

Što je sve skriveno u kurikulu – diskurs kritičke pedagogije

Siniša Kušić, Sofija Vrcelj, Kornelija Mrnjaus

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

**Pedagogija, didaktika i inkluzija u
odgoju i obrazovanju**

Broj rada: 5

Pregledni rad

Sažetak

Kurikul, odnosno svi njegovi aspekti, posebno je potentan za različite diskurse, što upućuje na njegovu aktualnost i složenost. Jedan je od pokazatelja složenosti nepostojanje konsenzusa oko njegova razumijevanja i definiranja, a razlozi tome mogu se pronaći u ideološkom i političkom koloriranju kurikula. Uvažavajući teorijske postavke kritičke pedagogije i značenja hermeneutike za razumijevanje pedagoške teorije i prakse, autori ukazuju na važnost objektivnog razumijevanja odluka o konkretnom oblikovanju odgojno-obrazovnih procesa s obzirom na društveno posredovane interese i ovisnosti na kojima takve odluke počivaju.

Polazeći od prevladavajućega kurikulno-kompetencijskog pristupa u odgoju i obrazovanju, autori upozoravaju na važnost razumijevanja skrivenih poruka koje se očituju u vrijednosnom, ishodovnom, sadržajnom, metodičkom, medijskom i organizacijskom aspektu kurikula. Kao ostvarenje društveno-političkih projekcija kroz sve odgojno-obrazovne aspekte školskog života, kurikulum producira serije iskustava koja učenike vodi k ostvarenju propisanih ciljeva i produkata, pri čemu se mogu razaznati različiti odnosi moći. Osim transparentnih poruka, u odgojno-obrazovnom procesu odašilju se i brojne druge poruke koje suptilnije utječu na stvaranje učenikovih znanja, stavova i uvjerenja bez kritičkog promišljanja. Postavlja se pitanje što djeca zapravo uče u školama, odnosno za što se obrazuju i odgajaju.

Ključne riječi

hermeneutika; kurikulno-kompetencijski pristup; skrivene poruke

Uvod

Kurikul je evokativna riječ i svakome znači nešto drugo jer od vremena Lestera Franka Warda (Tanner, 2019) i Johna Franklina Bobbitta (Xing, 2017), za koje se smatra da su prvi teoretičari kurikula, rasprave o njegovu koncipiranju i definiranju ne prestaju. S ekspanzijom formalnog obrazovanja u gotovo svim društvima diljem svijeta, prikladna definicija kurikula postaje sve važnija i nužnija. Međutim, umjesto postizanja konsenzusa i jačanja jasnog obrazovnog fokusa, literatura otkriva kontinuiranu diferencijaciju i sporove oko prihvatljive definicije.

Razloge tome valja potražiti u potrebi smještanja svake rasprave o kurikulu u društveno-politički okvir jer taj okvir snažno djeluje na oblikovanje svih tipova kurikula kao političkih artefakta nastalih pregovorima i (re)programiranjem na različitim razinama i u različitim društveno-političkim arenama (Goodson, 1994; Pinar, Reynolds, Slattery i Taubman, 1995; Apple, 2019).

Kurikul se određuje kao sredstvo za postizanje specifičnih obrazovnih ciljeva i zadataka odnosno skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces (Previšić, 2005; 2007), kao i kontrolna lista željenih ishoda (Su, 2012), nastavni plan i program (na razini institucije ili predmeta), službeni dokument (Marsh, 2008) koji donosi ministarstvo ili odjeli za obrazovanje, lokalne vlasti ili odbori za obrazovanje, trgovačka društva ili timovi obrazovnih stručnjaka koji rade na posebno financiranim projektima (Su, 2012).

U političkoj areni kreiranja kurikula odnosi moći i ideologije ključni su za mnoga pitanja koja se kriju u njegovoj pozadini (Pinar, 2004; Torres, 2013; Matijević i Rajić, 2015) te je stoga legitimno pitanje što djeca zapravo uče u školama. Jesu li to činjenice i informacije prezentirane tijekom planiranog vremena učenja ili su sadržaji malo suptilniji? Ta se pitanja mogu činiti izlišnima prihvatimo li da je obrazovanje javno, što sugerira zaključak da je u kurikulu takva obrazovanja sve javno. Drukčije rečeno, ima li potrebe istraživati *nešto ispod*, što je skriveno. Budući da su obrazovne ustanove odraz društva koje provodi diskriminaciju i marginalizaciju prema kriteriju spola, klase, socioekonomskog statusa i drugih kriterija koji prevladavaju u društvu (Sager, 2013), istraživanje onog *nešto ispod* više je nego potrebno. *Nešto ispod* je kurikulum koji se odnosi i na iskustva koje učenik dobiva u školi.

Uvažavajući teorijske postavke kritičke pedagogije i značenja hermeneutike za razumijevanje pedagoške teorije i prakse, autori upućuju na važnost razumijevanja skrivenih poruka koje se očituju u vrijednosnom, ishodovnom, sadržajnom, metodičkom, medijskom i organizacijskom aspektu kurikula. U skladu s time iznose kritiku ideologije koja otkriva ovisnost odluka, koje se donose pri konkretnom oblikovanju odgojno-obrazovnih procesa, o društveno posredovanim interesima i obrazovno-političkim naputcima na kojima takve odluke počivaju.

