

Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole

Jelena Pavičić Vukičević
Studentica poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na
Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Skriveni kurikulum označava vrijednosti koje učenici nauče u školi zbog načina na koji se u školi planira i načina na koji je škola organizirana te kroz osigurana materijalna sredstva. Tako se uče vrijednosti poput društvenih i spolnih uloga, stavova, vrijednosti i drugih aspekata življenja koji se neosvijesteno prenose iz generacije u generaciju kao samorazumljive, neupitne, općekulturne, trajne činjenice. Važna karakteristika skrivenog kurikuluma njegova je implicitnost, često skrivena ne samo djeci već i nastavnicima i drugim djelatnicima u odgojno-obrazovnom sustavu. No, skriveni kurikulum ne prenose samo nastavnici već i zajednica i društvo u cjelini, vlast, nastavnici, nenastavno osoblje škole, civilno društvo, vjerske zajednice i mediji. Implicitna teorija ili „teorija u praksi“ odražava vjerovanja i usvojene vrijednosti nastavnika u odnosu na to kako nastavnik vidi dijete, shvaća pojam djetinjstva i koju teoriju učenja zastupa pa se implicitna teorija najizravnije prepoznaje u specifičnom oblikovanju prostora, strukturiranju vremena te raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom. Odnos skrivenog kurikuluma i implicitne teorije nastavnika uzajaman je. Jednom naučen skriveni kurikulum postaje sastavni dio implicitne teorije nastavnika, a ona postaje njegovom polugom za subverzivno potkopavanje autonomne i slobodne osobe, namećući vrijednosti potrošačkog društva i oblike društveno prihvatljivog ponašanja. Svi ovi elementi, kao i službeni kurikulum ustanove i zajednica u kojoj ustanova djeluje, solidarno grade pedagošku kulturu ustanove. Nastavnik sa svojim osobnim karakteristikama, pedagoškim kompetencijama i profesionalnom etikom može odgovoriti zamkama skrivenog kurikuluma i svoje implicitne teorije, osvještavajući njihove principe djelovanja isključivo stručnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem, kao vrijednostima koje treba prenijeti i svojim učenicima.

Ključne riječi: kurikulum, skriveni kurikulum, implicitna teorija nastavnika, slika djeteta, paradigma djetinjstva, profesionalna etika i vrijednosti nastavnika.

Nastavnik u suvremenoj školi

Svakog nastavnika kroz život prati čitav niz emocionalnih, socijalnih, kognitivnih i fizičkih osobina ili dispozicija pa se one posljedično pojavljuju i u obnašanju njegove profesionalne dužnosti. Svakog nastavnika jednako tako kroz život prate vrijednosti, norme i navike svojstvene nastavniku kao pojedincu, ali i kulturološkom okruženju u kojem je rođen, odgajan te u kojem se školovao, radi i živi te je prirodno da

ih ponekad svjesno, a ponekad i nesvjesno, prenosi na generaciju za čiji je odgoj i obrazovanje, socijalizaciju i enkulturaciju neposredno zadužen.

Pred nastavnikom je odgovoran zadatak. U promjenljivom svijetu punom neizvjesnosti dužnost mu je kao čimbeniku sekundarne socijalizacije pripremiti dijete za mnoge izazove globalnog svijeta. Dužnost mu je ispuniti svrhu obrazovanja i osigurati prijenos znanja, vrijednosti, kulturne tradicije i važnih

dostignuća koja su se dogodila kroz povijest čovječanstva. Svaki će odgajatelj, učitelj i predmetni nastavnik na nastavi, ali i kroz izvannastavne aktivnosti koje zajedno tvore specifični kurikulum kao temeljni dokument odgojno-obrazovnog sustava i pojedinačne ustanove, također pokušati dati i svoj osobni pečat sadržaju koji poučava i načinu na koji to čini.

U tom svakodnevnom interakcijskom procesu puno toga ostaje skriveno od očiju javnosti i djeluje na sve procese u školi: skriveni kurikulum subverzivno potkopava autonomnu i slobodnu osobu, namećući vrijednosti potrošačkog društva i oblike društveno prihvatljivog ponašanja. Nositelji skrivenog kurikulumu su društvo, vlast, nastavnici, nenastavno osoblje škole, civilno društvo, vjerske zajednice i mediji. No, nastavnikova uloga u realizaciji skrivenog kurikulumu ne mora nužno biti negativna jer nastavnik-humanista koji zagovara koncept učenika kao cjelovite i samostalne osobe itekako utječe na kulturu škole, na njezino ozračje ili školski duh. Skriveni kurikulum u školi u kojoj ravnatelj, nastavnici i stručni suradnici poštuju dijete kao osobu te slijede filozofiju cjeloživotnog učenja i permanentnim stručnim usavršavanjem daju pozitivan primjer mlađoj generaciji o važnosti kontinuiranog rada na sebi, u toj se školi vrijednosti, norme i pravila koje se prenose skrivenim kurikulumom mogu neutralizirati, poništavajući njegove negativne silnice.

Kao što su i vrijednosti i etika (i pojedinca i društvene grupe) često implicitno i neosvijesteno prisutni u našim životima, tako i svaki nastavnik ima svoju implicitnu teoriju (teoriju u akciji) koja je srž njegovog odgojno-obrazovnog djelovanja i čija je uloga u skrivenom kurikulumu suvremene škole velika, možda čak i presudna. Postoje također i silnice koje utječu na stvaranje implicitne teorije nastavnika, pa i o njima ovisi pozitivni ili negativni karakter te teorije. Uz osobnu povijest nastavnika, njegove intrapersonalne karakteristike i društveno relevantne čimbenike tu je svakako od sve veće važnosti i uloga medija i novih tehnologija koje pred nastavnika stavljaju nove zahtjeve i očekivanja. Mediji se pojavljuju kao generator promjena tradicionalne uloge škole, uvodeći u učionice svakodnevnicu sa svim njezinim vrlinama i porocima, a intencionalno obrazovanje upravo zahvaljujući medijima i novim oblicima komuniciranja sve više svoje nekad dominan-

tno mjesto prepušta funkcionalnom obrazovanju. I to su okolnosti na koje nastavnik mora imati pedagoški opravdani odgovor, razumijevajući svoju vlastitu profesionalnu poziciju u odgojno-obrazovnom sustavu i izgrađujući vlastitu profesionalnu etiku na pozicijama općih ljudskih vrijednosti i vrlina.

Odnos kurikulumu i skrivenog kurikulumu u suvremenoj školi

Na socijalizaciju, odgoj i obrazovanje pojedinca djeluju mnoge silnice, a ta se kompleksnost ogleda i u školskom ozračju kojeg podjednako oblikuju i školski kurikulum i skriveni kurikulum kojeg kreira društvo, vlast, nastavnici, nenastavno osoblje škole, civilno društvo, vjerske zajednice i mediji.

