вештине' и 'васпитач'.

Дискурсни репертоари и конструкција схватања детета

Како бих истражила на који начин Програм производи и конструише сопствене објекте проучавања, набројаћу дискурсе који се појављују у тексту и извући категорије у односу на особе. На тај начин ћу покушати да спецификујем одређену *логику* и врсту *праксе* и *оријентација* које, делујући заједно, конструишу верзију **детета и васпитача**. Овај поступак треба да омогући повезивање свих односа који су конструисани између детета и осталих, као и да појасни како Програм, дефинишући термине развоја и васпитања и параметре праксе у вртићу, позиционира субјекта у оквиру праксе која је одређена Програмом.

¹ За потребе овог истраживања *Основе програма предшколског васпитања и образовања за рад са децом од три до седам година – модел А* третирају се као службени текст са концепцијом детета, детињства, васпитања и образовања. У даљем тексту у раду ће се користити термин *Програм* као скраћени назив документа *Основе програма предшколског васпитања и образовања за рад са децом од три до седам година – модел А* из 1996. године

Истраживање сам започела тако што сам извукла кључне термине везане за учење који се појављују у тексту "Полазишта програма". Са леве стране ћу нумерисати редове, што ће помоћи у даљој анализи и позивању на одређене термине.

- 1 Дете има потребу и право да буде оно што јесте, расте и развија се.
Дете је јединствено биће. Развој детета се не остварује издвојеним деловањем на поједине стране личности или аспекте развоја.
- 4 Свако дете учи и развија се сопственим темпом.
- 5 Дете је социјално биће и има потребу за одраслима, вршњацима и децом других узраста.
- 7 Свако дете има природну потребу да разуме себе и свет који га окружује.
- 9 Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје.
Дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има
- 11 значење.
Учење је процес изграђивања, а не усвајања знања;
- 14 Дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања;
За дете је игра посебно значајна активност. Она је начин изражавања и
- 17 специфичан облик учења.
- 18 Предшколско дете функционише на основу онога што у датом тренутку јесте, има и уме. Сопственом активношћу, кроз интеракцију са физичком и социјалном средином, оно се потврђује и тиме стиче неопходне
- 23 претпоставке за проширивање сопствених граница, за мењање и развој. Дете ће бити спремно да реагује на изазове нових учења и сазнања ако има могућности да дела, мисли, изражава се у складу са својим тренутним моћима и ако је прихваћено и уважено такво какво је.
- 26 Свако дете у предшколској установи је особена личност, оно има свој начин мишљења, осећања, делања, сопствене потребе, навике и интересовања и своје особено искуство. Васпитни поступак који полази од поштовања
- 30 дететове личности мора пружити прилику сваком детету да буде "своје", мора му помоћи да постане свесно својих особености, да их прихвати и развија се сопственим темпом (васпитно-образовни поступак не би требало да по унапред испланираном следу усмерава развој целе групе деце).
За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.
- 39 Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирало на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу
- 44 се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.
- 47 Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење.
За таква учења није га потребно споља "мотивисати", али то не значи да децу

треба препустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

- 53 Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).
- 57 Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивише индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва.

Систем знања класификован као "Полазишта програма" има своју унутрашњу логику. Дискурсни репертоари, као што су 'сопственим темпом' (ред 4), 'урођена мотивација' (ред 9), 'лични разлог' (ред 10), 'процес изграђивања' (ред 12), 'путем интеракције' (ред 13), 'мења и прилагођава' (ред 14), 'има могућности да дела, мисли, изражава се' (ред 23), 'лични смисао' (ред 47), 'прерађује и присваја стечена искуства' (ред 55) функционишу у Програму на такав начин да заједно детерминишу схватање о детету и његовом учењу. Аутор употребом поређења и логичким (семантичким) субјектом "васпитач као креатор... сопствене праксе", придевом и епитетом "јединствено биће", као и упућивачким именицама "учи путем интеракције", показним прилогом "тако" и глаголима "мења и прилагођава" остварује како текстуалну кохезију, тако и информативну перспективу дела дискурса – веровања и вредновања која су повезана са оним што значи бити компетентни корисник језика у дискурзивној заједници. Ова повезаност се такође уочава и у одређењу начела реалистичности:

"Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача, претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци и околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија."