U razumijevanju odnosa odgojno-obrazovnih procesa i društva prepoznatljiv je općevažeći interpretacijski okvir iz kojega je vidljiva duboka ukorijenjenost škole u društvo (Vrcelj, 2018). S obzirom na multidimenzionalnost odnosa škole i društva, analiza je moguća na nekoliko razina: makro-, mezo- i mikrorazini (Diederich i Tenorth, 1997). Na makrorazini škola se promatra kao organizirana društvena institucija koja ima propisanu svrhu, strukturu, proces i ishod. Na mezorazini se analiziraju različiti pedagoški postupci i akcije učitelja i učenika koji kreiraju *život u školi*. Mikrorazina analizira ishode i iskustva svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji su često, namjerno ili nenamjerno, propušteni u analizi makro- i mezorazine.

Što se skriva iza kurikula - pogled s makrorazine

Službeni kurikulum, kao temeljni i programatski dokument s jasno definiranim ciljevima koji se nastoje postići odgojem i obrazovanjem, posredno određuje svrhu i strukturu škole, način upravljanja školom, načine rada i vrednovanja učeničkih, ali i učiteljevih postignuća te profesionalno usavršavanje učitelja. Na temelju svojih ishodišta, kurikulum određuje sveukupnu koncepciju škole kao društvene institucije, pri čemu je najvjerniji odraz koncepcije škole. Obrazovna politika svoje intencije oblikuje upravo kroz kurikulum, pri čemu se reproduciraju odnosi moći.

Kompetencijski pristup u obrazovanju, odnosno kompetencijska retorika koja prevladava u odgoju i obrazovanju posljednjih nekoliko desetljeća, šalje snažne skrivene (ili možda i ne tako skrivene) poruke o svrsi odgoja i obrazovanja u našim školama. Upravo su kompetencije i obrazovni

standardi instrumenti upravljanja i kontroliranja obrazovnih sustava, pri čemu je logika odgojno-obrazovnih reformi utemeljena na standardizaciji. Odgoj i obrazovanje zasnovano na standardima nisu ništa drugo nego model cilj-sredstvo, pri čemu sadržajni standardi predstavljaju ciljeve, nastava je sredstvo za postizanje tih ciljeva, a rezultati na testovima su *dokazi* jesu li ti ciljevi ostvareni (Palekčić, 2015). Pritom odgojno-obrazovne institucije pod krinkom kvalitete teže što djelotvornijem (podrazumijeva krajnje rezultate u smislu obrazovnih ishoda za učenike i postotak završenosti na određenoj razini obrazovanja) i učinkovitijem (podrazumijeva ekonomičnu raspodjelu resursa za postizanje određenog cilja uzimajući u obzir omjer troškova i koristi) djelovanju, što očito dokazuje prenošenje ekonomskih principa u odgoj i obrazovanje.

Apple (2019) ističe da škole pridonose razvoju nejednakosti jer su prešutno organizirane kako bi različito distribuirale određene vrste znanja. To je velikim dijelom povezano i s *novom* ulogom škole u maksimiziranju proizvodnje tehničkih znanja za *borbu u neoliberalnoj areni* i s funkcijom sortiranja ili odabira škola u raspoređivanju ljudi na pozicije koje *zahtijeva* tržište rada. S druge strane, škole imaju prilično veliku ulogu u distribuciji vrsta normativnih i dispozicijskih elemenata potrebnih da se te nejednakosti čine prirodnima.

Prihvatanjem kompetencijskog pristupa kao dominantne filozofije obrazovanja i paradigmatičke promjene sa sadržaja (*input*) na kompetencije (*output*), naglasak je na funkcionalističko-psihološkom pojmu kompetencija koji ne uključuje višestrani razvoj ličnosti učenika, već prednost daje vještinama potrebnim za rješavanje svakodnevnih problema, a njih propisuje obrazovna politika. U skladu s time može se reći da kompetencije nisu pedagoški, već prije svega politički konstrukt u kojem se implicitno odražavaju pozicije moći u definiranju uloge i funkcije škole i nastave.

Domović (2009) ističe da pristup obrazovanju utemeljen na ishodima učenja i kompetencijama, pri čemu se ciljevi obrazovanja definiraju kao mjerljivi rezultati učenja, ima korijene u biheviorističkom (funkcionalističkom) pristupu kurikulu. Upravo OECD-ov DeSeCo projekt ključnih kompetencija, iako su ga autori deklarirali kao holistički pristup, ima snažno obilježje biheviorističkog pristupa kompetenciji. Mnogi autori (Kerka, 1998; Westera, 2001; Babić, 2007) smatraju da je kompetencijski pristup obrazovanju zbog svoje biheviorističke usmjerenosti reduciran, rigidan te teorijski, empirijski i pedagoški nevjerodostojan, a ističu i njegovu ulogu u produbljivanju socijalne nejednakosti.

