CABPEMEHA IIIKOJA

SNEŽANA ŠTRANGARIĆ¹

Univerzitet u Novom Sadu

Pedagoški fakultet u Somboru

PREGLEDNI ČLANAK

UDK: 37.016:316

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.15-25

ŠKOLSKO ZNANJE I SKRIVENI KURIKULUM – SOCIOLOŠKA PERSPEKTIVA²

Rezime: U radu je dat pregled najznačajnijih socioloških dostignuća u oblasti proučavanja nastavnog programa odnosno kurikuluma. Specifično, fokus je na kritičkom pristupu čiji predstavnici nastavni program posmatraju kao sredstvo za reprodukciju društvenih nejednakosti. Takođe je ukazano i na neophodnost povezivanja sociologije znanja i sociologije obrazovanja kako bi se omogućilo dubinsko razumevanje navedenih društvenih fenomena. Argumentovano je da se koncept skrivenog kurikuluma, kao centralni pojam u okviru kritičke teorijske orijentacije, pokazao kao relevantan i adekvatan interpretativni okvir za proučavanje procesa prenosa i usvajanja znanja u školskom sistemu, dok refleksivan odnos prema društvenim hijerarhijama i aspektima hegemonije predstavlja značajan korak u kreiranju obrazovnih politika.

Ključne reči: kurikulum, kritički pristup, obrazovanje, znanje

UVOD

Sociološko proučavanje kurikuluma kao sistematske i racionalne strukture na osnovu koje se organizuju obrazovni procesi i uspostavljaju institucionalni ciljevi delovanja i nastavnih strategija (Koković, 2009) neophodno je započeti najpre uvidom u društvenu konstrukciju znanja, a potom i u društvenu konstrukciju samog kurikuluma. Znanje se ne može posmatrati kao eksterno i kao dato, već je potrebna njegova problematizacija kojom se otvaraju mnogobrojna pitanja o vezi između društva i obrazovanja. Na ovu neophodnost povezivanja sociologije znanja i sociologije obrazovanja ukazano je još sedamdesetih godina XX veka (Young &

¹ snezana.strangaric@pef.uns.ac.rs

² Članak predstavlja rezultat rada na naučno-stručnom projektu Pedagoškog fakulteta u Somboru: *Društveni fenomeni i savremena škola: inovacije u nastavi u funkciji efikasnog usvajanja sadržaja o društvu* (2020–2021).

Muller, 2010). Dok se sociologija znanja bavi onim što se u društvu prihvata kao znanje i time se fokusira na analizu društvene konstrukcije realnosti (Berger i Lukman, 2015), sociologija obrazovanja usmerena je ka onome što se kao znanje prihvata u okviru obrazovnog sistema.

U savremenoj sociologiji obrazovanja analize nastavnog programa odnosno kurikuluma artikulisane su kroz različite teorijske struje, a kao najdominantnije među njima ističu se kritički pristup, teorija poststrukturalizma i teorija socijalnog realizma (Gevirc i Krib, 2012).

U ovom radu biće najpre prikazani osnovni tokovi razvoja sociologije znanja kako bi se ukazalo na poteškoće definisanja samog znanja i njegove društvene distribucije, što predstavlja osnovu i za sociološko proučavanje obrazovnih procesa. Potom će biti dat pregled osnovnih dostignuća u okviru kritičke teorije kurikuluma i njene relacije sa drugim značajnim pristupima – poststrukturalizmom i socijalnim realizmom. Analiza koja sledi ukazaće da je fenomen skrivenog kurikuluma, kao osnovni koncept kritičkog pristupa, relevantan i adekvatan interpretativni okvir za proučavanje procesa usvajanja znanja u školskom sistemu.

Naposletku, pružićemo određene implikacije za obrazovne politike i školsku praksu, posebno u domenu društvenih nauka, koje se tiču razvijanja refleksivnog odnosa prema društvenom fenomenu hegemonije i balansiranja društvenih hijerarhija. Potrebno je napomenuti da se, kada je u pitanju normativna dimenzija sociologije obrazovanja, zadatak socioloških analiza temelji na ukazivanju na praktične ili programskopolitičke implikacije, a ne na njihovo izricanje (Gevirc i Krib, 2012).