Реченица се своди на фокус и усмерава пажњу читаоца директно на почетак датог дискурса – "Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе" и уједно гради како значење активности у интеракцији дете – васпитач, тако и значење везе која се успоставља између њих – ток заједничког живљења деце и васпитача, што се даље проширује на социокултурно значење идентитета кроз одређивање начела животности:

"...уважавање животног искуства детета и отварање установе према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете сусреће и при-

бавља непосредна различита животна исуства (а не само да бива подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради."

где се гради и значење самог Програма као тока заједничког живљења групе деце, васпитача и родитеља који се смешта унутар стварних животних појава, развијајући их и надограђујући их.

Деловање текста

Откривање смисла текста кроз који се делује на јавност анализира се у оквиру следећих етапа:

1. Систематично именовање објекта путем трагања за именицама у тексту: програм, дете, васпитач, предшколска установа, садржај.

2. Откривање онога што би оне могле значити: *програм*: концепција васпитања и образовања; *дете*: недељива, динамична личност; *васпитач*: креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе; *предшколска установа*: (васпитачи) врше избор услова и подстицаја (садржаја), који ће обезбедити оптималан психички развој деце.

3. Издвајање субјекта – особа које се у тексту појављују: Програм – модел А, деца и професионалци – васпитачи којима се Програм обраћа.

4. Придодавање "говора" издвојеним субјектима (шта би ко од њих, у односу на правила која су пласирана кроз садржај, могао да изговори):

Програм би могао да каже: "Позвани сте да остварите један узвишењији, истовремено крајње једноставан налог који се може потврдити само аутентичним и смисленим делањем кроз заједничко живљење са децом и родитељима. Тај задатак се не може остварити ни према чијем програму. Остварују га, изгледа, само они који не могу другачије него да живе са децом."

Васпитач би могао да каже: „Где ћу почети у планирању сада ми није толико важно, колико је важно шта ћу ја са тим и, што је још важније, шта ће деца са тим. Од мене се очекује да планирам, али кроз планове такође треба да се види да уважавам и дечје идеје. Ја не подучавам децу све време. Ја живим са том децом и зато је важно да ускладим своје потребе са потребама деце и да уживам у раду са децом."

Дете би могло да каже: "Много сам фина девојчица и лепо пишем по чистом зиду." "То добијемо кад се родимо, па после прође." ²

² Цитат преузет из књиге *Оловка пише срцем*, доступно на: www.intercaffe.com/lista-589.html.

На овај начин "оживљавамо" мрежу односа међу њима.

5. Састављање верзија социјалног света који из мреже односа произилази. Тако се приближавамо идентификовању значења који дискурс носи кроз скривене поруке: дете није скуп аспеката развоја, већ целовита личност; васпитачу програм није дат и задат већ представља полазну идеју за даљу разраду у директном раду са децом. Категорија "концепт програма" упућује на динамичну интеракцију између дискурса програма (аутора) и професионалаца – васпитача (читалаца) и критичко преиспитивање и грађење значења одређених поставки.

6. Уочавање модела односа који су пласирани насловом "Модел" (А): установа није простор за реализацију програма већ место живљења деце, значи место *трагања за смислом живота*. И даље: они са собом носе скривена правила: очекује се, не само да васпитач организује живот са децом, него и да учествује у том правом, аутентичном и смисленом животу са децом и њиховим родитељима.

7. Идентификовање контраста између начина на који се говори:

"Модел А је *концепт* програма отвореног система васпитања и образовања."

"Овај модел програма *дефинише* концепцију васпитања и образовања, *не задаје* програм учења и подучавања."

"На основу овог програма, предшколске установе (васпитачи) врше избор услова и подстицаја (садржаја), који ће обезбедити оптималан психички и физички развој деце." (страна 13)

Различите конотације "концепт" vs "на основу ...врше избор", "дефинише" vs "не задаје" упућују на социо-културну варијабилност и условљеност макро социјалног контекста у коме ће се Програм тумачити. Ове конотације такође упућују и на однос између означитеља *Програм* и значила *концепција* указујући да Програм није опипљив продукт, већ актуелна, свакодневна интеракција васпитача, деце, знања и окружења.

