

Emancipacijski koncept u obrazovanju odraslih

Ujčić, Gabriella

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:659880>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-06**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Gabriella Ujčić

EMANCIPACIJSKI KONCEPT U OBRAZOVANJU ODRASLIH

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Gabriella Ujčić

EMANCIPACIJSKI KONCEPT U OBRAZOVANJU ODRASLIH

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Doc. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2019.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Gabriella Ujčić

EMANCIPATORY CONCEPT IN ADULT EDUCATION

MASTER THESIS

Mentor:

Assistant Professor Siniša Kušić, PhD

Rijeka, 2019.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Emancipacijski koncept u obrazovanju odraslih* te da sam njegoa autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Gabriella Ujčić

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Cilj ovog teorijskog diplomskog rada polazio je od pitanja kako se obrazovanje odraslih može učiniti kritičkim, a potom i emancipacijskim da bi postalo značajnije za demokratsko društvo. Pregledom literature, utvrđeno je kako obrazovanje odraslih nije neutralna, već politička koncepcija koju kontroliraju vladajući kako bi ostvarili vlastite interese, a ne interese pojedinaca. Karl Marx, Frankfurtska škola, Antonio Gramsci, Paulo Freire i Ivan Illich, samo su neki od predstavnika kritičke teorije i kritičke pedagogije koji su isticali kako opresivne društvene strukture kontroliraju društveni život i manipuliraju ljudima. Usto, globalizacijski procesi i neoliberalna politika stvaraju kapitalističku prirodu odnosa i pretvaraju obrazovanje odraslih u tržišnu robu koju kreatori obrazovne politike koriste kako bi ostvarili interese ekonomije. Kako bi obrazovanje odraslih postalo emancipacijsko sredstvo, potrebno je da nastavnici u obrazovanju odraslih zauzmu ulogu inicijatora promjene koji će svoje odrasle učenike voditi kroz procese osnaživanja, kritičkog mišljenja i transformativnog učenja, a sve s ciljem ostvarenja kritičke osviještenosti, detekcije vlastite obespravljenosti, postizanja socijalne jednakosti i stvaranja demokratskog društva. U radu je utvrđena nužnost provedbe istraživanja na temu emancipacije u obrazovanju odraslih budući da su dosadašnja istraživanja pretežito obuhvaćala područje osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja.

Ključne riječi: *kritička teorija/pedagogija, globalizacija, neoliberalizam, emancipacijski koncept u obrazovanju odraslih, inicijator promjena*

SUMMARY

The aim of this theoretical thesis begins with the question of how adult education can be made critical and then emancipatory in order to become more meaningful for a democratic society. Reviewing the literature, it was found that adult education is not a neutral but a political conception controlled by the governing people to pursue their own interests and not the interests of individuals. Karl Marx, the Frankfurt School, Antonio Gramsci, Paulo Freire and Ivan Illich are just some of the representatives of critical theory and critical pedagogy who have emphasized how oppressive social structures control social life and manipulate people. In addition, globalization processes and neoliberal politics create the capitalist nature of relationships and turn adult education into marketable commodities that educational policy makers use to pursue the interests of the economy. For adult education to become an emancipatory tool, teachers in adult education need to take on the role of initiators of change, leading their adult learners through processes of empowerment, critical thinking and transformative learning, all with the aim of achieving critical awareness, detection of their own oppression, achieving social equality and the creation of a democratic society. The necessity of conducting research on the topic of emancipation in adult education has been identified in the paper, as the research to date has mainly covered the area of primary, secondary and higher education.

Keywords: *critical theory/pedagogy, globalization, neoliberalism, emancipatory concept in adult education, initiator of change*

PREDGOVOR

Ovim putem želim zahvaliti nekoliko osoba koje su mi uljepšale i olakšale život u ključnim trenucima mog studiranja. Stoga, veliko HVALA:

- ❖ *doc.dr.sc. Siniši Kušiću što je pristao biti mojim mentorom te me na putu izrade diplomskog rada podržavao, pomagao i ulagao vrijeme, trud i strpljenje*
- ❖ *mojim roditeljima, Majdi i Sergiu, koji su me neprestano ohrabivali, pružali mi pomoć i utjehu kad mi je bilo najteže*
- ❖ *braći, Massimu i Paolu, Aleksandri i nonama koji su bili tu za mene*
- ❖ *Darii, najdražoj kolegici i prijateljici, na svim savjetima, pomoći i nadasve podršci bez koje ne bih uspjela*
- ❖ *dragim prijateljima*

POSVEĆENO

svim obespravljenim pojedincima

„Od strane proletarijata nema opasnosti. Prepušteni samima sebi, oni će nastaviti od pokoljenja na pokoljenje i od stoljeća na stoljeće raditi, množiti se i umirati, ne samo bez ikakva poticaja da se bune nego i bez sposobnosti da shvate kako svijet može biti drukčiji nego što jest. Oni bi mogli postati opasnima samo ako razvoj industrijske tehnike učini nužnim da im se dade više obrazovanja (...)“

(Orwell, 2008, str. 219-220)

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KRITIČKA TEORIJA	2
2.1. <i>Nastanak marksizma</i>	2
2.2. <i>Postanak kritičke teorije</i>	7
3. KRITIČKA PEDAGOGIJA	9
3.1. <i>Antonio Gramsci</i>	11
3.2. <i>Paulo Freire</i>	14
3.3. <i>Ivan Illich</i>	19
3.4. <i>Pregled dosadašnjih istraživanja na području kritičke pedagogije</i>	22
4. GLOBALIZACIJA, NEOLIBERALIZAM I OBRAZOVANJE ODRASLIH	31
4.1. <i>Globalizacija – nova ideologija?</i>	31
4.2. <i>Neoliberalizam</i>	32
4.3. <i>Cjeloživotno učenje – stvarna potreba ili marketinški trik?</i>	34
4.4. <i>Obrazovanje odraslih</i>	39
5. EMANCIPACIJSKI KONCEPT OBRAZOVANJA ODRASLIH	45
5.1. <i>Emancipacijsko učenje u obrazovanju odraslih</i>	45
5.1.1. <i>O snaživanje</i>	46
5.1.2. <i>Kritičko mišljenje</i>	49
5.1.3. <i>Transformativno učenje</i>	54
5.2. <i>Emancipacijski programi u obrazovanju odraslih</i>	59
5.2.1. <i>Emancipacijski program u obrazovanju odraslih prema Savičević (1976)</i>	60
5.2.2. <i>Emancipacijski program u obrazovanju odraslih prema Degener (2001)</i>	61
5.3. <i>Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih</i>	66
5.3.1. <i>Nastavnik u obrazovanju odraslih kao inicijator promjena</i>	67
6. ZAKLJUČAK	72
7. POPIS TABLICA I SLIKA	75
7.1. <i>Popis tablica</i>	75
7.2. <i>Popis slika</i>	75
8. POPIS LITERATURE	76

1. UVOD

Rad se bavi temom emancipacije u obrazovanju odraslih u kojemu se ističe kritički pristup obrazovanju te podrazumijeva razvoj pojedinca i pravednog demokratskog društva. Frankfurtska škola i poznati kritički pedagozi ponudili su prikaz odgoja i obrazovanja temeljenog na iskrivljenim vrijednostima ideoloških i represivnih društvenih struktura koje na vidljive i nevidljive načine oblikuju cjelokupni društveni život i ljudsko djelovanje. Odgoj i obrazovanje za oslobođenje, jednakost šansi, osvješćivanje dominantne ideologije u društvu te transformativno učenje služe kao potencijalni izlaz iz opresivnih društvenih struktura.

Ovim se radom želi postići veća osviještenost o temi emancipacije u obrazovanju odraslih kako bi andragozi počeli (ili nastavili) provoditi kritičko obrazovanje odraslih koje će njihove učenike osposobiti za demokratsko djelovanje u zajednici i poslu kojeg će obavljati. Stoga i cilj ovoga diplomskog rada polazi od pitanja „kako možemo obrazovanje [odraslih] učiniti značajnim da bismo ga na koncu učinili kritičkim, i kako ga možemo učiniti kritičkim da bismo ga učinili emancipacijskim [?]“ (Giroux, 1983, str. 11).

Rad je strukturiran u šest poglavlja. Nakon Uvoda, u drugom se poglavlju daje prikaz razvoja kritičke teorije koja korijene vuče još iz doba antičke Grčke, srednjeg vijeka i razdoblja prosvjetiteljstva, a ponajviše proizlazi iz marksističkog učenja čiji je tvorac Karl Marx, dok su njegovi sljedbenici proširili načela kritičke teorije. Treće poglavlje obrađuje kritičku pedagogiju te nudi pregled dosadašnjih istraživanja na temu kritičke pedagogije. Usto, poglavlje predstavlja temeljne predstavnike kritičke pedagogije, Antonija Gramscija, Paula Freirea i Ivana Illicha, koji su dali svoj doprinos kritičkom odgoju i obrazovanju te su skrenuli pogled na komodifikaciju, moderno siromaštvo, globalizacijske i neoliberalne procese koji oblikuju cjeloživotno i moderno obrazovanje (odraslih) o čemu se govori u četvrtom poglavlju rada. Peto poglavlje donosi novi pogled na oslobođenje od opresivnih struktura u obrazovanju u vidu emancipacijskog učenja koje se ostvaruje u obrazovanju odraslih kroz proces osnaživanja, kritičkog mišljenja i Mezirowovog transformativnog učenja. Također, u poglavlju se predstavljaju dva emancipacijska programa u obrazovanju odraslih te se opisuju kompetencije i nova uloga nastavnika u obrazovanju odraslih – uloga inicijatora promjena. U šestom se poglavlju daje zaključni osvrt na rad, utvrđuje se budućnost obrazovanja odraslih te se navode preporuke za provedbu daljnjih istraživanja.

2. KRITIČKA TEORIJA

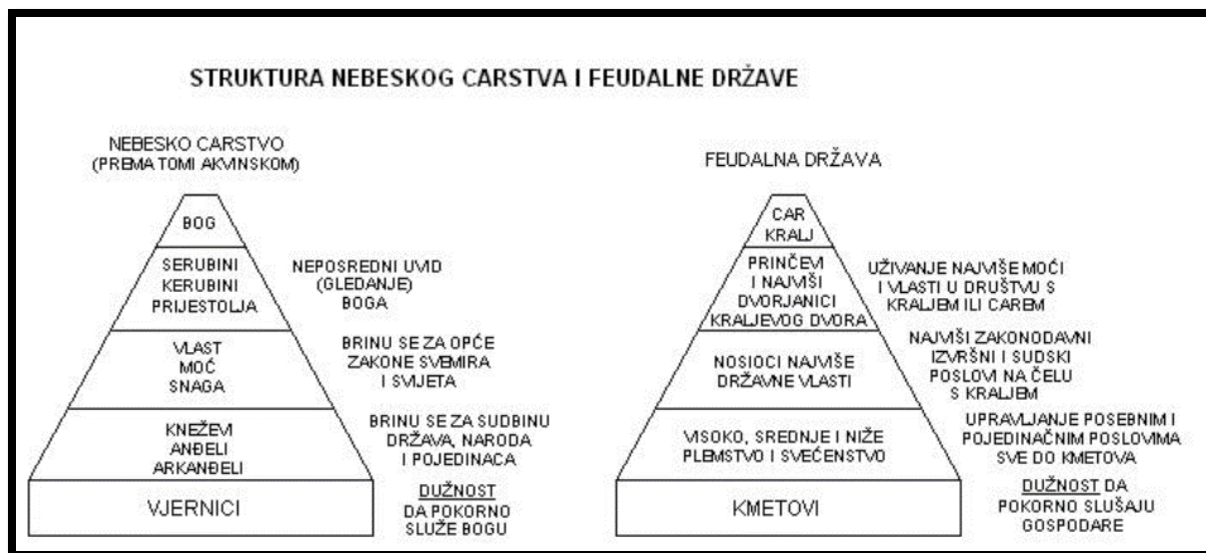
2.1. Nastanak marksizma

Ideju o savršenom društvenom uređenju dao je Platon u svojem najpoznatijem djelu *Država* u kojemu je opisao princip grčkog demokratskog robovlasničkog sustava. U takvom stratifikacijskom društvenom uređenju postoje tri staleža – vladari, vojnici i proizvođači – koji obavljaju različite funkcije ovisno o svojoj poziciji. Svakom staležu pridodani su dijelovi tijela i duše, kao i vrline. Na najnižoj poziciji nalaze se proizvođači koji proizvode dobra od kojih živi cijela država. „Proizvođači kao požudni dio države skloni su u svojoj težnji za ugodom i zaradom poroku gramzivosti, [stoga im je najkritičniji dio tijela trbuh], a primjerena im je vrlina razboritost umjerenosti, samosvladavanje, skromnost“ (Kalin, 2010, str. 147). Drugi stalež čine čuvari/vojnici koje odlikuje ljubav i čast prema državi koju brane od neprijatelja. Najmudriji stalež, prema Platonu, su vladari/filozofi koje odlikuje izniman razum te sposobnost vodstva (glava) (Haladin, 1982; Gaarder, 1995; Fanuko, 2009; Kalin, 2010). Tablica 1. prikazuje strukturu Platonove države.

<i>Tijelo</i>	<i>Duša</i>	<i>Vrlina</i>	<i>Država</i>
glava	razum	mudrost	vladari
prsa	volja	hrabrost	čuvari
trbuh	požuda	umjerenost	proizvođači

Tablica 1. Struktura Platonove države (Gaarder, 1995, str. 91)

Vizija idealnog društva nastavlja se i u srednjem vijeku (5. – 15. stoljeće) u kojemu dominira Crkva, kao najmoćnija institucija koja vlada gospodarskim, društvenim i političkim zbivanjima. Također, utjecaj Crkve i kršćanstva vidljiv je i u društvenom uređenju onoga doba, tzv. feudalno vazalovlasničkog sustavu, kojega čine kralj, plemstvo, vitezovi, svećenstvo te kmetovi. Kmetovi su eksploatirani seljaci koji obrađuju zemlju i daju cjelokupan prihod svom gospodaru. Osim toga, jednu desetinu izdvajaju i Crkvi, a sebi ostavljaju samo onoliko koliko im je potrebno za preživljavanje. Takvo društveno uređenje u skladu je sa strukturom nebeskog carstva na čijem vrhu stoji Bog, a ispod njega nalaze se božji sljedbenici (Haladin, 1982; Kalin, 2010). Na slici 1. prikazana je struktura nebeskog carstva i feudalne države.



Slika 1. Struktura nebeskog carstva i feudalne države (Haladin, 1982, str. 17)

Tijekom perioda renesanse jačaju gradovi koji postaju središta gospodarskog i kulturnog razvitka te se postupno oslobađaju utjecaja feudalaca i cehova budući da su „pravne i političke institucije omogućile razvoj tržišne privrede, [a] gradskim su trgovcima i zanatlijama pružile prijeko potrebnu sigurnost i stabilnost za poslovanje“ (Fanuko, 2009, str. 275). Navedeno je dovelo do stvaranja novoga gradskog staleža, buržoazije, koja se postupno obogaćivala i stjecala moć. Vrhunac nezadovoljstva ratovima, nezadovoljavajućom vladavinom i rasipnim životom plemstva doveo je do izbijanja građanskih revolucija, od kojih je najpoznatija Francuska revolucija (1789 – 1795) koja se odvijala u doba prosvjetiteljstva te je „ukinula (...) feudalno vlasništvo u korist građanskoga“ (Marx i Engels, 1848. str. 156) što je rezultiralo objavom *Deklaracije o pravima čovjeka i građanina*¹ u kojoj se ističe sloboda, bratstvo i jedinstvo. Prosvjetiteljstvo odlikuje vjera u ljudski razum, prirodnost te oslobođenje čovjeka od spona društvenog autoriteta koji naglašava nejednakost i nepravdu. Upravo je uspjeh Francuske revolucije u kojoj je buržujaska klasa došla na političku vlast te duhovni pristup prosvjetiteljstva zaslužan za Marxovu kritiku kapitalizma (Marx i Engels, 1848; Haladin, 1982; Fanuko, 2009; Kalin, 2010; Bognar i Simel, 2013).

Adam Smith, poznati škotski ekonomist, objavio je 1776. godine djelo *Pitanje o prirodi i uzrocima bogaćenja naroda* (eng. *An Inquiry into the Nature and Causes of Wealth of Nations*) u kojemu kritizira kapitalistički sistem izrabljivanja pojedinaca koji, želeći ostvariti vlastite interese, zapravo ostvaruje državne interese. David Ricardo, britanski ekonomist,

¹ Deklaraciju je objavila Ustavotvorna skupština, 26. kolovoza 1789. godine, samo mjesec dana nakon izbijanja revolucije, 14. srpnja 1789. godine.

također kritizira kapitalizam te opisuje zakon nadnice radnika u kojemu stoji kako se „u tržišnoj, kompetitivnoj privredi mora pokriti samo minimum potreba za [radnikov] opstanak“ (Mesarić, 2006, str. 604), dok ostatak kapitala ostaje privatnim vlasnicima. Zakon nadnica radnika posebno je vidljiv tijekom perioda Prve industrijske revolucije koja je označila početak eksploatacije radničke klase od strane buržujске klase:

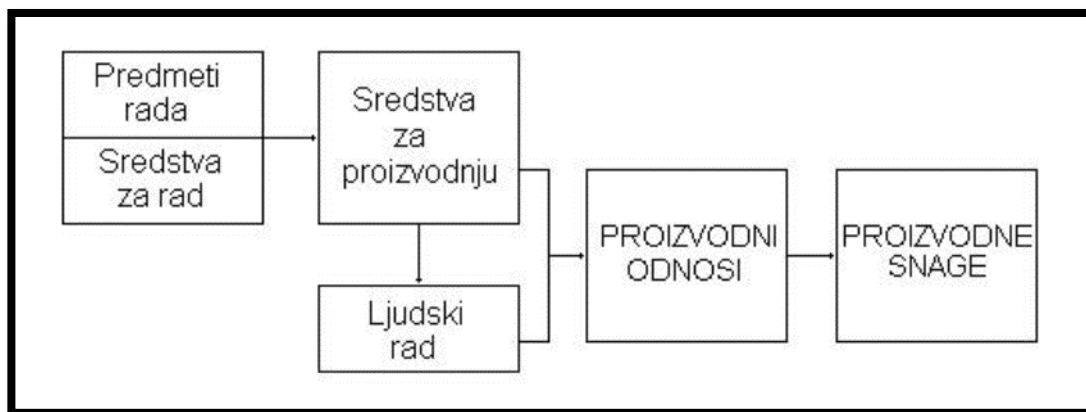
„Moderna industrija pretvorila je malu radionicu patrijarhalnog majstora u veliku tvornicu industrijskog kapitalista. Mase radnika, satjerane u tvornicu, organizirane su vojnički. Kao prosti vojnici industrije stavljeni su pod nadzor cijele hijerarhije podčasnika i časnika. Oni nisu samo robovi buržoaske klase, buržoaske države, njih svakoga dana i svakoga sata porobljuje stroj, nadzornik, a prije svega pojedini buržuj koji se bavi proizvodnjom.“ (Marx i Engels, 1848, str. 148)

Revolucionarne ideje marksizma potječu od predstavnika klasičnog njemačkog idealizma (Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling i Georg Wilhelm Friedrich Hegel), Feuerbachovog materijalizma te učenja socijalista – utopista² (Henri Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen). Marx i njegov suradnik, Friedrich Engels, u svom su djelu *Manifest komunističke partije* progovarali o historijskom materijalizmu u kojem se ističe povijesna klasna borba, borba između izrabljivanja i emancipacije:

„Slobodnjak i rob, patricij i plebejac, barun i kmet, cehovski majstor i pomoćnik, ukratko, tlačitelj i potlačeni stajali su jedan prema drugom u stalnoj suprotstavljenosti, vodili neprestanu, sad prikrivenu, sad otvorenu borbu koja je svaki put skončala revolucionarnom preobrazbom cijelog društva ili pak zajedničkom propašću sukobljenih klasa.“ (Marx i Engels, 1848. str. 138)

U kapitalističkom društvu, borba između dviju klasa odvija se oko proizvodnih snaga koje mijenjaju proizvodne odnose. Na slici 2. prikazana je struktura rada, proizvodnih odnosa i proizvodnih snaga.

² Utopijski socijalizam predstavlja reformacijski odgovor na kapitalistički sustav koji se temelji na ideji društva temeljenog na principima slobode i partnerstva koji će podržati sveukupni razvoj pojedinca. Korijeni navedene političke teorije nalaze se u Platonovoj Državi, Moreovoj Utopiji i Campanellijevom Gradu Sunca (Vejvoda, 1990).



Slika 2. Struktura rada, proizvodnih odnosa i proizvodnih snaga (Haladin, 1982, str. 40)

Proizvodni se odnosi počinju mijenjati kada se sredstva za rad počinju mijenjati sukladno promjenama u društvenoj proizvodnji. Tada ljudski rad postaje oruđe u rukama buržoazije koja otuđuje sredstva i predmete za rad te sam rad od proletarijata i time daje temelj za stvaranje kapitalističkog društvenog uređenja koji se promatra kao „ekonomsko-kulturni sustav, organiziran ekonomski oko institucije vlasništva i proizvodnje roba, a kulturno utemeljen u činjenici da razmjena odnosa kupnje i prodaje prožima većinu društva“ (Daniel Bell, 1979. prema Čolić, 2004, str. 186). U *Kapitalu*, Marx progovara kako kapitalist izrabljuje radnika tako da mu ne isplaćuje nadnice za osam sati rada, koliko bi mu bilo dostatno za osnovne životne potrebe, a ostatak vrijednosti nadnice (višak vrijednosti) kapitalist zadržava za sebe zahvaljujući čime se on i obogaćuje:

„Minimum promjenljivog kapitala jeste cena koštanja jedne pojedinačne radne snage koja se preko cele godine iz dana u dan iskorišćava radi sticanja viška vrednosti. Da je taj radnik sam vlasnik svojih sredstava za proizvodnju, i kad bi se zadovoljio time da živi kao radnik, bilo bi mu za ovo dovoljno ono radno vreme koje je potrebno za reprodukovanje njegovih životnih sredstava, recimo 8 časova dnevno. Njemu bi, dakle, i sredstava za proizvodnju trebalo samo za 8 časova dnevno. Drukčije je kod kapitaliste kome radnik osim tih 8 časova mora da radi recimo još 4 časa viška rada: njemu je potrebna i jedna dodatna suma novca radi nabavke dodatnih sredstava za proizvodnju.“ (Marks, 1978, str. 281)

Marx naglašava kako je čovjek prvenstveno djelatno biće, biće prakse i društveno biće kojega rad ostvaruje te je cijela njegova egzistencija temeljena na radu. Jednom kada se rad otuđi od čovjeka, čovjek se udaljuje od ostalih ljudi, gubi svoj identitet te je podložan frustraciji,

indoktrinaciji i manipulaciji pod utjecajem vodeće društvene ideologije (Haladin, 1982; Fanuko, 2009; Dragičević, 2010; Kalanj, 2010; Jessop, Amenta, Nash i Scott, 2014). Marksizam je ideologiju gledao kroz odnose moći između buržoazije i proletarijata, a njezina glavna funkcija je „iluzija, mistifikacija, lažna predodžba, otuđeni odraz otuđene zbiljnosti, bezumni govor apstrakcije, fantastična projekcija zemaljskih problema, uškopljena misao, izobličena slika društvene stvarnosti“ (Jukić, 1989, str. 52) koja djeluje tako da prikriveno zagovara dominaciju buržujujske klase. Buržujujska klasa utvrđuje svoju moć tako što lažno uvjerava proletarijat kako sve što radi, radi u interesu njihovog boljitka (Fanuko, 2008; 2009). Zapravo, ideologija utječe na tri različite sfere ljudskog djelovanja: sfere nesvjesnog, *common sensea* i sfere kritičke klasne svijesti. Sfera nesvjesnog i *common sensea* označava da je ideologija nešto što se ne propitkuje, što je već znano i povijesno uvjetovano te je uključeno u svakodnevni život ljudi (u jezik, navike ponašanja) te ju je stoga i teško prepoznati (Giroux, 1983; Brookfield, 2001; 2005; 2012). Ali, jednom kada se ideologija osvijesti, putem sfere kritičke klasne svijesti, osobe počinju shvaćati kako ih ona ograničava zadovoljavanja određenih potreba, među ostalim i emancipacijskih, stoga se eksploatirani radnici upuštaju u ideološku klasnu borbu za svoja prava; traže bolje radne uvjete i veće nadnice. Radnici postaju klasa za sebe koja se okuplja oko komunističkih partija koje predstavljaju organizirane radničke skupine usmjerene na borbu za oslobođenje od kapitalizma i izrabljivanja (Marx i Engels, 1848; Haladin, 1982; Rodin, 1985). Kao krajnji cilj klasne borbe spominje se socijalistička revolucija kojom se nastoji svrgnuti kapitalistička vlast i uspostaviti socijalistički poredak, odnosno, prijelazni oblik iz klasnog u besklasno društvo³:

„Slobodni radnik – proleter – primoran ophoditi se prema vlastitoj životnoj aktivnosti – svome radu – kao prema stvari. Stoga je proletarijat, od kapitalizma najpotlačenija klasa, bio negacija kapitalističkog društva i sila koja bi filozofijsku kritiku postvarenja mogla ozbiljiti socijalističkom revolucijom. Proletarijat je bio legitimni nasljednik njemačke idealističke filozofije, a revolucionarna je politika bila jedini način da se podijeljeni i postvareni svijet učini jedinstvenim i ljudskim.“ (Therborn, 2011, str. 26)

³ Revolucionarni socijalizam, poznatiji pod nazivom komunizam, imao je za cilj da nasilnim putem sruši dominaciju buržujujske klase (simboličan pad kapitalizma) kako bi proletarijat postao klasa za sebe. Međutim, pojam poprima negativne konotacije (totalitarni komunizam) posebice tijekom vladavine Josifa Visarionoviča Staljina, komunističkog diktatora. Obilježja takve diktature su izrabljivanje ljudi, slanje neistomišljenika u zatvore, represija i sustavna indoktrinacija (Marx i Engels, 1848; Brookfield, 2005; Šare, 2007; Fanuko, 2009; Haramija, 2017).

Marksističke ideje u narednim su godinama i stoljeću pokorile svijet; utjecale su na tijek povijesnih i političkih zbivanja, na dikatore, radnike, ali i na određene mislioce koji su u njima pronašli smjer svog filozofskog djelovanja. U sljedećem se potpoglavlju predstavlja kritička teorija i njezini predstavnici koji su nastavili razvijati marksističke misli.

2.2. Postanak kritičke teorije

Termin 'kritička teorija' stvorio je Max Horkheimer koji je o njoj pisao u svom eseju *Tradicionalna i kritička teorija*⁴ iz 1937. godine, a daljnju razradu navedene teorije provodi Frankfurtska škola koja je osnovana 1923. godine. Frankfurtsku školu predstavljaju vodeći filozofi i sociolozi koji su se okupljali oko Instituta za društvena istraživanja kao i Časopisa za društvena istraživanja u Frankfurtu. 1930. godine ravnateljem Instituta postaje Max Horkheimer koji ostaje na toj poziciji sve do njegova zatvaranja 1941. godine. Prije izbijanja Drugog svjetskog rata, pripadnici Frankfurtske škole preselili su se 1933. godine u Ženevu, potom u Francusku te 1935. godine u New York. Osim Horkheimera, predstavnici Frankfurtske škole bili su i Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno, Friedrich Pollock, Franz Neumann, Walter Benjamin, Leo Löwenthal te Alfred Schmidt. Većina pripadnika Frankfurtske škole ostaje nakon rata u SAD-u, a Horkheimer i Adorno se 1950. godine vraćaju u Zapadnu Njemačku kako bi ponovno pokrenuli Institut. Frankfurtska škola svoj je rad temeljila na djelima Karla Marxa, Friedricha Engelsa, Georga Wilhelma Friedricha Hegela, Immanuela Kanta, Sigmunda Freuda, Milesa Hortona te Johna Deweyja čiji je progresivizam imao velikog utjecaja na pojavu kritičke teorije u obrazovanju, odnosno, na društvenu (ne)pravdu koja se reflektira kroz obrazovanje koje je pod političkim utjecajem (Griffin i College, 1997; Degener, 2001; Brookfield, 2005; Fanuko, 2009; Kalin, 2010; Breuing, 2011; Pavičević, 2011; Therborn, 2011; Biesta i Leary, 2012; Safari i Pourhashemi, 2012; Abraham, 2014; Mahmoudi i sur., 2014; Nouri i Sajjadi, 2014; Sarroub i Quadros, 2015; Selcuk i Hursen, 2016; Zare-Behtash, Izadi i Rezaei, 2017; Shihb, 2018).

Kritička teorija bavi se „idejom pravednog društva u kojem ljudi imaju političku, ekonomsku i kulturnu kontrolu nad svojim životima“ (Aliakbari i Faraji, 2011, str. 77), kritički gleda na temeljne sastavnice društva te je sagledana kao „egzistencijalni sud o životu čovjeka

⁴ U navedenom eseju, Horkheimer suprotstavlja tradicionalnu, koja je usmjerena na društvenu reprodukciju, i kritičku teoriju, koja kritizira društvo koje putem komodifikacije kulturnih dobara oblikuje sve ljudske odnose te je temelj političke ekonomije temeljene na kapitalističkim principima (Brookfield, 2001; 2005; 2018; Therborn, 2011). Esej je dostupan u: O'Connell i sur. (1968). *Critical Theory: Selected Essays Max Horkheimer*. New York: Continuum.

u kapitalističkom društvu“ (Therborn, 2011, str. 23). Ona je prvenstveno politička teorija koja je usmjerena na detektiranje odnosa moći između društvenih skupina u određenom društveno-političkom kontekstu te na transformaciju svijesti koja dovodi do društvene promjene (Kilgore, 2001; Keesing-Styles, 2003; Brookfield, 2005). Prema kritičkim teoretičarima, moć predstavlja „represivnu silu reproduciranu od strane hegemonije“ (Kilgore, 2001, str. 58) koju posjeduju pojedinci ili društvene skupine koje vrše opresiju nad "slabijom" društvenom skupinom. Kao izlaz iz opresije potrebno je posjedovanje znanja koje se stječe putem osvješćivanja, kritičkog mišljenja i kritičke refleksije (Griffin i College, 1997; Kilgore, 2001; Miliša i Spasenovski, 2017).

Kako bi se kritička teorija etablirala u radikalnu pedagogiju, potreban je osvrt na pojam ideologije. U okviru radikalne teorije, odnosno, kritičke teorije obrazovanja, opisuju se pojmovi moć i djelovanje za koje se smatra kako pripadaju vladajućoj klasi društva dok škole predstavljaju institucije koje odražavaju načela vodeće ideologije. Kritičkoj teoriji i kritičkoj pedagogiji zajedničko je što „istražuju institucionalne i socijalne prakse koje se suprotstavljaju dominantnim socijalnim normama i strukturama“ (Nouri i Sajjadi, 2014, str. 77), s time da se kritička pedagogija usmjerava na kritiku školskih sustava koji su reprodukcija društvene strukture te na razvoj kritičkog odgoja i obrazovanja. U sljedećem se poglavlju detaljnije predstavljaju glavne karakteristike, predstavnici i istraživanja na području kritičke pedagogije.

3. KRITIČKA PEDAGOGIJA

Kritička pedagogija nastavlja se na radove Karla Marxa, pripadnika Frankfurtske škole, Antonija Gramscija i Ivana Illicha, a najveću važnost i prepoznatljivost dobiva zahvaljujući Paulu Freireu. U novije vrijeme, teoretičari koji se bave kritičkom pedagogijom jesu Peter McLaren, Henry Giroux, Ira Shor, Michael Apple, Joe Kincheloe, Antonia Darder, Roger Simon, bell hooks, Caroline Shrewsbury, Kathleen Weiler, Donna Haraway, Deborah Britzman, Patti Lathe i Wolfgang Klafki (Burbules i Berk, 1999; Rikowski, 2007; Breuing, 2009; Breuing, 2011; Aliakbari i Faraji, 2011; Abraham, 2014; Kaya i Kaya, 2017; Marojević i Milić, 2017; Shih, 2018b).

Nekoliko autora (Fernandez-Balboa, 1993; Burbules i Berk, 1999; Degener, 2001; Keesing-Styles, 2003; McLaren, 2005. prema Foley, Morris, Gounari i Agostinone-Wilson, 2015; Bercaw i Stooksberry, 2005; Akbari, 2008; Aliakbari i Allahmoradi, 2012; Biesta i Leary, 2012; Riasati i Mollaei, 2012; Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012; Nouri i Sajjadi, 2014) navodi temeljne karakteristike kritičke pedagogije:

- bavi se proučavanjem odnosa moći;
- zagovara humanizaciju;
- temelji se na kritičkoj osviještenosti, kritičkom mišljenju i kritičkoj refleksiji;
- uzima u obzir društveni i politički kontekst kao i potrebe te iskustva (obespravljenih) ljudi;
- odbacuje prakse koje se temelje na bilo kojoj vrsti nejednakosti kao i one koje naglašavaju dominaciju kapitalizma i skupina koje vrše opresiju;
- predmet proučavanja prebacuje s kapitalizma na neoliberalizam;
- potiče demokratska rješenja u borbi za prevladavanje nejednakosti;
- nastoji osnažiti marginalizirane skupine i transformirati društvene institucije koje vrše opresiju putem obrazovanja;
- uvijek je na strani obespravljenih.

Kritička pedagogija prvenstveno polazi od kritike škola i obrazovnog sustava u kapitalističkom društvu koji se temelji na odnosima moći te koji „koristi materijale i ideološke resurse kako bi reproducirao društvene odnose i ponašanja potrebne za održavanje (...) postojećih kapitalističkih odnosa produkcije“ (Foley i sur., 205, str. 117-118). Budući da kritička pedagogija smatra kako su škole mjesta koja istovremeno (re)produciraju ideološka stajališta te omogućuju proces poučavanja, izniknula je potreba za emancipacijom učenika i

postizanje njihove autonomije kroz kritičko mišljenje i kritičku osviještenost kako bi u „konačnici eliminirali probleme, nejednakosti i opresiju u njihovom daljnjem životu“ (Mahmoudi, 2014, str. 86). Također, kritička pedagogija zalaže se za transformaciju postojećeg ideološkog društva u demokratski slobodno i pravedno društvo, oslobođenog svake vrste opresije i kapitalizma (Burbules i Berk, 1999; Bartolomé, 2004; Bercaw i Stooksberry, 2005; Giroux, 2010; Aliakbari i Allahmoradi, 2012; Riasati i Mollaei, 2012; Bognar i Simel, 2013).

