

Renata Jukić*

„Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula

UDK: 37.011.3-055.2:
Pregledni članak

Primljeno: 27. 6. 2013.
Prihvaćeno: 20. 9. 2013.

Sažetak: *Nesporna je činjenica da je u našim školama (posebice na nižim stupnjevima obrazovanja) prisutna izrazita feminizacija učiteljske struke. Iz tog fenomena proizlaze mnoga pitanja i dileme: postoji li „ženski“ odgoj, „ženska pedagogija“ ili je to kulturalni stereotip, a ako postoji – po čemu se razlikuje od „muškog“ odgoja, obogaćuje li ili osiromašuje odgojno-obrazovni proces, ali i cjelokupnu kulturu škole? Sveopća kriza identiteta obilježje je suvremenog društva, a pitanja identifikacije i identiteta usko su vezana uz stereotipe i predrasude. Profesija oblikuje društveni identitet čovjeka koji je, u slučaju učiteljskog poziva, opterećen rodnim stereotipima. Školi pripada puno šira društvena i kulturna uloga od pukog prosvjetnog djelovanja, ona daje kulturni legitimitet i identitet. Ako je učiteljski poziv javno legitimiran kao ženski, škola zapravo (re)producira rodne nejednakosti povezane s reprodukcijom tradicionalnih vrijednosnih sustava i segregacijom zanimanja.*

Uzmemo li u obzir razmišljanja o konceptu skrivenog kurikula, cjelokupno školsko okruženje utječe na vrijednosti, stavove, norme i navike učenika kao i na socijalno učenje mimo postojećeg programa. Sveukupnost odnosa u školi često reproducira odnose u društvu. Feminizaciju učiteljskog poziva i „ženske pedagogije“ kao čimbenika skrivenog kurikula možemo promatrati ambivalentno: kao opasnost (ako pođemo od hipoteze da žene ne mogu biti modelom identifikacije i djevojčicama i dječacima, te da odgajaju „mekše“ i popustljivije) ili kao prednost (ako „ženske“ tipizirane pojave promatramo u kontekstu razvoja emocionalne inteligencije učenika).

Bavljenje tim pitanjima otkriva problem feminizacije učiteljskog poziva koji može egzistirati jedino na razini hipoteza koje su podložne empirijskoj provjeri.

Ključne riječi: *feminizacija, skriveni kurikulum, stereotipi, učiteljski poziv, ženska pedagogija.*

Renata Jukic*

“Feminine Pedagogy” and Feminization of Teacher’s Profession as Factors of Hidden Curriculum

UDC: 37.011.3-055.2:
Review article

Accepted: 27th June, 2013
Confirmed: 20th September, 2013

Summary: *It is an indisputable fact that in our schools (especially at lower levels of education) a significant feminization of teacher’s profession is present. Many issues and dilemmas derive from this phenomenon: is there such a thing like “feminine” education, “feminine pedagogy”, or is this just a cultural stereotype, and if there is such a thing, what is the difference between it and “masculine” education, does it enrich or impoverish educational process but also the overall school culture? General identity crisis is typical of modern society and the issues of identification and identity are closely related to stereotypes and prejudice. Profession shapes humans’ personal identity, which is, in terms of teacher’s profession, burdened with gender stereotypes. A much broader social and cultural role than mere educational work belongs to school, school gives cultural legitimacy and identity. If teacher’s profession is publicly legitimated as feminine, school actually (re)produces gender inequality related to reproduction of traditional value systems and segregation of profession.*

If we take into consideration thoughts on the concepts of a hidden curriculum, the overall school environment influences students’ values, attitudes, norms, and habits, as well as social learning unrelated to the current program. Overall school relationships often reproduce social relationships. Feminization of teacher’s profession and “feminine pedagogy” as a factor of hidden curriculum can be viewed ambivalently: as a danger (if we start off with the hypothesis that women cannot be models of identification for both boys and girls, and that they educate in a “softer” and more permissive way) or as an advantage (if typical feminine phenomena are viewed in the context of development of students’ emotional intelligence).

Dealing with such issues reveals a problem of feminization of teacher’s profession which can exist only at the level of hypotheses liable to an empirical verification.

Keywords: *feminization, hidden curriculum, stereotypes, teacher’s profession, feminine pedagogy.*

1. Uvod

Osnovno polazište kreiranja zdravog društva uspostavljanje je kvalitetnih i zrelih međuljudskih odnosa koje tijekom odrastanja učimo od roditelja, odgajatelja, učitelja (u nastavku rada termin *učitelj* rabiće se za sve nositelje odgojno-obrazovnog rada, jer on ukazuje na osnovnu djelatnost – poučavanje drugoga). Rosić (2011) u učitelju vidi sintezu poučavatelja i odgajatelja koji su u stvaralačkoj komunikaciji, povezanosti različitih kompetencija (stručnih, vrijednosnih, etičkih, pedagoških, didaktičkih, komunikacijskih, tradicionalnih...). Učitelj s učenicima ostvaruje, pospješuje, organizira i vodi odgojno-obrazovni proces emancipacije učenika. Previšić (2003) učitelja analizira kao pomagača, usmjeravatelja, organizatora, poticatelja, hrabritelja, savjetnika, odgojitelja, informatora, animatora, komentatora, kreatora, akceleratora, katalizatora, izbornika, inicijatora, regulatora, majeutičara, partnera, suradnika, prijatelja... Škola kao instrument društvene percepcije i oblika socijalizacije učenika „vodi“ prihvaćanju vrijednosti i norma sustava. Iz navedenog proizlazi da je upravo učitelj osoba koja će svoje stručno pedagoško znanje, vještine i sposobnosti rabiti kao moćan alat za ispunjavanje ciljeva odgojno-obrazovnog djelovanja, ali i koji će osobnim karakteristikama (empatičnost, etičnost, emocionalna osjetljivost, uvažavanje, strpljivost, taktičnost, inicijativnost...) biti pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima.

Postavljaju se temeljna pitanja jesu li modeli koji se prvenstveno odnose na osobine ličnosti, a koje „prenose“ muškarci i oni koje „prenose“ žene (a koje dominiraju u školskom sustavu) isti ili različiti i, ako su različiti, što ta različitost donosi. Shvaćaju li, tumače i provode li učiteljice odgoj (kao temeljni pojam pedagogije) različito od svojih muških kolega? Kako „ženska pedagogija“ utječe na formiranje ličnosti pojedinca, ali i kulturnog i socijalnog bića škole? Opće je raširena pretpostavka da učiteljice imaju drugačiji („mekši“) pristup odgoju od učitelja, da su žene osjećajnije, toplije, suosjećajnije, strpljivije u odnosu prema djeci, sklonije kooperativnom ponašanju, dogovarajućem rješavanju sukoba...

