

Filozofski aspekti kritičke pedagogije

Vidović, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:383317>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-29**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

Marija Vidović

FILOZOFSKI ASPEKTI KRITIČKE PEDAGOGIJE

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Ivana Zagorac

Zagreb, rujan, 2021.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| Uvod..... | 4 |
| 1. Krićka teorija Frankfurtske škole..... | 6 |
| 1.1. Doprinosi Frankfurtske škole krićkoj teoriji obrazovanja..... | 10 |
| 2. Ideologija i obrazovanje | 11 |
| 2.1. Ideologija i nesvjesno | 13 |
| 2.2. Ideologija i <i>common sense</i> | 14 |
| 2.3. Ideologija i krićka svijest..... | 15 |
| 2.4. Girouxova teorija ideoloških procesa | 16 |
| 2.5. Girouxov koncept teorije otpora | 17 |
| 2.6. Problematika skrivenog kurikuluma | 18 |
| 2.7. Ućitelji kao transformativni intelektualci | 19 |
| 2.8. Pedagoško-politićki odnos..... | 21 |
| 3. Koncept obrazovanja A. Gramscija | 22 |
| 4. Koncept obrazovanja za „osloboćenje“ P. Freirea..... | 26 |
| 4.1. Metoda „postavljanja problema“ i metoda dijaloga | 28 |
| 5. Krićka pismenost | 29 |
| Zaključak | 32 |
| Popis literature | 37 |

Filozofski aspekti kritičke pedagogije

Sažetak

Ovaj rad istražuje ulogu kritičke pedagogije u obrazovanju uzimajući u obzir činjenicu da škole nisu samo mjesta za poučavanje, već i politička mjesta uključena u izgradnju i kontrolu diskursa, značenja i subjektivnosti. Kritički aspekt radikalne pedagogije ogleda se u refleksivnom razumijevanju interesa i načina na koji se interesi mogu transformirati u svrhu promicanja kritičke misli i djelovanja. Rad se temelji na promišljanjima sljedećih predstavnika kritičke teorije i kritičke pedagogije: Frankfurtska škola, Henry Giroux, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Ira Shor. U okviru njihovih radova analizira se uloga ideologije u obrazovanju. Ideologija postaje važno kritičko pedagoško sredstvo kada se koristi za ispitivanje odnosa između dominantne školske kulture i njoj proturječnih proživljenih učeničkih iskustava. Također se u radu prikazuje Girouxova ideja o važnosti teorije otpora za razvijanje kritičke pedagogije te zašto Gramsci ističe jedinstvo škole i života. Analizira se i Freireovo obrazovanje za „oslobođenje“ koje se temelji na metodi „postavljanja problema“ i metodi dijaloga. Rad odgovara i na važno pitanje o tome kako učitelji sudjeluju u pružanju uvjeta učenicima za razvoj kritičkog mišljenja. Cijeli rad prožima ideja o školovanju kao društvenom procesu.

Ključne riječi: kritička teorija, kritička pedagogija, obrazovanje, emancipacija, teorija otpora, ideologija, kultura, dijalog, učitelji

Abstract

This paper explores the role of critical pedagogy in education, considering the fact that schools are not only places for analyzing but also political places involved in the establishment and control of discourse, meaning, and subjectivity. The critical aspect of radical pedagogy reflects an intuitive understanding of interests and ways of transforming them to encourage critical thoughts and actions. The work is based on the views of the following spokesmen of critical theory and pedagogy: Frankfurt School, Henry Giroux, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Ira Shor. Their work analyzes the role of ideology in education. The ideology becomes an important critical and pedagogical medium for examining the relations between a dominant school culture and the opposed, lived experiences that mediate in the school life structure. Likewise, this paper also portrays Giroux's idea about the importance of resistance theory in developing critical pedagogy and explains the reasons behind Gramsci's emphasis on the unity between school and life. Freire's education for "liberation", which is based on the "problem setting" and the method of dialogue, is also analyzed. The paper answers an essential question: How do teachers offer the students conditions for developing critical thinking? The whole paper is permeated with the idea of schooling as a social process.

Keywords: critical theory, critical pedagogy, education, emancipation, resistance theory, ideology, culture, dialogue, teachers

Uvod

Kritička pedagogija predstavlja teoriju koja se bavi obrazovnim problemima i odnosima između obrazovanja i društvenih institucija s filozofskog, sociološkog i političkog stajališta. (Glenn, 2002; McLaren, 1998).¹ Ovaj rad se bavi kritičkom pedagogijom s filozofskog stajališta tražeći odgovor na pitanje kojim se bavio H. Giroux: Zašto kritika treba biti vitalno pedagoško sredstvo? Kao pedagoško sredstvo ona potiče razvoj kritičke svijesti i time omogućuje učenicima da objektivnije sagledaju vlastitu stvarnost. Uvodno će biti objašnjen termin „kritika“ koji predstavlja temelj kritičke teorije društva. Kritička pedagogija vuče svoje podrijetlo iz tradicije kritičke teorije Frankfurtske škole², stoga je prvo poglavlje posvećeno upravo tome. Posebice se analiziraju pojmovi bitni za radikalnu pedagogiju, poput dijalektike, prakse, ideologije, emancipacije, dominacije, kulture. U završnom dijelu ovog poglavlja prikazuju se doprinosi kritičke teorije Frankfurtske škole radikalnoj pedagogiji.

U okviru drugog dijela rada, služeći se radovima H. Girouxa, analizira se ideologija kao kritičko pedagoško sredstvo koje pokušava razotkriti principe i ideje koje djeluju na odnos između dominantnog društva i svakodnevnog iskustva u školi. Ovaj dio rada nudi odgovore na pitanja: Što je to ideologija? Zašto je bitna za obrazovanje? Kako oblikuje individualno iskustvo? Zašto učenici trebaju preispitivati svoju povijest i iskustva? Također se u ovom dijelu objašnjava zašto škole treba promatrati u socijalno-ekonomskom kontekstu te koja je uloga teorije otpora u kritičkoj pedagogiji. Osim toga, analizira se i pitanje o tome zašto je bitno da učitelji uvide potrebu za radikalnom pedagogijom te što znači promatrati učitelje kao transformativne intelektualce.

Treći dio rada se temelji na Gramscijevim bilješkama o obrazovanju. Za njega su obrazovne institucije bile manifestacije kulturne hegemonije i ideologije. Težio je reformi obrazovanja čija bi uloga bila smanjenje sraza između vladajućih i podređenih, služeći se konceptom „zajedničke škole“. Princip „zajedničke škole“ bi se odrazio na cijelu društvenu strukturu dajući joj novi sadržaj. Koncept obrazovanja A. Gramscija potiče na razvoj samokritičke svijesti, što predstavlja bitnu odrednicu kritičke pedagogije.

¹ Gulenaz Selcuk, Cigdem Hursen, „Istraživanje o stavovima nastavnika s obzirom na načela kritičke pedagogije“, *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (4) 2016, str. 1121-1140., ovdje str. 1121-1122.

² Abraham, Getahun Yacob, „Critical pedagogy: Origin, vision, action & consequences. “, *KAPET* 10 (1) 2014, str. 90-98., str. 1.

U četvrtom poglavlju razmatra se djelo *Pedagogija obespravljenih* Paula Freirea. Njegov rad na „obrazovanju za oslobođenje“ temelj je kritičke pedagogije. Freire kritizira „bankarski“ koncept obrazovanja koji onemogućuje učeniku da kritički analizira vlastitu stvarnost te naglašava važnost metode „postavljanja problema“ i dijaloga s ciljem da učenici razviju kritičku svijest, kako bi mogli djelovati u svijetu i utjecati na svoju stvarnost.

U završnom dijelu rada peto poglavlje predstavlja analizu kritičke pismenosti iz perspektive radikalnog pedagoga I. Shora, nakon čega slijedi zaključak ovog diplomskog rada.

1. Kritička teorija Frankfurtske škole

Termin „kritika“ predstavlja postupak „ispravnog prosuđivanja, odlučivanja ili razdvajanja istinitoga i neistinitoga, dobrog i zla.“³ Središnje je značenje kritika dobila u novovjekovnoj racionalističkoj filozofiji. Posebni značaj ima kod I. Kanta, u okviru njegovih triju kritika.⁴ G.W. F. Hegel je pod kritikom razumijevao negaciju stare metafizike, dok je K. Marx kritiku metafizike pretvorio u kritiku društvenih odnosa.⁵ Iz toga se u 20. stoljeću razvila kritička teorija društva, čiji su najznačajniji predstavnici, T. W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse, J. Habermas, djelovali u okviru Frankfurtske škole.⁶

Institut za društvena istraživanja (*Institut für Sozialforschung*), osnovan 1923. u Frankfurtu, bio je izvorni dom Frankfurtske škole. Škola je osnovana 1931. na inicijativu mladih intelektualaca, čiji je cilj bio zajednički rad na kritičkoj teoriji društva njihovog doba. Glavni medij škole je časopis *Zeitschrift für Sozialforschung*. Institut je bio prisiljen, zbog prijetnji nacista, preseliti se 1935. u New York, a od 1953. bio je ponovo uspostavljen u Frankfurtu. Članovi škole bavili su se različitim područjima istraživanja. Srž Frankfurtske škole „čini kritika ideologije izvedena na temelju suočavanja s društvenim i povijesnim pretpostavkama oblikovanja teorija.“⁷

Glavni predstavnici rane faze su Herbert Marcuse, Erich Fromm, Leo Löwenthal, Franz Borkenau, Franz Neumann i Friedrich Pollock, a blizak joj je i Walter Benjamin.⁸ Vodeći predstavnik mlađeg naraštaja škole bio je Jürgen Habermas, koji je 1960-ih raspravu podignuo na novu razinu, određivši kritičko znanje kao načelno različito i od prirodoznanstvenog znanja i od znanja svojstvenog filologiji, time što je ono usmjereno na autorefleksiju i emancipaciju.⁹ Frankfurtska škola imala je i pripadnike drugog i trećeg naraštaja, a osim toga je imala i značajan utjecaj i u drugim zemljama. Tako je, primjerice, u SAD-u pod njezinim bitnim utjecajem osnovana tzv. kritička škola pravnih studija.¹⁰

U okviru Frankfurtske škole 1930-ih tadašnji ravnatelj Instituta za društvena istraživanja Max Horkheimer razvio je pojam kritičke teorije o kojoj je prvi pisao u svom

³ Anoniman autor, „Kritika“, u: Stipe Kutleša (ur.), *Filozofski leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2019., str. 638-639, ovdje str. 638.

⁴ Isto, str. 638.

⁵ Isto, str. 638.

⁶ Abraham, Getahun Yacob, „Critical pedagogy: Origin, vision, action & consequences, str. 3.

⁷ Lino Veljak, „Frankfurtska škola“, u: Stipe Kutleša (ur.), *Filozofski leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2019., str. 398.

⁸ Isto, str. 398.

⁹ L. Veljak, „Frankfurtska škola“, str. 398.

¹⁰ Isto, str. 398.

članku *Tradicionalna i Kritička teorija*, objavljenom 1937., u časopisu *Zeitschrift für Sozialforschung*.¹¹ U spomenutom članku Horkheimer je prikazao kritiku tradicionalne teorije usporedivši je s kritičkom teorijom.

„Osnovna demarkacijska linija između kritičke i tradicionalne teorije prema, Horkheimerovoj koncepciji, određena je time potpomaže li teorija proces društvene reprodukcije ili je, naprotiv, prema njemu subverzivna.“¹²

Horkheimer ističe da je cilj tradicionalnog istraživanja bilo čisto znanje prije nego akcija, stoga je tradicionalno istraživanje uvijek odražavalo striktnu odvojenost misli i akcije.¹³ Suprotno tome, kritičko istraživanje drži da je znanstvenik uvijek dio društvenog objekta kojeg pokušava proučiti. Stoga, prema zagovornicima kritičke teorije, znanstvene spoznaje trebaju biti vrednovane u kontekstu društvenog razvoja, kako bi se utvrdio doprinos teorije praktičnim promjenama u društvu. Dok tradicionalna teorija svojim objektivističkim pristupom, utemeljenim na analitičkim metodama, učvršćuje postojeće stanje i zatečene odnose, kritička teorija, smatra Horkheimer, preispituje društveni totalitet i obraća posebnu pozornost na rascjep između postojećeg i mogućeg, čime može oblikovati pretpostavke za mijenjanje zbiljnosti.¹⁴ Dakle, kritička teorija „kreće od shvaćanja čovjeka kao subjekta ili tvorca povijesti te uspoređuje postojeće objektivizacije ljudske aktivnosti s čovjekovim inherentnim mogućnostima.“¹⁵ Njen predmet su ljudi kao proizvođači njihova cjelokupnog povijesnog oblika života.