Budući da je kritička pedagogija usmjerena na kritički odgoj i obrazovanje koji vode k emancipaciji učenika i "stvaranju" demokratskih građana, veliku i važnu ulogu u postizanju tog cilja daje nastavnicima – *transformativnim intelektualcima* „koji imaju znanja i vještine potrebne za kritiku i transformaciju postojećih nejednakosti u društvu“ (Giroux, 1997. prema Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012, str. 22). Nastavnici vođeni idejama kritičke pedagogije nastoje shvatiti potrebe svakog učenika, a navedeno postižu kroz jačanje odnosa s učenicima tako da se učenici uče demokratskim vrijednostima, ispravnom moralnom ponašanju i odgovornosti, a nastavnik im nastoji pomoći da shvate uzroke i posljedice društvenih nejednakosti. Može se utvrditi kako nastavnici „osvješćuju, reflektiraju i mijenjaju praksu (...) te se zalažu za pravi odgoj koji vodi emancipaciji pojedinca i nije manipulativno sredstvo moćnika, koji koriste školu i obrazovanje kao instrumente obespravljanja i kontrole“ (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 692).

Učenicima treba ponuditi da prepoznaju znakove dominantne kulture kako bi, zajedno s nastavnikom, kritički reflektirali sliku ideološkog društva te kreirali vlastito kritičko mišljenje spram vodeće ideologije (Burbules i Berk, 1999; Hill, 2006). Uporabom autentičnih materijala „pomaže [se] učenicima u povezivanju njihova znanja s postojećim problemima u društvu kako bi proveli potrebne akcije za poboljšanje“ (Aliakbari i Faraji, 2011, str. 80). Giroux (2010, str. 717) slikovito ističe kako „kritička pedagogija otvara prostor u kojemu učenici shvaćaju svoju moć [koja im omogućava da postanu] kritički angažirani građani“. Tako učenici rade na transformaciji svoje svijesti te se uključuju u kreiranje pravednijeg društva temeljenog na principu demokracije. U razredu treba prevladavati atmosfera međusobnog poštovanja u kojoj će i nastavnik i učenici biti subjekti nastavnog procesa koji će graditi međusobne odnose temeljene na kritičkom promišljanju, refleksiji i dijalogu (Degener, 2001; Bercaw i Stooksberry, 2005; Brookfield, 2001; 2005; 2012; Breuing, 2011; Riasati i Mollaei, 2012; Abraham, 2014; Foley i sur., 2015). Veliki značaj na području kritičke pedagogije dali su Antonio Gramsci, Paulo Freire i Ivan Illich te će se u sljedećim potpoglavljima detaljnije prikazati njihov rad.

3.1. Antonio Gramsci

Država ima glavnu ulogu u društvu i njome upravlja vodeća klasa koja vrši opresiju nad slabijim skupinama u društvu, odnosno, ona „organizira, regulira, "podučava" (...), kreira i održava tržište, nadzire, evaluira (...), legitimira, kreira mreže i vrši opresiju“ (Mayo, 2011, str. 61). Drugim riječima, može se reći kako je država vodeći aparat koji posjeduje moć. Prema Michelu Foucaultu, moć okružuje čovjeka i njegovo djelovanje te „je prisutna na svim razinama i događa se u svakom trenutku, (...) [ona] nije samo jednosmjerno-represivna, nego je produktivna jer u svakoj točki svoga djelovanja inducira protumoć“ (Župan, 2009, str. 10). Louis Althusser (1971) također ističe kako se moć nalazi svugdje; prema njemu, opresivno ponašanje država regulira služeći se ideološkim (crkva, škola, obitelj, politika, pravosuđe, sindikat, mediji, kultura) i represivnim (policija, vojska, sudstvo, zatvor) državnim aparatima⁵, a sve u svrhu daljnje reprodukcije sredstava, snage i odnosa proizvodnje (Haladin, 1982; Brookfield, 2001; 2005; Fanuko, 2009; Kalanj, 2010; English i Mayo, 2012; Dandal, 2014). Proizvodna se snaga održava kroz pružanje nadnice radnicima, odnosno, kapitala koji podržava radnu snagu, a ustanove pružaju potrebna znanja i vještine te time uvjetuju daljnju reprodukciju proizvodnih snaga. Drugim riječima, ideološke institucije, među kojima je i škola, pružaju ostalim kapitalističkim institucijama novu radnu snagu i sukladno tome, nastavak opresije i ideologije. Althusser (1971, str. 4) ističe navedeno na sljedeći način:

„(...) reprodukcija radne snage ne zahtijeva samo reproduciranje njene kvalifikacije negoli istovremeno i reprodukciju njene pokornosti vodećoj ideologiji, te reprodukciju sposobnosti dobrog manipuliranja vodećom ideologijom koju će provoditi izrabljivači i represori, s namjerom da se i 'pomoću riječi' osigura prevlast vladajuće klase.“

Represivnom ulogom države bavi se i Antonio Gramsci, marksist i osnivač Talijanske komunističke partije. Gramsci ističe međusobnu povezanost civilnog društva (ideološki državni aparati) i političkog društva (represivni državni aparati) koji predstavljaju temeljne državne institucije koje služe dominantnoj ideologiji i vrše opresiju. Cilj je da se navedene državne institucije oslobode državne vlasti, a da se to postigne, Gramsci predlaže sporiju i taktičniju verziju udara na državu koju opisuje kao *rat pozicija* budući da *ratni manevar*, kao izravni i frontalni udar na državni sustav, ne bi polučio uspješne rezultate svrgavanja kapitalističkog i

⁵ Althusser (1971, str. 11) razlikuje ideološke od represivnih državnih aparata; „represivni državni aparat 'djeluje pomoću nasilja', a ideološki državni aparat djeluje 'pomoću ideologije“ .

represivnog državnog sustava (Brookfield, 2005; Mayo, 2008; English i Mayo, 2012; Mayo, 2014; Dandal, 2014; Jessop i sur., 2014). Althusser (1971, str. 8) tvrdi kako „proletarijat mora osvojiti vlast kako bi uništio postojeći buržoaski aparat države i u prvoj fazi ga nadomjestio sasvim drukčijim proleterskim aparatom države, a zatim (...), mora pokrenuti radikalni proces, proces rušenja države“. Prema Gramsciju, *rat pozicija* ključni je segment transformacije društva i on uključuje promjenu obrazovnog sustava kojega još i Althusser navodi kao najvažnijeg ideološkog državnog aparata budući da „perpetuira dominantne ideologije i legitimizira postojeći poredak bez da dominantne grupe izravno vrše opresiju nad ljudima ili da ulaze u njihovu svijest“ (Bartolomé, 2010, str. 508).

Obrazovanje se prilagođava kontekstu, odnosno, vodećoj ideologiji i klasi u društvu koja posjeduje moć (Brookfield, 2001; Dandal, 2014). Buržujaska klasa predstavlja malobrojnu, ali dominantnu društvenu klasu koja raspolaze „sredstvima fizičke prisile [koja su] garantirana državnim represivnim aparatima“ (Sućeska, 2013, str. 38). Time buržujaska klasa pribjegava hegemoniji⁶ koju Gramsci opisuje kao „kontinuirani proces koji vladajuća klasa vrši kako bi očuvala vlast“ (Sućeska, 2013, str. 40) te kontrolirala kako političku, tako i građansku sferu života. Svaka sfera djeluje na svoj način; sfera političkog društva usmjerena je na upotrebu sile dok je sfera građanskog života usmjerena ka stvaranju poslušnih građana. U takvoj se državi klasni odnosi – buržujaska klasa i proletarijat – neprestano održavaju, što je odlika buržoaske hegemonije dok je proleterska hegemonija usmjerena na ukinuće klasnih odnosa i kreiranje „društvenih odnosa u kojemu su svi 'vladajući'“ (Sućeska, 2013, str. 40). Naspram navedenih hegemonija, postoji i treća, neutralna hegemonija poznatija pod nazivom *sensu commune*, koju buržujaska klasa želi prisvojiti kako bi i dalje isticala svoju moć i odredila se kao vodeća klasa koja kontrolira proletarijat.

Gledajući na obrazovanje u duhu hegemonije, „'klasno' obrazovanje [predstavlja] organski element kapitalističke (...), socijalne reprodukcije čiji temelj leži u kapitalističkom načinu proizvodnje“ (Sućeska, 2013, str. 48). Svako dijete odrasta u svojoj klasi prema kojoj oblikuje svoje ponašanje, svijest, vrijednosti, to jest, cjelokupni svjetonazor koji se i dalje oblikuje i razvija obitavanjem u toj klasi. Sukladno tome, gimnazije će pohađati djeca pripadnika vladajuće klase, budući kapitalisti, izrabljivači i vršioци opresije (Althusser, 1971), dok će djeca proletarijata pohađati strukovne škole zbog nedostatnih kvalifikacija za upis u gimnazije i nedostatnih materijalnih resursa s kojima bi ušla u sustav visokog obrazovanja. Na taj način, djeca proletarijata postaju „korisne sluge buržoaziji koji će joj moći stvarati profit“

⁶ Pojam *hegemonija* spominjali su još i u antičkoj Grčkoj, dok su se pojmom u novije vrijeme koristili Vladimir Iljič Uljanov "Lenjin" te Georgij Valentinovič Plekhanov (Mayo, 2008; Mayo, 2014).

(Lenjin, 1950. prema Haladin, 1982, str. 5). Bruner (2000, str. 40) navedeno opisuje kroz aspekt selektivnosti škola:

„Škole su oduvijek bile krajnje selektivne glede funkcija uma koje njeguju – koje funkcije valja smatrati "bazičnima", koje "nadgradnjom", koje su za djevojčice a koje za dječake, koje su za djecu pripadnika radničke klase a koje za "bogataše". Dio ove selektivnosti nedvojbeno se temelji na postavkama o tome što društvo zahtijeva ili što je pojedincu potrebno da bi se snalazio u životu. Veći dio je nasljeđe folk ili klasne tradicije.“

Basil Bernstein je temeljem jezičnih kôdova utvrdio kako učenici iz radničke klase posjeduju posebni jezični kôd svoje klase koji ujedno odražava njihov proleterski identitet. Njihov kôd nije istovjetan ideološkom kôdu države stoga takvi učenici postižu slabije rezultate u jezičnim predmetima, za razliku od učenika iz viših klasa koji su, odrastajući u dominantnoj klasi, već internalizirali jezični kôd više klase (Fanuko, 2009). U skladu s time, Pierre Bourdieu ističe kako „je glavna uloga obrazovnog sustava društvena funkcija eliminacije pripadnika radničke klase iz viših obrazovnih sfera (...) neuspjehom na ispitima ili, alternativno, samoeliminacijom“ (Joksić, 2009, str. 95). Fanuko (2009, str. 180) ističe kako „učitelji oblikuju i potkrepljuju osobine koje su skladu sa standardima srednje klase – marljivost, odgovornost, savjesnost, pouzdanost, samokontrolu i učinkovitost“ te ih tako pripremaju na preuzimanje buduće, proleterske uloge u društvu koja će zadovoljavati potrebe i interese buržujujske klase (Marx i Engels, 1848). Budući da su škole prepoznate kao najjači ideološki državni aparat, one „u sebi nose "tendenciju otuđenja" jer promjenom kôda odvajaju pojedinca od njegovih tradicionalnih (društvenih) odnosa“ (Joksić, 2009, str. 94). Dandal (2014, str. 159) ilustrativno ističe kako „čovjek [pod utjecajem ideologije] nikad ne može biti slobodan individualac [jer je samom] svojom prirodom osuđen da ostane 'subjekt' ideologije“. U duhu kritičke pedagogije, Degener (2001) smatra kako bi nastavnici trebali biti upoznati s različitim jezičnim praksama kojima se koriste učenici kako bi pokušali razumjeti učenike i njihovu jezičnu pozadinu čime bi doprinijeli jačanju međusobne povezanosti, a ujedno bi se pružila mogućnost svakom učeniku da se njegov 'glas čuje'.

Kako bi obrazovanje bilo jednako za sve bez obzira na društvenu klasu, i kako bi se kreirala ličnost osobe, potrebno je pomiriti razlike između škole i života u različitim klasama. Gramsci predlaže da se kreira zajednička dvanaestogodišnja škola te da se ukinu neisplative znanosti, odnosno, institucije (ukinuće se usmjerava prema zatvaranju visokoškolskih

institucija koje se plaćaju i koje pohađa većina pripadnika vladajuće klase). Također, obrazovanje koje bi se odmaklo od procesa učenja napamet, a koje se temelji na ideji rada, u osnovi je Gramscijeve vizije koja je podržana time da učenici moraju osvijestiti važnost učenja različitih prirodnih, društvenih i umjetničkih predmeta, kao što su povijest, filozofija, umjetnost te biologija, matematika i fizika. Osim toga, važno je i učenje klasičnih jezika, pogotovo grčkog te latinskog jezika i književnosti. Veliku ulogu u oslobađanju obrazovanja od utjecaja države imaju *organski intelektualci* koji su ključni u *ratu pozicija* budući da dolaze iz redova proletarijata te se stoga smatraju i organskima (temeljnim, glavnim) jer je radnička klasa ta koja bi trebala ostvariti sva prava i 'pobijediti' buržoasku klasu (Brookfield, 2005; 2018; Mayo, 2008; Abraham, 2014; Jessop i sur., 2014).

3.2. Paulo Freire

Ocem kritičke pedagogije smatra se brazilski filozof i pedagog Paulo Freire koji je još tijekom svog odrastanja uviđao "kulturu šutnje" u svom rodnom Brazilu. Na njegov su rad utjecali mislioci iz 19. i 20. stoljeća, pogotovo Karl Marx, Friedrich Engels, Frankfurtska škola te revolucionar Che Guevara. Radeći na opismenjavanju nepismenih seljaka, dobio je inspiraciju za oslobođenje od obespravljenosti, a u svojem je najpoznatijem djelu *Pedagogija obespravljenih*⁷, istaknuo problem opresije koja se vrši nad potlačenim seljacima od strane tlačitelja, dominantne manjine (Degener, 2001; Freire, 2002; Breuing, 2011; Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012; Shih, 2018b).

Na početku svojeg djela *Pedagogija obespravljenih*, Freire opisuje kako prilikom procesa humanizacije i stjecanja slobode od opresije, potlačeni ne bi smjeli postati kao svoji tlačitelji već bi trebali „prevladati ugnjetavanje (...) tako da mijenjajući postojeću mogu stvoriti novu situaciju koja će omogućiti rad na postizanju pune humanosti“ (Freire, 2002, str. 29). Cilj je da se potlačeni odvoje od tlačitelja, da izađu iz represivnog sustava, a u tom osvješćivanju pomoći će im kritička refleksija kao i „kritički i oslobađajući dijalog, koji pretpostavlja akciju“

⁷ Freireovo najpoznatije djelo inspiriralo je Augusta Boala, brazilskog kazališnog redatelja i društvenog aktivista, na kreiranje *Kazališta potlačenih*, „političkog kazališta namijenjenog promjeni društvenih odnosa“ (Savjetovalište "Luka Ritz", 2014, str. 11). 1971. godine, Boal objavljuje knjigu *Teatar potlačenih* koja tijekom 80-ih godina postiže popularnost jer se ideje iz kazališta potlačenih šire cijelim svijetom. Kazalište potlačenih predstavlja kazalište u kojem gledatelji aktivno sudjeluju na rješavanju određene realne problemske situacije, a u tome im pomažu i glumci. Cilj je da se svi međusobno povežu te da gledatelji razviju vještine refleksije i empatije kako bi se mogli suočiti sa strukturama moći i oduprijeti se potlačenosti. Boal je u okviru kazališta potlačenih kreirao i različite tehnike kao što su igre, teatar slika, legislativni teatar, nevidljivi teatar, direktna akcija, teatar novina, duga želja te forum teatar koji predstavlja najpoznatiju, a ujedno i najčešće korištenu tehniku kazališta potlačenih (Udruženje Okvir, 2016). Za detaljnije informacije o Kazalištu potlačenih i dodatno pojašnjenje svake tehnike vidjeti u: Savjetovalište "Luka Ritz" (2014) i Udruženje Okvir (2016)

(Freire, 2002, str. 41). Dijalog je sastavni dio obrazovanja postavljanjem problema te je shvaćen kao „čin spoznavanja, aktivnost zajedničkog nastojanja ljudi da u duhu povjerenja, skromnosti, suradnje, jedinstva, kritičkim odnosom postignu razumijevanje stvarnosti (...)“ (Vican, 2002, str. 17) kao i izlazak iz "kulture šutnje". Nadalje, Freire ističe kako je potrebno provesti socijalnu akciju koju sagledava kroz internacionalne pokrete, sličnih revoluciji, kako bi se odvijala socijalna transformacija koja bi vodila oslobođenju od opresije (Degener, 2001; Mayo, 2014; Brookfield, 2018).

Nastavnici su oduvijek smatrani autoritetima koji posjeduju najviše znanja te su shvaćeni kao subjekti odgojno-obrazovnog procesa dok su učenici objekti, prazne ploče koje je potrebno ispisati. Navedeno je odlika *bankarskog koncepta obrazovanja* u kojem se rađa potlačenost, a kojega Freire opisuje kao mehanicistički i indoktrinirajući sistem utemeljen na transmisiji činjeničnog znanja, bez mogućnosti kritičkog promišljanja o dobivenim informacijama. Također, u navedenom sustavu obrazovanja ne podrazumijeva se dijaloški odnos između nastavnika i učenika već prevladava monolog nastavnika te je preslika društva koje vrši opresiju (Bruner, 2000; Thompson, 2000; Degener, 2001; Freire, 2002; Aliakbari i Allahmoradi, 2012; Biesta i Leary, 2012; Riasati i Mollaei, 2012; Safari i Pourhashemi, 2012; Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012; Katz, 2014; Sahragard, Razmjoo i Baharloo, 2014; Mahmoodarabi i Khodabakhsh, 2015; Torres, 2015; Cappy, 2016; Halabi, 2017; Kaya i Kaya, 2017; Lucio-Villegas, 2018; Shih, 2018b). Obespravljenost se u bankarskom obrazovnom sustavu sagledava na sljedeći način:

- a) učitelj podučava, a učenike treba podučavati
- b) učitelj zna sve, a učenici ništa
- c) učitelj misli, a učenici su oni za koje učitelj misli
- d) učitelj govori, a učenici slušaju – poslušno
- e) učitelj disciplinira, a učenici su oni koje treba disciplinirati
- f) učitelj bira i nameće svoj izbor, a učenici se pokoravaju
- g) učitelj radi, a učenici imaju privid da rade preko učiteljeva rada
- h) učitelj bira sadržaj programa, a učenici se (koje nitko ništa ne pita) prilagođavaju
- i) učitelj zamjenjuje autoritet znanja svojim profesionalnim autoritetom koji suprotstavlja slobodi učenika
- j) učitelj je subjekt procesa učenja, a učenici su puki objekti

(Freire, 2002, str. 45)

Freire bankarskom konceptu obrazovanja suprotstavlja *obrazovanje postavljanjem problema* koje upućuje na slobodu, emancipaciju i osnaživanje, odnosno, navodi učenika na

kritičko promišljanje i kritičku refleksiju kako bi učenik shvatio svoju obespravljenost i radio na oslobođenju od opresije. Nastavnici i učenici postaju subjekti odgojno-obrazovnog procesa, upuštaju se u međusobnu komunikaciju te nastavnik uči zajedno s učenikom u dijalogu (Dauber, 1994; Burbules i Berk, 1999; Bruner, 2000; Thompson, 2000; Degener, 2001; Freire, 2002; Keesing-Styles, 2003; Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012; Doutor i Lucio-Villegas, 2014; Mahmoudi i sur., 2014; Nouri i Sajjadi, 2014; Mikanović, 2015; Sarroub i Quadros, 2015; Fetterman, 2017; Halabi, 2017; Zare-Behtash i sur., 2017; Lucio-Villegas, 2018; Shih, 2018a; Shih, 2018b). Shih (2018a) ističe kako bi takvo obrazovanje prvenstveno trebalo prenositi demokratske vrijednosti i to ponajviše kroz dijalog koji omogućuje osobi da izrazi svoje mišljenje u borbi protiv opresije. Za postizanje dijaloškog odnosa, potrebna je sloboda, jednakost, demokracija, tolerancija, solidarnost, ljubav, empatija, skromnost, vjera, humor i nada, a putem dijaloga stvara se i kritičko mišljenje (Freire, 2002; Mezirow, 2007a; Mayo, 2014; Nouri i Sajjadi, 2014; Shih, 2018a).

Uloga nastavnika je promijenjena; on postavlja problem tako da „daje učenicima gradivo na razmatranje i preispituje svoja prijašnja razmišljanja potaknut razmišljanjima učenika“ (Freire, 2002, str. 50), a „dopuštajući učenicima da izraze svoje želje, izbore i dobiju pravo glasa (...) učionica se pretvara u javnu demokratsku sferu“ (Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012, str. 22). Pritom nastavnik polazi od iskustava učenika i trenutne, represivne situacije u društvu čime potiče učenike na spoznaju, na kreativno stvaralaštvo i na osvješćivanje stvarnosti, a znanje neprestano perpetuira kroz generativne teme⁸ i stvara se u *praxisu*⁹, odnosno, sustavu koji istovremeno teoretizira praksu i prakticira teoriju te se povezuje s društvenim i političkim kontekstom. Zahvaljujući *praxisu*, i nastavnik i učenik zajednički rade na osnaživanju i mijenjanju postojeće društvene situacije te na razvoju kritičke svijesti (Griffin i College, 1997; Burbules i Berk, 1999; Thompson, 2000; Vella, 2002; Keesing-Styles, 2003; Hill, 2006; Breuing, 2009; Biesta i Leary, 2012; Riasati i Mollaei, 2012; Safari i Pourhashemi, 2012; Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012; Abraham, 2014; Katz, 2014; Mahmoudi i sur., 2014; Fetterman, 2017; Halabi, 2017; Kaya i Kaya, 2017; Brookfield, 2018; Shih, 2018a).

Freire opisuje četiri razine svijesti (Vican, 2002; Shakouri i RonaghiFard Abkenar, 2012; Lucio-Villegas, 2018; Shih, 2018b):

⁸ Generativne teme podrazumijevaju teme koje se bave problemima i nejednakostima prisutnima u društvu te „omogućuju učenicima da kritički promišljaju svoje živote i društvo u kojem žive“ (Degener, 2001, str. 36).

⁹ Ilan Gur-Ze'ev (1998. prema Aliakbari i Faraji, 2011) definira *praxis* kao dijalog između jednakih subjekata.

- 1) Prva razina – neprijelazna svijest podrazumijeva nesvjesnost obespravljenosti; čovjek je ograničen na ispunjavanje svojih osnovnih, fizioloških potreba bez kritičkog promišljanja o represivnom sustavu u kojem živi;
- 2) Druga razina – poluneprijelazna svijest podrazumijeva svjesnost o represivnom sustavu, ali čovjek te razine svijesti svoju obespravljenost „pripisuje ili nekoj superrealnosti ili nečemu izvan objektivne stvarnosti (Bogu, religioznim obredima, magiji, molitvi...)” (Vican, 2002, str. 14);
- 3) Treća razina – poluprijelazna svijest podrazumijeva svjesnost da za obespravljenost nisu krive "objektivne stvarnosti" već čovjek;
- 4) Četvrta razina – kritička svijest podrazumijeva kritičko promišljanje i kritičku refleksiju o vlastitom položaju obespravljenosti te se ova razina svijesti razvija tijekom procesa **konscijentizacije**.¹⁰

Keesing-Styles (2003) i Abrahams (2005) opisuju kako bi obrazovanje za oslobođenje trebalo biti usmjereno na učenikova iskustva čime bi se radilo na proširivanju učenikovih vidika, a usto bi se trebalo sagledavati kroz politiku kako bi se utvrdili odnosi moći i kontrola koja postoji unutar društva. U konačnici, obrazovanje bi trebalo imati transformacijski potencijal koji bi se usmjeravao na osnaživanje učenika i kritičku refleksiju postojeće situacije. Time se i učenikova uloga mijenja; promjene se očituju i u ocjenjivanju, pri čemu učenici u zajedničkom, dijaloškom odnosu s nastavnikom, sudjeluju u definiranju i odabiru onih kriterija ocjenjivanja koji odgovaraju kontekstu i procesu humanizacije. Nixon-Ponder (1995. prema Aliakbari i Faraji, 2011, str. 78) navodi pet koraka u obrazovanju za postavljanje problema: „opisivanje sadržaja diskusije, definiranje problema, personaliziranje problema, diskutiranje problema i diskutiranje o alternativama tog problema“.

¹⁰ Nekoliko autora definira konscijentizaciju:

- Giroux (1983, str. 25) smatra kako se putem kritičke osviještenosti „[razotkrivaju] povijesno i socijalno nataložene vrijednosti koje djeluju u konstrukciji znanja, društvenih odnosa i materijalnih praksi“;
- Shor (1992. prema Degener, 2001) ističe kako je kritička osviještenost proces razumijevanja koji se sastoji od međusobne povezanosti proživljenih pojedinačnih iskustva s društvenim sustavom;
- Sadan (1997, str. 82-83) ju definira kao „proces u kojemu osobe stječu sve veće razumijevanje kulturno-socijalnih uvjeta koji oblikuju njihov život kao i opseg njihove sposobnosti za promjenom tih uvjeta [pri čemu] osobe bolje razumiju vlastitu nemoć i sistematske snage koje nad njima vrše opresiju“;
- Dirkx (1998, str. 3) ju opisuje kao „sposobnost analiziranja, postavljanja pitanja i preuzimanje akcija na društvenom, političkom, kulturnom i ekonomskom kontekstu koji utječu i oblikuju njihove živote“;
- Abrahams (2005. prema Nouri i Sajjadi, 2014, str. 80) definira konscijentizaciju kao „saznanje koje uključuje razumijevanje i mogućnost utjecanja na učenje koje će pokrenuti promjenu“;
- Aliakbari i Allahmoradi (2012) ističu kako je konscijentizacija usmjerena na kritičku osviještenost o postojećim nejednakostima u društvu;
- Fetterman (2017) smatra kako je za razvoj konscijentizacije ključan kritički dijalog koji navodi na poduzimanje akcije i kritičke refleksije.

Hammer i Kellner (2009. prema Nouri i Sajjadi, 2014) ističu kako se skriveni kurikulum bankarskog sustava obrazovanja temelji na ideologiji i hegemoniji te uvjetuje da pojedinci postaju objekti političke strukture koja zadržava moć nad obrazovanjem. Ujedno, takvi nastavni programi „uvijek odražavaju prešutne kulturne vrijednosti kao i eksplicitne planove; a te vrijednosti nikad nisu daleko od klase, spola i povlastica društvene moći“ (Bruner, 2000, str. 40). Kako bi se navedeno promijenilo, potrebno je stvoriti kurikulum koji bi bio usmjeren na oslobođenje od ideologije i hegemonije. Stoga, Mahmoudi i sur. (2014) i Sarroub i Quadros (2015) ističu kako bi kurikulum koji se temelji na Freireovom obrazovanju za oslobođenje trebao polaziti od iskustava, interesa i potreba učenika, ali i potreba zajednice. Pritom bi se trebalo analizirati šest temeljnih aspekata ličnosti („transcendentalni self, estetički self, fizički self, socijalni self, emocionalni self i intelektualni self“ (Shih, 2018b, str. 67)) kako bi nastavnici sagledali svakog učenika ponaosob, kao individualno biće sa svim svojim potencijalima, što pridonosi procesu humanizacije. Axel Honneth, Habermasov sljedbenik, naglašava kako je za razvoj ljudi ključan odnos s drugim ljudima jer omogućuje razvoj selfa, vjerovanja, vrijednosti, potreba i želja. Te su vrijednosti kulturološki uvjetovane, ali u odrasloj dobi, kada se osnažuje kritička refleksija, ljudi postaju svjesniji zašto su odabrali te vrijednosti. Ljudi kreiraju svoj identitet jedino u međusobnim odnosima i interakciji te se time povezuje i individualno i socijalno (Fleming, 2016).

Kako bi se spriječilo da obrazovni sustav kreiraju vladajućci koji posjeduju moć¹¹, nužno je da se kurikulum usmjeren na čovjeka kreira od strane stručnjaka koji sudjeluju u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. Drugim riječima, u kreiranju takvog kurikulumu trebali bi sudjelovati nastavnici, roditelji, eksperti iz područja odgoja i obrazovanja, lokalna zajednica i učenici¹² (Degener, 2001). Kurikulum bi se usmjeravao i na političku sliku koja prevladava u društvu tako da postavlja pitanja „što, zašto, kako, za koga i u koje svrhe“ (Mahmoudi i sur., 2014, str. 89) koja će poticati na kritičku refleksiju i zajedničko promišljanje nastavnika i učenika, a sve s ciljem da se učenici nauče kritički promišljati (Sahragard i sur., 2014; Mahmoodarabi i Khodabakhsh, 2015). Osim toga, obrazovanje za oslobođenje ne bi smjelo biti odvojeno od realne situacije u društvu te bi odgojno-obrazovne ustanove trebale biti povezane s ostalim društvenim institucijama i tržištem rada. Veliku pažnju trebalo bi usmjeriti na

¹¹ Pristup poznat kao „top-down“ (odozdo prema dnu) u kojemu „nadležna prosvjetna tijela izrađuju nacrt reforme a provedbu ostavljaju učiteljima, nastavnicima [odnosno] najkraće neposrednim izvršiteljima u obrazovnim ustanovama“ (Šoljan, 2007, str. 321).

¹² Pristup poznat kao „bottom up“ (odozdo prema vrhu) u kojemu su „nastavnici (...) kreatori reformskih zamisli i nositelji promjena [a ovaj pristup je] poželjniji jer uvažava nastojanja samih nastavnika da unaprijede nastavnu i odgojno-obrazovnu praksu“ (Šoljan, 2007, str. 321).

obrazovanje siromašnih i potlačenih osoba čime se stavlja naglasak na obrazovanje odraslih, pogotovo na njihovo opismenjavanje koje će omogućiti razvoj kritičke osviještenosti. Keesing-Styles (2003, str. 11) ističe kako obrazovanje odraslih predstavlja praksu koja „omogućava emancipaciju te se odupire opresiji“.

3.3. Ivan Illich

Ivan Illich bio je poznati austrijski filozof i katolički svećenik te osnivač CIDOC-a¹³, centra koji je imao pedagošku i istraživačku funkciju. Illich je također bio i poznati kritičar društvenog i obrazovnog sustava te sistema moći, a ujedno se i zalagao za društvenu pravednost. Bezić (1977) i Dauber (1994) ističu kako je Illich bio poprilično nezadovoljan raslojavanjem društva na bogate i siromašne te je bio zabrinut za ekološka pitanja budući da je smatrao kako su industrijski pogoni ugrozili stanovništvo Zemlje, ali su doveli i do povećanja moći i bogaćenja uz istovremeno osiromašenje Trećeg svijeta i svekolike ljudske kreativnosti i samopouzdanja što je rezultiralo manipulacijom i zaglupljivanjem ljudi.

Najveću popularnost Illich stječe tijekom sedamdesetih godina 20. stoljeća objavom knjige *Dole škole* u kojoj progovara o pretjeranoj institucionalizaciji i principu modernog siromaštva koji dovodi do nerazvijenosti te nas navodi da „kupujemo sve što je na tržištu, da bivamo svaki dan ovisni o „profesionalnoj oblikovanoj robi“ i stručnjacima koji na tržištu nude svoje usluge, čime gubimo slobodu jer nas sve to tjera na ovisnost“ (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 682). Kritiku pretjerane institucionalizacije ponudio je i Bruner (2000) koji, nadovezujući se na Bourdieua, ističe kako se institucije pretvaraju u tržnice u kojima dolazi do zamjene znanja, vještina i sposobnosti s priznanjima i određenim povlasticama, čime se ukazuje na uzročno-posljedičnu povezanost institucija. Što se tiče principa modernog siromaštva, on se pojavljuje još tijekom industrijske revolucije koja je uvjetovala da roba bude lakše dostupna, a ujedno i jeftinija budući da je naglasak stavljen na masovnu proizvodnju robe. Kod većine ljudi pojavila se želja za posjedovanjem onih predmeta koji su si još donedavno mogli priuštiti samo bogati slojevi društva:

„Što više kupuje i uživa, [čovjek] postaje sve prazniji; što ima lakši pristup raznovrsnim zadovoljstvima, postaje sve zatupljeniji i obuzet dosadom; što mu svijet izvana izgleda bogatijim, to mu unutrašnji svijet postaje siromašniji i prazniji. Oslobođanje od robno-

¹³ CIDOC = Centro Intercultural de Documentación

novčane proizvodnje i vraćanje zdravoj i ljudskoj potrošnji proizvedenih dobara, takvoj koja će obogaćivati pojedinca i načiniti ga skladno duhovno izgrađenim – jedan je od osnovnih zadataka prevladavanja kapitalističke, i uopće masovne proizvodnje, kojoj je na umu samo profit, a ne ljudske potrebe.“ (Supek, 1975. prema Haladin, 1982, str. 53)

Trend kupovine (ne)potrebnih proizvoda nastavio se i dalje te su potrošačevu "glad" iskoristile brojne marketinške agencije koje su odlučne u namjeri da prodaju svoje proizvode i da kupca navode na dodatnu i često nepotrebnu potrošnju. Na rastući problem konzumerizma upućivali su još i pripadnici Frankfurtske škole, poglavito Herbert Marcuse i Erich Fromm, koji ističu princip modernog siromaštva u kojem „ljudi sve više postaju ovisnici o stvarima pa u takvome otuđenju „imati“ postaje „biti““ (Miliša i Spasenovski, 2017, str. 71). Kako bi se othrvali principu modernog siromaštva, nužno je da potrošači osvijeste vlastitu pretjeranu potrošnju putem kritičkog mišljenja.

