

Edina Nikšić Rebihić
Višnja Novosel

IMPLIKACIJE SKRIVENOG KURIKULUMA

Sažetak

Posljednjih se godina u javnom diskursu često govori o kurikulumu, njegovoj reformi i sadržajima koje bi trebao obuhvatiti. Zanemaruje se činjenica da je utjecaj skrivenog kurikulumu snažniji od utjecaja službenih kurikulumu. Nastavom, odnosno realizacijom službenog kurikulumu, kreira se i potiče socijalno ponašanje, organizira se svakodnevni život u učionici i prenose se odgojne vrijednosti na učenike. Postoje mnoge školske aktivnosti koje su izravno ili neizravno uključene u odgoj djece i koje kao takve čine skriveni kurikulum. Skriveni kurikulum nije dio službenih i javnih programa, on zapravo čini regulativu pedagoške interakcije i odnosi se na implicitnu praksu specifičnu za određenu odgojno-obrazovnu sredinu. Naime, njime se definira ono što učenici usvoje iz vrijednosti i normi nastavnika, školskih rituala i procedura, iz fizičkog okruženja, odnosa između subjekata u školi, kulture škole itd. U ovom radu nastojat ćemo prikazati neke od implikacija skrivenog kurikulumu, sa posebnim osvrtom na nastavnika koji usmjerava odgojno-obrazovni proces. Zbog nemogućnosti jednoznačnog definiranja, autori su se složili da skriveni kurikulum odražava nezapaženo standardiziranje odnosa unutar konteksta škole i da su od presudne važnosti obrasci ponašanja nastavnika. Stoga je cilj ovoga rada pojmovno i sadržajno odrediti koncept skrivenog kurikulumu te prikazati ga u kontekstu kulture škole, implicitne teorije nastavnika, njegove ideološke strane i empirijskog istraživačkog okvira.

Ključne riječi: skriveni kurikulum, implicitna teorija nastavnika, kultura škole, ideologija

Uvod

Definiranje skrivenog kurikulumu u pedagojskoj literaturi nije uvijek konzistentno, stoga ćemo pokušati napraviti presjek različitog tumačenja skrivenog kurikulumu u školi i nastavi. Skriveni kurikulum sa sobom nosi mrežu suodnosa subjekta i pojava u određenom okruženju i vremenskom okviru. Nužno je napraviti uvid u obilježja i određenja skrivenog kurikulumu u nastavi, pa je cilj ovoga rada prikazati neke od implikacija skrivenog kurikulumu. U savremenom je društvu mjerilo postala izražena “pozitivistička premisa [koja] nužno reducira odgojno-obrazovne ustanove na puki državno-ekonomski podsustav, koji svoje norme uzima tek heteronomno, a koje [...] se sastoje u pukoj socijalizaciji, izobrazbi, profesionalnosti, standardima, outputu vještina i kompetencija” (Komar, 2012: 29). U naglašenoj performativnosti samog školskog sistema, odnosno obrazovne politike, malo se mjesta posvećuje skrivenom kurikulumu, iako se upravo u tom području najjasnije može iščitati reprodukcija. Na važnost skrivenog kurikulumu često ukazuju kritički pedagozi koji to područje smatraju izrazito plodnim kad je u pitanju prenošenje društvenih normi i vrijednosti, reprodukcije nejednakosti i hegemonije. Školstvo, a tako i svi pokušaji reformi obrazovnog sistema “uvijek preuzimaju političke ciljeve i društvene zadatke” (Dauber, 1994: 125), što zapravo znači da se kroz njih provodi određena

ideologija i to ponekad vrlo eksplicitno, a češće implicitno. Eksplicitnost se može vidjeti u javnim kurikulumima koji se redom temelje na ispisivanju ishoda, dok se implicitnost pronalazi upravo u skrivenom kurikulumu, odnosno onom nenapisanom, a koji se temelji na duboko ukorijenjenim i često nesvjesnim predodžbama koje pojedinac nosi sa sobom. (Ne)osvještenost nastavnika o njihovoj ulozi, ali i moći koju ona sa sobom nosi, ključna je ukoliko se želi promijeniti školu, odnosno humanizirati je. Dauber (1994) smatra da "promjena (humaniziranje) škole treba najprije krenuti od svakodnevne problematike učenika, učitelja i roditelja, [koja se] ne može promatrati odvojeno od "sveukupnosti" društvenih iskustvenih veza" (Dauber, 1994: 125). Zbog toga takva promjena mora uključivati teoriju kurikuluma, ali i teoriju obrazovanja nastavnika. Važno je da se pojam skrivenog kurikuluma poveže s pojmovima oslobođenja, utemeljenima u vrijednostima osobnog dostojanstva i društvene pravednosti⁹³ (Giroux, 2001: 61).