Користећи денотацију која је препознатљива у реченици: "Полазиште програма је дете као недељива динамична личност. Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе", аутор повезује наведене контрасте, одређује и појачава начин на који сагледавамо природу детета и детињства и природу и функције васпитања, док у исто време ненаметљиво доприноси конструисању значења развијања Програма као начина заједничког живљења детета и одраслих кроз дељење и изградњу заједничког животног смисла.

Издвојени кључни термини у исто време представљају *модел развоја* који посматра дете као јединствено, стваралачко и откривачко биће, и постаје предмет разматрања у разумевању позиционирања субјекта у тексту програма.

Програм идентификује специфичне категорије за дете. Извлачећи ове категорије и посматрајући врсту речи која се користи да би их организовала, можемо да идентификујемо специфичне дискурсе који конструишу специфичне верзије детета. У редовима 1, 2, 5, 9, 10, 13, 16, 22, 34, 35, 36, 39, 42, 44, 47, 51, 58 конструкт онога ко учи изражен је универзалним термином 'дете', док редови 18, 39, 53 проширују представу на '**предшколско дете**'. Конструкт '**дете као припадник света**' формира се употребом прилога 'свако' у редовима 4, 7, 26 и 30.

Коришћењем заједничке именице *дете* аутор води процес промишљања о изграђивању концепта детета ослањајући се на уверење о постојању есенцијалне људске природе која се заснива на уважавању индивидуе као јединственог бића, која је оно што јесте.

Даља анализа Програма ће ићи у правцу истраживања врсте односа између детета и васпитача.

Дискурсне стратегије у Програму

Наше схватање и разумевање учења има значајне импликације на то како концептуализујемо схватање о томе као ће дете да ступа у контакте са другом децом и васпитачима у вртићу. Истраживањем ових аспеката (имплицитних и експлицитних) у тексту Програма пробаћу да одредим дискурсни простор за педагошке релације у вртићу издвајањем основних идеја о активностима током учења:

1 Дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значење.

2 Учење је процес изграђивања, а не усвајања знања.

3 Дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања.

5 За дете је игра посебно значајна активност. Она је начин изражавања и специфичан облик учења.

7 Предшколско дете функционише на основу онога што у датом тренутку јесте, има и уме. Сопственом активношћу, кроз интеракцију са физичком и социјалном средином, оно се потврђује и тиме стиче неопходне претпоставке за проширивање сопствених граница, за мењање и развој. Дете ће бити спремно да реагује на изазове нових учења и сазнања ако има могућности да дела, мисли, изражава се у складу са својим тренутним моћима и ако је прихваћено и уважено такво какво је. (страна 13)

14 Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...). (страна 14)

развија односе и стиче искуства и сазнања о другим људима – на основу сигурности и поверења у себе гради отвореност и поверење према другима; упознаје и разуме правила понашања и опхођења у групи и средини у којој живи и изграђује елементарне моралне норме; научи да препозна и уважи потребе и осећања других;

23 развија пријатељске и сарадничке односе са вршњацима и одраслима; проширује искуства и продубљује разумевање друштвене и културне стварности (људски род, социјалне институције, обичаје, традиције, културне разлике); користи и развија различите начине комуникације са другим људима; учи да саслуша и уважи идеје и мишљења других, али и да им супротстави своје гледиште; развија способност

29 преговарања и договарања; (страна 15)

васпитач ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће:

организовати физичку средину (простор, средства, материјале),

организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, стварати општу социјалну климу)

35 васпитач директно подстиче развој деце и учење тако што ће:

пружати подршку, помоћ и информације,

договарати се и учествовати у заједничким активностима;

моделовати понашање, поступке, технике;

предлагати активности, начине рада;

пружати поратне информације. (страна 18)

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебан начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила

47 понашања, однос према игри и учењу треба да буду смислени,

реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче,

родитеље и друге. (страна 18)

49 Евалуација је и потенцијани саставни део учења предшколског детета који води освешћивању знања (свест да нешто знам). (страна 20)

51 Евалуација је и саставни део сваког учења, па и учења предшколског детета. То је аспект учења који води освешћивању знања. Подстицање смисаоног учења код деце, води развоју интегрисане и зреле личности. Подржавање и стимулисање свести о сопственом знању један је од битних задатака васпитача. Конструктивне размене и интеракције међу децом у малим групама, заједничко решавање проблема и партнерске ин-