U skladu s modernim siromaštvom, dolazi do pojave komodifikacije¹⁴ koja u svojoj osnovi ima načela neoliberalne politike, a sam „neoliberalizam institucionalizira i iskrivljuje mnoge potrebe, kao i potrebe učenja“ (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 682) što dovodi do toga da se škole mijenjaju sukladno potrebama tržišta rada te kapitalističkom sustavu, a sve u svrhu iskorištavanja ljudi:

„Škola je postala svetska religija jednog modernizovanog proletarijata, zalud obećavajući izbavljenje ubogima tehnološkog doba. Nju je prihvatila nacionalna država, koja sve građane vrbuje u nastavni program podjeljen na razrede radi sticanja jedne diplome za drugom na način koji nije nesličan ranijim obredima posvećivanja i sveštenskim unapređenjima.“ (Ilić, 1980, str. 17)

Komodifikacija se u obrazovnom sektoru pojavljuje na sljedeći način: institucije ljudima nude svoje usluge koje „stvaraju osjećaj neznanja, umanjuju povjerenje ljudi u sebe i vlastite sposobnosti rješavanja problema“ (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 683). Ilić (1980) takve institucije naziva manipulativnim ustanovama (vojska, škole, bolnice, sirotišta, domovi za starije osobe, zatvori, državne agencije) koje "prodaju svoje usluge", odnosno, indoktriniraju i uvjeravaju ljude da se bez njihovih usluga ne može živjeti. Nasuprot njima stoje druželjubive/prijateljske ustanove (pošta, tržnica, podzemna željeznica, vodovod, kanalizacija,

¹⁴ Komodifikacija je opisana kao „pretvorba dobara i usluga (ili stvari koje se obično ne smatraju robom ili uslugama) u robu (...)" (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 682).

transport, burza, parkovi, šetališta) koje uvažavaju ljude jer im omogućuju da zadovolje svoje potrebe te razumno troše. Upravo prijateljske institucije oslobađaju ljude okova modernog siromaštva. Školu, kao jedna od vodećih manipulativnih institucija, Illich opisuje kao „reproduktivan organ jednog potrošačkog društva“ (Ilič, 1980, str. 98) te „najnaprednije svetsko tržište radne snage“ (Ilič, 1980, str. 64) koje nudi robu u obliku obrazovanja, učenja i znanja koja je sve više nedostupna velikom broju ljudi. Illich ističe kako su ljudi od svog djetinjstva upoznati s institucionalizacijom (polazak u vrtić i kasnije u školu) te ne postoji mogućnost priznavanja ostalih „sposobnosti koje čovjek ima i druga znanja koja su stečena izvan institucija“ (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 684) čime se priznaje samo formalna razina obrazovanja (Kušić, Vrcelj i Klapan, 2015). Ipak, Illich naglašava kako na nastavi učenik može steći određeno znanje, ali većinu znanja stječe izvan odgojno-obrazovnih institucija čime ukazuje i na važnost informalnog obrazovanja. Također, nudi "alternativu": obrazovanje treba biti demokratično (ono koje će se prema svima odnositi jednako); osobe koje žele poučavati, trebaju naći ljude koji žele učiti; svakome treba pružiti priliku da izjasni svoje mišljenje.

Nastavnik je osoba koje ima moć nad svojim učenicima, a postoji i „skriveni kurikulum pomoću kojeg se kreira društvo ovisnih potrošača i vrši diskriminacija prema nekim svojim članovima“ (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 684) te se učenje tako kontrolira od strane onih koji oblikuju obrazovanje. U skladu s time, Illich se zalaže za ukinuće škola te umjesto njih, naglašava pojavu kratkih specijalističkih tečajeva, sustav razmjene vještina kao i mreža za učenje koje bi imale različite funkcije. Drugim riječima, Illich se zalaže za stvaranje služba za upućivanje na obrazovne predmete, burza vještina, združivanje parnjaka te služba za upućivanje na leteće prosvjetne radnike¹⁵. Osim toga, Illich smatra kako bi trebali postojati obrazovni krediti (edu-kreditna karta) koji bi „omogućili (...) najvećem broju ljudi da ovladaju veštinama koje se najviše traže, kada im bude zgodno“ (Ilič, 1980, str. 22). Upravo se navedeni krediti mogu povezati sa suvremenim obrazovanjem odraslih koje se sve više propagira putem koncepta cjeloživotnog učenja.

¹⁵ Ilič (1980, str. 103-104) opisuje djelatnost svake mreže:

- 1) Službe za upućivanje na obrazovne predmete – namenjene olakšavanju pristupa stvarima ili procesima koji se koriste u svrhu formalnog učenja
- 2) Berze veština – koje omogućuju ljudima da navedu čemu su vični, pod kakvim su uslovima spremni da služe kao uzor licima zainteresovanim za ovladavanje njihovom veštinom, i gde ih valja potražiti
- 3) Združivanje parnjaka – komunikaciona mreža namenjena ljudima koji žele da opišu šta bi hteli da uče, u nadi da će naći partnera za svoje istraživanje
- 4) Službe za upućivanje na leteće prosvetne radnike – profesionalce, paraprofesionalce i slobodnjake čija imena mogu biti uvrštena u kakav imenik, gde se, pored njihovih adresa i samoopisa, navode i uslovi pod kojima su njihove usluge dostupne

3.4. Pregled dosadašnjih istraživanja na području kritičke pedagogije

Breuing (2009) je provela kvalitativno istraživanje na sedamnaest samoidentificiranih kritičkih pedagoga, od kojih je sedam bilo profesora u trajnom zvanju te deset profesora, predavača i studenta doktorskog studija. Sa sudionicima su se proveli telefonski (polustrukturirani) intervjui između listopada 2005. i veljače 2006. godine te su trajali oko sat vremena. Istraživanjem su se nastojale utvrditi aktivnosti koje odražavaju načela kritičke pedagogije, a koje sudionici provode u odgojno-obrazovnom radu sa studentima. Sudionici su istaknuli kako njihovo poučavanje obuhvaća teme socijalne pravednosti, emancipacije, transformacije, socijalne osviještenosti, socijalne promjene, kritičkog mišljenja, dubokih iskustava učenja te se usmjeravaju na učenika. Također, aktivnosti koje provode u radu sa studentima odražavaju prethodno navedena područja, a aktivnosti su sljedeće: „razredna zajednica i grupni rad; dijalog; dogovor oko kurikuluma, procjena [samoprocjena i procjena vršnjaka] i evaluacije; iskustvene aktivnosti [medijska pismenost, igranje uloga, rasprave, akcijska istraživanja, volonterstvo] te "tradicionalne" nastavne prakse“ (Breuing, 2009, str. 253).

Yilmaz (2009) je proveo kvantitativno istraživanje kako bi utvrdio stavove učitelja o kritičkoj pedagogiji te razlikuju li se ti stavovi ovisno o spolu, stupnju obrazovanja, radnom stažu i mjestu škole. Uzorak istraživanja činilo je 198 osnovnoškolskih učitelja iz Kütahye (Turska) od čega je bilo više žena (53,5%) negoli muškaraca (46,5%) dok je raspon godina bio od 23 do 49. Većina učitelja podučavala je u školama u centru grada (82,8%) za razliku od učitelja koji su podučavali u školama u predgrađu (17,2%), a raspon godina radnog staža bio je od jedne do 29 godine. Autor istraživanja kreirao je anketni upitnik *Ljestvica načela kritičke pedagogije* koja se sastojala od 31 tvrdnje i tri poddimenzije (Obrazovni sustav – 15 tvrdnji; Funkcija škola – 11 tvrdnji; Emancipacijska škola – 5 tvrdnji), a koristila se Likertova skala od pet stupnjeva (od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem). Rezultati istraživanja pokazali su kako se ispitanici djelomično slažu s načelima kritičke pedagogije, kako ne postoji statistički značajna razlika između muškaraca i žena, ali je utvrđeno kako postoje određene statistički značajne razlike ovisno o stupnju obrazovanja, radnom stažu i mjestu škole:

- ispitanici koji su završili diplomski studij imaju pozitivnije stavove o kritičkoj pedagogiji negoli ispitanici koji su završili preddiplomski studij;
- učitelji s manje radnog staža više se koriste načelima kritičke pedagogije u odgojno-obrazovnom radu negoli učitelji s više radnog staža;

- učitelji koji rade u školama koje se nalaze u centru grada imaju pozitivnije stavove o kritičkoj pedagogiji negoli učitelji koji rade u školama u predgrađu.

Breuing (2011) je provela kvalitativno istraživanje kako bi utvrdila na koje se načine sudionici istraživanja identificiraju kao kritički pedagozi i kako definiraju kritičku pedagogiju. Osim toga, autorica je nastojala utvrditi kojim se načelima kritičke pedagogije vode kritički pedagozi u svom odgojno-obrazovnom radu te koji su ih poznati kritički teoretičari najviše inspirirali. U istraživanju koje se provodilo u razdoblju od listopada 2005. do veljače 2006. godine sudjelovalo je sedamnaest samoidentificiranih kritičkih pedagoga (deset muškaraca i sedam žena), u dobi od trideset do sedamdeset godina s time da je sedam profesora bilo u trajnom zvanju dok su ostali bili profesori, predavači i studenti doktorskog studija koji su predavali na sveučilištima u Kanadi i SAD-u. Rezultati istraživanja pokazali su kako su sudionici često povezivali samoidentifikaciju i definiciju kritičke pedagogije. Tako su navodili i opisivali aktivnosti kojima se bave u odgojno-obrazovnom radu vodeći se načelima kritičke pedagogije, a jedna je sudionica istaknula kako je postala kritički pedagog zahvaljujući provedbi istraživanja, podučavanjem te volontiranjem u zajednici. Također, mnogi su sudionici navodili i konstruktivizam¹⁶ koji nije izravno povezan s načelima kritičke pedagogije, ali stavlja naglasak na konstrukciju znanja i stoga su ga povezivali s kritičkom pedagogijom. Kritičku su pedagogiju definirali kao teoriju i praksu koja se temelji na proučavanju društvenih struktura (rasa, klasa, spol, seksualnost), političke i ekonomske situacije te nejednakosti koje se pojavljuju u društvu. Osim toga, naveli su i kako se kritička pedagogija usmjerava na proučavanje odnosa moći, hegemonije, transformacije te naglašavanje *praxisa* kao temelja kritičko-pedagoške djelatnosti. Kao ciljeve kritičke pedagogije, sudionici navode „demokraciju; emancipaciju i/ili transformaciju; kritičko mišljenje; socijalnu pravdu; smisleno iskustvo učenja; osnaživanje; kritičke sudionike; socijalnu osviještenost i aktivizam; društvenu promjenu; i usmjerenost na učenika“ (Breuing, 2011, str. 11). Većina je sudionika (N=54) navela Freirea kao teoretičara koji ih je najviše inspirirao dok su ostali (Marx, Horkheimer, Giroux, McLaren, Dewey, Apple, Kozol, Horton, Shor, Kohn, Paley, Cohen, Darder, Gardner, Kincheloe, Kanpol, Steinberg, Smith, Courthogen, Ellsorth, Greene, Finn, Wink, Brophy, Kumashiro, Lather, McCarthy, McKintosh, Mouffe, Neill, Paley, Ellsworth, Aroitz, Spring, Tatum, Kuntz, Vigotski) spomenuti u manjoj mjeri.

¹⁶ Bruner (2000, str. 34) navodi kako postavka konstruktivizma zagovara „obrazovanje [koje djeluje] kao pomoć mladima da se nauče služiti oruđima stvaranja značenja i konstrukcije stvarnosti, da se bolje prilagode svijetu u kojem žive i pomognu procesu promjene koju to iziskuje“.

Aliakbari i Allahmoradi (2012) proveli su kvantitativno istraživanje na 200 iranskih nastavnika (105 muškaraca i 95 žena) koji podučavaju u osnovnim i srednjim školama u Eivanu (Iran) kako bi utvrdili razlikuju li se stavovi o kritičkoj pedagogiji prema dobi, spolu i stupnju zaposlenja nastavnika. Dob nastavnika stavljena je u kategorije (20-29, 30-39 i 40-49). Za instrument istraživanja koristila se Yilmazova (2009) *Ljestvica načela kritičke pedagogije* koja se sastojala od tri poddimenzije (Obrazovni sustav, Funkcije škole i Emancipacijska škola), a sastojala se od 31 tvrdnje na Likertovoj skali od pet stupnjeva. Anketni se upitnik preveo na perzijski jezik te je distribuiran prvo u osnovnim, a potom u srednjim školama u Eivanu kroz tri tjedna u travnju 2010. godine. Rezultati istraživanja pokazali su kako iranski nastavnici imaju pozitivne stavove spram načela kritičke pedagogije te je utvrđeno kako su muškarci imali pozitivnije stavove o kritičkoj pedagogiji na dvije poddimenzije (Obrazovni sustav i Emancipacijska škola). Nadalje, nisu utvrđene razlike prema dobi ispitanika kao ni stupnju zaposlenja.

Aliakbari i Amoli (2014) proveli su kvantitativno istraživanje kojim su pokušali utvrditi da li profesori s iranskih instituta na kojima se predaje engleski jezik podržavaju načela kritičke pedagogije te da li postoji razlika u podržavanju navedenih načela sukladno dobi, spolu, završenom stupnju obrazovanja i radnog iskustva profesora engleskog jezika. Uzorak ovog istraživanja činilo je 200 (106 muškaraca i 94 žene) profesora s instituta u Amolu i Teheranu na kojima se predaje engleski jezik (osnovna, srednja i napredna razina engleskog jezika). Profesori su imali završen preddiplomski, diplomski ili doktorski studij engleskog jezika, dok im je dob stavljena u kategorije (22-30, 31-40, 41-50 te 50 nadalje). Radno iskustvo je također grupirano u kategorije (1-3, 4-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 godina). Instrument istraživanja bio je anketni upitnik Azimija (2007) koji se sastojao od 35 tvrdnji, a svaku su tvrdnju ispitanici morali procijeniti u kojoj se mjeri odnosi na njih na skali Likertovoj tipa od tri stupnja (1 – slažem se; 2 – niti se slažem niti se ne slažem; 3 – ne slažem se). Anketni je upitnik preveden na perzijski jezik nakon čega je podijeljen nastavnicima tijekom veljače 2013. godine. Neki su profesori upitnik dobili putem elektroničke pošte. Rezultati istraživanja pokazali su kako iranski profesori engleskog jezika imaju pozitivan stav o načelima kritičke pedagogije te je utvrđeno kako postoji statistički značajna razlika u podržavanju navedenih načela sukladno dobi, spolu, završenom stupnju obrazovanja te radnog iskustva nastavnika:

- ispitanici koji imaju više godina, pozitivnije gledaju na te su bolje upoznati s načelima kritičke pedagogije;
- žene pozitivnije gledaju na te su bolje upoznate s načelima kritičke pedagogije;

- ispitanici koji imaju završen viši stupanj obrazovanja, točnije, doktorski studij, pozitivnije gledaju na te su bolje upoznati s načelima kritičke pedagogije;
- ispitanici s više radnog iskustva pozitivnije gledaju na te su bolje upoznati s načelima kritičke pedagogije.

Jeyaraj i Harland (2014) proveli su 2012. godine kvalitativno istraživanje s trinaest profesora engleskog jezika koji podučavaju po načelima kritičke pedagogije te su zaposleni na sveučilištima u Kanadi, Hong Kongu, Koreji, Maleziji, Novom Zelandu, Ujedinjenom Kraljevstvu, SAD-u, Turskoj, Nepal, Indoneziji, Makedoniji, Poljskoj i Mađarskoj. Istraživanjem se nastojalo utvrditi na koji je način primjena načela kritičke pedagogije u odgojno-obrazovnom radu promijenila profesionalni i privatni život nastavnika. Sa svim su sudionicima provedeni intervjui u trajanju do sat vremena. Sudionici istraživanja utvrdili su kako je kritička pedagogija dovela do emocionalnog prevrata koje je rezultiralo većim samopouzdanjem, promjenom u načinu poučavanja te spoznajom da nastavnici nisu oni koji posjeduju svo znanje. Nadalje, primjenom načela kritičke pedagogije, nastavnici su se osjećali sigurnima ukoliko bi radili u nerepresivnom sustavu koji podržava i omogućuje slobodu govora, ali većina njih radila je u opresivnom sustavu koji je vođen političkim odlukama što bi rezultiralo izolacijom i strahom onih nastavnika koji su se vodili načelima kritičke pedagogije u radu. Također, provedbom kritičke refleksije, nastavnici bi, zajedno sa studentima, radili na osnaživanju i osvješćivanju društveno utemeljenih vjerovanja i njihovom postupnom promjenom. Uvidom u iskustva studenata, nastavnici su pomagali studentima u osvješćivanju dominantne ideologije u društvu, nejednakosti, odnosa moći i opresije što je rezultiralo željom za promjenom i većim društvenim angažmanom kod studenata. Navedeno je dovelo do poboljšanja u učenju engleskog jezika kojega su studenti češće prakticirali budući da su profesori poticali dijalog.

Katz (2014) je provela kvalitativno istraživanje kako bi utvrdila vode li se srednjoškolski nastavnici načelima kritičke pedagogije u svom odgojno-obrazovnom radu. U istraživanju je sudjelovalo devet srednjoškolskih nastavnika (pet žena i četiri muškaraca) zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim institucijama u Kanadi te koji nemaju prethodnih iskustava s kritičkom pedagogijom. Sa sudionicima su se provodili polustrukturirani intervjui u razdoblju od svibnja do lipnja 2012. godine te su trajali od 60 do 90 minuta, a na kraju se provodio jedan grupni intervju sa svim sudionicima u trajanju od 75 minuta. Teme koje su se pojavile tijekom analize intervjua jesu: moć i autoritet između nastavnika i učenika, ograničenja

učenikova doprinosa u razredu te politička priroda obrazovanja i problemi u provedbi socijalne pravde. Većina je nastavnika istaknula kako je važno da obrazovni sadržaji korespondiraju s iskustvima učenika dok jedna nastavnica smatra kako su nastavnici autoriteti koji pomažu učenicima u razvijanju kritičke prosudbe. Nastavnici smatraju kako učenicima nedostaje znanja i vještina iz područja koja su propisana kurikulumom, ali ukazuju na to da se navedeno može ispraviti aktivnim angažmanom učenika tako da učenici postavljaju pitanja. Time se učenici uče vještinama kritičke refleksije, a zahvaljujući tome, preispituju postojeće društvene probleme i političku prirodu obrazovanja. Budući da većina učenika nije iskusi diskriminaciju i marginalizaciju, nastavnici pokušavaju upoznati učenike s opresijom koja postoji u društvu kroz diskusiju o nejednakostima.

Sahragard, Razmjoo i Baharloo (2014) proveli su mix-method istraživanje kojim su željeli utvrditi da li su iranski profesori engleskog jezika upoznati s načelima kritičke pedagogije, da li ih provode u odgojno-obrazovnom radu te da li postoje određene poteškoće prilikom njihove implementacije u obrazovni kontekst. U istraživanju koje je provedeno tijekom akademske 2011/2012. godine, sudjelovalo je dvadeset iranskih profesora engleskog jezika (četiri profesora, četiri studenta doktorskog studija, četiri studenta diplomskog studija, četiri magistra i četiri srednjoškolskih nastavnika) koji su bili zaposleni na sveučilištima i institutima engleskog jezika. Instrument istraživanja bio je Makijev anketni upitnik koji je sadržavao 30 tvrdnji te osam komponenti, a za potrebe kvalitativnog istraživanja, proveli su se intervjui sa svim sudionicima. Rezultati kvantitativnog istraživanja pokazali su kako su profesori svjesni pozitivnih ishoda kritičkog mišljenja u poučavanju studenata, ali nisu u potpunosti svjesni povezanosti jezika i ideologije. Također, studenti doktorskog studija bili su upoznatiji s načelima kritičke pedagogije negoli studenti diplomskog studija te su ih više primjenjivali u odgojno-obrazovnom radu. Rezultati kvalitativnog istraživanja pokazali su kako postoje poteškoće u implementaciji načela kritičke pedagogije, od kojih se posebno izdvajaju „veličina razreda, top-down pristup, profesionalno sagorijevanje, ograničeno vrijeme u razredu i nedostatne informacije o studentima i [njihovom] stilu učenja“ (Sahragard i sur., 2014, str. 189).

Mahmoodarabi i Khodabakhsh (2015) proveli su kvantitativno istraživanje na uzorku od 403 iranska profesora engleskog jezika (203 muškaraca i 200 žena) koji su podučavali na različitim sveučilištima i školama u Azadu i Sananadaju. Stupanj obrazovanja bio je različit; profesori su imali završen preddiplomski, diplomski i doktorski studij. Istraživanjem su se

nastojali utvrditi stavovi o kritičkoj pedagogiji te njezinoj implementaciji u iranski obrazovni sustav. Za potrebe ovog istraživanja, autori su kreirali anketni upitnik *Critical Language Pedagogy* koji se sastojao od 30 tvrdnji podijeljenih u četiri komponente: uključivanje dijaloga i iskustva učenika u podučavanje drugog stranog jezika, oslobodilačka autonomija, kritički pristup sadržaju učionice EFL-a¹⁷ te donošenje odluka putem pregovora. Rezultati istraživanja pokazali su kako profesori koji imaju završen doktorski studij te oni koji imaju više nastavnog iskustva imaju najpozitivnije stavove o kritičkoj pedagogiji na sve četiri navedene komponente.

Cappy (2016) je provela kvalitativno istraživanje kojim je željela utvrditi na koje načine nastavnici iz tri srednje škole (Ikwezi High School – seoska škola; Entabeni Secondary School – prigradska škola; Siyabonga High School – gradska škola u provinciji KwaZulu-Natal (Južnoafrička Republika)) potiču učenike na kritičku refleksiju i pokretanje akcije kako bi se borili protiv nejednakosti, nasilja i nesigurnosti u društvu. Za potrebe istraživanja provodili su se polustrukturirani intervjui s nastavnicima i učenicima te fokus grupe s učenicima, opažanja te praćenja školskih aktivnosti u svakoj školi. Nastavnici su istaknuli kako je najvažnija vrlina koju učenici trebaju naučiti upravo poštovanje, a to postižu interakcijom s drugim rasama. Većina nastavnika potiče socijalnu koheziju, moralnost i ispravno ponašanje, a poglavito ističu kako obrazovanje može dovesti do pozitivne društvene promjene iako je to ponekad otežano budući da vlada ne osigurava svakoj školi jednake uvjete rada te često nastavnici nemaju osnovne materijalne resurse, a gotovo se sve škole svakodnevno suočavaju s nasiljem, nesigurnosti, siromaštvom i korištenju droga. Kako bi osposobili učenike za društvenu transformaciju, nastavnici, kao inicijatori socijalne promjene (eng. agents of social change), provode tri ključne aktivnosti: narativne instrukcije (učenike se usmjerava na to što trebaju misliti i raditi), korištenje osobnih priča i materijala te izražavanje emocija. Najčešće se provode narativne instrukcije koje se često temelje na pamćenju činjenica i informacija negoli na dijalogu i kritičkoj refleksiji. Druga i treća aktivnost često su se ispreplitale te su međusobno povezane budući da obuhvaćaju preporučavanje osobnih iskustava i korištenje literature na temu socijalne (ne)jednakosti kako bi potaknule učenike na emocionalnu reakciju, kritičko promišljanje i akciju.

Selcuk i Hursen (2016) proveli su kvantitativno istraživanje koje je nastojalo utvrditi stavove profesora o kritičkoj pedagogiji te su stoga istražili 66 profesora s Fakulteta za odgoj i

¹⁷ EFL = English as a Foreign Language

obrazovanje Sveučilišta Celal Bayar u akademskoj 2013/2014. godini koji predaju na odsjecima za primarno obrazovanje, obrazovanje u Turskoj, odgojno-obrazovnim znanostima te informatičkom obrazovanju i nastavnim tehnologijama. Autori su pokušali istražiti razlikuju li se stavovi o kritičkoj pedagogiji prema spolu, dobi, odsjeku, zvanju, funkciji i godinama radnog staža nastavnika. Autori su se koristili Yilmazovom (2009) *Ljestvicom načela kritičke pedagogije* koja se sastojala od tri poddimenzije (Obrazovni sustav, Funkcije škole i Škola koja daje slobodu). Svaka je poddimenzija imala svoje čestice te je ukupno bilo 31 tvrdnja. Koristila se Likertova skala od pet stupnjeva (od 1 – Uopće se ne slažem do 5 – U potpunosti se slažem). Rezultati istraživanja pokazuju da se:

- stavovi o kritičkoj pedagogiji ne razlikuju prema spolu profesora;
- stavovi o kritičkoj pedagogiji ne razlikuju prema odsjeku na kojem su ispitanici zaposleni;
- profesori razlikuju u svojim stavovima o kritičkoj pedagogiji prema zvanju (najbolje rezultate postižu asistenti);
- stavovi o kritičkoj pedagogiji ne razlikuju se prema funkciji;
- stavovi o kritičkoj pedagogiji razlikuju prema godinama staža (najbolje rezultate postiže novozaposleno nastavno osoblje);
- stavovi o kritičkoj pedagogiji razlikuju se prema dobi – ispitanici u dobi od 21 do 27 postižu najbolje rezultate (ako su profesori starije životne dobi, onda se postižu i slabiji rezultati).

Uday Mehta i Pandya (2016) proveli su kvalitativno istraživanje kojim su htjeli utvrditi primjenu Freireovih načela u indijskom obrazovnom sustavu. Uzorak istraživanja činilo je petnaest profesora (dvanaest žena i tri muškaraca) s jednog fakulteta obrazovnih znanosti u Mumbaiju s kojima se provodila fokus grupa tijekom 24-satnog programa intervencije. Profesori smatraju kako netko može poboljšati vlastitu kritičnost zahvaljujući kritičkoj samoanalizi/introspekciji, utvrđivanjem pozitivnih i negativnih kvaliteta, samomotivaciji, vlastitoj transformaciji, usvajanjem poželjnih osobina te konstruktivnom kritikom. Navedeno dovodi do razvoja vlastitog (kritičkog) mišljenja koje se razvija interakcijom, učenjem s razumijevanjem, aktivnim učenjem, provedbom različitih kurikularnih aktivnosti, radom u grupi, "olujom ideja", diskusijama, debatama itd. Također, profesori trebaju kreirati demokratsku atmosferu u razredu koju postižu upuštajući se u dijalog sa studentima, a ujedno podržavaju, motiviraju, savjetuju i ohrabruju svakog studenta u izražavanju vlastitog mišljenja, emocija, kreativnosti i znanja.

Zare-Behtash, Izadi i Rezaei (2017) proveli su u akademskoj 2015/2016. godini mix-method istraživanje kojim su željeli utvrditi upoznatost s i praktičnu uporabu načela kritičke pedagogije u odgojno-obrazovnom radu. Uzorak istraživanja činilo je 100 iranskih profesora engleskog jezika koji su predavali engleski jezik na Institutu stranih jezika u Iranu. U istraživanju su sudjelovali i muškarci i žene u dobi od 23 do 45 godina, a većina profesora (75%) imala je završen diplomski studij. Za potrebe polustrukturiranog intervjua koji se provodio nakon anketnih upitnika, odabrano je sedamnaest sudionika. Autori istraživanja koristili su se Makijevim upitnikom koji je uključivao 30 tvrdnji koje su bile podijeljene u šest faktora: komponente društva i kulture, jezik i ideologija, etičke napomene i pravičnost obrazovanja, zahtjevi učenika i njihova heterogenost, stavovi studenata o nastavnoj proceduri i ulozi prvog jezika te kritičko mišljenje. Rezultati kvantitativnog istraživanja pokazali su kako većina profesora (80%) smatra kako postoji snažna poveznica između jezika, moći i ideologije, da je škola idealno mjesto za diskusiju o društvenim pitanjima te se slažu s tvrdnjom da bi nastavnici trebali prepoznati skriveni kurikulum i skrivene ideološke poruke u udžbenicima. Osim toga, ističu kako bi udžbenici trebali u obzir uzimati učenikove potrebe budući da većina profesora smatra kako učenici nisu zadovoljni sadržajima prezentiranim u udžbenicima. Nadalje, 50% ispitanika navodi kako većinu odluka o obrazovnom sustavu donose vladajući dok 60% ispitanika smatra kako nastavne metode mogu dovesti do socijalnih nejednakosti. Kako bi se navedeno spriječilo, 80% ispitanika slaže se s tvrdnjom kako se učenikove sposobnosti i njihovi stilovi učenja trebaju povezati s nastavnim metodama nastavnika. 95% ispitanika ne slaže se s tvrdnjom kako su nastavnici autoriteti u razredu dok su učenici pretežito pasivni dok se 75% ispitanika ne slaže s tvrdnjom kako učenici ne bi trebali sudjelovati u odabiru nastavnih materijala. 53% ispitanika slaže se s tvrdnjom kako se učenje ne bi trebalo temeljiti na učenju činjenica napamet dok 80% ispitanika smatra kako polazišna točka učenja novih sadržaja trebaju biti učenikova iskustva. Drugim riječima, 90% ispitanika ističe kako bi učenici trebali promišljati o onome što uče. Rezultati kvalitativnog istraživanja pokazali su da profesori smatraju kako postoje institucionalne poteškoće, osobne poteškoće te poteškoće kod učenika u implementaciji načela kritičke pedagogije. Profesori ističu kako država određuje koji će se nastavni materijali koristiti u nastavi engleskog jezika što dovodi do smanjene kreativnosti i inovativnosti budući da se ne uzimaju u obzir učenikove potrebe i interesi. Nadalje, profesori smatraju kako im nedostaje znanja o kritičkoj pedagogiji kako bi je uspješno implementirali u odgojno-obrazovni rad, a također, kao ostale poteškoće u implementaciji navode mnogo učenika u jednom razredu te manjak motivacije kod učenika.

Iz navedenih istraživanja proizlazi kako nastavnici i učenici imaju relativno pozitivne stavove spram načela kritičke pedagogije, kako se pojedini nastavnici koriste različitim metodama rada koji podržavaju navedena načela, ali primjetno je kako poteškoće u implementaciji postoje u sustavu odgoja i obrazovanja, a koje sprječavaju provedbu kritičko-pedagoške djelatnosti u odgojno-obrazovnoj praksi. Osim toga, primjećuje se kako je većina istraživanja provedena na području zemalja čije se stanovništvo, zbog svojih društvenih i kulturnih vrijednosti i normi ponašanja, češće suočava s diskriminirajućim ponašanjima i tradicionalnim, patrijarhalnim stavovima. Također, možda je i utjecaj globalizacijskih procesa i neoliberalne politike koja se širi svijetom i ulazi u sve pore društvenog života, pridonio jačanju načela kritičke pedagogije upravo u tim zemljama. Stoga će se u sljedećem poglavlju pokušati objasniti utjecaj globalizacije i neoliberalizma na obrazovanje odraslih.

4. GLOBALIZACIJA, NEOLIBERALIZAM I OBRAZOVANJE ODRASLIH

4.1. Globalizacija – nova ideologija?

Svijet u kojem sada živimo, svijet je globalizacije, suvremenog fenomena koji nas spaja zajedno. To je proces koji se sagledava kroz sve sfere ljudskog djelovanja te je stoga i podložan sličnom, ali i različitom definiranju. Pristaše i kritičari globalizacijskog procesa ponudili su vlastite definicije globalizacije budući da „na samo definiranje pojma snažno utječu istraživačko područje interesa, ali i ideološka orijentacija, geografska lokacija te kulturološko naslijeđe pojedinca koji ga interpretira“ (Rajić i Rajić, 2011, str. 264). Sukladno tome, globalizaciju su definirali kao:

- „sklop gospodarskih, socijalnih, kulturnih i političkih procesa koji vode sve većoj povezanosti i međuzavisnosti pojedinih dijelova svijeta (...), [a može ju se sagledati i kao] politički projekt neoliberalnog kapitalizma (...)“ (Čolić, 2004, str. 185);
- „proces objedinjavanja ljudskih aktivnosti i ljudskih života kroz povezivanje različitih društvenih aktivnosti putem dinamizirane i intenzivirane ekonomske i svake druge integracije na regionalnom, kontinentalnom, međukontinentalnom i planetarnom nivou (Beker, 2005, str. 136);
- „proces interakcije i integracije između ljudi, kompanija i vlada različitih nacija, proces koji predstavlja neizbježan fenomen ljudske povijesti koji nastoji povezati svijet putem informacija, znanja, kulture i razmjene resursa“ (Lashgarara, Mirdamadi i Hosseini, 2009, str. 2);
- proces koji „počiva na stanovitom imaginariju, ideologiji, koja oblikuje igru svjetske ekonomske i političke moći“ (Bušljeta, 2010, str. 128);
- „proces stvaranja jedinstvenog svjetskog tržišta roba, usluga, resursa, financijskih sredstava, tehnologija i intelektualne svojine“ (Drašković, 2010, str. 10);
- „i rezultat i sila modernizacije i kapitalističke ekspanzije, što uključuje integraciju svih ekonomskih aktivnosti (lokalnih, nacionalnih i regionalnih) u „globalno“ tržište: to jest, tržište koje nadilazi geopolitičke granice i ne podliježe regulaciji nacionalnih država“ (Guttal, 2010, str. 70).

Iz navedenih definicija proizlazi kako je globalizacija proces koji ima dvojake učinke. S jedne strane, ona je pozitivan proces koji dovodi do ubrzanog razvitka i bržeg protoka ljudi, informacija, tehnologija te općenito, donosi dobrobit za cjelokupni ljudski, industrijski i

tehnologijski napredak. Također, uvjetuje i razmjenu vještina i znanja, potiče na međusobnu globalnu i lokalnu suradnju te zajedništvo, ukazuje na njegovanje kulturalnih različitosti te olakšava komunikaciju (Lashgarara i sur., 2009; Merriem, 2010; Jessop i sur., 2014; Bowl, 2017). S druge strane, navedeni procesi mogu biti i kamen spoticanja budući da su neravnopravno raspoređeni. Postoje iznimno razvijene, bogate i snažne zemlje koje imaju moć i diktiraju globalnu politiku, dok istovremeno postoje i nerazvijene zemlje pogođene siromaštvom, bolestima i neobrazovanošću. Globalizacija je „donela (...) rastuću nejednakost u smislu koncentracije moći i ekonomskog bogatstva u šaci grupe ljudi, zemalja, kompanija, i tako marginalizaciju u još većem smislu za ogromnu većinu planete koja sve više i više siromaši“ (Beker, 2005, str. 146). Ako se globalizacija sagledava kroz gospodarske, ekonomske i političke odnose, tada dolazi do umanjivanja i slabljenja individualnih kultura u korist globalnog, što predstavlja još jedan negativan segment.

Bušljeta (2010, str. 134) uvodi pojam globalizma koji „predstavlja ideologiju vladavine svjetskog tržišta, koja pak naglašava ekonomsku dimenziju globalizacije“ i usko ju veže za pojam neoliberalizma. Manfred B. Steger u šest je tvrdnji predstavio globalizaciju kao ideološki sustav čiji je glavni pokretač SAD dok su Europska unija, Kina i Japan njegovi sljedbenici¹⁸. Tako opisuje da je globalizacija neizbježan proces koji dominira svjetskim tržištem i proces kojim se pokoravaju apsolutno svi, od država do pojedinaca. Također, globalizacija je i lažni fenomen dobročinstva koji istovremeno ističe važnost prilagodbe, boljitka i nastavak demokracije, a ujedno prikriva, ali i negira sve veću podjelu svijeta na bogate i siromašne, kao i svoju pravu kapitalističku prirodu. Osim toga, koristi se i uporabom sile, a sve u svrhu tobože borbe protiv terorizma i očuvanja globalnog mira (Bušljeta, 2010).

4.2. Neoliberalizam

Mesarić (2006) u svom članku predstavlja povijest nastanka neoliberalizma te ističe kako je John Maynard Keynes, poznati engleski ekonomist iz 19. stoljeća, naglašavao kako „je jedino država sposobna izvući neko gospodarstvo iz duboke ekonomske krize i smanjiti visoku stopu nezaposlenosti, i to tako da javnim financiranjem iz državnog proračuna stimulira potražnju i zapošljavanje“ (Mesarić, 2006, str. 609). Keynesova filozofija dominirala je tijekom

¹⁸ Neoliberalizam predstavlja djelovanje dominantne ideologije i hegemonije te se pronalazi u različitim povijesnim režimima koji su imali ideološki karakter, a još se uvijek nalazi u nekim bivšim socijalističkim državama (Ottman, 2016).