Koristeći se kritičkom filozofijom I. Kanta, kao i mišljenjem njegovih idealističkih nastavljača, u prvom redu G. W. F. Hegela, posebice naglašavajući negaciju i protuslovlje kao inherentne osobine zbiljnosti, kritička teorija je, tvrdi Veljak, htjela prevladati ograničenja pozitivizma, materijalizma i fenomenologije.¹⁶ Služila se i Marxovim radnim radovima, ponajprije *Ekonomsko-filozofskim rukopisima* na čijim pretpostavkama škola prekida s tradicionalnim razumijevanjem teorije. Međutim, Marxove analize društvenih odnosa bile su nepotpune za razumijevanje ekonomski, tehnički i kulturno uznapredovale društvene zbilje nakon Prvog svjetskog rata. Zato su njegove uvide teoretičari kritičke teorije nadopunjavali metodama i spoznajama sociologije M. Webera i psihoanalizom S. Freuda. Za

¹¹ Göran Therborn, „Frankfurtska škola“, u: *Čemu: časopis studenata filozofije*, preveo Alen Sućeska, 10 (20) 2011, str. 16-47, ovdje str. 19.

¹² Isto, str. 19.

¹³ Martin Jay, *Dijalektička imaginacija: povijest frankfurtske škole i Instituta za socijalno istraživanje 1923-1950*, preveo Mario Suško, Svjetlost, Sarajevo, 1982., str. 134.

¹⁴ Lino Veljak, „kritička teorija“, u: Kutleša, Stipe (ur.), *Filozofski leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2019., str. 637-638, ovdje str. 637.

¹⁵ G. Therborn, „Frankfurtska škola“, str. 22.

¹⁶ L. Veljak, „Frankfurtska škola“, str. 398.

objašnjenje subjektivne dimenzije Frankfurtska škola se koristila upravo teorijom svijesti i dubinskom psihologijom. Njihova ideja o dubinskoj psihologiji temeljila se na Freudovoj psihološkoj strukturi, prema kojoj je psiha podređena između Erosa (životnog instinkta), Thanatosa (instinkta smrti) i vanjskog svijeta.¹⁷ Iako je pripadnicima Frankfurtske škole bilo jasno da psihoanaliza ne može riješiti probleme represije i autoritarizma, vjerovali su da ona pruža važne uvide u to kako ljudi postaju sudionici vlastitog pokoravanja.¹⁸

Kritika građansko-kapitalističkog društva i kategorije Freudove psihoanalize su dva osnovna temelja kritičke teorije pomoću kojih ona objašnjava socijalno-psihološke učinke društveno-ekonomskih okolnosti. Kritička teorija je naglašavala neidentitet, ali ne kao apsolutno odvajanje subjekta i objekta, već na način koji ne dozvoljava svođenje subjekta na objekt i obrnuto.¹⁹ Za Horkheimera pojam „subjektivnog“ i „objektivnog“ uma nisu dva odvojena načina duha, iako njihova suprotnost predstavlja stvarnu antinomiju. Istinski materijalizam smatra Horkheimer je dijalektički, uključujući neprekidni proces interakcije između subjekta i objekta. Kritička teorija je odbacivala sve zahtjeve za apsolutnom istinom smatrajući da istina nije izvan društva, nego je sadržana u njegovim vlastitim zahtjevima.²⁰

Za kritičku teoriju marksizam je bio ishodišna točka za analizu postojeće kulture. Frankfurtska škola se uvrštava u neomarksizam, iako su njezini zastupnici odbacivali marksističku etiketu.²¹ Okupljala je nedogmatske marksiste, oštre kritičare kapitalizma i marksističke ortodoksije. Ona je zapravo djelomično i nastala kao odgovor na neuspjeh tradicionalnog marksizma, da objasni zašto proletarijat nije ispunio svoju povijesnu ulogu.²² Porast fašizma i nacizma, s jedne strane, te neuspjeh ortodoksnog marksizma, s druge strane, potaknulo je pripadnike Frankfurtske škole da preispitaju značenja dominacije i emancipacije. Uspon staljinizma, neuspjeh europske ili zapadne radničke klase da revolucionarno ospore kapitalističku hegemoniju i moć kapitalizma da rekonstruira te ojača svoju ekonomsku i ideološku kontrolu, natjerali su Frankfurtsku školu da odbaci ortodoksno čitanje Marxa i Engelsa.²³

¹⁷ Henry A. Giroux., *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey, South Hadley, 1983., str. 29.

¹⁸ Isto, str. 30.

¹⁹ M. Jay, *Dijalektička imaginacija: povijest frankfurtske škole i Instituta za socijalno istraživanje 1923-1950.*, str. 498.

²⁰ Isto, str. 110.

²¹ L. Veljak, „Frankfurtska škola“, str. 398.

²² M. Jay, *Dijalektička imaginacija: povijest frankfurtske škole i Instituta za socijalno istraživanje 1923-1950.*, str. 192.

²³ H. A. Giroux., *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 10.

Od 1940-ih kritička teorija naglašava važnost individualnog uma. Najznačajnijim djelom kritičke teorije tih godina smatra se Horkheimerova i Adornova studija *Dijalektika prosvjetiteljstva* (1944). Posredovanjem socijalno-psiholoških proučavanja autoritarnog karaktera oni su u razdoblju svog američkog egzila pokušali objasniti pojavu totalitarnih režima. Glavna meta *Dijalektike* je cjelokupna tradicija prosvjetiteljstva. Adorno i Horkheimer izrekli su oštru kritiku u obećanje prosvjetiteljske racionalnosti da će svijet spasiti iz lanaca sujevjerja i neznanja. Iako je Marx upotrijebio razum u ime emancipacije, to je i dalje bio pojam razuma ograničen na preneglašavanje procesa rada i racionalnosti razmjene koja je bila njegova pokretačka snaga i krajnja mistifikacija.²⁴ Prosvjetiteljski um je trebao biti proces navodno oslobađajuće demistifikacije, ali se preobrazio u instrumentalni um koji ljude promatra isključivo sa stajališta koristi.

„Iz promatranja prosvjetiteljstva valja izvesti metodičke i analitičke pouke, na temelju čega bi se mogla uspostaviti zbiljski prosvjetiteljska znanost dijalektičke i socijalno-psihološke analize.“²⁵

Kritička teorija društvo ne promatra kao cjelinu ljudi koji žive u nekom određenom razdoblju, već kao cjelinu odnosa, koja je nadmoćnija individuama i koja u velikoj mjeri oblikuje njihov karakter i mogućnosti njihova djelovanja.²⁶ Osobitu ulogu pri tom ima obiteljska socijalizacija, masovni mediji i masovna kultura. Horkheimer se slagao s Marxovom tvrdnjom da u dobrom društvu čovjek treba biti slobodan subjekt koji djeluje prije nego kontingentan predikat na koji se djeluje. Ali, zbog rastućeg tehnološkog razvoja i znanstvenog napretka te birokracije koja iz toga proizlazi, u suvremenom društvu raste otuđenje i zaborav značaja individue.²⁷ Adorno je rekao da su industrija kulture, organizirano društvo, planirana ekonomija i sl. doveli do toga da je čovjek lišen individualne svijesti, samostalne moralne inicijative te da u rukama društva postaje lak plijen manipuliranja. Zato je kritička teorija težila društvenoj promjeni i slijedila je „interes za umnom organizacijom ljudske aktivnosti“.²⁸ Nastojala je svojom kritikom društva i obrazaca mišljenja i djelovanja tog društva ukazati na to da se društveni uvjeti mogu mijenjati.

²⁴ H. A. Giroux., *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 14.

²⁵ L. Veljak, „kritička teorija“, str. 637.

²⁶ Isto, str. 637.

²⁷ Isto, str. 637.

²⁸ G. Therborn, „Frankfurtska škola“, str. 22.

1.1. Doprinosi Frankfurtske škole kritičkoj teoriji obrazovanja

Henry A. Giroux u svojoj knjizi *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (1983) prikazuje odabrane aspekte radova kritičkih teoretičara Frankfurtske škole, koji daju teorijske uvide za razvijanje kritičke teorije obrazovanja. Primjerice, Giroux navodi da teorija kulture Frankfurtske škole nudi koncepte i kategorije za analizu uloge koju škole igraju kao agensi društvene i kulturne reprodukcije. Osvjetljavajući odnos moći i kulture, škola u Frankfurtu pruža perspektivu o načinu konstituiranja i posredovanja dominantnih ideologija putem određenih kulturoloških formacija. Također, pojam povijesnog razumijevanja u radu Frankfurtske škole daje važne doprinose pojmu radikalne pedagogije. Radikalnom pedagogu to sugerira korištenje povijesti u svrhu borbe protiv duha vremena. Takvo stajalište ne samo da povijesnu analizu veže za norme kritike i emancipacije, već i politizira pojam znanja. Odnosno, zalaže se za kritičko promatranje znanja gdje bi se povijesno potisnute (represivne) kulture i borbe mogle koristiti za osvjetljavanje radikalnih potencijala u sadašnjosti.²⁹ Osim toga, pojam dubinske psihologije, otvara novi teren za razvijanje kritičke pedagogije. Dubinska psihologija govori o potrebi da se odaberu nove kategorije koje će omogućiti učiteljima da postanu više upućeni u to kako učitelji, učenici i drugi obrazovni radnici postaju dijelom sustava društvene i kulturne reprodukcije, ukazujući osobito na djelovanje sustava kroz poruke i vrijednosti konstituirane putem društvene prakse skrivenog kurikulumu. Prema Girouxu, pojam dubinske psihologije pruža uvid u to kako se formiraju subjektivnosti te kako ideologija funkcionira kao proživljeno iskustvo. Dubinska psihologija pretpostavlja da postoje i svjesni i nesvjesni procesi koji utječu na ljudsko ponašanje. Giroux smatra da dubinska psihologija nudi teorijske „alate“ za uspostavljanje uvjeta za nove potrebe, nove sustave vrijednosti i nove društvene prakse koje ozbiljno shvaćaju imperativ kritičke pedagogije.³⁰

²⁹ H. A. Giroux., *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 36.

³⁰ Isto, str. 40.

2. Ideologija i obrazovanje

Za razumijevanje školskog procesa, tvrdi Giroux, ključno je da se škole ne analiziraju kao institucije isključene iz socijalno-ekonomskog konteksta u kojem se nalaze.³¹ Dakle, školu kao instituciju i „set“ društvenih praksi treba gledati u njenim integralnim vezama sa stvarnošću drugih društveno-ekonomskih i političkih institucija koje kontroliraju proizvodnju, distribuciju i legitimitet ekonomskog i kulturnog kapitala u dominantnom društvu. Škola je bitno povezana s kulturom. Kultura nije isključivo zamišljena statička analiza dominantnog kulturnog kapitala poput jezika, kulturnog ukusa i manira. Giroux tvrdi da kulturu treba promatrati kao sustav praksi, način života koji sačinjava dijalektička interakcija između ponašanja specifičnog za klasu i okolnosti određene zajednice i moćnih ideoloških strukturnih determinanti u široj zajednici.³²

Giroux definira ideologiju kao „aktivni proces koji uključuje produkciju, konzumaciju i reprezentaciju značenja i ponašanja.“³³ Stoga se ona ne može svesti na svijest ili sustav praksi jer je njen karakter dijalektički, a teorijska snaga ideologije proizlazi „upravo iz načina na koji izbjegava redukcionizam.“³⁴ Ideologija je, smatra Giroux, nešto u čemu svi sudjelujemo, no rijetko razumijemo ili povijesna ograničenja koja stvaraju i ograničavaju prirodu tog sudjelovanja ili koje su mogućnosti za nadilaženje postojećih parametara djelovanja, da bismo mogli razmišljati i djelovati prema kvalitativno boljem postojanju. U tom smislu je važno pitanje na koji način ideologija stvara teren za samorefleksiju i transformativno djelovanje.

Tradicionalna obrazovna teorija, tvrdi Giroux, nije ponudila osnovu za razumijevanje odnosa među problemima ideologije, znanja i moći.³⁵ Iz ove je perspektive isključeno razmišljanje o povijesnom razvoju. Škole se u tradicionalnoj obrazovnoj teoriji promatraju isključivo kao mjesta za poučavanje. Ignoriralo se pitanje na koji način moć u jednom društvu djeluje u interesu specifičnih ideologija. Ignorirala se i ideja da škole predstavljaju kulturna mjesta u kojima se događaju sukobi među različitim kulturnim i ekonomskim grupama. S ovim tvrdnjama o tradicionalnom obrazovanju Giroux istražuje „koji se elementi

³¹ H. A. Giroux., *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 46.

