

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET NIKŠIĆ
Smjer: Pedagogija

**Kritička pedagogija u kontekstu filozofije vaspitanja i obrazovne
politike**

-master rad-

Mentor:

Prof. dr Vučina Zorić

Student:

Nermina Kuč 1/20

Nikšić, 2022.godine

Ime i prezime: Nermina Kuč

Datum i mjesto rođenja: 01. 10. 1998. godine

Naziv završenog dvogodišnjeg master studijskog programa: Pedagogija

Godina diplomiranja: 2022/23.

Naslov rada: Kritička pedagogija u kontekstu filozofije vaspitanja i obrazovne politike

Datum prijave magistarskog rada: 26. 12. 2021/22.

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 03. 02. 2022.
godine

Komisija za ocjenu teme magistranta: Prof. dr Vučina Zorić, Doc. dr Jovana Marojević, Dr
Milica Jelić

Mentor na izradi magistarskog rada: Prof. dr Vučina Zorić

Komisija za ocjenu rada: Prof. dr Vučina Zorić, Doc. dr Jovana Marojević, Dr Milica Jelić

Komisija za odbranu rada: Prof. dr Vučina Zorić, Doc. dr Jovana Marojević, Dr Milica Jelić

Datum odbrane rada: _____ 2022/23. godine

SADRŽAJ

1. Uvod	5
2. Teorijske osnove istraživanja	7
3. Kritička pedagogija kao društveno i obrazovno dobro.....	11
3.1. Teorijska uobličavanja kritičke pedagogije i filozofije vaspitanja.....	23
3.2. Informaciono-komunikacione tehnologije i njihovo mjesto u kritičkoj pedagogiji.....	28
4. Kritička pedagogija - praksa revolucije.....	34
4.1. Kapitalističko društvo i kritička pedagogija.....	39
4.2. Socijalističko društvo i kritička pedagogija	42
4.3. Pozitivističko zidanje školstva	43
4.4. Obrazovanje kroz sočivo kritičke pedagogije	49
5. UNESCO i njegova misija u obrazovanju	67
6. Pedagoška svakodnevna praksa u prizmi kritičke pedagogije	71
6.1. Skriveni kurikulum i bankovni model obrazovanja	72
6.2. Skriveni kurikulum obrazovanja i kritička pedagogija.....	76
7. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA.....	80
7.1. Uloga i značaj ideja Freirea i njegove kritičke pedagogije za savremeno obrazovanje	80
7.2. Savremeno oružje obrazovanja informaciono-komunikacionih tehnologija i kritička pedagogija	81
7.3. Obrazovne politike i kritička pedagogija u duhu demokratije i pravednosti u Crnoj Gori, Srbiji i UNESCO-a.....	82
8. METODOLOŠKI OKVIR	84
8.1. Predmet istraživanja	84
8.2. Cilj i zadaci istraživanja	84
8.3. Istraživačko pitanje	85
8.4. Karakter i značaj istraživanja	85
8.5. Metode istraživanja.....	86

9.Rezultati istraživanja i diskusije rezultata.....	87
9.1. Ideje kritičke pedagogije i obrazovni sistem Crne Gore	87
9.1.1. Strateški okvir inkluzivnog obrazovanja	88
9.1.2.Strateški okvir ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja	90
9.1.3.Strateški okvir stručnog obrazovanja	92
9.1.4.Strateški okvir visokog školstva	94
9.1.5.Strateški okvir obrazovanja odraslih	95
9.1.6. Informaciono-komunikacione tehnologije i medijska pismenost.....	96
9.2. UNESCO.....	99
9.3. UNESCO i Crna Gora	102
10. ZAKLJUČAK	106
11.LITERATURA	108

1. Uvod

Čovjek je najveća tajna čovjeku. Taj kompleksni sistem koji živi u ljudskom obliku je odvajkada pa i do dan-danas najteža zagonetka koju treba odgonetnuti. Sama briga za čovjeka je „sjeme“ filozofije, kao najstarije nauke, kolijevke koja je stvorila civilizaciju. Ta korespondencija između čovjeka i nauke je kauzalna, sa jedne strane je čovjek taj koji stvara znanje, nauku, a sa druge bitiše čovjek kao njen proizvod. Oružje nauke znanje je svojim istorijskim obličjima ovaplotilo školu kao mjesto i instituciju koja će oformiti ljude ostvarenih potencijala, kao misleće članove „društva koje živi“, demokratskog, produktivnog, transformativnog, u izvesnom smislu.

Bilo koja naučna grana koja je postala, a pritom zadobila poštovanje njenim prihvatanjem i uvođenjem u svijet “važjećeg“, javila se sa namjerom da unaprijedi postojeće ili eliminiše nepotrebno, nevažće. Tako se i ova obrazovna filozofija koju nazivamo kritičkom pedagogijom naučno ukoričila. Kritička pedagogija svoju teoriju oformljava na temelju nužno “uparenog” odnosa teorije i prakse, jer se samo njihovom povezanošću može ovaplotiti ono što se validno može nazvati istina. Upravo udaljenost teorije od prakse je i rezultirala dosadašnjim nepotpunim i neadekvatnim plasiranjem, nečeg što je „osakaćeno“ od istinitosti (Marojević, 2016). Ta neusklađenost ili udaljenost između riječi i akcije, odnosno teorije i prakse je unijela “krizu u različitim profesijama” (Schona 1983, prema: Škorić & Škorić, 2020). Način da se nešto kategorizuje kao istinito jeste da se uspostavi sklad između toga što se misli i onoga što se projektuje u praksi (Freire 2018, prema: Gazetić, 2021). Dakle, važno je razvijati u pravom smjeru čvrste koncepte, odnosno teorije koje imaju izgleda za njihovo potencijalno utemeljenje u praksi. Kada je u pitanju pedagoško kritičko određenje prakse, osnovna je „formula“ koju razvija Paulo Freire, navodeći da je ona splet dinamičnog odnosa – *misli i akcije* – koja produkuje izgovorenom riječju, a koja je „glasnik“ djelovanja, odnosno *praksis*, a Piter Meklaren to najavljuje kao *revolucionarnu praksu*, odnosno podjednako „praksu čitanja gdje čitamo riječ u kontekstu svijeta i praktičnu aktivnost pomoću koje upisujemo sebe kao subjektivne sile u tekst istorije” (Meklaren 2011, prema: Marojević, 2014: 205). Vidimo da je ono na čemu su akcentat

stavljali kritički pedagozi u stvari težnja ove pedagoške struje i misli da preispita i uspostavi sklad u teoriji i praksi obrazovanja sa težnjom da se izdejstuje u korist pravednijeg, demokratskog i emancipatorskog koncepta. Kritička pedagogija “želi stati” uz svakog pojedinca i osigurati mu neosporivo pravo da bude oformljen u skladu sa vlastitom zadatošću i u toj mjeri znalački i emancipatorski oblikovan. Upravo u ovakvim tezama uočavamo brigu i tenzičnost koja iziskuje analiziranje koncepata kritičke pedagogije i sagledavanje obrazovne stvarnosti i politike obrazovanja u korist prikazivanja i kasnijeg praktičnog dejstvovanja u smjeru stvarnog, humanističkog, pravednog i prirodni ljudskoj shodnog vaspitnog i obrazovnog uzdizanja.