тервенције васпитача помажу такве интеракције. С друге стране, васпитач подстиче дечје самоувиде, њихову свест о сопственом знању, сопственим примером: тако што описује, образлаже и процењује сопствене поступке, али и поступке и начине рада детета. (страна 21)

61 "Деца уче оно што живе". Какву ће слику о себи, другима и о свету деца да изграде у дечјем вртићу, зависи од тога какав "свет" чини дечји вртић. Садржај живота у дечјем вртићу је истовремено у највећој мери и садржај образовања које му се нуди. Због тога се избор и планирање садржаја образовања у дечјем вртићу не може

66 свести само на издвојене секвенце учења у форми планираних активности из појединих подручја (области) васпитно-образовног рада.

Садржај образовања не чине само знања о себи, другима и свету у коме живимо, већ исто тако, па чак и пре и значајније, знања, умећа, вештине, способности. Најбољи пример ове друге врсте знања је језик, односно језици: ми прво знамо да говоримо па чак и пишемо, читамо а тек потом изграђујемо знања о језику. Начини изражавања и

73 општења, вештине па чак и конвенције и вредности уче се практичним, проживљеним искуством, делањем а не као издвојена, готова знања која се могу "одједном усвојити".

76 Учење је процес активне конструкције и реконструкције знања. Почетак било ког учења није не-знање већ претходно знање, резултат ранијих искустава и учења.

79 Учење има сопствену, унутрашњу мотивацију, оно је вођено и покренуто личним смислом, потребама и интересовањима. Стога је улога васпитача у процесу учења деце више улога посредника и помагача него директног извора знања. Она подразумева праћење, препознавање и откривање онога што деца знају, њихових потреба и интересовања и тек на основу тога планирање средине, материјала

85 активности који могу бити подстицај и прилика за нова учења али и за ширење и стварање нових потреба и интересовања.

Као и сваки други текст програма, тако и Програм – модел А промовише и потврђује неку специфичну теорију учења, која даје такозвани метатекстуални коментар. С обзиром да Програм, као званични документ за рад са децом предшколског узраста, долази од и представља ауторитет, на овом месту бих волела да дам одређени коментар. Прво што бих желела да нагласим јесте да Програм – модел А представља верификацију приступа у предшколском васпитању и образовању која васпитача и процес подучавања конструише кроз нове модусе активности, нове начине постојања и нове интерперсоналне односе.

Анализирајући аспекте структуре реченице издвојићу глаголе који се односе на васпитача. Из текста сам издвојила оне делове који се експлицитно односе на васпитача у педагошком односу кроз два правца деловања: 'ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце' (ред 30) и 'директно подстиче развој деце и учење' (ред 35). У делу Програма који се односи на 'Планирање и евалуацију васпитно-образовог рада' јасно се истиче да васпитач подучава 'подржавањем' (ред 51) детета. У истом пасусу од васпитача се очекују 'партнерске интервенције' (ред 56), а онда је део подучавања подстицање 'дечјих самоувида ...сопственим примером' (ред 58).

Глаголи који се употребљавају откривају нам, у односу на дете, улогу васпитача као онога ко фацилитира, помаже, охрабрује и креира ситуације учења, за шта налазимо потврду у редовима 81 до 86 (улога васпитача у процесу учења деце више улога посредника и помагача него директног извора знања). Она подразумева праћење, препознавање и откривање онога што деца знају, њихових потреба и интересовања и тек на основу тога планирање средине, материјала активности који могу бити подстицај и прилика за нова учења али и за ширење и стварање нових потреба и интересовања. Овако дефинисана пракса крије одговорност васпитача, позиционираног као фацилатора, да препозна и идентификује могућа питања и дилеме.

Извлачење *именица* које се налазе у означеном тексту обезбеђује се експанзиван начин истраживања различитих права и одговорности васпитача и детета. Оне организују мрежу педагошких односа у оквиру које су васпитач и дете конструисани и конституисани: 'дете' (субјект, јединствено биће), 'васпитач' (субјект, практичар и критичар сопствене праксе), 'развој' (начин изражавања, својствен како детету тако и васпитачу), 'искуство' (могућности и подстицаји током процеса учења/подучавања), 'знање' (слика о себи, другима и свету; умећа, вештине и способности), 'интеракција' (начин сазнавања социјалне и физичке средине), 'учење' (трагање за смислом, овладавањем, делањем; конструкција, реконструкција и ко-конструкција личног и социјалног разумевања света), 'евалуација' (посвећеност и освешћење у васпитном делању и деловању), 'размена' (узајамна и заједничка расправа с аргументима), 'игра' (начин изражавања и сазнавања; ангажованост и посвећеност; могућности и подстицаји, трагање за личним значењем).

