

Dr Živka KRNJAJA
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVI, 4, 2011. UDK: 159.922.72-053.3/4 ; 159.923.5-053.3/4

SHVATANJE RAZVOJA KAO ORIJENTACIJA PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA¹

Rezime: U radu se iznose ključne postavke nekih od teorija razvoja, koje utiču na orijentaciju predškolskog kurikulumu. Shvatanje razvoja čini jednu od osnova koncepcije svakog predškolskog kurikulumu i isto tako oblikuje načine njegovog razvijanja. Teorija Pijažea se analizira kao osnov razvojno primerene prakse, a sociokulturne teorije se analiziraju kao polazišta za kontekstualno primerenu praksu. Rad se bavi razlikama između pristupa razvoju i učenju, kao sociokulturnom procesu ili individualnoj konstrukciji, i implikacijama koje takvi pristupi imaju na položaj i interakciju dece i odraslih, organizaciju procesa učenja, postavljanje ciljeva, prostornu i vremensku organizaciju u razvijanju predškolskog kurikulumu. Analiza shvatanja razvoja kao jednog od polazišta kurikulumu može doprineti potpunijem razumevanju orijentacije savremenog predškolskog kurikulumu.

Ključne reči: razvoj, kurikulum, razvojno primerena praksa, kontekstualno primerena praksa.

Uvod

Okvir za kurikulum kao »pokušaj da se saopšte osnovna načela i odlike jednog (vaspitno) obrazovnog predloga, na takav način da je on podložan kritičkom preispitivanju i efikasnom prevođenju u praksu« (Stenhouse, prema: Pešić, 2002) sadrži »kulturne vrednosti, pretpostavke o razvoju i učenju, koncepciju ustanove, formulaciju namene i ciljeva i iz toga izvedene principe za organizaciju i planiranje« (Pešić, 2002). Iz datog shvatanja vidimo da osnove iz kojih nastaje kurikulum predstavljaju više od zbi-

¹ Rad je nastao u okviru projekta *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* (br. 179060), Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije 2011-2014.

ra ciljeva, sadržaja i metoda učenja, kao i da dominirajuću orijentaciju u njima značajno određuju pored ideoloških pretpostavki i pretpostavke o razvoju. Ontološke i epistemološke pretpostavke o razvoju u osnovama za kurikulum čine istovremeno polazište za metodološke pretpostavke na osnovu kojih se istražuje i preispituje i sam predlog i obrazovni proces koji se na osnovu njega razvija.

U svom izvornom značenju kurikulum predstavlja »tok«, »put koji treba preći« (Ibid.), što pokazuje da on nije unapred dat i određen, nego je u nastajanju. Neki autori (Wiles & Bondi, prema: McKernan 2008) polazeći od određenog shvatanja razvoja, kurikulum tumače kao »skup vrednosti koji se aktivira u razvojnom procesu i koji se akumulira u iskustvu dece«, ili kao »kontinuirano iskustvo u obrazovanju kao proces a ne kao ishod ili proizvod tog iskustva« (Stenhouse, 1995; McKernan 2008). Različiti pristupi (McKernan, 2008) u kojima se kurikulum posmatra kao transmisija znanja (Kelly, Curzon), kao proces (Stenhouse, McKernan), kao produkt (Bobbitt, Tayler) ili kao praksa (Grundy) odražavaju različita shvatanja razvoja i učenja u njegovoj osnovi. To pokreće nekoliko pitanja u vezi sa odnosom shvatanja razvoja i orijentacije kurikuluma. Najpre je to pitanje »unutrašnje« koherentnosti kurikuluma: usklađenog odnosa između datog shvatanja razvoja i opisanih uloga deteta, uloga odraslih, prostorne i vremenske organizacije, ciljeva, metode, načina praćenja vaspitno obrazovnog procesa. Drugo, različita ili usklađena shvatanja o razvoju data u okviru za kurikulum i shvatanja onih koji kurikulum grade u praksi, mogu biti izvor različitih interpretacija i puteva razvijanja kurikuluma. Treće je pitanje svrhe, odnosno smisla obrazovanja, kojem se teži u kurikulumu na osnovu određenog shvatanja razvoja. Pretpostavke o odnosu shvatanja razvoja i koncepcije kurikuluma su kao »pretpostavke graditelja o svojoj građevini« (Edwards, 2003) koje ćemo u narednim poglavljima pokušati barem delimično da otkrijemo.

Strukturalistička teorija Pijažea: kurikulum kao razvojno primerena praksa

Pijaževa teorija razvoja polazi od shvatanja da razvoj određuje učenje, odnosno da sve ono što su deca u stanju da uče u velikoj meri zavisi od stadijuma njihovog razvoja. Razvoj, kao linearan sled stadijuma odvija se prema odvojenim aspektima, i teče isto kod svakog deteta, bez obzira na kulturu ili društvenu grupu kojoj pripada. Osnovni izvor razvoja je unutrašnja neravnoteža saznanjnih struktura deteta. Saznanje je aktivna, unutrašnja konstrukcija koja nastaje iz fizičkog iskustva deteta, na osnovu kojeg dete razvija svoje šeme i predstave spoljašnjeg sveta i na taj način razvija sve složenije saznanjne strukture.