Naš rad se sastoji iz dva dijela: prvi dio, podrazumijeva istorijski okvir prikaza kritičke pedagogije, sagledavanja društvenih kretanja, misije organizacije UNESKA u obrazovanju, pozicioniranja škole i obrazovanja u društveni kontekst, kritička paradigma i njeno razmatranje obrazovanja i moći, pozitivistička paradigma i njeno gledanje na znanje i moć, sagledavanje uzročno-posljedičnih činjenica koje su dovele do postojećeg stanja i uviđanje mogućih pravaca daljeg djelovanja; te drugi dio, kristališe obrazovnu politiku i zbilju Crne Gore, zatim UNESKA, kao i Crne Gore i UNESKA iz ugla kritičke pedagogije, kroz jasan prikaz osnovnih dokumenata, zakona i strateških okvira koje imaju i sagledavanja potencijalnih pravaca njihovog kretanja.

2. Teorijske osnove istraživanja

Nakon vremena *Johan Fridrih Herbatove*, *Johan Hajnrih Pestalocijeve pedagogije*, *pedagogije Žan Žak Rusoa*, javlja se vrijeme *antipedagogije*, odnosno “pedagogije nakon pedagogije”, sa težnjom da se ponovo obrazuje ljudska svijest, a polazeći od kritike neosnovanog rasta masovne potrošnje koju propagiraju i kultivišu masovni mediji. *Antipedagogija* se temelji na “principima prosvjetiteljstva, te ideji racionalnosti”, a u njenoj osnovi su se odražavale zamisli “nekonformističkih pokreta” između kojih i zamisli predstavnika *libertanske* i *društveno-kritičke pedagogije* (P. Freire, P. Meklaren, A. A. Žiru, N. Postman, N. Čomski, i dr.) (Colić, 2019: 393). Antipedagogija u polje teorija unosi neku vrstu nemira u smislu da teži kritički i hipotetički sagledati postojeće istine stavljajući akcenat na potrebe redefinisanja i drugačijeg oblikovanja ljudske svijesti. Naime, kritička pedagogija se prevashodno javila kao podrška i pomoć onoj populaciji koja živi na margini društvenog konteksta. Ova obrazovna filozofija je utemeljena od strane brazilskog filozofa i vaspitača Paula Freirea. Na meti je tadašnje društveno stanje u Brazilu i zemljama Trećeg svijeta i njihov opresivni sistem. Freire putem istorijske dijagonale i holističkim sagledavanjem stvari raskrinkava logiku tadašnje društvene i školske politike i delegira je “ugnjetačkom”, nazivajući je pritom “kulturom ćutanja”. Fokus je na tome da se pronikne u zakone ljudskog bitisanja i ukaže na pravilne i pravedne načine, vođene “zakonom” humanosti, da se razvija i odnjeguje svačiji identitet (Freire, 2002). Primjećujemo da ova pedagoška struja koju nazivamo kritičkom pedagogijom promoviše metodu učenja i uopšte širenja znanja na dijaloški način, te potrebu da se problemski postavljaju i razmatraju postojeće istine i u skladu sa tim da se oslobađa svijest čovjeka. Ona postavlja zahtjev da se misaono prebacimo preko “granica” naše svijesti i time šire i istinitije sagledamo realnost koja nas okružuje. Posebno je značajno to razumjeti i analizirati u kontekstu škole kao mjesta sticanja znanja i oblikovanja svijesti čovjeka. Kritička pedagogija kao da je krvotok koji je umrežio korespondenciju između mozga (filozofija) i srca (pedagogija). Ona „pakuje“ obrazovanje u omotač kulture, socijalne dimenzije, te ekonomskog mehanizma (Marojević, 2016). Dakle, ona obrazovanje nužno posmatra kao zavisno i kauzalno vezano sa politikom i kulturom društva u okviru kojeg egzistira. Paulo Freire svoju vizuru svijeta i teoriju utemeljenu na pedagogiji

oslobođenja oformljuje “provlačeći” ih kroz aršine iskustva, kroz utemeljene činjenice, te objektivnost sa “prizvukom” emocionalnosti (Freire, 2002). Njegova teorija se temelji na velikom znanju i iskustvu koje ga je povelu u smjeru problematizovanja i ukazivanja na važnost preispitivanja realnosti kao nedovoljno pravedne ali i potencijalno promjenljive u jednom humanijem duhu. Ljubav je snaga koja spaja ljudska srca i time potvrđuje njihovo postojanje. Bez ljubavi nema dijaloga, a bez dijaloga se otuđuju ljudi i razgrađuje njihova osnovna karakteristika koja je *differentia specifica* za ljudska bića u odnosu na ostali živi svijet. Dakle, ljubav i dijalog su vrijednosti koje su siguran korak na putu do razvoja jednog liberalnog, demokratskog i pravednog društva (Freire 2018, prema: Gazetić, 2021). Takve vrijednosti predstavljaju parametre koje kroji kritička pedagogija kao nova pedagoška i filozofska struja. Zagovornici kritičke pedagogije ne pridružuju se stavu da škola jeste ili da može biti izolovana bilo politički ili društveno u cjelosti (Marojević, 2016). Pojava ove radikalne struje u oblasti filozofije obrazovanja imenuje se kao “nova sociologija obrazovanja“, tj. „kritička teorija obrazovanja“ koja za svoj predmet interesovanja ima školu sa svojim istorijskom i društveno-političkom prirodom u skladu sa kojom egzistira kao takva (Meklar, 2014). Upravo se radom kroz obrazovanje kakvo hoće predstavnici kritičke pedagoške misli, može potencirati i uticati na stvaranje i širenje slobode, demokratije. Sa obzirom na to važno je ukazati da upravo centralna teza kojom Anri Žiru uobličava svoje djelo *O kritičkoj pedagogiji* govori o značajnoj ili temeljnoj osnovi na kojoj se identitetski izgrađuje društvo u duhu demokratije, pa tako govori kako „nijedno demokratsko društvo ne može opstati bez jake kulturne baze oblikovane obrazovnom praksom“, čime školu postavlja u odlučujuće agense takve realnosti (Žiru 2013, prema: Žikić, 2014: 338). Pod zastavom kritičke pedagogije pronalazi se kao elementarni pojam ili težnja ove humanistički orijentisane pedagoške struje, pojam *emancipacije*. Emancipacija je garant za humano postojanje i model življenja svakog bića, garant za identitetsku ostvarenost svakog čovjeka. Kritičke teorije zagovaraju rad na emancipaciji zarad *ravnopravnog, potčinjavanja i ograničavanja* lišenog, *demokratskog* načina funkcionisanja i življenja i hipotetičkog, kritičkog i kreativnog misaonog organizovanja. U „naravi“ ove humanistički konstruisane kritičke teorije je da provocira i uzrokuje „političku subverziju putem podrivanja temelja obrazovnog sistema koji manipuliše i njima i učenicima (skriveni kurikulum, mehanizmi selekcije i hijerarhizacije, kompetitivnost)” zarad ostvarivanja suštinske, “nepatvorene” uloge obrazovanja kao istinskog javnog dobra (Nikolić & Tadić, 2020: 41 – 42). Potrebno je u školama