Upravo se redukcionističkim pristupom odgoju i obrazovanju učenike shvaća kao *materijal* za slijepo pokoravanje ekonomskim principima i potrebama tržišta rada, a učitelje kao slijepo provoditelje naputaka propisanih *odozgo*. U skladu s time, skrivena poruka koja se iščitava iz takve filozofije odgoja i obrazovanja jest *proizvodnja* kompetentnih radnika koji će osigurati naciji da (p)ostane kompetentna na svjetskom tržištu (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2014). Pritom se u pitanje dovode ciljevi poput „autonomije subjekta, suverenost pojedinca, odgovornost jedinke... samosvijest, duhovno prožimanje svijeta... životnost, socijalne kompetencije, radost učenja“, a skriveni je cilj današnjeg obrazovanja ili, bolje rečeno, osposobljavanja „ne misliti svojom glavom“ (Liessmann, 2008, str. 61-78). Na tragu takvih promišljanja škole su organizirane za osposobljavanje (pragmatičnost u primjeni naučenog), odnosno isključivo na znanja koja su mjerljiva testovima, a ne na odgoj i obrazovanje kojemu je svrha emancipacija učenika.

Kompetencijski pristup obrazovanju na taj način podrazumijeva razvoj kompetencija koje su poželjne u određenom ekonomskom kontekstu, pri čemu se ne osposobljava za samospoznaju i kritičko promišljanje o društvenoj stvarnosti, iako bi obrazovanje trebalo pridonositi razvoju individualnih potencijala i spremnosti za moralno i slobodno djelovanje ljudi. Iako svi žele odgoj i obrazovanje koji će mladima omogućiti da postanu cjeloživotni učenici koji su sposobni voljeti, raditi i djelovati kao odgovorni članovi društva, u posljednjim godinama sve češće čujemo da djeci škola nije zanimljiva, dosadna im je, nije povezana sa stvarnim životom. Unatoč tome, fokus je usmjeren na standardizaciju, testiranje i rangiranje, pri čemu škole postaju agencije za akreditaciju koje potiču razvoj inverzija. Skrivena poruka koja se očituje u kurikulumima jest poistovjećivanje procesa i suštine, nastave s učenjem, fluentnog izražavanja sa sposobnošću kazivanja nečega novog, prelaska u viši razred s obrazovanjem, diplome sa stručnošću (Kušić i sur., 2014). Škola je (po)ostala tvornica usmjerena prema tržištu, važno je samo ono što se može izmjeriti, a nacionalni obrazovni diskurs vrti se oko pitanja odgovornosti mjerenja.

Skrivene poruke na mezorazini

Kurikulno-kompetencijski pristup određuje ulogu i funkciju nastave kao središnje djelatnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama. Pitanje *što nastava jest i koja je njezina svrha* potpuno je zanemareno, a težište je na tome kako učinkovito organizirati nastavu kao sredstvo izgradnje kompetencija kod učenika. U takvu pristupu nastavi naglasak je na ishodima učenja, odnosno kompetencijama kao krajnjim rezultatima poučavanja učitelja, odnosno učenja učenika, te na postupcima vrednovanja putem kojih učenici dokazuju da su ostvarili očekivane ishode učenja. Zbog toga osmišljavanje nastave započinje od kraja, odnosno od očekivanih ishoda učenja kao krajnjih rezultata nastavnog procesa.

Prihvatanje kompetencijskog pristupa u obrazovanju i Bloomove taksonomije kao *svetoga grala* koji će riješiti sve probleme obrazovanja, svodi nastavu na puku instrukciju i tehnike poučavanja. Učitelji su zalučeni ispravnim glagolima u kreiranju ishoda učenja, pri čemu se iz vidokruga gubi svrha i sadržaj nastave. Za razliku od nastave usmjerene na kompetencije, koja je obrazovno-politički koncept, u osmišljavanju nastavnog procesa treba polaziti od odgojne nastave „koja treba ponajprije tvoriti misaoni krug, odgoj i (moralni) karakter“ i koja omogućuje da „čovjek pomoću nje postaje bolji“ (Palekčić, 2015, str. 129–130). Polazeći od diskursa kritičke pedagogije u kojoj se društveni kontekst smatra osnovom odgoja, svrha odgoja i obrazovanja temelji se na zrelosti učenika, pri čemu spoznajni interes predstavlja težnju za emancipacijom (Mollenhauer, 1973, prema König i Zedler, 2001).

Sadržaj koji učitelj poučava, posebno njegova odgojna i obrazovna vrijednost, stavlja se u drugi plan te se ne postavlja pitanje zašto je odabran upravo taj sadržaj, a ne neki drugi. Što i zašto se poučava, odnosno zašto je neka građa obrazovna i što je u njoj obrazovno, važno je pitanje koje kurikulum usmjeren na kompetencije zapostavlja.

Emancipatorska nastava trebala bi biti usmjerena na usvajanje znanja koja se neće koristiti za „podčinjavanje drugih ljudi – kao što znanja o prirodi služe za njezino podvrgavanje“ (König i Zedler, 2001, str. 136–137). Iako se apeli roditelja, učitelja i društva u cjelini da se nastavi doda odgojna funkcija često čuju, rezultirali su jedino time da se odgoj jednostavno pridodao nastavnoj funkciji (npr. rasprave o nasilju, uvažavanje različitosti, ravnopravnost spolova, bonton i slične

teme na satovima razredne zajednice). Problem je što se nastava i odgoj ne shvaćaju kao međusobno povezani fenomeni, pri čemu je odgoj privjesak nastavi. Nastava bi trebala biti sama po sebi odgojna i emancipatorska.