Previšić (2007) definira kurikulum kao ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti. Tom se definicijom kao složenom filozofijom cjelokupnog odgoja i obrazovanja naglašava uloga kurikulumu kao temeljnog i općeg programatskog dokumenta s jasnim ciljevima u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području te u jačanju spoznajnih i socijalnih kompetencija. Naglasak se stavlja jednako na učenje kao proces te na kompetencije kao ishode učenja čiji se stupanj i intenzitet usvojenosti mogu procjenjivati i vrednovati. Sadržajna strana kurikulumu ostaje u drugome planu samo naizgled: pouzdanost, preciznost i optimalnost planiranog procesa impliciraju kurikulum koji je jasno strukturiran i u sadržajnom i u metodičkom dijelu.

Za druge je znanstvenike kurikulum upravo sadržaj koji poučavaju nastavnici i za kojeg se pretpostavlja da su ga usvojili učenici, što znači da su od presudne važnosti ishodi učenja (Hargreaves, 2004), ili se kurikulum razlikuje kao propisani plan (nastavni predmeti i sadržaji), zatim kao deskriptivna iskustva učenja i poučavanja koji se događaju u učionici, čak i kao ukupna kultura škole, ovisno o tome doživljavamo li kurikulum kao objektivnu stvarnost koja postoji neovisno o iskustvu ili kao subjektivno iskustvo svih sudionika uključenih u odgojno-obrazovni proces (Ellis, 2004).

Autori poput Kellya (2011), iako kurikulum definiraju kao različite programe i dimenzije pouča-

vanja, naglašavaju njegovu demokratsku dimenziju s ciljem osiguranja oslobađajućeg iskustva promocijom slobode i neovisnosti mišljenja, društvenog i političkog osnaživanja, poštovanja slobode drugoga, prihvaćanja različitosti mišljenja i obogaćivanja individualnog života čovjeka u društvu, neovisno o klasi, rasi ili vjeri. Istovremeno, planiranje kurikuluma podložno je promjeni i razvoju. Isti autor smatra velikom opasnošću za takav obrazovni, „totalni“, cjeloviti kurikulum i njegovu demokraciju stručni kurikulum sa sadržajima koji odgovaraju dobi, sposobnostima i mogućnostima učenika te sa svrhom konkurentnosti na tržištu rada, a školovanje promatraju kroz dimenzije poučavanja, prijenosa i isporuke znanja.

I dok nacionalni kurikulum uglavnom u preskriptivnoj formi propisuje zajednička znanja i vrijednosti za sve učenike, školski kurikulum predstavlja mnogo više. Iako su očekivanja od svake škole jednaka, svaka škola na vlastiti način, i to unutar konteksta lokalne zajednice, ispunjava ta očekivanja (Male, 2012). Isti autor naglašava da upravo nastavnik nosi ključnu ulogu u stvaranju kurikuluma jer se kurikulum mora izgrađivati na onome što su djeca upravo naučila i odgovoriti na njihove razvojne interese i potrebe. Kurikulum treba biti gozba učenja kojoj učenici ne mogu odoljeti.

Unatoč nemogućnosti da ga se jednoznačno definira, autori se uglavnom slažu da se kurikulum ne može promatrati segmentirano kao nastavni plan i program, kao katalog znanja ili kao obrazovni standardi te kao samo institucionalno (formalno) obrazovanje, već kurikulum predstavlja filozofiju odgojno-obrazovnog sustava u cjelini. No, izvan znanstveno-stručnih krugova može se čuti upravo takva definicija. Napustili smo koncept obrazovanja u kojem se u školi radi po nastavnim planovima i programima te smo nekritički prigrlili ideju da su u obrazovanju bitne samo kompetencije i ishodi učenja pa smo se, posebice s projektom uvođenja mature, počeli koncentrirati na točne sadržaje te propisujemo što to sve učenik mora znati da bi uspješno položio maturu ili ušao na tržište rada kao kompetentni radnik u svijetu promjenjivog znanja. U kontekstu osnovne škole, posebna se pozornost posvećuje ocjenama kao ishodu učenja. Dobre su ocjene

preduvjet za upis željenog gimnazijskog ili srednjoškolskog stručnog programa. Jednako tako, u javnosti se može čuti mišljenje da su upravo škola i odgojno-obrazovni sustav, iako mjesta sekundarne socijalizacije, u cjelini odgovorni za socijalno neprihvatljive oblike ponašanja djece i adolescenata, kao da se djeca i mladi jedino u školi odgajaju i obrazuju.

Kurikulum je planski dokument, ali osim planiranih elemenata koje svjesno uključujemo u nacionalni ili školski, predmetni ili područni (interdisciplinarni) kurikulum, u školi je na djelu i skriveni kurikulum sastavljen od niza važnih implicitnih odrednica koje u učionicu i škole unose društvo i opće društvene okolnosti, nastavnici, roditelji i učenici, civilni sektor i vjerske zajednice te mediji i nove tehnologije. Skriveni kurikulum pretpostavlja učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, često izraženih u vidu pravila, rituala i propisa odgojno-obrazovne ustanove (Seddon, 1983, prema Marsh, 1994).

Za sadržaj ovoga rada iznimno je bitna definicija koja govori o kurikulumu kao skupu planiranih, ali i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces prema zadacima i sadržajima izvedenima iz cilja, a koji upućuju na organizacijske oblike i načine rada te postupke provjere uspješnosti (Previšić, 2007). Potrebna je permanentna znanstvena i stručna analiza implicitnih („skrivenih“) i eksplicitnih („otvorenih“) dimenzija kurikuluma kako bi se iz kurikuluma isključile predrasude (spolne, vjerske, socijalne), neznanstvenosti, stručni egoizam i pedagoška nekompetencija.

Prema Kellyu (2011) skriveni kurikulum označava vrijednosti koje učenici nauče u školi zbog načina na koji se u školi planira i na koji je način škola organizirana te kroz osigurana materijalna sredstva, a to su ujedno vrijednosti koje nisu uključene u planiranje ili čak ponekad u svijest odgovornih za vođenje škole. Društvene i spolne uloge, stavovi, vrijednosti, pozicije moći, hegemonijski diskurs i drugi aspekti življenja neosviješteno se prenose iz generacije u generaciju kao samorazumljive, neupitne, općekulturne, trajne činjenice. Temeljna karakteristika skrivenog kurikuluma njegova je implicitnost, posebice ako su planeri kurikuluma političari koji smatraju da upravo ove uloge djeca trebaju naučiti u školi te je kurikulum skriven zapravo samo djeci. Taj kurikulum ima dužnost prenositi vrijednosti

koje društvena grupa koja oblikuje hegemonijski diskurs smatra nužnima za opstanak društva kao takvog (Knowles, 2012, Lander, 2012), ali legitimnost uloge skrivenog kurikuluma valja stalno propitki-vati te demistifikacijom pojedinih segmenata obrazovanja i otvorenom javnom raspravom utjecati na njegovo otkrivanje.