razvijati (kritičku) svijest kod učenika, demokratski duh, te moć da se prepoznaju sve slabosti konkretnog društva i njegove politike. Grupe ljudi koje žive i služe poput robova svojim vladarima, odnosno vladajućoj eliti se usred svoje neosvijesćenosti o sumanutoj logici realnosti koju žive mogu dovesti do situacije koja može biti pogubna za njihovu bit. Riječ je o igri emocijom (emocionalna zavisnost), intelektom i aktivističkom ulogom u svijetu u kojem postoje, a koje se uočavaju kao osnovni principi i neophodnosti za ljudskiji i kvalitetniji način življenja. No, kako bi se razumjela politika hijerarhijski organizovanog društva i to kako kao takva uspijeva da se održava, da postoji u vremenskom kontinuitetu, uprkos svojoj destruktivnoj i neuhumanoj prirodi nužno je preispitati logiku koja se krije u osnovi takvih odnosa. “Potlačeni i tlačitelji” su “ugnjeteni” strahom od slobode iz dva različita razloga: dok se svijet dominantnih boji gubljenja “slobode” koju vide u moći nad manje imućnim, svijet deprivilegovanih strahuje da se prepusti slobodi (Freire 1974, prema: Colić, 2020). Odnos tlačeni-tlačitelj je suprotnost koja se teško može pomiriti u glavama tlačitelja. Svaka promjena na putu da se taj disbalans uskladi vodi u novu disharmoniju u svijetu vladajuće elite koja na svaku promjenu gleda kao na obespravljenost. Logika svijeta elite objašnjava da je ljudsko biće ono koje pripada njihovoj klasi dok su ostali *sredstva* ili *stvari* koja mogu ali i ne moraju živjeti. Pronicanjem u korijene nastanka tako “izvještačene” svijesti uočava se da je potekla iz nasilja koje se generacijama ponavljano održalo kao prirodan proces, odnosno praksa. Naime, njihov život, postojanje i rad prati duh kapitalizma i materijalizma kao vodeće ideologije. To objašnjava činjenica da svoju dominaciju nad svime pa i drugim ljudima, uspostavljaju i održavaju svojom imućnošću, što Freire podvlači sljedećim: “Novac je mjera za sve, a dobit primarni cilj” (Freire, 2002: 36).

Vladajuća elita ponijeta željom za posjedovanjem i dominacijom i sama nije osviješćena budući da njeno postojanje ne počiva na življenju već na posjedovanju. “Nijedna pedagogija koja doista oslobađa ne može ostati odvojena od obespravljenih, tretirajući ih kao nesretnike i nudeći im tlačitelja kao model koji trebaju oponašati. Obespravljeni moraju biti sami sebi primjer u borbi za oslobođenjem” (Freire, 2002: 33 – 34). U obespravljenim članovima društva se jedino može posijati klica jedna njihove pedagogije humanog karaktera koja će omogućiti da se napravi jedan revolucionarni zamah ispunjavajući dva temeljna uslova: da obespravljeni postanu svjesni obespravljenosti i krenu u borbu za oslobođenjem i da se pedagogija koju oni zastupaju proglasi pedagogijom čitavog društva (Freire, 2002). Tim putem se želi ofomiti društvo demokratije koje će biti osposobljeno da na svijet i stvari gleda „otvorene“ svijesti, kritički, odnosno potencijalno

transformativno i progresivno, a sve u cilju humanističkog i pravednog uspostavljanja društvenog režima života i rada (Žiru 2013, prema: Žikić, 2014: 338). Osoba sklona radikalnim promjenama, sklona uspostavljanju odnosa na temelju dijaloga jedina može iskusiti stvarnost, može djelovati transformativno, a opet biti u kontaktu sa historičnošću (Freire, 2002). Kako bi život i svoje misli gradili na osnovama humanističkih i demokratskih vrijednosti, te kako bi mogli promišljati i djelovati u pravcu progresivnog i transformativnog uticaja na stvarnost, uvažavajući ono prošlo i sadašnje, nužno je dijaloški, holistički, te time i kritički pristupiti stvarnosti, to jeste njenom razumijevanju.

Škola i obrazovanje koji se grade na novijoj teorijskoj građi bilježe pomijeranja u pogledu ciljeva i zadataka, sadržaja i načina rada što podrazumijeva i neophodnost izmjene ključnih indikatora kvaliteta ustanova vaspitanja i obrazovanja na osnovu kojih se vrši istraživanje. Primjećuje se kristalisanje dva jasna diskursa (Armstrong 2008, prema: Kolak, 2012: 225):

- Diskurs akademskog postignuća
- Diskurs razvoja čovjeka

Diskurs akademskog postignuća polazi od specifične vrijednosne strukture, gdje se kvalitet učeničkog napretka i školskog uspjeha mjeri i razvija u skladu sa „kvantitativnim“ parametrom i rang skalom koja „imitira“ hijerarhijsku (društvenu) strukturu i anulira vremenske dimenzije „prošlosti i sadašnjosti“ i djeluje isključivo za (ekonomsku) budućnost. Ovakav obrazovni kontekst je po stavu Tomas Armstronga „nešto što ne živi, što je objektivno i konačno“, dok se obrazovni diskurs utemeljen na kvalitativnoj osnovi i težnji „razvoja čovjeka“ gradi na temelju historičnosti, sadašnjosti i budućnosti, djelujući u pravcu razvijanja „strasti“ kod djece da saznaju i ovladavaju, odnosno da se znalački uzdižu, tako da se velika pažnja poklanja znalačkom oformljivanju učenika. No, bez obzira na ovakve diskurse, postoji jedno opštije, obuhvatnije i takođe značajno obrazovno pitanje koje se odnosi na „školsku kulturu“, koju Terens E. Dil i Alan A. Kenedi (1983) najprostije definišu kao „način na koji škola radi“ (Stoll i Fink 2000, prema: Kolak, 2012: 227).

Kako bi kritička pedagogija mogla da djeluje u okvirima savremenog školstva neophodno je da ona bude “favorizovana” i u temeljnim, vodećim državnim institucijama i ustanovama, omogućavajući tako da se razvije lanac uzročno-posljedičnih zbivanja na relaciji politika - ekonomija - obrazovanje. Reforme savremenog obrazovanja bi se već mogle načiniti u smjeru kritičke pedagogije i njenih vrijednosnih paradigmi (Mazić, 2019). Svrha kritičke pedagogije ne ogleda se u transformaciji obrazovnog sistema u totalitetu, već u tome što može biti dobar “alat” u rješavanju bilo kakve problematičnosti.

3. Kritička pedagogija kao društveno i obrazovno dobro

Kritička pedagogija koja nastoji da osvijetli suštinu fenomena koje nazivamo „znanje”. Ona je orijentisana na plemenitost, dobrobit, emancipaciju i transformaciju društva u totalitetu, a sve to kroz prizmu koja očitava moć znanja sa različitih aspekata (Marojević, 2016). Razmišljanje o sebi i svijetu omogućava njegovo šire sagledavanje i nadilaženje granica stvarnosti koja se živi, pa Freire tako kaže da “svijet koji omogućava postojanje svijesti postaje svijet te svijesti” (Freire, 2002: 51). Prema tome, svijest lišena ograničenosti će pružiti šansu za njegovo bolje izgrađivanje. „Kritička pedagogija se, međutim, ne sastoji iz jednog homogenog seta ideja. Kritički teoretičari su, tačnije rečeno, ujedinjeni u svojim ciljevi-ma da osnaže nemoćne i da promene aktuelne socijalne nejednakosti i nepravde“ (Meklar, 2014: 350). Dakle, ona je fokusirana na ostvarenju pravde za sve, te življenje u skladu sa humanističkim principima.