Postavke Pijaževine teorije razvoja, koje se odnose na konstruktivizam, šeme značenja i razvoj saznanjnih struktura u predškolskom kurikulumu su bile osnov za napuštanje uverenja o »prenošenju« znanja i za ideju stvaranja uslova za učenje preko razvojno primerene organizovane sredine.

Donaldsonova (1987) je dovela u pitanje nalaze Pijaževih istraživanja dokažući između ostalog: a) svest deteta o onome o čemu govori prethodi svesti o onome čime se služi u govoru; b) kod deteta se ne radi o nesposobnosti zaključivanja, nego o nemogućnosti potpunog verbalnog izražavanja; c) dete tumači situaciju i otkriva smisao prema onome šta ljudi čine a manje prema onome šta govore; d) kad čuje reči koje se odnose na situaciju koju istovremeno opaža, dete te reči tumači pod uticajem očekivanja koje samo unosi u situaciju.

Prenošenje Pijaževih shvatanja na predškolski kurikulum, dovelo je do nastajanja razvojno primerene prakse, koja se određuje kao praksa obrazovanja primerena razvojnim sposobnostima deteta (Bredekamp, 1996). Iz tog razloga predškolski kurikulum polazi od razvojne teorije i njenih epistemoloških postavki, o tome kako deca razvijaju argumentaciju, razumevaju pojmove i konstruišu saznanja. Psihološki koncepti izraženi u stadijumima razvoja, kao koncepti rasta i učenja koji važe za decu određenog uzrasta postali su osnov predškolskog kurikuluma. Dominacija Pijaževih opisa stadijuma razvoja doprinela je naglašavanju pozitivističke orijentacije, i normiranju postignuća deteta na određenom uzrastu kroz standarde postignuća. Standardima su takođe odvojeni aspekti razvoja i šta više, atomizirani do najsitnijih detalja da bi predstavili *kako* se deca razvijaju, *kako* stižu znanja, veštine i sposobnosti a samim tim i *kakvo* obrazovanje za njih treba da bude. Karakteristike razvojnih faza se predstavljaju razvojnim šemama, na osnovu kojih se deca opisuju u odnosu na to kako se ponašaju i šta im je potrebno, npr. dete od 18 meseci do 3 godine »može da skoči za jedan korak, crta krug, hoda uz stepenice sa jednom nogom na pojedinačnom stepeniku, pokazuje suprotna stanja i raspoloženja, zna čemu služe mnogi predmeti u domaćinstvu /.../« (Ibid., 39). Problem razvojne perspektive, zasnovane na idejama biologije i evolucije, predstavlja shvatanje razvoja kao univerzalnog, opšteg procesa, istog za sve u odnosu na faze razvoja, koje linearno prelaze jedna u drugu i spajanjem grade celinu.

Smernice za izgradnju kurikuluma date u Uputstvu za razvojno primerenu praksu (Ibid.), predstavljaju uputstva o odgovarajućim ponašanjima na određenom stadijumu razvoja, materijalima i aktivnostima, odnosno okruženju za učenje, koje najviše odgovara deci određenog uzrasta. Uputstvo za razvojno primerenu praksu nudi pristup koji Edvardsova naziva »asimilujući pozitivizam« (Edwards, 2003), zbog toga što prihvata okruženje deteta kao bitan faktor njegovog razvoja ali se dete i okruženje shvataju kao dve odvojene celine, tako da pozivanje na kulturni okvir razvoja i dalje ostaje na nivou *uticaja na* potencijal razvoja mentalnih sposobnosti svakog deteta. U istraživanju i praćenju odnosa okruženja i razvoja deteta kulturni uticaji se postavljaju kao nezavisne a razvoj deteta kao zavisna varijabla (Ibid.).

Polazne osnove razvojno primerene prakse određuju dve vrste primerenosti prakse detetu: uzrasnu i individualnu. Za uzrasnu primerenost se navodi argumentacija istraživanja razvojnih stadijuma: »Istraživanja ljudskog razvoja pokazuju da postoji opšti, predvidivi sled odrastanja i promena. Te predvidive promene događaju se u svim razvojnim aspektima: emocionalnom, saznajnom, socijalnom, fizičkom. Znanje o tipičnom razvoju dece unutar dobrog raspona, potpomognuto programom osigurava okvir pomoću kog vaspitač priprema okruženje i planira primerena iskustva /.../« (Bredekamp, 1996: 8).

Individualna primerenost detetu se posmatra u odnosu na jedinstvenost svakog ljudskog bića, ali se pri tome zadržava opštost u pristupu zakonitosti redosleda stadijuma razvoja: »Svako dete je jedinstvena osoba sa individualnim obrascem i vremenskim sledom odrastanja, stilom učenja, porodičnim poreklom. I kurikulum i interakcija odraslih i dece treba da odgovara individualnim razlikama, interesovanjima i potrebama individualnog deteta« (Ibid., 8).

Karakteristična organizacija u dečjem vrtiću u ovoj orijentaciji su pretežno uzrasno homogene grupe, pri čemu se polazi od pretpostavke ujednačenih sposobnosti dece istog uzrasta, kao i prihvatanje opštih pretpostavki o tome šta deca određenog uzrasta mogu ili ne mogu, kao polazište za kurikulum. Standardi razvoja se prihvataju u praksi kao eksplicirane slike o deci, na osnovu kojih se njihov razvoj i obrazovanje

može podržavati, normirati i procenjivati. Standardi razvoja najčešće nisu predmet preispitivanja ni vaspitača niti roditelja, čak naprotiv, vaspitač i roditelj »koriste znanja o razvoju deteta da bi identifikovali raspon primerenog ponašanja, da bi osigurali aktivnosti i materijale primerene određenoj uzrasnoj grupi« (Ibid., 10).