Je li feminizacija školstva posljedica ili mehanizam održavanja (ili čak obnavljanja) patrijarhalnih društvenih odnosa? Mogu li žene (koje dominiraju u školama) biti modelom identifikacije i djevojčicama i dječacima? Utječe li „ženska pedagogija“ na stvaranje i razvoj muškog identiteta i osobina koje su socio-kulturalno utemeljene kao „muške“? Treba li i djevojčicama „ravnoteža“ ženskog i muškog pristupa poučavanju i odgoju u cijelosti?

2. Povijesna retrospektiva procesa feminizacije učiteljskog poziva

Spolno i rodno uvjetovane radne uloge kao dio općeprihvaćenih dominantnih kompleksa rodnih odnosa u nekom društvu možemo pratiti kroz povijest. Do 18. stoljeća obrazovanje je bilo rezervirano za muške učitelje. Korijene feminizacije škole proučavali su mnogi sociolozi i teoretičari nastavnog procesa (Carter, 1986;

Perlmann, Margo, 2001; Sager, 2007; Boyle, 2012, i dr.). Je li emancipacija žena rezultirala zapošljavanjem žena u nekad tradicionalno muškim zanimanjima? Iako takvo razmišljanje djeluje logično, postoje i drugačija objašnjenja ovakve situacije. Prema Katunarićevu (2009) tumačenju makrodiskursa marksističkog feminizma, kapitalizam se nije mogao razviti bez podređivanja žena. Rodna podjela rada zapravo je sastavni dio djelovanja kapitalizma na makrodruštvenoj razini, odnosno, njegovo je pomoćno sredstvo. Evolucija podjele rada u društvu posljedica je „proširene reprodukcije“ podjele uloga u obitelji, odnosno, složeni mikroodnosi žena i muškaraca, koje usvajamo unutar obitelji, odražavaju se i na ponašanju u makrosustavu društva.

Prema patrijahalnom obrascu ponašanja, ženama je „prirodno“ područje obiteljskog života (žena je majka i supruga, a muškarac hranitelj obitelji), a društvena emancipacija žena rezultirala je jednim dijelom u feminizaciji pojedinih struka (pri čemu su opet feminizirane struke koje su na neki način uvjetovane patrijahalnim obrascem, tj. žene su prisutnije u strukama koje su bliže njihovoj „ženskoj prirodi“: briga za djecu, njegovanje, skrb za zdravlje...). Iz navedenog proizlazi dilema: je li ženama „ženska priroda“ urođena (genetski uvjetovana) ili je ona stečena (u užem ili širem okviru – tijekom života ili kroz povijest)? Zapravo, ta je dilema usko povezana s pitanjem: „Razlikuje li se muška duša od ženske i po čemu?“ Odgovori na to pitanje kroz povijest obojeni su stereotipima da su žene inferiorna bića. Aristotel je pisao da duša u muški fetus ulazi 40., a u ženski tek 80. dan trudnoće. Toma Akvinski tvrdio je da je žena *masoccasionatas*, tj. muškarac koji nije dosegnuo pun potencijal svog razvoja. Od kraja 19. stoljeća do 30-ih godina prošlog stoljeća intenzivno su se proučavale razlike između žena i muškaraca u kognitivnoj inteligenciji. Široko rasprostranjen zaključak bio je da su muškarci superiorniji u intelektualnim sposobnostima od žena te da zato postižu veće uspjehe (Ashmore, 1991). Tijekom 19. stoljeća rasprostranjeno je vjerovanje da je muški mozak veći i asimetričniji od ženskog te da ima relativno veću količinu moždane tvari.

Godine 1856. američki reformator obrazovanja H. Mann u Lexingtonu i Bridgewateru uspostavlja dvogodišnje škole za obuku učiteljica u kojima se osobita pažnja poklanjala didaktici i pedagogiji. Mann smatra da su zbog svog temperamenta, morala i majčinske uloge žene prirodne odgajateljice (Boyle, 2012). Industrijska revolucija otvorila je široku paletu radnih mjesta za muškarce, a mnogi od tih poslova bili su plaćeni više od nastavnice profesije. Feminizacija osnovnih i srednjih škola podudarala se s obrazovnim i društvenim promjenama sredinom 19. stoljeća. Kraj istoga stoljeća predstavlja ključno razdoblje u kojem primarno i sekundarno obrazovanje postaje „ženski posao“. To je vrijeme brze industrijalizacije. Državne i federalne vlade preuzele su veću ulogu u reguliranju i jačanju školskog sustava kako bi održale korak s brzim promjenama društva, što je dovelo do veće potražnje za učiteljskim kadrom, pri čemu se ubrzala feminizacija nastave, posebno u urbanim područjima. Iako tada u Americi žene

čine većinu nastavnog kadra (1888. godine 67%), vodstvo i upravna odgovornost pripadali su muškarcima (samo 4% žena bilo je na vodećim položajima). Taj se trend nastavlja i danas (Grumet, 1988). Žene zauzimaju gotovo sve nastavne pozicije u osnovnim školama, dok su srednjoškolska nastavna radna mjesta gotovo jednako podijeljena između muškaraca i žena. U upravnim strukturama i dalje drže vrlo malo radnih mjesta, i to uglavnom u ranom obrazovanju. Do početka 70-ih godina prošlog stoljeća samo 13% osnovnoškolskih ravnateljica bile su žene, 3% bile su ravnateljice u nižim srednjim školama i samo 1,4% zauzimalo je ravnateljske funkcije u višim srednjim školama (Sadker, Sadker, 1989).

Tradicija Austro-Ugarske Monarhije povijesno je utjecala i na hrvatske zakone. Godine 1869. prijedlog zakona o pravnim odnosima učiteljstva u javnim osnovnim školama austrijskim je državnim zakonom o obveznoj osnovnoj školi određivao da učiteljice moraju primati 80% učiteljske plaće. Argument države u ulozi prvoga poslodavca već nam je poznat: muškarci uzdržavaju obitelj i zato moraju biti bolje plaćeni, iako nisu oženjeni, a ženama je za vlastito preživljavanje 80% plaće dovoljno. Zakon je predvidio i rješenje mogućeg nesklada do kojeg bi došlo ako bi se učiteljica udala: u tom slučaju bila je dužna otkazati službu. Dakle, na taj način pitanje osobnog dohotka kao ženina izvora za uzdržavanje obitelji uopće ne bi postalo aktualno. Dakle, uz manji osobni dohodak, za učiteljice je vrijedila i zapovijed celibata, nespojivost zakonskoga, obiteljskog života i profesionalnog, učiteljskog zanimanja. Zakon je proizlazio iz tada općeg uvjerenja da je za žene zaposlenje i aktivna participacija na tržištu rada uvijek posljedica isključivo egzistencijalne nužnosti. Dakle, to je privremeno rješenje, dio njezina života koji treba zaključiti kada se žena uda, dobije muža koji je uzdržava pa se može posvetiti svome pravome zanimanju i nakon spleta sretnih okolnosti prijeći iz „duševnog materinstva“ u novo razdoblje pravoga, „biološkog materinstva“ (Marak, 1900; prema: Žnidaršić Žagar, 2009).