Maks Horkhajmer, Herbart Markuze, Teodor Adorno, Erih From, Jirgen Habermas su se pod okriljem Frankfurtske škole istakli svojim kritičkim sagledavanjem društva kapitalizma i neophodnosti transformativnog djelovanja, ostvarujući time uticaj na obrazovanje i osnivanje kritičke pedagogije. Nadalje, Žiru upozorava na možda posljednju šansu da se svijet mladih osposobi za svjesno sagledavanje svojih prava i mogućnosti sudjelovanja u svijet ravnopravnosti i jednakih šansi (Girox 2010, prema: Gazetić, 2021). Stvarnost koja se nameće potčinjenom društvu se mora dovesti u pitanje, kako bi se na istu moglo uticati zarad humanističkih promjena. Moć koja je data dominirajućem društvenom miljeu se ogleda u njihovom materijalnom blago-

stanju. Postojanost deprivilegovanih je zasnovana na inferiornosti i priklonjenosti nekome. “Oči” prestižnih društvenih grupa su materijalno nezasite, te je u njima uvijek prisutna težnja da se ima više, čak i po cijenu da deprivilegovani društveni slojevi ostanu bez ičega, pa tako se navodi kako “za njih biti znači imati” (Freire 1974, prema: Colić, 2020: 405). Deprivilegovani društveni slojevi u svojoj neosvijješćenosti, nijesu bez svijesti o svojoj inferiornosti, već su onemogućeni da misle o mogućnosti ravnopravnijeg i pravednijeg načina življenja, sagledavanjem okolnosti ne kao nepromjenljivih i nužno datih, već potencijalno transformativnih. Ukoliko bi se vodila akcija protiv dominirajućeg svijeta samo na temelju takve kontradikcije može se djelovati jedino na način *poistovjećivanja* sa svojom opozicionom stranom (Colić, 2020).

Najeđu „konzervativnog“, „pomjerenog“ djelovanja politike obrazovanja dovela je do riskantnih momenata koji svjedoče oformljivanju mladih ljudi u kalupima ili već *disciplinski (konrolišućim)* „dizajniranim“ mentalitetima, umjesto njihove *autonome* izgrađenosti u bića spremna da realnost sagledaju istorično-posljedično i potencijalno transformativno na „aršinama“ humanističkog i demokratskog, te *emancipatorskog* vrijednosnog „horizonta“ (Žiru 2013, prema: Šćepanović, 2013: 169). Nastojanja da se fenomen vaspitanja prouči su još u periodu nastanka pedagoške nauke bila utemeljena na jedan *multidisciplinarni naučni pristup*, da bi se sa vremenom pokušaji njegova osvjetljavanja usko vezivali za sagledavanje elementarnih propusta u vaspitnoj praksi kroz njihovu zavisnost od *kontekstualnih političkih, društvenih, ekonomskih i kulturoloških* dimenzija (Tadić, 2019: 15). Kritička pedagogija znanje uzima kao nužno zavisno od društvenog, kulturnog i političkog konteksta, te u aktivnost učenja za emancipaciju inkorporira rad na kritičkom izoštravanju svijesti, obezbjeđujući tako znalačku moć koja je najava za oslobođenje od bilo kakve deprivilegovanosti (Škorić & Škorić, 2020). Put do stvarnog osvješćivanja se otvara u interakciji sa drugima, sa njihovim perspektivama na život i stvari. Naime, važno je osvrnuti se na to da biti “kulturno kompetentan” znači posjedovati znanje i imati čulo saosjećajnosti, čime se osigurava dublje i čvršće povezivanje između različitih društvenih “profila”. Samo uvažavati drugačijeg od sebe svodi se na površnost i formira veću distancu koja je put do deprivilegovanosti i ostvarivanja dominantnosti (Škorić & Škorić, 2020).

Kako se začetak promjena većeg inteziteta može desiti djelovanjem na institucije društva, naročito, obrazovne sisteme, onda su logički gledano neophodne i izmjene tradicionalnog

modela obrazovanja novim, problemskim ili izazivačkim modelom obrazovanja koje nudi jednake šanse svima da se ostvare u svom punom potencijalu. Obrazovanje koje uvažava i oplemenjuje svačiju ličnost je obrazovanje za društvo pravde (Aliakbari & Faraji 2011, prema: Gazetić, 2021). Upravo se u obrazovanju vidi moć upravljanja društvenim promjenama, te se sa obzirom na to ono, između ostalog, mora otvoriti i učiniti dostupnim za sve učenike. Nova obrazovna filozofija počiva na jednoj hebrejskoj izreci *tikkun olam* što se označava kao vršenje neke promjene na bolje. Krićka pedagogija daje „istorijski, kulturni, politički i etički pravac“ kojim se može uputiti svako ko u sebi pronade hrabrost da vjeruje i da sumnja. Ona u sebi nosi duh promjene revolucionarnog karaktera, a „pošto je istorija fundamentalno otvorena za promjene“, pritom, imajući za cilj sposobnost da se misli i posmatra kritički, stvara se teren za novu (pravediju i humaniju) stvarnost (Meklar, 2014).

Oni koji se bave krićkom obrazovnom teorijom pokušavaju demaskirati škole koje se vode kao mjesta za unapređivanje znanja i načina života svih onih koji su obuhvaćeni obrazovnim procesom, i otkriti kako doprinose obnavljanju postojećeg klasnog društva i njegove organizacije. Ova priča otvara vrata predstavnicima *teorije otpora*¹ (Žiru, Vilis i dr. prema: Meklar, 2014) čiji je predmet interesovanja baš fokusiran na školsku kulturu kao dio ukupne društvene kulture, posmatrajući je kroz protivurječnosti i sukobe i njihov značaj za proces obnavljanja (Meklar, 2014). Žiru govoreći tako o javnoj pedagogiji ukazuje na širenje ili nadilaženje granica obrazovnog života, stapajući ga sa društvenim kontekstom i posmatrajući ga u odnosu na politička, kulturološka, etička, ekonomska obilježja u okviru kojih egzistira. *Javna pedagogija* je vid kulturne produkcije i kao takva satkana je u “znanju, željama, emocionalnim ulaganjima, socijalnim praksama društvenih institucija” i određuje se kao “uticaj šire kulture na oblikovanje identiteta i pogleda na svet” (Giroux 2007, prema: Marojević, 2014: 206).

Misija Paula Freirea i njegove pedagogije oslobođenja jeste da se oni koji drže do “kulture ćutanja” onemoguće na tom putu time što će se svi oni deprivilegovani članovi društva putem *consciјentizacije* lišiti ograničenja nametnutih njihovoj svijesti. Samo putem osnaživanja svaćijeg individualiteta je moguće izaći na kraj autoritarnom, dehumanizujućem i opresivnom režimu vladajuće elite (Freire, 2002). Kao protivnik tretiranja realnosti kao nužno takve i

¹Predmet teorije otpora jeste kulturološka kompleksnost društva, sa težištem na to kakva je uloga i mjesto školske kulture u toj sveukupnosti.

nepromjenljive, te pobornik slobodarskog duha i svijesti koja vjeruje u moć transformacija, Freire upozorava: “U ovim složenim društvima ponekad se pronalazimo kako živimo poprilično uronjeni u vrijeme, bez kritičkog i dinamičkog uvažavanja istorije, kao da je istorija preletala preko nas, komandujući i nemilosrdno upravljajući našim životima. Ovo je fatalizam koji nas imobilizuje, guši i, najzad, ubija” (Freire 1985, prema: Gazetić, 2021: 29 – 30). Dakle, Freire ukazuje na važnost da se realnost sagledava onakva kakva je kroz njenu istoričnost, time će se osigurati da se ista ne gleda kao nužna i nepromjenljiva, već razvojna i potencijalno promjenljiva. Dijeljenje od istorijske dimenzije Rasel Džekobi određuje kao *društvenu amneziju*, odnosno kao izolovanje od prošlosti društva uzrokovana „njegovom ekonomskom i društvenom dinamikom“ (Žiru, 2013: 35).