Nastavnik, svjestan procesa koji se svakodnevno događa u školi, može utjecati na neplanirane i nekontrolirane oblike učenja. Teoretičari poput Ivana Illicha i John Taylora Gatta (2012) zalagali su se za deskolarizaciju društva jer upravo putem implicitnog, skrivenog kurikuluma društvo vrši društvenu i političku kontrolu kroz distribuciju dostupnog znanja. Možda je najbolji primjer za te procese suvremena podjela na one koji imaju pristup internetu i on-line komunikacijama i one koji to nemaju. Internet je izvor informacija i znanja te su oni koji nemaju pristup internetu uskraćeni za informacije ovdje dostupne i mogu zaostajati u stjecanju znanja, a nastavnik tu nejednakost može implicitno podupirati tražeći od učenika aktivno korištenje interneta u pripremi domaćih zadaća i drugih projekata. Nemogućnost djeteta da komunicira on-line sa svojim vršnjacima može dovesti do socijalne isključenosti iz pojedinih vršnjačkih grupa te utjecati na samopouzdanje i daljnji razvoj socijalnih kompetencija koje se danas smatraju jednako važne kao i kognitivne kompetencije. Nemajući informaciju o tom obliku uskraćenosti pristupa mrežnom komuniciranju, nastavnik može smatrati djetetove socijalne kompetencije nerazvijenima i stvoriti iskrivljenu sliku o identitetu djeteta, etiketu koja će utjecati na sliku djeteta o samome sebi putem koje se dijete ponaša upravo onako kako se to od njega očekuje (Hentig, 1997).

John Taylor Gatto u svojoj knjizi *Dumbing us down. The hidden curriculum of compulsory schooling* (2012) navodi brojne negativnosti s kojima se učenici diljem svih škola svijeta svakodnevno susreću. Javnu školu smatra zatvorom čija je obveza stvaranje poslušne radne snage, bez energije i znanja kojima bi se pojedinac usprotivio krupnom kapitalu i potrošačkom mentalitetu. Taylor izlaz vidi u školovanju kod kuće i u zajednici koja je još uvijek prepuna zainteresiranih pojedinaca koji su spremni svoje iskustvo i znanje podijeliti s mlađim naraštajem.

Osim što problematizira ulogu učitelja u životu djeteta, jasno se zalaže za humani pristup učeniku kojeg treba ponovno povezati s obitelji i zajednicom, sustavima u kojima se stječu najvrednija znanja i iskustva. Taylor također predlaže učenje kroz razgovor i zajednički rad sa zainteresiranim pojedincem, stručnjakom u svome području koji će na neposredan i ravnopravan način omogućiti djetetu da zavoli aktivnost i konkretno je usvoji na primjeru, u realnoj okolini i u realnom vremenu.

Skriveni kurikulum sadrži ona pravila i smjernice koje se ne poučavaju direktno, nego se za njih pretpostavlja da se znaju; to su sadržaji koji u bitnome određuju socijalne interakcije, uspjeh u školi, čak i sigurnost, a manifestiraju se upotrebom određenih idioma, metafora, slenga te govora tijela (geste, izrazi lica, stav tijela, ton glasa). Najlakši način kako prepoznati skriveni kurikulum je u trenutku kada se prekrši pravilo (situaciju prepoznamo po čestim rečenicama tipa: Svi znaju da..., Očito je da..., Nisam ti trebao reći, ali..., Zdrav razum ti kaže..., Nitko nikada nije...) (Myles, B. S., Trautman, M. L., Schelvan, R. L., 2004). Kršenje pravila može imati teške implikacije za socijalnu uključenost u grupu osobe koja ih krši, a pravila nisu ista za sve dobne skupine, spol, s obzirom na okolnosti, kulturu (kulture visokog konteksta u kojem je bitnije neverbalno izražavanje i kulture niskog konteksta u kojem je bitnija riječ). Nepoznavanje pravila može dovesti do toga da se osobu izruguje, ignorira, ne razumije.

U školskom kontekstu skriveni je kurikulum nepisana kultura škole i uključuje način odijevanja, izbor opreme za školu, načine pozdravljanja i komunikacije među vršnjacima, način provođenja školskih odmora, izbor igara... Kurikulum se uči promatrajući, sudjelujući u kontekstu. Skriveni kurikulum koji inauguriraju nastavnici smatramo nastavničkim očekivanjima za koja nastavnici podrazumijevaju da su očita, naučena već tijekom primarne socijalizacije te da proizlaze iz zdravog razuma. Taj se kurikulum reflektira na pravila ponašanja u školi, poput kašnjenja, dnevnog rasporeda, pisanja zadaće ili naglasak nastave na vrednovanje ishoda učenja.

Svakako treba naglasiti da „otvorenost“ i „skrivenost“ kurikuluma (eksplicitni i implicitni kurikulum) također ima i šire implikacije. Naime, oblici će kurikuluma utjecati i na prisutnost formalnih (ek-

splicitnih) i neformalnih (implicitnih) oblika učenja (Previšić, 2007), što je iznimno važno u kontekstu suvremene škole koja bi trebala poučiti temeljnoj vještini „učiti kako učiti“, a koja će odgajnika pratiti cijeli život u konceptu cjeloživotnog učenja.

Ostaje otvoreno temeljno pitanje može li nastavnik prevladati skriveni kurikulum i biti nositelj pozitivnih promjena u školi kao zajednici u kojoj se živi kvalitetno i uči vrijednosti i sadržaje važne za cijeli život. Nastavnik može preuzeti takvu ulogu samo uz dobro poznavanje svih negativnih elemenata koji mogu biti skriveni u ukupnom školskom okruženju.

Implicitna teorija nastavnika kroz prizmu etike i vrijednosti nastavnika

Implicitnu teoriju nastavnika ili „teoriju u akciji“ (u znanstvenoj se i stručnoj literaturi koriste i termini osobna koncepcija te osobna teorija) Slunjski (2011) definira kao kontekst u kojem se provodi svakodnevna odgojno-obrazovna praksa pojedinog odgajatelja, kao i nastavnika za područje školske pedagogije. Čine je vrijednosti i stajališta koja oblikuju percepciju i osobno razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa, a često se razlikuje od službenih teorija zastupanima u javnim programskim dokumentima i politikama te predstavlja kariku koja povezuje praksu s teorijom (Mušanović, 2001). Na taj način implicitna teorija postaje čimbenikom koji produbljuje jaz između službene, eksplicitne teorije iz službenog (školskog ili nacionalnog) kurikuluma i osobnih vrijednosti i etike koju nalazimo u učionici. Vrijednosti i etika oblikuju i prožimaju cijelu ličnost i kompetencije nastavnika, kao i nastavnikovu sliku o djetetu i djetinjstvu te teorije učenja i poučavanja koje nastavnik smatra djelotvornima u obavljanju djelatnosti koja za svoj cilj ima jačanje spoznajnih i socijalnih kompetencija djeteta te njegov puni razvoj u cjelovitu ličnost.