Na kapitalističko tržište plaćenoga, mjerljivog i hijerarhiziranog rada žene su stupile u istom razdoblju kao i muškarci, ali pod drukčijim uvjetima i s drukčijim posljedicama. U europskoj su prošlosti postojali poslovi koji nisu „primjereni“ muškarcima (vezani uz brigu za djecu i za kućanstvo u užem smislu: njega, odgoj, čistoća djece, skrb za bolesne i stare...). Upravo to bila su radna područja na kojima se postupno zaposlila većina žena nakon ulaska na tržište plaćenog rada. Slijedeći navedeno, žene su najčešće profesionalizirale upravo svoja tipična i tradicionalna radna područja. Na razvoj tržišta rada prenosila se tradicionalna podjela na muške i ženske poslove koja se pretvorila u podjelu na muška i ženska zanimanja (Žnidaršić Žagar, 2009). Gospodarske i društvene preobrazbe u drugoj polovici 19. i početkom 20. stoljeća, preoblikovanje i potvrđivanje stereotipa vezanih uz spol, oblikovali su i položaj žena na tržištu rada. Takvoj situaciji svakako su doprinijele brojne sociodemografske, socioekonomske i kulturološke promjene u sveukupnom položaju žena.

Zanimljivo je kroz povijest pratiti kako se stupanj feminizacije mijenjao kao rezultat promjena na tržištu rada (prvenstveno za muškarce). Žene su spremne učiti i raditi nastavnički posao i kada je osobni dohodak nizak, a muškarci više postaju nastavnici u periodima u kojima je to bolje plaćen posao i kada je poželjniji od drugih raspoloživih poslova (Boyle, 2012). Feminizacija je povezana i s geografijom. U sredinama u kojima su karijerne mogućnosti za pojedine profile ograničene i u kojima se učiteljskom zanimanju daje veći društveni (i ekonomski) status u odgojno-obrazovnim institucijama nalazimo više muškaraca.

Percepcija učitelja i percepcija žena evoluirale su zajedno, pridonijele feminizaciji nastave, posebice u 19. stoljeću. Učitelji su trebali postaviti poželjne moralne i ponašajne primjere za svoje učenike. Mlade su žene vidjeli kao dobre modele za identifikaciju. Muškarci su bili zaposleni kao učitelji, osobito u višim razredima osnovne škole kako bi pružili uzore starijim dječacima koje je trebalo i disciplinirati. Biti učitelj nikada nije bila visokoprestićna karijera u Americi, a ulazak žena u nju uvijekovječio joj je niži status. U društvu koje je prožeto seksističkim konvencijama o uspjehu, identifikacija nastave sa ženama često znači nisko poštovanje učitelja u društvu (Rury, 2008). Postoje različita objašnjenja ovog fenomena i nema znanstvenog suglasja oko toga zašto je učiteljsko zvanje (koje je glasilo kao tipično muško u kolonijalnom razdoblju) prešlo u područje „ženskih struka“ u 20. stoljeću. Neki od čimbenika koji se spominju kao uzroci jesu: prijelaz na formalno školovanje, poboljšane mogućnosti zapošljavanja za muškarce i niži troškovi žena učiteljica (koje su bile plaćene upola manje nego njihovi muški kolege u državnim školama sredinom 19. stoljeća do početka 20. stoljeća (Grumet, 1988)). Boyle (2012) zaključuje da je ženska uloga u društvu i zapošljavanje žena u određenim strukama rezultat muško-dominirajućeg društva. U raspravi „Progresivno obrazovanje“ de Saussure (1765. – 1841.) zauzima stav da ženama nije potreban visok stupanj obrazovanja osim u slučaju da se posvete odgoju (kao učiteljice), kada u skladu s pozivom imaju pravo unaprjeđivati znanost (prema: Jagić, 2008).

3. Feminizacija učiteljskog poziva

Iz perspektive sociologije, pojam feminizacija opisuje pomak u rodnim ulogama pojedinca, grupe, organizacije ili društva ka ženstvenim osobinama (Douglas, 1977). U literaturi nalazimo sintagme poput: feminizacija moći, siromaštva, medija, obrazovanja, feminizacija određenih poziva... Poslovi koji se tradicionalno smatraju ženskima jesu: književnost, umjetnost, socijalni rad, učiteljstvo (područja čiji se prestiž stalno smanjuje).

Feminizacija učiteljskog poziva označava standardnu pojavu u obrazovnom sustavu koja se odražava u dominirajućem broju žena u nastavničkoj profesiji.

Ovaj fenomen predstavlja aktualnu pojavu u suvremenom svijetu. Francis i Skelton (2005; prema: Timmerman, 2011) feminizaciju učiteljskog poziva tumače iz triju različitih perspektiva: 1) numeričke – sve veći broj žena u nastavničkim strukama; 2) kulturne – promjene i transformacije, pri čemu „ženske“ vrijednosti mijenjaju kulturu organizacije (školu ili cjelokupan obrazovni sustav), polje prakse ili čak i društvo u cjelini; 3) političke – napetosti između feminističkih i antifeminističkih perspektiva i njihov utjecaj na rodnu nejednakost.

Prema dvjema studijama koje su provedene u Portugalu, pri izboru profesije djevojke daju prednost kriteriju zadovoljstva poslom kojim se bave, obiteljskog života i majčinstva, što rezultira visokom stopom feminizacije učiteljskog poziva (Pinto, 1987; prema: Ćatić, 2007). Rezultati druge studije koja je provedena u Brazilu pokazuju da se učitelji za ovu profesiju odlučuju vrlo kasno u svom akademskom životu, što znači da je takva odluka potpuno svjesna, dok žene donesu istu takvu odluku znatno ranije na temelju uvriježenog mišljenja da je podučavanje izrazito ženska profesija (Denice, 1998).