Određenje pojma „skriveni kurikulum“

Za kritičkog pedagoga kurikulum predstavlja puno više od propisanog programa, nastavnog silabusa, on je uvod u određeni životni obrazac – djelomično služi pripremi učenika za dominirajuće, odnosno podčinjene pozicije u postojećem kapitalističkom društvu (McLaren, 2016). Prema Previšiću (2007: 16), „kurikulum (latinski *curriculum*: tijek, slijed) je relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekoga cilja, usmjereni put kretanja od najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadrži: planiranje – organizaciju – izvođenje – kontrolu“. Palekčić (2007: 46) teme kurikuluma vidi kao „činjenice, nositelje vještina i objektivnog razumijevanja, načina spoznavanja, koje se mogu specificirati i stoje neovisno o nastavniku i učeniku i mogu biti poučavane korištenjem prikladnih metoda, a efikasnost transmisije od strane nastavnika i škola može se testirati i evaluirati“. Promatranje savremenih školskih kurikuluma kroz akademsku prizmu, smatra Previšić (2010: 168), samo je priznanje „nastave koja je prezasićena mnoštvom činjenica i što većom količinom nastavnih sadržaja, a didaktički organizirana, i izvedena, tako da dominira učenje, poučavanje i 'prenošenje' znanja, kao svojevrsni animalni dril, ne mareći pritom može li učenik sve to uopće pratiti – sve usvojiti sigurno nikako – a najmanje socijalizirati i interiorizirati (Piaget) u službi svoga osobnog (humanog) ponašanja i javne primjene“. Međutim, upravo realizacijom nastave kreira se socijalno ponašanje. U dijelu kurikulumskog promatranja socijalnog ponašanja i aspekta odnosa postojan je implicitan segment kurikuluma: skriveni kurikulum. Prema Glatthornu (2000), postojano je sedam različitih kurikuluma: preporučeni, napisani ili službeni, izvedeni ili kurikulum koji se poučava, podupirući, izmijerni, naučeni i skriveni kurikulum.

Skriveni kurikulum Ellis (2013) naziva i prateći kurikulum, dok ga Bašić (2000) izjednačava sa dopunjujućim (kao dopuna službenom kurikulumu). Skriveni kurikulum je kurikulum koji nije formalno planiran, koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu. Skriveni kurikulum definira to šta učenici nauče iz fizičkog okruženja⁹⁴, uređenja i procedura škole te odnosa između subjekata u školi. Yuksel (2005) izdvaja nekoliko autora koji se bave definiranjem skrivenog kurikuluma, dodajući pored fizičkog okruženja i psihički doživljaj, zatim uređenje normi jedne škole te neslužbene ili neizravne poruke koje nastavnici šalju učenicima, a

⁹³ Op. a. Rečenicu su prevele autorice ovog teksta.

⁹⁴ O fizičkom okruženju kao determinanti skrivenog kurikuluma v. u: Bregar, G. K. (2012) What Kind of School Do We Want? The Architecture of School as an Element of the (Hidden) Curriculum, *Journal of contemporary educational studies*, 1/2012.

oni su: Apple, 1989; 1993; Dreeben, 1968; Giroux, 1983a; Giroux & Penna, 1983, Gordon, 1991, Jackson, 1968, Snyder, 1971. itd. Skrivenim kurikulumom – kao jednim od ključnih elemenata kritičke pedagogije jer se njime prenose sistemi moći, odnosno dominacije, naglašavajući pitanje normativa koju nameće dominantna klasa, ali i to da se proučavanjem skrivenog kurikuluma može jedino shvatiti priroda školstva – bavili su se Giroux (2001) i Apple (2012). Schiro (2008), pak, govori o četiri filozofije kurikuluma čije vizije utječu na mišljenje onih koji se bave obrazovanjem o tome što je škola i kako bi trebalo izgledati sâmo obrazovanje, odnosno koja su to znanja koja bi se u školama trebala podučavati te kako bi ih se trebalo podučavati uključujući i načine na koje se usvojeno znanje na kraju treba i vrednovati (ocijeniti). Također naglašava da ideologije mogu utjecati na ono što pojedinac smatra važnim u razvoju kurikuluma na jednako snažan način kao što nečija politička uvjerenja mogu utjecati na osobne stavove o političkim pitanjima.

Samim nazivom *skriveni kurikulum* označava se implicitnost, neplaniranje te usvajanje znanja, stavova, vještina koje nisu postavljene kroz službeni – javni kurikulum. Giroux (2001) smatra da se škole počinju promatrati kao društveno mjesto s dvojnim kurikulumom – jednim javnim, formalnim, a drugim skrivenim i neformalnim. Pinar (2003) povezuje skriveni kurikulum sa svakodnevnim životom u učionici, dok Pastuović (1999) sa prikrivenim ciljevima i sredstva za njihovo postizanje, Gordon (1982) uočava vezu kognitivnog i socijalnog okruženja kao determinanti skrivenog kurikuluma. Skelton (1997) dodaje još i to da poruke koje se prenose skrivenim kurikulumom mogu biti kontradiktorne, nelinearne i pretjerano formalne, no da njihovo posredovanje svaki/a učenik/ica shvaća na svoj način. Dok, prema Bašić (2000: 171), skriveni kurikulum „jeste regulativ pedagoške interakcije u školi i značajan je instrument školske socijalizacije, a to znači prikrivenim planom učenja obuhvaća ciljano, ali od sudionika često nezapaženo standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa koje uspostavlja model-situaciju za sticanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija“.