Uputstvom za razvojno primerenu praksu načinjen je pokušaj da se predstavi kompleksnost kurikuluma ali on ipak zadržava univerzalne karakteristike (npr. ».../ kurikulum za trogodišnjake treba da naglasi jezik, aktivnosti i pokret, s jačim težištem na aktivnostima krupne motorike /.../ primerene aktivnosti uključuju dramsku igru, igračke sa kotrljanjem i penjalice, kocke, te mogućnosti pričanja i slušanja jednostavnih priča« (Ibid., 61).

Odvajanje kurikuluma kao celine od celina kao što su interakcija deteta i odrasle osobe, odnosi između dečjeg doma i predškolske ustanove ili vrednovanje razvoja, pojačava fokus na aspekte razvoja kao svrhu obrazovanja a takođe govori o svodenju kurikuluma na ciljeve, aktivnosti i materijale. Vaspitač je isključen iz aktivnosti dece kao učesnik, »dok deca rade s materijalima ili u nekoj aktivnosti vaspitači slušaju, posmatraju i objašnjavaju ponašanje dece. Vaspitači mogu tada omogućiti uključivanje dece i učenje postavljajući pitanja, predlaganjem složenijeg materijala ili sugerišući im ideje u nekoj određenoj situaciji /.../« (Ibid., 61). Dualizam u shvatanju uloge vaspitača se može videti u tome što je, sa jedne strane, sve o uzrasnim mogućnostima deteta zasnovano na proceni vaspitača kao psihološki orijentisanog dijagnostičara a sa druge strane, vaspitač učestvuje u saznoj aktivnosti dece unošenjem materijala, pitanjima ili idejama. Vaspitač se nikako ne vidi u zajedničkoj aktivnosti sa decom u kojoj i on istražuje, isprobava, uči, što daje sliku odraslog kao superiornog poznavaoa ne samo ponašanja deteta nego i svih pitanja koja se proučavaju u dečjem vrtiću.

U delu koji se odnosi na vrednovanje razvoja dece, piše da se »ispravna provera može postići pouzdanim i valjanim instrumentima, ali vrlo su retki takvi instrumenti za malu decu a kada oni nedostaju provera nije valjana /.../« (Ibid., 21). Prvo, možemo postaviti pitanje, zašto se vaspitači bave procenivanjem razvojnih postignuća a ne procenivanjem kurikuluma? Jedan od mogućih odgovora je taj da pozitivistička orijentacija pokazuje da se kurikulum ustvari procenjuje preko postignuća dece. Ostaje pitanje opravdanosti ovakve procene. Drugo, tvrdnja o valjanim i pouzdanim instrumentima izazvala je hiperprodukciju raznih testova, čija je namera bila da procene razvojni nivo deteta pouzdanim merenjem. Savremene tendencije u predškolskom obrazovanju pokazale su potpunu neopravdanost ovakvih nastojanja s obzirom na kulturnu specifičnost, specifična iskustva dece, njihove različite načine izražavanja, koji se teško mogu obuhvatiti i meriti testovima.

U istom delu o vrednovanju se navodi da se »razvojna očekivanja, utemeljena na standardizovanom mernom instrumentariju i normama, trebaju uporediti bilo koje dete ili grupu dece s informacijama koje se odnose ne samo na uzrast već i na primernost u odnosu na pol, kulturu i socioekonomske uslove /.../« (Ibid., 21). Sociokulturni kontekst razvoja se tumači kao nešto što je odvojeno od razvoja pojedinca, za razliku od sociokulturne teorije koja ovaj kontekst tumači kao deo razvoja, dakle ne kao uticaj *na* nego *razlog, za i sa* pojedincem (Rogoff, 2000). Pokušaji da se u razvojne stadijume uklope sociokulturna objašnjenja razvoja sa postojećom pozitivističkom orijentacijom, nisu doprinela odvajanju razvojno primerene prakse od pozitivističkog pristupa, gde se kulturni činiooci posmatraju kao nezavisna promenljiva u odnosu na pojedinca kao zavinsno promenljivu, za razliku od shvatanja prema kojem se »pojedinci razvijaju tako što

učestvuju sa drugima i zajedno nastoje da konstituišu obrasce izvedene iz date društvene zajednice, bliske toj društvenoj zajednici« (Ibid., 2000).

Kritičke analize i nova istraživanja (Edwards, 2003) su pokazali neadekvatnost i nemogućnost da se kurikulum u potpunosti zasniva na razvojnoj teoriji. Ovi argumenti su kasnije postajali sve snažniji, naglašavajući da razvojna teorija nije adekvatna kao jedina osnova za kurikulum, jer se fokusira na dete kao pojedinca koji se razvija prema biološkom sledu faza razvoja a čiji kontinuirani pojedinačni sled ili potpuno ispunjenje faze predstavljaju dostignuće.