20. stoljeća, sve do svrgnuća socijalizma kada se pojavljuje neoliberalizam¹⁹ kojega je još tijekom 60-ih godina prošlog stoljeća propagirao Milton Friedman. Friedman je, pod utjecajem Friedricha von Hayeka, isticao kako bi se država trebala odreći svoje moći i kontrole te prepustiti odluke i djelovanje slobodnom tržištu. Upravo se to i postiglo tijekom kasnijih godina kada su različite korporacije jačale i širile svoj utjecaj na globalnom ekonomskom tržištu i time postupno umanjivale državni utjecaj čime su pokrenule neoliberalnu ideologiju koja se proširila na globalnu razinu. Kao primjer jedne uspješne neoliberalne korporacije uzete su multinacionalne kompanije koje predstavljaju "simbol" neoliberalne politike (Fanuko, 2009; Kalanj, 2010). Njih odlikuje dominacija i stjecanje profita čime se mogu okarakterizirati i kao kapitalističke institucije u kojima „novac postaje svrha za sebe, jer se njime stječe ne samo bogatstvo, nego i ekonomska i društvena, odnosno, politička moć“ (Mesarić, 2006, str. 612).

Brojni kritičari neoliberalne politike smatraju „kako je riječ o napadu na socijalnu jednakost i pitanja od javnog interesa“ (Kanić i Kovač, 2017, str. 76) te se zalažu za povratak države u ekonomsku igru; George Soros zalaže se za princip "otvorenog društva" koje je opisano kao nesavršeno, ali slobodno i demokratsko društvo koje će se zalagati za društvene, a ne pojedinačne interese. Može se utvrditi kako je to donekle i kritika kapitalističkog sustava koji djeluje u svrhu ispunjavanja pojedinačnih interesa na štetu kolektivnog interesa, a kao posljedicu ima i nesiguran položaj radničke klase. Navedeno naglašava Manuel Castells, još jedan kritičar neoliberalizma, koji se bavio utvrđivanjem štetnog utjecaja globalizacije i suvremene tehnolojske i informatičke revolucije (Mesarić, 2006). Naime, Castells ističe kako globalizacijski procesi, sagledani u duhu neoliberalne ideologije, dovode do umanjivanja značaja radne snage što „prati pogoršanje uvjeta rada i života (...) i stvaranje polariziranog, dualnog života“ (Mesarić, 2006, str. 617) između bogatog (koji kontrolira globalnu ekonomiju) i siromašnog (koji im se pokorava) društvenog sloja. Time se zaključuje kako privatizacija ima razorne učinke: otpušta se radna snaga, a države se zadužuju (Ottman, 2016). Jean Ziegler te Joseph Stiglitz, također kritičari neoliberalizma, navode Svjetsku banku²⁰, Međunarodni

¹⁹ Ottman (2016) ističe kako se neoliberalizam dijeli na *ordoliberalizam* (predstavnicima: Bohm, Eucken i Rustow iz Freiburške škole) te na *libertarijanski liberalizam* koje je još poznat pod pojmom *neoliberalizam* čiji se predstavnici (Mozick, Rothbard, Friedman, Becker i Schultz iz Čikaške škole) „zalažu za suzbijanje državnog utjecaja na društvo, za privatizaciju i deregulaciju“ (Ottman, 2016, str. 3).

²⁰ *Svjetska banka* (eng. World Bank) predstavlja vodeću međunarodnu financijsku instituciju Ujedinjenih naroda čije su temeljne zadaće „usmjerene na zemlje u razvoju, kojima pruža financijsku pomoć i savjete u vezi s pitanjima ekonomskog razvoja, smanjenja siromaštva i poboljšanja životnoga standarda, razvoja infrastrukture, poboljšanja javne administracije, obrazovanja, zaštite okoliša, razvoja civilnoga društva i sl.“ (Hrvatska enciklopedija – <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=59127>)

monetarni fond (MMF)²¹ te Svjetsku trgovinsku organizaciju (WTO)²² kao „glavne nadnacionalne institucije koje kontroliraju proces globalizacije“ (Rajić i Rajić, 2011, str. 265) te kao ključne neoliberalne i kapitalističke korporacije koje posebno razorno djeluju na nerazvijene zemlje (od kojih se poglavito ističu zemlje Trećeg svijeta), a koje su „prisiljene liberalizirati svoja gospodarstva potpunim otvaranjem granica inozemnoj robi i kapitalu“ (Mesarić, 2006, str. 619). Budući da snažne korporacije iz industrijski razvijenijih zemalja vrše privatizaciju javnih službi i eksploataciju radnika, time zadržavaju monopol nad gospodarstvom i ekonomijom te sprječavaju razvitak siromašnijih zemalja (Hill, 2006; Mesarić, 2006; Bušljeta, 2010). Obrazovana manjina, koja ima moć, nastavlja upravljati neobrazovanom manjinom kojoj nedostaju potrebne kompetencije kako bi odgovorile globalizacijskim zahtjevima tržišta. Zemlje koje ne dobivaju dostatne financijske i materijalne resurse kao podršku obrazovanju, suočene su s manjkom kvalitetne radne snage što posljedično dovodi do slabljenja gospodarstva i degradacije ekonomskog razvitka (Lashgarara i sur., 2009). Stiglitz ističe kako su navedene vodeće institucije pod dominacijom SAD-a i upravo u ukinuću te dominacije leži promjena njihova djelovanja. Naime, one bi se trebale usmjeriti na pozitivnije djelovanje što bi „zemljama trećeg svijeta [dalo] veću ulogu u utvrđivanju politike i donošenju odluka“ (Mesarić, 2006, str. 625).

4.3. Cjeloživotno učenje – stvarna potreba ili marketinški trik?

Koncept cjeloživotnog učenja nastaje zahvaljujući razvoju „ideje i prakse obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama poput Engleske, Njemačke i skandinavskih zemalja“ (Jelić, Kuran i Bosnić, 2012, str. 63) dok najveći značaj dobiva 60-ih godina prošlog

²¹ *Međunarodni monetarni fond* (eng. International Monetary Fund) predstavlja međunarodnu organizaciju zaduženu za praćenje financijskih politika i međunarodnu suradnju između država članica. „Fond nadzire ekonomske i financijske prilike u zemljama članicama, kao i na svjetskoj razini, pruža savjete o ekonomskim politikama, pozajmljuje sredstva zemljama koje imaju poteškoće u platnoj bilanci, osigurava tehničku pomoć u provođenju mjera ekonomske politike i izgradnji institucionalne infrastrukture“ (Hrvatska enciklopedija – <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=39846>)

²² *Svjetska trgovinska organizacija* (eng. World Trade Organization) „međunarodna [je] organizacija, sa sjedištem u Ženevi, koja nadzire i regulira međunarodnu trgovinu kroz multilateralne pregovore i sporazume“ (Hrvatska enciklopedija – <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=59133>)

stoljeća od strane OECD-a²³, Europske komisije²⁴, Vijeća Europe²⁵ i UNESCO-a²⁶ iako korijene vuče iz doba antičke Grčke, Kine i Indije, srednjeg vijeka, prosvjetiteljstva i moderne. U novije vrijeme njegova uloga posebno dolazi do izražaja pojavom industrijske revolucije, radničkih pokreta te nakon Drugog svjetskog rata (Pastuović, 2008; Jelić i sur., 2012; Kumar, 2012; Tight, 2012; Rogić, 2014; Bowl, 2017; Lukenda, 2017). Cjeloživotno učenje javlja se „kao odgovor na problem neusklađenosti između obrazovanja mladih i odraslih“ (Pauković i Bačić, 2018, str. 123), ali i zbog sve veće nezaposlenosti i ekonomske krize (Puljiz i Živčić, 2009). Stoga su UNESCO i Vijeće Europe utvrdili kako cjeloživotno obrazovanje treba postati jedna od glavnih tema na budućim sastancima, što je desetljećem kasnije rezultiralo objavom prvih službenih dokumenata o cjeloživotnom obrazovanju²⁷ da bi se 90-ih godina počeli objavljivati dokumenti o cjeloživotnom učenju²⁸. Razlog zamjene termina cjeloživotnog obrazovanja s terminom cjeloživotnog učenja jest taj što se dogodio veliki napredak u cjelokupnom društvenom kontekstu, među ostalim i u obrazovnom sektoru u kojem se sve više pridaje značaj neformalnom i informalnom učenju, a manje ulozi vlade „u organiziranju, upravljanju i financiranju sustava“ (Lukenda, 2017, str. 141). Osim toga, „cjeloživotno

²³ OECD (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. Organisation for Economic Cooperation and Development) predstavlja međunarodnu organizaciju čiji je cilj „najveći mogući ekonomski razvoj i zaposlenost te rast životnoga standarda u zemljama članicama, uz istodobnu financijsku stabilnost“ (Hrvatska enciklopedija – <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=45468>)

²⁴ Europska komisija predstavlja najveću instituciju Europske unije koja „predlaže pravne akte, politike i programe aktivnosti Unije [, a ujedno] ima i ovlasti za provedbu te upravljanje proračunom i politikama EU-a“ (Brigljević, Brnčić, Gotovac i Očurščak, 2010, str. 23).

²⁵ „Vijeće Europe je međunarodna organizacija koja u državama članicama promiče demokraciju, poštovanje ljudskih prava i pravnu državu“ (Brigljević i sur., 2010, str. 77), a ujedno je i ključna institucija za provedbu koncepta cjeloživotnog učenja budući da „provodi aktivnosti ujednačavanja gospodarskog i društvenog razvoja EU putem dijaloga i zajedničkih akcija“ (Jelić i sur., 2012, str. 66).

²⁶ UNESCO (Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu; eng. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) predstavlja „specijalizirano tijelo UN-a koje potiče suradnju među članicama na području obrazovanja i znanosti, a za cilj ima i zaštitu kulturne i prirodne baštine čovječanstva“ (Hrvatska enciklopedija – <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63191>)

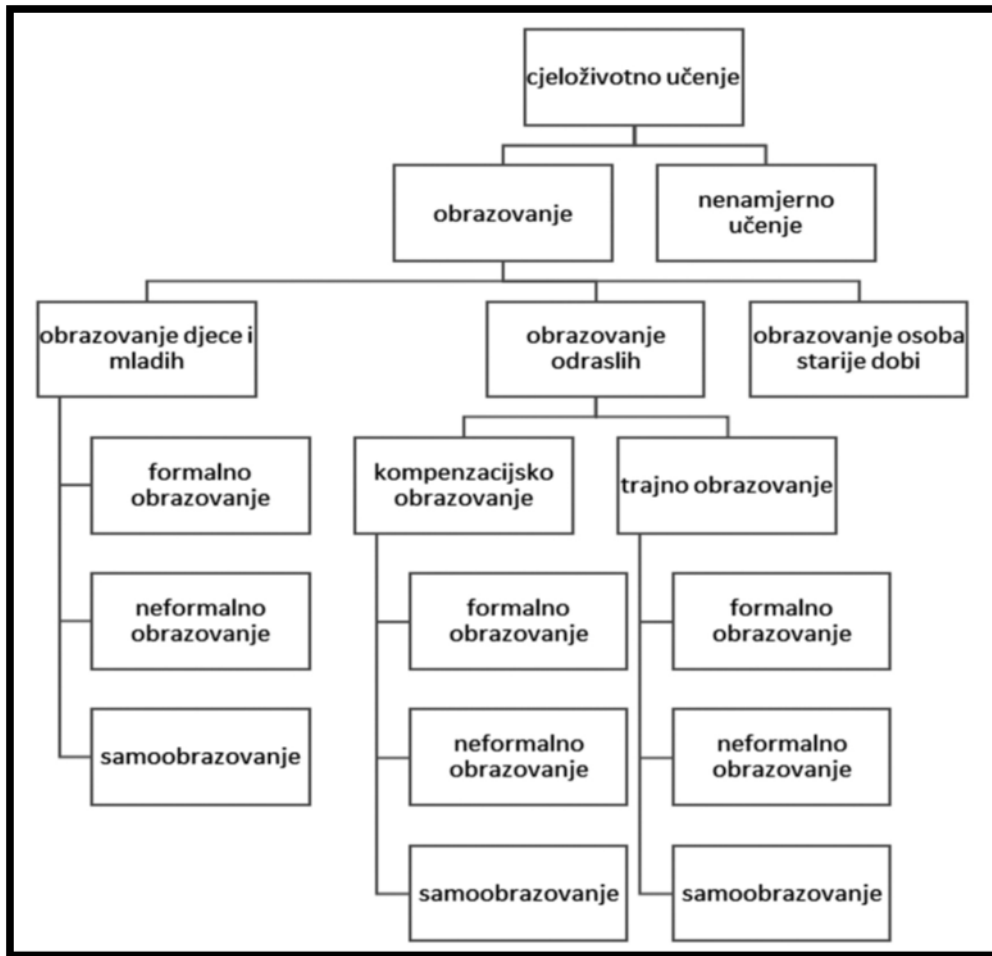
²⁷ 1971. godine Vijeće Europe objavljuje dokument *Permanentno obrazovanje: osnove za integrirane obrazovne politike* (eng. Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy); 1972. godine UNESCO objavljuje izvješće *Učiti biti – svijet obrazovanja danas i sutra* (eng. Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow); 1973. godine OECD objavljuje strategiju *Ponavljajuće obrazovanje: strategija cjeloživotnog obrazovanja* (eng. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Education) (Merriem, 2010; Rogić, 2014; Lukenda, 2017).

²⁸ 1996. godine UNESCO objavljuje izvješće *Učenje – blago u nama* (eng. Learning – The Treasure Within), autora Jacquesa Delorsa; Europska komisija objavljuje izvješće *Bijela knjiga o obrazovanju i poučavanju: podučavanje i učenje - prema društvu koje uči* (eng. White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society); OECD objavljuje izvješće *Cjeloživotno učenje za sve* (eng. Lifelong Learning for All) (Puljiz i Živčić, 2009; Merriem, 2010; Rogić, 2014; Lukenda, 2017).

1999. godine UNESCO započinje s *Tjednom cjeloživotnog učenja* koji se obilježava svake godine u europskim zemljama kako bi kroz različite aktivnosti istaknuo važnost cjeloživotnog učenja i time motivirao građane na cjeloživotno obrazovanje (<http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/o-tjednu-cjelozivotnog-ucenja/>). U Republici Hrvatskoj, navedena se manifestacija održava pod pokroviteljstvom Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (Rogić, 2014).

obrazovanje obuhvaća samo organizirano učenje [dok je] cjeloživotno učenje šira koncepcija koja uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja“ (Puljiz i Živčić, 2009, str. 115). Ujedno, terminom cjeloživotnog učenja prebacuje se odgovornost učenja s države na pojedinca koji sada ima obvezu samostalne brige o vlastitom učenju kroz cijeli život kako bi se prilagodio suvremenom svijetu (Pastuović, 2008; Puljiz i Živčić, 2009; Biesta i Leary, 2012; Jelić i sur., 2012; Rogić, 2014; Vekić, 2015; Bowl, 2017; Lukenda, 2017; Vučić, Alfirević i Pavičić, 2017). U dokumentima se ističe kako cjeloživotno učenje započinje tijekom rane i predškolske dobi u kojoj se kod djece treba potaknuti želja za daljnjim učenjem, a ono se dalje treba nastavljati razvijati i poticati tijekom odrasle i treće životne dobi. Osim toga, ističe se i značaj različitih oblika obrazovanja (formalno, neformalno i informalno), kao i povratnog obrazovanja²⁹ kako bi ljudi uspješno odgovorili na suvremene izazove koji nastaju napretkom (informacijske) tehnologije i znanosti koji od njih zahtijevaju stalnu prilagodbu (Merriem, 2010). Može se utvrditi kako je „cjeloživotno učenje tako (...) postalo glavni čimbenik, ne samo za pitanje radnog mjesta, zaposlenosti i tržišta rada, nego i socijalno i gospodarsko pitanje“ (Vučić i sur., 2017, str. 29). Schuetze i Casey (2006. prema Lukenda, 2017) predstavili su četiri različita modela cjeloživotnog učenja u kojima koncept ima različite svrhe. Prvi, *emancipacijski model*, usmjeren je na dostupnost cjeloživotnog učenja koje treba biti namijenjeno svima te zagovara jednake mogućnosti za sve. *Kulturni model* zagovara samoostvarenje svakog pojedinca, dok *model otvorenog društva* propagira demokratsko sudjelovanje, a model *ljudskog kapitala* ukazuje na proces kontinuiranog obrazovanja i usavršavanja u svrhu veće zapošljivosti. Slične modele spominju Freire i Illich koji predstavljaju različite koncepcije cjeloživotnog učenja: obrazovnu-teoretsku (usmjerenu ka jačanju „solidarnosti, demokratskog sudjelovanja i zrelosti pojedinca“ (Rogić, 2014, str. 59)), obrazovnu-ekonomsku (dostupnost obrazovanja) te emancipacijsku koncepciju (naglasak je na emancipaciji i kritičkoj osviještenosti spram struktura moći) (Rogić, 2014). Slika 3. prikazuje hijerarhiju cjeloživotnog učenja.

²⁹ U dokumentima su se pojavljivali različiti termini cjeloživotnog obrazovanja te su se često koristili sinonimi poput kontinuiranog obrazovanja, permanentnog obrazovanja, trajnog obrazovanja, doživotnog obrazovanja, postsekundarnog obrazovanja, povratnog obrazovanja, kompenzacijskog obrazovanja, općeživotnog učenja te obrazovanja odraslih. Analizom dokumenta i relevantne literature može se zaključiti kako se pojam obrazovanja odraslih dijelom zamjenjuje ili pak, postaje istovjetno pojmu cjeloživotnog obrazovanja/učenja (vidjeti u: Šoljan, 2007; Pastuović, 2008; Puljiz i Živčić, 2009; Jelić i sur., 2012; Rogić, 2014; Vekić, 2015; Lukenda, 2017). Dodatno pojašnjenje svakog sinonima dostupno je u: Pastuović (2008), Puljiz i Živčić (2009), Rogić (2014) i Vekić (2015)



Slika 3. Hijerarhija cjeloživotnog učenja (Vekić, 2015, str. 9)

Jedan od najznačajnijih dokumenata o cjeloživotnom učenju, objavila je Europska komisija (2000) koja je *Memorandumom o cjeloživotnom učenju* istaknula kako cjeloživotno učenje nudi jednake mogućnosti te kvalitetno obrazovanje i usavršavanje za sve građane kako bi mogli steći potrebne kvalifikacije za obavljanje poslova. Također, cjeloživotno učenje omogućuje napredak aktivnog građanstva te povećanje zapošljivosti uz istovremeno naglašavanje kompetencija³⁰ potrebnih „za aktivno sudjelovanje u društvima i ekonomijama znanja – kako na tržištu radne snage tako i na radnom mjestu, u stvarnom životu, virtualnom svijetu i demokraciji, te kao osoba s jasnim osjećajem identiteta i životnog usmjerenja“ (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000, str. 12). U skladu s time, 2006. godine Europski parlament i Vijeće Europske unije definiralo je osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti,

³⁰ Kompetencije su: „informatičke vještine, znanje stranih jezika, tehnološka kultura, poduzetništvo i socijalne vještine“ (Europska komisija, 2000. prema Rogić, 2014, str. 56).

socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje) koje su međusobno povezane te služe za što učinkovitije snalaženje u svakodnevnom životu, a doprinose i koncepciji društva znanja koje veliča znanje kao najvišu društvenu vrijednost te naglašava stjecanje „novih znanja i vještina, čvršće povezivanje obrazovanja i gospodarstva te [borbu] protiv isključenosti“ (Žiljak, 2004, str. 227). Sukladno tome, Europska komisija objavila je 2015. godine strategiju *Europa 2020: europska strategija rasta* kojom nastavlja jačati navedene kompetencije kako bi se djelovalo na rast zapošljivosti, a ujedno se odnosi i na područja kao što su obrazovanje i održivi razvoj te na borbu protiv siromaštva i socijalne isključivosti što je u konačnici rezultiralo različitim inicijativama koje se provode u zemljama Europske unije (Europska komisija, 2015).

Istovremeno, koncept cjeloživotnog učenja nailazi na kritiku: počinje ga se promatrati kao „puki neoliberalni koncept kojim se smisao obrazovanja podređuje tržišnim interesima“ (Lukenda, 2017, str. 135). S navedenim se slažu Fernandez-Balboa (1993), Olssen (2006), Rizvi (2007. prema Rogić, 2014), Jarvis (2007), Kušić, Vrcelj i Klapan (2014) te Kušić, Vrcelj i Klapan (2015) koji ističu kako je cjeloživotno učenje povezano s globalizacijom i neoliberalizmom te je ujedno i usmjereno na zadovoljavanje ekonomskih, marketinških i kapitalističkih interesa prema kojima je znanje potrošni materijal na tržištu rada, a koji prvenstveno služi u produktivne i konzumerističke svrhe. Cilj je poticati „gospodarski rast i razvoj utemeljen na znanju i poduzetnosti [koje se] može (...) osigurati jedino kontinuiranim ulaganjem u ljude“ (Vučić i sur., 2017, str. 26) što se postiže kontrolom i praćenjem potreba konzumenata, a sve u svrhu postizanja efikasnosti marketinških principa koje će i dalje koristiti obrazovanje kao „oruđe u fetišizaciji certifikata“ (Olssen, 2006, str. 14). Navedeno će omogućiti ljudima da se uklope „jedino u svet koji im stavlja na glavu oznaku cene, ovlašćujući ih na taj način da određuju stepen društvenih očekivanja“ (Ilić, 1980, str. 50) te da si osiguraju veću razinu zapošljivosti (Kušić, Vrcelj i Klapan, 2014), što može dovesti do povećanja društvenih nejednakosti i socijalne isključenosti, a posljedice bi najviše osjetili oni najsiromašniji koji imaju najmanju mogućnost pristupa obrazovanju (Bowl, 2017). Navedeno je svakako drugačije od onoga što je zamišljao Freire koji je isticao kako bi obrazovanje trebao biti čin oslobođenja od "kulture šutnje", ali i mogućnost izražavanja vlastitog (kritičkog) mišljenja (Lucio-Villegas, 2018).

Procesi globalizacije utjecali su i na obrazovne sustave te je primjetno kako neoliberalizam kao vodeća globalizacijska ideologija sve više prodire u obrazovanje, a „najviše [se] očituje u redefiniranju uloge države i uvođenju tržišnih mehanizama, u svrhu postizanja učinkovitosti obrazovnih sustava diljem svijeta“ (Kanić i Kovač, 2017, str. 76) te ostvarivanju

četiriju funkcija neoliberalnog kapitalizma (socijalizacijska, ideološka, ekonomska i funkcija socijalne reprodukcije) kako bi u konačnici obrazovanje poslužilo ekonomskom, socijalnom i kulturnom napretku (Hirtt, 2008; Kušić, Vrclj i Klapan, 2015). Stoga je izniknula potreba da ljudi rade na poboljšanju svojih postojećih kompetencija te na razvijanju novih kako bi odgovorili ubrzanim globalizacijskim procesima, ali i da se održi kapitalistički sistem upravljanja i kontroliranja koji od obrazovnog sustava zahtijeva „uključenost u ideološku i ekonomsku reprodukciju“ (Hill, 2006, str. 62). Jedan od načina kako to postići jest kroz obrazovanje odraslih koje predstavlja najveći dio cjeloživotnog učenja, odnosno, ono je shvaćeno kao „proces (...) organiziranoga i namjernoga proširivanja znanja i vještina te stjecanja kvalifikacija odraslih osoba koji se odvija prema načelu cjeloživotnoga učenja“ (Vekić, 2015, str. 13).

4.4. Obrazovanje odraslih

Počeci ideje o obrazovanju odraslih sežu u antički period Grčke, točnije tijekom 5. stoljeća prije nove ere kada je Atena bila najrazvijenija država i trgovačko središte. U tom se periodu u Ateni pojavljuju privatne škole gramatista te škole kitarista koje su pohađali dječaci od sedme do četrnaeste godine te državne škole za učenje borbe (palestra), namijenjene svim dječacima od trinaeste godine. Imućniji dječaci su nakon dvije godine obuke u palestrama odlazili u gimnazije u kojima se podučavala dijalektika, filozofija, gramatika i gimnastika. Od svoje osamnaeste do dvadesete godine, mladići odlaze na dvogodišnju vojnu obuku nakon čega stječu punoljetnost. Ostatak atenskog stanovništva koji nije mogao priuštiti djeci školovanje, obučavao se zanatskim poslovima. Vojno obrazovanje imale je i druga grčka država, Sparta, u kojoj su se dječaci i djevojčice obučavali vojnim vještinama, a manje čitanju i pisanju. Od dvadesete do tridesete godine, efebi odlaze u rat, a nekolicina njih podučava nove vojnike. Također, brojni filozofi onoga doba, kao što su sofisti te Sokrat, Platon i Aristotel, dali su svoj doprinos obrazovanju odraslih. Sofisti poput Protagore i Gorgije bavili su se retorikom koju su ujedno i naplaćivali dok se Sokrat okrenuo ka razvoju moralnih vrlina kod građana Atene čime je ukazao na neprestanu potrebu za znanjem koju pojedinac stječe kroz spoznaju³¹. Platon smatra kako je potrebno da mladi trebaju naučiti čitati, pisati i računati te se baviti tjelesnim odgojem, astronomijom te nakon dvadesete godine i dijalektikom. Aristotel se usmjeravao na razvoj dijanoetičkih vrlina, kao što su „znanje, razboritost [i] umovanje [za koje smatra kako

³¹ Poznata je metoda sokratovski dijalog, odnosno, majeutika u kojoj se kroz razgovor i potpitanja navodi sugovornika da dođe do spoznaje i istine (Zaninović, 1988; Kalin, 2010).

su] dio onoga najvišeg blaženstva koje obuzima mudraca kada se teorijskom spoznajom približi prvim izvorima i uzrocima svega te sudjeluje u božanskom mišljenju“ (Kalin, 2010, str. 156). Antički je Rim u periodu od 6. do 4. stoljeća prije nove ere imao „raznovrsnu i bogatu andragošku aktivnost u duhu rimskog patriotizma i republikanstva (odgoj govornika i državnih činovnika)“ (Samolovčev, 1963, str. 20), kao i gramatičke škole u kojima se učio grčki i latinski jezik i književnost. Pojavom kršćanstva razvijaju se i posebne škole katekumena, odnosno, škole za buduće svećenike, čime se obrazovanje odraslih ograničava samo za duhovne redove i redove plemstva. Tijekom humanizma i renesanse, najveći značaj obrazovanju odraslih dali su socijalni utopisti Thomas More³² i Tommaso Campanella³³, a obrazovanje odraslih razvijalo se i tijekom razdoblja protestantske reformacije u 16. i 17. stoljeću, razdoblja prosvjetiteljstva i Francuske revolucije u 18. stoljeću³⁴ te kolonijalnih ekspanzija koje su trajale od sredine 18. do sredine 19. stoljeća (Samolovčev, 1963; Zaninović, 1988; Dragičević, 2010; Kalin, 2010; Bowl, 2017).

Krajem 18. i početkom 19. stoljeća, započinje Prva industrijska revolucija koja mijenja pogled na obrazovanje u kapitalističkim zemljama. Engleska, kao vodeća industrijska zemlja onoga doba, imala je brojnu nepismenu radničku klasu. Budući da je nastupio period ubrzane industrijalizacije i urbanizacije, ljudi su se morali osposobiti za upravljanje strojevima te su se morali naučiti i življenju u urbanim sredinama, što je dovelo „do većeg iskušenja (...), eksploatacije, bijede i velike socijalne nejednakosti“ (Hirtt, 2008, str. 211) kao i do veće razine

³² U svom najpoznatijem djelu *Utopija*, objavljenom 1516. godine, Thomas More (1477. – 1535.), prikazuje savršeno društveno uređenje u kojem ističe važnost jednakog i pravičnog obrazovanja za sve građane (djecu, muškarce i žene). Obrazovanje ne bi trebalo poznavati klasne ni spolne razlike te ne bi smjelo biti ograničeno samo na formalnu razinu, već bi se trebalo provoditi kroz cijeli život. Stoga se daje prikaz različitih aktivnosti koje stanovnici otoka provode: jutarnja predavanja namijenjena su svima, a dostupno je i umjetničko obrazovanje kao i izučavanje znanstvenih disciplina (navedeno se može povezati s Gramscijevom vizijom dvanaestogodišnje škole u kojoj bi djeca učila predmete iz prirodnoznanstvenog, društveno-humanističkog i umjetničkog područja) te je istaknuta važnost teorije i prakse. Također, obrazovanje pomaže u sprječavanju neželjenih i poticanju moralnih i ispravnih društvenih ponašanja (Ertuğrul i Parlas, 2011).

³³ Tommaso Campanella (1568. – 1639.), napisao je 1602. godine utopističko djelo *Grad Sunca* (lat. *Civitas Solis*) u kojemu se posebno izdvaja pristup spram odgoja i obrazovanja. Školovanje se smatra obavezom za sve građane, a ono započinje od prve godine kada djeca uče govoriti. Od treće godine započinje se s tjelesnim vježbama. Uče se jezici, izučavaju se razni zanati te vojne vježbe, a građani u svoje slobodno vrijeme konstantno uče (Campanella, 1929).

³⁴ Poseban naglasak na cjeloživotnom obrazovanju i obrazovanju odraslih tijekom Francuske revolucije dali su Charles-Maurice Talleyrand-Périgord (1754. – 1838.) i Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau (1760. – 1793.). Talleyrand (1951) se u djelu *Referat o narodnom obrazovanju* zalagao za reformu obrazovanja u kojem je istaknuta važnost kontinuiranog usavršavanja i obrazovanja za koje smatra kako je potrebno svima, bez obzira na spol i dob. Nadalje, smatra kako je samo određenom broju ljudi dostupan nastavak obrazovanja, a da je velikoj većini dovoljno samo osnovno obrazovanje koje se temelji na učenju ustava i Deklaracije o pravima čovjeka i građanin, vojnim vježbama te vjeronauku. Lepeletier (1951), pak, u svom djelu *Plan nacionalnog odgoja* ističe važnost obrazovanja kroz četiri stupnja: škola prvog stupnja, škola drugog stupnja, institut te licej. Za stjecanje daljnjeg znanja koje će koristiti pojedincu, najvažnijim smatra posljednja tri stupnja. Također, zalaže se za državnu pomoć odgoju i obrazovanju te da nakon 12. godine djeca izučavaju zanatska zanimanja.

kriminalnih aktivnosti. Kako bi se navedeno spriječilo, država je preuzela brigu o obrazovnom sustavu, čime je obrazovanje postalo javno dobro te se time obrazovni sustav počeo mijenjati, a „pojava radničkog pokreta još je više zainteresirala državu za rad s odraslima, i ona počinje da intervenira, prilazeći tome problemu ne samo s ekonomsko-proizvodnog već i s političko-odgojnog aspekta“ (Samolovčev, 1963, str. 18). Država je počela određivati „ciljeve odgoja i obrazovanja, strukturu i organizaciju školskog sustava, sredstva potrebna za njegovo funkcioniranje, upravljanje sustavom [te] načine vrednovanja njegove djelotvornosti (...)“ (Šoljan, 2007, str. 319). U 19. stoljeću, obrazovanje odraslih razvijalo se kroz dva različita programa. Prvi se program usmjeravao na adaptaciju radnika i njihovih vještina, sposobnosti i vjerovanja buržoaziji, kao i kapitalističkom načinu proizvodnje, dok je drugi program kritički pristupao kapitalizmu te je nastojao osvijestiti radnike o eksploataciji koju vrše kapitalisti (Briton i Plumb, 1993). Stoga „se može reći da historija obrazovanja i odgoja odraslih počinje, zapravo, s pojavom radničke klase, jer se tada javljaju prvi oblici organizirane, sistematske i samostalne andragoške aktivnosti“ (Samolovčev, 1963, str. 23) s kojom započinje socijalist – utopist Robert Owen otvaranjem ustanova za obrazovanje odraslih namijenjenih prvenstveno radničkoj klasi, a tijekom radničkih pokreta nastaje i Čartistički pokret koji priprema i obrazuje radničku klasu organizirajući predavanja u večernjim školama (Samolovčev, 1963; Dragičević, 2010).

Obrazovanje odraslih službeno se počinje razvijati 20-ih godina prošlog stoljeća zahvaljujući istraživanjima na području psihologije koja su pokušavala objasniti na koji način odrasli uče. Temeljem istraživanja, obrazovanje odraslih sve više postaje prepoznato kao važan segment u kontinuiranom obrazovanju ljudi, a ujedno se razvijaju i tri temeljne teorije (andragogija³⁵, samousmjereno učenje³⁶ i transformativna teorija učenja³⁷) koje utvrđuju razliku između djece i odraslih učenika (Merriem, 2001; Merriem, 2017). Završetkom Drugog

³⁵ Termin andragogija prvi put upotrebljava Alexander Kapp, 1833. godine, a razvija ju Malcolm Knowles krajem 60-ih godina prošlog stoljeća, pod utjecajem Rogersove kliničke terapije (Puljiz i Živčić, 2009; Cranton i Taylor, 2012; Javed, 2017). Knowles je razradio koncept andragoške teorije te je naveo pet temeljnih načela na kojima počiva andragogija. Načela opisuju odraslog učenika kao osobu:

- 1) koja sama planira i usmjerava svoje učenje;
- 2) koja posjeduje nepresušan izvor znanja u proživljenim iskustvima;
- 3) čija je sposobnost učenja usko povezana s ulogama u društvu;
- 4) koja je usmjerena na učenje i na upotrebu znanja;
- 5) koja je više intrinzično negoli ekstrinzično motivirana.

(Merriem, 2001; Kumar, 2012; Vasylenko, 2015; Bowl, 2017; Merriem, 2017)

³⁶ Samousmjereno učenje nastaje otprilike u isto vrijeme kao i Knowlesov koncept andragoške teorije te podrazumijeva odraslog učenika koji ima kontrolu i sam usmjerava svoje učenje. Zahvaljujući Toughovom istraživanju iz 1971. godine koje je utvrdilo kako kanadski odrasli učenici provedu u prosjeku sto sati u samousmjerenom učenju, istaknulo se kako je samousmjereno učenje sastavni dio naših svakodnevnih života te je stoga uključeno u teorije koje razlikuju odrasle učenike od djece (Merriem, 2017).

³⁷ navedena teorija posebno je objašnjena u potpoglavlju na 54. stranici ovoga rada.

svjetskog rata, dolazi do gospodarskog rasta, a zbog različitih tehnoloških inovacija, država počinje ulagati u daljnje obrazovanje stanovništva, poglavito u srednjoškolsko obrazovanje i obrazovanje odraslih kojemu dodjeljuje provizije kako bi poticala daljnji razvoj obrazovnih aktivnosti u zajednici (Hirtt, 2008; Bowl, 2017).