Giroux (2001) smatra da ono što povezuje različite definicije kurikuluma su neizrečene norme, vrijednosti i vjerovanja uklopljeni te preneseni učenicima kroz osnovna pravila kojima se strukturiraju ustaljena praksa i međuljudski odnosi kako u školi, tako i u učionici. Kako bi Apple rekao, „skriveni kurikulum u školama ima za cilj da učvrsti osnovna pravila koja se tiču prirode sukoba i njegovih funkcija. Skriveni kurikulum gradi mrežu pretpostavki koje, kada ih učenici jednom internalizuju, određuju granice legitimnosti“ (Apple, 2012: 204).

Prvi put se o skrivenom kurikulumu govorilo u djelu „Život u učionici“ Philipa Jacksona iz 1968. godine, gdje su naglašena tri elementa skrivenog kurikuluma:

1. Stiska u učionici – učenici moraju trpjeti kašnjenja, nepoštivanje njihovih želja i ometanje pažnje;
2. Proturječna privrženost – koja se zahtijeva i od nastavnika i od učenika;
3. Neravnotežan odnos snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika. (Marsh, 1994: 36)

U Enciklopediji edukacijske teorije i prakse (1938) skriveni kurikulum se definira i kao skrivena snaga, kao mehanizam koji proizvodi postojeće socijalno i ekonomsko uređenje, dok Dewey (1938) skriveni kurikulum imenuje kao kolateralno ili sporedno učenje i smatra da je upravo takvo učenje važnije od lekcijskog učenja, jer izgrađeni stavovi su ono što će se reflektirati u budućnosti svakog učenika.

Kultura škole

Škola je odgojno-obrazovna institucija koja kao takva posjeduje konstalaciju odnosa svih subjekata, koji zapravo određuju njenu kulturu. Budući da je škola institucija, najčešće državna, mora se uzeti u obzir njeno postojanje "kroz odnose u koje stupa sa drugim, moćnijim institucijama, organizovanim na način koji proizvodi strukturnu nejednakost u posedovanju moći i mogućnostima pristupa resursima" (Apple, 2012: 163). Smještanje škole u društveni kontekst, bez kojeg je nemoguće sagledati školsku stvarnost, može dati jasniju sliku o onome što sve čini kulturu škole. Kultura škole bi naime predstavljala način na koji „diše“ i „živi“ mikrosvijet škole. Odnosi među subjektima, uspostavljanje normi, pravila i organizacije, djelovanje u određenom društveno-pedagoškom smjeru, njegovanje i slavljenje određenih vrijednosti, zanemarivanje i akcentiranje određenih društvenih pojava, pedagoških segmenata ili drugačijih identiteta, sve to učestvuje u tkanju slike ili kulture jedne škole.

Kulturu škole čine jednako i javni, propisani kurikulum i skriveni kurikulum jer je svakodnevni život škole obilježen pojedincima koji sa sobom donose sve svoje identitete kojima se više ili manje mogu uklopiti u dominantnu školsku kulturu.

Naime, prema Marsh (1994), Bowles i Ginitis smatraju da u školi postoje uspostavljeni različiti društveni odnosi koji zasigurno donose ne jedan skriveni kurikulum, nego mnogo njih. On te odnose predstavlja na sljedeći način: hijerarhijska podjela rada između nastavnika i učenika, otuđenost učenikova rada u školi, fragmentacija rada koja dovodi do natjecanja među učenicima. Prema Ellis (2013), u skrivenom kurikulumu se izdvajaju one vrijednosti koje su podučavane i naučene kroz službeni ili osnovni kurikulum nastavnog procesa. Pavičić Vukičević (2013), pak, smatra da skriveni kurikulum označava vrijednosti koje učenici uče kroz način na koji je organizirana škola i materijalna sredstva. Način na koji je organizirana škola direktno determinira i kvalitetu školske socijalizacije.

Školska socijalizacija je put izgradnje stavova, usvajanje normi, pravila, rituala, propisa i vrijednosti (Seddon, prema Marsh, 1994). "Tradicija socijalizacije [...] koncentrisana je prvenstveno na društveni konsenzus i paralele između unapred 'datih' vrednosti u širem kolektivitetu i obrazovnim institucijama" (Apple, 2012: 104). Možemo zaključiti da skriveni kurikulum direktno utječe na socijalno sazrijevanje učenika, pa time i razvoj empatije, usvajanja prijateljskih ponašanja, poštivanja, obazrivosti, prilagodljivosti pravilima, akcijama i reakcijama, na organiziranost škole kao odgojno-obrazovne institucije. Skriveni kurikulum omogućava usvajanje socijalnih načina ponašanja koji su bliži odgojnom aspektu, nego obrazovnom. O prijenosu i usvajanju moralnih vrijednosti kroz skriveni kurikulum govori Jukić (2013). Autorica smatra da je put usvajanja vrijednosti utemeljen u kulturi škole i različitim socijalnim situacijama u školi. Kultura škole utemeljena je na vrijednostima i organizaciji po kojoj ta škola živi i radi. O skrivenom kurikulumu u savremenoj školi u Japanu piše Hashimoto (2003), gdje navodi kako je skriveni kurikulum upravo bio rezultat konflikta između modernih vrijednosti savremene škole i tradicionalnih vrijednosti. On vrijednosti savremene škole izdvaja kao vrijednosti materijalističke kulture, dok tradicionalne vrijednosti uspoređuje s konfučijevskom etikom. Smatra da je upravo skriveni kurikulum pridonio oblikovanju tradicionalnih humanističkih vrijednosti. Također, izdvaja da su mnogi svoju djecu upisivali u savremene škole Terakoya, te da je to s vremenom dovelo do bljedila duhovnih vrijednosti, dok su sačuvane u samurajskim japanskim tradicionalnim školama, upravo kroz skriveni kurikulum. Društvo nije dozvoljavalo da se tradicionalne vrijednosti ozvaniče kroz službeni kurikulum, koji je morao imati elemente savremene škole.