Кључне речи које се понављају ('искуство', 'знање', 'вештине', 'гледиште', 'могућности') заједно са другим именицама конструишу верзију процеса учења/подучавања. Други начин размишљања о овим речима јесте да оне натурализују и нормализују 'простор' и 'поље' у коме се васпитање одвија. Водећи рачуна и о добробити индивидуе и заједнице у целини, васпитач 'подстиче смисаоно учење код деце, води развоју интегрисане и зреле личности' (ред 52-53).

Посматрајући како су ове речи смештене у оквиру текста Програма стиче се утисак да уочена социјална и образовна искуства воде како лични развој тако и заједничку социјалну трансформацију. Искуство, како је постављено у тексту, формира реалност учења за дете. Редови 61 и 62 нам показују да је дете то које конструише реалност (*"Деца уче оно што живе"*). Какву ће слику о себи, другима и о свету деца да изграде у децем вртићу, зависи од тога какав "свет" чини децји вртић). Знање се тако разуме као процес 'грађења значења' у коме појединац распознаје смисао претходно конструисаног знања ('самоувид', 'разумевање', 'освешћивање', 'вештине', 'начин изражавања'). Учење се тако посматра и као конструисање личног, али и социјалног, разумевања света (редови 15-17: 'прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава – емоционалних, социјалних, когнитивних...').

У односу на то, можемо да кажемо да је Програм како лични тако и друштвени феномен (могућност), да се конструише као стална социјална активност подложна утицајима контекста у и ван вртића и остварује кроз интеракцију. Програм представља свакодневне интеракције деце, васпитача, знања и средине. Он помера нагласак са намере на делање, са плана на акцију.

Позиционирање знања у тексту Програма има значајне последице на то како васпитачи третирају децу, а нарочито на праксу процеса сазнавања. На тај начин, иако на самом почетку каже да "не задаје програма учења и подучавања", сам Програм ипак представља облик регулаторне праксе намећући верзију реалности предшколског васпитања и образовања.

Закључак

Текст тежи да преузме главну улогу у промовисању и/или деградиранију идеологија и односа моћи. Интерпретација овог односа захтева примену анализе дискурса. Анализа дискурса нам даје методолошки алат да демаскирамо те односе. То је начин да се демонстрира како текстови програма креирају знања о васпитању и образовању и стварају знања о облицима друштвене организације. Када почнемо да размишљамо о званичним текстовима програма на овај начин, онда постаје лако да увидимо како нас програм учи о томе шта се подразумева под васпитањем и образовањем, која је наша улога у њему, која је улога детета. Постаје лако увидети како су одређене категорије и верзије деце развијене, помаже нам да препознамо и разумемо основне вредности које обликују разумевање детета. Наравно, не треба заборавити да се те позиције мењају то-

ком времена. Када нове политике замене старе, нове верзије деце и програма постану доступни.

Ова врста (пре)испитивања је корисна да демонстрира овлашћења и контролу коју поседују програмски документи у категорисању и нормирању и људи и процеса и знања. Место моћи званичних програма тада постаје веома важно за наше разумевање сопствене субјективности. Средством за нас, ако анализа дискурса открива моћ, она такође открива и потенцијал. Анализа дискурса је и важно средство за покретање промена. То је зато што отвара друге могућности и помаже нам да разумемо механизам стварања и деловања програмског дискурса.

Свесна властите субјективне позиције, у коју уносим своје социо-когнитивне и културне шеме, не претендујем на апсолутну вредност приказаног модела анализе. Дискурс анализа и јесте отворена у тој мери да нема само један једини метод. Приче васпитача о сопственом позиционирању кроз организоване и артикулисане дискурсе Програма и верзије социјалне реалности предшколског васпитања и образовања би вероватно биле другачије. Но, то остаје за једну другу анализу и за неке друге приче.