Kritičku pedagogiju možemo posmatrati kao novu, humaniju pedagošku struju koja nadilazi one teorije i prakse obrazovanja koje se usko vežu za njeno kategorizovanje poput „tehnik“ ili se određuje kao „*a priori* metoda poučavanja“. Naime, ova paradigmatička koncepcija, koju Meklaren označava kao „revolucionarni praksis“ (Meklaren 2003, prema: Marojević, 2014: 205) ili koju Žiru određuje kao „formu kulturne politike, moralnu i političku praksu (Giroux 2007, prema: Marojević, 2014: 206), odnosno koju Freire utemeljuje na osnovnoj postavci da je „čovjekov ontološki poziv da bude Subjekt (Freire 2001, prema: Marojević, 2014: 204), predstavlja tlo koje se izgrađuje na *etičkoj, političkoj i pedagoškoj* vertikali. Praksa oslobađanja i humanizovanja društva i pojedinaca realizuje se kroz njihov kritički uvid i preispitivanje vlastitih perspektiva i načina djelovanja, što nužno povlači za sobom i transformaciju ka društvu koje uživa pravdu i slobodu (Freire i Macedo 1995., Kumagai i Lypison 2009, prema: Škorić & Škorić, 2020). Važan zadatak koji leži na obrazovanju se tiče upravo ostvarivanja škole kao mjesta ne samo prenošenja već i stvaranja znanja, povlačeći za sobom i bitnost prihvatanja aktivističke uloge svake individue i rad na njenom misaonom oplemenjivanju. Takav zadatak zahtijeva i traženje izvora problema koji se ogleda u sve većoj upitnosti kvaliteta obrazovanja.

Predstavnici kritičke pedagogije govore o zabrinjavajućoj poljuljanosti humanističkog društvenog tla, *demokratije, socijalne pravde*, te indirektno *obrazovanja* nastale usljed ovaploćenja “slobodnog tržišta” (Marojević, 2014: 208). Javnom obrazovanju se na breme stavlja to od kolike je važnosti za “rješavanje ekonomskih problema” što se opisuje kao “taktika

pedagogizacije” koja praksu obrazovanja temelji na kvantitativnim, mjernim parametrima-postignućima na *testu*, kao i na *dualni model obrazovanja*. Ono što baš trebamo kako bi naši obrazovni sistemi vratili onaj intelektualni, *tradicionalni marksistički* duh jeste upravo rad na “depedagogizaciji” koja se očitava kroz izgrađivanje individua i njihovo identitetsko oblikovanje, odnosno kvalitativnost, a ne isključivi pozitivistički “mjerljivi” sistem. Činjenica koju treba utisnuti u mentalitet društva jeste najbolje izrečena kroz to da “Znanje nije roba”² (Nikolić & Sekulović, 2021: 13). Obrazovna i društvena stvarnost je asimilirana u ono što Anri Žiru naziva „administrativnom autokratijom“ ili „pedagoškom tehnizacijom“. Tome shodno jasno je da kritičkoj pedagogiji predstoji još teža borba, u odnosu na njene početke, gdje je neophodno da uvaži promene koje su nastale u okruženju dece i mladih i da se ta njoj nepriklonjena realnost preobrati u humaniji svijet. Kritička pedagogija treba snažno „teorijsko i praktično“ oblikovanje radi osiguravanja budućnosti *emancipovanog* i *demokratskog* društva (Žiru 2013, prema: Šćepanović, 2013: 170).

Main stream paradigma obrazovanja je nešto sa čime se kosi kritička pedagogija, posebno sa njenim dvijema hipotezama. Jedna hipoteza predstavlja školu kao mjesto uspostavljanja ravnopravnosti, izjednačavanja, čemu se kritička pedagogija protivi prikazujući je u potpunosti drugačijom, tj. kao mjesto obnavljanja već postojećih nejednakosti u društvu. Kritička pedagogija postoji u različitim verzijama, pa se tako razlikuje ona kritička pedagogija koja školstvu pripisuje epitet nesavršenosti, budući da nužno ukazuje na različite rezultate, a time i na neravnopravnost. Time se pravi klasifikacija na “liberalnije” i “radikalnije” forme kritičke pedagogije (Cho 2013, prema: Škorić & Škorić, 2020). “Freireova kritička pedagogija suprotstavlja se i tzv .instrumentalnom mišljenju. *Main stream paradigma obrazovanja* školovanje vidi kao sredstvo za ostvarenje cilja i za individue i za društvo, dok kritička pedagogija kritizira ovu instrumentalnu racionalnost i reifikaciju, jer dovode do dehumanizacije i opresije” (Freire 1970, prema: Škorić & Škorić, 2020: 60). Kritička pedagogija zaobilazi bilo koji vid podvođenja obrazovanja nekim utilitarističkim ciljevima koji se kose sa humanističkim i emancipatorskim vrijednosnim osnovama.

² Znanje nije roba je slogan kojim su se vodili oni koji su tražili „blokadu“ Filozofskog fakulteta u Beogradu (Nikolić i Sekulović 2021: 13)

“Kritička pedagogija, po definiciji, za cilj ima reformu školstva i razvoj modela pedagoške prakse u kome nastavnici i učenici postaju kritički akteri, koji aktivno preispituju i rešavaju pitanja teorije i prakse, odnosno kritičke analize i opšteprihvaćenih pretpostavki, te znanja i društvene promene” (Mazić, 2019: 245). Ona podrazumijeva uspostavljanje novih uloga nastavnika i učenika u nastavi koje obećavaju njihov uzajamni rast u kontekstu obrazovanja da se zna, kao i razvoj sposobnosti kritike. Korespondenca između obrazovanja i politike društva je u nužno kauzalnoj vezi, “a cilj kritičke pedagogije jeste emancipacija od ugnjetavanja kroz buđenje kritičke svesti” (Mazić, 2019: 245). Obrazovanje u duhu emancipacije reorganizuje i uređuje život i rad društva i individua. Žiru se u jednom intervjuu, objavljenom u časopisu *Intercultural Communication Journal* 2006. godine, jasno izrazio po pitanju uloge koju ima kritička pedagogija u pogledu otvorenosti mišljenja (Žiru 2013, prema: Žikić, 2014: 341). Znanje se ne predaje i reproduktivno usvaja, već se učenje čini radnjom ili procesom stvaranja koje posreduje u toj interaktivnoj misaonoj aktivnosti nastavnika i učenika.

Kritička pedagogija pitanjima koje postavlja razotkriva prirodu odnosa između politike koje vlada i obrazovanja, koliku i kakvu moć može imati znanje i od kakvog je značaja kritički razmotriti logiku kojom funkcionišu obrazovni sistemi i konkretan društveni milje. Naime, pitanja koja se postavljaju su (Meklar, 2014: 370): “Kako i zašto se znanje gradi tako kako se gradi, i kako i zašto neke konstrukte realnosti vladajuća kultura legitimizuje i slavi, a druge očigledno ne?” Pitanja su provokativnog tipa i u sebi već nose neku vrstu odgovora koju treba teorijski i praktično potkrijepiti i učvrstiti, te kao takva upozoravajuća su za društvo, razlog tome je težnja da se ne živi u zabludi usljed otrgnutosti od istorije i prave realnosti koja leži u pozadini onoga što se čini da je stvarno.