Nužno je da savremena škola bude humana, odgojno-socijalna institucija, pored naglašene didaktičke uloge koja treba da se provodi kroz otvoreni kurikulum. Takvo što postiže se kroz otvoreni kurikulum koji karakterizira fleksibilnost u sprovođenju i mijenjanju, shodno situacijama koje to iziskuju. Savremena škola treba graditi slobodne, samostalne, nezavisne učenike s bezvremenskim vrijednostima, kulturalnim i duhovno-socijalnim ispunjenjem. To se može postići emancipiranim nastavnikom koji prestaje biti *provoditelj* obrazovne politike, odnosno važećeg kurikulumu u razredu, a postaje istinski pedagog koji zajedno s učenicima otkriva i traži⁹⁵. Giroux (2001) smatra da se nastavnici moraju riješiti i nadvladati osjećaj nemoći koji se utkao u stanje duha zaposlenih u današnjim školama.

Implicitna teorija nastavnika

Nastavnik je voditelj odgojno-obrazovnog procesa. Njegov profesionalni rad i razvoj prate njegove osobine od kognitivnih, socijalnih, emotivnih do fizičkih, ali i vrijednosti i stavovi koji boje njegovo odgojno djelovanje. Uloga nastavnika u skrivenom kurikulumu ogleda se kroz reakcije u nepredviđenim pedagoškim situacijama. Reakcija nastavnika na neku razrednu ili širu društvenu pojavu određivat će njihov vrijedonosni stav i subjektivnu orijentaciju u djelovanju. Često nastavnici nisu svjesni svojih odgojnih djelovanja, tj. da se kroz njihov odnos prema stvarima i pojavama – koje potenciraju ili zanemaruju, promiču ili kritički osuđuju – prožima *njihov* skriveni kurikulum. Habitus i ponašanje nastavnika daje priliku za socijalno učenje učenicima kroz model identifikacije. U pedagoškom odnosu na učenika djeluje cjelokupno ponašanje i osobnost nastavnika (Kolak, 2016) i to na način da će učenik upravo onoga nastavnika koji svojim ponašanjem, stavovima i vrijednostima pruža model ugraditi u „svijet kvalitete“ kao prijatelja koji zadovoljava potrebu učenika za sigurnošću i podrškom (Glasser 1999, 2005).

Mlinarević (2016) ističe da skriveni kurikulum nastavnika i njegovu implicitnu teoriju determiniraju faktori poput nastavnih aktivnosti, nastavnog diskursa koji pokazuje odnos moći u razredu, načina procjenjivanja učeničkog znanja i ponašanja, rasporeda sjedenja učenika, organizacije nastavnog sata itd. Tako recimo, ukoliko nastavnik preferira frontalni oblik rada i primjenjuje jednosmjernu komunikaciju kroz takvu socijalnu organizaciju u razredu, on šalje učenicima skrivenu poruku autoritarnog stila. O ulozi nastavnika kao odrednici skrivenog kurikulumu pišu Myles, Trautman i Schelvan (2004), gdje navode da je jedan od načina prepoznavanja/otkrivanja skrivenog kurikulumu u reakcijama nastavnika na određene neuobičajene pedagoške situacije ili, pak, kada se prekrši pisano ili nepisano pravilo u školi. Takve reakcije su satkane u rečenicama koje nastavnici često koriste: „Svi znaju da...“; „Očito je da...“; „Nisam ti trebao reći, ali...“; „Zdrav razum ti kaže...“; „Niko nikada nije...“. Postavlja se pitanje koliko je nastavnik svjestan svojih implicitnih djelovanja, odnosno koliko je moguće ostati neutralan pri odgojnom djelovanju kroz vlastiti (svjesni ili nesvjesni) skriveni kurikulum. Upravo o neutralnosti kod nastavnika u skrivenom kurikulumu kao nemogućoj instanci govori Gordon (1980) u radu o besmrtnosti skrivenog kurikulumu. On izdvaja nemogućnost neutralnog ponašanja nastavnika kako ni u logičkoj tako ni u praktičnoj sferi odgojno-obrazovnog djelovanja. Nastavnik je direktni subjekt u kreiranju komunikacije i interpersonalnih odnosa s učenikom. Nemogućnost reduciranja skrivenog kurikulumu, uviđa i Previšić (2010: 168), „duhovna je moć negdje drugdje, nego što se obično misli, pa kako onda prevladati sve te ‘suodgajateljske uticaje’, ‘skriven