³² Isto, str. 100.

³³ Henry Giroux, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, u: Ivana Perica (ur.), *Političkopedagoško: Janusova lica pedagogije*, prevela Martina Poljak, Zagreb, 2013., str. 11-35, ovdje str. 15.

³⁴ Isto, str. 15.

³⁵ H. A. Giroux., *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 73.

kritike ideologije mogu razviti iz analize Frankfurtske škole“ i kakav značaj ima kritika ideologije za teoriju obrazovanja?³⁶

Prema Girouxu, veza između ideologije i obrazovanja je problematična jer je unutar tradicije „dominantne obrazovne teorije i prakse tehnokratska racionalnost povijesno vršila snažan utjecaj na razvoj obrazovne teorije i prakse“³⁷ te je tako poticala faktografsko znanje i upravljanje „vidljivim“ i isključivala pitanja koja se tiču ideologije.

Giroux smatra da je za razumijevanje odnosa između obrazovanja i ideologije važno kritički analizirati ulogu ideologije u marksizmu. Ideologija je u „najortodoksnijem marksističkom smislu primarno bila zaokupljena odnosima dominacije, a ne i odnosima borbe i otpora.“³⁸ Posljedice toga bile su interpretacije ideologije u pejorativnom tonu. Tako je npr. K. Marx definirao ideologiju kao lažnu svijest, a Althusser kao neznanstvena vjerovanja. Manji je broj marksista ideologiju tretirao pozitivno, npr. kao skup vjerovanja i diskursa konstituiranih da služe interesima određenih skupina.³⁹ Primjerice, Lenjin je smatrao „ideologiju pozitivnom silom u onoj mjeri u kojoj radničku klasu može opskrbljivati stavovima i sposobnostima potrebnima za samoodređenje, a Gouldner je vjerovao da ideologije sadrže mogućnost razvoja kritičkog pogleda na svijet.“⁴⁰ Također je važno pitanje, treba li se ideologija poimati primarno subjektivno ili objektivno. Na primjer, za Althussera „ideologija posjeduje materijalnost koja je ukorijenjena ili u praksama produciranim u ideološkim državnim aparatima poput škola, ili u materijalnosti jezika, reprezentacijama i znakovima.“⁴¹ Giroux se ne slaže s mišljenjem „da se koncept ideologije može locirati ili samo u sferi svijesti, kao u tradicionalnom marksizmu, ili isključivo unutar područja nesvjesnog“⁴², kao što to čini Althusser i njegovi sljedbenici. Slijedeći Gramscija, Giroux zagovara „tezu da je ljudsko ponašanje ukorijenjeno u kompleksan neksus koji čine strukturirane potrebe, *common sense* i kritička svijest, i da je ideologija smještena u svim tim aspektima ljudskog ponašanja i misli, tako da proizvodi složene subjektivnosti i shvaćanja svijeta i svakodnevnog života.“⁴³ Dakle, susret ideologije i individualnog iskustva odvija se u području nesvjesnog, strukturi potreba, sferi *common sensea* i sferi kritičke svijesti.

³⁶ H. Giroux, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, str. 19.

³⁷ Isto, str. 15.

³⁸ Isto, str. 12.

³⁹ Isto, str. 13.

⁴⁰ Isto, str. 13.

⁴¹ Isto, str. 13.

⁴² Isto, str. 17.

⁴³ Isto, str. 17.

U poglavljima koja slijede bit će detaljnije prikazan odnos ideologije spram spomenutih kategorija: nesvjesno, *common sense* i kritička svijest.

2.1. Ideologija i nesvjesno

Giroux smatra da je rad Frankfurtske škole, a osobito Marcuseova analiza (1955) ideologije kao druge prirode važna polazišna točka za istraživanje poveznice između ideologije i njezinog temelja u nesvjesnom. „Ideologija kao druga priroda jest povijest skamenjena u naviku, ukorijenjena u samoj strukturi potreba.“⁴⁴

Giroux spominje Hellerovo objašnjenje prema kojem „ideologija ne oblikuje samo svijest već i osobnost na način da pomoću obrazaca i rutine svakodnevnog života, pojačava potrebe koje ograničavaju slobodnu aktivnost sebstva društvenih individua i njihov kvalitativno višestran sustav potreba.“⁴⁵ Da bi se ljudsko djelovanje shvatilo ozbiljno, treba prepoznati stupanj u kojem povijesne i objektivne socijalne sile ostavljaju svoj ideološki trag na samoj psihi. Učiniti to znači postaviti temelje za kritički susret između sebe i dominantnog društva, prepoznati što je društvo napravilo od nas i odlučiti je li to ono što uistinu želimo biti. Ideološka kritika primijenjena na nesvjesni temelj ljudskog ponašanja ima smisla samo ako se istražuje u odnosu na svijest. „Naime, upravo se dijalektičkim odnosima između svijesti i nesvjesnog s jedne strane, i iskustva i objektivne stvarnosti s druge strane treba utemeljiti i razviti baza za kritičku misao i praksu.“⁴⁶ U ovoj perspektivi kritika ideologije „sugerira važnost obrazovanja i to zato da bi ljudi prepoznali strukturu interesa koja ograničava njihovu slobodu.“⁴⁷ Takav oblik ideologije usredotočuje se prvenstveno „na razvoj dubinske psihologije koja može razotkriti način na koji se povijesno specifična iskustva i tradicije proizvode, reproduciraju i odbijaju na razini školske svakodnevnice.“⁴⁸

Bitan aspekt kritičke pedagogije usmjeren je na „potrebu da učenici kritički preispituju svoje unutarnje povijesti i iskustva.“⁴⁹ Učenici „nose“ različite povijesti koje su uklopljene u „klasno, rodno i rasno specifične interese“ koji oblikuju njihova ponašanja i potrebe, često na način koji im nije jasan i „koji često djeluje protiv njihovih vlastitih interesa.“⁵⁰ Kao primjer Giroux navodi rad s učenicima radničke klase. Kod ovog pristupa je potrebno „da učitelji

⁴⁴ H. Giroux, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, str. 19.

⁴⁵ Isto, str. 19.

⁴⁶ Isto, str. 21.

⁴⁷ Isto, str. 20.

⁴⁸ Isto, str. 20.

⁴⁹ Isto, str. 21.

⁵⁰ Isto, str. 20.

razumiju vezu između kulturnog kapitala i ideologije kao baze za potvrdu iskustava koja učenici donose sa sobom u školu.⁵¹ Ali, prije svega je potrebno da učenici svoje ideologije i svoj kulturni kapital smatraju značajnim kako bi ga onda kritički preispitali. Oni moraju shvatiti kako svojim iskustvima sudjeluju u ideologiji. Njihova iskustva i potrebe treba problematizirati „da bi se ustanovila baza za istraživanje između njihovih života i mogućnosti koje nudi šire društvo.“⁵²

Zadatak radikalne pedagogije je da stvori uvjete za „promjenu subjektivnosti kakva je konstituirana u pojedinčevim potrebama, nagonima, strastima i inteligenciji.“⁵³ Stoga je za kritičke pedagoge važno proučavanje odnosa ideologije i nesvjesnog jer im to omogućuje da razumiju kako ljudi iz različitih društava reagiraju na ograničenja, bilo da ih prihvaćaju ili mijenjaju.

2.2. Ideologija i *common sense*

Za Marxa, Gramscija „i ostale zapadne marksiste ideologija nije iscrpljena u svojim reprezentacijama u nesvjesnom.“⁵⁴ Kada bi se ideologija svela isključivo na nesvjesno ljudi bi bili bez kritičke, ali i bez bilo koje druge svijesti. Gramsci „daje uvid u mjesto i učinke ideologije u sferi *common sensea* koju on naziva kontradiktornom svijesću.“⁵⁵

Kao kontradiktorna svijest, ideologija ne predstavlja prvenstveno dominaciju ili nered, nego ukazuje na sferu kontradikcija, koja sadrži mogućnosti za radikalnu promjenu. Giroux smatra da ideologija služi kao kritičko oruđe otkrivajući zasljepljujuću funkciju *common sensea*. Ideologija i *common sense* čine „bitan dijalektički odnos između diskursa i praktične aktivnosti.“⁵⁶ Dakle, ideologija ne djeluje samo na razini jezika i govora, već je i dio praktičnog ponašanja u svakodnevicu. Gramsci se zalaže za analizu koja bi otkrila „kontradiktorne trenutke unutar diskursa“, koji ne bi samo služili za rekonstruiranje vlastitih skrivenih interesa, „nego i da se restrukturiraju u oblik kritičke svijesti.“⁵⁷ „Na taj se način *common sense* podvrgava kritičkom preispitivanju posredstvom svojih vlastitih misaonih procesa i praktične aktivnosti, budući da one konstituiraju i reproduciraju ponašanje

⁵¹ H. Giroux, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, str. 21.

⁵² Isto, str. 21.

⁵³ Isto, str. 21.

⁵⁴ Isto, str. 22.

⁵⁵ Isto, str. 22.

⁵⁶ Isto, str. 23.

⁵⁷ Isto, str. 23.

svakodnevnog života.⁵⁸ „U pedagoškom smislu to znači napraviti tipifikacije obrazovnog diskursa i društvenih odnosa koji mu pripadaju i lišiti ih objektivnog ili takozvanog prirodnog karaktera.“⁵⁹ To upućuje na uvid o *common senseu* iz radova pripadnika Frankfurtske škole. Predstavnici Frankfurtske škole poput Adorna, Horkheimera i Marcusea smatrali su da se *common sense* može razumjeti samo analizom njegovog „dijalektičnog odnosa prema širem društvenom totalitetu.“⁶⁰ „*Common sense* se temeljio na nepropitanim kategorijama i praktičnoj aktivnosti koja je bila razdvojena od aktanata i uvjeta koji su i nju i te kategorije proizvodili.“⁶¹ Društvene prakse i kategorije pojavljuju se kao objektivirane, „nepreispitane datosti odcijepljene od društveno-povijesnih procesa i interesa unutar kojih su se razvile.“⁶² Dakle, *common sense* se manifestira kako u diskurzivnom, tako i u nediskurzivnom ponašanju.

Kritika ideologije služi demaskiranju poruka *common sensea* te „preispitivanju tvrdnji i socijalnih funkcija onih interesa koji *common sense* strukturiraju.“⁶³ Giroux tvrdi da je ova dimenzija kritike ideologije radikalnoj pedagogiji neophodna. Radikalna praksa na ovaj način počinje raskrštanjem s pozitivističkim naglašavanjem neposrednosti, pretpostavljajući dodatnu dimenziju tj. „potrebu za povijesnom sviješću, koja počinje analizom postvarenjā svakodnevnog života te skamenjene odnose koji učitelje i učenike svode na nositelje povijesti uzima kao bazu za istraživanje povijesti i otkrivanje uvjeta koji su uopće generirali takve uvjete.“⁶⁴

2.3. Ideologija i kritička svijest

Giroux zastupa „stajalište da ideologija može djelovati kao kritički trenutak u produkciji značenja, rasvjetljavajući pravila, pretpostavke i interese koji strukturiraju ne samo misaoni proces, nego i materijal koji takvi procesi uzimaju za predmet svoje analize.“⁶⁵ Ideološka dimenzija kao temelj „kritičke refleksije, sastoji se upravo u tome što razotkriva povijesno i socijalno nataložene vrijednosti koje djeluju u konstrukciji znanja, društvenih

⁵⁸ H. Giroux, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, str 23.

⁵⁹ Isto, str. 24.

⁶⁰ Isto, str. 24.

⁶¹ Isto, str. 24.

⁶² Isto, str. 24.

⁶³ Isto, str. 24.

⁶⁴ Isto, str. 24.