На самом крају овог рада завршићу Фукоовим речима "Волео бих када бих могао кришом да се увучем у говоруместо да узмем реч, радије бих био њоме обузет како бих измакао сваком почетку....Стога не би било никаквог почетка. Уместо да сам неко од кога дискурс потиче, био бих у случају његовог развијања само мајушна лакуна и можда тачка могућег краја" (Фуко 2007, 5).

Литература

- Beaugrande, Robert de, Dressler, Wolfgang U. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Ber, Vivian. 2001. *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Cornbleth, Catherine 1988. Curriculum_in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision* 3 (2): 85-96.
- Dijk, Teun A. van 1977. "Context and Cognition: Knowledge Frames and Speech Act Comprehension". In *Text and context: Explorations in semantics and pragmatics of discourse*. New York: Longman.
- Edmondson, Willis. 1981. *Spoken discourse: A model for analysis*. London: Longman Linguistics Library, vol. 27.
- Fuko, Mišel. 1998. *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fuko, Mišel. 2007. *Poredak diskursa*. Loznica: Karpos.
- Opšte osnove predškolskog programa*. 2006. Beograd: Prosvetni pregled.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja za rad sa decom od tri do sedam godina*. 1996. Beograd: Prosvetni pregled.
- Parker, Ian and Burman, Erica. 1993. *Discourse Analytic Research*. Routledge

- Programi predškolskog vaspitanja u svetu Kvebek i Japan.* 1996. Beograd: Prosvetni pregled, Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Ross, Alister. 2000. *Curriculum: Construction and Critique.* London: Falmer Press.
- Stenhouse, Lawrence. 1975. *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann Educational Books.

Lidija Miškeljin

College of Professional Studies
Teacher Training in Kikinda

The Discourse of a Preschool Education Curriculum

The paper presents a critical analysis of the discourse of a preschool education curriculum. Its starting point is Foucault's concept of discourse as language in use, which not only reflects the social order, but also shapes it through a network of conventions, knowledge and practices determining man's – or, in this case, the reader's – perception of reality.

The analysis is based on identifying the discourse strategies and/or systems of rules laid out in the text *The basic principles of the preschool education curriculum for three- to seven-year-old children – model A* which make possible certain statements and insights regarding children and thus position the child and the preschool teacher by means of discourse repertoires. This approach helps contextualize the text and leads to an understanding of the basic discourse mechanism involved in the creation of specific versions of preschool education. As discourse analysis itself is related to interpretation and narratology, with the story as a constant, so is this paper a story about a preschool curriculum, for, like any other text, it tells an unfinished story that can yet evolve in different directions.

Key words: preschool education curriculum, discourse, critical discourse analysis

Discours sur un programme d'enseignement à l'école maternelle

Cet article est un compte rendu d'analyse critique du discours sur un programme d'enseignement à la maternelle. Il part du concept foucauldien du discours compris comme de la langue en usage, non seulement reflétant l'ordre social mais également le façonnant à travers un réseau de conventions, de savoirs et de pratiques qui déterminent la perception de la réalité chez l'homme, en l'occurrence chez le lecteur. La principale idée de l'analyse présentée dans

cet article est fondée sur la découverte des stratégies discursives et/ou de systèmes de règles exposées dans le texte des Bases du programme d'enseignement à l'école maternelle avec les enfants de trois à sept ans – modèle A ; ceux-ci permettent de former des jugements et d'acquérir des connaissances sur l'enfant et situent ainsi l'enfant et l'éducateur à travers des répertoires discursifs. Cette approche nous aide à contextualiser le texte et à comprendre ainsi le mécanisme principal du discours dans la création des versions spécifiques du programme d'enseignement à la maternelle. Etant donné que l'analyse du discours est elle-même en relation avec l'interprétation et la narratologie, avec le récit comme une constante, ce travail représente par conséquent un récit sur un programme de maternelle, car comme tout autre texte, il présente une histoire qui n'a pas été racontée jusqu'à la fin et dont les événements peuvent ensuite prendre différents tours.

Mots clés : programme d'enseignement à l'école maternelle, discours, analyse critique du discours

Primljeno: 28.09.2010.

Prihvaćeno: 08.12.2010.