SOCIOLOŠKI PRISTUP ZNANJU

Sintagmu sociologija znanja (Wissenssoziologie) prvi je upotrebio nemački filozof Maks Šeler dvadesetih godina XX veka, a definisanje znanja i njegove društvene uslovljenosti predstavlja fundamentalan problem ove discipline. Moglo bi se reći da istorijski razvoj sociologije znanja predstavlja i istorijski razvoj njenih definicija. Karl Manhajm, sociolog koji je najzaslužniji za njeno konstituisanje, u kapitalnom delu *Ideologija i utopija* navodi da je sociologija znanja sistematizacija sumnje koja se u društvu ispoljava kao nejasna nesigurnost i neizvesnost (Manhajm, 1978).

Iz okvira Marksove materijalističke filozofije, model baze-nadgradnje i stav da društveno biće uslovljava društvenu svest postavili su osnove za proučavanje društvene utemeljenosti znanja, i to u ekonomskim kategorijama. Društveno znanje je klasno kontekstualizovano jer „misli vladajuće klase su u svakoj epohi vladajuće misli, tj. klasa koja predstavlja vladajuću materijalnu silu društva je ujedno i njegova vladajuća duhovna sila“ (Marks i Engels, 2015: 48). Pored marksističkog, utemeljenju sociologije znanja prethodila je antiidealistička filozofija Fridriha Ničea, kao i istorizam Vilhelma Diltaja u čijim okvirima se, kroz stav da se svaka istorijska situacija može razumeti samo u sopstvenim odrednicama, naglašava društvena situiranost mišljenja.

S obzirom da se kroz istoriju sociologije znanja menjao način na koji su sociolozi pristupali problemu znanja i njegovom određenju, postoji diverzitet klasifikacija njenih teorijskih tokova. U pokušaju sinteze različitih pristupa, jednu od podela pružila je Dojl Makarti (Doyle McCarthy), koja je identifikovala dve osnovne teorijske struje. Prema Makartijevoj, prva struja obuhvata klasične interpretacije u delima Šelera i Manhajma, između dva svetska rata, gde postoji distinkcija između dva procesa – generisanja znanja i njegove distribucije. U drugoj teorijskoj struji, kojoj pripadaju savremene interpretacije, težište proučavanja je na drugom procesu, odnosno na procesu društvene distribucije znanja. Makarti definiše znanje kao bilo koji ili svaki niz ideja i aktivnosti koje jedna ili druga društvena grupa ili društvo ljudi prihvata – ideje i aktivnosti koje se odnose na ono što oni prihvataju kao realno za sebe i druge (Makarti, 2015: 419).

Teorijski zaokret ka znanjima iz svakodnevnog života čine Piter Berger i Tomas Lukman koji pripadaju novijoj fenomenološkoj orijentaciji nastaloj na tradiciji Alfreda Šica (Alfred Schütz). Berger i Lukman smatraju da je znanje sve ono što se u nekom društvu prihvata kao takvo (Berger i Lukman, 2015: 386), s tim da različite vrste znanja imaju različit stepen legitimacije. Bergerova i Lukmanova teza smestila je problem znanja i realnosti unutar širokog polja značenjskih sistema. Njihova uticajna formulacija realnosti kao društvene konstrukcije usmerila je sociologiju znanja na ispitivanje različitih načina na koje ljudi stiču znanja o društvenim svetovima i sebi samima kao pripadnicima područja realnosti (Makarti, 2015).