Sa argumentacijom suprotno primereno razvojnoj praksi u istraživanjima je podstican pristup razvoju kao »društvenoj konstrukciji uvek kontekstualizovanoj u odnosu na vreme, mesto i kulturu« (Dahlberg & Moss, 2005) a samim tim i drugačijim polazištima za predškolski kurikulum.

Kulturno istorijska teorija: model internalizacije ili model učešća?

Kulturno-istorijska teorija Vigotskog ističe kulturnu osnovu razvoja. U ljudski razvoj ugrađena su iskustva odraslih i dece a socijalna situacija je osnovni izvor razvoja, tako da se svaka psihička funkcija javlja nužno kao socijalna, i prolazi najpre kroz kulturne stadijume razvoja. Razvoj kao »ovladavanje kulturnim vrednostima« (Daniels, 2003) nastaje u interakciji sa drugima posredovanoj kulturnim alatima (npr. jezikom) i čini izvor neravnoteže u razvoju. Razvoj je neraskidivo vezan za kulturni kontekst i o njima se ne može govoriti odvojeno. Sve što čini prirodu saznanja, prema Vigotskom, nalazi se u specifičnim kulturnim, socijalnim i istorijskim okolnostima. Najznačajnijim doprinosom Vigotskog, kada je u pitanju razvijanje kurikuluma, istraživači smatraju shvatanje prirode razvoja kao društveno-kulturnog procesa i shvatanje odnosa razvoja i učenja. Učenje, prema Vigotskom, prethodi razvoju, ono podstiče čitav niz funkcija koje su u zoni narednog razvoja, otuda je za razvoj značajnije ono što dete može uz pomoć veštijeg učesnika u interakciji, nego ono što može samostalno. Pitanje posredovanja veštijih učesnika u detetovom saznanju otvorilo je mogućnosti za razmatranje prirode posredovanja odraslih u aktivnostima sa decom, kao i organizaciju i posmatranje aktivnosti značajnih za detetov razvoj.

Kod koncepcije predškolskog kurikuluma Vigotski je shodno svom shvatanju o diferenciranju opštih predstava kod predškolske dece, postavio pitanje: »Kako izučavati nauke u predškolskom uzrastu?« (Vigotski, 1971) Jednim od zadataka u predškolskom obrazovanju je smatrao, u odnosu na ovu dilemu, omogućavanje »predavanja s tačke gledišta određene nauke« (Ibdi.). Takođe, kao značajno pitanje predškolskog programa Vigotski je naveo »jasnu diferencijaciju učenja između prvog i drugog stadijuma predškolskog uzrasta« (Ibid.), jer je smatrao da pre prelaska na sistem školskog učenja treba poštovati princip »preembrionalnog učenja ili predučenja« (Ibid.) kao pripremu deteta za učenje. Obe tvrdnje mogu izazvati dileme u odnosu na to, da li predškolski kurikulum polazi od logike nauke ili logike učenja deteta, kao i dileme vezane za preciznije određenje »pripreme za učenje«. Vigotski je naglašavao prednost dinamičke i funkcionalne prirode učenja u odnosu na razvoj, međutim, istraživači i danas otvaraju dileme dualizma između kulturnog i pojedinačnog razvoja kroz dva moguća modela: modela internalizacije i modela učešća (Daniels, 2003).

Internalizacija kulturnog razvoja naglašava transformaciju društvenih funkcija u personalne sposobnosti, što nas dovodi do pitanja odnosa spoljašnji – unutrašnji, društveni – individualni, životna sredina – organizam. Na osnovu nerazjašnjenog nači-

na transformacije društvenih funkcija u personalne sposobnosti neki autori smatraju da se tako otvara prostor za individualistički pristup u sociokulturnoj teoriji (Ibid.). Ovde bismo se mogli, kako kaže Malaguci (Malaguzzi), vratiti »duhovima pedagogije starih vremena« (Rinaldi, 2005) gde su isključivo odrasli bili pozvani da kažu šta će, kada i kako će dete učiti, kao i da deci »prenesu« znanja da bi ih ona »usvajala«. U internalizaciji se prema Rogofu, radi o »skladištenju modela uma« (Rogoff, 2000) koje bi pojedinci trebalo da akumuliraju u sadašnjosti na osnovu prošlosti za svoje planove i akcije koje će ostvariti u budućnosti. U tom smislu nema potrebe da se u shvatanju razvoja segmentira prošlost, sadašnjost i budućnost, jer je razvoj dinamičan proces, u kojem promena nastaje tokom učešća a ne akumuliranjem stavki ili pripremanjem za buduće aktivnosti. (Ibid.)