Osnovni princip školstva i obrazovanja koje gradi kritička pedagogija polazi od toga da je neophodno djelovati u smjeru “oslobođenja“ i „samooslobođenja“ kao moralnih prioriteta, umjesto da se teži učenju korišćenja „oružja“ tržišnog svijeta, tj. tehnologije. Etičkim kodeksom upravljena filozofija obrazovanja je kod kritičkih teoretičara poslužila kao provokacija kako bi se napravila izmjena onoga što *biti školovan* označava. Oni kritičari koji su predstavnici liberalističke i nekonzervativističke ideologije djeluju kontradiktorno, uzimajući za vlastitu “liberalnu” orijentaciju koju navode kao jednu od svojih (formalnih) kritika, podržavajući time elitu koja je na čelu i njihove ideologije (Meklar, 2014). Kritička pedagogija sa svojom

zastavom oslobođenja koncipirana je na idejama o drugačije zamišljenom društvu i obrazovanju u odnosu na ono koje bitiše u savremenom društvu. Ova pedagoška struja nastoji izfiltrirati pojam demokratije i pomoći društvu i pojedincu da analiziraju i prepoznaju razlike između onoga što jeste demokratija, što jeste pravednost, što jeste emancipovano društvo i onoga što se samo tako predstavlja.

Vjera u ljude, u bića kao individue i rad na uzajamnom oplemenjivanju i izdizanju iznad granica svijesti je garant za zajednički uspjeh u bilo kojoj sferi života i rada (Freire 1998, prema: Škorić & Škorić, 2020). Život za sebe ali i za druge vođen je snagom *ljubavi* (ne samo kao apstraktne već i praktične kategorije) i podrazumijeva istinsku zblizenost sa ljudima, koja ne znači “priznati da su ljudi osobe (a ne apstraktne kategorije) i da kao osobe moraju biti slobodne, a pritom ništa ne preduzimati da bi se potvrdilo u stvarnosti jeste farsa” (Colić, 2020: 406). Freire je propagirao rad na stvarnom socijalnom zblizavanju i rad na stvaranju uzajamnih odnosa i kontakata koji će se zasnivati na istinskom dijalogu, na humanističkim vrijednosnim parametrima. Kako primjećujemo dijalogom povedeni i kritički naoštreni pojedinci i grupe će jedino moći ostvariti vlastite potencijale i osposobiti se za progresivno djelovanje u vlastitu korist i korist zajednice i u duhu onih vrijednosti i koncepata koje sažima kritička pedagogija.

Freire je uočio moć i šansu za bolje i demokratičnije društvo u transformisanju uobičajene obrazovne prakse sa “bankarskim režimom rada” (Mazić, 2019: 245). Ovakav model obrazovanja se detektuje kao problematičan budući da radi po nekom predavačkom i reproduktivnom principu što blokira misaoni razvoj. Kritičari polaze od stava da se obrazovna stvarnost ne može graditi na temelju nekih univerzalija ili vanvremenskih koncepata, znajući da je ona u kauzalnom odnosu sa društvom, politikom, kulturom i ekonomijom, što za posljedicu ima specifičnu, kontekstualno uslovljenu filozofiju obrazovanja, društvo i njihovu znalačku moć koja je *differentia specifica* u odnosu na globalni svijet. Zapravo, *kritički akademici* se protive kapitalističkoj težnji da se društvo i mladi pasivno priklone aktuelnom “ideološkom i institucionalnom uređenju javnih škola” (Meklar, 2014). Kako Freire navodi, onima koji upravljaju deprivilegovanim slojevima društva je moć u ostavljanju tog društva bez sposobnosti kritičkog mišljenja, odnosno svijesti koja je slobodna. Put koji raskrinkava ideološku narav opresivnog, dehumanizujućeg svijeta i uviđanja sopstvene krivo postavljene “interne psihološke strukture” je kritičko buđenje ljudske svijesti. (Freire 1998, prema: Škorić & Škorić, 2020).

Najjače oružje kapitalnog svijeta pored materijalnog blagostanja je moć znanja koje posjeduju a koje se uskraćuje onima koji se tako žele držati u potčinjenosti. Freire ukazuje na činjenicu da je propis, šablonizam ono što omogućava kontinuitet odnosa *tlačitelj – tlaćeni*. Nametanjem propisa ugnjetavanjem se omogućava da se njihov mentalitet gradi po kalupu koji kroje oni koje vrše opresiju u skladu sa vlastitim interesima (Freire, 2002). Obespravljene karakteriše fatalizam, nedostatak samopouzdanja, ograničenost. Stav o sebi grade na temelju suda nadređenog o njima. Izrevoltirani ograničenjima i potčinjenošću nekad se i sami ponašaju nasilno prema sebi jednakima (Freire, 2002). „Strah od slobode, kojeg ne moramo neminovno biti svjesni, čini da vidimo i ono čega nema. Pojedinci bježe u pokušaj da pronađu sigurnost koja im je čak i draža od neizvjesnosti slobode” (Freire, 2002: 23). Sloboda kao pojam i pojava koja nosi prefiks riskantnosti kao takva umije biti razlog uzdržanosti i održavanja načina življenja u stegama društva. Pojmovi slobode i postojećeg stanja stvari se dovode u vezu te se tako gledano osvješćivanje predstavlja kao opasnost. Samim tim, uočavanje takvih kontradikcija omogućavaju narušavanje istorijski građenog hijerarhijskog društvenog sistema koje uporno održava dehumanizujuće forme življenja koja je u neku ruku dovela u pitanje ono što humanost znači. Humanost se održava time što se kontantno poriče. Kako bi se opresivna politika održala potrebno je da se maskiraju njene krive težnje u obliku dobrih namjera, humanističkog izgleda. “Duh” slobode se pronalazi u borbama za pravdu, jednakost i slobodu svih članova društva, a ugrožava opresijom i nepravdom (Freire, 2002). Zadatak oslobođenja, kako Freire smatra, najbolje može obaviti onaj koji je lišen prava i mogućnosti da bude pitan, ko je iskusio siromaštvo, poniženost, potlačenost. Naime, onaj koji je tlačitelj ne može pokazati realnu brigu za slabijeg od njega, te bi se svaki pokušaj razumijevanja za slabijeg od sebe manifestovao održavanjem sistema nepravde kako bi se pokazala “blagonaklonost” (Freire, 2002). Marginalnost kojom se etiketira populacija „primaoca dobročinstva“ je sredstvo ugnjetavača koji ih time sabotiraju i onemogućuju da djeluju u svom punom kapacitetu, čime bi potvrdili svoje bitisanje kao punovažnih članova društva (Freire, 2002). Freire ukazuje na to da ugnjetavani nijesu marginalizovani već odvojeni od sopstva, te je u tom smislu neophodna promjena u „matrici“ miljea ugnjetavanih da postoje za sebe, a ne da nužno žive za druge kako ne bi bili izopšteni iz društva. Društveni milje kojeg karakteriše samo “gruba” postojanost među ostalim, dominirajućim skupinama, deprivilegovan je i lišen svakog prava da bude funkcionalno uključen u brojnim sferama života koje su od krucijalne važnosti za njihovo potvrđivanje kao bića koje

žive i postoje. Kontrolišuća moć dominantnih skupina se uspostavlja na način što se kroz političko, kulturno, ekonomsko, ideološko polje, društvo čini paralisanim i onemogućenim da djeluje u ritmu sa svojim potrebama i u slobodarskom, pravednijem duhu (Freire 1998, prema: Škorić & Škorić, 2020). Nesumnjivo je da će se u jednom trenutku pojedinci iz deprivilegovanih članova vođeni nezadovoljstvom sukobiti sa onima koji vode tu politiku, ali je neophodno da u takvom revoltu pokažu i sami humanost koju za sebe traže (Freire 2002: 23). Zamah vođen idejom osvješćivanja ličnosti bazira se na izmještanje perspektive čovjeka koji gleda na stvarnost kao nužnu datost na meta nivo koji izvolijeva uzroke tako zadate stvarnosti. Ostvarivost jedne takve ideje nalazi za obećavajuću metodu dijaloga, samo stvarnog, istinskog dijaloga.