Nova sociologija znanja bavi se vrstama simbola i znanja koji se koriste, načinom njihovog nastanka i transmisije, kao i načinom njihove povezanosti sa strategijama delanja. Time ona širi polje svog istraživanja baveći se ne samo sadržajem već i praksama znanja (Svidler i Arditi, 2015). Ovo fokusiranje na analize prakse predstavlja svojevrсни teorijski zaokret u društvenim naukama (Ristić, 2015). Šacki (Theodore Schatzki) navodi da centralno mesto analize zauzima poimanje praksi kao seta akcija. Zaokret prema praksama Svidlerova označava kao pomeranje istraživanja od apstraktnog nivoa sveta ideja i vrednosti ka onom što je materijalno i rutinsko, odnosno „ka dole“ (Swidler, 2005: 84). Međutim, komplementarno tome, dolazi i do pomeranja „na gore“, od analize ideja lokalizovanih u individualnoj svesti ka „bezličnim arenama diskursa“ (Ristić, 2015: 86; Swidler, 2005: 84).

Savremena sociologija znanja poima znanje u mnogo široj kategoriji, kategoriji kulture. Prema Makartijevoj, „kultura obuhvata različite tipove znanja, simbola i predstava koje ljudi koriste u različitim domenima svakodnevnog života“ (Makarti, 2015: 421). Pozivajući se na Gerca (Clifford Geertz), koji se u okviru svoje interpretativne antropologije zalaže za semiotički koncept smatrajući da kultura predstavlja mrežu značenja, Makartijeva navodi da sociologija znanja proučava dva aspekta. Prvi aspekt odnosi se na društveno stvaranje kulture, dok se drugi odnosi na njeno usvajanje, odnosno na proučavanje načina na koji kultura postaje sredstvo kojim ljudi „komuniciraju, ovekovečuju i razvijaju svoje znanje i formiraju stavove prema životu“ (Makarti, 2015: 410). Gercova interpretacija kulture umnogome je

uticala na razvoj sociologije znanja, što je naročito primetno u pristupima Makartijeve i Svidlerove (Swidler, 1986, Swidler, 2005).

Pristup kulturi kao alatu, En Svidler (Swidler, 1986) razvija kao kritiku modela socijalizacije zasnovanog na Parsonsonovoj adaptaciji Frojdovog pojma internalizacije. U suprotnosti sa klasičnim stanovištem, u okviru teorije kulture kao alata (tool-kit theory) ističe se da pojedinci ne usvajaju koherentne i strukturisane vrednosne sisteme, već se smatra da kultura oblikuje akciju tako što pruža repertoar navika, veština i stilova pomoću kojih pojedinci konstruišu strategije delovanja (Swidler, 1986:273).

Sociologija znanja više ne teži da objasni samo problem kako određeni svetovi generišu određene vrste znanja, već se bavi time kako znanja dospevaju u „dostupne zalihe znanja“ kod različitih grupa, klasa i zajednica (Makarti, 2015: 410). Dok je tradicionalna sociologija znanja bila usmerena na formalne sisteme ideja, nova sociologija znanja fokusira se i na neformalna znanja koja se stiču u svakodnevnom životu. U njenim okvirima ispituje se na koji način znanje doprinosi uspostavljanju društvenih hijerarhija i konstituisanju simboličkih granica i identiteta. U značajnoj meri, nova sociologija znanja posvećena je problemima društvene moći, gde se posebno temelji na radovima Mišela Fukoa (Michel Foucault) i njegovim shvatanjima da je moć utemeljena u praksama i da tehnike moći istovremeno predstavljaju oblike znanja (Fuko, 2012), kao i na radovima Pjera Burdijea (Pierre Bourdieu) u kojima je argumentovano da se zahvaljujući znanjima reprodukuje sistem društvenih razlika (Bourdieu, 1973).

Savremeni kritički pristupi u sociologiji znanja, prvenstveno iz domena feminističke teorije, ukazuju na neophodnost uključivanja rodnosti u proučavanje procesa društvene konstrukcije i distribucije znanja. Baveći se produkcijom znanja u društvima poluperiferije kroz relacije znanja i roda, Marina Blagojević smatra da su neka od pitanja koje je neophodno postaviti: Ko i zašto proizvodi znanje i ko ima koristi od znanja? Takođe, jedno od značajnih istraživačkih pitanja bi trebalo biti i: Kakve su društvene, političke, ekonomske i lične posledice znanja koje imamo ili nemamo? (Blagojević, 2009: 21).