Povrh toga, struktura kurikula je takva da su sadržaji podijeljeni na predmete, cjeline, jedinice i teme, što sugerira zaključak da kurikulum nije usmjeren na bliske odnose među školskim predmetima te da razumijevanje veza nije važno. Time se (pojedinačnim i nepovezanim dijelovima) šalje snažna poruka i oblikuje način na koji učenici (i učitelji) vide svijet (Sager, 2013). Učenici (i učitelji) svijet promatraju i vide fragmentirano, ne uviđajući važnost veze između dijelova, što je nadalje poruka da je pojedinac najvažniji. Jednako tako, kurikulum *brendira* neke sadržaje, poput STEM-područja koje se smatra ključem nacionalne nadmoći u kojem bolja postignuća ostvaruju muškarci.

U neoliberalnoj politici i tržištu (društvu) znanja jasno je vidljivo da je kurikulum koncipiran tako da učenici uče sadržaje (činjenice) koje treba naučiti za standardizirane testove (Harris, 2021; Vrcelj, Mrnjauš i Jalušić, 2021), a učitelji gube autonomiju pokušavajući poučavati složene koncepte i povezati ih s potrebama i proživljenim iskustvima učenika. U tome suludom kontekstu učitelji su viktimizirani ako njihovi učenici imaju lošije rezultate na standardiziranim testovima. U razdoblju performativnosti (performativnost je postao gotovo pogrdan termin koji se upotrebljava za ideologiju i učinkovite prakse onih ustanova, utemeljenih na društvenim znanostima, u kojima sve više prevladava birokracija, a ciljevi postavljeni u sve strožim zahtjevima izvještavanja, i u kojima se odgovornosti mjere produkcijom), kada su rezultati škole podložni opsežnoj vanjskoj kontroli, nije iznenađujuće da se mnoge škole nalaze u procijepu između ispunjavanja standarda odgovornosti prema kojima se ocjenjuju i provedbe svojih obrazovnih ideala poput, primjerice, personaliziranog učenja (Solomon i Lewin, 2016).

Iako postoji sve veća raznolikost autonomnog ili decentraliziranoga školskog upravljanja, koje promiče država kao dio reforme obrazovanja, škole su animirane i preplavljene zbunjujućim i reaktivnim oblikom hiperaktivnosti državne politike, uglavnom usmjerene na podizanje rezultata na temelju pokazatelja uspješnosti (Ball i Bowe, 2020) jer se smatra da će država tako postati konkurentna na tržištu. Takva orijentacija stvara okruženje za učenje usredotočeno na dobivanje točnih odgovora, a učenici su nagrađeni za takvo znanje, odnosno točne odgovore (Sparapani i Callejo Perez, 2015). Time se šalje poruka ne samo učenicima već i učiteljima da je znanje skup činjenica i ispravnih odgovora, a ne postupak otkrivanja s mnogim mogućim ishodima. Ta dominantna paradigma stvorila je obrazovnu opsesiju ispravnošću te želju za olakšavanjem učenja, što često uključuje pogreške, razmišljanje o tim pogreškama i aktivan rad na osobnim promjenama kako bi se izbjeglo njihovo ponavljanje, odnosno dobili bodovi za *točne* odgovore (Sager, 2013; Alsubaie, 2015). Ova struktura kurikula temeljena na *mjerljivim* pokazateljima ograničava vrednovanje kreativnosti, hrabrosti, izdržljivosti, dobrote ili bilo koje druge karakteristike koja je potrebna u svakom društvu. Orijentacija na točne odgovore stvara *narcisoidnu obrazovnu monokulturu uspjeha* jer mnogi učenici shvaćaju da su rezultati na testovima na kraju godine jedino što je stvarno važno. Takvi se stavovi i ideje ne prenose na formalan način, ali djeca ih apsorbiraju i internaliziraju prirodnim promatranjem i sudjelovanjem u razrednim i društvenim aktivnostima. Sva djeca koja bi bila znatno bolja u drukčije koncipiranim kurikulumima zakinuta su, čime se nameće potreba za propitivanjem ispravnosti samo jedne vrste mjerenja za niz aktivnosti kojima je obilježen proces obrazovanja, odnosno učenja (Sparapani i Callejo Perez, 2015).

Osim toga što učenici uče u školama, važno je pitanje i kako uče, odnosno kako učitelji poučavaju. U odgoju i obrazovanju postoje pomodarski trendovi, pri čemu se u jednom trenutku frontalna nastava neopravdano izbjegava i kritizira, a vrlo je poželjno primijeniti grupni oblik rada, a da se ne razumije kada i zašto je to dobro. U teorijskom smislu didaktiku zamjenjuje instrukcijski dizajn, odnosno poučavanje zamjenjuje instrukcija. Učitelji trebaju razmišljati što čine, zašto to čine te što opravdava njihove postupke i namjere. Polazeći od diskursa kritičke pedagogije, učitelj je čovjek određenoga društveno-političkog konteksta, pri čemu ne napušta svoju ulogu zastupnika određenih interesa i onda kada nastupa kao učitelj (König i Zedler, 2001). Vezano uz to, pretpostavke o tome što je znanje (epistemologija) i kako se ono stječe (teorije učenja) utječu na to kako učitelji poučavaju (Pratt, 2006). Vidljivo ponašanje učitelja, odnosno njegovo djelovanje u razredu utemeljeno je na njegovim uvjerenjima i namjerama koje posjeduje, vezano za proces učenja i poučavanja.