⁹⁵ Usp. Freire, P. (2002) Pedagogija obespravljenih. Zagreb: Odras.

kurikulume' i 'tajne oblike učenja i nastave'". Kroz uređenje nastave, organizaciju školskih nastavnih i vannastavnih aktivnosti, nastavnikovih reakcija i na poštivanje normi i na nepoštivanje pravila, kreira se odnos s učenikom te se prožima kroz skriveni kurikulum. Herbart (prema Palekčić, 2010) ne priznaje nastavu koja ne odgaja, jer iskonska nastava je ona koja i obrazuje samim time što je usmjerena prema svrsi odgoja. Takva nastava osigurava izmjenu udubljiivanja i osvješćivanja te istodobno razvija i spoznaju i sudjelovanje. Polazište odgojne nastave nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog učenika, a praktična zadaća proširenja individualnoga iskustvenog horizonta ne povezuje samo nastavnika i učenika s društvom, nego i njih međusobno. Postavlja se pitanje da li je moguća kontrola skrivenog kurikuluma kada su dio skrivenog kurikuluma i sami nastavnici, kao i sve odrednice koje smo spominjali, na što ne mogu nastavnici svjesno i racionalno utjecati, kao ni učenici ukoliko im se i „podigne“ svijest o eventualnim posljedicama skrivenog kurikuluma.

Još jedan segment implicitne teorije nastavnika jeste sigurno način na koji pristupa ispitnim testovima i procjenama znanja svojih učenika. Prema mišljenju Marsha (1994), ispiti su jedan od elemenata skrivenog kurikuluma, a koji imaju definitivno svoje determinante. Pored osnovnog značenja – ocijeniti uspjeh učenika, testovi utječu i na nastavne metode, jačinu motivacije učenika, upućivanje starijih nastavnika u određene razrede, te interakciju između nastavnika i učenika. Ono što je neophodno naglasiti jeste to da isti podražaj neće donijeti jednake ishode na različite subjekte odgojno-obrazovne institucije. Kao što i Dauber (1994) naglašava, „unutarnja poboljšanja ustrojstva škole ostaju osobno jednako tako beznačajna kao što su nevažne i velike vanjske promjene školske strukture, ukoliko ne uspiju potaknuti procese učenja koji će omogućiti da se zbivaju osobne promjene u sklopu socijalnih, kulturnih i gospodarskih izazova našeg vremena“ (Dauber, 1994: 132).

Ideološka strana skrivenog kurikuluma

Skriveni kurikulum jedno je od centralnih referentnih mjesta kritičke pedagogije i potentno polje istraživanja školske svakodnevice zbog shvaćanja da su skriveni kurikulum i škola obilježeni strukturalnom šutnjom, odnosno prešutnim prihvaćanjem društvenih odnosa obilježenih dominacijom i raspodjelom moći. Tako se putem škola, a osobito važnu ulogu u tome ima skriveni kurikulum, uvježbavaju obrasci dominantne kulture odnosno normativa koje oblikuju vrijednosti, ideje i vjerovanja nekog društva. Značenja koja neko društvo stvara, načini na koje ih interpretira i načini na koje djeluje čine ideologiju. Konotacije koje pobuđuje pojam ideologija često se odnose na poznate političke ideologije poput komunizma, socijalizma ili fašizma, pri čemu se snažno povezuju s kultom neke ličnosti, dok se sam sistem ideja, vrijednosti i pravila stavlja u drugi plan. Upravo taj sam sistem ideja, vjerovanja i vrijednosti je onaj koji se može iščitavati iz ponašanja pojedinca ili određene grupe. Odnosno, prema McLarenu, ideologiju se može opisati prema načinu na koji se vidi svijet, okupljenim idejama, različitim društvenim praksama, ritualima i onim što pojedina grupacija smatra „prirodnim“ i „zdravorazumskim“ (McLaren, 2017). Ideologije se doživljavaju, s jedne strane, kao strastvene, prožete retorikom i pseudoreligijskim obožavanjem, a s druge strane kao konceptualni sistemi koji teže rekonstruiranju društva u cjelini (Eagleton, 1991). Ono što ih povezuje jest odnos prema moći, tj. načinu na koji se legitimizira moć dominantne grupe. Jedan od načina na koji se u društvima legitimizira moć je upravo škola, čija je uloga povezana s prenošenjem znanja, vrijednosti, vjerovanja i ideja pojedine zajednice. Odnos ideologije i obrazovanja je, kako kaže Giroux (2013), problematičan, što se, prije svega, odnosi na