Na tragu Marksovog i Mahnajmovog nasleđa, u okviru feminističke epistemologije zastupa se stanovište da pripadnici grupa lišeni društvene moći razumevaju svet na drugačiji način od pripadnika dominantnih grupa. U tom smislu, isključenost žena iz javne sfere i procesa donošenja odluka (ili nedovoljna uključenost) povezana je i sa njihovim (ne)učestvovanjem u onome što se naziva univerzalno, analitičko, objektivno znanje (Svidler i Arditi, 2015; Štrangarić, 2019). Prema tome, problematizuje se povezanost znanja sa strukturama autoriteta u tom smislu da su muškarci, kao nosioci društvenog autoriteta, ti koji određuju šta je autoritativno znanje. S tim u vezi, istraživanja koja pripadaju okvirima feminističke orijentacije prevazilaze distinkcije klasične i nove sociologije znanja baveći se problemima rodne determinisanosti znanja (Svidler i Arditi, 2015).

KRITIČKA TEORIJA KURIKULUMA

Domenu kritičkog stanovišta pripada marksistička orijentacija u obrazovanju za koju je teorijski okvir postavio francuski filozof Luj Altiser (Louis Althusser), označavajući obrazovni sistem kao državni ideološki aparat prilagođen potrebama vladajuće klase u kapitalističkom društvu. Obrazovanje prema Altiseru služi reprodukciji radne snage koja se postiže najpre procesom učenja veština koje su budućoj radnoj snazi potrebne, a zatim i reprodukcijom ideologije kojom se kapitalizam opravdava kao jedini mogući i legitimni poredak. Time pripadnici podređene klase prihvataju svoj položaj kao normalan i neizbežan postajući tehnički delotvorna i poslušna radna snaga (Altiser, 2012: 143–147).

Altiserov učitelj bio je Antonio Gramši (Antonio Gramsci), italijanski marksistički mislilac koji je kroz pojam hegemonije objašnjavao način na koji podređene klase u kapitalističkom društvu prihvataju ideologiju vladajuće klase. Vladajuća klasa se ne služi silom u nametanju svoje prevlasti, već se ona putem ideologije prihvata kao prirodno stanje stvari. U tom procesu prilagođavanja podređenih klasa dolazi i do otpora, tako da ovaj odnos moći i potčinjavanja u stvari predstavlja oblik pregovaranja (Gramši, 2012). Prema Gramšiju, u postizanju hegemonije vladajućih klasa ključni element predstavlja kontrola institucija koje u datom društvu proizvode i čuvaju znanje (Apple, 2012).

Najpoznatiji predstavnici kritičkog pristupa su Semjuel Bous i Herbert Gintis koji su u studiji *Školovanje u kapitalističkoj Americi* iz 1976. razvili teoriju korespondencije između obrazovanja i društvenih nejednakosti (Bowles & Gintis, 2002). Bous i Gintis smatraju da kapitalizam zahteva marljivu, prilagodljivu, poslušnu i visoko motivisanu radnu snagu, koja je unutar sebe previše podeljena i fragmentisana kako bi se oduprla autoritetu rukovodstva. Buduća radna snaga oblikuje se u okviru obrazovnog sistema putem skrivenog kurikuluma koji pomaže proizvodnji nekritičkih, pasivnih i poslušnih radnika i podstiče prihvatanje hijerarhije.

Sam pojam skrivenog kurikuluma prvi je upotrebio Filip Džekson (Jackson, 1990) u studiji *Život u učionici* (*Life in classrooms*), a njegova analiza različitih oblika prisile u školskoj strukturi pripada domenu funkcionalističke teorijske orijentacije.