Model učešća shvata razvoj kao transformaciju pojedinačnog učešća u sociokulturnim aktivnostima, kao promenu odgovornosti za aktivnosti, redefinisane članstva u zajednici i promenu same sociokulturne prakse (Rogoff 2000; Lave & Wenger, 2002). Internalizacija može da istakne dimenziju pasivnosti u ponavljanju i prisvajanju kulturnih funkcija, dok učešće uključuje aktivan odnos sa drugima u neposrednom kulturnom okruženju. Isto tako, ako se radi o transformaciji društvenih funkcija, otvara se pitanje da li su one »fiksna ponuda« kulturnih posrednika, izabrane i planirane od drugih, ili ih pojedinac sam bira, ili su, pak, polazna osnova za pregovaranje. Razni autori se slažu da je ovo suštinsko pitanje za kurikulum; tako Vels (Vels, prema: Daniels, 2003) značaj učešća u kulturnim aktivnostima pokazuje na metafori plesa. Ples je stalno suočen sa pojavom novih formi ili nekim formama koje traju od generacije do generacije. U učenju plesa, »novajlija« (Lave & Wenger, 2002) se pridružuje u svojevrsnu zajednicu plesača koji su već tu, kao »zajednicu prakse« (Ibid.). U početku on pravi greške u koracima, ali uskoro počinje da razvija osećaj za određeni ritam, i vođen kretanjem ostalih igrača ili partnerom, on počinje da učestvuje sinhronizovano u igri kao i drugi igrači, i da stvara nove varijacije u plesu.

Teorija Vigotskog je pokazala razvoj kao kompleksan odnos ontogenetskog i filogenetskog razvoja, i na osnovu nje se dovodi u pitanje tumačenje razvoja kao univerzalne kategorije ili procesa koji zavisi isključivo od pojedinca.

Sociokulturna teorija i modeli učešća: kurikulum kao kontekstualno primerena praksa

Dalja istraživanja osnovnih postavki Vigotskog i promena teorijskog okvira shvatanja razvoja kao kulturnog procesa dovela su do različitih pristupa u istraživanju razvoja (Rogoff, 2000; Lave & Wenger, 2002) kao kontekstulizovanog procesa koji zavisi od načina i nivoa učešća u životu zajednice. Pristupi sociokulturne teorije, prema kojima je razvoj društvena konstrukcija, odnosno promena koja se odvija preko mreža komunikacije, prostora, vremena, zajedničkog razumevanja među učesnicima društvenih aktivnosti, dali su osnov za razvoj kontekstualno primerene prakse. Drugim rečima, sociokulturna orijentacija smatra značajnim da se kurikulum gradi u odnosu na specifična iskustva deteta i zajednice u kojoj živi. Predškolski kurikulumi zasnovani na kontekstualno primerenoj praksi oslanjaju se na načela vezana za omogućavanje različitih oblika učešća i zajedničko razumevanje Kratak prikaz i analiza nekih od pristupa može nam pomoći u razumevanju razvoja kao jednog od polazišta savremenog predškolskog kurikuluma a u skladu s tim i razumevanjem uloga, učešća pojedinca, i odnosa među učesnicima kurikuluma.

Shvatanje razvoja kao »razvijanja identiteta na osnovu transformacije učešća« polazi od toga da je svako dete graditelj sopstvenog razvoja, kroz učešće u zajednici. Učešće se shvata kao »uzajamno učešće pojedinca i njegovih društvenih partnera kroz komunikaciju i koordinaciju njihovih angažovanja u društvenim aktivnostima (Rogoff, 2000). Osnovu razvoja čine tri ravni ili perspektive razvoja: intrapersonalna, interpersonalna i perspektiva zajednice (Ibid.). Perspektive razvoja kao i različiti načini učešća, učesničko izdvajanje, vođena participacija i šegrtovanje (Ibid.) nisu izdvojeni, niti hijerarhijski klasifikovani pojmovi. Oni su predstavljeni odvojeno smoo kao tačke fokusiranja na oblik učešća u društvenoj zajednici u jednom periodu razvoja. Tumačiti razvoj na osnovu jedne ravni ili oblika učešća bez njihove stalne uzajamnosti ne bi bilo dovoljno da se razume suština razvoja, a kao ilustraciju svog shvatanja Rogoff koristi primer da se razdvajanjem vode na molekule vodonika i kiseonika dobijaju delovi na osnovu kojih se više ne mogu razumeti osobenosti celine kao što je voda (Ibid.).

»Učesničko izdvajanje« (Ibid.) je promena identiteta kroz učešće u neposrednoj situaciji, koja istovremeno doprinosi razvijanju modela učešća za slične situacije. Međutim, pojedinačna promena kroz učešće je sam proces promene u situaciji a ne preduslov za učešće, jer je svaki pojedinac koji učestvuje u društvenoj aktivnosti deo te aktivnosti, i nije izvan nje. U odnosu na predškolski kurikulum ovo bi značilo da razvojni nivo ne određuje učešće deteta u nekoj aktivnosti i da samim tim razvojni nivo nije preduslov učešća nego je suprotno, oblik učešća deteta i promena identiteta koja se događa tokom učešća su kriterijumi razvoja. Učešće podrazumeva napore da se doprinese zajedničkom razumevanju u aktivnosti, u kojoj nužno postoje asimetrični oblici učešća, s obzirom na »novopridošle i iskusnije« učesnike (Lave & Wenger, 2002). Ulaganje napora da se usklade asimetrične pespektive i da se ostvari svrha kroz zajedničku aktivnost pokreće razvoj kao individualnu promenu identiteta u procesu učešća. (Rogoff, 2000). Dakle, razvoj je promena identiteta u toku učešća koja omogućava pojedincu da pravi razliku u učešću u kasnijim događajima. Učesničko izdvajanje u toku učešća je regulator oblika učešća u narednim situacijama i aktivnostima.