⁶⁵ Isto, str. 25.

odnosa i materijalnih praksi.⁶⁶ Povijest je, smatra Giroux, lišena kritičkog sadržaja.⁶⁷ Prema tome, ako ne postoji smisao za povijesni razvoj, kritika je onda često zaslijepljena pravilom društvene nužnosti.⁶⁸ Herbert Marcuse tvrdi da je jedna posljedica toga „lažna svijest“ koja ima za cilj ograničavati iskustva i značenja.⁶⁹ Drugim riječima, poziv na zanemarivanje povijesti predstavlja napad na sam način razmišljanja. Pretpostavka da ideologija sadrži kritički moment, svrstava je u područje kritičkog mišljenja. Kao takva, kritika ideologije predstavlja oblik kritičke svijesti koji se suprotstavlja „znanju tehnokratske racionalnosti, a umjesto toga implicira dijalektičko znanje koje rasvjetljuje kontradikcije i nudi kritičke prosudbe potrebne za individualno i socijalno djelovanje.“⁷⁰ Ako kritička svijest predstavlja sposobnost razmišljanja o procesu geneze i refleksije na istu, onda pojam povijesti dobiva mogućnost za svoj razvoj kao kritičke i oslobađajuće sile.⁷¹

Zaključno se može reći da je kritička analiza važan preduvjet za radikalnu praksu jer ona ne uključuje samo „analizu skrivenih ideoloških elemenata u bilo kojem predmetu analize“, nego i „oslobađanje njihovih neintencionalnih istina, potisnutih utopijskih elemenata sastavljenih od onoga što one uključuju i isključuju.“⁷²

2.4. Girouxova teorija ideoloških procesa

Koristeći se pojmovima reprodukcije, produkcije i rekonstrukcije Giroux objašnjava teoriju ideoloških procesa. Pojam „reprodukcija“ odnosi se na „tekstove i društvene prakse čije poruke, upisane u specifični povijesni kontekst i društveno okruženje, funkcioniraju primarno u legitimaciji interesa dominantnog društvenog poretka.“⁷³ Princip reprodukcije nije razvio drugi princip tj. teoriju produkcije, zbog toga što nije uspio analizirati na koji način posreduju reproduktivne ideologije, koje su sadržane u tekstovima i društvenim praksama. Tekstovi su uvijek na neki način posredovani ljudskim subjektima koji proizvode značenja, koja „nastaju kad se ljudi susreću i služe kulturnim artefaktima poput nastavnih tekstova, filmova itd.“⁷⁴ Ovaj tip kritike ideologije ukazuje na važnost kulturnog kapitala koji obilježava različita iskustva učenika. Također ukazuje i na načine na koje učenici proizvode

⁶⁶ H. Giroux, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, str. 25.

⁶⁷ Henry A. Giroux, *On critical pedagogy*, Continuum International, New York, 2011., str. 21.

⁶⁸ Isto, str. 21.

⁶⁹ Isto, str. 21.

⁷⁰ Isto, str. 26.

⁷¹ Isto, str. 21.

⁷² Isto, str. 25.

⁷³ Isto, str. 27.

⁷⁴ Isto, str. 26.

značenja na temelju svog povijesnog, pozicijskog, obiteljskog i klasnog porijekla. Ako učitelji zahvate ovaj oblik ideologije i kulturne forme, moći će „otkriti medijacije koje opskrbljuju školska iskustva i shvatiti kako one mogu služiti u interesu prilagodbe, otpora ili aktivne promjene.“⁷⁵ Dakle, zadaća ovog drugog principa bi bila da se ono što se čini „prirodnim“ demistificira i da se otkrije kao povijesna produkcija, kako u smislu iskrivljujućih poruka njegovog sadržaja, tako i elemenata koji strukturiraju njegovu formu.⁷⁶

Treći princip, princip rekonstrukcije, zanima se za pitanje kritičke apropijacije i transformacije. Takva kritika ideologije ne utvrđuje samo „interese na kojima počivaju tekstovi, reprezentacije i društvene prakse“, već iste rekonstruira „s ciljem razvoja društvenih odnosa i oblika znanja koja služe radikalnim potrebama.“⁷⁷ Prema tome, proizvodnja znanja je povezana i s transformativnim aktivnostima te je smještena unutar problematike čiji je krajnji cilj razvoj oblika radikalne prakse i unutar i izvan škole. Kao primjer Giroux navodi nastavne materijale. Oni bi bili usvojeni od strane učitelja koji ih koriste. Takvi tekstovi bi promovirali „kritičku pozornost na oblike znanja i društvene prakse“ te bi služili kao medij „za kritičku pedagogiju usmjerenu na to da učenike opskrbi znanjem, vještinama i kritičkim senzibilitetom koji je potreban za dijalektičko razmišljanje.“⁷⁸ Učenici bi morali biti sposobni „sezati u povijest kako bi povijesnu misao preobrazili u kritičku.“⁷⁹ Također bi morali biti sposobni kritički „prodrijeti u kategorije *common sensea* i početi prelaziti onkraj svijeta utemeljenog na takvim kategorijama.“⁸⁰

2.5. Girouxov koncept teorije otpora

Otpor je važna teorijska i ideološka konstrukcija za analizu odnosa između škole i šireg društva. Giroux smatra da teorije otpora nisu posvetile dovoljno pažnje pitanju kako dominacija dospijeva u strukturu same osobnosti.⁸¹ Smatra da ono što nedostaje u analizama teorija otpora jesu analize povijesno i kulturološki posredovanih determinanti koje proizvode

⁷⁵ H. Giroux, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, str. 30.

⁷⁶ H. A. Giroux, *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 148.

⁷⁷ Isto, str. 30.

⁷⁸ Isto, str. 31.

⁷⁹ Isto, str. 32.

⁸⁰ Isto, str. 32.

⁸¹ Isto, str. 106.

niz opozicijskih ponašanja, uključujući i različite načine na koji ih doživljavaju različite skupine.⁸²

Teorija otpora daje novu teorijsku dubinu Foucaultovoj (1977) predodžbi da moć djeluje kroz ljude i u različitim kontekstima koji strukturiraju međusobne odnose dominacije i autonomije.⁸³ Ono što Giroux ističe jest da moć nikada nije jednodimenzionalna. Provođi se ne samo kao način dominacije, već i kao izraz kreativnog načina kulturne i društvene proizvodnje. Drugim riječima, u ponašanju podređenih skupina postoje motivi kulturnog i kreativnog izražavanja koji su utemeljeni na drugačijoj logici, bilo da je to egzistencijalno, religiozno ili na neki drugi način.⁸⁴

2.6. Problematika skrivenog kurikuluma

Giroux u svom djelu *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* objašnjava da je za razvijanje radikalne pedagogije važna uloga skrivenog kurikuluma.⁸⁵ Definijska nit koja se provlači kroz analize skrivenog kurikuluma definira ga kao one nenavedene norme, vrijednosti i dobra koja su usađena i prenesena učenicima putem temeljnih pravila koja strukturiraju rutine i društvene odnose u životu škole i učionice.⁸⁶ Pitanje koje Giroux postavlja u osnovi radikalne problematike skrivenog kurikuluma je: Kako funkcionira proces školovanja za reprodukciju i održavanje odnosa dominacije i nejednakosti između razreda? Takva perspektiva omogućuje razumjeti kako moć sudjeluje u distribuciji znanja i društvenih odnosa koji posreduju u iskustvu škole i učionice. Moć se mora promatrati kao sila koja djeluje i na ljude i kroz njih. U tom smislu je bitno, smatra Giroux, da učitelji ne ispituju samo mehanizme dominacije kakvi postoje u školama, već i kako su ti mehanizmi reproducirani kod učenika kroz njihova vlastita iskustva. Važno je dakle, da učitelji ozbiljno shvaćaju ne samo vjerovanja i rutinu škole, već i temeljna značenja i iskustva koja karakteriziraju učenike iz različitih socijalno-ekonomskih skupina. Ono što je potrebno za otkrivanje izvora koji čine strukturu školske kulture Giroux je označio kao dijalektičku kritiku.⁸⁷ Oslanjajući se na Adornov (1973) pojam negativne dijalektike, teorija dijalektičke

⁸² H. A. Giroux, *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 106.

⁸³ Isto, str. 108.

⁸⁴ Isto, str. 108.

⁸⁵ Isto, str. 42.

⁸⁶ Isto, str. 47.

⁸⁷ Isto, str. 64.

kritike započinje odbacivanjem „javnog“ predstavljanja stvarnosti.⁸⁸ Glavna pretpostavka dijalektičke kritike jeste da je kritička refleksija oblikovana iz načela negativnosti, proturječnosti i posredovanja.⁸⁹ Naime, negativnost se odnosi na temeljito ispitivanje svih univerzalija i svih onih „primljenih“ istina i društvenih praksi koje u školama ostaju neupitne jer su odjevene u diskurs objektivnosti i neutralnosti.⁹⁰ Negativnost, tvrdi Giroux, predstavlja u ovom slučaju način kritičkog bavljenja dominantnom kulturom, čija je svrha razotkriti njezina ideološka opravdanja i njezine reifikacije i mitove.

Giroux zaključuje da bez teorije radikalnih potreba i dubinske psihologije, radikalni pedagozi ne mogu shvatiti moć otuđenja društvenih struktura jer se manifestiraju u življenim, ali često nediskurzivnim aspektima svakodnevnog života.⁹¹

Giroux ovu analizu završava time što podsjeća na to da škole predstavljaju teren za formiranje subjektivnosti, ali je on često izrazito popločen u korist dominante kulture.⁹² Takve okolnosti se trebaju iskoristiti i razotkriti kako bi se proširio njihov radikalni potencijal. Također se mora podsjetiti da ekonomska i politička ograničenja imaju snažnu ulogu u tim institucijama. Giroux navodi da je u određenim uvjetima, kad npr. postoji autoritarni ravnatelj, homogene desničarske zajednice ili možda konzervativni školski odbor, gotovo nemoguće pedagoški vršiti bilo kakav utjecaj, bez obzira koliko pronicljiv bio u teorijskom smislu.⁹³ Posljedično tome se dominantna kultura ugrađuje u skriveni kurikulum i oblikuje poruke i sadržaj istog. To ukazuje na tzv. izradu *teacher deskilling* skrivenih kurikuluma. Dakle, ciljevi, vještine znanja, načini vrednovanja ugrađeni su i definirani samim programom kurikuluma, a uloga učitelja je jednostavno slijediti upute.⁹⁴

2.7. Učitelji kao transformativni intelektualci

Giroux svoj esej *Teachers as Transformatory Intellectuals* (2011) posvećuje učiteljima, smatrajući da je sve veći razvoj instrumentalnih ideologija koje ističu tehnokratski pristup poučavanja u učionici jedna od glavnih prijetnji s kojima se suočavaju i budući i postojeći učitelji u državnim školama. Učitelji, tvrdi Giroux, moraju preuzeti odgovornost u

⁸⁸ H. A. Giroux, *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 64.

⁸⁹ Isto, str. 64.

⁹⁰ Isto, str. 64.

⁹¹ Isto, str. 107.

⁹² Isto, str. 66.

⁹³ Isto, str. 66.

⁹⁴ Isto, 69-70.

oblikovanju svrha i uvjeta školovanja, ali takav je zadatak nemoguć u okviru podjele rada u kojoj učitelji imaju malo utjecaja na ideološke i ekonomske uvjete svog rada.⁹⁵

Giroux istražuje dva glavna problema koja treba riješiti u interesu poboljšanja kvalitete rada učitelja. Prvo, misli da je nužno ispitati ideološke i materijalne snage koje su pridonijele tome da se učitelji svedu na status specijaliziranih tehničara u školskoj birokraciji, čija funkcija time postaje upravljanje i provedba kurikularnih programa, a ne izrada ili kritičko prilagođavanje kurikuluma koji odgovaraju specifičnim pedagoškim pitanjima.⁹⁶ Drugo, postoji potreba za obranom škola kao institucija bitnih za održavanje i razvijanje kritičke demokracije, ali također i za obranu učitelja kao transformativnih intelektualaca koji kombiniraju znanstvenu refleksiju i praksu u službi obrazovanja učenika za kritičke i aktivne građane.⁹⁷

U nastavnom području djeluju i tehnokratske i instrumentalne racionalnosti, koje imaju ulogu u smanjenju autonomije učitelja pri razvoju i planiranju kurikuluma te ocjenjivanju i provedbi nastave u razredu. Ovakav vid upravljanja Giroux u svom djelu *Teachers as Transformatory Intellectuals* naziva *management* pedagogijom.⁹⁸ Ideja ove pedagogije je da se znanje raščlanjuje na zasebne dijelove, standardizira za lakše upravljanje i mjeri unaprijed definiranim oblicima ocjenjivanja. Giroux smatra da su principi na kojima se temelji *management* pedagogija u suprotnosti s pretpostavkom da učitelji trebaju biti aktivno uključeni u izradu nastavnih planova i programa koji odgovaraju kulturnom i društvenom kontekstu u kojem predaju.⁹⁹ Ideja da učenici imaju različite povijesti, iskustva, jezične prakse, kulture i talente se ignorira u okviru teorije *management* pedagogije. Takve pedagogije djeluju iz pogrešne perspektive, prema kojoj svi učenici mogu učiti iz istih materijala, nastavnih tehnika u učionici i načina vrednovanja.¹⁰⁰

Kao rješenje za preispitivanje i rekonstruiranje prirode učiteljskog posla Giroux predlaže da se učitelje promatra kao transformativne intelektualce.¹⁰¹ Promatranjem učitelja kao intelektualaca može se preispitivati i reformirati tradicija i uvjeti koji su spriječili učitelje da preuzmu svoj puni potencijal kao aktivni, refleksivni znanstvenici i praktičari.