Tradicionalni obrazovni režim sa predavačkim oblikom rada kao što smo rekli je koncept koji ide u prilog politici opresivnog svijeta, budući da ograničava sposobnost da se misli, svođenjem iste na nivo reproduktivnog funkcionisanja. Na takvoj tezi Freire gradi ideju o novoj filozofiji obrazovanja koja se zasniva na problemskoj nastavi i politici demokratskog i humanističkog društva. Težnja je osloboditi pojedince i skupine da misle i djeluju u skladu sa vlastitim sposobnostima za transformativno djelovanje u pravcu pravednijeg ali i kvalitativno drugačijeg načina življenja (Mazić, 2019). Džerom Bruner se, između ostalih, oglašavao po pitanju neophodnosti transformisanja tipične obrazovne prakse u vidu *bankovnog modela* obrazovanja, koju Luka Nikolić i Aleksandar Tadić (2020) karakterišu kao „olinjalu koncepciju“. Takav koncept obrazovanja se želi predstaviti kao siromašan i prevaziđeni sa obzirom na slabosti koje ima. Takođe, Žak Ransijer poziva nastavnike da obrazovnu praksu preoblikuju u ne strogo kontrolisanu i „ciljno“ određenu praksu učenja, nego u „saznajno putovanje“ koje podrazumijeva provociranje *interesa*, te uvođenje u dijalošku *intelektualnu* priču (Biesta 2017, prema: Nikolić & Tadić, 2020). Tim putem se učenici tretiraju kao realni subjekti koji aktivno sudjeluju nastavi sticanja i stvaranja određenog znanja. Aktivnost je način da se preispitaju mogućnosti i granice sopstva i da se osigura stvaralačko oformljivanje pojedinaca i skupina i njihovo osposobljavanje za transformativno, progresivno djelovanje (Freire 1972, prema: Škorić & Škorić, 2020). Freire na temelju ličnog iskustva i znanja ukazuje na to da je uloga nastavnika velika i teška i da uprkos htijenju da se preferira praksa koja njeguje autonomnost i autoritativni duh, velika je mogućnost da se to ne ostvari jer se autoritarnost zna pričiniti autoritativnom i slobodarskom (Freire 2017, prema: Gazetić). Opasnost predstavlja bilo koja krajnost, bilo da je

nekontrolišuća autonomnost ili stroga kontrola (Freire 2017, prema: Gazetić, 2021), a svaka tendencija između krajnosti je način da se demokratski živi.

Korijen ozbiljnih transformacija predstavlja „pokret“ *osvješćivanja* pojedinaca i skupina društva, te njihove zajedničke organizacije i borbe za pravdu i jednake životne šanse i prilike (Bilinović & Škorić 2015, prema: Škorić & Škorić, 2020). Svrha izgrađivanja kritičke svijesti se najbolje može razumjeti uočavanjem činjenice „da definicije osnaživanja posebice su usmjerene na sticanje kontrole nad životom, na proširenje moći, pravo glasa, autonomiju osobe, promociju slobode u raznim kontekstima i sl.” (Parsons 1991, prema: Škorić & Škorić, 2020: 63). Kritičko izgrađivanje ličnosti je u stvari recept za način življenja i djelovanja koje nipodaštava bilo kakvu vrstu fatalizma i ograničenosti, a ukazuje na mogućnost da se nešto što jeste može preobratiti u jednu novu (humaniju) realnost. Termin “koscijentizacija” svoje porijeklo vuče iz francuskog govornog područja, oko čijeg značenja i tretiranja se posebno odlučio Freire. “Koscijentizacija” ili osvješćivanje označava put rađanja i razvijanja “čula” za kritiku koji kao produkt ima osvješćivanje individua o njihovom po prirodi održivom pravu na subjekatsku ulogu u svijetu (Izadinia 2009, prema: Gazetić, 2021). Pojam *osvješćivanja* je opšteg karaktera i usmjeren je na društvo, pa se može okarakterisati kao *višedimenzionalan* i “*društveni*” proces. Analogno posmatranju situacija kao nužno datih istina stoji sposobnost da se na sve gleda hipotetički, kritički i “kontekstualno” (Roberts 2010, prema: Škorić & Škorić, 2020).

Tri su ranga dejstvovanja procesa „osvješćivanja“ ili formiranja kritičke svijesti (Labonte 1990, prema: Škorić & Škorić, 2020):

1. Dejstvuje na nivou pojedinca i jačanje njegove svijesti i sposobnosti da se oformi kao jedinstvena ličnost, kao „biće za sebe“, spremno da odlučuje.
2. Nivo osvješćivanja manje grupe ljudi, srodnih *iskustava*, spremnih da djeluju u svrhu dobrobiti za sve.
3. Osvješćivanje „zajednice“ i njeno organizovanje u pravcu iscrpnog korišćenja brojnih „resursa i strategija“ zarad kvalitetnijeg zajedničkog življenja i funkcionisanja.

Proces osvješćivanja ljudskih bića je kontinuiran proces koji vuče korijene od istorijskog momenta otkrića stvarnosti od strane čovjeka koji je stvara. Jedino što se mijenja kroz vrijeme su cilj i sadržaji procesa osvješćivanja (Davis 1975, prema: Gazetić, 2021). Kritičko percipiranje

stvarnosti leži u prirodi čovjeka kao ljudskog bića, samo je stvar da li će biti podstaknuto ili pak zamijenjeno suvom reprodukcijom. Freire je za praksu osvješćivanja izdvojio tri ključne metode:

- ✓ Kodifikacija
- ✓ Generativne teme
- ✓ Postavljanje problema

Navedene metode su način ostvarivanja procesa osvješćivanja, pri čemu kodifikacija kroz određene kodove (crtež, fotografija i sl.) kojim predstavlja konkretnu realnost omogućava razvoj sposobnosti tumačenja i nužno poziva na dijalog (Izadinia 2009, prema: Gazetić, 2021), što kao ishod ima svjesno otkrivanje realnosti, dok su generativne teme pojmovi koji imaju “istoričnu” moć i koji prizivaju na dijalog i na taj način razotkriva se prošlost nečijih (učenikovih) životnih okolnosti i iskustava (Heaney 2003, prema: Gazetić, 2021).

Ključna metoda u procesu rađanja i jačanja kritičke svijesti jeste dijaloška metoda. Ova metoda je način da se pokrene “revolucija društva u malom”, odnosno formula da se škola pokaže mjestom gdje se dešava proces stalnog sticanja ali i konstruisanja i ko-konstruisanja znanja (Shor i Freire 1987, prema: Gazetić, 2021). Metoda kojom se obezbjeđuje postojanje podijeljenog svijeta jeste sprečavanje dijaloga i pretvaranje ugnjetavačkog svijeta u objekat ili stvar, odnosno u nemisleće, ograničene osobe i vlastite “tlačitelje”. Uočavanjem nehumanističke, opresivne naravi takvog funkcionisanja dijalog se prepoznaje kao način da se osvješćivanjem svakog člana društva anulira objekatska pozicija potčinjenih. Subjekatska pozicija svih bića govori o neophodnosti vođenja dijaloga i uvažavanja svačijeg stava i postojanja. Onaj koji želi dobro jednom društvu tražiće saglasnost tog društva da to i učini, svaki drugačiji postupak ide u prilog obnavljanju vladajućeg, opresivnog svijeta (Freire, 2002). Interakcija ili komunikacija je svojstvena ljudskom rodu i kao takva prirodan je i esencijalan proces kroz koji se ostvaruje neka vrsta sprege i konekcije među ljudima čime se utiče na njihovu uslovljenost na suživot i na zajedništvo, u svakom smislu te riječi. Upravo je dijalog kritička pedagogija izdvojila kao osnovni način na koji treba funkcionisati društvo i graditi zajedničke interese u duhu demokratije i pravednosti.