Koncept skrivenog kurikuluma u empirijskim istraživanjima pogodniji je za primenu kvalitativne metodologije koja je usmerena na otkrivanje značaja koja društveni akteri pripisuju društvenim fenomenima i na izgradnju dubinskog razumevanja određenih aspekata društvenog života u kontekstu svakodnevnog života. Jedan od takvih primera je klasična etnografska studija Pola Vilisa iz 1977. godine (Willis, 2016) pod nazivom *Učiti za rad* (*Learning to Labor*) koja se bavi formiranjem kontraškolske kulture među momcima koji potiču iz radničkih porodica. Vilis pokazuje da se ovi momci, koje naziva „mangupima“, upravo kroz kontraškolsku kulturu kao proizvodom skrivenog kurikuluma, sistemski pripremaju za buduću ulogu fizičkih radnika.

Kritičkom pristupu pripadaju i tokovi takozvane nove sociologije obrazovanja čiji su najznačajniji predstavnici Pjer Burdije sa svojom teorijom društvene i kulturne reprodukcije u kojoj obrazovni sistem ima ključnu ulogu (Bourdieu, 1973) i Bazil Bernstajn koji uvodi pojam rekontekstualizacije (Bernstein, 2005) i čija teorija ima određenih sličnosti i dodirnih tačaka sa Burdijeovom. Sledeći Burdijea, Bernstajn smatra da su načela simboličke kontrole integrisane sa strukturama znanja u okviru obrazovnih institucija (Bernstein, 2005). Burdije i Bernstajn su u okvirima nove sociologije obrazovanja problematizovali znanje u smislu njegove konstrukcije i dostupnosti. Njihove analize usmerene su na načine na koje oblici znanja proizvode i održavaju društvene hijerarhije, odnosno načine ne koje znanja proizvode i održavaju obrasce društvenog i simboličkog uključivanja i isključivanja.

U razmatranju pedagoške prakse Bernstajn razlikuje vidljivu pedagogiju, koja se realizuje putem čvrste klasifikacije i čvrstih okvira i koja je karakteristična za staru srednju klasu, od nevidljive pedagogije koja se realizuje putem slabe klasifikacije i slabih okvira i koju primenjuje nova srednja klasa (Bernstajn, 2012: 123). Dok je način transmisije u vidljivoj pedagogiji eksplicitan i sa određenim kriterijumima, u nevidljivoj pedagogiji način transmisije je implicitan, a kriterijumi difuzni. Za ove dve vrste pedagogija važe različiti koncepti vremena, prostora i kontrole (Bernstajn, 2012).

Jedan od najznačajnijih doprinosa sociologiji obrazovanja je Bernstajnova analiza pedagoškog diskursa kroz distinkciju između ograničenog i razrađenog sistema znakova odnosno jezičkih kodova (Bernstajn, 1979). Bernstajn smatra da se u procesu socijalizacije društvene uloge uče kroz komunikaciju koja se vrši prema jednom od dva sistema. Deca iz radničkih porodica uglavnom koriste ograničeni kod, dok deca koja pripadaju srednjoj klasi dominantno usvajaju razrađeni kod. U obrazovnom sistemu, prednost imaju deca koja su razvila razrađeni kod jer im njihov leksički fond omogućava da bolje odgovore zahtevima formalnog obrazovanja i adaptiraju se na ambijent škole. To ne implicira da su deca iz radničkih porodica zbog svog govora inferiorna, niti da je njihov govor siromašan, već se on razlikuje od govora u okviru akademske kulture koja vlada u školskoj sredini.

Među savremenim kritičkim teoretičarima najznačajnijim smatra se Majk Epl. Prema Eplu, proučavanje obrazovnog znanja i principa njegove selekcije, organizacije i evaluacije predstavlja proučavanje u oblasti ideologije, a time analiza obrazovnog znanja predstavlja istraživanje onoga što se označava kao legitimno znanje od strane određene grupe u određenim institucijama u određenom istorijskom trenutku (Apple, 2012). Definisanje onoga što je iz kulture najbolje zavisi od onih koji imaju moć da to definišu i konstruišu što za rezultat ima „selekciju i naglašavanje određenih značenja i praksi, dok se drugačija značenja i prakse zanemaruju, isključuju, razblažuju ili reinterpretiraju“ (Apple, 2012: 196).