sustavno zanemarivanje istraživačkih pitanja kojima bi se razotkrivalo “pojmove poput ‘esencije’, lažne svijesti i imanentne kritike [a koji su] odbačeni u korist diskursa administracije, upravljanja i efikasnosti” (Giroux, 2013: 12). Pitanje koje se postavlja je “zašto i kako se određeni aspekti kolektivne kulture predstavljaju kao objektivno, činjenično znanje” (Apple, 2012: 73), odnosno kako ideologija “djeluje na pojedince i posredstvom pojedinaca, i to u svrhu osiguravanja njihova pristanka na temeljni etos i prakse dominantnog društva (Giroux, 2013: 17). Razliku ideologije o školama i ideologije u školama konstituira Giroux (2001). Prve se očituju prema stavu čemu služe škole, na koji način djeluju i što one kao takve mogu postići, dok se druge ideologije odnose na određenje, strukturu i vrstu znanja, pedagoških odnosa i neslužbene kulture koja stvara karakter same škole. Apple (2012) ističe da se situacije kojima se podržava vladajuća ideologija moraju neprestano potvrđivati u smislu ponavljanja obrazaca ponašanja počevši još od dječjeg vrtića, a zatim, kako se kurikulum nadograđuje i stalnim opravdavanjem čiji je cilj postavljanje ideoloških granica, odnosno poticanje “ispravnog” načina ophođenja. “To podrazumeva da se institucije, zdravorazumska pravila i znanje doživljavaju kao unapred dati, neutralni i manje-više nepromenjivi, jer se održavaju na osnovu ‘konsenzusa’ (Apple, 2012: 197).

Između ostalog, Apple (2012) se bavio skrivenim kurikulumom u američkim školama, koje je promatrao te komparirao njihov službeni i skriveni kurikulum. Najuvjerljiviji način kreiranja nečijeg mišljenja upravo se provodi kroz skriveni kurikulum, koristeći neomarksističko objašnjenje argumenata. On objašnjava na koje sve načine može da se empirijski istraži skriveni kurikulum, ali i prepozna kroz nastavni proces. Ishodima skrivenog kurikuluma smatra one stavove, vrijednosti i uvjerenja koja su usvojili učenici, a na njih je utjecala ukupna kultura škole, dakle, nisu izričito navedeni u zvaničnim kurikulumskim dokumentima. Elementi skrivenog kurikuluma, on smatra, mogu se naći, npr., u načinu na koji nastavnici tretiraju studente različitih rasa, u načinu na koji školska služba reagira na nepoželjna ili čudna ponašanja učenika, ali i u tumačenju američke povijesti koja se realizira kroz predmete društvenih znanosti. Također, izdvaja da se skriveni kurikulum može pronaći u svim predmetima, pa čak i matematici, gdje su najčešće očekivanja nastavnika za uspješniji učinak na času usmjerena ka dječacima. Giroux (2001) naglašava da značajnost pojma skrivenog kurikuluma ovisi o tome jesmo li spremni analizirati ne samo društvene odnose u razredu i školi, nego i strukturalne “tišine” i ideološke poruke koje oblikuju forme i sadržaje znanja koje se u školi usvaja.

Skriveni kurikulum u empirijskom okviru

Nekoliko se autora bavilo smještanjem istraživanja skrivenog kurikuluma u empirijski okvir, pri čemu se njihove podjele prema pristupima donekle razlikuju. Tako u istraživanjima skrivenog kurikuluma Giroux (2001) prepoznaje tri različita pristupa – tradicionalni, liberalni i radikalni. Pod tradicionalnim pristupima on smatra ona istraživanja kojima je u fokusu način na koji školski sistem služi u smislu reprodukcije stabilnosti i kohezije u široj društvenoj zajednici, dok se liberalni pristupi posvećuju analizi načina kako pojedinac stvara i razumije značenja u učionici. U radikalnim se pristupima tradicionalno naglašavanje konsenzusa zamjenjuje fokusom na konflikt, a liberalno zanimanje za stvaranje značenja u učionici zamjenjuje fokus na društvene strukture i propitivanje značenja (Giroux, 2001). Temeljno pitanje kojim se bave kritički pedagozi, baveći se skrivenim kurikulumom, jest kako školski sistem reproducira i (p)održava odnose dominacije, eksploatacije i nejednakosti?

O utjecajima skrivenog kurikulumu bavio se i Yuxsel (2005), koji izdvaja to da je utjecaj skrivenog kurikulumu snažniji od službenog javnog kurikulumu te da razumijevanje skrivenog kurikulumu zahtijeva mnoga istraživanja koja će pokušati dati potrebne odgovore. Prema Lynch (1989), dva osnovna pravca u tumačenju skrivenog kurikulumu su: funkcionalistički i neomarksistički. Funkcionalistički pristup fokusira se na način na koji škola sudjeluje u društvenom poretku, na koji način škola učenicima treba prenijeti znanje, vještine, vrijednosti i mišljenja što će im omogućiti da se prilagode trenutnom društvenom sistemu i svijetu odraslih. Drugi pravac objašnjava da se nastoji društveno utjecati kroz skriveni kurikulum odgojno-obrazovnog sistema na način da se prenose uvjerenja, vrijednosti i norme koje su na snazi u političkom, društvenom i ekonomskom životu. Skelton (1997) govori o nekoliko istraživačkih perspektiva, među kojima navodi također funkcionalistički, liberalni i kritički pristup (kao i Giroux), ali im dodaje i postmodernistički pristup u kojem se prvenstveno oslanja na rad Michela Foucaulta. Postmodernistički pristup on vidi kao najobuhvatniji, koji istodobno koristi pozitivne strane prvonavedena tri pristupa, ali se prema njima i kritički odnosi, čime želi naglasiti moguće kontradiktornosti i nelinearnost u učeničkom doživljavanju implicitnih poruka, osobito naglašavajući Foucaultovu premisu da pojedinac slobodno bira biti kontroliran.