Što se skriva na mikrorazini

Jedno od bitnih, a često zanemarenih određenja (definicija) kurikula jest da je kurikulum i iskustvo (Marsh, 2008), odnosno međusobno povezan skup planova i iskustava koje učenik stječe u školi. To znači da su odnosi između *planova i iskustava* isprepleteni, pri čemu se *planovi* pripisuju unaprijed planiranim nastavnim planovima i programima, a *iskustva* se odnose na neplanirana događanja u učionicama (Su, 2012). Upravo je element iskustva važna dimenzija onoga što se u literaturi određuje skrivenim kurikulumom, izrazom koji se upotrebljava za opisivanje nepisanih društvenih pravila i očekivanih ponašanja koja se često ne poučavaju izravno.

Za skriveni je kurikulum karakteristično da se nalazi u društvenoj strukturi učionice, u autoritetu učitelja, pravilima koja uređuju odnos između učitelja i učenika, u učenju, aktivnostima koje su propisane transparentnim kurikulumom te učiteljevoj uporabi jezika, načinu pisanja udžbenika i sustavu praćenja učenika (Martin, 1976). U (skrivenom) kurikulumu zrcale se tri dimenzije – konteksti školovanja, uključujući interakciju učenika i učitelja, strukturu učionice i cijeli organizacijski obrazac obrazovnih ustanova kao mikrokozmos društvenog sustava vrijednosti; procesi koji se događaju u školi ili putem škole, uključujući stjecanje vrijednosti, socijalizaciju i održavanje razredne strukture; stupanj namjernosti i dubina skrivenosti. Škole se smatraju mjestom na kojem se provode obrazovne ideologije radi održavanja dominantnih kultura (Vallance, 1973).

Apple (2019) ističe da skriveni kurikulum odgovara ideološkim potrebama kapitala. Skriveni kurikulum je regulativ pedagoške interakcije u školi i važan instrument školske socijalizacije, a to znači da prikrivenim planom učenja obuhvaća ciljno, ali od sudionika često traži *nezapaženo* standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa koje uspostavlja model – situaciju za stjecanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija. Skriveni kurikulum, po svojoj prirodi, ne podliježe dosljednom, izravnom ispitivanju. Ipak, poruke koje nosi snažne su i doista moćne, nosi poruke o institucionalnim i disciplinarnim vrijednostima te o tome što se i tko cijeni (Leask, 2009).

Učenici u školi uče većinu vrijednosti koje su nužne za život, a prenose im se kroz službene i skrivene kurikule. Međutim, skriveni kurikulum ima veći utjecaj na učenike i puno je učinkovitiji u prenošenju vrijednosti (Jackson, 1968; Kohlberg, 1975; 1983; Wynne i Ryan, 1993; Yüksel, 2005). Analizirajući određene situacije koje su rezultat utjecaja skrivenog kurikula na moralni odgoj, Kohlberg je izdvojio tri glavna područja: varanje, ponašanje i autoritet učitelja te promjene i

poboljšanja skrivenog kurikula. Prema Kohlbergu, skriveni kurikulum ne samo da pruža potrebne uvjete za varanje u školi nego ga i potiče. Iako učitelji, administratori i roditelji zabranjuju varanje u školi, zbog kompetitivnog okruženja koje upravo oni stvaraju, učenici su posljedično izloženi pritisku da dobiju bolje ocjene od svojih vršnjaka te se tako potiču na varanje (Kohlberg, 1983; Power i Kohlberg, 1986; Yüksel, 2005).

Ponašanje učitelja u razredu jedan je od čimbenika koji određuju skriveni kurikulum i ima važno mjesto u moralnom odgoju. Učitelji prenose društvene i moralne poruke, a to se događa kažnjavanjem ili nagrađivanjem učenika u skladu s postavljenim pravilima i pomoću autoriteta. Iako službeni kurikulum podupire demokratski pristup poučavanju i potiče učenika na kreativno mišljenje, konvencije škole upućuju na korištenje autoriteta. Propisano poučavanje usmjereno na učenika nerijetko je u praksi još uvijek poučavanje usmjereno na učitelja u okruženju u kojem je učitelj jedini autoritet. Na taj način škola, koja se službeno čini demokratskom, može imati autoritarni skriveni kurikulum (Kohlberg i Turiel, 1971; Kohlberg, 1983; Yüksel, 2005). Kohlberg se osvrnuo i na pitanje promjene skrivenog kurikula koji negativno utječe na moralni odgoj. Smatra da se promjene i poboljšanja službenog kurikula mogu provesti razmjerno lako i u kratkom vremenu, dok je promjena i poboljšanje skrivenog kurikula teži i dugotrajniji proces. Da bi se dogodila promjena skrivenog kurikula, Kohlberg navodi da bi učitelji i administratori trebali jasno artikulirati moralne vrijednosti i osigurati demokratsko sudjelovanje i demokratsko okruženje u školama (Power i Kohlberg, 1986; Yüksel, 2005).