Za učiteljice, feminizacija struke istovremeno je teret i privilegija. Dnevni nastavni raspored pruža prihvatljivo radno vrijeme za majčinske obveze, a ljetni i zimski praznici korespondiraju s dječjim odmorima. Kako među nastavnicima ne postoji značajniji hijerarhijski odnos, ženama je lakše iz te struke izostati određeno vrijeme s posla te ponovno ući u njega (zbog porodiljnog dopusta, na primjer) nego što je s drugim karijerama. Nažalost, plaće i prestiž učiteljske struke vrlo su niski, a navedene prednosti također mogu doprinijeti održavanju niskoprestiznog statusa karijere. Tu je relativno niska stopa zadržavanja u struci, u usporedbi s drugim zanimanjima (Sedlak, Schlossman, 1986).

U Republici Hrvatskoj žene čine 46,4% aktivnog stanovništva, a 46,1% svih zaposlenih osoba, što je više od europskoga prosjeka (podaci za 2010. godinu; Ostroški, 2012). Visoka i intenzivna radna participacija žena u svijetu mjerljivog rada u Hrvatskoj tradicionalna je karakteristika i posebnost našega podneblja. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (Ostroški, 2011), u Republici Hrvatskoj u području obrazovanja odnos je zaposlenih žena i muškaraca oko 77%: 23% (što predstavlja vrlo visoku razinu feminizacije profesije). Učiteljska profesija hijerarhijski je podijeljena po rodu. Kako se krećemo ka višim položajima, opada broj žena. Podaci s kraja 2009./2010. školske/akademske godine pokazuju da je broj žena znatno veći na nižim stupnjevima obrazovanja (84,6% u osnovnim školama, 65% u srednjim školama), a rapidno opada u području visokog školstva (47% žena na visokim učilištima, pri čemu je tek 27,4% redovitih profesorica), odnosno, stupanj feminizacije smanjuje se vertikalno u obrazovnoj hijerarhiji (Ostroški, 2012). Promotrimo li, pak, odnose između nastavnčkih i čelnih funkcija u našim školama (Tablica 1), možemo uočiti da su žene u pravilu smještene na nižim razinama struktura organizacija, društvene moći i odlučivanja.

Tablica 1 – *Žene i muškarci prema zanimanju i čelnim funkcijama, pokazatelji za 2004./2005.*

(Državni zavod za statistiku (Ostroški, 2012))

	žene (%)	muškarci (%)
zaposleni/e u OŠ	84,1	18,6
ravnatelj/ce u OŠ	39,0	61,0
profesori/ce u SŠ	65,0	35,0
ravnatelj/ce SŠ	33,0	67,0

Slične rezultate iznosi i A. Bern u studiji „Žene i obrazovanje“ još 1979. godine u Velikoj Britaniji (prema: Čatić, 2007). U pogledu napredovanja i karijere, muškarci su u tom vremenu imali jasnu prednost nad ženama, kao i tendenciju da zauzimaju više položaje, posebice u osnovnom obrazovanju i u razmjeru daleko većem nego što bi ukazivao njihov broj u profesiji kao cjelini. Slične podatke naći ćemo i danas diljem razvijenog industrijskog svijeta Zapada, a tendencijski su slični mnogim podacima (post)socijalističkih zemalja.

4. Feminizacija škole i skriveni kurikulum

Istraživanja veze između kurikula i roda uglavnom su fokusirana na tri ključna problema: 1. način na koji otvoreni ili pisani kurikuli (nastavni programi, udžbenici/čitanke i ostali materijali koji se rabe u nastavi) stvaraju i reproduciraju rodne nejednakosti među učenicima/cama; 2. način na koji struktura i organizacija nastavnih aktivnosti i svakodnevni život u školi (skriveni kurikulum) reproduciraju rodne nejednakosti; te 3. na rodna obilježja preferencija i postignuća učenika/ca u pojedinim nastavnim predmetima s karakterističnom dihotomizacijom predmeta na „muške“ i „ženske“ (Baranović i sur., 2010). Poimanje kurikula kao totaliteta svih situacija učenja kojima je učenik izložen navodi nas na promišljanja o utjecaju feminizacije učiteljske struke kao čimbeniku njegova skrivenog dijela.

Danas se sve više rasprava vodi oko redefiniranja svrhe obrazovnog sustava. Proučavanje učinaka skrivenog kurikula recentno je istraživačko područje kojemu u nas ipak nije dano dovoljno pozornosti. Možemo ga suprotstaviti eksplicitno definiranom „didaktičkom kurikulu“ i opisati ga kao skup učeničkih iskustava koja pripadaju „nepisanom kurikulu“, a karakteriziraju ga neformalnost i nedostatak svjesnog planiranja (Kentli, 2009). Odražava implicitne, neizrečene zahtjeve škole koje učenik mora ispuniti. Skriveni se kurikulum ogleda u kulturi škole, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju. Postojanje skrivenih (namjernih ili nenamjernih) ciljeva odgoja i obrazovanja smanjuje transparentnost cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, otežava

identifikaciju stvarnih ciljeva sustava kao i upravljanje i kontrolu nad njim.

Bowles i Gintis (1976; prema: Marsh, 1994) smatraju kako se u školama uspostavljaju određeni društveni odnosi, da su učenička društvena iskustva podređena klasi, rasi ili spolu kojem pripadaju te zagovaraju stajalište o postojanju više skrivenih kurikula. Pođemo li od neomarksističkih teorija koje skrivene kurikul promatraju kritički, a naglasak stavljaju na odnos školovanja i tržišta rada te prešutnih norma ponašanja i vrijednosti, škola reproducira socijalne, rasne i rodne nejednakosti koje su „potrebne“ za uspješno funkcioniranje gospodarstva. Autoritarna struktura u školi slična je birokratskoj strukturi koja učenike čeka na radnom mjestu i prikladna je za održavanje ideološke hegemonije najmoćnijih klasa u društvu (Apple, 1992). Osim socijalne nejednakosti, kritička perspektiva detektira školu i kao mjesto održavanja rodne nejednakosti, odnosno, „seksistička priroda“ implicitnog kurikula podupire reproduciranje patrijarhalnih odnosa u društvu (McRobbie, 1978) kroz rodnu stratifikaciju koja oblikuje značenja individualnih iskustava, životnih prilika, percepcije problema, konteksta komunikacije i opcija za akciju. Richardson (1988) navodi opozicijske vrijednosne dualizme između spolova koji su društveno ukorijenjeni, a podupire ih i implicitni kurikul (Tablica 2). Ovako sagledane društveno poželjne osobine ovisne o spolu podupiru inferiornost žena i opravdavaju njihovu potčinjenost u društvu.