⁹⁵ Henry A. Giroux, „Teachers as Transformatory Intellectuals“, *Symposium on Understanding Quality Education. Conference on Re-envisioning Quality in Education*. Dostupno na: http://www.itacec.org/afed/document/henry_giroux_2_ok.pdf (pristupljeno: 3.7.2021.), str. 3.

⁹⁶ H. A. Giroux, „Teachers as Transformatory Intellectuals“, str. 1.

⁹⁷ Isto, str. 1.

⁹⁸ Isto, str. 2.

⁹⁹ Isto, str. 2.

¹⁰⁰ Isto, str. 2.

¹⁰¹ Isto, str. 2.

U okviru ove ideje učitelje treba gledati u smislu ideoloških i političkih interesa koji strukturiraju prirodu diskursa, društvenih odnosa u učionici i vrijednosti koje oni legitimiraju u svom učenju. Imajući u vidu ovu perspektivu, Giroux zaključuje da bi učitelji trebali ući u ulogu transformativnih intelektualca, ako žele obrazovati učenike da budu aktivni, kritički građani.¹⁰²

2.8. Pedagoško-politički odnos

Giroux tvrdi da je u kategoriji transformativnog intelektualca najvažnija potreba da se pedagoško učini političkim, a političko pedagoškim. Ta ideja predstavlja uvođenje školovanja izravno u političku sferu argumentom da školovanje predstavlja i borbu definiranja značenja i borbu oko odnosa moći. Unutar te perspektive, kritičko promišljanje i djelovanje postaju dijelom temeljnog društvenog projekta koji pomaže učenicima da razviju duboku i trajnu vjeru u borbu za prevladavanje ekonomskih, političkih i socijalnih nepravdi i da se dalje humaniziraju kao dio ove borbe. Učiniti političko više pedagoškim znači koristiti oblike pedagogije koji utjelovljuju politički interes koji je emancipacijske naravi, tj. korištenje onih oblika pedagogije koji učenike tretiraju kao kritičke agense, učiniti znanje problematičnim, koristiti kritički i afirmativni dijalog te iznijeti argumente u svrhu borbe za kvalitativno bolji svijet svim ljudima.¹⁰³ To također znači da treba razviti kritički jezik pažljiv na probleme koji se doživljavaju na razini svakodnevnog života, osobito jer su povezani s pedagoškim iskustvima povezanim s učionicom. Prema tome, pedagoško polazište za takve intelektualce nije izoliran učenik, već pojedinci i skupine u njihovim različitim kulturnim, klasnim, rasnim, povijesnim i rodnim okruženjima, zajedno s posebnostima njihovih različitih problema, nada i snova.¹⁰⁴

Ovo poglavlje rezultira Girouxiom tvrdnjom da je uloga transformativnih intelektualaca razvijanje diskursa koji objedinjuje jezik kritike s jezikom mogućnosti, tako da odgojitelji prepoznaju mogućnost za promjenu.¹⁰⁵ Pritom se intelektualci moraju izjasniti protiv ekonomskih, političkih i socijalnih nepravdi unutar i izvan škola. Istodobno moraju raditi na stvaranju uvjeta koji učenicima pružaju priliku da postanu građani koji imaju znanje i

¹⁰² H. A. Giroux, „Teachers as Transformatory Intellectuals“, str. 3.

¹⁰³ Isto, str. 4.

¹⁰⁴ Isto, str. 4.

¹⁰⁵ Isto, str. 4.

hrabrost za borbu kako bi očaj učinili neuvjerljivim i nadu praktičkom.¹⁰⁶ Nada pruža osnovu za dostojanstvo rada intelektualca, nudeći kritičko znanje povezano s demokratskim društvenim promjenama te omogućuje učenicima i učiteljima da prepoznaju ambivalentnost i neizvjesnost kao temeljnu dimenziju učenja za sudjelovanje u kritici, dijalogu i otvorenoj borbi za pravdu.¹⁰⁷

3. Koncept obrazovanja A. Gramscija

Ovo poglavlje se bavi pitanjem obrazovanja iz perspektive Antonia Gramscija te prikazuje zašto je važna uloga intelektualaca u društvu. Prvo će biti ukratko opisana njegova biografija, a ostatak rada će biti posvećen njegovom konceptu obrazovanja.

Rođen u zaostalom seoskom okruženju, bez adekvatnog ili kontinuiranog obrazovanja, Gramscijev uspjeh u školi i na sveučilištu unatoč stalnom lošem zdravlju, nedovoljnoj prehrani i prekomjernom radu trijumf je njegove intelektualne svrhe.¹⁰⁸ Antonio Gramsci, bio je političar i intelektualac koji je 1919. pomogao u osnivanju socijalističkog lista *L'ordine Nuovo* s motom: „Pesimizam intelekta, optimizam volje.“ Proveo je 1920. uključen u talijanski revolucionarni pokret kao član Komunističke partije te je na kraju postao generalnim tajnikom Talijanske komunističke partije.¹⁰⁹ Njegov nastupni govor 1924. godine pokazao je beskompromisnu i neustrašivu predanost antifašističkoj borbi, a nekoliko godina kasnije, u studenom 1926. uhićen je skupa s ostalim komunističkim zastupnicima pod optužbom za zavjeru i pobunu. Osuđen je 1928. na preko 20 godina zatvora te je 1930. proveo u Mussolinijevom zatvoru.

Upućivanje na budućnost, stvaranje intelektualaca iz radničke klase, ključno je za Gramscijevu misao, čiji je život predstavljao upravo formiranje takvog intelektualca. Njegov koncept „organski intelektualac“ poprimio je kolektivni karakter u formaciji radničke klase u kojoj je uloga teorije bila organski povezana s protokolom svakodnevnog proleterskog života.¹¹⁰ U tom su pogledu intelektualci trebali postati razrađeni povijesni izraz tradicije, kulture, vrijednosti i društvenih odnosa. Prema Gramsciju, postojanje intelektualca ne može

¹⁰⁶ H. A. Giroux, „Teachers as Transformatory Intellectuals“, str. 4.

¹⁰⁷ Isto, str. 4.

¹⁰⁸ Antonio Gramsci, „On Education“, u: Quentin, Hoare, Geoffrey Nowell, Smith (ur. i preveli), *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, Lawrence & Wishart, London, 1971., str. 162-190., ovdje str. 163.

¹⁰⁹ Peter McLaren, Gustavo Fischman, Silvia Serra, Estanislao Antelo, „The specters of Gramsci: Revolutionary praxis and the committed intellectual“, *Journal of thought*, 33 (3) 1998, str. 9-41., ovdje str. 14.

¹¹⁰ Isto, str. 18.

biti više samo u teoriji, nego i u aktivnom sudjelovanju u praktičnom životu.¹¹¹ Drugim riječima, vjerovao je da intelektualci ne trebaju razvijati samo intelektualni kapital za pokretanje mase, već je neophodan i društveni kapital povjerenja i kolektivne volje za postizanje oslobodilačke prakse.

Vjerovao je da postoji kontinuirana veza između djelovanja ideologije i hegemonije te da obrazovanje ima važnu hegemonijsku ulogu tj. ulogu u reprodukciji socijalnih struktura. Bit koncepta hegemonije leži u ideji pristanka podređenih.¹¹² To znači da je, prema Gramsciju, pristanak podređenih skupina konstituiran tako da svjetonazor dominantne grupe bude prihvaćen od strane podređenih grupa kao njihov vlastiti svjetonazor. Stoga se čini da su interesi dominantne grupa interesi društva u cjelini i da dominantna skupina ima pravo na intelektualno vodstvo. Tako dominantna skupina postaje hegemonijska skupina u određenom povijesnom razdoblju.¹¹³ Ovdje važnu ulogu igra Gramscijeva ideja o „kontradiktornoj svijesti“ utemeljenoj na „zdravom razumu“. ¹¹⁴ „Zdrav razum“, prema Gramsciju, čini praktičnu svijest narodnih masa koja vodi njihovo djelovanje. Međutim, „zdrav razum“ je proturječan jer ljudsko poimanje svijeta nije koherentno (Gramsci, 1971). Dakle, Gramscijevo shvaćanje „kontradiktorne svijesti“ kao stanja čovječanstva omogućuje shvaćanje toga da ljudsko djelovanje ne proizlazi uvijek iz potpuno svjesnih slobodnih izbora temeljenih na racionalnim promišljanjima.¹¹⁵

Kao što je spomenuto, Gramsci je smatrao da obrazovanje ima važnu hegemonijsku ulogu, a ujedno i važnu ulogu u oblikovanju Gramscijeve revolucionarne stranke radničke klase, tj. organskih intelektualaca. Nadalje će u testu biti razrađen Gramscijev koncept „zajedničke škole“.

Osnovni mehanizmi „društvene selekcije u obrazovanju formirani su još u 19. stoljeću“, a jedan od najstarijih je „podjela na stručne i klasične škole, odnosno, gimnazije na srednjoškolskoj razini.“¹¹⁶ Takva je podjela podupirala proizvodnju vladajućih i podređenih, kako Gramsci opisuje: Strukovna škola bila je za instrumentalne klase, a klasična škola za dominantne razrede i intelektualce. Kako bi ovakav mehanizam selekcije već na razini srednje škole bio manje očit stvarano je više 'vrsta' strukovnih škola čime se istovremeno

¹¹¹ Peter McLaren, Gustavo Fischman, Silvia Serra, Estanislao Antelo, „The specters of Gramsci: Revolutionary praxis and the committed intellectual“, str. 19.

¹¹² Kim Sujeong, „Hegemony and Cultural Resistance“, <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/false-consciousness> (pristup: 15.8.2021.).

¹¹³ Isto.

¹¹⁴ Isto.

¹¹⁵ Isto.

¹¹⁶ Alen Sućeska, „Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja“, u: Ivana Perica (ur.), *Političkopedagoško: Janusova lica pedagogije*, Zagreb, 2013., str. 37-49., ovdje str. 43.

proizvodio raznolik niskoobrazovani radni kadar, što je odavalo dojam mogućnosti 'izbora' za djecu koja potječu iz radničke klase.

Za rješenje ove obrazovne krize Gramsci je predstavio koncept „zajedničke škole“. Zajedničko osnovno obrazovanje bilo bi zaslužno za izgradnju opće, humanističke i formativne kulture. Iz ove škole bi učenici prešli u neku od specijaliziranih škola ili na produktivan rad. Ovakav tip škole karakteriziraju različite faze koje odgovaraju dobi i intelektualno-moralnom razvoju učenika i ciljevima škole. Nakon što učenici dosegnu određenu razinu zrelosti, sposobnosti intelektualne i praktične kreativnosti te autonomije orijentacije i inicijative škola ih treba uvoditi u društvenu aktivnost. Zajednička škola zahtjeva da država preuzme troškove obrazovanja jer će tako cjelokupno obrazovanje prestati biti privatno i postat će javno. Gramsci smatra da se samo tako može izbjeći podjela učenika. Nadalje, već se u obitelji, osobito u obiteljima intelektualnih slojeva, djeca pripremaju za školski život tako što usvajaju vještine koji olakšavaju obrazovni proces. Jasno je da gradska djeca samom činjenicom da žive do šeste godine u gradu usvoje mnoštvo pojmova i vještina koji im školovanje čine lakšim, isplativijim i bržim. Suprotno tome, radnička djeca „već na osnovnoškolskoj razini ne donose isti socijalni i kulturni kapital kao djeca viših klasa.“¹¹⁷ Neuspjeh koji je često prouzrokovan nedostatkom tog kulturnog kapitala pretpostavlja da radnička djeca neće imati potrebne kvalifikacije za upis u iste škole kao i djeca viših klasa.