U okviru kompetencijskog pristupa obrazovanju, sve su jači glasovi o potrebi razvoja kritičkog mišljenja (koje ima dugu povijest još od vremena Sokrata) kod učenika, pod kojim se razumijeva sposobnost postavljanja pitanja kroz samousmjereno traženje i ispitivanje znanja, osjećaj da je znanje osporivo i da je učenik sposoban iznijeti i potkrijepiti svoje mišljenje, kao i mišljenje autoriteta. Jedino tako moći će proučiti nove informacije, ideje i alternativne perspektive i načine života te prosuditi jesu li prihvatljivi ili poželjni (Thompson, 2011; Lombardi, Mednick, De Backer i Lombaerts, 2021). Realizacija kurikula šalje drukčiju poruku, a ta je da učitelj najbolje zna jer on određuje kvalitetu učenikova odgovora.

Dodatna je *prethodnica* standardizaciji i organizacija prostora u školi u kojoj učenici provode velik dio svojeg dana. Učionice su pravokutne, a učenici koji sjede za pravokutnim stolovima, gledajući u pravokutnu ploču ili pravokutni zaslon računala shvaćaju da se učenje odvija jedino tako (Bašić, 2000; Sager, 2013) pa način na koji organiziramo prostore govori znatno više od svih drugih dionika odgojno-obrazovnog procesa.

Odnos između fizičkog prostora i procesa učenja prepoznat je još krajem 19. stoljeća, a sustavno ga je počela proučavati psihologija okoliša od kraja 1960-ih. Glavna je osnova u transakciji između pojedinaca i njihovih fizičkih okruženja u tome da okolina, dok pojedinci mijenjaju nju, mijenja njihovo ponašanje i iskustvo (Gifford, 1997). Prostor oko nas djeluje na naše osjetilne i živčane strukture te, posljedično, u većoj ili manjoj mjeri, utječe i na naše mentalne procese, zdravstveno i emotivno stanje, ponašanje i socijalne odnose. U obrazovnom kontekstu postoji veza između pedagoškog ozračja i perceptivnog doživljaja specifičnoga odgojno-obrazovnog prostora, osjetila kojima ga se opaža te emotivnih stanja koje ono izaziva (Mrnjauš, Vrcelj i Baretić, 2019). Radna okolina učenika i mjesto održavanja nastave vanjski su čimbenici koji utječu na odgojno-obrazovna postignuća, mogućnost stjecanja znanja i iskustava općenito te na ostvarivanje obrazovnih ishoda

(Grgin, 1997; Lippman, 2010), odnosno međusobno isprepletene pretpostavke na kojima se temelji nastava i o kojima ovisi strukturiranje i učinkovitost nastavnog procesa (Sanoff, Pasalar i Hashas, 2001; Mrnjauš i sur., 2019). Prostorni aspekt škole (lokacija škole, veličina, prostor i oprema) i prostorne pretpostavke nastave iznimno su važni jer se specijaliziranim uređenjem prostora povećava stručnost u odgojno-obrazovnom radu, a samo prostorno uređenje stvara određenu atmosferu za odgojno-obrazovni rad (Cox, 2011).

Prostor unutar škole odražava ideje, vrijednosti, stavove i kulture ljudi u njemu (Sanoff i sur., 2001). Dizajnom fizičkog prostora prenosi se disciplina, navike i implicitne vrijednosti (Cox, 2011), prostorno uređenje može nositi neizgovorenu poruku tišine i nepovezanost (Oblinger, 2006), neverbalnu poruku dobrodošlice ili obeshrabrenja, uvažavanja ili nepoštovanja (Strange i Banning, 2001). Fizičko okruženje može pomoći ili ometati učenje, a može se smatrati i *drugim* ili *tihim* učiteljem jer prostor ima moć organizirati i promicati ugodan odnos među ljudima različite dobi, donijeti promjene, promicati izbore i aktivnosti te poticati različite vrste društvenog, kognitivnog i afektivnog učenja (Tor, 2015). Uređenje školskog prostora i kod učenika i kod učitelja izaziva određene emocije koje u školskom okruženju potom mogu djelovati na proces učenja i učenička postignuća, bilo da ometaju procese učenja ili da ih potiču. Stoga je važno da prostorno okruženje, školsko i razredno, izaziva pozitivne emocije kod učenika (Sanoff i sur., 2001; Mrnjauš i sur., 2019).

Kurikul dodatno komplicira njegova kulturalna obojenost, posebno u kontekstu jezika koji se koristi u poučavanju, jer su jezik i kultura dvije strane medalje. Mnoge kulture imaju neizrečena pravila koja uključuju kontakt očima, blizinu, geste i načine obraćanja ljudima. U kulturama visokog konteksta neverbalni su znakovi važniji od izgovorenih riječi, a u kulturama niskog konteksta riječi izražavaju pravo značenje razgovora. Jednako tako, kurikulum nije na razini narativa spolno i rodno neutralan. Iz udžbenika koji se koriste u školama (Baranović, 2000; Baranović, Doolan i Jugović, 2010) učenici uče o rodnim ulogama i podčinjenosti žena, a strategije koje odabiru učitelji su rodno obojene, što rezultira time da dječaci i djevojčice imaju različita iskustva u učionici (Garrahy, 2001).

Zato je potrebno hitno mijenjanje kurikula jer mnogo toga u našim postojećim nastavnim planovima i programima ne priprema naše učenike da na odgovarajući način zauzmu svoje mjesto u multikulturalnome nacionalnom i globalnom svijetu (Killick, 2016).