70-ih godina prošlog stoljeća počinje se provoditi politika privatizacije koja nije zaobišla ni obrazovni sektor. Šoljan (2007) ističe dva glavna razloga nastanka privatizacije u obrazovanju: naglašavanje demokratičnosti i poticanje tržišnog gospodarstva te ekonomski razvitak u vidu podizanja obrazovnog standarda građana i naglašavanje cjeloživotnog učenja. Hirtt (2008) ističe kako vodeće svjetske neoliberalne korporacije (Svjetska banka, WTO, OECD i Europska komisija) nastoje osposobiti novu radnu snagu koja će odgovarati novoj svjetskoj ekonomiji i politici neoliberalnog kapitalizma koja se „koristi obrazovanjem kako bi osposobilo radnike za poslove u uslužnom sektoru i produkciji cjeloživotnih potrošača“ (Giroux i Giroux, 2006, str. 21).

Pod utjecajem globalizacije i neoliberalizma, poglavito od 80-ih godina prošlog stoljeća, značaj obrazovanja odraslih prepoznale su države kojima navedena vrsta obrazovanja služi kao sredstvo u ostvarenju svojih ciljeva koji se odnose na povećanu zapošljivost ljudi i na cjeloživotnu potrebu za učenjem. Potrebu za kontinuiranim razvitkom i cjeloživotnim učenjem prepoznali su UNESCO³⁸ i Europska unija³⁹ koji propagiraju što modernije obrazovanje

³⁸ UNESCO je od 1949. godine organizirao sedam internacionalnih konferencija o obrazovanju odraslih poznatih pod nazivom *CONFINTEA* (u Elsinoreu, Montrealu, Tokiju, Parizu, Hamburgu, Belému i Suwonu) koje su izvješćima i deklaracijama o obrazovanju odraslih: *Preporuka o razvoju obrazovanja odraslih* (eng. Recommendation on the Development of Adult Education, adopted by the UNESCO General Conference as its Nineteenth session (1976)); *Hamburška deklaracija o obrazovanju odraslih* (eng. Hamburg Declaration on Adult Education (1997); Agenda for the Future (1997)); *Okvir za djelovanje iz Beléma* (eng. Belém Framework for Action (2009)); *Izjava iz Suwon-Osana* (eng. Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-Term Review Statement: The Power of Adult Learning and Education: A Vision Towards 2030 (2017)). Sva izvješća i deklaracije o obrazovanju odraslih dostupne su na: <http://uil.unesco.org/adult-education/confintea>

UNESCO je 1967. godine razvio *Svjetski eksperimentalni program opismenjavanja* (eng. Experimental World Literacy Programme) (EWLP), a 1970. godine objavljuje publikaciju *Uvod u cjeloživotno obrazovanje* (eng. An Introduction to Lifelong Education) (Merriem, 2010; Milana, 2012).

³⁹ Europska unija proglašava 1996. godinu *Godinom cjeloživotnog učenja* čime obrazovanje odraslih sve više stupa na ekonomsku i političku scenu. Nakon *Memoranduma o cjeloživotnom učenju* (2000) te razvojem *Grundtvig programa* (2000), 2006. godine Europska komisija objavila je rezoluciju *Obrazovanje odraslih: Nikad nije kasno za učenje* (eng. Adult Learning: It Is Never too Late to Learn), a 2007. godine objavljuje i *Akcijski plan o obrazovanju odraslih - Uvijek je pravo vrijeme za učenje* (eng. Action Plan on Adult Learning: It Is Always a Good Time to Learn) (Puljiz i Živčić, 2009; Milana, 2012; Mikulec i Krašovec, 2016). EAEA (European Association for the Education of Adults) 2016. godine objavljuje dokument *Manifest obrazovanja odraslih za 21. stoljeće* (eng. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century) kojega 2019. godine nadopunjuje i objavljuje pod nazivom *Manifest obrazovanja odraslih za 21. stoljeće: Moć i radost učenja* (eng. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning). U navedenim manifestima, opisuju se dobrobiti uključivanja u obrazovanje odraslih. Ono promovira aktivno građanstvo i demokraciju, zagovara zajedništvo i jednakost, digitalizaciju, veću zapošljivost i aktivan rad te održivi razvoj, a uvjetuje i bolje zdravstveno stanje odraslih učenika te razvoj životnih vještina potrebnih u svijetu stalne migracije i demografskih promjena (European Association for the Education of Adults (EAEA), 2016; European Association for the Education of Adults (EAEA), 2019).

odraslih koje će pratiti tržište rada i poduzimati promjene kako bi odgovorilo na potrebe ljudi u globaliziranom svijetu temeljenom na društvu znanja. Upravo se u tome odgleda prednost obrazovanja odraslih koje „ponajprije proizlazi iz njegove složenosti i obuhvatnosti (...), dinamičnosti te mogućnosti brze prilagodbe i pružanje rješenja za probleme koje u sebi nose novi društveni procesi“ (Živčić i Vučić, 2018, str. 17). Obrazovanje odraslih prvenstveno nastaje zbog želja i potreba ljudi za što boljim i kvalitetnijim životom (Merriem, 2010; Doutor i Lucio-Villegas, 2014), a „odrasli postaju ciljna skupina obrazovnih politika kojima se pokušava ostvariti razvoj i napredak te osigurati konkurentnost na tržištu rada i ostvarivanje udjela u ekonomijama znanja“ (Rajić i Rajić, 2011, str. 266). Stoga je u današnje vrijeme, obrazovanje odraslih organizirano na različite načine; ono može biti formalnog, neformalnog i informalnog karaktera kako bi zadovoljilo potrebe pojedinaca i tržišta rada za fleksibilnošću, individualizacijom te spremnosti na brze prilagodbe (Merriem, 2010; Jelić i sur., 2012; Tight, 2012; Vekić, 2015; Bowl, 2017; Vučić i sur., 2017; Pauković i Bačić, 2018; Živčić i Vučić, 2018). Formalnim obrazovanjem odraslih stječe se potvrda/svjedodžba, „a [ono] obuhvaća osnovno školovanje odraslih, srednjoškolsko obrazovanje odraslih (stjecanje srednjoškolske ili niže stručne spreme, prekvalifikacije, osposobljavanje i usavršavanje) te visoko obrazovanje“ (Živčić i Vučić, 2018, str. 16). Neformalno obrazovanje odraslih ostvaruje se u obliku radionica, seminara, tečajeva, konferencija i stručnih skupa te je usmjereno na osposobljavanje za rad dok informalno obrazovanje odraslih (samoobrazovanje) podrazumijeva znanje koje se stječe kroz svakodnevna iskustva (Pastuović, 2008; Pauković i Bačić, 2018; Živčić i Vučić, 2018). Obrazovanje odraslih postaje i političko sredstvo vladajućih koji, naglašavanjem važnosti cjeloživotnog učenja, zapravo skrivaju pravu istinu, a to je održavanje svoje moći na društvenoj, ali i na kulturnoj i ekonomskoj razini (Cervero i Wilson, 1999; Bowl, 2017). Time se naglašava koliko je obrazovanje odraslih sredstvo ideologije čijim se interesima i nastavnici i odrasli učenici prešutno pokoravaju.

Grummell (2007) ističe kako su se u novije vrijeme obrazovne politike priklonile neoliberalizmu⁴⁰ koji oblikuje obrazovanje odraslih kroz emancipaciju i koncept cjeloživotnog učenja koji pak potiče osobe da preuzmu brigu nad svojim obrazovanjem i profesionalnim razvojem čime se ukazuje na činjenicu da „se znanje određuje kao društveni kapital, kao osobni kapital koji je mjerljiv na tržištu“ (Vrcelj i Mušanović, 2013, str. 689). Na taj se način ostvaruju interesi države koja pruža priliku osobama da (ponovno) budu dijelom obrazovnog sustava čime se zaključuje kako obrazovanje odraslih postaje vrijednom robom na tržištu te se time

⁴⁰ Neoliberalizam u obrazovanju veže se uz pojavu privatnog sustava obrazovanja te smanjeno ulaganje državnog novca u određene socijalne programe (Mayo, 2014).

stavlja naglasak na konzumerizam i merkantilizam, a institucije koje provode obrazovanje odraslih djeluju po interesima države koja upravlja obrazovanjem i posljedično tome upravlja i ljudima (Briton i Plumb, 1993; English i Mayo, 2012; Fejes i Salling Olesen, 2016; Mikulec i Krašovec, 2016). Time država i dalje zadržava monopol nad ljudima putem oblikovanja obrazovanja po njezinim interesima, a pod utjecajem neoliberalizma u obrazovanju, odrasli učenici postaju potražitelji robe u obliku učenja i znanja koje se pretvorilo u sredstvo kupovine⁴¹. Drugim riječima, radi se o „dubokoj ukorijenjenosti obrazovanja u sferu politike“ (Selcuk i Hursen, 2015:1134).

„Andragoška praksa je u velikoj meri oblikovana postojećim teorijama učenja koje imaju posredan uticaj na kreiranje institucionalnih okvira, oblika obrazovanja odraslih, kurikuluma, metoda rada, i na rad edukatora sa odraslima“ (Maksimović, 2012, str. 37). Takve teorije učenja u svojoj su biti uvijek ideološke te odražavaju koncept i odnose moći, a u okviru obrazovanja odraslih navedeno upućuje kako obrazovanje odraslih zaista jest političko sredstvo te „sredstvo i instrument ekonomskog i društvenog razvoja, uz navođenje značaja veština, kompetencija i obrazovanja koje je orijentisano na ishode“ (Maksimović, 2012, str. 50). Postavlja se logično pitanje: kako obrazovanje odraslih može postati emancipacijskim sredstvom ako su ga "prisvojili" kreatori obrazovne politike koji iskorištavaju prirodne potrebe ljudi za učenjem i obrazovanjem? U sljedećem će se poglavlju pokušati dati odgovor na navedeno pitanje.

⁴¹ Briton i Plumb (1993) ističu kako određeni programi u obrazovanju odraslih, poput kratkih tečajeva, paketa za samostalno učenje i obrazovanje na daljinu, služe prvenstveno stjecanju profita.

5. EMANCIPACIJSKI KONCEPT OBRAZOVANJA ODRASLIH

5.1. Emancipacijsko učenje u obrazovanju odraslih

Emancipacijsko učenje u okviru obrazovanja odraslih odnosi se na vrstu učenja koja se izravno veže uz adolescenciju i odraslu dob budući da su osobe u tom životnom razdoblju osposobljenije za kritičku refleksiju, osvještavanje nepravde u društvu i zajedničko pokretanje društvenih promjena. Zbog toga je ključno da se odrasle osobe osnaže kroz proces obrazovanja, a veliku ulogu u tome imaju nastavnici u obrazovanju odraslih koji, zahvaljujući brojnim teorijama na kojima počiva emancipacijsko učenje, imaju priliku da od svojih učenika stvore osobe koje će se boriti za više društveno dobro. Nekoliko autora (Mezirow, 1981; Cranton, 1994; Inglis, 1997; Thompson, 2000; Brookfield, 2001; 2002; 2005; 2012; 2018; Bognar i Simel, 2013; Mikanović, 2015; Vasylenko, 2015; Ryyananen i Nivala, 2017) predstavlja karakteristike emancipacijskog učenja:

- karakteristično je za adolescenciju i odraslu dob;
- temelji se na radovima Freirea, Habermasa te Mezirowa (transformativno učenje) kao i na feminističkoj teoriji, kritičkoj teoriji/pedagogiji i poststrukturalizmu;
- posebno je korisna za rad u lokalnoj zajednici s obespravljenima (npr. žene, ranjive etničke i rasne skupine);
- od učenika zahtijeva da osvijeste i kritiziraju dominantnu ideologiju te ideološku manipulaciju u društvu, da se bore protiv hegemonije, da razotkriju tko posjeduje moć u društvu, da prevladaju alijenaciju (otuđenje), da nastave borbu za oslobođenje, da aktivno prosuđuju te da se zalažu za demokratska načela⁴²;
- zajednička je aktivnost ljudi koji se, zahvaljujući kritičkoj refleksiji, bore protiv nepravde, diskriminacije, socijalne isključenosti, opresivnih društvenih i političkih struktura te pokreću društvenu promjenu;

⁴² Erich Fromm posebno se bavio analizom slobode te je svoj rad temeljio na načelima psihoanalize. Fromm opisuje novu vrstu alijenacije kroz strah ljudi od vlastite slobode koji se zbog tog straha prilagođavaju mišljenju većine. Navedeno opisuje kroz proces *automatske prilagodbe* koja je rezultat nametnutih društvenih normi koje ograničavaju ljudsko djelovanje, razvoj kritičkog mišljenja te samostalnosti. Borba za vlastito oslobođenje prema Herbertu Marcuseu započinje razvojem *buntovne subjektivnosti* koju pojedinac samostalno kreira kako bi se odvojio od ostalih ljudi. Smatra se kako djelovanje u zajednici s ostalim ljudima utječe na pojavu mišljenja koje je preslika mišljenja vodeće ideologije u društvu. S tim se ne slaže Habermas koji opisuje kako je razmjena ideja i misli koje vode ka društvenoj promjeni uspješna jedino ako se odvija u zajedništvu. Življenjem u zajedništvu i međusobnoj komunikaciji kreira se *svijet života* koji omogućuje aktivno prosuđivanje jer jedino tako dolazi do zajedničke misli koja opet generira određenu svjesnost na stanje u društvu. Na taj se način oblikuje i identitet osobe te se jača grupna solidarnost (Briton i Plumb, 1993; Brookfield, 2002; 2005; Fleming, 2012; Bognar i Simel, 2013). *Svijet života* može uništiti vodeća ideologija u društvu koja ga kolonizira te vrši kontrolu „medija – novca, moći, vrijednosti i utjecaja“ (Habermas, 1987. prema: Marojević i Milić, 2016:624).

- cilj je dovesti pojedinca do društvene i političke promjene tako da ga se oslobodi snaga koje ga ograničavaju i kontroliraju njegov život kako bi stekao autonomiju, jednakost i socijalnu pravdu.

Imel (1999) utvrđuje kako u praksi, emancipacijsko učenje nije sasvim prihvaćeno ni od nastavnika ni od odraslih učenika, dok je obrazovanje odraslih još uvijek shvaćeno kao tržišna roba čiji su potrošači upravo odrasli učenici. Također ističe kako bi nastavnici u obrazovanju odraslih trebali biti upoznati s različitim filozofskim stajalištima o ciljevima obrazovanja odraslih, ali i navodi kako većina nastavnika nije uskladila perspektive koje vode k emancipacijskom učenju te se stoga nameće pitanje trebaju li nastavnici u obrazovanju odraslih promovirati društvenu promjenu kroz naglašavanje uključenosti, slobode, jednakosti i društvene pravde ili bi trebali dati prednost različitim sustavima, kao što su društveni, politički i/ili ekonomski sustav koji ih često ograničavaju u djelovanju? Može se utvrditi kako zbog pristupa odozgo prema dolje, nastavnici često postaju robovi nametnutih društvenih vrijednosti koje ih priječe u provođenju ispravnog moralnog ponašanja i podučavanja učenika. Foucault objašnjava „kako društvo u celini i njegove lokalizovane prakse, kao što je obrazovanje odraslih, sadrži zone slobode koje su oslobođene prisustva moći“ (Maksimović, 2012, str. 45), odnosno, obrazovanje odraslih odražava društvenu moć, moć manjine koja njime upravlja te je stoga moguće provoditi emancipaciju u obrazovanju odraslih, koja se postiže kroz proces osnaživanja, razvoja kritičkog mišljenja i transformativnog učenja.

5.1.1. Osnaživanje

Osnaživanje se promatra kao aktivan i interaktivan proces koji se izravno veže uz pojam moći i emancipacijskog učenja te se posebno naglašava u obrazovanju. Na važnost osnaživanja ukazao je i Freire koji, uz koscijentizaciju, navodi i osnaživanje kao mogućnost odupiranja opresiji i dominaciji manjine nad većinom. Nekoliko je autora proces osnaživanja definiralo kao:

- „[proces] koji je usmjeren na razvoj samopouzdanja, samoizražavanja i interesa za učenje“ (Inglis, 1997, str. 13);
- „multidimenzionalni socijalni proces koji pomaže ljudima u ostvarivanju kontrole nad vlastitim životima (...)“ (Page i Czuba, 1999, str. 3);

- proces koji se odvija u kontekstu neravnomojnerne distribucije moći u kojemu osoba nastoji povećati svoju moć tako što poduzima potrebne akcije i vrši refleksiju (Cattaneo i Chapman, 2010);
- „proces u kojem pojedinci stječu kontrolu nad svojim životom, demokratski sudjeluju u različitim kolektivima te stječu sposobnost kritičkog čitanja i razumijevanja konteksta u kojem žive“ (Ryynanen i Nivala, 2017, str. 41).

Iz navedenih definicija proizlazi dualna priroda osnaživanja; osnaživanje je shvaćeno kao individualan i kao kolektivni proces promjene koji se odvija u određenom društvenom kontekstu. Osnaživanje se dijeli na psihološko i političko pri čemu se „psihološko osnaživanje odvija na razini osobne svijesti i osjećaja dok političko osnaživanje [ukazuje] na stvarnu promjenu koja omogućava osobi da sudjeluje u donošenju odluka koje utječu na njezin život“ (Sadan, 1997, str. 76). Drugim riječima, osnaživanje obuhvaća tri temeljne dimenzije: osobnu, odnosnu i kolektivnu. *Osobna dimenzija osnaživanja* usmjerava se na kreiranje osjećaja vlastite vrijednosti i identiteta pri čemu pojedinac postupno odbacuje opresivni sistem vrijednosti. U *odnosnoj dimenziji osnaživanja* podrazumijeva se preispitivanje prirode međusobnih odnosa (npr. tko posjeduje više moći, a tko manje) što je razlikuje od *kolektivne dimenzije osnaživanja* koja je usmjerena na zajednički rad i pokretanje kolektivne društvene akcije spram opresivnih struktura (Rowlands, 1996; Sadan, 1997; Page i Czuba, 1999). Sukladno navedenim dimenzijama, nekoliko je autora kreiralo modele osnaživanja. Belenky i sur. (1985; 1986. prema Ernest, 2002) razvijaju *Epistemološki model osnaživanja* u kojemu je naglasak stavljen na učenika koji odbacuje pasivnu ulogu promatrača tako što kreira svoje spoznaje, znanje i vlastiti identitet. Faza *šutnje* i faza *dobivenog znanja* podrazumijevaju faze u kojima učenik nema moć te bespogovorno prihvaća dobivene informacije od strane autoriteta/nastavnika koji posjeduje moć i koji vrši transmisiju činjeničnog znanja kojega učenici kasnije reproduciraju. U fazi *subjektivnog znanja*, učenik je sposoban pasivno oduprijeti se autoritetu, ali tako što vjeruje svojim instinktima i intuiciji što kasnije prelazi u fazu *proceduralnog znanja*, kada učenik postupno odbacuje autoritet. Tada dolazi do mogućnosti razvoja dvije različite faze: faze *odvojenog znanja*, u kojoj se učenik vodi objektivnim kriterijima znanja definiranim od strane autoriteta ili faze *povezujućeg znanja*, u kojoj učenik nastavlja s intuitivnim procesiranjem znanja i povezuje nove spoznaje s prethodno naučenim spoznajama, najčešće s prethodnim iskustvom. Posljednja faza, faza *konstruiranog znanja*, podrazumijeva učenika koji ima samostalnost u kreiranju znanja i uspješno balansira između faze odvojenog znanja i faze povezujućih znanja. U tablici 2. prikazane su faze *Epistemološkog modela osnaživanja*.

Šutnja

pasivno prihvaćanje informacija od autoriteta

Dobiveno znanje: glas ostalih

prihvaćanje informacija od strane autoriteta te mogućnost ponavljanja istih

Subjektivno znanje: unutarnji glas

intuitivno odgovaranje i vrednovanje vlastitih subjektivnih intuitivnih prosudbi

Proceduralno znanje

traženje objektivnog znanja pomoću odvojenog ili povezujućeg znanja

Odvojeno znanje

(bezlično, kritičko i razumno rasuđivanje;
usmjereno na opravdavanje i dokazivanje)
ili

Povezujuće znanje

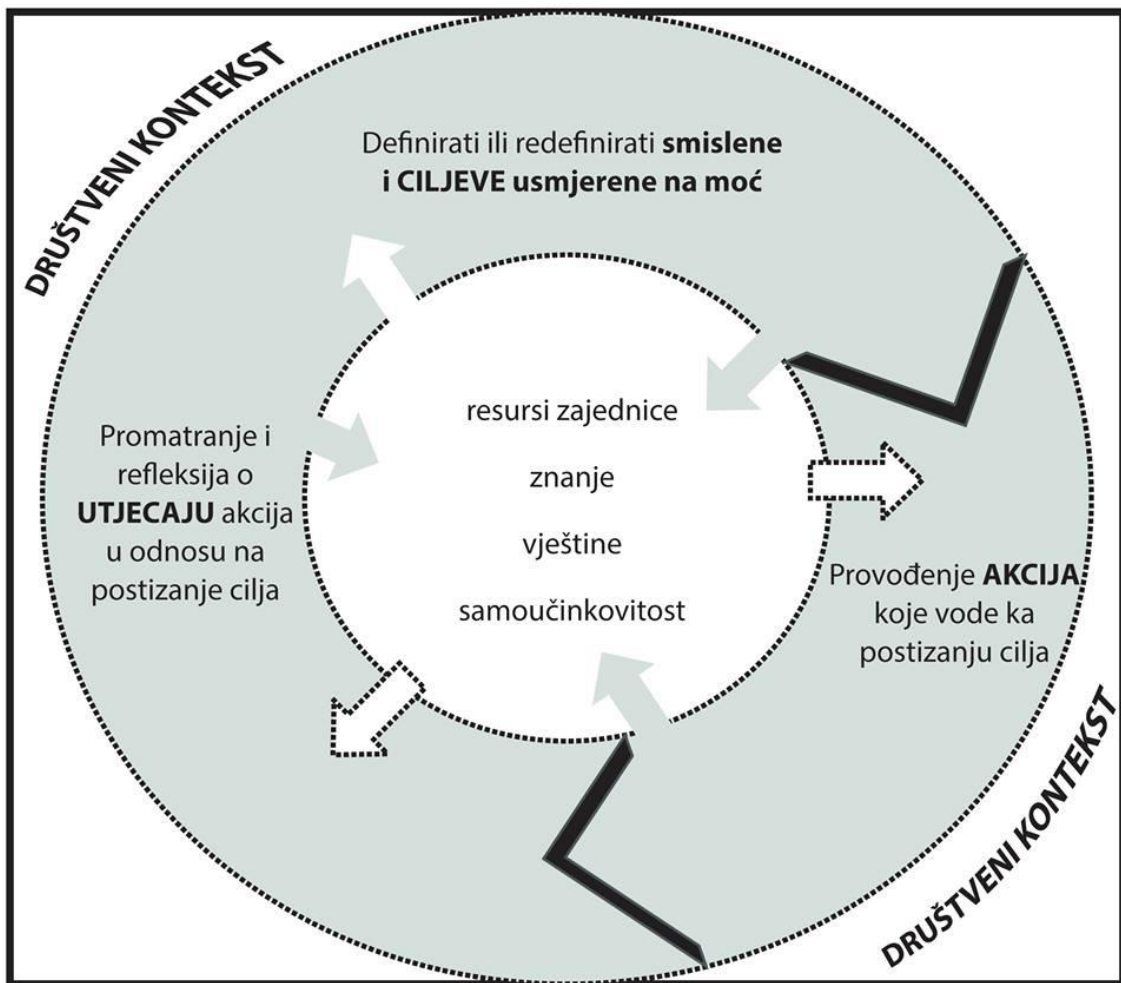
(proizašlo iz iskustva ili odnosa te zahtijeva
intimnost i jednakost između selfa i objekta,
učenika i znanja; usmjereno na nekritično,
empatično razumijevanje)

Konstruirano znanje: integriranje glasova

Znanje je shvaćeno kao učenikov konstrukt, a glasovi intuicije i razuma integrirani su u način spoznaje koji ovisi o referentnom okviru spoznaje kao i o cjelokupnom kontekstu, pri čemu se učenik povezuje s poznatim

Tablica 2. Epistemološki model osnaživanja (Belenky i sur., 1985; 1986. prema Ernest, 2002, str. 10 – slobodni prijevod autorice)

Cattaneo i Chapman (2010) razvijaju *Model osnaživanja* koji podrazumijeva definiranje osobnih ciljeva koji su usmjereni ka povećanju nečije moći, pri čemu se u obzir uzima socijalni kontekst i društvene vrijednosti, samoeфикаsnost, znanje o postojećim represivnim strukturama moći i kompetentnost za poduzimanje društvene akcije. Slika 5. prikazuje *Model osnaživanja*.



Slika 4. Model osnaživanja (Cattaneo i Chapman, 2010, str. 647 – slobodni prijevod autorice)

5.1.2. Kritičko mišljenje

John Dewey prvi je opisao pojam kritičkog mišljenja (kojega je nazivao reflektivnim mišljenjem) u svojoj knjizi *Kako mislimo* (eng. *How We Think*) iz 1910. godine. Prema Deweyju, reflektivno mišljenje započinje definiranjem i razumijevanjem problemske situacije koja iziskuje rješenje. Moguća rješenja nude se u obliku hipoteza koja se potom testiraju različitim oblicima promatranja i istraživanja nakon čega slijedi analiza i interpretacija rezultata (Garrison, 1991; Grozdanić, 2009; Choy i San Oo, 2012; Hitchcock, 2017). Temeljem navedenog, reflektivno mišljenje promatra se „kao aktivan, ustrajan i temeljit proces razmatranja vjerovanja uz razmatranje onih postavki koje podupiru to vjerovanje“ (Buchberger, 2012, str. 12). Koncept kritičkog mišljenja kroz godine se različito definirao, a u nastavku se izdvajaju sljedeće definicije kritičkog mišljenja:

- „intelektualni proces aktivnog i vještog konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i/ili evaluacije informacija prikupljenih iz (...) promatranja, iskustva, refleksije,

rezoniranja ili komunikacije, koje služe kao vodič za vjerovanja i djelovanje“ (Scrivena i Paul, 1987. prema Grozdanić, 2009, str. 389);

- „konstruktivna aktivnost čija je krajnja svrha stjecanje uvida s ciljem promjene stvari na bolje“ (Garrison, 1991, str. 289);
- „proces stvaranja smisla (interni kognitivni proces) od vanjskih iskustava kroz analizu ishoda i informacija“ (Garrison, 1992, str. 138);
- proces usmjeren na „promociju socijalne i političke transformacije“ (Fernandez-Balboa, 1993, str. 66);
- „esencijalni element rješavanja problema, donošenja odluka i kreativnosti“ (Jones i Safrit, 1994, str. 5);
- „samovođeno, samodisciplinirano, samokontrolirano i samokorigirajuće mišljenje koje zahtijeva stroge standarde promišljenih postupaka te nameće djelotvornu komunikaciju i sposobnost rješavanja problema“ (Bjelanović Dijanić, 2012, str. 168);
- utvrđivanje istinitosti dokaza kroz kritičku analizu i argumentaciju (Brčić Kuljiš, 2018).

Temeljem ponuđenih definicija, kritičko mišljenje je shvaćeno kao viši kognitivni proces koji osobama omogućuje realno i kritičko sagledavanje stvarnosti kroz međusobnu komunikaciju kako bi donijeli ispravne odluke i postigli promjene na individualnoj i društvenoj razini. Navedeno naglašava i Buchberger (2012) koja navodi kako kritičko mišljenje podrazumijeva niz intelektualnih sposobnosti i vrijednosti koje pojedinac koristi kako bi razvijao navedenu vještinu⁴³ dok se s time slažu i Uribe-Enciso i sur. (2017) koji naglašavaju kako kritičko mišljenje podrazumijeva upotrebu kognitivnih vještina (npr. analiziranje, evaluiranje, interpretiranje itd.) te njegovanje vrijednosti kao što su empatija i poniznost koje zajedničkim djelovanjem omogućuju razvoj tolerancije i objektivnog prosuđivanja različitih procesa i situacija, kao i mogućnost prilagodbe suvremenom svijetu.

⁴³ Buchberger (2012, str. 13) navodi sljedeće intelektualne sposobnosti kritičkog mišljenja: „sposobnost analize pojmova, informacija i gledišta; sposobnost razlikovanja relevantnih i irelevantnih informacija unutar zadanog konteksta; sposobnost interpretacije informacija; sposobnost povezivanja prethodnog znanja i novih informacija te različitih informacija iz različitih područja; sposobnost sinteze informacija; sposobnost organizacije sadržaja u smislenu cjelinu; sposobnost razlikovanja opravdanih i neopravdanih tvrdnji; sposobnost sagledavanja predmeta rasprava iz različitih gledišta; sposobnost vrednovanja informacija i gledišta; sposobnost formiranja stavova i zastupanja ideja; sposobnost opravdanja stavova, gledišta; sposobnost preuzimanja aktivne uloge u procesu učenja; sposobnost zamišljanja mogućih situacija; sposobnost nadgledanja i procjenjivanja vlastitog razumijevanja informacija; sposobnost usmjeravanja vlastita mišljenja k ispravnosti“. Također, autorica spominje i „jasnoću, relevantnost, dubinu, preciznost, konzistentnost, koherentnost, logičnost [i] objektivnost“ (Buchberger, 2012, str. 13-14) kao intelektualne vrijednosti kritičkog mišljenja.

Kritičko mišljenje postaje nužnost u svijetu brzih promjena kojega karakterizira dominantan utjecaj tehnologije te ubrzan protok ljudi i informacija, koji od pojedinaca i društava zahtijeva proces brze prilagodbe i reakcije. Navedeno upućuje kako je potrebno osuvremeniti obrazovni sustav koji sve više postaje zastarjeo jer se temelji na upamćivanju i reprodukciji sadržaja bez mogućnosti aktivnog promišljanja o naučenome (Buchberger, 2012; Njiraini, 2016, Uribe-Enciso, Uribe-Enciso i Vargas-Daza, 2017). Vještina kritičkog mišljenja omogućuje pojedincu da kroz proces refleksije i evaluacije bude sposoban identificirati i procijeniti situacije i nedosljednosti koje postoje u društvu, kao i preispitati postojeća uvjerenja i utvrditi što se krije u pozadini nekog problema, što će u konačnici rezultirati znanjem, emancipacijom, većim samopouzdanjem i samopoštovanjem pojedinca te razvojem demokratskog društva (Garrison, 1991; Fernandez-Balboa, 1993; Burbules i Berk, 1999; Buchberger, 2012; Forum za slobodu odgoja, 2016; Njiraini, 2016; Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017). Nekoliko autora navelo je slične, ali i različite karakteristike kritičkog mislilaca:

- „cijeni kreativnost; inovativan je; smatra kako je život pun mogućnosti; budućnost gleda kao fleksibilno [rješenje], ne fiksno; postavlja pitanja i odgovara na izazove; rjeđe se oslanja na autoritet nastavnika (...); povezuje činjenice sa stvarnim životnim situacijama; koristi se vještinama rješavanja problema kako bi se suočio sa svijetom koji se mijenja; (...); prihvaća tuđa stajališta; otvorenog je uma; generira i evaluira alternativne mogućnosti, potiče i izaziva druge da postanu kritički mislioci; objektivan je“ (Jones i Safrit, 1994, str. 5);
- „otvorenog uma; pošten; u potrazi za dokazima; dobro informiran; pažljiv prema tuđim stavovima i razlozima; (...); voljan razmotriti alternative i revidirati uvjerenja“ (Hitchcock, 2017, str. 483);
- „radoznao; dobro informiran; razuman; otvorenog uma; fleksibilan; pravedan [pojedinaac koji se] pošteno suočava s predrasudama; oprezno donosi zaključke; spreman je preispitati svoja uvjerenja; daje jasne argumente; (...); organizira i pronalazi relevantne informacije; odabire objektivne kriterije; fokusira se na istraživanje i odlučan je u dobivanju rezultata“ (Uribe-Enciso i sur., 2017, str. 3).

Kako bi se formirale spomenute karakteristike kritičkog mišljenja kod učenika, nužno je da nastavnici „obrate pažnju na razvoj epistemoloških vjerovanja učenika, da promoviraju aktivno učenje [i] problemski usmjeren kurikulum, da stimuliraju interakciju među učenicima [tako] da učenje bude temelj za realne životne situacije“ (Ten Dem i Volman, 2004, str. 359). Osim toga, nastavnici bi i sami trebali biti osposobljeni vještinama kritičkog mišljenja, što se često u praksi

ne postiže. Snyder i Snyder (2008) navode kako postoje četiri prepreke u implementaciji kritičkog mišljenja u obrazovanju: nedostatak vještina kritičkog mišljenja kod nastavnika, nedostatak informacija o kritičkom mišljenju, predrasude te nedostatak vremena. Naime, nastavnici nisu osposobljeni za poučavanje učenika vještinama kritičkog mišljenja što može dovesti do predrasuda u poučavanju istih. Nedostatku navedenih vještina pridonose i obrazovni materijali koji ne ostavljaju mogućnost otvorene kritičke diskusije kao i nedostatak vremena budući da nastavnici imaju obvezu ispuniti normu nastavnih sati propisanu od strane nadležnih vlasti.