Kritičkom stanovištu pripada i feministička orijentacija koja obrazovni sistem posmatra kao mehanizam putem koga se reprodukuju tradicionalne rodne uloge, što utiče na smanjivanje akademskog samopoštovanje kod devojčica i „uči ih neuspehu“ (Spender & Sarah, 1988), te se pripadnice ovog pristupa zalažu za transformisanje

patrijarhalnog znanja. Jukić navodi da je jedan od ključnih problema u istraživanjima veze između kurikuluma i roda upravo skriveni kurikulum, odnosno, otkrivanje načina na koji struktura i organizacija nastavnih aktivnosti i svakodnevni život u školi održavaju rodne nejednakosti. Pored toga, fokus je i na ispitivanju načina na koji rodne nejednakosti održavaju i otvoreni ili pisani kurikulumi (udžbenici, čitanke i ostali materijali koji se primenjuju u nastavi), kao i na rodnim obeležjima preferencija i postignuća učenika/ca u pojedinim nastavnim predmetima sa karakterističnom dihotomizacijom predmeta na „muške“ i „ženske“ (Jukić, 2013, prema: Baranović i sar., 2010).

Pored skrivenog, u okviru feminističke orijentacije iskristalisan je i pojam nultog kurikuluma (Dremel, 2017). Nulti kurikulum se odnosi na ono što je izvan školskog plana i programa, dakle, na ono što je izostavljeno. Nulti kurikulum ocenjuje se kao interpretativno koristan pri analizi rodnih nejednakosti, s obzirom da ono o čemu se ne uči takođe šalje određenu poruku i učestvuje u uspostavljanju hijerarhije znanja. Na taj način utemeljuje se epistemologija koja osvetljava društvenu uslovljenost znanja (Dremel, 2017; Štrangarić, 2019).

Fokus analize svih navedenih teoretičara je na latentnoj funkciji kurikuluma i to je njihova zajednička karakteristika. Krićka teorijska orijentacija temelji se na shvatanju da, iako normativne koncepcije legitimne kulture i legitimne vrednosti dospevaju u kurikulum, u proizvodnji i održavanju društvenih nejednakosti, pored formalnog korpusa školskog znanja, učestvuje i skriveni sadržaj nastave (Apple, 2012: 195). Školsko znanje prema tome predstavlja ideološki proizvod koji doprinosi opravdavanju i održavanju ideologije dominantnih društvenih grupa, ali istovremeno i prikriva tu ulogu, prikazujući se kao neutralan. Skriveni kurikulum tako gradi mrežu implicitnih pretpostavki koje se nalaze se duboko u podsvesti i ne preispituju se.

Za razliku od krićke teorije, u okviru poststrukturalizma kurikulum se posmatra kao društvena konstrukcija. Dok krićka teorija ne odbacuje eksplicitno viđenje da postoje određeni oblici objektivnog znanja i temeljne istine, već se primarno bavi načinom na koji oni prikriveni interesima dominantnih grupa, poststrukturalizam negira mogućnost univerzalno istinitog znanja. Poststrukturalisti se fokusiraju na ispitivanje samog procesa proizvodnje znanja i njegovog odnosa sa moći. Atkinson navodi da moć koja je implicitna određenoj diskurzivnoj praksi ispoljava inkluzivnu i ekskluzivnu snagu i da u okviru takve prakse i diskursa učenici bivaju konstruisani kao moćni odnosno sposobni ili kao nemoćni odnosno manje sposobni (Atkinson, prema: Gevirc i Krib, 2012).