Yuxsel (2005), interpretirajući Kohlebrgovu percepciju skrivenog kurikulumu, izdvaja da se ovakav način tumačenja oslanja na funkcionalistički pristup. Tumačenjem se oslanja na tri glavna podnaslova:

- skriveni kurikulum odnosi se na društvene odnose u školama;
- skriveni kurikulum je najučinkovitiji i nastoji razraditi plan i program u moralnom razvoju učenika;
- moralni razvoj treba biti usmjeren u pravcu moralnog sazrijevanja koje se temelji na poštenju.

O mogućim utjecajima skrivenog kurikulumu koje teorijsko-empirijski znanstvenici nisu još uvijek dokučili ima zasigurno mnogo. Barriga (2003) smatra da je jedini put empirijskog pristupa skrivenom kurikulumu upravo u etnografskoj metodologiji. Ostaje niz pitanja za kojima treba tragati, od toga da li je skriveni kurikulum proces ili rezultat učenja, zatim da li i u kojoj mjeri skriveni znači i nenamjerni kurikulum, da li skriveni kurikulum ima različite ishode za neke učenike, dok je za neke druge nešto sasvim novo itd. Upravo posljednje pitanje problematizira Gordon (1983) kroz analizu i interpretaciju Appleovog rada o površnosti tradicionalnog pristupa u razumijevanju skrivenog kurikulumu. O metodologijsko-znanstvenoj borbi „otkrivanja“ skrivenog kurikulumu Gordon (1980) napominje da je teško izvodiva, skoro nemoguće. Izdvaja neke od mogućnosti podizanja svijesti o skrivenom kurikulumu dvosmisleno i nejasno, ali ističe i to da može da polazi od najmanje tri različita načina. Smatra da je moguće izvršiti prenos određenih stavki iz skrivenog kurikulumu u službeni nastavni plan i program, zatim da to „podizanje svijesti“ može značiti podizanje svijesti kod učenika o stavkama iz skrivenog kurikulumu koje je usvojio, te, naposljetku, može biti podizanje svijesti kod učenika o mogućim stavkama skrivenog kurikulumu, a time i razvoja njegovih sposobnosti kroz skriveni kurikulum.

Zaključak

Skriveni kurikulum je poput zanemarene pedagoške *niti* protkane kroz cjelokupni odgojno-obrazovni proces, koji u svakom trenutku determinira dalje procese i razvoj sudionika pedagoškog djelovanja. Kroz skriveni kurikulum i učenici i nastavnici usvajaju niz rutina, kreiraju vlastite odgojno-obrazovne filozofije, kreiraju odnose u razredu, usvajaju vrijednosnu orijentaciju, prolaze kroz socijalno učenje, socijaliziraju se te normiraju i standardiziraju oblike ponašanja karakteristične za odgojno-obrazovnu sredinu u kojoj se nalaze.

Ističući važnost osvještavanja utjecaja skrivenog kurikulumu, važno je izdvojiti i nužno političko opredjeljenje koje nastavnik svojim djelovanjem prenosi.⁹⁶ Ovdje treba imati na umu to da je svaki nastavnik i individua koja se i sama nalazi u procesu cjeloživotnog (samo)obrazovanja te njegova razmišljanja, uvjerenja i stavovi utječu i na način na koji se sam ophodi u razredu, ali i izvan njega. Jednostavnije, u ovom se radu nastojalo ukazati na važnost skrivenog kurikulumu i osvještavanja nastavnika u tome da svakom svojom riječju i pokretom odašilju neku poruku učenicima, čime utječu na stvaranje razredne, pa i školske klime. U tom smislu, razvijanju skrivenog kurikulumu trebalo bi prići s dvije razine: "gornje", tj. teorijske razine i iznalaženju značajnijeg mjesta u obrazovnoj politici odnosno planiranju sveobuhvatnog kurikulumu (i javnog i skrivenog), te "donje" razine s koje promjene mogu doći znatno brže, a ona je vezana za samog nastavnika i njegovu (pro)aktivnost. Te dvije razine ne bi se nikako smjele isključivati, nego naprotiv, zajednički propitivati norme i vrijednosti koje se, bilo na eksplicitan bilo na implicitan način, proklamiraju u razredu odnosno školi.