Zaključak

Da bismo mogli odgovoriti na pitanje što je skriveno u kurikulumu, valja priznati da je svaki kurikulum više od propisanog programa i bremenit porukama koje su skrivene i koje mogu preuzeti aktivnu ulogu u svojoj skrivenosti. Koncept (skrivenog) kurikula temelji se na spoznaji da učenici *upijaju* sadržaje u školi, koji mogu ili ne moraju biti dio formalnog kurikula, a koji mogu imati diskriminirajući odnos prema *drukčijima*. Budući da su vrijednosti i pouke ojačane skrivenim kurikulumom često prihvaćene, može se pretpostaviti da te skrivene prakse i poruke ne treba mijenjati. Za kritičke pedagoge kurikulumom se prenose sustavi moći, odnosno dominacije, ističući pitanje normativa koje nameće dominantna klasa te je potrebno proučavati sve aspekte kurikula, čime se olakšava shvaćanje naravi obrazovanja (Apple, 2019).

U obrazovnim su institucijama uspostavljeni različiti društveni odnosi čijem održavanju pridonose različiti kurikuli. Budući da (skriveni) kurikulum nije jednosmjernan, na oblikovanja i rekonstrukcije

djeluje interakcijom unutar i izvan obrazovnih institucija. Ta komponenta (skrivenog) kurikula stvara identitet učenika, pružajući sheme koje utječu na način na koji oni komuniciraju i interpretiraju ulogu obrazovanja u svom životu i ideologiju postignuća primjenjuju u oblikovanju vlastitih društvenih odnosa (Anagnostopoulos 2006). *Narcisoidna obrazovna monokultura uspjeha* učenicima šalje poruku da je jedino uspjeh važan, zanemarujući pritom druge vrijednosti. Zbog takve naravi obrazovanja potrebna je demokratska akcija za promjenu i transformaciju škole, a treba započeti s pitanjem kako redizajnirati kurikulum koji bi zahtijevao dijaloški pristup, kritičko promišljanje i propitivanje.

Literatura

Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.

Anagnostopoulos, D. (2006). "Real Students" and "True Demotes": Ending Social Promotion and the Moral Ordering of Urban High Schools. *American Educational Research Journal*, 43(1), 5-42. doi: [10.3102/00028312043001005](https://doi.org/10.3102/00028312043001005).

Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4. izdanje). Boston: Routledge & Kegan Paul.

Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U N. Babić (ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja*, (str. 23-66). Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine.

Ball, S. J. i Bowe, R. (2020). The Neoliberalization of the State, the Processes of 'Fragmentation', and Research Implications of the New Political Terrain of English Schooling. U A. Brown i E. Wisby (ur.), *Knowledge, Policy and Practice in Education and the Struggle for Social Justice: Essays Inspired by the Work of Geoff Whitty*, (str. 97-114).

Baranović, B. (2000). "Slika" žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Baranović, B., Doolan, K. i Jugović, I. (2010) Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive?. *Sociologija i prostor*, 187(2), 349-374.

Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141(2), 170-181.

Cox, A. M. (2011). Students' experience of university space: An exploratory study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 197-207.

Diederich, J. i Tenorth, H. E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Domović, V. (2009). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, (str. 9-17). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Garrahy, D. A. (2001). Three Third-Grade Teachers' Gender-Related Beliefs and Behavior. *The Elementary School Journal*, 102(1), 81-94. /online/. Dostupno na <http://www.jstor.org/stable/1002170> [9.2.2022.]

Gifford, R. (1997). *Environmental psychology: Principles and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum*. New York: Teachers College Press.

Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Harris, R. (2021). Disciplinary knowledge denied? U A. Chapman (ur.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, (str. 97–128). UCL Press. doi: [10.2307/j.ctv14t477t.10](https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t.10).

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kerka, S. (1998). *Competency-based education and training. Myths and Realities*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH. /online/ Dostupno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415430.pdf> [9.2.2022.]

Killick, D. (2016). The role of the hidden curriculum: Institutional messages of inclusivity. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(2), 20–24.

Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 33, 46–55. Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. U H. Giroux i D. Purpel (ur.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?*, (str. 61–81). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation. Kohlberg, L. i Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. U G. S. Lesser (ur.), *Psychology and educational practice*, (str. 410–465). Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.

König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2014). (Ne)obrazovni i (ne)odgojni ishodi obrazovanja. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić-Vrkaš i M. Vasilj (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava – Svezak 1. Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije Mostar, 21.-23. ožujka 2013.*, (str. 419–429). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221. doi: [10.1177/1028315308329786](https://doi.org/10.1177/1028315308329786).

Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Lippman, P. C. (2010). *Can the physical environment have an impact on the learning environment?* OECD. /online/. Dostupno na <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5km4g21wpwr1->

[en.pdf?expires=1644403608&id=id&accname=guest&checksum=1F8A9C60AA629DD2B192C9BD0F1C42CC](#) [9.2.2022.]

Lombardi, L., Mednick, F. J., De Backer, F. i Lombaerts, K. (2021). Fostering Critical Thinking across the Primary School's Curriculum in the European Schools System. *Education Sciences*, 11, 505. doi: [10.3390/educsci11090505](#).