Gramsci vidi problem u tome što ne postoji jedinstvo između škole i života jer time nema ni automatskog jedinstva između učenja i obrazovanja. Zato cilj zadnje faze škole treba da bude stvaranje temeljnih vrijednosti humanizma, intelektualne samodiscipline i moralne neovisnosti potrebne za naknadnu specijalizaciju. U ovoj posljednjoj fazi škole mora započeti proučavanje kreativnih metoda u znanosti i životu. Kreativna faza Gramscijeve „zajedničke škole“ predstavlja fazu istraživanja i znanja gdje se učenje odvija spontanim i autonomnim naporima učenika, dok učitelj ima ulogu vodiča koji usmjerava učenike prema otkrivanju istine. U školi, tvrdi Gramsci, vezu između učenja i obrazovanja može ostvariti samo živi rad učitelja. Stoga učitelj mora biti svjestan razlike između kulture i društva koje on predstavlja i kulture i društva koje predstavljaju njegovi učenici.

Gramsci u svojim *Zatvorskim bilježnicama* o obrazovanju naglašava da svijest djeteta nije nešto individualno. Ona odražava sektor građanskog društva u kojem dijete sudjeluje i društvene odnose koji se formiraju unutar njegove obitelji, susjedstva, mjesta stanovanja.¹¹⁸ Individualna svijest većine djece odražava društvene i kulturne odnose drugačije u odnosu na

¹¹⁷ A. Sućeska, „Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja“, str. 43.

¹¹⁸ A Gramsci, „On Education“, str. 179.

one zastupljene u školskom kurikulumu. Razlog tomu je što se sadržaj svijesti formira jezikom tj. „jezičnim znakovima, njegovim nasljeđivanjem, učenjem, korištenjem.“¹¹⁹ Tako se „prenose određena značenja, formira se individualni svjetonazor, ideologija.“¹²⁰

Gramsci tvrdi da se sraz između učenikove kulture i kulture predstavljene u školskom gradivu može dokinuti samo „povezivanjem učenikova života i naučenog znanja“¹²¹ tj. kombinacijom naučenog i praktičnog. „Tu tvrdnju Gramsci izvodi iz marksističkog koncepta rada kao dijalektičke veze između svijeta ljudi i svijeta prirode te u njemu nalazi teorijski princip obrazovanja.“¹²² „Spoznajom te veze, tj. te praktične osnove ljudskoga života, stvaraju se temelji za istinsko obrazovanje, odnosno, za samostalno i praktično usvajanje historijskih činjenica, slobodno od praznovjernih elemenata folklor.“¹²³ Ako obrazovanje bude „postavljeno na tim temeljima, tada će učenje činjenica imati smisla, dok je u postojećim obrazovnim sustavima ono tek ’bubetanje’.“¹²⁴ Posjedovanjem takve intuicije o radu kao osnovi ljudskog svijeta, učeniku će podaci o prošlosti biti mnogo smisleniji jer više neće biti samo činjenice o nekom drugom svijetu, već će predstavljati vezu s njegovim osobnim svijetom u kojemu živi, kojeg će učenik onda lakše razumjeti i pojmiti.¹²⁵

Svrha Gramscijeve vizije obrazovanja je „razvoj cjelovite ličnosti učenika, a ne edukacija i privikavanje učenika na njegovu buduću klasnu ulogu.“¹²⁶ „Sami principi na kojima Gramsci tu viziju utemeljuje ne djeluju nimalo neostvarivima, no, kao što je utvrđeno u prvoj polovici ovoga rada, vladajućima to ne može biti u interesu iz jednostavnog razloga jer je „klasno“ obrazovanje organski element kapitalističke socijalne strukture, odnosno, socijalne reprodukcije čiji temelj leži u kapitalističkom načinu proizvodnje.“¹²⁷ Obrazovanje je jedna od najvažnijih institucija građanskog društva za opstanak postojećih klasnih odnosa stoga „svaki progresivni društveni pokret pitanje obrazovanja mora postaviti u središte svojeg revolucionarnog političkog projekta.“¹²⁸

Može se zaključiti da je za radikalnu pedagogiju Gramscijev koncept obrazovanja važan stoga što predstavlja rješenje za formiranje intelektualaca, koji su samokritični i imaju za cilj poticati kritičku svijesti i demistifikaciju dominantnih društvenih odnosa. Gramscijev

¹¹⁹ A. Sućeska, „Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja“, str. 42.

¹²⁰ Isto, str. 42.

¹²¹ Isto, str. 46.

¹²² Isto, str. 46.

¹²³ Isto, str. 46.

¹²⁴ Isto, str. 46.

¹²⁵ Isto, str. 46.

¹²⁶ Isto, str. 48.

¹²⁷ Isto, str. 48.

¹²⁸ Isto, str. 48.

intelektualac ne zanemaruje društvene i političke probleme svog vremena i ima za cilj premostiti jaz između teorije i prakse te tradicionalnih obrazovnih institucija i svakodnevnog života.¹²⁹

U okviru ideje za poticanje kritičke svijesti sljedeće je poglavlje posvećeno Paulu Freireu, koji u svom radu *Pedagogija obespravljenih* naglašava važnost obrazovanja metodom „postavljanja problema“ i metodom dijaloga, koje potiču kritičko mišljenje i spoznaju. Suprotno tome, Freire kritizira “bankarsko“ obrazovanje čija je svrha isključivo prenošenje podataka.

4. Koncept obrazovanja za „oslobođenje“ P. Freirea

Paulo Freire je brazilski pedagog koji je utemeljio „teorije i prakse odgoja i obrazovanja poznate kao koncept konscijentizacije ili osvješćivanja.“¹³⁰ Freire ovaj koncept „zagovara u vrijeme kada se uviđa da ulaganje u tradicionalni odgoj i obrazovanje u zemljama Trećeg svijeta“ nije efikasno.¹³¹ Uočavajući da obrazovanje služi kao sredstvo za podjarmljivanje i obespravljanje, Freire je zagovarao koncept odgoja i obrazovanja u kojem se „svi ljudi kritički i stvaralački odnose prema stvarnosti“.¹³² Freireovo životno iskustvo je utjecalo na njegov socijalni i profesionalni razvoj. Zanimao se za jezik i književnost, ali ga je siromaštvo spriječilo da upiše taj studij u São Paulu. Ostao je u Recifeu završiti Pravni fakultet, koji mu je omogućio da se bavi odnosom jezika i društvenih klasa. Kao učitelj, Freire je živio s nepismenim seljacima u okruženju siromaštva i bespomoćnosti te tako upoznao zaslijepljenost brazilskog puka. Od samog početka svog profesionalnog napredovanja pokazivao je kritički duh.¹³³ „Životno i profesionalno iskustvo, prožeto suočavanjem sa suprotnostima između bogatih i siromašnih, pismenih i nepismenih, obrazovanih i neobrazovanih“, potaknulo je Freirea za osmišljavanje boljeg društvenog poretka.¹³⁴ On je u odgoju i obrazovanju vidio mogućnost promjene stanja obespravljenosti. Doktorirao je 1956. god. na Sveučilištu u Recifeu, gdje je predavao povijest i filozofiju odgoja. Šezdesetih godina je „postao glavni sekretar za obrazovanje i generalni koordinator

¹²⁹ A. Sućeska, „Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja“, str. 64.

¹³⁰ Dijana Vican, „Predgovor“, u: Paulo Freire, „Pedagogija obespravljenih“, prevela Sanja Bingula, ODRAZ, Zagreb, 2002., str. 8-21, ovdje str. 9.

¹³¹ Isto, str. 9.

¹³² Isto, str. 9.

¹³³ Isto, str. 10.

¹³⁴ D. Vican, „Predgovor“, u: Paulo Freire, „Pedagogija obespravljenih“, str. 10.

Nacionalnog plana za opismenjavanje odraslih u Brazilu.“¹³⁵ Godine 1964. zbog vojnog udara obustavio se rad na političkom obrazovanju ljudi. Freire je tada uhićen kao član naprednog katoličkog pokreta, koji se koristio njegovom metodom poučavanja nepismenih čitanju i pisanju. Freireovu metodu je brazilska vlada osudila kao subverzivnu te je izbacila iz svih službenih odgojno-obrazovnih programa. Kad je pušten iz zatvora Freire je napustio zemlju i otišao u Čile, gdje je nastavio s radom. U toj zemlji je prihvaćena njegova metoda opismenjavanja te se primjenjuje u svim vladinim programima opismenjavanja.

Freire u prvom poglavlju knjige *Pedagogija obespravljenih* tvrdi da je pedagogija obespravljenih „instrument kritičkog otkrivanja“ te da su potlačeni i njihov tlačitelj „izraz dehumanizacije“.¹³⁶ U okviru te tvrdnje Freire postavlja pitanje kako obespravljeni mogu sudjelovati u stvaranju pedagogije svog oslobođenja? Odgovor i rješenje vidi u velikom humanističkom zadatku potlačenih za oslobođenje sebe, ali i tlačitelja. Oni koji obespravljaju, smatra Freire, ne mogu u toj svojoj moći naći snagu za oslobođenje ni obespravljenih ni sebe. „Kako imaju iskustvo podjarmljivanja drugih, svaku situaciju drugačiju od prethodne doživljavaju kao obespravljivanje.“¹³⁷ Tlačitelji izražavaju strogo materijalistički koncept postojanja: „Novac je mjera za sve, a dobit primarni cilj.“¹³⁸ „U svojoj neograničenoj želji za posjedovanjem tlačitelji razvijaju uvjerenje da su sposobni sve pretvoriti u predmet svoje kupovne moći.“¹³⁹ Za njih su drugi ljudi stvari, ali dopuštaju pravo potlačenih na preživljavanje jer bez njih ne bi bilo tlačitelja.

Svoju slobodu, smatra Freire, obespravljeni će steći samo istraživanjem i spoznavanjem nužnosti da se za nju bore. Problem je u tome što među obespravljenim vlada vjerovanje u neranjivost i moć tlačitelja kojoj se pokoravaju, zato što ih tlačitelji podcjenjuju i uvjeravaju ih da ne posjeduju znanje. Posljedično tome obespravljeni postaju emocionalno ovisni o tlačiteljima jer prihvaćaju mišljenje koje tlačitelji imaju o njima vjerujući da samo oni posjeduju znanje. Stoga Freire naglašava da se obespravljeni moraju uključiti u organiziranu borbu za svoje oslobođenje da bi počeli vjerovati u sebe. „Prema tome, dokle god se svaki čovjek ne oslobodi svojim naporom, neće ga moći osloboditi ni drugi.“¹⁴⁰

¹³⁵ D. Vican, „Predgovor“, u: Paulo Freire, „Pedagogija obespravljenih“, str. 10.

¹³⁶ Isto, str. 30.

¹³⁷ Paulo Freire, *Pedagogija obespravljenih*, prevela Sanja Bingula, ODRAZ, Zagreb, 2002., str. 36.

¹³⁸ Isto, str. 36.

¹³⁹ Isto, str. 36.

¹⁴⁰ Isto, str. 42.

4.1. Metoda „postavljanja problema“ i metoda dijaloga

Freire u drugom poglavlju knjige *Pedagogija obespravljenih* analizira odnos učitelj-učenik. Učenike prikazuje kao “posude” koje učitelj treba ispuniti što ukazuje na pripovjedački karakter tog odnosa: Učitelj kao subjekt govori, dok učenici kao objekt slušaju i mehanički pamte ispričani sadržaj. Takav koncept obrazovanja Freire naziva “bankarski”, „u kojem je opseg aktivnosti dopušten učeniku ograničen na primanje i pohranjivanje informacija“. ¹⁴¹ „U “bankarskom“ konceptu obrazovanja, znanje je dar što ga oni koji se smatraju sveznalicama predaju onima koje smatraju neznsicama.“ ¹⁴² Ovdje je riječ o ideologiji obespravljanja koja poriče obrazovanje i znanje kao istraživačke procese. “Bankarsko“ obrazovanje uništava učenikovu kreativnost, ali potiče njegovu lakovjernost i tako služi interesima tlačitelja koji ne žele razotkrivati svijet. „Bankarskom je konceptu implicitna pretpostavka o razdvojenosti ljudskih bića i svijeta. Osoba je samo u svijetu, ne sa svijetom ili s drugima. Ljudi su promatrači, a ne stvaraoci.“ ¹⁴³ Iz tog kuta gledanja čovjek je prazan “um“ koji pasivno upija stvarnosti iz vanjskog svijeta te se tako iz perspektive tlačitelja obrazovni pojedinac “bolje“ ukapa u svijet.