Zadatak nastavnika je da učenicima osigura primjereno i sigurno okruženje u kojemu će se stvoriti poticajna atmosfera za učenje vještinama kritičkog mišljenja, uz istovremeno poštivanje sposobnosti i stilova učenja učenika te njihovih različitih mišljenja. „Kritičko poučavanje započinje razvojem učenikovih potencijala za kritičko mišljenje tako da mogu kritizirati blokirajući sistem opresije koji je uključen u suvremeno društvo“ (Brookfield, 2005, str. 353). Kritičko mišljenje razvija se na poticaj nastavnika koji služe kao modeli učenicima te kroz otvoreni dijalog između nastavnika i učenika (Garrison, 1991; Jones i Safrit, 1994; Burbules i Berk, 1999; Snyder i Snyder, 2008; Grozdanić, 2009; Forum za slobodu odgoja, 2016; Njiraini, 2016; Buchberger i sur., 2017). Također, postoje brojne metode kako poboljšati vještine kritičkog mišljenja u obrazovanju (odraslih). Jones i Safrit (1994) navode tehniku kao što je *kritička analiza* u kojem učenik (ili mala skupina učenika) odgovara na pitanja proučavajući materijal koji se bavi određenom tematikom. Spominju i nekoliko individualnih i timskih aktivnosti kao što su *debatni timovi*, *sokratovski dijalog*, *vođenje dnevnika*, *uporaba citata*⁴⁴ te *dramatizacija*, u kojoj nastavnik pokazuje učenicima isječak iz videa ili filma, a zadatak učenika je da pokušaju shvatiti smisao viđenoga kroz pisanje alternativnog završetka kojega kasnije i odglume. Slično postižu i kroz *stvaranje scenarija* u kojemu nastavnici nude učenicima pitanja temeljem kojih oni kreiraju scenarij/priču o određenoj problemskoj situaciji. Snyder i Snyder (2008) i Forum za slobodu odgoja (2016) navode kako bi se učenicima trebala postavljati kritička pitanja koja će ih potaknuti na aktivno promišljenje o problemu⁴⁵, s time da bi nastavnici na početku trebali usmjeravati učenike. Facione (2007. prema Snyder i Snyder, 2008) je razvio IDEALS⁴⁶, niz aktivnosti koje podrazumijevaju odgovaranje na pitanja koja

⁴⁴ Opisi navedenih metoda dostupni su u: Jones i Safrit (1994)

⁴⁵ Sanders (1969. prema Forum za slobodu odgoja, 2016) navodi sedam vrsta multiprocesnih pitanja koja nastavnici mogu postavljati učenicima kako bi razvili vještine kritičkog mišljenja: doslovna, translacijska, interpretacijska, aplikacijska, analitička, sintetička i evaluacijska pitanja. Opis svake vrste kritičkih pitanja dostupan je u: Forum za slobodu odgoja (2016)

⁴⁶ IDEALS = Identify, Define, Enumerate, Analyze, List, and Self-Correct

vode ka rješenu problema. Aktivnost započinje identifikacijom problema i pitanjem *S kakvim se problemom suočavamo?*, nakon čega slijedi utvrđivanje činjenica i konteksta u kojem se problem odvija. Navedeno postupno prelazi u definiranje i analizu mogućih rješenja, od kojih se odabiru ona koja najbolje odgovaraju problemskoj situaciji. Pritom je iznimno važna posljednja aktivnost koja služi kao povratna informacija i zahvaljujući kojoj su učenici sposobni utvrditi propuste u koracima. Također, postoji i ERR sustav⁴⁷ koji služi kao strategija aktivnog učenja temeljenog na iskustvu. Postupak započinje evokacijom spoznaja o određenoj temi ili prethodno naučenom gradivu što postupno prelazi u drugu fazu, fazu razumijevanja značenja, u kojoj se učenici susreću s novom temom/informacijom. Posljednja faza podrazumijeva proces refleksije u kojem se spajaju prethodno naučene spoznaje s novo naučenim spoznajama. Kako bi faze bile uspješne, nužno je učenike potaknuti na suradničko učenje te im ponuditi raznolike metode rada⁴⁸ (Bjelanović Dijanić, 2012; Forum za slobodu odgoja, 2016). Također, kreirani su različiti testovi evaluacije kritičkog mišljenja koji se razlikuju prema vrsti zadataka. Grozdanić (2009) navodi testove višestrukog izbora kao što su *Kalifornijski test vještina kritičkog mišljenja*⁴⁹ te *Watson-Glaserova procjena kritičkog mišljenja*⁵⁰ i testove otvorenog tipa od kojih se izdvajaju *Skala kritičkog mišljenja* (eng. Critical Thinking Scale), *Ennis-Weirov esejski test kritičkog mišljenja* (eng. The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test)⁵¹ te *Međunarodni test kritičkog mišljenja* (eng. International Critical Thinking Essay Test) koji vrednuju esejski tip zadataka ili pisanje eseja na određenu temu tako što utvrđuju uspješnu identifikaciju problema i konteksta, analizu i procjenu logičnih zaključaka, razvoj vlastitih

⁴⁷ ERR sustav podrazumijeva sustav koji se temelji na principu evokacije (prisjećanja), razumijevanja značenja i refleksije.

⁴⁸ Bjelanović Dijanić (2012), Čalina, Dijanošić, Gefferth i Martinko (2012) i Forum za slobodu odgoja (2016) navode individualne i suradničke (grupne, timske) metode kao što su oluja ideja (eng. brainstorming), grozdovi, INSERT tehnika, grupna diskusija, uglovi, olovka u sredinu, pisanje za sebe, kockarenje, Vennov dijagram, vrijednosna os, intervju u tri koraka, činkvina, kategorijski pregled, kolo-naokolo, simulacija, igranje uloga, vođeno čitanje, rotirajući pogled, slagalica, igra, demonstracija, konceptualna tablica, studij slučaja, razmisli/u paru razmijeni, dvostruki dnevnik, slobodno pisanje, recipročno poučavanje, sačuvaj posljednju riječ za mene, konceptualna tablica i T-tablica. Opis svake metode dostupan je u: Bjelanović Dijanić (2012), Čalina i sur. (2012) i Forum za slobodu odgoja (2016)

⁴⁹ *Kalifornijski test vještina kritičkog mišljenja* (eng. California Critical Thinking Skills Test – CCTST), test je od 34 zadataka višestrukog izbora koji mjere sedam vještina kritičkog mišljenja: vještine rasuđivanja, analitičke vještine, vještine interpretacije, vještine zaključivanja, evaluaciju, objašnjavanje, indukciju, dedukciju i računanje (Grozdanić, 2009; Insight Assessment, 2016).

Primjer CCTST-a dostupan je na: [https://www.chaffey.edu/slo/cm_slo_toolbox/Core%20Competency%20-%20Critical%20Thinking/Short%20list%20of%20Critical%20Thinking%20\(published%20\\$\\$\)%20Tests%20-%20Duke%20University.pdf](https://www.chaffey.edu/slo/cm_slo_toolbox/Core%20Competency%20-%20Critical%20Thinking/Short%20list%20of%20Critical%20Thinking%20(published%20$$)%20Tests%20-%20Duke%20University.pdf)

⁵⁰ *Watson-Glaserova procjena kritičkog mišljenja* (eng. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal – WGCTA) test je koji se sastoji od 80 zadataka (duža verzija) ili 40 zadataka (kraća verzija) višestrukog izbora te mjeri pet područja kritičkog mišljenja: zaključivanje, prepoznavanje postavki, dedukcija, interpretacija i evaluacija argumenata (Watson i Glaser, 2002; Grozdanić, 2009).

Primjer testa dostupan je na: <https://www.assessment-training.com/Training/Free#/test/269?mode=free>

⁵¹ Uputstva za uporabu te test, dostupni su u: Ennis i Weir (1985)

zaključka te gramatički ispravno napisan esej. Osim toga, autorica spominje i mogućnost samoprocjene kritičkog mišljenja pomoću *Instrumenta za samorefleksiju kritičkog mišljenja* (eng. Critical Thinking Self-Reflection Tool).

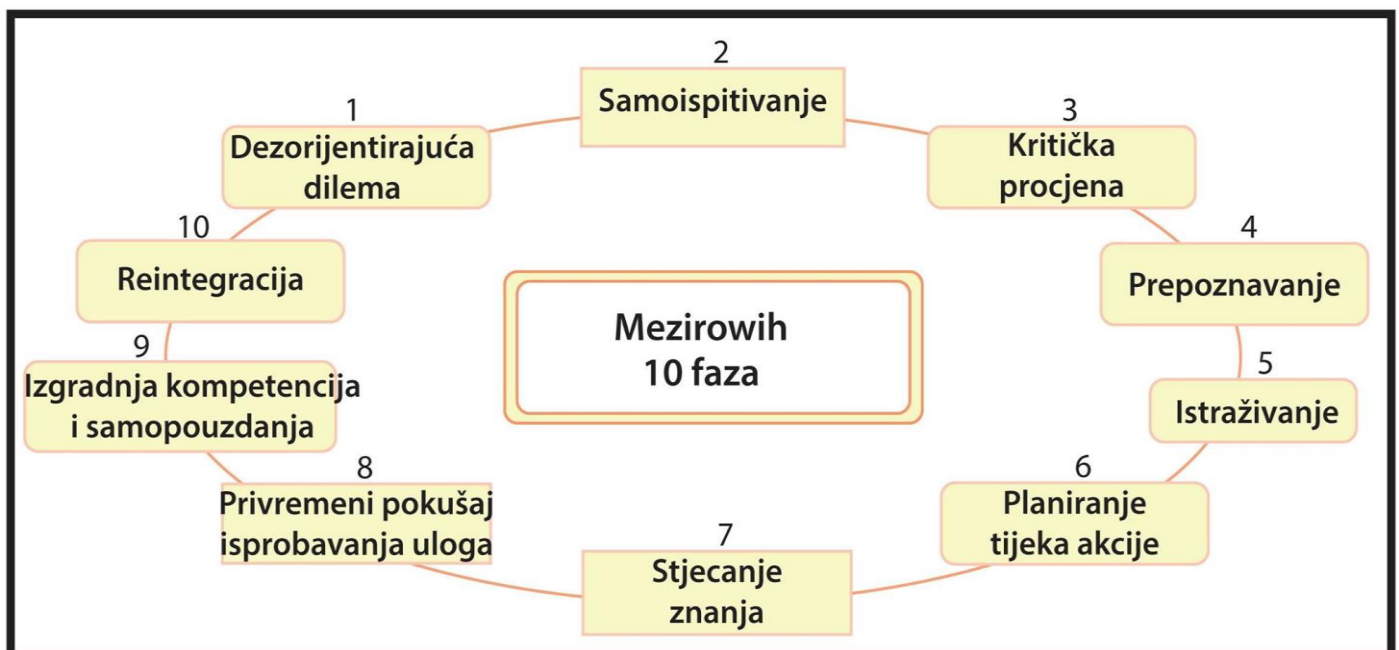
5.1.3. *Transformativno učenje*

Mezirow je 1978. godine stvorio *teoriju promjene perspektiva* koja je kasnije postala *transformativna teorija*, da bi u konačnici dobila naziv **transformativno učenje**. Povod kreiranja ovog učenja, Mezirow je dobio tijekom 70-ih godina kada je, zajedno sa suradnicima, provodio istraživanje na 83 žene koje su se upisale na dvanaest različitih programa povratnog obrazovanja na nekoliko fakulteta u SAD-u. Također, veliki utjecaj na pojavu transformativnog učenja činila su i djela Thomasa Kuhna, Herberta Fingarettea, Paula Freirea i Jürgena Habermasa, kao i načela iz humanističke psihologije, konstruktivizma te kritičke teorije⁵² (Mezirow, 1981; Brookfield, 1995; Santalucia i Johnson, 2010; Baumgartner, 2012; Kreber, 2012; Javed, 2017; Hoggan, 2018). Maksimović (2012, str. 48) navodi kako transformativno učenje „predstavlja emancipatorsku koncepciju učenja koja ima za cilj oslobođenje individua kroz kritičko mišljenje i stalno preispitivanje postojećih uvjerenja“ te je prvenstveno namijenjena odraslima zato što se smatra kako je odrasla dob primjerenija za kritičko mišljenje i kritičku refleksiju budući da odrasli posjeduju više životnog iskustva „i zreliju razinu kognitivnog funkcioniranja od onog u djetinjstvu“ (Merriem, 2017, str. 25).

Brčić Kuljiš (2018, str. 123) ističe kako se transformativno učenje „treba odvijati na način da osoba integrira implikacije drugih pogleda na svijet u svoj pogled na svijet“, a kako bi se transformativno učenje u obrazovanju ostvarilo, nužno je da se u središte obrazovnog procesa stavi odraslog učenika. Honneth razlikuje tri razine spoznavanja (samouvjerenost, samopoštovanje i samopouzdanje) koje, ako se ne prepoznaju na razini društva, nastaje borba za spoznavanje kroz socijalni *praxis* te prema oslobođenju ljudi da budu ono što doista jesu što dovodi do transformativnog učenja (Fleming, 2016). Inglis (1997) naglašava kako spoznaja o strukturama moći nije dovoljna već treba osposobiti ljude da se odupru i bore protiv navedenih struktura, a u tome im može pomoći transformativno učenje koje ističe kritičku refleksiju, potrebu za transformacijom te kreiranje selfa koji predstavljaju ključ za društvenu i osobnu promjenu.

⁵² Khedkar i Nair (2016) navode pojam *transformativna pedagogija* koja nastaje kombinacijom načela konstruktivizma i kritičke pedagogije. Uloga transformativne pedagogije uključuje osnaživanje učenika, razvijanje kritičke osviještenosti, kritičkog mišljenja i kritičke refleksije.

Mezirow je naveo deset faza transformativnog učenja koje započinje kada osoba doživi određeno (negativno) iskustvo, tzv. *dezorijentirajuću dilemu*, koja preispituje postojeća uvjerenja i vrijednosti koja je osoba još davno prije internalizirala i primjenjivala sve do novog iskustva. Prethodna iskustva više nisu dovoljna; ona su neadekvatna novoj situaciji koja zahtijeva stvaranje i primjenu novih načela. Navedeno može dovesti do preispitivanja svojih postojećih uvjerenja, što u konačnici može dovesti do straha ili srama u primjeni novih spoznaja. Stoga, nužno je da osoba kritički procijeni svoja postojeća uvjerenja i postupno otkriva što uzrokuje nezadovoljstvo kako bi proces transformacije mogao započeti. U tome joj mogu pomoći i ostale osobe koje su proživjele slične osjećaje ili koje su prolazile kroz sličnu promjenu. Sukladno tome, osoba će biti u stanju istraživati različite opcije o novim spoznajama te će planirati i kontrolirati tijek akcije. Na taj će način osoba biti u stanju stjecati različita stanja i isprobavati nove spoznaje u stvarnosti, kao i nove uloge koje nastaju novim, proživljenim iskustvom što će rezultirati većim samopouzdanjem i kompetentnošću novom ulogom koju je osoba uspješno internalizirala (Santalucia i Johnson, 2010; Baumgartner, 2012; Cranton i Taylor, 2012; Mezirow, 1981; 2007b; 2012; Kitchenham, 2014; Christie, Carey, Robertson i Grainger, 2015; Merriem, 2017; Brookfield, 2012; 2018; Hoggan, 2018). Na slici 6. prikazano je deset faza transformativnog učenja.



Slika 5. Deset faza transformativnog učenja (Şahin Izmirli i Kabakçi Yurdakul, 2014, str. 2295 – slobodni prijevod autorice)

Tijekom godina, teorija se postupno proširivala novim spoznajama i fazama. Tako je Mezirow uveo i jedanaestu fazu u kojoj se objasnilo kreiranje novih odnosa, a uveo je i pojmove *perspektiva značenja* (navike uma⁵³ i točke gledišta⁵⁴) te *shema značenja* (eng. meaning shemes) (stvaranje značenja zahvaljujući proživljenom iskustvu) za svaki tip učenja (učenje unutar shema značenja, učenje s novim shemama značenja i učenje kroz transformaciju značenja) koje Mezirow opisuje 1985. godine kada revidira teoriju transformativnog učenja. Sukladno Habermasovim tipovima učenja (tehničko, praktično i emancipacijsko)⁵⁵, kreira svoja tri tipa učenja⁵⁶ (instrumentalno, dijaloško i samorefleksivno) (Fernandez-Balboa, 1993; Brookfield, 1995; 2012; Mezirow, 1997; 2003; 2007a; Kitchenham, 2014; Javed, 2017) koji se odvijaju kroz različite procese:

- 1) učenje unutar shema značenja – osobe proširuju i nadopunjuju stečena znanja i iskustva;
- 2) učenje novih shema značenja koja su kompatibilna starim shemama značenja;
- 3) učenje kroz transformaciju značenja – osoba nailazi na problem koji nije rješiv putem novih i/ili starih shema značenja što posljedično dovodi do redefiniranja problema i transformacije značenja.

Učenje kroz transformaciju značenja dovodi do transformacije perspektive koja predstavlja proces (kritičke) osviještenosti te se može odvijati na dva načina: kroz akumuliranje transformacije u shemama značenja ili kroz kritičko promišljanje o shemama značenja ili perspektivama značenja. Drugim riječima, transformacija značenja odvija se ili kroz automatsku refleksiju sadržaja ili kroz sklop sheme značenja. Značenja su individualna i ovise o pojedincu, a osoba će ih početi shvaćati kad se nalazi u društvu istomišljenika, odnosno, kada se upusti u dijalog i diskusiju. Važno je naglasiti kako to ovisi o pojedincu jer je osoba ta koja

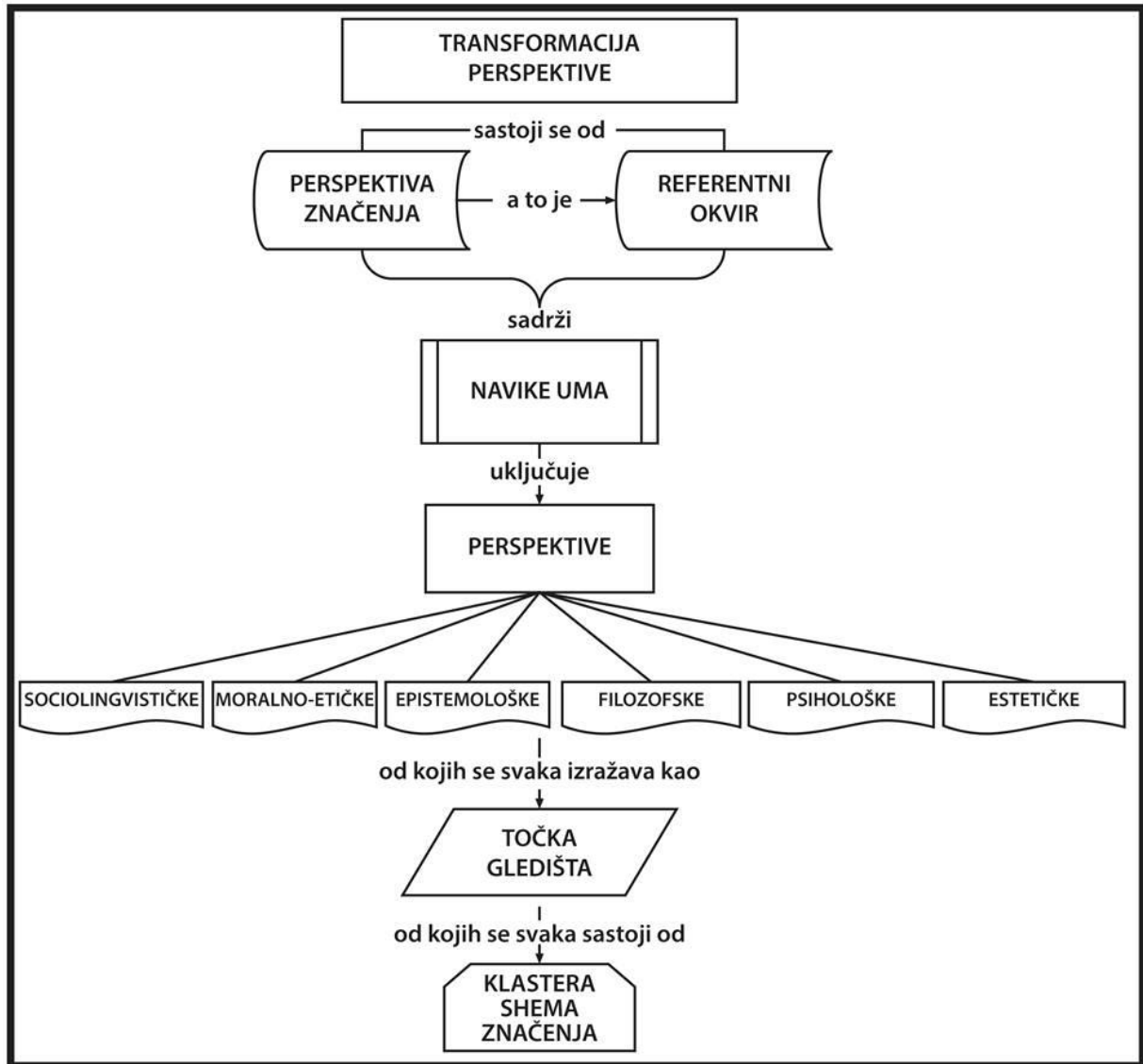
⁵³ *Navike uma* (eng. habits of mind) predstavljaju sistem (kulturoloških) vrijednosti koje osoba internalizira tijekom djetinjstva što ih kasnije, u odrasloj dobi, čini teže promijenivim. Mezirow (2007b; 2012) definira šest navika uma: sociolingvističke (npr. društvene norme, ideologije), moralne (npr. moralne norme), epistemološke (npr. navike učenja), filozofske (npr. religijske norme), psihološke (npr. pojam o sebi) te estetske (npr. mišljenje, stavovi, vrijednosti, vjerovanja, pogled na svijet).

⁵⁴ Hoggan (2018) definira *točke gledišta* (eng. point of view) kao produkt razumijevanja određenih situacija koje se relativno lako mijenjaju.

⁵⁵ Jürgen Habermas, poznati njemački filozof i jedan od pripadnika Frankfurtske škole, opisuje kako osoba posjeduje tri temeljna interesa na kojima se konstruira znanje. *Tehnički interes* usmjeren je na kontrolu i služi u ekonomske i političke svrhe; *praktični interes* (svijet života) naglašava komunikaciju između čovjeka i njegove okoline dok je *emancipacijski interes* usmjeren na samorefleksiju te oslobađanje osoba od represije (Mezirow, 1981; Fernandez-Balboa, 1993; Kilgore, 2001).

⁵⁶ *Instrumentalno učenje* odnosi se na kontrolu nad ljudima, situacijom ili okruženjem dok *dijaloško/komunikacijsko učenje* podrazumijeva učenje u dijalogu s ostalim ljudima pri čemu je važno obratiti pažnju na vrijednosti, emocije, stavove i vjerovanja koja unosimo u dijalog. *Samorefleksivno učenje* odnosi se na iznošenje kritičkih argumenata te se uči u dijalogu s ostalima (Christie i sur., 2015; Mezirow, 1990; 1997; 2003; 2012).

u transformaciju perspektive uključuje kognitivnu, afektivnu i konativnu dimenziju (Mezirow, 1981; 1990; 1997; 2012; Santalucia i Johnson, 2010; Baumgartner, 2012; Christie i sur., 2015; Vasilenko, 2015). Slika 7. prikazuje na koji način dolazi do transformacije perspektive.



Slika 6. Transformacija perspektive (Kitchenham, 2014, str. 119 – slobodni prijevod autorice)

Mezirow je još 1981. godine opisao različite razine refleksivnosti koje je podijelio u dvije skupine. Prva skupina refleksivnosti obuhvaća osviještenost te uključuje *afektivnu* (svjesnost o vlastitim osjećajima i stanjima prilikom radnji koje osoba u tom trenutku obavlja), *diskriminatornu* (sposobnost identificiranja radnji i različitih konteksta) i *osuđujuću refleksivnost* (sposobnost realne procjene i pravilno kategoriziranje misli i akcija) koje se internaliziraju tijekom djetinjstva i uvjetuju navike u ponašanju i djelovanju. Upravo se te navike mogu mijenjati kroz transformaciju perspektive koja uvjetuje preispitivanje postojećih

uvjerenja. Druga skupina refleksivnosti nastoji razviti kritičku osviještenost kroz naprednije razine refleksivnosti koje su svojstvene odraslim osobama. *Konceptualna refleksivnost* podrazumijeva samorefleksiju u kojoj osoba sama određuje kriterije kojima definira ispravna ili neispravna ponašanja. Navedena refleksivnost bliska je *psihičkoj refleksivnosti* u kojoj osoba može na temelju limitiranih informacija donijeti kategoričan sud o drugim osobama ili događajima. *Teorijska refleksivnost* objedinjuje prethodne vrste refleksivnosti jer upravo ona dovodi u pitanje postojeća društvena uvjerenja koja utječu na donošenje (ne)ispravnih osobnih zaključaka (Mezirow, 1981). Drugim riječima, transformacija perspektive može biti potpuna jedino ako je osoba sposobna kritički osvijestiti kako na njezina uvjerenja, vrijednosti, stavove i spoznaje utječe kultura u kojoj živi, a koja je nametnula društvena pravila i norme koje osoba življenjem u takvoj kulturi i internalizira.

1995. godine, Mezirow u transformativnu teoriju učenja uvodi pojam kritičke refleksije koju opisuje kao proces u kojemu se preispituje događaj, ali i pretpostavke koje su bile uključene u proces refleksije. Kritičkom osviještenosti nastoji se boriti protiv postojećih nejednakosti i nepravde u društvu, a to se postiže kroz kritičku refleksiju, kritičku motivaciju i kritičku akciju. Putem kritičke refleksije, ljudi uče o društvenim nejednakostima te preispituju represivne društvene strukture. Navedeno ih upućuje na kritičku motivaciju koja detektira nejednakosti i kroz kritičku akciju potiče ljude na djelovanje kako bi se dogodila promjena. Mezirowo transformativno učenje razlikuje se od Freireovog na način da osobe stvaraju značenja vlastitog iskustva, to jest, vjerovanja, vrijednosti i spoznaje, kroz kritičku (samo)refleksiju (perspektiva značenja), a navedeno omogućuje osobama da postanu svjesni svijeta koji ih okružuje. Također, kritičkom (samo)refleksijom mogu se mijenjati postojeća značenja koja se potom mijenjaju u nova značenja. Mezirow razlikuje *objektivno preoblikovanje* (narativna i akcijska kritička refleksija) i *subjektivno preoblikovanje*, koje se razvija u odrasloj dobi te uključuje narativnu, sistemsku, terapijsku i epistemološku samorefleksiju u kojima osoba na različite načine preispituje vlastito viđenje događaja, vjerovanja, očekivanja itd. (Mezirow, 1990; 2003; 2007a; 2012; Baumgartner, 2012; Kitchenham, 2014; Fook, 2015; Diemer, Rapa, Voight i McWhirter, 2016; Njiraini, 2016; Brookfield, 2018). Dirkx (1998) navodi kako se transformativno učenje dijeli na četiri struje:

- 1) Transformacija kao osvješćivanje (Paulo Freire)

Cilj je postići oslobođenje od represije tako da se kod odraslih učenika razvije kritička osviještenost. Putem *praxisa*, učenici vrše refleksiju, a transformativno se učenje odvija i na individualnoj i kolektivnoj razini putem dijaloga.

2) Transformacija kao kritička refleksija (Jack Mezirow)

Prilikom transformativnog procesa, osoba mijenja svoje „veštine, znanja, viđenje sveta, iskustvo, način interpretacije iskustva, viđenja, značenja, perspektive, pretpostavke, [te se stvaraju ili otklanjaju] novi način delovanja, pravila, očekivanja, perspektive značenja, referentni okvir, predrasude, stereotipi i socijalne norme“ (Cranton, 1994, prema Maksimović, 2012, str. 54). Cilj transformativnog učenja je da nastavnik i učenik „imaju zajedničku moć da donose odluke i odlučuju o pravcu učenja, a sve u cilju učeničkog osnaživanja, razvoja njihove svesnosti i kritičkog mišljenja“ (Cranton, 1994, prema Maksimović, 2012, str. 55). Nastavnici u obrazovanju odraslih koji se koriste transformativnom teorijom u učenju i poučavanju učenika, svjesni su kako čak ni obrazovanje odraslih nije pošteđeno odnosa moći te nastoje svojim učenicima to i prenijeti te ih osvijestiti. U terminima transformativnog učenja, nastavnici od svojih učenika žele sljedeće: „usvojiti, preraditi, validirati, iskusiti, samoprocena, kritička procena, istraživanje, planiranje, refleksija, oceniti, kontekstualizovati, asimilovati, ispitati, preispitati, diskusija, procena argumenata i ponovna procena“ (Maksimović, 2012, str. 57).

3) Transformacija kao razvoj (Larry Daloz)

Daloz naglašava kako bi odrasli učenici trebali pronaći jedan motivacijski faktor, odnosno, značenje koje ih upućuje na sudjelovanje u iskustvima učenja. Svaka nova razvojna faza od učenika zahtijeva stvaranje novih struktura značenja putem kojih spoznaju svijet. Navedeno se transformacijsko učenje temelji na konstruktivizmu i promatra procese učenja na cjelovitiji i intuitivniji način negoli transformativna učenja Freirea i Mezirowa.

4) Transformacija kao individualizacija (Robert Boyd)

Temeljem utjecaja Carla Junga i Freireove osviještenosti, Boyd kreira transformativno učenje koje se orijentira na ekspresiju emocionalno-spiritualnog učenja u svakodnevnim iskustvima. Odrasli učenici postaju svjesni svog nesvjesnog pomoću simbola koji uvjetuju stvaranje značenja putem svjesnog dijela uma. Zahvaljujući dijalogu, osobe mogu uspostaviti dijalog sa simbolima te uspostaviti ravnotežu između svjesnog ega i svjesnog selfa.

5.2. *Emancipacijski programi u obrazovanju odraslih*

Kako bi se učenici osnažili, stekli vještine kritičkog mišljenja te se naučili transformativnom učenju, potrebno je kreirati programe koji će podržavati kritički odgoj i obrazovanje. Primjećuje se kako je obrazovanje odraslih pogodno za emancipacijsko učenje zbog karakteristika odraslih učenika, a koje omogućuju nastavnicima da kreiraju one programe koje će podržavati potrebe odraslih učenika, ali i potrebe kritičke pedagogije čime će posredno

utjecati na stvaranje pravednog demokratskog društva. U sljedećim su potpoglavljima predstavljena dva emancipacijska programa u obrazovanju odraslih prema autorima Savičević (1976) i Degener (2001).

5.2.1. Emancipacijski program u obrazovanju odraslih prema Savičević (1976)

Savičević (1976) prikazuje strukturu marksističkog obrazovanja čiji je krajnji cilj razvitak ličnosti čovjeka, ali i pravedne društvene stvarnosti koja će odgovarati socijalističkim načelima koja se vrednuju u društvu. Navedeno postiže kroz dijalog te kroz razvoj kritičkog mišljenja što će u konačnici dovesti do cilja marksističkog obrazovanja, a to je „razvijanje socijalističke društvene svijesti, razvoj duha bratstva i jedinstva, razvoj internacionalističkog osjećaja, usvajanje osnova naučenog, materijalističkog pogleda na svijet i razvoj svestrane aktivističke ličnosti“ (Savičević, 1976, str. 223). Drugim riječima, marksističko obrazovanje nastoji pojedincima ukazati na nedosljednosti ideologije i hegemonije koje vrše indoktrinaciju i eksploataciju ljudi kako bi se osobe izborile za slobodno i demokratsko društvo, oslobođenog svake vrste opresije.

Proces planiranja marksističkog obrazovanja u obrazovanju odraslih započinje definiranjem onih ciljeva te odabirom sadržaja koji podržavaju veličinu grupe, iskustva, interese i potrebe pojedinca, organizacije, zajednice i šireg društvenog konteksta. Tako će se odabirati sadržaji koji će povezivati marksistički nauk i teoriju s društvenom praksom, odnosno, učit će se društveno-humanističke znanosti kao što su filozofija, sociologija, pedagogija, psihologija, povijest i politika koja će se kombinirati s područjima koja su usko vezana uz određeni program obrazovanja odraslih (npr. strani jezici). Pritom je važno da se nastavnik koristi primjerima iz prakse te da poziva osobe koje su eksperti u svom zanimanju kako bi se učenicima omogućilo lakše savladavanje gradiva te jednostavnije povezivanje novog sa starim znanjem i vještinama.

Kako bi se uspješno realizirali programi u obrazovanju odraslih, nužna je „priprema nastavnika – stručna, psihološka, andragoško-didaktička i metodička“ (Savičević, 1976, str. 173), kao i kvalitetan odabir raznovrnih nastavnih metoda (metoda predavanja, metoda razgovora, metoda diskusije, tekst-metoda, metoda demonstracije, metoda pisanih i grafičkih radova) i oblika rada koji će utjecati na dinamiku nastave te atmosferu, ali i koji će odgovarati nastavnoj cjelini i polaznicima. Optimalni rezultati postižu se kombinacijom različitih oblika rada (frontalni, grupni i samostalni rad) i to tako da nastavnik omogući polaznicima „da sami izaberu i da se uključe u onaj [oblik rada] koji im najviše odgovara“ (Savičević, 1976, str. 191).

Važno je naglasiti kako se razumijevanje i znanje stvara putem aktivne rasprave, dijaloga, interakcije i suradnje nastavnika i učenika, pri čemu je važno da nastavnik potiče učenike na iznošenje vlastitog kritičkog mišljenja i prihvaćanje tuđih mišljenja (Bruner, 2000).

5.2.2. Emancipacijski program u obrazovanju odraslih prema Degener (2001)

Struktura emancipacijskog programa u obrazovanju odraslih polazi od pristupa odozgo prema gore, pristupa u čijem kreiranju sudjeluju nastavnici, odrasli učenici te članovi zajednice koji donose odluke o organizaciji programa te svim (materijalnim) značajkama koje bi bile ključne u provedbi programa. Završnu odluku o pokretanju takvog programa ima zajednica koja se vodi demokratskim načelima u provedbi emancipacijskog programa.

Prilikom kreiranja kurikulumskih sadržaja i određivanju materijala (npr. udžbenika) važno je da se polazi od različitih iskustva, potreba, interesa i vjerovanja nastavnika u obrazovanju odraslih i odraslih učenika koji će po navedenom programu i raditi. Na taj bi se način uvažavale i poštivale različite kulture iz kojih nastavnici i učenici potječu. Degener (2001) prezentira jedan takav program u okviru učenja stranog jezika u obrazovanju odraslih. Navodi kako bi nastavni sadržaji u svrhu učenja stranih jezika bili usmjereni na „samorefleksijsko vođenje dnevnika, suradnički grupni rad, čitanje tekstova za [provedbu] razredne diskusije (...), proširene vršnjačke diskusije o problemima prezentiranim na nastavi te na dugoročne aktivne istraživačke projekte“ (Shor, 1992. prema Degener, 2001, str. 44). Odrasli bi učenici vršili kritičku refleksiju te bi kritički argumentirali pročitano/diskutirano što bi moglo pomoći u transformaciji njihovog obrazovanja, ali i njihovih života, općenito. Time bi jačali svoje vještine kritičke refleksije i lakše bi donosili odluke u budućnosti, a osvijestili bi nejednakosti i društvene nepravde te se borili protiv istih.

Važnu ulogu u provedbi emancipacijskog obrazovanja imali bi nastavnici koji bi se prvenstveno trebali upoznati sa zajednicom u kojoj žive; upoznali bi se s različitim institucijama te pripadnicima zajednice kako bi utvrdili aspiracije, želje i interese zajednice što bi im omogućilo lakše provođenje takvog programa (Hill, 2006; Mezirow, 2007a). Nastavnici bi trebali biti upoznati s kritičkom teorijom te različitim obrazovnim i lingvističkim teorijama (Street, 1995. prema Degener, 2001) te bi se trebali upoznati s načelima kritičke pedagogije kako bi bili osposobljeni za provedbu emancipacijskog programa. Ujedno, od nastavnika se očekuje da gradi korektne i prijateljske odnose sa svojim odraslim učenicima koji će se temeljiti na dijalogu i poštivanju međusobnih različitosti i mišljenja. Osim toga, nastavnici i odrasli učenici dijeliti bi međusobna iskustva, zajedničkim bi putem preispitali i analizirali teme te

bi donosili zajedničke odluke o nastavnim sadržajima. Ciljeve i ishode obrazovanja također bi zajednički donosili; od odraslih bi učenika nastavnik zatražio da predlože realne ciljeve koji bi se ostvarili tijekom trajanja programa kao i završetkom programa. Potom bi uslijedila diskusija i donošenje zajedničke odluke o ciljevima i ishodima obrazovanja. Evaluacija učenikovih uradaka i programa bila bi narativna (ili pismena, ovisno o dogovoru između nastavnika i učenika), s time da bi i učenici vršili samoevaluaciju kako bi utvrdili jesu li ili nisu ostvarili postavljene ciljeve. Program bi se često vrednovao od strane odraslih učenika kako bi nastavnici mogli prilagoditi ili izmijeniti nastavne sadržaje ako se utvrdi da je to potrebno.