Tablica 2 – *Opozicijski vrijednosni dualizmi između spolova* (Richardson, 1988)

ženski rod – društveno poželjne osobine	muški rod – društveno poželjne osobine
neagresivna	agresivan
ovisna	neovisan
emotivna	neemotivan
pokazuje osjećaje	skriva osjećaje
subjektivna	objektivna
povodljiva	nepovodljiv
submisivna	dominantna
ne voli znanost i matematiku	voli znanost i matematiku
pasivna	aktivan
nekompetitivna	kompetitivna
nelogična	logična
orijentirana prema kući	orijentiran prema svijetu
neodlučna	odlučan
lako plače	nikada ne plače
ne ponaša se kao vođa	ponaša se kao vođa
nesamosvjesta	samosvjestan
nije ambiciozna	vrlo ambiciozan

S druge strane, mnogi autori (Weiler, 1989; Casey, Apple, 1996; Bennet, 2010) smatraju kako zbog dominirajućeg broja žena u školama prevladava tzv. „ženska pedagogija“ koja, kao još jedan od čimbenika skrivenog kurikula, neutralizira razvoj društveno poželjnih osobina muškaraca pri čemu se dječacima onemogućava razvoj „muškog identiteta“.

5. Moguće prednosti i mane „ženske pedagogije“

Pri razmišljanju o utjecaju dominirajućeg broja žena u nastavničkoj profesiji i, u svezi s tim, postojanju tzv. „ženske pedagogije“, feminiziranog odgoja, zapravo se susrećemo s problemom poimanja spola i roda i s tim povezanih socijalno-kulturnih činjenica, stavova i predrasuda. Spol i rod imaju posebno mjesto u raspravama i razmatranju svakog društva i njegova uređenja u povijesti, ali i danas. Za razliku od spola koji je biološki determiniran (kromosomima, hormonima i spolnim organima), rod je društveno konstruirana definicija žene i muškarca i odnosa među njima. Najjednostavnije možemo reći da je spol biološka datost, dok je rod društveni konstrukt. Drugim riječima, „ljudi se rađaju kao pripadnici muškog i ženskog spola, ali uče biti djevojčice i dječaci koji će postati žene i muškarci“ (Hođić i sur., 2003: 18). Stoljećima se smatralo kako je „ženski identitet smješten u tijelu i emocijama, muški u umu. Žene rađaju djecu, doje djecu, njeguju bolesne, čiste kuće, kuhaju ručak, pružaju suosjećanje, očaravaju, inspiriraju. Muškarci uče, proračunavaju, kupuju, prodaju, grade, bore se, pišu, slikaju, filozofiraju“ (Aisenberg, Harrington, 1988: 4).

Prema Richardsonu (1988), dječaci i djevojčice usvajaju društvene poruke o svome statusu i stereotipnim modelima rodnih uloga, u čemu značajnu ulogu ima škola kao jedna od temeljnih socijalizacijskih institucija. Socijalno-konstruktivističke teorije u objašnjenju (re)produkcije rodnih nejednakosti u školi otišle su korak dalje od teorija uloga time što su konstruiranje rodnog identiteta učenika i učenica povezali s reprodukcijom tradicionalnih vrijednosnih sustava i segregacijom zanimanja koja se jasno ogleda i u školi. Pri tome individualni razvoj proizlazi iz socijalnih interakcija koje pojedinac internalizira.

U suvremenom društvu još se uvijek uz rodne uloge žena i muškaraca vezuju određene osobine, vrijednosti i ponašanja za koje se smatra da su svojstveni određenom spolu. Tako se ženama pridaju osobine emocionalnosti, nesamostalnosti, brige za druge, nesigurnosti, ovisnosti o drugima, pasivnosti, dok se uz muškarce vezuje hrabrost, snaga, samostalnost, racionalnost, aktivnost, javno djelovanje i sl. To su tipični primjeri društvenih stereotipa koji u brojnim primjerima vode do stigmatizacije žena. Iako je ovo područje do danas oskudno obuhvaćeno znanstvenim istraživanjima i teorijskim objašnjenjima, stereotipno rodno poimanje koje djeca doživljavaju od najranijeg djetinjstva može ograničiti njihove izbore, mogućnosti i interese koji će se odraziti i u odrasloj dobi. Dječaci kod kojih se

osjećaji i njihova verbalizacija prigušuju stereotipnim ponašanjima (npr. „Nemoj plakati, ti si dječak!“) mogu u velikoj mjeri postati nesvjesni emocionalnih stanja, i u sebi, i u drugima. Prema Liben i sur. (2001), već predškolska djeca uviđaju razlike između profesija i njihova statusa između muškaraca i žena, pri čemu veći status pridaju tzv. „muškim“ zanimanjima i muškarcima (čak i kada obavljaju isti posao kao i žene). Stereotipizaciju muških i ženskih uloga možemo pratiti već od ranog djetinjstva. Tradicionalno, muškoj djeci kupujemo igračke poput autića, pušaka, lopta, različitih kompjutorskih igara..., a djevojčicama lutke, kolica, pribore za uljepšavanje... U dječjim igrama muški likovi uglavnom imaju specifično zanimanje, dok su ženski često vezani uz uloge majka, skrbnica... Istraživanja su potvrdila povezanost između shvaćanja pojma spola i prikladnosti zanimanja za muškarce i žene. Na pitanje „Što bi želio/željela biti kad odrasteš?“ djevojčice uglavnom navode zanimanja poput frizerke, nastavnice, liječnice, glumice, balerine..., a dječaci odabiru karijeru nogometaša, pilota, automehaničara, policajca, znanstvenika (Trautner, 1997; prema: Paseka, 2004).

Sagledani u društvenom kontekstu, ti koncepti muškosti i ženskosti odražavaju se kao razlika u podjeli društvene moći. Utjecaj patrijarhalnog kulturnog nasljeđa u mnogim područjima i dalje stvara vidljivu asimetriju spolova i rodnu nejednakost (Baranović, 2000). Prema de Beauvoir (1981), žena je ženka, tj. žrtva vrste sa svojim procesima menstruacije, trudnoće, dojenja, poroda te je u tom smislu više od muškarca potčinjena vrsti. Budući da su muškarci tih procesa oslobođeni, oni su više posvećeni kulturnim aspektima ljudskog društva, čime si priskrbuju i viši društveni status. Becker (1993) teoriju o feminizaciji učiteljskog poziva povezuje s biološkim odlikama reprodukcije sisavaca, zbog čega je prirodan izbor da žena bude onaj partner koji će se specijalizirati za obavljanje poslova vezanih uz majčinstvo, kućanstvo, njegu ili birati profesiju sličnu tome.

U skladu s razmišljanjima o spolu i rodu, Oakley (1979, prema: Haralambos; Holborn, 2002) naglašava kako žene nisu same po sebi „osjećajne“, „nježne“, „tople“..., nego te osobine predstavljaju simboličke oblike patrijarhata.