Bezić i Strugar (1998) etiku definiraju kao granu filozofije koja ispituje zasnovanost i izvor morala, temeljne kriterije za vrednovanje ljudskih aktivnosti te općih ciljeva i smisla moralnog htijenja i djelovanja. Etika predstavlja pravila ili principe koji nas vode u razumijevanju što je dobro, a što loše, što je ispravno, a što neispravno, dok su vrijednosti pojmovi za koje vjerujemo da su važne za nas i za koje osjećamo da su dragocjene za šire društvo (Knowles, 2012). Pro-

fesionalna etika je pak skup normi, vrijednosti i ciljeva kojima bi se trebali voditi pripadnici neke profesije u primjeni svog profesionalnog znanja (Šporer, prema Cindrić, 1995). Dio te profesionalne etike svakako su i vrijednosti cjeloživotnog obrazovanja koje nastavnik stječe širenjem svojih znanja u području filozofije (gnoseologije, logike, etike i estetike), sociologije, pedagogije (didaktike, metodike, povijesti pedagogije i komparativne pedagogije, školske i obiteljske pedagogije te metodologije istraživanja odgoja i obrazovanja), odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, psihologije, jezičnog i literarnog obrazovanja te školske prakse (Bezić, Strugar, 1998). Nastavno na definiranje profesionalne etike nužno je definirati i pedagošku etiku, tj. etiku svih pedagoških djelatnika kao disciplinu koja se bavi procesom moralnog prosuđivanja, opisom i objašnjavanjima argumentacijskih shema i uspostavljanjem kriterija moralne prosudbe pedagoške djelatnosti, u smislu dobrog i lošeg u odgoju, ne samo u obliku rezultata pedagoške djelatnosti, već sukladno njezinoj prirodi i u procesima koji su u njoj djelatni (Bašić, Richter, 1999). Veliki je nedostatak nepostojanje etičkog kodeksa učitelja koji bi posve sigurno doprinio daljnjoj profesionalizaciji učiteljskog poziva (aktualan je pojam „tranzicija u profesionalizaciji“), a samim time i boljem statusu učitelja i drugih pedagoških djelatnika u suvremenom društvu uspostavom profesionalnog dijaloga, trajnim usavršavanjem, suradnjom u školi i zajednici, stvaranjem podupirajuće okoline i borbom protiv profesionalne izolacije (Domović, 2011), koje bi takav kodeks osiguravao članovima svoje profesionalne obitelji.

Vrijednosti se oblikuju tijekom cijeloga života putem iskustva, a određene su obiteljskim i klasnim prilikama, nacionalnošću, spolnošću, seksualnošću, geografskim položajem, socijalnim okruženjem i mnogim drugim elementima. To je posebice važno u našem razumijevanju postupaka drugih ljudi koji postupaju u skladu sa svojom etikom i svojim vrijednostima. No, i u takvom procjenjivanju uvijek treba poći od univerzalnih ljudskih prava, poput poštivanja slobode, pravde, mira u svijetu, poštovanja digniteta i jednakosti svih ljudi kako to navodi Lander (2012). Vrijednosti uvjetovane kulturološkim razlikama u drugom su planu, ali to ne znači da dominantna kultura ima pravo nametati drugima svoj

hegemonijski diskurs, već temeljem principa pluralizma vrijednosti trebaju proizlaziti iz demokratskog dijaloga svih sastavnica društva. Autorica također vrijednosti razlikuje kao intrinzične i ekstrinzične, dakle nesvjesne unutarnje vrijednosti koje upravljaju našim postupcima te one koje čovjek uglavnom verbalno eksplicitno demonstrira.

Vrijednosti i etika oblikuju implicitnu teoriju i njezine direktne posljedice poput kvalitete socijalizacije, enkulturacije i selekcije u skladu s reprodukcijom postojećih društvenih slojeva. Tako se pojedinac zadržava u postojećim okvirima što Taylor (2012) naziva „piramidalnom strukturom“, poznatom još iz drevnog Egipta, a koja na slikovit način u toj čvrstoj, postojanoj, nepromjenjivoj strukturi tumači da nema prelaska iz kaste u kastu i uspinjanja po društvenoj ljestvici. Upravo tako skriveni kurikulum uz pomoć implicitne teorije nastavnika implementira vrijednosti dominantne društvene grupe u svijest i podsvijest svakog pojedinca koji zauzima položaj na društvenoj ljestvici ili, slikovito rečeno, piramidi.

Zagovornici (su)konstruktivističkog pristupa izgradnji kurikulumu ističu da se promjene u paradigmatama doživljaja djeteta i djetinjstva te učenja i poučavanja u praksi, tj. osvješćivanje vlastite implicitne teorije i kvalitativni iskoraci u praksi, događaju samo angažmanom nastavniku u istraživanju vlastite prakse, njezinim razumijevanjem i kontinuiranim poboljšavanjem jer se implicitna teorija nastavnika najizravnije prepoznaje u specifičnom oblikovanju prostora, strukturiranju vremena te raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom (Slunjski, 2011), što će biti predmetom razmatranja u petom poglavlju. Ti se elementi trebaju zasebno analizirati u kontekstu njihove uloge u skrivenom kurikulumu, posebice kroz dimenzije vrijednosti i etike nastavnika u svakodnevnom obavljanju svoga poziva.

Početak osvješćivanja implicitne teorije nastavnika možemo smjestiti u razumijevanje kompleksnosti ličnosti nastavnika, kao i razumijevanje kompetencija nastavnika potrebnih za rad u suvremenoj školi. Osobine ličnosti Pastuović je (1997, prema Strugar, 1999) razvrstao u kognitivno, afektivno (emocionalno), konativno (spoznajno) i somatsko (fizičko) područje, a upravo je cjelovitost i jedinstvo tih karakteristika i cilj rada u odgojno-obrazovnim ustanovama. No, pojedinčevo ponašanje nije određeno

samo urođenim crtama ličnosti, već i iskustvom te kontekstom života i rada. Čovjek po prirodi može biti odlučan, hrabar i uporan, no nakon što tijekom života doživi niz neugodnih udaraca, čovjek se može i promijeniti kako bi takva razočarenja u budućnosti izbjegao. Osoba plaha po prirodi može u situaciji opasnoj po život iskazati nadljudsku hrabrost kako bi zaštitila svoj ili život svojih najmilijih. Jednako tako i nastavnik koji podržava koncept cjeloživotnog učenja proširuje granice i mijenja svoju spoznaju, a time mijenja i svoju implicitnu teoriju. U ustanovi koja i sama oblikuje kontekst kontinuiranog učenja i unaprjeđenja prakse, takva će nastavnikova nastojanja biti još svrsishodnija, plodonosnija i upečatljivija.