Degener (2001) ističe kako se ovakav program rijetko pojavljuje u stvarnoj odgojno-obrazovnoj situaciji, budući da je obrazovanje u većini zemalja pod političkim utjecajem te sredstva dobiva od države i različitih privatnih donacija. Također, programima mogu nedostajati određeni resursi koji bi podržavali učenikove potrebe. Navedeno ukazuje kako se u praksi češće provode ne-emancipacijski programi koji relativno rijetko dopuštaju slobodu učenicima, za razliku od emancipacijskih i djelomično emancipacijskih programa. Za obrazovanje odraslih karakteristično je da se provode djelomično emancipacijski programi. U tablici 2., tablici 3. i tablici 4. prikazani su emancipacijski program, djelomično emancipacijski program i ne-emancipacijski program.

	Pretpostavke, filozofija i ciljevi	Struktura	Kurikulum i materijali	Razvoj nastavnika	Odnos učenika i nastavnika	Evaluacija
Emancipacijski program	<ul style="list-style-type: none"> • obrazovanje treba služiti u svrhu vlastitog razvoja i osnaživanja • učenje je proces stvaranja značenja koji se odvija unutar određenog konteksta • obrazovanje je političke prirode te je važno za povećanje učenikovih sposobnosti kako bi mogli mijenjati svoje živote 	<ul style="list-style-type: none"> • traži se stalno sudjelovanje učenika • studenti odlučuju kada će se odvijati nastava • članovi zajednice imaju partnersku ulogu u planiranju programa 	<ul style="list-style-type: none"> • naglasak je stavljen na čitanje, pisanje i ostale aktivnosti koje pomažu učenicima u rješavanju s osobnim potrebama i brigama u obitelji i unutar zajednice • pisanje, čitanje i ostale vještine služe kao alati koji pomažu učenicima u rješavanju životnih pitanja i [donošenju] političke akcije 	<ul style="list-style-type: none"> • nastavnici su upoznati s različitim razinama pismenosti i praksi koje učenici koriste izvan nastave • nastavnici uče o važnim pitanjima koji se tiču svakog učenika, ali i zajednice 	<ul style="list-style-type: none"> • učenici se smatraju nastavnicima, nastavnici učenicima. Nastavnici rado pokazuju vlastitu spremnost učenja od učenika • dijalog između učenika i nastavnika pomaže učenicima da iznesu svoja mišljenja • nastavnici i učenici preuzimaju kontrolu i odgovornost za program • nastavnici usmjeravaju učenike prema poduzimanju akcije za rješavanje problema 	<ul style="list-style-type: none"> • najveći naglasak stavljen je na postizanje ciljeva koje su učenici sami postavili • učenici su aktivni partneri u evaluaciji; dogovori s učenicima odvijaju se tijekom cijelog programa • standardni testovi se ne koriste. Uspješnost programa mjeri se na temelju toga koliko se učenici koriste vještinama koje su stekli kako bi mijenjali svijet

Tablica 3. Emancipacijski program (Degener, 2001, str. 50)

	Pretpostavke, filozofija i ciljevi	Struktura	Kurikulum i materijali	Razvoj nastavnika	Odnos učenika i nastavnika	Evaluacija
Djelomično emancipacijski program	<ul style="list-style-type: none"> • obrazovanje treba služiti u svrhu vlastitog razvoja i osnaživanja • učenje je proces stvaranja značenja koji se odvija unutar određenog konteksta 	<ul style="list-style-type: none"> • učenici se grupiraju prije početka programa; raspoređeni su organizirani temeljem učenikovih potreba i interesa • učenici odlučuju kada i gdje će se odvijati nastava 	<ul style="list-style-type: none"> • ne postoji unaprijed definirani kurikulum • pismenost i druge osnovne vještine podučavaju se u kontekstu socijalno ili kulturno relevantnih aktivnosti • učenicima se daje mogućnost izbora materijala i aktivnosti u razredu 	<ul style="list-style-type: none"> • sustavi vjerovanja nastavnika smatraju se sastavnim dijelom uspješnosti programa, kao i kurikulum ili materijali koji se koriste • obuka se fokusira na multikulturalne stilove učenja i različita okruženja pismenosti 	<ul style="list-style-type: none"> • učenici se smatraju nastavnicima, nastavnici učenicima • dijalog između učenika i nastavnika pomaže učenicima da iznesu svoja mišljenja 	<ul style="list-style-type: none"> • portfelji se mogu koristiti kao dio procesa evaluacije; učenici odlučuju o njegovom sadržaju • učenici imaju ogromnu ulogu u evaluaciji, uključujući postavljanje i procjenu ciljeva • sposobnost učenika da pregovaraju sa socijalnim institucijama izvan programa vidi se kao pokazatelj uspjeha • mogu se koristiti standardni testovi

Tablica 4. Djelomično emancipacijski program (Degener, 2001, str. 51)

	Pretpostavke, filozofija i ciljevi	Struktura	Kurikulum i materijali	Razvoj nastavnika	Odnos učenika i nastavnika	Evaluacija
Ne-emancipacijski program	<ul style="list-style-type: none"> pismenost i drugi osnovni razvoj vještina odgovor su na socijalne i ekonomske probleme marginaliziranih skupina učenici posjeduju osnovna znanja i iskustva stečena u programu 	<ul style="list-style-type: none"> učenici se uključuju na početku programa i od njih se traži angažman učenici su uključeni u dopunsko donošenje odluka 	<ul style="list-style-type: none"> kurikulum je općenito planiran, ali se nastoji povezati kurikulum sa svakodnevnim iskustvima učenika kurikulum je modificiran tako da odgovara interesima ili potrebama učenika učenici sudjeluju u diskusijama koje im pomažu u povezivanju materijala s njihovim stvarnim životima 	<ul style="list-style-type: none"> nastavnici modificiraju materijale i kurikulum kako bi zadovoljili potrebe učenika obuka naglašava važnost razumijevanja zajednice u kojoj se podučava nastavnici se na obuci upoznaju s teorijama učenja kako bi imali teorijski okvir na kojim će se temeljiti njihovo podučavanje 	<ul style="list-style-type: none"> nastava je usmjerena na nastavnike, ali se nastavnici trude uskladiti ju sa životnim potrebama učenika otvorena komunikacija između učenika i nastavnika smatra se vrlo važnom nastavnici traže od učenika angažman o temama o kojima se priča u razredu 	<ul style="list-style-type: none"> naglasak je stavljen na akademski napredak, mjeren standardiziranim testovima uspješnost programa djelomično se mjeri temeljem učenikove procjene o ostvarenim ciljevima učenici daju povratne informacije tijekom cijelog programa evaluacija se može temeljiti na intervjuima s učenicima i njihovoj vlastitoj procjeni uspješnosti

Tablica 5. Ne-emancipacijski program (Degener, 2001, str. 52)

5.3. Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih

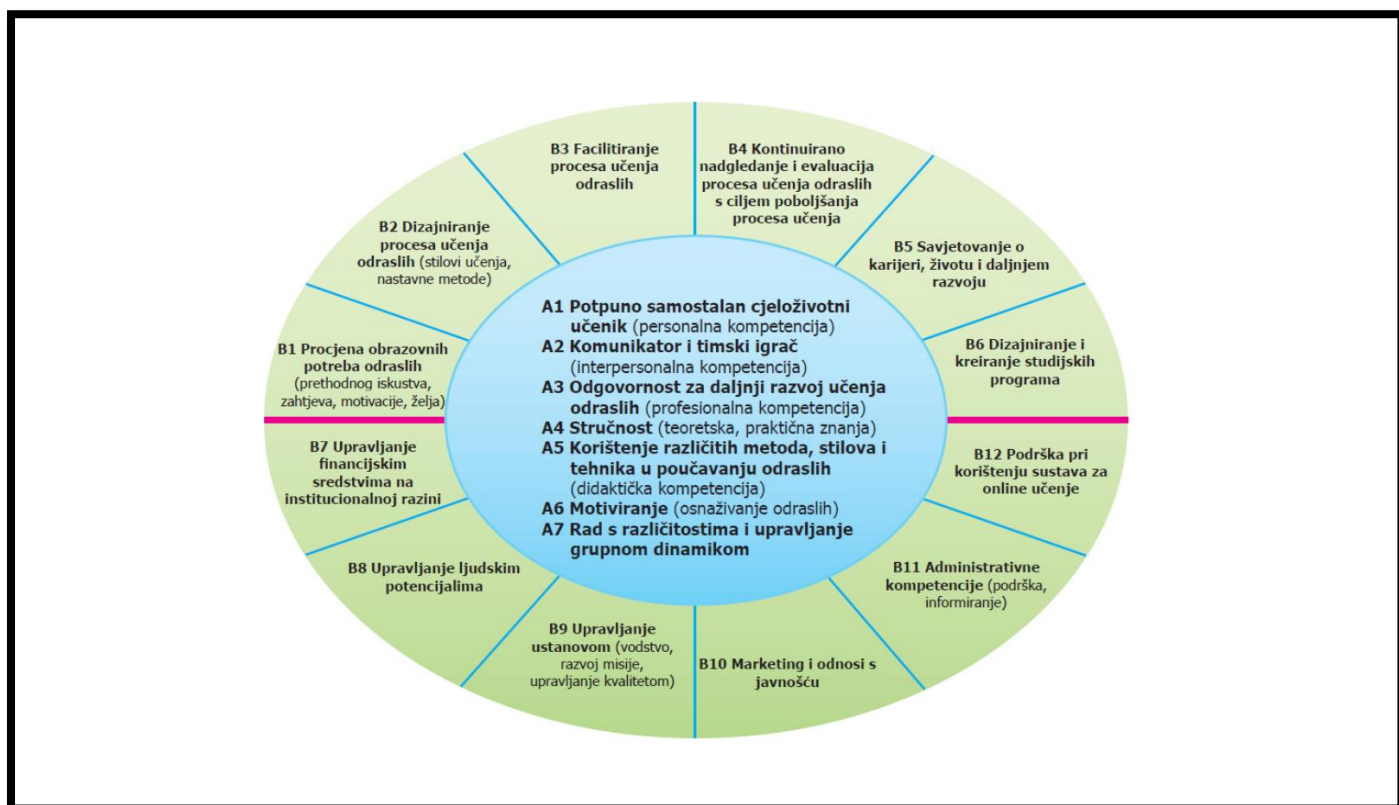
Nastavnik se smatra jednom od ključnih figura odgojno-obrazovnog procesa te posjeduje niz kompetencija koje mu omogućavaju kvalitetan i uspješan odgojno-obrazovni rad s učenicima. No obrazovanje odraslih najslabije je definirano područje od strane europskih dokumentata iako je tijekom prošlog desetljeća proveden niz istraživanja⁵⁷ koji ukazuju na važnost definiranja okvira kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih. Otežavajuća okolnost u definiranju kompetencija andragoga jest i nemogućnost jasnog definiranja profesionalizacije andragoga. Naime, andragogija se promatra kao poluprofesija koja nema jasne obrazovne osnove ni kriterije koje bi je činile punopravnom profesijom; najčešći tipovi andragoga su volonteri i osobe koje uz svoj redovan posao obavljaju i posao nastavnika u obrazovanju odraslih. Rjeđe se nailazi na osobe kojima je obrazovanje odraslih primaran posao (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Bowl, 2017). Rezultati istraživanja koje su proveli Brčić Kuljiš, Popović, Reić Ercegovac, Koludrović, Ljubetić, Vican, Pavičić, Relja, Živčić i Vučić (2016) na 353 andragoga, pokazali su kako je gotovo 72% andragoga završilo visoko obrazovanje (diplomska razina), da je većina (40%) andragoga zaposlena temeljem ugovora o radu na puno radno vrijeme dok je samo 5% njih zaposleno na pola radnog vremena te da 20% andragoga radi kao vanjski suradnik. Također, 42% andragoga istaknulo je kako posjeduju osrednje znanje o području obrazovanja odraslih čime se „ukazuje na potrebu sustavnoga dodatnog obrazovanja koje bi omogućilo stjecanje nastavničkih kompetencija u području obrazovanja odraslih“ (Brčić Kuljiš i sur., 2016, str. 20)⁵⁸. Ipak, slika se postupno mijenja te obrazovanje odraslih postaje najvažniji segment politike cjeloživotnog učenja kojega spominju u europskim dokumentima⁵⁹

⁵⁷ Mašić (2016, str. 381) navodi sljedeća istraživanja: „AGADE – Dobar edukator odraslih u Europi (2004. – 2006.), VINEPAC – Potvrđivanje informalno, odnosno neformalno stečenih psiho-pedagoških kompetencija edukatora odraslih (2006. – 2008.), Flexi-Path - Fleksibilne staze profesionalizacije za edukatore odraslih između 6. i 7. nivoa EOK-a (2008. – 2010.), ALPINE – Profesionalci koji se bave obrazovanjem odraslih u Europi (2009.), Kompetencijski pristup usavršavanju andragoških djelatnika (2009.), Andragoški djelatnici – profesija i profesionalizacija (2009.), Ključne kompetencije profesionalaca koji se bave obrazovanjem odraslih (2010.), QF2Teach - Kvalificirani za držanje nastave (2009. – 2011.) i Curriculum globALE (2011. – 2013.).“

⁵⁸ U Republici Hrvatskoj, andragoška profesija ne postoji (Kušić, Klapan i Vrcelj, 2015). Dijanošić i Popović (2013, str. 115) ističu kako „Hrvatska nema studij andragogije (izuzev na Filozofskom fakultetu u Rijeci gdje se kolegij sluša na studiju pedagogije), nema sistemski riješeno pitanje kvalifikacijskog okvira za andragoške djelatnike (nastavnike koji rade s odraslima), mogućnost priznavanja stečenih kompetencija, napredovanja u struci itd.“ Ali prema čl. 10. Zakona o obrazovanju odraslih (2007) „andragoški djelatnici imaju pravo i obvezu stručnog i andragoškog usavršavanja“ koja organizira Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (čl. 23).

⁵⁹ Osim već spomenutih dokumenata kao što su *Obrazovanje odraslih: Nikad nije kasno za učenje* iz 2006. godine te *Akcijski plan o obrazovanju odraslih - Uvijek je pravo vrijeme za učenje* iz 2007. godine, objavljen je 2008. godine *Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih*, 2011. godine *Rezolucija Vijeća o obnovljenoj europskoj strategiji za obrazovanje odraslih* te 2015. godine *Nacrt zajedničkog izvješća Vijeća i Komisije za 2015. godinu o provedbi strateškog okvira za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja (ET 2020.): Novi prioriteti za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja*. U Republici Hrvatskoj 2004. godine donesena je *Strategija i akcijski*

i na konferencijama CONFINTEA, pritom ističući važnost profesionalizacije i stručnog usavršavanja andragoga (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Mašić, 2016). Buiskool, Broek, Van Lakerveld, Zarifis i Osborne (2010) su temeljem istraživanja kojemu je cilj bio „razviti zajednički skup ključnih kompetencija koje se mogu upotrijebiti kao referencija (okvir) za Europu“ (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016, str. 41), definirali niz generičkih i specifičnih kompetencija koje svaki nastavnik u obrazovanju odraslih mora posjedovati kako bi adekvatno ispunjavao svoju ulogu. Slika 8. prikazuje navedene kompetencije.



Slika 7. Generičke i specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih (Ćalina i sur., 2012, str. 19)

5.3.1. Nastavnik u obrazovanju odraslih kao inicijator promjena

U interaktivnoj nastavi, naglasak je stavljen na kreiranje poticajnog demokratskog okruženja koje propagira otvorenu i slobodnu međusobnu komunikaciju, atmosferu međusobnog poštovanja, aktivno suradničko učenje između nastavnika i učenika te učenika međusobno te ukidanje tradicionalnih pasivnih uloga učenika i dominantne uloge nastavnika.

plan obrazovanja odraslih, 2007. godine Zakon o obrazovanju odraslih te 2014. godine Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Mašić, 2016).

Nastavnici postaju facilitatori koji kreiraju sigurno okruženje za učenje te razvijaju niz vještina: iskazuju poštovanje i empatiju, ohrabruju, motiviraju, pružaju podršku, prilagođavaju se situaciji, razmjenjuju misli, osjećaje i ideje, aktivno slušaju, upuštaju se u dijalog s učenicima, vrše refleksiju, uspostavljaju pravilnu neverbalnu komunikaciju, pružaju konstruktivne povratne informacije, koriste nastavne metode koje podržavaju aktivnost učenika te se koriste vlastitim i učenikovim iskustvima u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa (Mezirow, 1981; Vella, 2002; Center for Domestic Preparedness, 2004; Ettlign, 2012; Mikanović, 2015). Baptiste (1998. prema Imel 1999) ističe kako nastavnici iskazuju brigu za osnaživanje odraslih učenika koja može dovesti do emancipacijskog učenja ako je u središtu obrazovnog sustava upravo iskustvo odraslog učenika koje predstavlja autentično znanje osobe. U Tablici 5. prikazane su temeljne razlike između tradicionalne i interaktivne nastave.

TRADICIONALNI MODEL NASTAVE	INTERAKTIVNA NASTAVA
Nastavnik je centar.	Polaznik je centar.
Učenje je prenošenje znanja.	Učenje je aktivna konstrukcija znanja.
Učenje je jednako za sve.	Različiti stilovi učenja i individualne razlike u sposobnosti učenja.
Učenje kao individualna aktivnost.	Suradničko učenje.
Jednoliki tipovi aktivnosti.	Raznoliki tipovi aktivnosti.
Ograničen broj nastavnih metoda.	Velik broj nastavnih metoda.
Ciljevi u odnosu na nastavnika.	Ciljevi u odnosu na polaznika, nastavni proces i problematiku.
Nastavnik je instruktor.	Nastavnik je facilitator.
Provjera naučenog znanja (sumativna evaluacija).	Evaluacija je formativna.

Tablica 6. Razlika između tradicionalne i interaktivne nastave (Ćalina i sur., 2012, str. 12)

I ostali autori osvrću se na promijenjenu ulogu nastavnika u obrazovanju odraslih koja odgovara principima interaktivne nastave:

- Kinney (1953. prema Wang, 2004, str. 211) opisuje nastavnika kao „voditelja učenja, savjetnika, medijatora kulture, djelotvornog člana obrazovne zajednice, vezu između obrazovne institucije i zajednice te člana profesije“;
- Rogers (1969. prema Eang, 2004), Larrivee (2000), Jarvis (2004. prema Kušić i sur., 2016), Buiskool i sur. (2010), Mikanović (2015), Kušić, Vrcelj i Zovko (2016), Radulović (2016) i Bowl (2017) navode kako nastavnici u obrazovanju odraslih imaju ulogu facilitatora učenja, asistenta, supervizora, socijalnog medijatora, refleksivnog

praktičara, organizatora, koordinatora, savjetnika, partnera, administratora, mentora, evaluatora, istraživača⁶⁰, lidera, komunikatora, menadžera, realizatora, eksperta, trenera, instruktora, motivatora, dijagnostičara, animatora, predavača i tutora;

- Knowles ističe samostalnu ulogu odraslog učenika dok nastavnik u obrazovanju odraslih ima pomažuću ulogu. Nastavnik pomaže odraslom učeniku u preuzimanju odgovornosti, definiranju obrazovnih ciljeva, evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa te u stvaranju kritičkog i reflektivnog mišljenja (Inglis, 1997; Mezirow, 1997; 2003; Javed, 2017);
- Inglis (1997) smatra kako nastavnik u obrazovanju odraslih ima ulogu *empatičnog provokatora* koji nastoji svojim učenicima ukazati na različite opresivne strukture moći kako bi se oni uspješno njima oduprijeli tako da „prepoznaju i dovedu u pitanje strukture, hijerarhije, privilegije, retorike, pravila i propise obrazovnih institucija unutar kojih oni djeluju“ (Inglis, 1997, str. 10).

Interaktivna nastava donosi i novu ulogu nastavnika u obrazovanju odraslih koju Niinisto (1996. prema Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016) i Zovko, Čavar i Živčić (2016) navode kao ***agenta promjene, inicijatora – nositelja promjena*** (eng. change agent) koji sudjeluje u transformaciji društva kroz kritičku refleksiju, proces osnaživanja, demokratske principe i emancipaciju. Takav nastavnik je osoba koja se u svom odgojno-obrazovnom radu koristi načelima transformativnog učenja i radikalnom filozofskom tradicijom⁶¹ te je osoba koja:

⁶⁰ Uloga istraživača se u emancipacijskom konceptu obrazovanja odraslih sagledava u obliku *kritičkog istraživača* koji provodi kritička istraživanja. Takva vrsta istraživanja polaze od načela kritičke pedagogije, odnosno, nastavnik istražuje teme koje „su u vezi sa društvenom strukturom, raspodelom moći, pravdom, identitetom, jezikom i društvenom promenom [te] otvara pitanja u vezi sa dominantnim diskursima, obrascima moći [i] strukturama“ (Radulović, 2016, str. 115).

⁶¹ Radna filozofija kojom se koristi nastavnik u obrazovanju odraslih, predstavlja „sistem vjerovanja, (...) vlastite osobne vrijednosti, iskustva i oblike života“ (Kumar, 2012, str. 36) koji pruža nastavnicima veću mogućnost kontrole u donošenju ispravnih odluka, kao i u odabiru poželjnih nastavnih metoda. Također, omogućuju nastavnicima da definiraju učenje i poučavanje odraslih učenika, kurikulumske sadržaje kao i oblike komunikacije s odraslim učenicima (Wang, 2004; Vasylenko, 2015). Wang (2004), Kumar (2012) i Bowl (2017) navode pet različitih filozofija kojima se nastavnici u obrazovanju koriste u odgojno-obrazovnom radu s odraslim učenicima:

1) Liberalna filozofija

Intelekt i slobodan um odlika je navedene filozofije koja je usmjerena na transmisiju znanja od nastavnika prema učenicima, a nastavnik se nalazi u središtu odgojno-obrazovnog procesa te je sagledan kao autoritet, ekspert i onaj koji jedini može prenijeti znanje. Navedena se filozofija smatra najstarijom te se pojavljuje u antičkoj Grčkoj, posebice u radovima Sokrata, Platona i Aristotela.

2) Progresivna filozofija

Iako se korijeni ove filozofije pronalaze u 16. stoljeću, njezinim idejnim začetnikom smatra se John Dewey koji je isticao važnost praktičnog iskustva i praktičnog rješavanja problema kako bi se pokrenuo socijalni napredak. Progresivna tradicija posebno je vidljiva u Deweyjevom poznatom djelu *Moj pedagoški credo* (eng. My Pedagogic Creed), objavljenog 1897. godine, u kojem Dewey kroz pet ključnih poglavlja progovara o utjecaju pojedinca na društvo te društva na pojedinca. Jedno od važnih mjesta društvenog (i pojedinčevog) razvitka jest škola koja predstavlja društvenu ustanovu usmjerenu na razvoj pojedinčevih potencijala. Istovremeno, Dewey kritizira školu,

- „vjeruje u sebe i vlastitu sposobnost za akciju, [osoba] koja razumije dominantni sustav te posvećuje svoje vrijeme prema unaprjeđenju opresivnih procesa u društvu, poštuje druge i koristi svoju moć za zaštitu jedinstvenosti pojedinaca“ (Irwin, 1991. prema Kimwari, Chirure i Omondi, 2014, str. 52);
- „je efikasna; fleksibilna; spremna za zajednički rad s učenicima, zajednicom, vladom i širim društvenim kontekstom, cjeloživotno aktivno učenje i kontinuirano usavršavanje znanja i vještina, iskazivanje poštovanja prema različitostima, razvijanje kurikuluma, uvođenje inovacija i pravednu evaluaciju, poštivanje društvenih normi i etike u radu“ (Fullan, 1993);
- „je otvorena za promene, te preispituje svoju praksu, unosi promene i prati ih, kritički preispituje svoja razumevanja i javne teorije, preispituje svoja implicitna shvatanja ali i okolnosti koje su uticale na praksu i shvatanja o praksi, kao i odnose u obrazovanju, okolnosti koje su do njih dovele i njihove posledice“ (Radulović, 2016, str. 94).

Nastavnicima koji žele unijeti promjene treba omogućiti vrijeme za sebe u kojem bi kritički promišljali svoju praksu, iskustva, učenike, buduće akcije, dileme, odluke, postojeća uvjerenja, vjerovanja, ponašanja, etiku i osjećaje kako bi bili spremni rješavati probleme i odupirati se represivnim strukturama. Navedeno mogu postići putem kritičke samorefleksije i/ili kritičke refleksije koju bi provodili zajedno s drugim nastavnicima (Larrivee, 2000). Osim

pogotovo njezin kruti kurikulum, brojnost nastavnih predmeta i nastavni program koji se temelji na zapamćivanju sadržaja. Dewey smatra kako bi obrazovanje trebalo polaziti od djetetovih interesa i iskustava jer samo tako „obrazovanje [može postati] temeljna metoda socijalnog napretka i reforme“ (Dewey, 1897, str. 8). Veliku i važnu ulogu u poticanju djetetovih interesa pridaje nastavniku kojega simbolično opisuje kao „društvenog slugu [koji] osigurava pravilan socijalni razvoj“ (Dewey, 1897, str. 8), a usto djeluje kao organizator te usmjerava, potiče i navodi učenika u rješavanju problema. Navedena filozofija posebno ističe razvoj demokratske misli i socijalne odgovornosti.

3) Bihevioralna filozofija

Navedena filozofija veže se uz radove Ivana Pavlova, Burrhusa Skinera, Edwarda Thorndikea i Johna Watsona te se usmjerava na modifikaciju i promjenu ponašanja pojedinca kako bi odgovarao vanjskim faktorima, to jest, društvu i ekonomiji. Nastavnik kontrolira proces učenja i ponašanja te se koristi drilom i ostalim nastavnim metodama kako bi se postigli nastavni ciljevi.

4) Humanistička filozofija

Kao što joj i ime kaže, navedena je filozofija orijentirana na čovjeka i njegove potrebe i potencijale, a usto je naglašena i uloga samoaktualizacije kao temelja svekolikog čovjekovog razvitka. Korijeni navedene filozofije pronalaze se u staroj Grčkoj, Rimu i Kini, ali najveći značaj dobiva tijekom 50-ih i 60-ih godina temeljem radova Abrahama Maslowa i Carla Rogersa, humanističkih psihologa (Bognar i Simel, 2013; Mikanović, 2015). Nastavnikova uloga usmjerena je na onu facilitatora učenja koji učenicima nudi resurse za učenje, potiče suradnju, odgovornost i iskustveno učenje, ali sam nastavnik ne usmjerava proces učenja, već to čine učenici.

5) Radikalna filozofija

Popularnost dobiva tijekom 18. stoljeća, dok najveći značaj postiže zahvaljujući Paulu Freireu. Usmjerena je na društvenu, političku i kulturnu promjenu putem kritičkog odgoja i obrazovanja. Nastavnik i učenici zajedničkim putem dolaze do kritičke spoznaje stvarnosti, upuštaju se u dijalog te se smatraju subjektima odgojno-obrazovnog procesa.

toga, važno je raditi i na njihovom osnaživanju kroz šest ključnih dimenzija: kontinuirano profesionalno obrazovanje, autonomija nastavnika, opterećenost nastavnog osoblja, nastavne metode, utjecaj svakodnevnog života na nastavnu praksu, samoefikasnost te podrška ustanove (Short, 1994. prema Kimwari, Chirure i Omondi, 2014; Mikanović, 2015).

Iako su prirodne potrebe ljudi za znanjem, učenjem i obrazovanjem iskorištene u političke svrhe, primjer obrazovanja odraslih pokazuje kako ono može postojati i kao emancipacijsko sredstvo. Važna uloga pridana je nastavnicima u obrazovanju odraslih koji veliku prednost ostvaruju zahvaljujući svojim odraslim učenicima koji su zbog svoje dobi i životnog iskustva spremni na određene promjene koje bi donijele boljitak njima samima, ali i društvu u cjelini. Zbog navedenog, mogu se lakše ostvariti procesi osnaživanja i kritičkog mišljenja te transformativno učenje koje će obrazovanje odraslih činiti emancipacijskim, a ne političkim sredstvom. Može se zaključiti da obrazovanje odraslih kao emancipacijsko sredstvo postaje "zona slobode" koja nastavnicima i učenicima daje odmak od tradicionalne nastave, nametnutih i krutih kurikuluma koji ne poštuju individualnost i kreativnost te veličaju monolog i standardizaciju, a ujedno ih usmjeravaju prema onim procesima koji podržavaju dijalog, socijalnu akciju i partnerske odnose u interaktivnoj nastavi. U takvoj poticajnoj atmosferi, nastavnici mogu djelovati kao inicijatori promjena i time doprinijeti razvoju demokratskih građana. Ali, dobiju li nastavnici priliku postati inicijatorima promjena? Istraživanja i praksa pokazuju kako je obrazovanje odraslih djelomično emancipacijski usmjereno te se nastavnici u obrazovanju odraslih moraju prilagođavati odlukama vladajućih čime se na određeni način sprječava razvoj demokratske misli i demokratskog djelovanja. Možemo se samo zapitati: živimo li u demokratskom društvu ili i dalje postoji (nevidljivi) kapitalistički sustav pod kojim se pokoravamo?

6. ZAKLJUČAK

Cilj ovoga diplomskog rada polazio je od pitanja kako se obrazovanje (odraslih) može učiniti prvo kritičkim, a potom emancipacijskim da bi ono bilo značajno za demokratsko društvo.

Pregledom literature, utvrdilo se kako je obrazovanje pod snažnim utjecajem politike i države. Freireovim rječnikom, obrazovanje nikada nije bilo i nikada neće biti neutralno već je prvenstveno politička koncepcija koju stvaraju i kontroliraju vladajući koji nastoje ostvariti svoje interese na štetu potlačenih. Navedeno je vidljivo još i tijekom antičkog perioda Grčke, poglavito iz Platonove *Države*, koja se može smatrati prikazom stratifikacijskog društvenog uređenja koji se nastavljao tijekom perioda srednjeg vijeka u obliku feudalno vazalnovlasničkog sustava, a koji je opstao sve do izbijanja Francuske revolucije, 1789. godine. Pad Bastille simboličan je pad feudalnog uređenja i rađanja buržujске klase koja je vrhunac svoje slave doživjela procvatom industrije izrabljujući radničku klasu (proletere) za čija su se prava pokušali izboriti Karl Marx i Friedrich Engels.

Njihov rad nastavila je Frankfurtska škola koja je stvorila temelj za nastanak kritičke teorije, a svoj je put pronašla i u odgoju i obrazovanju, formirajući se pritom u radikalnu, kritičku pedagogiju. Navedena je pedagogija iznjedrila svoje glavne predstavnike; marksista Antonija Gramscija, revolucionara Paula Freirea i zagovaratelja ukinuća škola, Ivana Illicha. Svaki od njih skrenuo je pogled na potlačene radnike i učenike, pritom podsjećajući kako, nažalost, koncept kapitalizma nije izumro nego se još jače uvukao u odgoj i obrazovanje i ne prestaje čak i u ovom svijetu globalizacije iz kojeg je stvorena neoliberalna koncepcija. Sagledan kao proces privatizacije, neoliberalizam postaje zaraza društva i obrazovanja; cjeloživotno učenje sve se više zagovara kao stvarna potreba suvremenog čovjeka pred kojega se stavljaju brojni izazovi, a jedan od njih je biti ukorak s promjenjivim vremenom današnjice i sutrašnjice. Sve se više od njega traži zadovoljenje kompetencija koji će ga opremiti za život i rad te mu omogućiti povećanje zapošljivosti i konkurentnosti. Postavlja se pitanje: nije li ovo marketinški trik koji propagira suzbijanje nezaposlenosti i nepravde jedino putem obrazovanja? Obrazovanje odraslih tu stupa na scenu; postavlja se kao idealno rješenje budući da je fleksibilno i podložno prilagodbi potreba pojedinaca koji traže njegove usluge. Nažalost, na taj se način navedena vrsta obrazovanja pretvara u tržišnu robu budući da ju kreatori obrazovne politike sve više propagiraju kroz dokumente konstantno naglašavajući kako se obrazovanje odraslih provodi sukladno interesima pojedinaca. Mnogi se, bojeći se za svoju budućnost i budućnost radnog mjesta, pokoravaju navedenoj propagandi istovremeno ne preispitujući čiji

se interesi zaista ispunjavaju. Jedan od načina kako osvijestiti ljude o vlastitoj potlačenosti jest kroz emancipacijsko učenje.

Emancipacijski koncept u obrazovanju odraslih relativno se rijetko spominje u znanstvenim radovima te su istraživanja na temu kritičke pedagogije pretežito orijentirana na područje osnovnoškolskog i srednjoškolskog te visokoškolskog obrazovanja, a manje ili nimalo na područje obrazovanja odraslih. Ipak, bez obzira na to, brojni su autori ponudili različite mogućnosti spoznaje za oslobođenje od opresivnih struktura. Kroz proces osnaživanja, učenici grade svoje samopouzdanje, identitet i osjećaj za pravdu i kolektivitet, istovremeno promišljajući kako se prilagoditi socijalnom kontekstu, ali i kako prilagoditi socijalni kontekst njima samima. Najčešće se proces osnaživanja provodi zajedno s kritičkim mišljenjem koji se temelji na partnerskom odnosu i dijalogu između nastavnika i učenika, pritom brišući barijere i tradicionalne uloge koje ističu autoritet nastavnika i pasivnost učenika. Za razvoj kritičkih vještina, nastavnici i učenici moraju biti otvorenog uma, spremni na zajedničku borbu protiv opresije i kreiranje boljeg, kvalitetnijeg i pravednijeg društva. Također, obrazovanje odraslih najpogodnije je za transformativno učenje koje objedinjuje proces osnaživanja i kritičko mišljenje budući da su odrasli, zbog svog bogatog životnog iskustva, sposobni za kritičku refleksiju, što je okosnica transformacije pojedinca iz pasivne i potlačene osobe u osobu koja je aktivna i spremna za postizanje društvene akcije. Na navedeno ukazuju i emancipacijski programi u obrazovanju odraslih. Velika i važna uloga pritom je pridana nastavnicima u obrazovanju odraslih koji su shvaćeni kao transformativni i organski intelektualci koji trebaju posjedovati niz kompetencija i uloga kako bi od učenika napravili borca za demokraciju. Pritom je istaknuta njihova najvažnija uloga, ona inicijatora i nositelja promjena koji svojim vlastitim primjerom postaju model prema kojem učenici djeluju i oblikuju svoje ponašanje. Postati inicijator promjena složen je i težak proces, koji zahtijeva mnogo odricanja, stručnih usavršavanja, podrške kolega i ustanove te kritičke (samo)refleksije.