Pojmovi „feminizirana pedagogija“, „feminizirani odgoj“ odnose se na odgajanje djece i mladih na način koji ih čini nježnima i osjetljivima. Sintagmu feminizirani odgoj u obitelji neki pedagozi tumače jednostavnim utjecajem ženske okoline na dijete (majka, starija sestra, baka, tetka), a pojavu feminiziranog odgoja u školi činjenicom da je među učiteljima i odgajateljima sve veći broj žena. Bennet (2010) pod pojmom feminizirana pedagogija podrazumijeva „mekši“ kurikulum koji svjesno ili nesvjesno provode učiteljice (popustljiviji odgoj, suradnički oblici rada, preferiranje „tišeg“ rada, opterećivanje nastave s tradicionalno „ženskim temama i perspektivama“ koje se promatraju unutar konteksta ispravnosti i superiornosti...). Pitanje dominacije permisivnog odgoja direktno se veže uz

dominaciju žena u procesu odgoja djece i mladih. Isti autor navodi primjer Kanade gdje u školskoj literaturi prevladava ono što nazivamo ženskom literaturom – sestre Brontë, M. Atwood, C. Shields... Isti autor ovakav pristup naziva „mekom pedagogijom“ (*soft pedagogy*) te smatra kako ona učenike ne priprema za „pravi, vanjski“ život jer iz škole izlaze slabi, „mlitavi“, koji zahtijevaju stalnu vanjsku motivaciju, nesposobni raditi ono što nije u skladu s njihovim interesima.

U SAD-u i Engleskoj, gdje žene čine 80-ak% svih nastavnika, redovito se raspravljalo o navodnim negativnim posljedicama feminizacije nastavnice struke, posebice za dječake, ali i za društvo u cjelini (Albisetti, 1993). Kritičari „ženske pedagogije“ (Weiler, 1989; Casey, Apple, 1996) zamjeraju joj „prijenos“ tradicionalno ženskih osobina (popustljivosti, prilagodljivosti, pregovaranja, neborbenosti protiv javnih nepravda, inertnosti...) na dječake (prvenstveno), ali i na cjelokupno društvo budućnosti. Kao izraziti problem identificiraju ometani razvoj muškog identiteta kod dječaka (feminizirana muževnost).

Prije nekoliko godina, nizozemski obrazovni sociolog P. Jungbluth upozorava na probleme „ženske“, „meke“ pedagogije. Smatra da zbog velikog broja žena u nastavnom procesu vrijednosti koje naziva „mekima“, poput skromnosti, suradnje, brižnosti i izbjegavanja sukoba postaju uvjerljivo dominantnima u školi, ali i društvu općenito (Vink, 2003; prema: Timmerman, 2011). Timmerman (2011) žensku pedagogiju povezuje i s progresivnom obrazovnom filozofijom, ukorijenjenom u spisima Rousseaua, Herbarta, Froebela i Deweya, koja je nastavila vršiti snažan utjecaj u suvremenom obrazovanju. To je rezultiralo obrazovanjem usmjerenim na učenika koje pojačano mekom, ženskom pedagogijom rezultira školom koja, umjesto da predstavlja izazov učenicima kroz znanstvene sadržaje, jednostavno zabavlja (tj. stalno pokušava učenje učiniti zanimljivim ili poticajnim). Casey i Apple (1996) feminizaciju obrazovanja smatraju odgovornom za nebrojene druge obrazovne probleme pa čak i socijalne krize. Jedna od najtežih optužba protiv feminizacije učiteljske struke dolazi 1978. godine iz SAD-a. Žestoko sučeljavanje pokrenuo je Sugg (prema: Timmerman, 2011) okrivljavanjem „pedagogije majčinske ljubavi“ koja je desetljećima obilježavala američki obrazovni sustav odgovornom za njegov neuspjeh. Učiteljice koje prvenstveno potiču dječji društveni, emocionalni i moralni razvoj identificira kočnicama intelektualnog razvoja učenika.

Zbog feminizacije obrazovanja dječaci se registriraju kao „preenergični“, „preživahni“, glasni..., a djevojčice kao poslušnije, pažljivije, mirnije... Istraživanje Hurley i Sutton (2012; prema: Keathley, 2012) pod naslovom „Rodna očekivanja i prijetnje stereotipa“ pokazalo je da u dobi od 4 godine djevojčice misle da su pametnije i sposobnije od dječaka te da se više trude u radu, a u dobi od 7-8 godina i dječaci tako počinju razmišljati. Uznemirujuće je i da odgajateljice i učiteljice podržavaju to mišljenje.

Nadalje, argument na koji se često pozivaju protivnici dominacije žena u pedagogiji odnosi se na različite interese dječaka i djevojčica, kao i na proces sazrijevanja koji nije identičan kod muškog i ženskog spola. Djevojčice sazrijevaju ranije nego dječaci, imaju različite interese i potrebe, objašnjavaju stručnjaci koji ističu da je škola u kojoj se sjedi, piše, traži red i mir te se preferira poslušnost, primjerenija djevojčicama nego dječacima. Mnoge učiteljice, sukladno svojim afinitetima, nesvjesno preferiraju ono što zanima djevojčice (dnevni, na primjer) u odnosu na ono što dječake zanima (stripovi, znanstvena fantastika).

Istraživanje Drglin i Vendramin (1993) pokazuje, na primjer, kako i učitelji i učiteljice od djevojčica očekuju da u nastavi budu pasivnije i većinom smatraju da je brak krajnji cilj njihove karijere. Istodobno se od dječaka očekuje aktivnost, neovisnost i profesionalna uspješnost. Dječaci su češće ljubimci učiteljica. Razlike se očituju i u dvostrukim kriterijima kažnjavanja i nagrađivanja, pri čemu se dječacima lakše opraštaju „nestašluci“ (Baranović, 2000).

Druge analize otkrivaju pozitivne aspekte feminizacije učiteljskog poziva. Različite znanstvene studije potvrđuju da žene mnogo bolje od muškaraca razlikuju emocije, posebice strah, te na njih reagiraju brižljivije i obazrivije. Evolucionarni psiholozi kažu da žene brže identificiraju znakove prijeteće, posebice kad se radi o djeci, jer oduvijek imaju ulogu brižnog skrbnika. Također, lakše uočavaju znakove fizičke boli kod djece.