Polazeći od diobe osobina ličnosti na opće i posebne u domeni učiteljske profesije, tj. na osobne osobine ili dispozicije koje mogu prerasti u sposobnosti ukoliko ih razvijamo i pedagoške osobine koje se mogu stjecati, učiti i usavršavati, Strugar (1993) naglašava da pedeutologija kao znanstvena disciplina o učitelju i općenito o liku učitelja cjelovito razmatra osobine učitelja, profesionalno obrazovanje te permanentno obrazovanje i stručno usavršavanje, kao i norme i obveze specifične za odgojno-obrazovnu djelatnost. Nastavnik putem percepcije, emocionalnih stavova i empatije ulazi u konstrukciju složenih interpersonalnih odnosa sa svim pojedincima u odgojno-obrazovnom sustavu i doprinosi kvaliteti tih odnosa. Previšić (2003) razmatrajući profesionalno-pedagoške osobine potrebne u obavljanju kompleksne djelatnosti nastavnika navodi da je suvremeni učitelj ujedno i odgajatelj, informator, medijator, animator, komunikator, izbornik i katalizator, akcelerator, kreator, inicijator, majeutičar, protreptičar, partner, suradnik i prijatelj te da je učiteljevo djelovanje usmjereno na pomaganje, usmjeravanje, dogovaranje, organiziranje, poticanje, savjetovanje i ohrabrenje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Također nastavnika naziva i „Prometejem novoga doba“ (Previšić, 1999a), koji se pozicionirao kao interkulturalni medijator s posredničkom i pomagačkom ulogom u individualnom izrastanju mlade osobe u socio-kulturnom okruženju. Cindrić (1995) učitelja definira kao koherentan spoj majeutičara, matetičara, animatora, komentatora, terapeuta, demokratskog stratega, akceleratora, informatora, komunikatora i organizatora, s tendencijom stalnog nadopunjavanja

poželjnih uloga koje nastavnik u suvremenom svijetu mora ispunjavati. Ovaj popis osobina u superlativu nije moguće postići bez permanentnog stručnog usavršavanja i obrazovanja u područjima općeg znanja i kulture, pedagoških kompetencija, stilova komuniciranja te načina djelovanja i osobne kvalitete (Previšić, 2003). Tom zadatku može odgovoriti samo osoba s izrazito visokim stupnjem profesionalne etike, koja doživljava svoju učiteljsku profesiju ne samo kroz bazu znanja o predmetu svoga poučavanja, već i kroz autonomiju u odnosu na obavljanje djelatnosti, postavljanje standarda i donošenje odluka (Domović, 2011).

Uz osobine ličnosti i kompetencije su nastavnika element koji oblikuje implicitnu teoriju nastavnika. Kompetencija nastavnika (Jurčić, 2012) je stručnost koju priznaju oni s kojima nastavnik radi (učenici, roditelji i suručnjaci), temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Te su kompetencije višebrojne i temelje se na načelima cjeloživotnog obrazovanja (formalno i neformalno obrazovanje) te na načelima interdisciplinarnosti i suradničkog poučavanja. Svijest o kompetencijama učitelja iznimno je važna zato što su te kompetencije ujedno i indikatori uspješnosti u poučavanju, učenju i odgojnom partnerstvu roditelja i škole. Jurčić (2012) je opće kompetencije učitelja sistematski svrstao u pet područja, no dva su područja od posebne važnosti za temu implicitne teorije nastavnika.

Prvo su kompetencije u području oblikovanja razrednog ozračja čiji elementi značajno utječu na učinkovit rad učitelja, što je pretpostavka uspješnom ishodu poučavanja i ishodu učenja. Učiteljeva potpora učenju izražena je putem kreativnosti, inovativnosti i iskustva, a pozitivno razredno ozračje potpomažu međusobno dogovaranje, realizacija i vrednovanje, što jača međusobno uvažavanje učenika i učitelja. No, na ozračje također utječe i preopterećivanje učenika nastavom i izvanškolskim aktivnostima, kao i razredna kohezija te školsko ozračje u vidu materijalnih pretpostavki. Kompetencije u području učenikovog učenja koje će se steći u takvom podržavajućem razrednom ozračju korak su do kompetencija cjeloživotnog učenja, jedine istinski potrebne popudbine u životu svakoga pojedinca.

Drugo su kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi, odnosno kompe-

tencije vezane uz objektivnost i pravednost učitelja pri praćenju rada i evaluaciji. Učitelj u školu ulazi s „osobnom jednakštom ocjenjivanja“ koja je nestandardizirana i subjektivna te su nastavniku potrebne kompetencije koje umanjuju mogućnost pogreške, subjektivnog pristupa i nepravednosti prema pojedincu ili kategoriji učenika. Nastavnik koji nema adekvatne spoznaje o svojoj implicitnoj teoriji i o pedagoškim kompetencijama češće je sklon neosviješteno „etiketirati“ svoje učenike i smještati ih u posebne kategorije te na taj način podupirati reprodukciju društvenih slojeva, što je zapravo glavni cilj skrivenog kurikuluma. Sustav ocjenjivanja, koliko god on neobjektivan i nepravedan bio, još dugo neće naći adekvatnu zamjenu, no upravo stoga moramo biti svjesni njegove selekcijske zadaće u sustavu i ublažavati posljedice njegovog implicitnog, skrivenog djelovanja.

Učenik će 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). Prema Glasseru svaka osoba ima potrebu zadovoljiti pet temeljnih ljudskih potreba (preživljavanje, sloboda, moć, ljubav-pripadanje, zabava), a zadovoljavanje tih potreba je kvaliteta prisutna i u odgojno-obrazovnom procesu. I ovaj autor polazi od pretpostavke da razredna sredina mora biti ugodna i poticajna, što se može postići uz demokratski stil vođenja, ozračje poštovanja i podrške, suvremeni pristup medijima, suradničko učenje i suodlučivanje pa učitelj ima iznimnu mogućnost da učenik školu u cijelosti drži u svome „svijetu kvalitete“, školu koja se iz tradicionalne transformira u inovativno-kreativnu organizaciju (Pivac, 2009). Previšić (1999b) se također zalaže za humanu školu koja je kvalitetna škola i koja uvažava prirodne potrebe učenika, socijalizira ih u skladu s osobnim individualitetom svakog pojedinca te je otvorena empatijskom komuniciranju, prijateljstvu i radosti, međusobnom pomaganju i razumijevanju među svim učenicima, bez obzira na poteškoće koje ih možda prate. Takvu svrhu škola može postići samo s nastavnikom potpuno osviještenim o svojoj implicitnoj teoriji i čije će mu kompetencije pomoći da preskoči barijere skrivenog kurikuluma i svakome djetetu omogućiti optimalne uvjete za kvalitetan razvoj.