Na drugačijim pozicijama je treća značajna teorija nastavnog plana – teorija socijalnog realizma. Ovoj struji pripadaju Mur i Jang (Moore & Young, 2001) koji zastupaju antirelativistički i antiredukcionistički pristup, smatrajući da je važno baviti se onim znanjem koje prevazilazi neposredne uslove svoje proizvodnje i koje bi se iz tog razloga moglo označiti kao objektivno. Na sličnim pozicijama je i Neš (Nash, 1990) koji prihvata Burdijeovo viđenje da škola učestvuje u simboličkom nasilju, ali koji takođe naglašava da se treba fokusirati na nearbitralni element školskog kurikuluma.

Neš zaključuje da je u razmatranju kulturne arbitarnosti potrebno biti oprezan. S obzirom da nastaje u određenom društveno-istorijskom kontekstu, pedagogija jeste arbitarna, ali to ne implicira njeno strogo redukovanje na odnose moći. Iz tog razloga nastaje distinkcija između arbitarnosti i nužnosti školske kulture. Nužnost školske kulture podrazumeva da koliko god škole bile različite u različitim društvima i istorijskim kontekstima, koliko god se međusobno razlikovale i u okviru istog društva u istom istorijskom periodu i koliko god bile arbitrarne i naklonjene dominantnim društvenim grupama i njihovoj kulturi, ipak vrše prenos univerzalnih i nužnih znanja i veština. Tako je, prema Nešu, moguće govoriti o jedinstvenosti školske kulture i univerzalnoj pedagogiji.

ZAKLJUČAK

Na osnovu navedenih teorijskih orijentacija Gevirc i Krib smatraju da implikacije za evaluaciju i planiranje kurikuluma treba da predstavljaju pokušaj balansiranja društvenih hijerarhija i da su u tom procesu sva tri dominantna pristupa relevantna i vitalna jer nude odgovore na pitanja koja se pri konstrukciji kurikuluma moraju postaviti. To je najpre pitanje načina na koji kurikulum reprodukuje društvene nejednakosti, kojim se bavi kritička teorija. Zatim, pitanje načina na koji kurikulum marginalizuje i isključuje određene grupe ne priznajući im identitet, vezano za pristup poststrukturalizma. I poslednje značajno pitanje je na koji način kurikulum obuhvata temeljno znanje o svetu koje je vredno samo po sebi, a koje je povezano sa teorijom socijalnog realizma (Gevirc i Krib, 2012: 200–201).

Gramši smatra da se zadatak u dostizanju antihegemonijskog obrazovanja ne ogleda u rušenju i odbacivanju elitnog znanja, već u rekonstruisanju njegovih formi i sadržaja kako bi ono služilo u zadovoljavanju društvenih potreba i podsticalo društveni napredak. Na toj osnovi Epl smatra da sociologija obrazovanja ne treba da se upusti u nešto što bi se okarakterisalo kao „intelektualno samoubistvo“ već je potrebno razviti intelektualne i pedagoške veštine u bavljenju istorijskim, epistemološkim i političkim pitanjima koja su uključena u legitimizaciju onoga što se smatra važnim znanjem (Apple, Ball & Gandin, 2010: 6).

Kada je u pitanju skriveni kurikulum, Epl smatra da je moguće koncipirati implikacije za programske politike i školsku praksu koje bi poslužile kao određena protivteža. Ove implikacije bi bile posebno primenljive u domenu društvenih nauka. Najpre, Epl navodi da je od suštinskog značaja naglašavati organizovani skepticizam, normu koju je u nauci koju je postavio Robert Merton. Posebnu pažnju trebalo bi posvetiti konceptualnim revolucijama, odnosno sukobima i kompeticiji među naučnicima koje dovode do promena paradigmi i progresu u nauci. U nastavi društvenih nauka, osim teorijske orijentacije funkcionalizma koja se temelji na konsenzusu i održavanju stabilnosti, potrebno je osvetliti i drugu stranu društvene stvarnosti, a to je sveobuhvatno proučavanje sukoba i disharmonije u društvu koji doprinose sistemskim društvenim promenama i reorganizaciji institucionalnih okvira. U toj oblasti potrebno

je primeniti komparativni pristup – na primer, uporedno proučavanje revolucija, pokreta i borbi za jednaka prava različitih marginalizovanih društvenih grupa u različitim društvima i različitim istorijskim periodima (Apple, 2012).