Spoznaje dobivene ovim diplomskim radom, pomoći će većoj osviještenosti o važnosti provedbe emancipacijskog učenja u obrazovanju odraslih te će pomoći nastavnicima u obrazovanju odraslih u provedbi načela navedenog učenja u odgojno-obrazovnom radu s odraslim učenicima. Naravno, mogućnost da se obrazovanje odraslih u potpunosti etablira samo u emancipacijsko, a ne u političko sredstvo, je nemoguće, ali postoji mogućnost da se i nastavnici i učenici uspiju barem djelomice osloboditi društvenog utjecaja u odgojno-obrazovnoj praksi.

Kako bi navedena tema dobila veći značaj među nastavnicima u obrazovanju odraslih, predlažu se andragoška usavršavanja na temu emancipacije, provedba kvalitativnih i

kvantitativnih istraživanja koja bi detektirala koje sve opresivne strukture djeluju u obrazovanju odraslih, koja bi ispitivala prednosti i nedostatke provedbe emancipacijskog učenja u ustanovama obrazovanja odraslih, stavove nastavnika u obrazovanju odraslih o načelima kritičke pedagogije, kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za provedbu emancipacijskog učenja, metode i oblike rada koji se koriste prilikom procesa emancipacijskog učenja, poteškoće u implementaciji emancipacijskog učenja i slično.

7. POPIS TABLICA I SLIKA

7.1. Popis tablica

Tablica 1. Struktura Platonove države (dostupna na 2. stranici)

Tablica 2. Epistemološki model osnaživanja (dostupna na 48. stranici)

Tablica 3. Emancipacijski program (dostupna na 63. stranici)

Tablica 4. Djelomično emancipacijski program (dostupna na 64. stranici)

Tablica 5. Ne-emancipacijski program (dostupna na 65. stranici)

Tablica 6. Razlika između tradicionalne i interaktivne nastave (dostupna na 68. stranici)

7.2. Popis slika

Slika 1. Struktura nebeskog carstva i feudalne države (dostupna na 3. stranici)

Slika 2. Struktura rada, proizvodnih odnosa i proizvodnih snaga (dostupna na 5. stranici)

Slika 3. Hijerarhija cjeloživotnog učenja (dostupna na 37. stranici)

Slika 4. Model osnaživanja (dostupna na 48. stranici)

Slika 5. Deset faza transformativnog učenja (dostupna na 55. stranici)

Slika 6. Transformacija perspektive (dostupna na 57. stranici)

Slika 7. Generičke i specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih (dostupna na 67. stranici)

8. POPIS LITERATURE

1. Abraham, G. Y. (2014). Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences. *KAPET*, 10(1), 90-98.
2. Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 12-22.
3. Akbari, R. (2008). Transforming Lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.
4. Aliakbari, M. i Allahmoradi, N. (2012). On Iranian School Teachers' Perceptions of the Principles of Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 154-171.
5. Aliakbari, M. i Amoli, F. A. (2014). Teachers' Awareness of Critical Pedagogy: A Case Study of Iranian EFL Teachers. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(1), 128-134.
6. Aliakbari, M i Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *International Proceedings of Economics Development and Research (IPEDR)*, 17, 77–85.
7. Althusser, L. (1971). Ideologija i ideološki aparati države. *Gerusija*. Preuzeto 04.06.2019. s <http://gerusija.com/downloads/Ideologija%20i%20ideoloski%20aparati%20drzave.pdf>
8. Approaches to Assessing Critical Thinking. Published Critical Thinking Tests. Preuzeto 09.08.2019. s [https://www.chaffey.edu/slo/cm_slo_toolbox/Core%20Competency%20Critical%20Thinking/Short%20list%20of%20Critical%20Thinking%20\(published%200\\$\\$\)%20Tests%20-%20Duke%20University.pdf](https://www.chaffey.edu/slo/cm_slo_toolbox/Core%20Competency%20Critical%20Thinking/Short%20list%20of%20Critical%20Thinking%20(published%200$$)%20Tests%20-%20Duke%20University.pdf)
9. Bartolomé, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97-122.
10. Bartolomé, L. I. (2010). Preparing to Teach Newcomer Students: The Significance of Critical Pedagogy and the Study of Ideology in Teacher Education. *National Society for the Study of Education*, 109(2), 505-526.
11. Baumgartner, L. M. (2012). Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present. U E. W. Taylor, P. Cranton i sur. (Ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (str. 99-115). San Francisco: Jossey-Bass Awiley Imprint
12. Beker, E. (2005). Ekonomski aspekti globalizacije. *Privredna izgradnja*, 48(3-4), 135-153.
13. Bercaw, L. A. i Stooksberry, L. M. (2005). Teacher Education, Critical Pedagogy, and Standards: An Exploration of Theory and Practice. *Essays in Education*, 12(1), 1-13.
14. Bezić, Ž. (1977). Ideje Ivana Illicha. *Crkva u svijetu*, 12(4), 348-358.

15. Biesta, G. i Leary, T. (2012). Have Lifelong Learning and Emancipation Still Something to Say to Each Other?. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20.
16. Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19(1), 163-179.
17. Bognar, B. i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 20(1), 137-168.
18. Bowl, M. (2017). *Adult Education in Neoliberal Times: Policies, Philosophies and Professionalism*. Cham: Palgrave Macmillan.
19. Brčić Kuljiš, M. (2018). Uloga kritičkog/refleksivnog mišljenja stručnjaka u obrazovanju odraslih – filozofija i obrazovanje odraslih. U M. Brčić Kuljiš i M. Koludrović (Ur.), *Doprinos razvoju kurikulumu namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih* (str. 115-126). Split: Hrvatsko andragoško društvo
20. Brčić Kuljiš, M., Popović, T., Reić Ercegovac, I., Koludrović, M., Ljubetić, M., Vican, D., Pavičić, J., Relja, R., Živčić, M. i Vučić, M. (2016). *Samoprocjena kompetentnosti, motivacije i samoeфикаsnosti nastavnika u obrazovanju odraslih – Istraživački izvještaj*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
21. Breuing, M. (2009). Teaching For and About Critical Pedagogy in the Post-Secondary Classroom. *Studies in Social Justice*, 3(2), 247-262.
22. Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2-23.
23. Brigljević, K., Brnčić, A., Gotovac, I. i Očurščak, M. (2010). *Mali leksikon europskih integracija*. Zagreb: Ministarstvo vanjskih poslova i europskih integracija.
24. Briton, D. i Plumb, D. (1993). The Commodification of Adult Education. *Proceedings of the 34th. Annual Conference of the Adult Education Research Conference*. Preuzeto 04.06.2019. s https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/1587/the_commodification_of.pdf?sequence=1
25. Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. *International Encyclopedia of Education*, 10, 375-380.
26. Brookfield, S. D. (2001). Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 7-22.
27. Brookfield, S. (2002). Overcoming Alienation as the Practice of Adult Education: The Contribution of Erich Fromm to a Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 96-111.

28. Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Maidenhead: Open University Press.
29. Brookfield, S. D. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. U E. W. Taylor, P. Cranton i sur. (Ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (str. 131-146). San Francisco: Jossey-Bass Awiley Imprint
30. Brookfield, S. (2018). Critical Adult Education Theory: Traditions and Influence. U M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller i P. Jarvis (Ur.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (str. 53-74). New York: Palgrave Macmillan
31. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
32. Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas.
33. Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(1), 109-129.
34. Buiskool, B. J., Broek, S. D., Van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. i Osborne, M. (2010). *Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals – Project Report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
35. Burbules, N. C. i Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. U: T. S. Popkewitz i L. Fendler (Ur.), *Critical Theories in Education* (str. 1-27). New York: Routledge
36. Bušljeta, A. (2010). Globalizam – ideologija globalizacije?. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 19(2), 127-150.
37. Campanella, T. (1929). *Grad Sunca*. Rijeka: Viša stručna pedagoška škola – Rijeka.
38. Cappy, C. L. (2016). Shifting the Future? Teachers as Agents of Social Change in South African Secondary Schools. *Education as Change*, 20(3), 119-140.
39. Cattaneo, L. B. i Chapman, A. R. (2010). The Process of Empowerment: A Model for Use in Research and Practice. *American Psychologist*, 65(7), 646.
40. Center for Domestic Preparedness (CDP). (2004, veljača). Adult Learning and Instructor Competencies – Instructor Training Certification Course. Preuzeto 04.06.2019. s <https://www.google.com/search?q=Adult+Learning+and+Instructor+Competencies&oq=Adult+Learning+and+Instructor+Competencies&aqs=chrome..69i57j69i60.503j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

41. Cervero, R. i Wilson, A. (1999). Beyond Learner-Centered Practice: Adult Education, Power, and Society. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 27-38.
42. Choy, S. C. i San Oo, P. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?. *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182.
43. Christie, M., Carey, M., Robertson, A. i Grainger, P. (2015). Putting Transformative Learning Theory into Practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 10-27.
44. Cranton, P. i Taylor, E. W. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Unified Theory. U E. W. Taylor, P. Cranton i sur. (Ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (str. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass Awiley Imprint
45. Čolić, S. (2004). Globalizacija, kultura kapitalizma i globalna kultura. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 41(2), 185-192.
46. Čalina, N., Dijanošić, B., Gefferth, E. i Martinko, J. (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle: regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
47. Daldal, A. (2014). Power and Ideology in Michel Foucault and Antonio Gramsci: A Comparative Analysis. *Review of History and Political Science*, 2(2), 149-167.
48. Dauber, H. (1994). Radikalna kritika škole kao teorija škole? Perspektive kulturne revolucije kod Freire i Illich. U K. J. Tillmann (Ur.), *Teorije škole* (str. 121-135). Zagreb: Educa
49. Degener, S. C. (2001). Making Sense of Critical Pedagogy in Adult Literacy Education. *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, 2(1), 26-62.
50. Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. Preuzeto 04.06.2019. s http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf
51. Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M. i McWhirter, E. H. (2016). Critical Consciousness: A Developmental Approach to Addressing Marginalization and Oppression. *Child Development Perspectives*, 10(4), 216-221.
52. Dijanošić, B. i Popović, K. (2013). Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 17(2.(31)), 101-116.
53. Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.

54. Doutor, C. i Lucio-Villegas, E. (2014). From Adult Education to Emancipation: Adult Education and Emancipation at Crossroads of Tensions and Reconfigurations. *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses*, 50, 1-9.
55. Dragičević, A. (2010). Marksizam i komunizam: Vizija i zbilja bez alternative. U T. Badovinac (Ur.), *Marksizam i komunizam* (str. 25-136). Zagreb: Savez društava "Josip Broz Tito" Hrvatske
56. Drašković, V. (2010). Neoliberalni mitovi globalizacije i pseudo-tržišne tranzicijske privrede. *Montenegrin Journal of Economics*, 6(11), 11-18.
57. English, L. M. i Mayo, P. (2012). Adult Education and the State: Gramsci, the Historical Materialist Tradition and Relevant Others. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(1), 11-27.
58. Ennis, R. H. i Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test – Test, Manual, Criteria, Scoring Sheet – An Instrument for Teaching and Testing*. Pacific Grove: Midwest Publications.
59. Ernest, P. (2002). Empowerment in Mathematics Education. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 15(1), 1-16.
60. Ertuğrul, G. i Parlas, B. (2011). Education in Thomas More's Utopia. Preuzeto 04.06.2019. s https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/29/1-8.pdf
61. Ettlting, D. (2012). Educator as Change Agent: Ethics of Transformative Learning. U E. W. Taylor, P. Cranton i sur. (Ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (str. 536-551). San Francisco: Jossey-Bass Awiley Imprint
62. European Association for the Education of Adults (EAEA). (2016). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. Bruxelles: EAEA. Preuzeto 10.07.2019. s <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf>
63. European Association for the Education of Adults (EAEA). (2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning*. Bruxelles: EAEA. Preuzeto 10.07.2019. s https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf
64. Europska komisija (2015). *Politike Europske unije – Europa 2020.: europska strategija rasta*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.
65. Fanuko, N. (2008). Kulturni kapital i simbolička moć: tri aspekta Bourdieuove teorije ideologije. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 57(1-2), 7-41.
66. Fanuko, N. (2009). *Sociologija – udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Profil.

67. Fejes, A. i Salling Olesen, H. (2016). Marketization and Commodification of Adult Education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(2), 146-150.
68. Fernandez-Balboa, J. M. (1993). Critical Pedagogy: Making Critical Thinking Really Critical. *Analytic Teaching*, 13(2), 61-72.
69. Fetterman, D. (2017). Transformative Empowerment Evaluation and Freirean Pedagogy: Alignment with an Emancipatory Tradition. *New Directions for Evaluation*, 2017(155), 111-126.
70. Fleming, T. (2012). Fromm and Habermas: Allies for Adult Education and Democracy. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 123-136.
71. Fleming, T. (2016). Reclaiming the Emancipatory Potential of Adult Education: Honneth's Critical Theory and the Struggle for Recognition. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 13-24.
72. Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P. i Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical Education, Critical Pedagogies, Marxist Education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13, 110-144.
73. Fook, J. (2015). Reflective Practice and Critical Reflection. U J. Lishman (Ur.), *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care, Third Edition: Knowledge and Theory* (str. 440-454). London: Jessica Kingsley Publishers
74. Fullan, M. G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50, 12-12.
75. Forum za slobodu odgoja (2016). *Inovativne metode rada, učenja i poučavanja – čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
76. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
77. Gaarder, J. (1995). *Sofijin svijet – roman o povijesti filozofije*. Zagreb: Znanje.
78. Garrison, D. R. (1991). Critical Thinking and Adult Education: A Conceptual Model for Developing Critical Thinking in Adult Learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287-303.
79. Garrison, D. R. (1992). Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: An Analysis of Responsibility and Control Issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148.
80. Giroux, H. (1983). Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja. U I. Perica (Ur.), *POLITIČKO ↔ PEDAGOŠKO - Janusova lica pedagogije* (str. 11-36). Zagreb: Udruga Blaberon

81. Giroux, H. A. i Giroux, S. S. (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 21-32.
82. Griffin, C. i College, H. (1997). Critical Thinking and Critical Theory in Adult Education. *Conference Proceeding*. Preuzeto 04.06.2019. s <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002723.htm>
83. Grozdanić, V. (2009). Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 150(3-4), 380-424.
84. Grummell, B. (2007). The 'Second Chance' Myth: Equality of Opportunity in Irish Adult Education Policies. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 182-201.
85. Guttal, Sh. (2010). Globalisation. U A. Cornwall i D. Eade (Ur.), *Deconstructing Development Discourse Buzzwords and Fuzzwords* (str. 69-80). Oxfam: Practical Action Publishing
86. Halabi, R. (2017). The Dialogical Approach: Education for Critical Consciousness. U J. Domenech, M. C. V. Vela, E. de la Poza i D. Blazquez (Ur.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (str. 915-923). València: Editorial Universitat Politècnica de València
87. Haladin, S. (1982). *Osnove marksizma*. Zagreb: RO "Informator", OOUR Tiskara "Zagreb".
88. Haramija, P. (2017). Prisutnost i posljedice svjetonazorskog nasljeđa komunizma. *Bogoslovska smotra*, 87(4), 863-883.
89. Hill, D. (2006). Class, Neoliberal Global Capital, Education and Resistance. *Social Change*, 36(3), 47-76.
90. Hirtt, N. (2008). Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism. U D. Hill i R. Kumar (Ur.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* (str. 208-226). New York: Routledge.
91. Hitchcock, D. (2017). Critical Thinking as an Educational Ideal. U D. Hitchcock (Ur.), *On Reasoning and Argument* (str. 477-497). Cham: Springer
92. Hoggan, Ch. (2018). Exercising Clarity with Transformative Learning Theory. U M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller i P. Jarnis (Ur.), *The Palgrave International Handbook od Adult and Lifelong Education and Learning* (str. 35-74). London: Palgrave Macmillan
93. Ilić, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
94. Imel, S. (1999). How Emancipatory Is Adult Learning?. *Myths and Realities*, 6, 1-2.
95. Inglis, T. (1997). Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3-16.

96. Insight Assessment (2016). *California Critical Thinking Skills Test: The Gold Standard Critical Thinking Skills Test for Undergraduate and Graduate Programs – User Manual and Resource Guide*. San Jose: The California Academic Press.
97. International Conferences on Adult Education (CONFINTEA). *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Preuzeto 10.07.2019. s <http://uil.unesco.org/adult-education/confintea>
98. Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. Abingdon: Routledge.
99. Javed, F. (2017). Key Concepts in Adult Education Contexts. *Language in India*, 17(9), 51-60.
100. Jelić, P., Martić Kuran, L. i Bosnić, I. (2012). Značaj cjeloživotnog učenja s osvrtom na financiranje iz fondova Europske unije. *Praktični menadžment: stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, 3(1), 62-70.
101. Jessop, B., Amenta, E., Nash, K. i Scott, A. (2014). Marxist Approaches to Power. Preuzeto 04.06.2019. s [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50700595/F-2000e_Marxist_Power.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMarxist approaches to power in The Wiley.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190618%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190618T153609Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=7cde616ade9b87d67505730ac49314eda021f1b644fded8b39e71928167a5ca8](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50700595/F-2000e_Marxist_Power.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMarxist+approaches+to+power+in+The+Wiley.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190618%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190618T153609Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=7cde616ade9b87d67505730ac49314eda021f1b644fded8b39e71928167a5ca8)
102. Jeyaraj, J. J. i Harland, T. (2014). Transforming Teaching and Learning in ELT Through Critical Pedagogy: An International Study. *Journal of Transformative Education*, 12(4), 343-355.
103. Joksić, A. (2009). Jezik, društvo, klasa. *Čemu: časopis studenata filozofije*, 8(16/17), 83-102.
104. Jones, J. M. i Safrit, R. D. (1994). Developing Critical Thinking Skills in Adult Learners Through Innovative Distance Learning. *Paper presented at the International Conference on the Practice of Adult Education and Social Development (Jinan, China, April 13-18, 1994)*. Preuzeto 04.06.2019. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373159.pdf>
105. Jukić, J. (1989). Marksističko određenje ideologije. *Crkva u svijetu*, 24(1), 48-61.
106. Kalanj, R. (2010). *Ideologija, utopija, moć*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
107. Kalin, B. (2010). *Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa*. Zagreb: Školska knjiga.

108. Kanić, S. i Kovač, V. (2017). Neoliberalizam i obrazovanje u kontekstu globalne obrazovne politike. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26, 69-92.
109. Katz, L. (2014). Teachers' Reflections on Critical Pedagogy in the Classroom. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 10(2), 1-19.
110. Kaya, Ç. i Kaya, S. (2017). Prospective Teachers' Educational Beliefs and Their Views about the Principles of Critical Pedagogy. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 181-190.
111. Keesing-Styles, L. (2003). The Relationship Between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education. *Radical Pedagogy*. Preuzeto 04.06.2019. s https://scholar.google.hr/scholar?hl=hr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=The+Relationship+between+Critical+Pedagogy+and+Assessment+in+Teacher+Education&btnG=
112. Khedkar, P. D. i Nair, P. (2016). Transformative Pedagogy: A Paradigm Shift in Higher Education. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 4(1), 332-337.
113. Kilgore, D. W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 53-61.
114. Kimwaley, M. C., Chirure, H. N. i Omondi, M. (2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
115. Kitchenham, A. (2008). The Evolution of Jack Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
116. Kreber, C. (2012). Critical Reflection and Transformative Learning. U E. W. Taylor, P. Cranton i sur. (Ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (str. 323-341). San Francisco: Jossey-Bass Awiley Imprint
117. Kumar, A. (2012). Philosophical Background of Adult and Lifelong Learning. *Erişim*, 24, 2017.
118. Kušić, S., Klapan, A. i Vrcelj, S. (2015). Competencies for Working with Adults – An Example of Andragogues in Croatia. *4th INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION (ICED-2015)*. Preuzeto 04.06.2019. s https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/competencies_for_working_with_adults_-_an_example_of_andragogues_in_croatia_-_kusic_klapan_vrcelj.pdf
119. Kušić, S., Vrcelj, S. i Klapan, A. (2014). (Ne)obrazovni i (ne)odgojni ishodi obrazovanja. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić-Vrkaš, M. Vasilj (Ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava – Svezak 1. (Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene*

- konferencije, Mostar, 21.-23. ožujka 2013.) (str. 419-429). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru
120. Kušić, S., Vrcelj, S. i Klapan, A. (2015). Adults and “knowledge society”. U E. Juhász, V. Tomášová, E. Petlák (Ur.), *The Social Role of Adult Education in Central Europe (Die gesellschaftliche Rolle der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa)* (str. 83-93). Hungary, Debrecen: University of Debrecen Department of Andragogy & Association for Development of Adult Education
121. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
122. Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
123. Lashgarara, F., Mirdamadi, S. M. i Hosseini, S. J. F. (2009). Globalization and Adult Education. *Proceedings of EDULEARN09 Conference. 6th-8th July 2009, Barcelona, Spain*. Preuzeto 04.06.2019. s https://www.researchgate.net/profile/Farhad_Lashgarara/publication/234114804_GLOBA_LIZATION_AND_ADULT_EDUCATION/links/0fcfd50f51455274ed000000.pdf
124. Lepeletier, L. M. (1951). Plan nacionalnog odgoja. U D. Franković (Ur.), *Pedagoški projekti Francuske buržoaske revolucije 1791. – 1795. godine* (str. 81 – 105). Zagreb: Pedagoško – književni zbor
125. Lucio-Villegas, E. (2018). Revisiting Paulo Freire: Adult Education for Emancipation. U M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller i P. Jarvis (Ur.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (str. 151-168). New York: Palgrave Macmillan
126. Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14(1), 131-147.
127. Mahmoodarabi, M. i Khodabakhsh, M. R. (2015). Critical Pedagogy: EFL Teachers' Views, Experience and Academic Degrees. *English Language Teaching*, 8(6), 100-110.
128. Mahmoudi, A., Khoshnood, A. i Babaei, A. (2014). Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Implications in Curriculum Planning. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 86-91.
129. Maksimović, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 37-62.

130. Marojević, J. i Milić, S. (2017). Habermas i Freire u dijalogu: Pedagoško čitanje Habermasa. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(2), 605-635.
131. Marks, K. (1978). *Kapital – prvi tom*. Beograd: Biblioteka Marksizam.
132. Marx, K. i Engels, F. (1848). Manifest komunističke partije. U T. Badovinac (Ur.), *Marksizam i komunizam* (str. 137-181). Zagreb: Savez društava "Josip Broz Tito" Hrvatske
133. Mašić, M. (2016). Andragoške kompetencije nastavnika u europskom obrazovnom prostoru. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157(3), 379-397.
134. Mayo, P. (2008). Antonio Gramsci and his Relevance for the Education of Adults. *Educational Philosophy and Theory*, 40(3), 418-435.
135. Mayo, P. (2011). The Centrality of the State in Neoliberal Times. *International Gramsci Journal*, 1(3), 57-71.
136. Mayo, P. (2014). Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy. *Critical Sociology*, 41(7-8), 1121-1136.
137. Mayo, P. (2014). Paulo Freire, Globalisation and Emancipatory Education. *Andragoške studije*, (2), 21-38.
138. Međunarodni monetarni fond. *Hrvatska enciklopedija – Leksikografski zavod Miroslav Krleža*. Preuzeto 10.07.2019. s <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=39846>
139. Europska komisija (2000). Memorandum o cjeloživotnom učenju. *Bruxelles: Commission of the European Communities – radni materijal Europske komisije*. Preuzeto 04.06.2019. s <http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26>
140. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.
141. Merriam, S. (2010). Globalization and the Role of Adult and Continuing Education: Challenges and Opportunities. U C. E. Kasworm, A. D. Rose, and J. M. Ross-Gordon (Ur.) *Handbook of Adult and Continuing Education* (str. 401-409). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
142. Merriam, S. B. (2017). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.
143. Mesarić, M. (2006). Dugoročna neodrživost tržišnog fundamentalizma i neoliberalnog kapitalizma. *Ekonomski pregled*, 57(9-10), 603-630.
144. Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.

145. Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, 1(20), 1-12.
146. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5-12.
147. Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
148. Mezirow, J. (2007a). Adult Education and Empowerment for Individual and Community Development. U B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack i A. Ryan (Ur.), *Radical Learning for Liberation 2* (str. 9-18). Dublin: Maynooth Adult and Community Education (MACE)
149. Mezirow, J. (2007b). Update on Transformative Learning. U B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack i A. Ryan (Ur.), *Radical Learning for Liberation 2* (str. 19-24). Dublin: Maynooth Adult and Community Education (MACE)
150. Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. U E. W. Taylor, P. Cranton i sur. (Ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (str. 73-95). San Francisco: Jossey-Bass Awiley Imprint
151. Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije (Tematski zbornik radova)*, 223-235.
152. Mikulec, B. i Krašovec, S. J. (2016). Marketising Slovene Adult Education Policies and Practices Using Mechanisms of the Europeanisation of Education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(2), 151-170.
153. Milana, M. (2012). Globalisation, Transnational Policies and Adult Education. *International Review of Education*, 58(6), 777-797.
154. Miliša, Z. i Spasenovski, N. (2017). Konzumerizam i pedagoške implikacije. *Mostariensia: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 21(2), 69-93.
155. Njiraini, N. (2016). Critical Thinking as a Core Competence for the Future. U J. Larjanko (Ur.), *Adult Education and Development 83/2016* (str. 94-99). Bonn: DVV International, Christoph Jost.
156. Nouri, A. i Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles and Curriculum Orientation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 76-87.
157. Olssen, M. (2006). Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.

158. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD). *Hrvatska enciklopedija – Leksikografski zavod Miroslav Krležina*. Preuzeto 10.07.2019. s <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=45468>
159. Orwell, G. (2008). *1984*. Zagreb: Alfa.
160. Ottmann, H. (2016). Neoliberalizam i njegove alternative. *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 13(1), 3-9.
161. O Tjednu cjeloživotnog učenja. *Tjedan cjeloživotnog učenja – Europski socijalni fond i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*. Preuzeto 10.07.2019. s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/o-tjednu-cjelozivotnog-ucenja/>
162. Page, N. i Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What Is It?. *Journal of Extension*, 37(5), 1-6.
163. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2(16)), 253-267.
164. Pauković, M. i Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 8(2), 121-138.
165. Pavićević, Đ. (2011). Kritička teorija društva i Frankfurtska škola. *Godišnjak FPN*, (5), 49-66.
166. Preporuka 2006/962/EZ Europskog parlamenta i Vijeća od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto 04.06.2019. s http://publications.europa.eu/resource/ellar/89e165de-b214-4013-81c6-c8a12e52330b.0019.02/DOC_1
167. Puljiz, I i Živčić, M. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih – 1. dio*. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
168. Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku između moderne i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
169. Rajić, V. i Rajić, T. (2011). Utjecaj globalizacije na obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 15(2.(27) 1/2), 264-275.
170. Riasati, M. J. i Mollaei, F. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(21), 223-229.
171. Rikowski, G. (2007). Critical Pedagogy and the Constitution of Capitalist Society. *Migrating University: From Goldsmiths to Gatwick Conference*. Preuzeto 04.06.2019. s https://www.researchgate.net/profile/Glenn_Rikowski/publication/31871065_Critical_Ped

[agogy and the Constitution of Capitalist Society/links/5810f70c08aef2ef97b2d488/Critical-Pedagogy-and-the-Constitution-of-Capitalist-Society.pdf](https://www.researchgate.net/publication/312107008/Critical-Pedagogy-and-the-Constitution-of-Capitalist-Society.pdf)

172. Rodin, D. (1985). Marxov pojam građanskog društva. *Politička misao: časopis za politologiju*, 22(1-2), 118-129.
173. Rogić, A. M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta Iadertina*, 11(1), 49-67.
174. Rowlands, J. (1996). Empowerment Examined. U M. B. Anderson (Ur.), *Development and Social Diversity* (str. 86-92). Oxfam: Oxfam Print Unit
175. Ryyananen, S. i Nivala, E. (2017). Empowerment or Emancipation? Interpretations from Finland and Beyond. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, (30), 33-46.
176. Sadan, E. (1997). *Empowerment and Community Planning: Theory and Practice of People-Focused Social Solutions*. Tel Aviv: Hameuchad Publishers.
177. Safari, P. i Pourhashemi, M. R. (2012). Toward an Empowering Pedagogy: Is There Room for Critical Pedagogy in Educational System of Iran?. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(12), 2548-2555.
178. Şahin Izmirli, Ö. i Kabakçı Yurdakul, I. (2014). Investigation of Prospective Teachers' Information and Communication Technology Integration Practices in Terms of Transformative Learning Theory. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2293-2303.
179. Sahragard, R., Razmjoo, S. A. i Baharloo, A. (2014). The Practicality of Critical Pedagogy from Iranian EFL Instructors' Viewpoints: A Cross Sectional Study. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 178-193.
180. Samolovčev, B. (1963). *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*. Zagreb: Znanje.
181. Santalucia, S. i Johnson, C. R. (2010). Transformative Learning: Facilitating Growth and Change Through Fieldwork. *OT Practice*, 15(19), 1-8.
182. Sarroub, L. K. i Quadros, S. (2015). Critical Pedagogy in Classroom Discourse. U M. Bielow i J. Ennsner-Kananen (Ur.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (str. 252-260). New York & Abingdon: Routledge
183. Savičević, D. (1976). *Teorija i metodika marksističkog odgoja i obrazovanja odraslih*. Zagreb: Školska knjiga.
184. Savjetovalište "Luka Ritz" (2014). *Nenasilno rješavanje sukoba i metoda Forum kazališta*. Zagreb: B.T. Commerce.

185. Selcuk, G. i Hursen, C. (2016). Istraživanje o stavovima nastavnika s obzirom na načela kritičke pedagogije. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1121-1140.
186. Shakouri, N. i RonaghiFard Abkenar, H. (2012). Critical Pedagogy: An Ignis Fatuus!. *Journal of Science (JOS)*, 1(2), 21-25.
187. Shih, Y. H. (2018a). Rethinking Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and Its Implications for Teachers' Teaching. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 130-235.
188. Shih, Y. H. (2018b). Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International Education Studies*, 11(9), 64-70.
189. Shokouhi, M. i Pashaie, F. (2015). Critical Pedagogy and Its Realization in Classroom Context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 204-210.
190. Snyder, L. G. i Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99.
191. Sućeska, A. (2013). Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja. U I. Perica (Ur.), *POLITIČKO ↔ PEDAGOŠKO - Janusova lica pedagogije* (str. 11-36). Zagreb: Udruga Blaberon
192. Svjetska banka. *Hrvatska enciklopedija – Leksikografski zavod Miroslav Krleža*. Preuzeto 10.07.2019. s <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=59127>
193. Svjetska trgovinska organizacija. *Hrvatska enciklopedija – Leksikografski zavod Miroslav Kreža*. Preuzeto 10.07.2019. s <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=59133>
194. Šare, L. (2007). *Ilustrirana enciklopedija svjetske povijesti – posljednjih 500 godina*. Split: Marjan tisak.
195. Šoljan, N. N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 317-337.
196. Talleyrand, C.M. (1951). Referat o narodnom obrazovanju. U D. Franković (Ur.), *Pedagoški projekti Francuske buržoaske revolucije 1791. – 1795. godine* (str. 27 – 45). Zagreb: Pedagoško – književni zbor
197. Ten Dam, G. i Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
198. Therborn, G. (2011). Frankfurtska škola (preveo A. Sućeska). *Čemu: časopis studenata filozofije*, 10(20), 16-47.
199. Tight, M. (2012). *Key Concepts in Adult Education and Training*. New York: Routledge.

200. Thompson, J. (2000). Emancipatory Learning. *NIACE Briefing Sheet, 11*. Preuzeto 04.06.2019. s http://www.aughty.org/pdf/emancipatory_learning.pdf
201. Torres, C. A. (2015). Neoliberalism, Globalization Agendas and Banking Educational Policy: Is Popular Education an Answer?. *Postcolonial Directions in Education, 6*(2), 96-119.
202. Uday Mehta, Sh. i Pandya, Sh. (2016). Paulo Freire's Theory: Implications for Transformative Pedagogy in the Indian Context. *EduInspire-An International E-Journal, 3*(2), 1-26.
203. Udruženje Okvir (2016). *Forum teatar Direktna akcija - sada i ovdje!*. Sarajevo: Mak Invest.
204. Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO). *Hrvatska enciklopedija – Leksikografski zavod Miroslav Krleža*. Preuzeto 10.07.2019. s <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63191>
205. Uribe-Enciso, O. L., Uribe-Enciso, D. S. i Vargas-Daza, M. D. P. (2017). Critical Thinking and Its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros, 19*(34), 1-17.
206. Vasylenko, O. B. (2015). Development of Transformational Learning as a Theory of Adult Education. *Adult Education: Theory, Experience, Perspectives, 1*(10), 6-15.
207. Vejvoda, I. (1990). Utopijski socijalizam. *Revija za sociologiju, 21*(4), 605-611.
208. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika, 2*(3), 5-14.
209. Vella, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. New Jersey: John Wiley & Sons.
210. Vican, D. (2002). Predgovor. U P. Freire (Ur.), *Pedagogija obespravljenih* (str. 8-21). Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice
211. Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2013). Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha. *JADR: Europski časopis za bioetiku, 4*(2), 681-694.
212. Vučić, M., Alfirević, N. i Pavičić, J. (2017). *Strateški okvir promocije cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj 2017. – 2021*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
213. Wang, V.C.X. (2004). Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning: How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect

- Learners' Transformation and Emancipation. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204-214.
214. Watson, G. i Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, UK Edition: Practice Test*. New York: The Psychological Corporation.
215. Yilmaz, K. (2009). Elementary School Teachers' Views about the Critical Pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 139-149.
216. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, 17/07 (2007).
217. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
218. Zare-Behtash, E., Izadi, I. i Rezaei, R. (2017). Investigating the Applicability of Critical Pedagogy Principles among Iranian EFL Teachers: From Theory to Practice. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(3), 210-221.
219. Zovko, A., Čavar, J. i Živčić, M. (2016). Edukacija edukatora za rad s odraslima. U A. Zovko (Ur.), *Andragoška propitkivanja* (str. 65-74). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru
220. Žiljak, T. (2004). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 1(1), 225-243.
221. Živčić, M. i Vučić, M. (2018). Uloga Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u procesu institucionalizacije i razvoja sustava obrazovanja odraslih. U M. Brčić Kuljiš i M. Koludrović (Ur.), *Doprinos razvoju kurikulumu namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih* (str. 15-33). Split: Hrvatsko andragoško društvo
222. Župan, D. (2009). Foucaultova teorija moći i kritika pojma rod. *Časopis za suvremenu povijest*, 41(1), 7-24.