»Vođeno učešće« (Ibid.) podrazumeva sistem odnosa, načine na koje učesnici grade interakcije i koordiniraju napore za zajedničko učešće u društvenim aktivnostima. Komunikaciju i koordinaciju napora čini zajednička osnova razumevanja svih učesnika, kojoj je potrebno prilagođavanje, usklađivanje i razumevanje. Vođeno učešće čine različiti načini komunikacije i ono uključuje ne samo usklađivanje kognitivnih scenarija, nego različite interakcije u kulturnim zajednicama kao i svakodnevnne rutinske aktivnosti u kući, susedstvu, školi, na radnom mestu (Ibid.).

Posmatrajući predškolski kurikulum, to bi bilo pitanje razumevanja između npr. dece i odraslih u odnosu na svrhu onoga što zajedno rade u dečjem vrtiću. Na taj način ciljevi koje postavljaju odrasli ili dnevne aktivnosti u dečjem vrtiću ne mogu biti posebno orijentisani i određeni mimo svrhe koju u njima vide deca i odrasli. Vođeno učešće se odnosi na posmatranje, na neposredno učešće u aktivnostima, kao i na angažovanje u preuzimanju odgovornosti za vođenu participaciju kao što su npr. upućivanje i učešće u skladu sa kulturnim vrednostima, omogućavanje učešća na osnovu izbora aktivnosti, drugih učesnika, kulturnih produkata... Polazeći od primera koji navodi Rogoff možemo navesti sličan primer: dete koje kod kuće priprema neki rad, koji mu je potreban u dečjem vrtiću, posredno je uključeno u određenu vrstu komunikacije sa vaspitačem, drugom decom, članovima porodice, proizvođačima materijala koji koristi,

kao i izdavačkom industrijom, koja na neki način svojim pristupom ili određivanjem vrste i strukture materijala određuje učešće deteta u zadatku. Radi se o interpersonalnim procesima kojima ljudi upravljaju situacijama, kao i svojim i ulogama drugih, zatim odnosima između društvenih struktura i na taj način ograničavaju ili olakšavaju razvoj kao učešće u društvenim aktivnostima (Ibid).

Metafora »šegrtovanja« (Rogoff, 2000; Lave & Wenger, 2002) pruža model učešća u ravni zajednice, proširujući ideju zanatskog šegrtovanja u bilo kom području društvenog života kao učešće iskusnijih u aktivnostima manje iskusnih, kao što su porodični odnosi, različita područja rada, školovanje... Fokus u šegrtovanju je na specifičnosti učešća manje i više iskusnih u određenom području društvenog života kroz njihove aktivnosti, međusobne odnose i odnos prema praksi u okviru tog područja. U učešću kroz šegrtovanje otkriva se odnos zajedničkog napora pojedinaca da doprinesu aktivnosti u odnosu na svrhu aktivnosti, institucionalne strukture (resurse, institucionalna ograničenja, vrednosti u okviru institucije) i kulturne alate koje koriste (pismo, simbolički sistemi ...)

Razvoj prati namera svakog pojedinca da učestvuje sve više u »zajednici prakse« (Lave & Wenger, 2002) tako da saznanje nije podeljeno na um i telo. Svaki član zajednice u određenoj situaciji može biti u ulozi početnika do iskusnog »old tajmersa« (Ibid.), što zavisi od prethodnog učešća kao i od mogućnosti učešća koje se otvaraju u samoj situaciji. U odnosu na predškolski kurikulum ovakve tvrdnje su argumentacija za: a) uzrasno heterogene grupe dece; b) integrisano učenje; c) uloge odraslih u dečjem vrtiću u kojima oni nisu apsolutni poznavaoци tema koja se istražuju; d) odrasle koji sebe preispituju o tome kako omogućavaju učešće dece u kurikulumu. Učešće, koje počinje od »legitimnog perifernog učestvovanja« (Ibid.) je način »da se bude *u* društvenom svetu, a ne da se uči *o* tome« (Ibid.). Dakle, razgovori *o* ili simulacija situacija u kurikulumu ne mogu biti zamena za učešće u situacijama koje su značajne za život deteta u dečjem vrtiću i zajednici. To znači da se u ovoj orijentaciji kurikuluma teži kontinuiranom obezbeđivanju »širokog spektra autentičnog iskustva učešća« (Ibid.) u zajednici, i da to predstavlja vrednost na osnovu koje se kurikulum procenjuje.

Pitanja merenja postignuća dece, kompetencija ili njihovih akumuliranih znanja, nisu po sebi pitanja relevantna za kontekstualno primerenu praksu. Umesto toga, kontekstualno primereni kurikulum se bavi pitanjima procesa, kojima se deci omogućava učešće sa drugima kao i praćenjem načina na koji oni transformišu svoje učešće. Pedagoško pitanje nije pitanje transfera znanja nego nastojanje dece i odraslih da »zajedno pokušavaju da odgonetnu kako da upravljaju novom situacijom na osnovu svojih i zajedničke istorije, kako da postignu zajedničke ciljeve kroz različite načine komunikacije zavisno od situacije u koju su uključeni« (Rogoff, 2002). Smisao obrazovanja je »biti deo zajednice« (Lave & Wenger, 2002) prema čemu se predškolski kurikulum koncipira kao otvoreni sistem prema neposrednom okruženju i društvenoj zajednici, različitim načinima povezivanja i zajedničkih aktivnosti. U tom smislu je zajednica u detetovom okruženju »više neodvojivi deo jedne celine razvoja i učenja nego što se može govoriti o njenom uticaju na razvoj pojedinačnog deteta« (Krnjaja, 2008).