Uzmemo li u obzir da je u današnjem školovanju sustavno zanemaren razvoj afektivne sfere ličnosti, ali i socijalnih kompetencija (poput empatije, shvaćanja i izražavanja vlastitih osjećaja, ljubaznosti, samosvladavanja, prilagodljivosti, prijateljskog ponašanja) koje su preduvjet zdravog i potpunog razvoja cjelovite ličnosti, dominirajuća uloga učiteljica ima i svoje prednosti (posebice u ranijem razvoju). Suvremena pedagogija kod djece prepoznaje problem u nedostaku umijeća poput prepoznavanja, imenovanja i razumijevanja uzroka vlastitih emocija, kao i sposobnosti „iščitavanja“ tuđih, odnosno, upućuje nas na potrebu odgoja za razvoj tzv. emocionalne inteligencije. Prihvatimo li žene osjećajnijima, nježnijima i „toplijima“ od muškaraca – upravo one su prirodni nositelji takvoga odgoja (no, i tu se nameće pitanje pomažu li umjetno tipizirane pojave koje proizlaze iz majčinske uloge žene u razvoju emocionalne inteligencije djece). Bunch i Pollack (1983) žensko iskustvo i bogatstvo emocija ističu kao vrijedan izvor znanja koji omogućava povezivanje kognitivnog i afektivnog učenja, razvoj emocionalnog bića te stvaranje ugodnog, toplog razrednog ozračja.

Na seminaru koji su organizirali Upravni odbor za ravnopravnost žena i muškaraca (CDEG) i Odbor za obrazovanje u Palači Europe u Strasbourgu 2000. godine izneseni su zaključci i rezultati mnogih studija koje su, između ostalog, istraživale i feminizaciju učiteljskog poziva. T. Pinto u tom je svjetlu objasnila izraz ravnopravnost spolova kao suprotnost neravnopravnosti spolova,

a ne razlikama između njih, te naglasila da ravnopravnost spolova omogućava da se razlike i različitosti pretvore u prednosti, posebice u školskom sustavu (Čatić, 2007).

6. Zaključak

Održavanjem stereotipnih uloga od kojih se suvremeno društvo nije odmaklo, a podržane su i samom organizacijom školskog sustava (feminizacijom učiteljskog poziva kao jednim od dominantnih čimbenika), održava se i mehanizam njihova prenošenja u stvarni život. Sveopća kriza identiteta uzrokovana je, između ostalog, i zbunjujućim eksplicitnim i implicitnim porukama o rodnim ulogama koje djeca i mladi svakodnevno primaju. Modernu zapadnu civilizaciju uvelike smatramo muškom civilizacijom u kojoj se i „uspješnim“ ženama pridaju muški atributi, pri čemu je naglasak na racionalnosti, efektivnosti, natjecateljstvu, akademskim i materijalnim postignućima. Pri tome se i u institucionalnom obrazovanju sustavno zanemaruje (unatoč opisanom „problem“ feminizacije učiteljskog poziva) kultura srca i duše, osjećaja i intuicije, temeljnih vrijednosti života, dobrote i ljubavnosti. Razvoj kognitivne inteligencije i dalje dominira suvremenim školskim sustavima. Možda je baš stoga pojava feminizacije škola balans koji je potreban kako („muška“) kultura proizvodnje, potrošnje, moći, konkurencije, natjecateljstva i profita ne bi odigrala posljednju riječ.

Suvremena znanost ne daje zadovoljavajuće odgovore o pozitivnim i negativnim aspektima feminizacije učiteljskog poziva, već se uglavnom zadržava na dijagnozi stanja. U radu je dan pregled razmišljanja o nastanku fenomena feminizacije i njezina ambivalentna utjecaja na učenike i školski sustav u cjelini, te su otvorena neka pitanja, no, kako kaže van Essen (2006), malo je empirijskih dokaza koji bi uopće poduprli postojanje „ženstvene pedagogije“. Stoga možemo zaključiti da feminizaciju učiteljskog poziva nikako ne možemo odrediti samo kao pozitivan ili negativan fenomen.

Literatura

1. Aisenberg, N.; Harrington, M. (1988.): *Women in Academie: Outsiders in the sacred grove*, Amherst: University of Massachusetts Press.
2. Albisetti, J. C. (1993.): „The feminisation of teaching in the nineteenth century: A comparative perspective“, *History of Education*, 22: 253 – 63.
3. Apple, M. W. (1992.): *Šola, učitelj in oblast*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Ashmore, R. D. (1991.): „Sex, gender and the individual“, u: Pervin, L. (ur.), *Handbook of personality*, New York: Guilford Press.

5. Baranović, B. (2000.): *Slika žene u udžbenicima književnosti*, Zagreb: IDIZ.
6. Baranović, B.; Doolan, K.; Jugović, I. (2010.): Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive?, *Sociologija i prostor*, 48 (2): 349 – 374.
7. Becker, G. S. (1993.): *A Treatise on the family*, Cambridge: Harvard University Press.
8. Bennett, P. W. (2010.): *The “Boy Problem” in Schools: Has Feminization Gone Too Far?*, <<http://educhatter.wordpress.com/2010/10/26/the-boy-problem-in-schools-has-feminization-gone-too-far/>> (15. 01. 2013.).
9. Boyle, E. (2012.): „The Feminization of Teaching in America“, <<http://web.mit.edu/wgs/prize/eb04.html>> (13. 03. 2013.)
10. Bunch, C.; Pollack, S. (1983.): *Learning Our Way: Essays in Feminist Education*, Michigan: Crossing Press.
11. Carter, S. (1986.): „Occupational Segregation, Teachers’ Wages, and American Economic Growth“, *Journal of Economic History*, 46: 373 – 383.
12. Casey, K.; Apple, M. W. (1989.): „Gender and the conditions of teachers’ work: The development of understanding in America“, u: Acker, S. (ur.), *Teachers, gender and careers*, New York: The Palmer Press, str. 171 – 87.
13. Ćatić, R.; Omerčić, E. (2007.): „Feminizacija nastavnčkog poziva“, u: Ćatić, R. (ur.), *Odgoj i obrazovanje: suvremeni izazovi*, Zenica: Pedagoški fakultet, str. 11 – 48.
14. De Beauvoir, S. (1981.): *Drugi pol I i II*, Beograd: BIGZ.
15. Denice, C. (1998.): „Os homens es Magisterio as vozes masculinas nos narrativas de formacao“, *Revista Portuguesa de Educacao*, 4: 22 – 34.
16. Douglas, A. (1977.): *The Feminization of American Culture*, Farrar: Straus and Giroux.
17. Drglin, Z.; Vendramin, V. (1993.): „From ‘Unsex’d Children’ to ‘Genderd Identity’“, *The School Field* 4 (3 – 4): 51 – 69.
18. Grumet, M. (1988.): *Bitter Milk: Women and Teaching*, Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
19. Haralambos, M.; Holborn, M. (2002.): *Sociologija: teme i perspektive*, Zagreb: Golden marketing.
20. Hodić, A.; Bijelić, N.; Cesar, S. (2003.): *Spol i rod pod povećalom: priručnik o identitetima, seksualnosti i procesu socijalizacije*, Zagreb: CESI.
21. Jagić, S. (2008.): „Jer kad žene budu žene prave...“, *Povijest u nastavi*, 11 (1): 77 – 100.