Rađanje subverzivnog karaktera implicitne teorije nastavnika i skrivenog kurikuluma

Prethodno je poglavlje razmatralo kako vrijednosti i etika nastavnika, kroz elemente osobina ličnosti, pedagoških kompetencija nastavnika i profesionalne pedagoške etike, utječu na implicitnu teoriju nastavnika i realizaciju skrivenog kurikuluma suvremene škole. Implicitna teorija tako postaje „poluga moći“ u ispunjenju svrhe skrivenog kurikuluma, tj. socijalizacije, enkulturacije i selekcije po principima reprodukcije društvenih pozicija moći. No jednako tako, osvješćivanje implicitne teorije nastavnika i prelazak teorije u domenu svjesnoga i eksplicitnoga može osujetiti planove onih društvenih grupa koje u želji za zadržavanjem „statusa quo“ koriste skriveni kurikulum za postizanje svojih separatnih ciljeva. Implicitna je teorija nastavnika često u suglasju sa skrivenim kurikulumom, ona je često instrument u njegovom provođenju. Oni zajedničkim snagama podrivaju službeni kurikulum koji deklarativno podupire humanistički odgoj za slobodu i autonomiju pojedinca i zajednice, za mir, demokraciju i građanske vrijednosti, za razvijanje svih kapaciteta pojedinca, a službeni kurikulum često nema djelotvorne instrumente za realizaciju svojih plemenitih i općeprihvaćenih ciljeva.

Već je navedeno da implicitna teorija ili „teorija u praksi“ odražava vjerovanja i usvojene vrijednosti nastavnika koje djeluju i utječu na postupke i ponašanje nastavnika prema djeci te da se implicitna teorija nastavnika najizravnije prepoznaje u specifičnom oblikovanju prostora, strukturiranju vremena te raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom (Slunjski, 2011). Hargreaves (1999, prema Petrović-Sočo, 2011) će ovu strukturu nazvati organizacijom odgojno-obrazovne ustanove te će razlikovati tu strukturu kao fizičku, organizacijsku i socijalnu organizaciju odgojno-obrazovne ustanove. Ove paradigme prisutne su u implicitnoj teoriji nastavnika i direktno mogu služiti realizaciji skrivenog kurikuluma, ali su ujedno i djelotvoran „protuotrov“ i mogu spriječiti ili poništiti njegovo djelovanje.

O tome kako odgajatelj i nastavnik vide dijete i koju teoriju učenja zastupaju ovisi kakvo će mu okruženje osigurati, kako će strukturirati vrijeme i kakve će socijalne odnose razvijati u grupi, u ustanovi, s rodi-

teljima i u široj zajednici. Svi ovi elementi, kao i službeni kurikulum ustanove i zajednica u kojoj ustanova djeluje, solidarno grade pedagošku kulturu ustanove.

Kroz povijest mijenjala se slika o djetetu kao slabom pojedincu, „cvijetu“ kojeg treba uzgojiti pa je dijete bilo „tabula rasa“ čiji sadržaj treba ispisati ruka odrasle osobe. Paradigma djetinjstva izrasla na takvoj slici o djetetu tumačila je da je djetinjstvo tek faza u razvoju čovjeka, priprema za život u zreloj dobi te da dijete ne zna, nije sposobno i ne može samostalno izražavati stajališta, donositi odluke ili poduzimati aktivnosti. Djetinjstvo se tretiralo kao ranjiva faza u čovjekovom životu pa otuda i koncepcija organizacije škole kao izdvojene cjeline udaljene od stvarnog života, a koja ima za cilj odvojiti dijete od stvarnosti i stvoriti sigurno i strogo kontrolirano okruženje u kojem odrasle osobe znaju što je najbolje za dijete i u kakvog bi pojedinca, člana zajednice trebalo odrasti. Suvremena paradigma djetinjstva respektira dijete kao aktivnog i kompetentnog pojedinca, kao ravnopravnog sudionika svih procesa, kao cjelovitu osobu, kao subjekt vlastitog razvoja (Leach, 2003, Bašić, 2011). U školu se kao zajednicu u kojoj se živi i stječu iskustva (Hentig, 1997) uvodi stvaran život, sa roditeljima i zajednicom se komunicira i preispituju se potrebe i uvjeti života koji utječu na dijete i na koje dijete svojim činjenjem može utjecati. Dijete kao kompetentni pojedinac ima svoje stajalište koje jasno artikulira, a kroz sukonstruktivističku teoriju kurikuluma aktivan je sudionik u stvaranju kurikuluma te na taj način direktno utječe na vlastiti razvoj. Dijete postaje istraživač svoga okruženja u svim dimenzijama (fizičkom, socijalnom i kulturnom) te putem novih medija ima pristup informacijama koje je nekada moglo dobiti samo posredstvom nastavnika i udžbenika.

Na stvaranje suvremene paradigme djetinjstva utjecala je u znatnome dijelu Gardnerova teorija višestrukih inteligencija i s njome povezanih teorija učenja. Dijete uči samoinicijativno, a na temelju vlastite biografije i vlastitog iskustva, sudjelujućeg promatranja i aktivnog činjenja razumijeva značenje pojmova, stvari i pojava te ih doživljava u svoj svojoj punini (Bašić, 2011). Sociokonstruktivistička teorija učenja prema Vygotskom (Slunjski, 2011, Petrović Sočo, 2011, Bašić, 2011) polazi od konstatacije da je za učenje uz fizičko okruženje presudno i sociokulturno okruženje jer učenje nije transmisija znanja, već dijete u su-

radnji s drugima sukonstruira, rekonstruira i reflektira svoje znanje. Učenje je tako dijalektički proces u kojem dijete uči kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekime tko je od njega kompetentniji. Dijete je dio okruženja i u interakciji s okruženjem na koje istovremeno svojim iskustvom i utječe.

Nastavnici koji promišljaju o vlastitoj slici djeteta i paradigmi djetinjstva tako stvaraju pretpostavke za dokidanje doživljaja učenja kao procesa transmisije nepromjenjivog, statičnog znanja na dijete kao objekt poučavanja, a sebe kao prenositelja znanja (Slunjski, 2011). Nastavnici su u stanju prepoznati vlastitu implicitnu teoriju i spriječiti negativne učinke skrivenog kurikuluma da presudno djeluju na razvoj djeteta. Zadatak nastavnika nije na nastavi podastrijeti činjenice o predmetu poučavanja, već osigurati prilike i uvjete za učenje te pomoći djetetu

da samo u sebi pronade strast za učenjem koja će ga pratiti cijeli život.

Oblikovanje prostora, struktura vremena te raspodjela uloga i stil komuniciranja s djecom

Sociokonstruktivistička teorija učenja po Vygotskom posebnu pozornost poklanja upravo fizičkom oblikovanju prostora, naglašavajući da je kvaliteta djetetovog okruženja važna za sukonstrukciju znanja, jer je učenje socijalni konstrukt i duboko je umetnuto u kulturni, povijesni i socijalni kontekst (Petrović Sočo, 2011). Tako na primjer Reggio pedagogija, kao jedan od najcitiranijih kurikuluma uopće, svoju snagu crpi iz zajedničke sukonstrukcije kurikuluma svih sudionika odgojno-obrazovne prakse, iz



stvarnih i životnih potreba djeteta te iz suradnje sa zajednicom, a okruženje smatra posebno bitnim, uzdižući ga na položaj „trećeg odgajatelja“.