Sociokonstruktivizam kao osnova razvijanja predškolskog kurikuluma

Sociokonstruktivistički pristup ističe ideju o razvoju kao konstrukciji koja nastaje u interakciji sredine i pojedinca. Društveni svetovi koji oblikuju razvoj su »isprepлетane mreže« od strane pojedinca i grupa, dakle, koje su sačinjene a ne postoje kao

datost (Edwards, 2003). Znanje se isto tako shvata kao društveni konstrukt. Shvatanje razvoja u sociokulturnom pristupu kao orijentacije u razvijanju predškolskog kurikuluma čini sinteza shvatanja Pijažea, Vigotskog, Djuija, i mnogi istraživači smatraju (Ibid.), da se najadekvatnije može razumeti preko sistema predškolskog vaspitanja u oblasti Redo Emilija u Italiji (Reggio Emilia). Kurikulum u Redu predstavljaju kao »korišćenje recipročnih odnosa između dece i njihove neposredne društvene zajednice sa ciljem pokretanja podrške u učenju koja promoviše razvoj dece« (Rinaldi, 2005), zasnovan na načelima konstruktivizma, učenja putem istraživanja i koncepcije dečjeg vrtiča kao otvorenog sistema prema zajednici. Razvoj se shvata kao konstrukcija zasnovana na odnosima grupnog pregovaranja i sporazumevanja do zajedničkog značenja, povezanih sa ličnim očekivanjima, sposobnostima, vrednostima, sociokulturnim statusima i kontekstualnim znanjima učesnika (Edwards, 2005). Pripadanje, prihvatanje i razumevanje su elementi razvoja subjektiviteta koji je u koncepciji Redo Emilije više od individualnosti, i koji je podjednako značajan za odrasle kao i za decu. Ključni elementi kurikuluma Redo Emilije su istraživanje, interakcija i izražavanje a polazi se od pretpostavke da se znanje konstruiše kroz proces dogovaranja značenja u grupi koja uči, pri čemu je način saznanja »značajno povezan sa kulturnim vrednostima, etničkim verovanjima i socijalnim konsenzusom u grupi koja uči« (Rinaldi, 2005). Teorijski okvir za svoj integrisani pristup obrazovanju predškolske dece u Redu nazivaju »pedagogijom slušanja« kao »stalno traganje za smislom i onim što ćemo učiniti u razvijanju ideja i teorija« (Dahlber & Moss, 2005). »Slušanje« predstavlja različite oblike komunikacije, »dijalog ljudskih bića« (Rinaldi, 2005) lišenih predrasuda, uverenja o apsolutnom znanju i apsolutnim teorijama kojima se na jedan način tumači smisao. »Pedagogija slušanja« je prema Rinaldiju, »primer slušanja misli koje ne mogu lako da se čuju umesto proizvođenja objektivnog znanja /.../ i na taj način predstavlja praksu obrazovanja koja ima »beskonačnu pažnju za svako dete i odraslu osobu« (Ibid.).

Koncepcija kurikuluma je zasnovana na istraživanju stvarnih pitanja i interesovanja dece, a deci je omogućeno da uče na »izvornim lokalitetima« problema koji istražuju pri čemu odrasli zajedno sa decom učestvuju u istraživanju kao učenici koji žele više da saznaju ili provere svoje pretpostavke. Odnos koji razvijaju u Redu između odraslih i dece u podržavanju njihovog razvoja neki autori (Edwards, 2003) vide kao osnovu sociokonstruktivističkog pristupa razvoju i društvene osnove procesa učenja. Radi se o odnosima zasnovanim na »/.../ kolaboraciji i su-delovanju za razliku od odnosa zasnovanih na saradnji /.../. Svrha odnosa saradnje je ostvarivanje zadataka odnosno postizanje cilja /.../. Svrha odnosa kolaboracije ili su-delovanja je ko-razvoj /.../« (Pavlović Breneselović, 2010).

Prema ovoj koncepciji deca svoje kognitivne sposobnosti koriste da konstruišu razumevanje u istraživanju svojih ideja i projekata, dakle, razvoj kognitivnih sposobnosti nije sam sebi cilj. Isto tako, razvoj kognitivnih sposobnosti je shvaćen kao društveni proces između dece i odraslih, uvek originalan, a ne određen univerzalnim konceptima i klasifikacijama razvojnih stadijuma. »Pedagogija slušanja« na osnovu shvatanja razvoja daje drugačiju sliku deteta i obrazovanja. Obrazovanje koncipirano prema unapred utvrđenim razvojnim mogućnostima dece, koje teži objektivnom, merljivom znanju, deli decu i odrasle na dva sveta: znajuće i neznajuće, zrele i nerazvijene (Rinaldi, 2005). Saznanje se u obrazovanju koje teži merenju razvojnih postignuća i standardizaciji shvata kao »jedna od razvojnih faza, put od detinjstva ka odraslom dobu, od zavisnosti do emancipacije, od nedostatka do postignuća« (Ibid.). U »Pedagogiji slušanja« dete se shvata kao sposobno da konstruiše značenja, razvija svoje ideje, saraduje

sa drugima, rekonstruiše svoje iskustvo, a ne kao osoba kojoj je »jedini cilj da postigne što više poena na testu znanja« (Ibid.).