Freire smatra da oni koji su potpuno odani oslobođenju moraju potpuno odbaciti “bankarski“ koncept, prihvaćajući ljude kao svjesna bića. „Moraju napustiti obrazovni cilj ulijevanja znanja i zamijeniti ga postavljanjem problema koji nastaju u odnosu ljudi prema svijetu.“ ¹⁴⁴ Obrazovanje „postavljanjem problema“ odbacuje priopćenja i utjelovljuje komunikaciju. Ono se sastoji od spoznavanja, a ne od prijenosa podataka. Da bi ovo funkcioniralo, autoritet tj. učitelj mora biti na strani slobode, a ne protiv nje. U obrazovanju za oslobođenje prekida se „s vertikalnim obrascem karakterističnim za ‘bankarsko’ obrazovanje“ te učitelj više nije više „samo onaj koji podučava, već i sam uči u dijalogu s učenikom“. ¹⁴⁵ Obrazovanje „postavljanjem problema“ promatra ljude kao nezavršena, nepotpuna, bića. Stoga, nedovršeni „karakter ljudskih bića i preobražavajući karakter stvarnosti zahtijevaju od obrazovanja neprekidnu aktivnost“. ¹⁴⁶

U trećem poglavlju Freire ističe dijalog kao egzistencijalnu potrebu, tvrdeći da dijalog ne može opstati bez nade koja ga pokreće. Čovjek, kaže Freire, mora voljeti svijet, život, ljude, da bi mogao ući u dijalog. Sljedeća važna odrednica dijaloga je poniznosti, što Freire

¹⁴¹ P. Freire, *Pedagogija obespravljenih*, str. 45.

¹⁴² Isto, str. 45.

¹⁴³ Isto, str. 47.

¹⁴⁴ Isto, str. 49.

¹⁴⁵ Isto, str. 50.

¹⁴⁶ Isto, str. 52.

objašnjava postavljajući pitanja: „Kako mogu razgovarati ako neznanje uvijek projiciram u druge, a svoje vlastito ne vidim? Kako mogu razgovarati ako ne prihvaćam doprinos drugih, nego ga čak smatram uvredom?“¹⁴⁷ Posljednja najvažnija odrednica istinskog dijaloga je kritičko razmišljanje. Freire ga definira kao „razmišljanje koje prepoznaje razliku između nedjeljive solidarnosti svijeta i ljudi te ne prihvaća nikakvu podjelu među njima, razmišljanje koje radije stvarnost percipira kao proces, preoblikovanje, nego kao statički entitet“.¹⁴⁸

Važnost Freireovog rada za kritičku pedagogiju ogleda se u Freireovom naglašavanju obrazovanja kao relevantne metode za pomaganje pojedincima, osobito marginaliziranim skupinama, kako bi ih se potaknulo da kritički razmišljaju i steknu kritičkiji pogled na stvarnost koja ih okružuje.

5. Kritička pismenost

Kritička pismenost je važna za preispitivanje stalnog razvoja ljudskih bića jer se tako formiraju subjektivne pozicije, pomoću kojih kao pojedinci osmišljavamo svijet i u njemu djelujemo. Poticanje kritičke pismenosti kod učenika rezultira usvajanjem vještina koje su učenicima potrebne za razvoj kritičkog mišljenja i u svrhu angažiranog sudjelovanja u društvu, sa svim njegovim nejednakostima. U ovom poglavlju se analizira pojam kritičke pismenosti iz perspektive radikalnog pedagoga Ira Shora.

Shor je odrastao u židovskoj radničkoj obitelji u razdoblju nakon Drugog svjetskog rata u New Yorku.¹⁴⁹ U svojim djelima često spominje svoje tadašnje susjedstvo, zato što je ono imalo ključnu ulogu u oblikovanju njegovih uvjerenja.¹⁵⁰ Još kao dijete počeo je Shor uviđati da se neki ljudi smatraju boljima zbog odjeće, boje kože ili pravilnog engleskog jezika, te da su takvi imali vlast nad drugima.¹⁵¹ To je u Shoru potaknulo interes da se u odrasloj dobi bavi proučavanjem obrazovanja.

Shor je već kovao svoj vlastiti identitet učitelja krajem sedamdesetih kad ga je fascinirao rad Paula Freirea. Freireova djela su mu pomogla da razumije moć obrazovanja u svrhu ublažavanja diskriminacije u društvu.¹⁵²

¹⁴⁷ P. Freire, *Pedagogija obespravljenih*, str. 57.

¹⁴⁸ Isto, str. 58.

¹⁴⁹ Cathy Leogrande, „Ira shor“, *Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries* (4) 2014., str. 108-117, ovdje str. 108.

¹⁵⁰ Isto, str. 108.

¹⁵¹ Isto, str. 108.

¹⁵² C. Leogrande, „Ira shor“, str. 110.

Iako kritička pedagogija predstavlja dijalog, Shor smatra da je problem prilagodbe dijaloškoj praksi složen proces jer su učenici i učitelji već duboko socijalizirali prema prethodnim "bankarskim" modelima. Zato se Shor poziva na Freirea koji naglašava ponajprije pomirenje dihotomije učitelj-učenik. Shor ističe da učitelji trebaju početi s uvjerenjem da su njihovi učenici sposobni za kritičku misao, govor i pisanje.¹⁵³ Ovo potiče na odbacivanje *status quo*, gdje se učenici pohvaljuju za pasivno upijanje onog što govori učitelj. Shor se slaže s Freireom da kritička nastava nije jednosmjerni razvoj, već je to kritički proces vođen uzajamnošću. Poticanjem učenika da razviju kritičku misao i učitelj se razvija kao kritičko-demokratski odgajatelj te postaje više informiran o potrebama, uvjetima, govornim navikama i percepcijama učenika.

Učitelj mora biti stručan i obrazovan da bi bio kritički odgajatelj, ali središnji problem Freireove uzajamnosti je kako i kada učitelj treba koristiti autoritet i stručnost. Problem je što u nekim slučajevima učitelj nema dovoljno autoriteta, što ga onda ometa da pokrene kritički dijalog. Autoritet učitelja ovisi i o spolu, rasi, dobi, sposobnosti, regionalnom položaju, razini obrazovanja, predmetu koji podučava i drugim čimbenicima. Slično tome, različita dob učenika, spol, rasa, klase, etička pripadnost itd. mogu utjecati i na učenikov i na učiteljev autoritet. Učenici koji razviju društveno podređene identitete mogu se osjećati nesigurno u kritičkom postupku. Dakle, ne postoji univerzalni autoritet učitelja. Isti učitelj može imati više autoriteta u jednom razredu, a manje u drugom. Razlike u identitetu u neravnopravnom društvu znače da učitelji posjeduju neujednačen autoritet kada se obraćaju učenicima i učenici posjeduju nejednak autoritet kada naiđu na kritički proces.¹⁵⁴

Shor vidi u nastavi kritičke pismenosti snagu za stvaranje čovjeka u društvu. S jedne strane čovjek se izgrađuje u svijetu prema načinu na koji je naučen razmišljati o društvu i svom mjestu u njemu. S druge strane, ljudska misao, jezik i djelovanje nikada nisu u potpunosti pod jednom kontrolom. Pojednostavljeno rečeno, čovjek može kritizirati kakve su stvari, zamisliti alternative, procjenjivati i prilagođavati postupke. Kritička pismenost predstavlja stajanje izvan uloga i uvjerenja koje nudi društvo te uključuje njihovo preispitivanje i izgradnju ideja koje bi mogle biti u suprotnosti s prihvaćenim načinima razmišljanja i djelovanja.¹⁵⁵ Prema tome, Shor se slaže s Arnowitzom i Girouxom da je kritička pismenost jasno pokazala vezu između znanja i moći. To znači predstaviti znanje kao društvenu konstrukciju povezanu s normama i vrijednostima te demonstrirati načine kritike

¹⁵³ C. Leogrande, „Ira shor“, str. 112.

¹⁵⁴ Ira Shor, „What is Critical Literacy?“, *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*: 1 (4), 1991., str. 2-32., ovdje str. 14.

¹⁵⁵ I. Shor, „What is Critical Literacy?“, str. 18.

koji osvjetljavaju kako u nekim slučajevima znanje služi specifično ekonomskim, političkim i društvenim interesima.¹⁵⁶

Pozicija koju prihvaćaju zagovornici kritičke pismenosti jest da niti jedna pedagogija nije neutralna, niti jedan proces učenja nije bezvrijedan, niti jedan kurikulum ne isključuje ideologiju i odnose moći.¹⁵⁷ Učiti znači poticati ljudska bića da se razvijaju u jednom ili drugom smjeru. U poticanju razvoja učenika, svaki učitelj bira neke teme, neke vrste znanja, neke načine govora umjesto drugih.¹⁵⁸ Ovaj način usmjerava studente na mapiranje svijeta i njihov odnos prema svijetu. Zato je za Shora jedan od ciljeva kritičke pedagogije osnaživanje učenika.

¹⁵⁶ I. Shor, „What is Critical Literacy?“, str. 21.

¹⁵⁷ Isto, str. 24.

¹⁵⁸ Isto, str. 24.

Zaključak

Prvi dio rada je započeo definicijom „kritike“ kao vještine pomoću koje razlikujemo istinito od neistinitog te dobro i zlo. Kritika kao takva ima široku primjenu. Za ovaj rad je značajna kao temelj kritičke teorije društva koja se razvila u 20. stoljeću, iz koje je nastala Frankfurtska škola, na inicijativu mladih intelektualaca poput Adorna, Horkheimera, Marcusea i Habermasa. U ovom dijelu je prikazana razlika između tradicionalne i kritičke teorije, koja se ogleda u tome da tradicionalna teorija svojim objektivnim pristupom potiče činjenično znanje, dok kritička teorija ima za cilj prevladavati ograničenja pozitivizma, materijalizma i fenomenologije. Kritička teorija obrazovanja vuče svoje korijene iz kritičke teorije Frankfurtske škole. Doprinosi kritičkoj pedagogiji nalaze se u temama Frankfurtske škole poput kritike ideologije, uloge povijesti i kulture, pojmu dubinske psihologije, diskursu. Kultura kritičkoj pedagogiji pomaže u razumijevanju načina na koji se moć očituje u društvenim odnosima koji povezuju školovanje s društvenim odnosima. Odnos moći se očituje kroz diskurs. Diskurse čine diskurzivne prakse koje predstavljaju skup anonimnih povijesnih pravila, određenih u vremenu i prostoru koja su definirala određeno razdoblje.¹⁵⁹ Dakle, diskurzivne prakse, kojima upravljaju društvene i političke institucije, pravila su kojima se regulira što mora ostati neizrečeno, a što se može izreći.

Drugi dio rada je posvećen upravo ideologiji i njenom odnosu spram obrazovanja. Objašnjeno je da radikalna pedagogija kritiku ideologije smatra bitnom za razumijevanje školskog procesa, stoga što kritika ideologije služi razumijevanju struktura interesa koji ograničavaju slobodu pojedinaca. U okviru obrazovanja, kritika ideologije bi služila za mijenjanje iskrivljene svijesti učenika o njihovom poimanju vlastite stvarnosti te otkrivanju principa i ideja koje posreduju između svakodnevnog iskustva učitelja i učenika. Cilj ovog pristupa je uočiti prešutne poruke u školskoj svakodnevici i otkriti njihovu emancipacijsku ulogu. Način na koji individue proizvode, transformiraju i konzumiraju značenje povezan je s bliskom vezom ideologije i kategorija nesvjesnog, *common sensea* i kritičke svijesti iz čega slijedi da ideologija značajno utječe na formiranje subjektivnosti. U ovom dijelu je spomenuta i Girouxova teorija otpora koja ističe da je važno u okviru radikalne pedagogije proučavati povijesne i kulturne determinante jer one uzrokuju opozicijska ponašanja i različite načine doživljavanja istih. Pomoću teorije otpora mogu se temeljitije razumjeti

¹⁵⁹ Peter McLaren, „Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts“, u: Darder, Antonia (ur.), *The critical pedagogy reader*, Routledge, New York, 2003., str. 61-83., ovdje str. 73.

složeni načini na koje ljudi posreduju i reagiraju na sukobe između proživljenih iskustava i struktura dominacije. U sljedećem dijelu ovog poglavlja objašnjena je važnost skrivenog kurikuluma za radikalnu pedagogiju jer istražuje prešutne poruke, koje se preko društvenih normi prenose i posljedično tome strukturiraju društvene odnose u učionici. Posljednji dio drugog poglavlja je posvećen Girouxovoj tvrdnji da se učitelje treba promatrati kao transformativne intelektualce. To znači da ih ne treba promatrati kao tehničare koji isključivo slijede upute za provedbu školskog programa, nego kao intelektualce koji osim prenošenja znanja, obrazuju učenike da budu aktivni i kritički građani. Zato je važno da se pedagoško uvede u političku sferu jer time kritičko mišljenje postaje dio društvene strukture i omogućuje učenicima da razumiju ekonomske, političke i socijalne nepravde, kako bi se s istima mogli i suočiti.