Škola i nastavnik nažalost samo donekle imaju mogućnost odlučivanja o strukturalnim, fizičkim dimenzijama konteksta, kao što su prostor, oprema, materijali, broj djece u razredu, obrazovanje nastavnika i nenastavničkog osoblja te stručno iskustvo svih djelatnika ustanove (Petrović Sočo, 2011). U Hrvatskoj danas dominira arhitektonski pogled na fizičko ili ekološko okruženje, tj. materijalnu sredinu ili oblikovanje prostora u vidu položaja učionica, centara aktivnosti, kabineta i dvorana te ostalih prostora ustanove, a zapravo bi upravo pedagoška struka i praktičari iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada trebali imati ključnu riječ u oblikovanju prostora. Nastavniku koji prihvaća takve datosti one su dio njegove implicitne teorije koja poštuje skriveni kurikulum koji dijete drži u drugome planu jer ne stvara okruženje koje je poticajno za samostalan rad i istraživanje te sukonstrukcijsko učenje i stvaranje znanja. Takav kurikulum omogućava nastavniku da bude nositelj i transmitor znanja, a da dijete bude ovisno upravo o poučavanju nastavnika. To se odnosi i na druge materijalne pretpostavke poput vrste i količine dostupnog materijala, ali i financiranje osnovne djelatnosti ustanova kako bi one mogle podržati nastavnike u želji za kontinuiranim stručnim usavršavanjem i istraživanjem vlastite prakse. Kako izgledaju i što rade vrtići i škole diljem Hrvatske, najbolji su pokazatelji kako država i pojedine sredine doživljavaju dijete i djetinjstvo te učenje i poučavanje.

Skriveni kurikulum putem implicitne teorije nastavnika šalje djeci signale i poruke o tome što se od njih očekuje, što je prihvatljivo, a što treba izbjegavati pod svaku cijenu. Jednom kada naučimo pravila ponašanja u skladu s društvenim očekivanjima, uključujemo ih u svoje vrijednosti, živimo s takvom etikom. Discipliniranje pojedinaca postiže se i putem čvrstog strukturiranja vremena koje raspoznavamo kao mikrosegmente poučavanja nekog predmeta koje prekida školsko zvono. Ono šalje poruku da ništa nije tako važno da se u svakome trenutku ne bi moglo prekinuti (Taylor, 2012) te na taj način, putem skrivenog kurikuluma, onemogućava razvoj djeteta kao cjelovite osobe zato što fragmentiranost strukture rada uništava tu mogućnost, kao i moguć-

nost prirodnog tijeka učenja. Morin (2002) posebno ističe da obrazovanje ima zadatak ponovno uspostaviti ovu cjelovitost, neprirodno razbijenu na humanističke i prirodne znanosti, no skriveni se kurikulum opire ovome zahtjevu jer su društvu potrebni pojedinci-stručnjaci u pojedinim područjima koji nemaju spoznaju o posljedicama svojih radnji na druge ljude i sustave. Poznat je primjer da su desetljećima stručnjaci poticali uzgoj monokultura kako bi se spriječila glad povećanom proizvodnjom i stvaranjem viškova u hrani, no nakon što neki virus uništi monokulturu, na opustošenim područjima ostaje još samo veća glad i ljudska patnja.

Dijete temeljem UNESCO-ve *Konvencije o pravima djeteta* (1989) ima pravo na odmor i zabavu. No, dijete zapravo tijekom petominutnog odmora trči iz kabineta u kabinet, a nakon nastave očekuje ga pisanje domaće zadaće i niz izvannastavnih aktivnosti. To su elementi nadzora nad slobodnim vremenom koje je danas gotovo u potpunosti strukturirano. Nastavnici vrijeme provedeno izvan nastave smatraju manje vrijednim te zanemaruju pozitivni učinak odmora na razvoj cjelokupne ličnosti djeteta, u socijalnom, emocionalnom, kognitivnom i fizičkom segmentu (Dubroc, 2007). Djetetovo vrijeme bespovratno troše i gledanje televizije, računalne igrice i društvene mreže pa slobodno vrijeme za igru s vršnjacima i odmor gotovo da i ne postoji. Na taj način skriveni kurikulum „krade“ djetetu vrijeme i onemogućava mu da sam u sebi pronađe svoje interese i načine kako ih realizirati. Činjenica da dijete pohada nastavu isključivo s vršnjacima mnogi autori također smatraju lošim. Službeni kurikulum često potiče razumijevanje i kvalitetan suživot generacija, a u školi vlada brojčana dominacija djece koja se rijetko susreću s drugim generacijama, i starijima i mlađima od sebe. Osim što mladi tako teško mogu razviti empatiju prema starijima i stariji više ne razumiju potrebe mladih pa se međugeneracijski jaz sve više produbljuje. Kurikulum suradnje s roditeljima i zajednicom trebao bi osigurati zajedničko vrijeme i zajedničko formuliranje prioriteta te na taj način dokinuti štetno djelovanje skrivenog kurikuluma u tome području djelovanja. Nastavnik koji podržava odvajanje škole i života u zajednici, šalje poruke koje su u skladu s njegovom implicitnom teorijom. Ona se uklapa u očekivanja društvene grupe koja je određene vrijednosti i ugra-

dila u skriveni kurikulum, a svakako treba napomenuti da se radi o globalnim utjecajima koji oblikuju uvjete života u svim zajednicama svijeta.

Etika i vrijednosti koje nastavnik svakodnevno živi očituju se i u stilu komuniciranja s djecom ili u socijalnoj organizaciji. U procesu donošenja odluka u ustanovi i u razredu, najizravnije će se vidjeti kako odrasli pojedinac, ustanova i zajednica percipiraju sliku djeteta i kakvu teoriju učenja podržavaju. Pozitivni zakonski propisi i statutarne odredbe načelno omogućuju participaciju djeteta u odlukama škole, no u praksi se teško i vrlo rijetko ostvaruje pravo djeteta na sudjelovanje u životu škole. Dječji će se glas lakše „čuti“ u razredu, ako nastavnik podržava sliku o djetetu kao aktivnog sudionika svih školskih aktivnosti i kao kompetentnog sukreatora školskog kurikuluma. Kvaliteta odnosa u ustanovi između djece i odraslih, među djecom i među odraslima čini ozračje u razredu i školi povoljnim sociopedagoškim kontekstom za učenje, ali i za svakodnevni život i stjecanje iskustva u školi i u zajednici.