Matijević, M. i Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. U S. Opić i M. Matijević (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja. IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi*, (str. 635–654). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Marsh, C. J. (2008). *Key Concepts for Understanding Curriculum. (4th Edition)*. London, New York: Routledge – Taylor i Francis Group.

Martin, J. R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135–151. doi: [10.2307/1179759](#).

Mrnjaus, K., Vrcelj, S. i Baretić, S. (2019). School space arrangement and its impact on learning process and students' achievements. U S. I. Kudinov, O. B. Mikhailov i S. S. Kudinov (ur.), *Inovacije u psihološkoj nauci i praksi*, (str. 279–284). Međunarodna konferencija mladih znanstvenika, Moskva, Rusija, Ruski univerzitet prijateljstva naroda, 21.-22.11. 2019.

Oblinger, D. (2006). Space as a change agent. U D. Oblinger (ur.), *Learning Spaces*, (str. 12–15). Washington, DC: EDUCAUSE. /online/. Dostupno na <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces> [9.2.2022.]

Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.

Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. i Taubman, P. M. (1995). Chapter 1: Understanding Curriculum: An Introduction. *Counterpoints*, 17, 3-65. /online/. Dostupno na <http://www.jstor.org/stable/42974917> [8.2.2022.]

Power, C. i Kohlberg, L. (1986). Moral development: Transforming the hidden curriculum. *Curriculum Review*, 26, 14–17. Pratt, D. D. (2006). Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Edupoint*, 6(8), 29–37. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165–173. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

Sager, M. (2013). *Understanding the Hidden Curriculum: Connecting Teachers to Themselves, Their Students, and the Earth*. Leadership for Sustainability Education Comprehensive Papers. Paper 7.

/online/. Dostupno na http://pdxscholar.library.pdx.edu/lse_comp/7 [8.2.2022.]

Sanoff, H., Pasalar, C. i Hashas, M. (2001). *School building assessment methods*. School of Architecture, College of Design, North Carolina State University with support from the National Clearinghouse for Educational Facilities.

Solomon, Y. i Lewin, C. (2016). Measuring 'progress': performativity as both driver and constraint in school innovation. *Journal of Education Policy*, 31, 226–238.

Sparapani, E. F. i Callejo Perez, D. M. (2015). A Perspective on the Standardized Curriculum and Its Effect on Teaching and Learning. *Journal of Education & Social Policy*, 2(5), 78–87.

Strange, C. C. i Banning, J. H. (2001). *Education by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Su, S. W. (2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 153–158. doi: 10.4304/jltr.3.1.153-158.

Tanner, D. (2019). From Lester Frank Ward to John Dewey: The Three Universal Curriculums. *The Educational Forum*, 83(2), 124–139, doi: [10.1080/00131725.2018.1505993](https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1505993).

Thompson, C. (2011). Critical Thinking across the Curriculum: Process over Output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9). [Special Issue – July 2011].

Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: a grounded theory study*. (Doktorska disertacija). Turkey: The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.

Torres, C. A. (2013). The secret adventures of order: globalization, education and transformative social justice learning. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 661–676.

Vallance, E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5–21. doi: [10.2307/1179123](https://doi.org/10.2307/1179123).

Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Vrcelj, S., Mrnjaus, K. i Jalušić, A. (2021). Je li standardizacija obrazovanja opravdana? U V. Kovač, N. Rončević i Z. Gregorović Belaić (ur.), *U mreži paradigmi: pogled prema horizontu istraživanja u odgoju i obrazovanju* (str. 191–206). Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci.

Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33(1), 75–88.

Wynne, E. A. i Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools. A handbok on teaching character, Academics and discipline*. Macmillan Publishing Company: New York.

Xing, L. (2017). Did There Exist Two Stages of Franklin Bobbitt's Curriculum Theory? *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 11, 71-81.

Yüksel, 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 Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 329-338.



**2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher
Education University of Zagreb Conference**
*Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof.
emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia*

What is hidden in the curriculum? - Critical pedagogy discourse

Abstract

The curriculum and all of its aspects are especially potent for various discourses, which indicates its topicality and complexity. One of the indicators of the complexity is a lack of consensus on its understanding and definition, and the reasons can be found in the ideological and political colouring of the curriculum. Acknowledging the theoretical assumptions of critical pedagogy and the importance of hermeneutics for understanding pedagogical theory and practice, the authors emphasize the significance of the objective understanding of decisions on the designing educational processes with regard to socially mediated interests and dependencies on which such decisions are based. Starting from the dominant curriculum-competence approach in education, the authors point to the relevance of understanding the hidden messages that are manifested in all the aspects of the curriculum; value, learning outcomes, contents, teaching methodologies, media and organization. As the realization of socio-political projections through all educational aspects of school life, the curriculum produces a series of experiences that lead pupils toward the achievement of the prescribed goals and products where different power relations can be discerned. In addition to transparent messages, the educational process sends a number of other messages that in a more subtle way affect the formation of pupils' knowledge, attitudes, and beliefs without engaging them in critical thinking. The question is what children actually learn in schools or what they are educated for?

Key words

hermeneutics; curriculum-competence approach; hidden messages

Revizija #11

Stvoreno 10 studenoga 2022 13:29:52 od Janko

Ažurirano 13 siječnja 2023 11:09:14 od Valentina Gućec