Epl takođe smatra i da je u domenu programske politike potrebno razmotriti mogućnost angažovanja učenika u procesu artikulacije i razvoja paradigmi u okviru svakodnevnog života u školi kako bi oni stekli uvid u sopstvene kompetencije za osporavanje hegemonijskih uslova (Apple, 2012). Ovakav stav blizak je stanovištu kritičkog konstruktivizma u pedagogiji koji se fokusira na ulogu društvenog i kulturnog okruženja u procesu kreiranja znanja (Milutinović, 2015) i sugerise kritičku refleksiju obrazovnih institucija i praksi, kako sa stanovišta nastavnika tako i sa stanovišta učenika koji se tim putem osposobljavaju za aktivnu participaciju u društvu.

LITERATURA

- Altiser, L. (2012). Ideologija i državni ideološki aparati (beleške za jedno istraživanje). U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 143–147). Beograd: Službeni glasnik.
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M., Ball, S. & Gandin, L. (Ed.) (2010). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. London and New York: Routledge.
- Berger, P., i Lukman, T. (2015). Problem sociologije znanja. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 384–401). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski grafičko-izdavački zavod.
- Bernstein, B. (2005). *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2012). Klase i pedagogije: vidljive i nevidljive. *Reč*, 82, 123–152.
- Blagojević, M. (2009). *Knowledge Production at the Semiperiphery. A Gender Perspective*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown, R. (Ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp. 71–112). London: Tavistock.
- Bowls, S., & Gintis, H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3–30.
- Dremel, A. (2017). Rodna ravnopravnost, obrazovanje i nulti kurikulum. U: *Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 34). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Fuko, M. (2012). *Moć/Znanje: odabrani spisi i razgovori 1972–1977*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Gevirc, Š., i Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.

- Gramši, A. (2012). Hegemonija, intelektualci i država. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 148–154). Beograd: Službeni glasnik.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jukić, R. (2013). Ženska pedagogija i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62(4), 541–558.
- Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Makarti, D. (2015). Šta je znanje? U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje*. (str. 402–425). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Manhajm, K. (1978). *Ideologija i utopija*. Beograd: Nolit.
- Marks, K., i Engels, F. (2015). Društvena proizvodnja svesti. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 29–51). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437–451.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461.
- Nash, R. (1990). Boudieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447.
- Ristić, D. (2015). *Značenja delanja: sociološka analiza diskurzivnih praksi ideologije – doktorska disertacija*. Univezitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet.
- Sprender, D., & Sarah, E. (Ed.) (1988). *Learning to Lose: Sexism in Education*. London: Women' Press.
- Svidler, E., i Arditi, H. (2015). Nova sociologija znanja. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 426–464). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Swidler, A. (1986). Culture and Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273–286.
- Swidler, A. (2005). What anchors cultural practices. In: T. R. Schatzki, K.K. Cetina and E. Von Savigny. *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 83–102). London and New York: Routledge.
- Štrangarić, S. (2019). Socioekonomski i rodni aspekti kulturnog kapitala i primene znanja kod srednjoškolske populacije: studija slučaja. *Sociologija*, 61(3): 389–405
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.
- Willis, P. (2016). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Routledge.
-

SCHOOL KNOWLEDGE AND HIDDEN CURRICULUM – A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Summary: The most important sociological approaches in the area of studying curriculum are presented in this paper. Our focus is specifically on a critical approach, where curriculum is observed as means of reproduction of social inequalities. Also, for deeper understanding of those

social phenomena, the necessity of connecting sociology of knowledge and sociology of education is implied. We argue that the concept of hidden curriculum is a relevant and adequate frame for examining the process of transferring knowledge in school system, while reflexivity towards social hierarchies and hegemonic aspects is an important step in policy making.

Keywords: curriculum, critical approach, education, knowledge