Skriveni kurikulum učinkovito djeluje u području raspodjele prenošenja stereotipnih uloga za koje društvo smatra da bi ih djeca trebala usvojiti. U školi se „zna“ kako se odijevaju i ponašaju djevojčice, a kako dječaci. U školi se uspješno prenose rituali poput načina na koji se družu djevojčice, a na koji dječaci, a razlika može biti čak i u verbalnom izražavanju (Myles, Trautman, Schelvan, 2004). Neki oblici stereotipnih predmetnih kurikuluma ipak su s vremenom prevladani, poput nastave domaćinstva za djevojčice. Nepoštivanje pravila skrivenog kurikuluma u školi se strogo kažnjava pa se takvo dijete smatra neprilagođenim, asocijalnog ili nekog drugog oblika neprihvatljivog ponašanja, a osim što se prema djetetu tako mogu odnositi nastavnici i zbog „osobne jednadžbe ocjenjivanja“ ocjenjivati ga lošijom ocjenom i na taj način utjecati na daljnji uspjeh u školovanju, posljedično i u životu, i vršnjaci mogu isključivanjem iz društva također utjecati na razinu samopoštovanja i razvoj socijalnih kompetencija toga djeteta.

Slično je i s upotrebom interneta. Osim što pruža veću dostupnost informacijama i omogućuje on-line komunikaciju, postoje i negativne implikacije njegovog korištenja, od gubitka nestrukturiranog slobodnog vremena do rastućeg internetskog nasilja i vršnjačkog zadirivanja ukoliko dijete nema pristup

internetu. Putem skrivenog kurikuluma uz spolne uloge uče se i one društvene pa na taj način društvene grupe osiguravaju nastavak društvenog poretka.

Zaključak – put ka cjeloživotnom učenju

U realizaciji skrivenog kurikuluma, implicitna teorija nastavnika igra veliku ulogu. Vrijednosti zastupljene u društvu svoje mjesto nalaze i u službenom i u skrivenom kurikulumu, kao i u vrijednostima i etici nastavnika koji su pak prisutni u implicitnoj teoriji nastavnika. To je kontekst u kojem se provodi svakodnevna odgojno-obrazovna praksa pojedinog nastavnika, a najizravnije se prepoznaje u specifičnom oblikovanju prostora, strukturiranju vremena te raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom (Slunjski, 2011), što Hargreaves (1999, prema Petrović-Sočo, 2011) razlikuje kao fizičku, organizacijsku i socijalnu organizaciju odgojno-obrazovne ustanove.

Rad u školi često je sputan konvencionalnim uzdama. Škola kao ustanova sa svojim strogim pravilima osigurava socijalizaciju, enkulturaciju, selekciju i alokaciju sukladno zahtjevima društva (Hargreaves, 2004). Učitelji svojom implicitnom teorijom, ali i razredno-satno-predmetni sustav, koji kao struktura nije najprikladniji za učenje (sukladno suvremenom poimanju učenja), onemogućuje učenicima da u istinski demokratskom okruženju, u humanoj školi kao socijalnoj zajednici i stvaralačkom kontekstu (Previšić, 1999b, 2003) postignu svoj maksimum u kognitivnom, socijalnom i emotivnom područja.

Nastavnici su doista pred teškim zadatkom jer osim što moraju osvijestiti vrijednosti i etiku koje oblikuju nastavnikove stavove i postupke, moraju osvijestiti i sliku djeteta na kojoj počiva njihova paradigma djetinjstva, kao i teorije poučavanja i učenja u skladu s teorijom višestrukih inteligencija te konstruktivističke i sukonstruktivističke teorije učenja. Konstantnim stručnim usavršavanjem u tome području po principima cjeloživotnog obrazovanja moguće je mijenjati vlastite stavove i postupke koji u potpunosti ne poštuju univerzalna ljudska prava u one koji njeguju i unaprjeđuju stavove i postupke koji priznaju pravo čovjeka na autonomiju i slobodu te otvaraju širok put u realizaciji čovjeka kao zrele i potpune osobe koja doprinosi kvaliteti života u zajednici.

Literatura

- Bašić, S., Richter, T. (1999), Pedagoška etika – komponenta pedagoške kompetencije. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 259 – 266.
- Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19 – 37.
- Bezić, K., Strugar, V. (1998), *Učitelj za treće tisućljeće*. Zagreb: HPKZ.
- Cindrić, M. (1995), *Profesija učitelj u svijetu i Hrvatskoj*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Domović, V. (2011), Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 11 – 37.
- Dubroc, A. M. (2007), Is the elimination of recess in school a violation of a child's basic human rights? /on line/ Retrived on 2nd April 2013 from www.eric.com/ED495814.
- Ellis, A. K. (2004), *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye on Education.
- Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2005), *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Hargreaves, D. H. (2004), *Learning for Life. The foundations for lifelong learning*. Oxford: Marston Book Services.
- Hentig, H. (1997), *Humana škola. Škola mišljena na nov način*. Zagreb: Educa.
- Jurčić, M. (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Kelly, A. V. (2011), *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
- Klaić, B. (2012), *Novi rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Knowles, G. (2012), What are ethics and values? U: Knowles, G., Lander, V. (ur.) *Thinking Through Ethics and Values in Primary Education*. London: Sage Publications Ltd, str. 9 – 25.
- Lander, V. (2012), Ethics, values and social diversity. U: Knowles, G., Lander, V. (ur.) *Thinking Through Ethics and Values in Primary Education*. London: Sage Publications Ltd, 26 – 43.
- Leach, P. (2003), *Prvo djeca*. Zagreb: Algoritam.
- Male, B. (2012), *The Primary Curriculum Design Handbook: Preparing Our Children for the 21st Century*. London: Continuum International Publishing Group.
- Marsh, C.J. (1994), *Kurikulum. Temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost. Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Mušanović, M. (2001), Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. U: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 133 – 143.
- Myles, B. S., Trautman, M. L., Schelvan, R., L. (2004), *The hidden curriculum. Practical solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations*. Autism Asperger Publishing Co.
- Petrović Sočo, B. (2011), Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 237 – 264.
- Pivac, J. (2009), *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (1999a), Učitelj – interkulturalni medijator. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 78 – 84.
- Previšić, V. (1999b), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak* 140 (1), str. 7 – 16.
- Previšić, V. (2003), Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator. U: Prskalo, I., Vučak, S. (ur.), *Učitelj-učenik-škola*. Petrinja: VUŠ, HPKZ.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorija-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju, str. 15 – 37.
- Slunjski, E. (2011), *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.

- Strugar, V. (1999), Učitelj – temeljni nositelj sustava odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: HPKZ, 399 – 421.
- Strugar, V. (1993), Biti učitelj. Zagreb: HPKZ.
- Taylor, J. G. (2012), Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling. Canada: New Society Publishers.
- UNESCO (1989), Konvencija o pravima djeteta. /online/ Retrived on 20th August 2013 from http://www.uinicef.hr/upload/file/300/150215/FILE-NAME/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta.pdf