Pažnja koja se u kurikulumu posvećuje procesu ne znači devalviranje postignuća. Međutim, ako se postignuća posmatraju izolovano, unapred, ili mimo konkretnog procesa, onda propuštamo u obrazovanju dinamičku prirodu procesa i zanemarujemo suštinu kurikuluma.

Zaključak

Teorije razvoja nisu jedino polazište predškolskog kurikuluma ali značajno utiču na njegovu orijentaciju. Pijažeoova teorija sa genetsko-epistemološkom osnovom doprinela je standardizaciji razvojnih postignuća kao i shvatanju razvoja kao zbira pojedinačnih aspekata. U koncepciji i razvijanju predškolskog kurikuluma ova shvatanja su postala osnov razvojno primerene prakse, tako da se proces obrazovanja osmišljava prema univerzalnoj kategoriji odnosno razvojnom nivou deteta.

U kulturno istorijskoj teoriji Vigotskog razvoj je shvaćen kao kulturni proces što je u razvijanju predškolskog kurikuluma pomerilo fokus sa individualne perspektive deteta na inkluzivnu perspektivu u obrazovanju, koja uvažava iskustva dece koja oni imaju u odnosu na kulturu i zajednicu u kojoj žive. Sociokulturne teorije, nastale na idejama teorije Vigotskog, shvataju razvoj kao promenu učešća u zajednici, čime se u kurikulumu naglašava učešće dece u pitanjima relevantnim za njihov razvoj, zatim priroda odnosa odraslih i dece i mogućnost sticanja autentičnog iskustva. Regulator razvoja više nije postignuće u okviru određenog stadijuma nego oblik učešća u aktivnostima sa drugima.

Na osnovama sociokulturne teorije razvija se kontekstualno primerena praksa. Nju karakterišu obrasci učenja specifični za kulturni kontekst, sistem odnosa i komunikacija između odraslih i dece zasnovani na zajedničkom razumevanju i nalaženju smisla sopstvenih aktivnosti u građenju kurikuluma.

Literatura

1. Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
2. Bredekamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
3. Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge-Falmer.
4. Daniels, H. (2003). *Vigotsky and Pedagogy*. London: Routledge-Falmer.
5. Donaldson, M. (1987). *Um deteta*. Beograd: ZUNS.
6. Edwards, S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251–266.
7. Krnjaja, Ž. (2008). Kontekstualizacija procesa učenja i podučavanja. *Pedagogija*, br. 3, 375–383.
8. Lave, J., Wenger, E. (2002). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imaginatio*. London: Routledge.
10. Moore, A. (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. New York: Routledge.
11. Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, br. 2, 223–235.
12. Pešić, M. (2002). *Vodič za razvijanje otvorenog kurikuluma*. Beograd: IPA.
13. Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
14. Rogoff, B. (2000). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University press.
15. Rogoff, B. Goodman and C. Bartlett, L. (2001). *Learning together*. Oxford: University Press.
16. White, J. (2005). *Curriculum and child*. New York: Routledge.

-
17. Vigotski, S. L. (1971). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. *Predškolsko dete*, br. 1, 363–373.

* * *

UNDERSTANDING OF DEVELOPMENT AS ORIENTATION OF THE PRE-SCHOOL CURRICULUM

Summary: *This paper is on the key premises of some of the developmental theories which influence the pre-school curriculum orientation. Understanding of development makes one of the basic concepts of each pre-school curriculum and at the same time forms the ways of its development. Piaget's theory is analysed as the basis of developmental applicable praxis and socio-cultural theories are analysed as starting points for contextual-applicable praxis. The paper is on the differences between approaches to development and learning, as a socio-cultural process or individual construction and implications which these approaches have on the position and interaction of children and adults, organisation of the learning process, making aims, areal and time organisation and development of the pre-school curriculum. Analysis of the understanding of development as a starting point of the curriculum can contribute to better understanding of the ordination of the contemporary pre-school curriculum.*

Key words: *development, curriculum, developmental-applicable praxis, contextual-applicable praxis.*

* * *

ПОНИМАНИЕ РАЗВИТИЯ В КАЧЕСТВЕ РУКОВОДСТВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА

Резюме: *В статье представлены основные параметры некоторых из теорий развития, влияющих на ориентацию при создании дошкольного учебного плана. Понимание развития представляет собой одну из основ каких-либо предварительных концепций учебной программы, а также форм пути ее развития. Теория Пиаже анализируется в качестве основы для надлежащей практики, учитывающей развитие; социально-культурные теории анализируются в качестве отправной точки для соответствующей контексту практики. В статье рассматриваются 1. различия между подходами к развитию и обучению - являются ли они социокультурными процессами или индивидуальной конструкцией и 2. последствия, которые такие подходы производят на положение и взаимодействие детей и взрослых, на организацию процесса обучения, постановку целей, пространственную и временную организацию в развитии дошкольного учебного плана. Анализ понимания развития, как одного из отправных пунктов учебной программы, может способствовать более полному пониманию ориентации современного дошкольного учебного плана.*

Ключевые слова: *развитие, учебная программа, практика - соответствующая интересам развития, практика - соответствующая контексту.*