Literatura

- Apple, M. W. (2012) *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Barriga, D. A. (2003) Curriculum Research: Evolution and Outlook in Mexico, in: Pinar, W. *International Handbook of the Curriculum Research*. New Yersay: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp 443–456.
- Bašić, S. (2000) Koncept prikrivenog kurikulumu. *Napredak*, 141 (2), 170–180.
- Bratanić, M. (1993), *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bregar, G. K. (2012) What Kind of School Do We Want? The Architecture of School as an Element of the (Hidden) Curriculum, *Journal of contemporary educational studies*, 1/2012.
- Dauber, H. (1994) Radikalna kritika škole kao teorija škole? Perspektive kulturalne revolucije kod Freirea i Illicha. U: Klaus-Jürgen Tillmann (ur.) *Teorije škole*, Educa, 1994, 123–135.
- Dewey, J. (1937) *Experience & Education*, New York: Touchstone.
- Ellis, A. K. (2013) *Examplars of Curriculum Theory*, New York: Routledge.
- Eagleton, T. (1991) *Ideology: an introduction*. London: Verso.
- Komar, Z. (2012) Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 25–42. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113461> [7. 5. 2018].
- Giroux, H. A. (2001) Culture, power and transformation in the work of Paulo Freire. In: F. Schultz (Ed.), *SOURCES: Notable selections in education* (3rd ed.), (pp. 77–86). New York: McGrawHill Dushkin.
- Giroux, H. (2013) Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja. U: Ivana Perica (ur.) *Političko-pedagoško: Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blabreon, 11–36. Dostupno na:

⁹⁶ Više je o tome pisao Paolo Freire, osobito u djelu „Pedagogija autonomije: neophodno znanje za obrazovnu praksu“, Beograd: Clio, 2017.

- <https://blaberon.files.wordpress.com/2013/09/politic48dtko-pedagog5a1ko-janusova-lica-pedagogije1.pdf> [7. 5. 2018].
- Glatthorn, A. A. (2000) *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What's Taught & Tested*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Glasser, W. (1999) *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2005) *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Gordon, D. (1980) The immorality of hidden curriculum, *Journal of moral education*, Vol. 10, No. 1.
- Gordon, D. (1982) The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16, 187–198.
- Gordon, D. (1983) Rules and Effectivness of the Hidden Curriculum, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 17, No. 2.
- Gordon, D. (1991) *Neo-Marxist approach*. In: A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 28–31). Oxford: Pergamon Press.
- Hashimoto, M. (2003) Japan's Struggle for the Formation of Modern Elementary School Curriculum: Westernization and Hiding Culture Dualism in Late 19th Century. In: Pinar, W. *International Handbook of the Curriculum Research*. New Yersay: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp 417–424.
- Hopmann, S. (1999) The Curriculum as Standard of a Public School. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89–105.
- Jukić, R. (2013) Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost*, 113, 401–417.
- Lynch, K. (1989) *The hidden curriculum*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C. J. (1994) *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
- McLaren, P. (2016) *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6th Edition). London – New York: Routledge, Taylor & Francis group.
- McLaren, P. (2017) Critical pedagogy: a look at the major concepts. In: *The critical pedagogy reader*, edited by: Antonia Dardr, Rodolfo D. Torres and Marta P. Baltodano. 3rd ed. New York: Routledge, Taylor & Francis, 56–78.
- Mlinarević, V. (2016) Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu savremene škole, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LXII, No. 2, 13–26.
- Null, W. (2011) *Curriculum from Theory to Practice*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Phillips, D. C. (ed.) (1938) *Encikliopeda of EDUCATIONAL THEORY AND PHILOSOPHY*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Palekčić, M. (2007) Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 39–115.
- Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*, Vol. 7, br. 2, 319–338.
- Pavičić Vukičević, J. (2013) Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole, *Pedagojska istraživanja*, 10 (1), 119–133.
- Pinar, W. (2003) Introduction, In: Pinar, W. *International Handbook of the Curriculum Research*. New Yersay: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp 1–31.
- Previšić, V. (2010) Socijalno i kulturno biće škole: Kurikulumske perspektive, *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 165–176.
- Previšić, V. (2005) Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 165–173.
- Previšić, V. (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15–37.
- Schiro, M. S. (2008) *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: SAGE.
- Skelton, A. (1997) Studyind hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum studies*, Vol. 5, No. 2, 177–193.
- Yuksel, S. (2005) Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum, *Educational Science: Practice and theory*, 5 (2), 329–338.

THE HIDDEN CURRICULUM IMPLICATIONS

Abstract

In recent years there are often discussions in public sphere regarding the curriculum, its reforms and its content. The stronger influence of the hidden curriculum than the influence of official curricula is neglected. By realization of an official curriculum, social behaviour is created and promoted, as well as the daily life in the classroom is organized and pupils' educational values transferred. There are many school activities that are directly or indirectly involved in child raising and which, as such, constitute a hidden curriculum. The hidden curriculum is not a part of the official and public programs, although it makes the regulation of pedagogical interaction and refers to implicit practice specific to an educational area. In fact, it defines what students adopt from the values and norms of teachers, school rituals and procedures, from the physical environment, the relationship between the subjects in school, the school culture, and so on. In this paper we will try to present some of the implications of the hidden curriculum, especially by reviewing a teacher who directs the educational process. Because of the impossibility of unambiguous definition, the authors agreed that the hidden curriculum reflects an unnoticed standardization of relationships within the context of the school and that teacher behaviour patterns are of crucial importance. Therefore, the aim of this paper is to define the concept of the hidden curriculum at its conceptual level as well as its content in the context of school culture, teachers' implicit theory and its ideological framework.

Key words: hidden curriculum, teachers' implicit theory, school culture, ideology