22. Keathley, M. (2012.): *Is a Feminized Curriculum Driving Male Students to Drop Out?*, <http://www.bestcollegesonline.com> (20. 02. 2013.).
23. Kentli, F. D. (2009.): „Comparison of Hidden Curriculum Theories“, *European Journal of Educational Studies* 1(2): 83 – 88.
24. Katunarić, V. (2009.): *Ženski eros i civilizacija smrti*, Zagreb: Jesenski i Turk.
25. Liben L. S.; Bigler R. S.; Krogh H. R. (2001.): „Pink and Blue Collar Jobs: Children’s Judgments of Job Status and Job Aspirations in Relation to Sex of Worker“, *Journal of Experimental Child Psychology*, 79: 346 – 363.
26. Marsh, C. J. (1994.): *Kurikulum – temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
27. McRobbie, A. (1978.): „Working-class girls and the culture of femininity“, *Women’s Studies Group*, London: Hutchinson.
28. Ostroški, Lj. (2011.): *Hrvatska u brojkama*, Zagreb: Državni zavod za statistiku RH.
29. Ostroški Lj. (2012.): *Žene i muškarci u Hrvatskoj*, Zagreb: Državni zavod za statistiku RH.
30. Paseka A. (2004.): „Udžbenici u Bosni i Hercegovini: kritička analiza, Kako postajemo žene i muškarci – perspektiva subjekta“, u: *Gender perspektiva u nastavi: mogućnosti i poticaji*, Sarajevo: Fondacija Heinrich Boll, Regionalni ured Sarajevo, Kulturkontakt Austrija.
31. Perlmann, J.; Margo, B. (2001.): *Women’s Work? American Schoolteachers, 1650-1920*, Chicago: University of Chicago Press.
32. Previšić, V. (2003.): „Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator“, u: *Zbornik radova Učitelj-Učenik-Škola*, Zagreb: HPKZ, Visoka učiteljska škola u Petrinji, str. 17 – 19.
33. Richardson, L. (1988.): *The Dynamics of Sex and Gender. A Sociological Perspective*, New York: Harper and Row Publishers.
34. Rosić, V. (2011.): Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike. *Informatol.* 44 (2), 142 – 149.
35. Rury, J. L. (2008.): *Education and Social Change: Themes in the History of American Schooling*. Routledge.
36. Sadker, D.; Sadker, M. (1989.): „Sexism in American education: the hidden curriculum“, u: Warren, D. (ur.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, New York: Macmillan.
37. Sager, E., (2007.): „Women Teachers in Canada, 1881 – 1901: Revisiting the ‘Feminization’ of an Occupation“, *Canadian Historical Review* 88(2): 201 – 236.

38. Sedlak, M. W.; Schlossman, S. (1986.): *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*, Santa Monica, CA: Rand Corporation.
39. Timmerman, M. C. (2011.): „‘Soft’ pedagogy? The invention of a ‘feminine’ pedagogy as a cause of educational crises“, *Pedagogy, Culture & Society*.19 (3): 457 – 472.
40. Van Essen, M.; Rogers, R. (2003.): „Écrire l’histoire des enseignantes. Une historiographieaux contours internationaux“, *Histoire de L’éducation*, 98: 5 – 35.
41. Weiler, K. (1989.): „Women’s history and the history of women teachers“, *Journal of Education*, 3(172): 9 – 30.
42. Žnidaršič Žagar, S. (2009.): „Slovenke na tržištu rada – povijesna perspektiva“, *Časopis za suvremenu povijest*, 2: 315 – 346.

Renata Jukić*

“La pedagogia femminile” e la femminizzazione della professione d’insegnante come fattori del curriculum nascosto

UDK: 37.011.3-055.2:

Ricevuto: 27. 6. 2013

Articolo compilativo

Accettato per la stampa: 20. 9. 2013

Riassunto: *è indubbio il fatto che nelle nostre scuole (specie negli anni iniziali del processo di formazione) è in atto un’accentuata femminizzazione del mestiere d’insegnante. Si tratta di un fenomeno che porta con sé molte questioni e dilemmi: esiste un’ “educazione femminile”, una “pedagogia femminile” o si tratta solamente di uno stereotipo culturale?; se esiste, in cosa diverge dall’educazione “maschile”?; arricchisce o impoverisce il processo educativo / formativo nonché la cultura della scuola nel suo complesso? La generale crisi d’identità è una delle caratteristiche della società moderna e le questioni identitarie sono strettamente collegati a quelle legate agli stereotipi e ai pregiudizi. La professione esercitata forma l’identità sociale della persona che, nel caso della vocazione d’insegnante, si trova a dover affrontare degli stereotipi sessuali. La scuola porta con sé un ruolo culturale e sociale che va ben al di là della mera azione formativa, essa genera legittimità culturale e l’identità. Se la professione insegnante viene pubblicamente legittimata come femminile, la scuola si trova a (ri)produrre degli squilibri di natura sessuale collegate con il perpetuarsi di sistemi di valori tradizionali e la segregazione delle professioni.*

Se prendiamo in considerazione la linea di pensiero che riguarda il curriculum nascosto, l’intero ambiente che circonda la scuola influisce sui valori, atteggiamenti, normative, ed abitudini degli alunni come anche all’apprendimento sociale che va oltre al piano di studi in senso stretto. L’onniscoprensività dei rapporti all’interno del sistema scuola molto spesso riproduce i rapporti radicati nella società. La femminizzazione della professione d’insegnante e “la pedagogia femminile” come fattori all’interno del curriculum nascosto possono essere presi in esame in maniera ambivalente: come un pericolo (se si parte dall’ipotesi secondo cui le donne non possono essere modelli con cui identificarsi per entrambi, ragazzi e ragazze e anche tenendo presente la linea di pensiero secondo cui le donne sarebbero più “morbide” e flessibili) o come un vantaggio (se si tiene presente l’aspetto “femminile” nel quadro dello sviluppo dell’intelligenza emotiva degli alunni). Il lavoro, attraverso le domande appena menzionate, cerca di inquadrare il problema della femminizzazione della professione d’insegnante avvalendosi di ipotesi verificabili dal punto di vista empirico.

Parole chiave: *femminizzazione, curriculum nascosto, stereotipi, vocazione d’insegnante, pedagogia femminile*

*Renata Jukić
Filozofski fakultet u Osijeku,
Odsjek za pedagogiju

*Renata Jukic
Faculty of Philosophy in
Osijek,
Department of Pedagogy

*Renata Jukić
Facoltà di Lettere e
Filosofia di Osijek,
Dipartimento di pedagogia