Treće poglavlje rada se odnosi na Antonia Gramscija i njegov koncept obrazovanja, što ima osobit značaj za radikalnu pedagogiju jer objašnjava da je ideologija bitno povezana s hegemonijom i kulturom. Izražavanje kulture je povezano s moći koju određene skupine imaju u društvenom odnosu. Prema tome, dominantna kultura može dominirati nad podređenim skupinama kroz proces poznat kao hegemonija. Dominacija se kroz hegemoniju ne odražava samo kroz silu, nego i kroz društvene institucije poput države, crkve, škole, masovnih medija, obitelji. Sve to prožima i ideologija koja se odnosi na proizvodnju smisla i značenja tj. predstavlja način izražavanja. Znanje je društvena konstrukcija duboko ukorijenjena u spregu odnosa moći. Gramsci je vjerovao da obrazovanje ima bitnu hegemonijsku ulogu i da u obrazovanju leži rješenje za prevladavanje jaza između podređenih i dominantnih klasnih odnosa. U okviru te ideje razvio je koncept „zajedničke škole“ čiji je cilj razviti cjelovitu ličnost učenika, a ne privikavati ga na njegovu buduću klasnu ulogu. Tako bi iz te škole proizlazili intelektualci koji samokritično promatraju društvo u kojem se nalaze i bore se za jednakopravne odnose djelujući protiv hegemonijskih struktura. Zato kritička pedagogija znanje promatra kao društvenu konstrukciju, koja ovisi o interakciji s drugim ljudima, kulturama i kontekstima.

Kritička pedagogija se najviše zanima za emancipacijsko znanje kako bi razumjela i objasnila načine koji uzrokuju iskrivljene percepcije i društvene odnose. U tom smislu se četvrto poglavlje rada bavi Freireovim konceptom obrazovanja za „oslobođenje“. Freire je odbio “bankarski“ koncept obrazovanja koji predstavlja samo primanje i pohranjivanje informacija. Njegov glavni cilj je obrazovati ljude, osobito siromašne, tako da se emancipiraju od kulturne šutnje i uključe borbu za pravednije društvo. Obrazovanje mora biti dijaloško. Prema riječima Paula Freirea, različiti elementi dijaloga uključuju ljubav,

poniznost, nadu, vjeru i kritičko mišljenje.¹⁶⁰ Glavno sredstvo za postizanje toga je razvoj kritičke svijesti kroz dijalog između učitelja i učenika o društvenim temama, kako bi potlačeni zauzeli kritički pogled na društvenu stvarnost. Dijalektičkim razumijevanjem školstva, škole se mogu promatrati i kao mjesta dominacije i kao mjesta emancipacije. Dijalektička priroda kritičke teorije omogućuje odgajatelju da škole ne promatra samo kao mjesta indoktrinacije, socijalizacije ili mjesta poučavanja, već i kao kulturni teren koji promiče osnaživanje učenika.¹⁶¹

Nastavno na ideju o poticanju kritičke svijesti i osnaživanju učenika, u posljednjem poglavlju ovog rada prikazani su argumenti I. Shora, kojima on potvrđuje relevantnost kritičke pismenosti. Svrha kritičke pismenosti je podučavanje učenika da kritički sagleda društvene ideje koje mu se nameću, s ciljem da mijenja svoju percepciju o vanjskoj stvarnosti.

Međutim, kritička pedagogija se susreće s poteškoćama kada je u pitanju realizacija njenih ciljeva zato što ovisi o sistemu u kojem želi djelovati, dakle o ekonomskom, političkom i socijalnom razvoju države. Kritičku pedagogiju vjerojatno ne žele uvesti sve obrazovne institucije, a i zasigurno i nije svima zanimljiva. Uspjeh kritičke pedagogije ovisi o onima koji bi je sprovodili i grupama na koje se odnosi. Npr., nema svaki učitelj jednake mogućnosti za rad po principima kritičke pedagogije niti učitelji mogu biti sigurni da će učenici htjeti sudjelovati u takvom vidu nastave. Primjerice, učenik može razumjeti i naučiti vještine za bavljenje društvenim problemima, ali možda on ne bude htio djelovati drugačije. Učitelj kao kritički pedagog ne može znati hoće li uspjeti potaknuti učenike na kritičku refleksiju. Također, odgajatelji trebaju proći edukaciju o tome koja je uloga kritičkog pedagoga. U okviru kritičke pedagogije, oni bi trebali preuzeti ulogu javnih intelektualaca, društvenih aktivista i političkih protagonista koji su sposobni raditi sa spoznajom da se ne može zanemariti veza između događaja u učionici i u društvu. Kao transformativni intelektualci bi se zanimali za to kako moć djeluje u društvenom poretku i kako utječe na razvoj subjektivnosti.

Vizija kritičke pedagogije je usmjerena na transformaciju društva te je stoga podložna kritici. Rekla bih da predstavnici kritičke pedagogije nisu otvoreni za kritiku jer se čini kao da su strogo ograničeni na primjenu svojih principa obrazovanja. Jedna od kritika koja im se upućuje jeste ta što se kritička pedagogija prvenstveno usredotočuje na makro razinu sustava, a ne mikro razinu koja se odvija u učionici u realnom okruženju. Također se kritizira apstraktnost kritičke teorije jer se previše udaljava od svakodnevnog života u školskoj sredini.

¹⁶⁰ P. Freire, *Pedagogija obespravljenih*, str. 57.

¹⁶¹ Peter McLaren, „Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts“, str. 62.

Primjerice, Giroux tvrdi da učitelji trebaju odbaciti obrazovne teorije koje reduciraju školovanje ili na područje učenja teorije ili na oblike tehnokratske racionalnosti koja zanemaruje brigu o društvenim promjenama, odnosu moći i sukoba unutar i izvan škola.¹⁶² To znači da bi učitelji u središte svog poučavanja trebali staviti pojmove kritike i sukoba te odbaciti tradicionalni pristup obrazovanju. Smatram da takva tvrdnja nije valjana jer i tradicionalni pristup učenju može biti pokretač kritičkog mišljenja. Kada učenici posjeduju znanje o specifičnim predmetima oni ga mogu preispitivati i tako razvijati vještine kritičkog mišljenja. Dakle, školski kurikulumi zasigurno nude potporu kritičkom mišljenju, iako im nije cilj transformacija društva.

S druge strane, iako realizacija kritičke pedagogije ne može svugdje biti uspješna, najvažnije je da se njena primjena potiče u marginaliziranim skupinama, na čiji život utječu diskriminacija i siromaštvo. Dakle, kroz stalna istraživanja i analize treba se olakšati njen put primjene u praksi u takvim okruženjima. Treba je učiniti lako dostupnom u marginaliziranim skupinama jer potiče pojedince tih skupina da objektivno sagledaju stvarnost u kojoj žive i pokušaju sudjelovati u njenoj preobrazbi.

Ovaj rad je ukazao na to da je uvođenje strategija kritičke pedagogije u nastavu učinkovito jer omogućuje učenicima da bolje razumiju društvene odnose i strukturu stvarnosti u kojoj žive time što je kritički preispituju. Škole bi trebale opremiti učenike znanjem i vještinama koje će im trebati da razviju kritičko razumijevanje sebe i onoga što znači živjeti u demokratskom društvu. Međutim, nemaju sve škole jednake mogućnosti za provedbu tih ideja. Iako kritička pedagogija ima svojih nedostataka, u njenom razvoju je korištena vještina kritičkog mišljenja čiju vrijednost tijekom vremena neće umanjiti.

Svako vrijeme sa sobom nosi karakteristična obilježja koja su služila iskrivljavanju predodžbi pojedinca o stvarnosti u kojoj žive te tako i čovjek današnjice svjedoči širenju teorija zavjere tijekom covid pandemije. Takve informacije su prihvaćenije od strane mnogih pojedinaca koji osjećaju nepovjerenje prema društvu, vlasti, a posljedično tome i prema znanosti. U današnjem svijetu konzumerizma gdje masovni mediji znatno utječu na način razmišljanja važno je osvješćivati učenike o tome da trebaju zauzimati kritički stav prema onom što im se kroz medije nudi. Vještina kritičkog mišljenja omogućuje pojedincima da budu razboritiji u prepoznavanju pogrešnih argumenata, tvrdnji bez dokaza i ostalih izvora koji iskrivljuju način razmišljanja.

¹⁶² H. A. Giroux, *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, str. 62.

Smatram da bi u kontekstu teme ovog rada bilo zanimljivo istražiti u kojoj mjeri teorije zavjera utječu na način razmišljanja mladih ljudi te prihvaćaju li oni takve izvore informacija ili se kritički postavljaju prema istima.

Zaključujem ovaj rad s tvrdnjom da, iako kritičko mišljenje nije glavni cilj kritičke pedagogije, već transformacija društva, ipak bi svaki odgajatelj trebao vještinu kritičkog mišljenja uzeti kao ostvarivu ideju u svom radu, pomažući tako učenicima da usvajaju kritički način promišljanja. Kritika treba postati vitalno pedagoško sredstvo jer kritičko razmišljanje o brojnim kontekstima i temama osnažuje učenike i time produbljuje kvalitetu njihovih sposobnosti.

Popis literature

Anoniman autor, „Kritika“, u: Stipe Kutleša (ur.), *Filozofski leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2019., str. 638-639.

Freire, Paulo, *Pedagogija obespravljenih*, prevela Sanja Bingula, ODRAZ, Zagreb, 2002.

Getahun Yacob, Abraham, „Critical pedagogy: Origin, vision, action & consequences.“, *KAPET* 10 (1) 2014, str. 90-98.

Giroux, Henry A., „Teachers as Transformatory Intellectuals“, *Symposium on Understanding Quality Education. Conference on Re-envisioning Quality in Education*. Dostupno na: http://www.itacec.org/afed/document/henry_giroux_2_ok.pdf (pristupljeno: 3.7.2021.).

Giroux, Henry A., *On critical pedagogy*, Continuum International, New York, 2011.

Giroux, Henry A., *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey, South Hadley, 1983.

Giroux, Henry, „Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja“, u: Ivana Perica (ur.), *Političkopedagoško: Janusova lica pedagogije*, prevela Martina Poljak, Zagreb, 2013., str. 11-35.

Gramsci, Antonio, „On Education“, u: Quentin, Hoare; Geoffrey Nowell, Smith (ur. i preveli), *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, Lawrence & Wishart, London, 1971., str. 162-190.

Jay, Martin, *Dijalektička imaginacija: povijest frankfurtske škole i Instituta za socijalno istraživanje 1923-1950*, preveo Mario Suško, Svjetlost, Sarajevo, 1982.

Kincheloe, Joe L., 2012. „Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival“, *Counterpoints*, 422, 2012, str. 147-183.

Leogrande, Cathy, „Ira shor“, *Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries* (4) 2014., str. 108-117.

McLaren, Peter, „Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts“, u: Darder, Antonia (ur.), *The critical pedagogy reader*, Routledge, New York, 2003., str. 61-83.

McLaren, Peter, „The future of critical pedagogy“, *Educational Philosophy and Theory*, 52, 2020, str. 1234-1248.

McLaren, Peter; Fischman, Gustavo; Serra, Silvia; Antelo, Estanislao, „The specters of Gramsci: Revolutionary praxis and the committed intellectual“, *Journal of thought*, 33 (3) 1998, str. 9-41.

Selcuk, Gulenaz; Hursen, Cigdem, „Istraživanje o stavovima nastavnika s obzirom na načela kritičke pedagogije“, *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (4) 2016, str. 1121-1140.

Shih, Yi-Huang, „Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications“, *International education studies*, 11(9) 2018, str. 64-70.

Shor, Ira, „What is Critical Literacy?“, *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*: 1 (4), 1991., str. 2-32.

Sučeska, Alen, „Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja“, u: Ivana Perica (ur.), *Političkopedagoško: Janusova lica pedagogije*, Zagreb, 2013., str. 37-49.

Sujeong Kim, „Hegemony and Cultural Resistance“, <https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/false-consciousness> (pristup: 15.8.2021.).

Therborn, Göran, „Frankfurtska škola“, preveo Alen Sućeska, *Čemu: časopis studenata filozofije*, 10 (20) 2011, str. 16-47.

Veljak, Lino, „Frankfurtska škola“, u: Kutleša, Stipe (ur.), *Filozofski leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2019., str. 398.

Veljak, Lino, „kritička teorija“, u: Kutleša, Stipe (ur.), *Filozofski leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2019., str. 637-638.