Freire upozorava na mogući okršaj koji se može načiniti svođenjem dijaloga na tehniku, odnosno kao vid obmane kojim se želi nešto postići. Freire ukazuje na istorijsku moć i značaj

dijaloga za ljudsko stvaranje i progresivno mijenjanje (Shor i Freire 1987, prema: Gazetić, 2021). *Teorija antidijalogske djelatnosti* se teži zamijeniti jednom novom teorijom koja dijalog uzima za ključnu djelatnost kao nešto što se nužno vezuje za osvješćivanje. Navedena teorija u sebi sažima elemente (Freire, 2002: 20):

- Saradnje
- Ujedinjenja
- Organizacije i
- Kulturne sinteze

Dakle, svaki od navedenih elemenata su suprotnost teoriji antidijaloga i imaju logičku povezanost, pri čemu, saradnjom se zauzimamo aktivistički, kako bi se ujedinili na temelju uviđanja realne slike stvari, koje se bazira na organizaciji obezbjeđujući tako da se to ujedinjenje gradi i razvija na nepatvoren način, pri čemu se na temelju te udruženosti gradi kritički stav i tako analizira postojeće stanje (Freire, 2002). Dijalog se vidi kao način da se kroz istinitu riječ osiguravaju spoznaje i transformacije svijeta (Freire 2018, prema: Gazetić, 2021). Problematizovanjem određenih situacija (izopštenost iz društva) i stavljanje istih pod znak pitanja metoda je kojom započinje proces buđenja i razvijanja “kritičke svijesti”, odnosno, moći da se misli van granica uobičajenog. Dijalog je vid komunikacija koji ima za cilj da se kroz diskusiju otvori prostor za više misaone radnje i otkrije srž problema koje ograničena svijest previđa i prihvata kao nužnu realnost (Freire 1998, prema: Škorić & Škorić 2020).

Metoda dijaloga o kojoj govore pobornici kritičke pedagogije vuče korijene još iz perioda Sokrata i njegove majeutičke vještine. Naime, majeutička vještina je način da se postavljanjem pitanja “porodi znanje”, odnosno da se da sagovorniku prilika da sopstvenim naporom, pomoću pitanja kojima se kontroliše smjer misli, “porode znanje“ koje imaju u sebi (Vilotijević 1996, prema: Gazetić, 2021). Težnja je razviti bića u kritički osviještene individualitete spremne da uviđaju realnost kakva jeste i da djeluju subjekatski. Ona podrazumijeva ostvarivanja holističkog uvida u stvarnost koju kroje ideološke strukture “dominantnih skupina” i vlastitu, unutrašnju stvarnost koja prihvata postojeće stanje stvari kao nužno takvo, nepromjenljivo. Naime, potreba koju ima vladajuća elita za osvajanjem je u korespodenciji sa antidijaloškim funkcionisanjem. Osvajačka pobuda vodi se politikom očuvanja vlastitog mira i sigurnosti na uštrb ostalog dijela društva koje tretira kao svoje vlasništvo i nad kojim vrši obespravljanje. Antidijaloško i osvajačko dejstvovanje su isprepletane aktivnosti koje se dešavaju istovremeno, a zatim se i

nastoji održavati kontinuitet antidijaloškog funkcionisanja radi očuvanja takve pozicioniranosti u društvu. Način da se narod drži pod kontrolom osigurava se onemogućavanjem razmišljanja i njegovanjem *kulture šutnje*, te vraćanjem i udaljavanjem od stvarnosti. Šta će sve biti formula zavjere je varijabilno, dok je požuda za vladanjem i osvajanjem neosporna dok je elite koja vlada (Freire, 2002).

Misija pedagogije o kojoj govori Žiru je da djeluje oslobodilački ali i *performativno*, te da se na se na takvoj osnovi djeluje u pravcu “osposobljavanja učenika da osmisle i sebi nađu mjesto u projektu nedovršene demokratije (Giroux 2006, prema: Marojević, 2014: 19). Dijalog predstavnici kritičke pedagogije vide kao najbolji način udruživanja društva i stupanje u realne diskusije zasnovane na utemeljenim činjenicama i idealnom metodom otkrivanja zajedničkog i racionalnog rješenja, bez nametanja bilo čijeg mišljenja ili stava (Freire 1972; Habermas 1984; 1987; prema: Škorić & Škorić, 2020). Zastupnici kritičke pedagoške misli imaju za cilj usmjeriti sve one koje se bave teorijom obrazovanja na to da je od krucijalne važnosti obezbijediti jedan „javni jezik“, tj. jezik koji će biti konekcija sa glasom i potrebama učenika i nastavnika, i koji će uspostaviti kauzalni odnos između obrazovanja i budućnosti društva i njegovog uređenja u transformativnom i socijalističkom duhu (Meklar, 2014). Oslobodilačka praksa insistira na individualnom i zajedničkom otkrivanju stvarnosti, te uvažavanju vlastitih potencijala i identiteta kao i identiteta svakog ko želi dobrobit društvu. Otkrivanje stvarnosti u kojoj su zarobljeni obespravljani osigurava se pomak koji obećava vraćanje “punog” ja i potčinjavanje lažne stvarnosti vlastitoj snazi, snazi naroda koju pronalazi u tom sjedinjenom identitetu da se ista promijeni u budućnost koja obećava (Freire, 2002). Svaki korak napravljen u korist preispitivanja i mijenjanja perspektive stvari znači istovremeno i pomak ka holističkom uvidu u stvarnost i djelovanje u korist oslobodilačke prakse

3.1. Teorijska uobličavanja kritičke pedagogije i filozofije vaspitanja

Frankfurtska škola, predvođena istaknutim misliocima (Herbert Marcuse, Teodor Adorno, Erich Fromm, Marks Horkheimer, Jürgen Habermas), svoj nastanak bilježi 1923.godine, kada se i osniva Institut za društvena istraživanja na univerzitetu u Frankfurtu. Frankfurtska škola je svojim oformljenjem i vlastitom kritičkom teorijom osigurala kvalitetnu platformu za

dalje građenje kritičke teorije vaspitanja. Termin *kritička teorija* nastaje 1937. godine u Njemačkoj (Vrcelj 2018, prema: Gazetić, 2021), gdje Institut za društvena istraživanja kritičku teoriju gradi na osnovama marksizma i kao ključni razlog njene postojanosti navodi “prevladavanje društvenih nepravdi i oslobođenje čovjeka iz ropstva” (Vrcelj 2018, prema: Gazetić, 2021). Frankfurtska škola se teorijski organizuje oko marksizma i problematizovanja društva i kulture. Predstavници ove škole otkrivaju problematičnu realnost koncipiranu na različitim oblicima segregacije i različitim politikama obmanjivanja (Best, Bonefeld i O’Kane 2018.; Gordon, Hammer i Honneth 2019, prema: Škorić & Škorić, 2020). Frankfurtska škola je postavila temelje na koje će se graditi obrazovanje u jednom drugačijem i pravednijem realitetu. Freire i ostali pobornici kritičke pedagogije vode borbu za drugačije društvo, drugačije školsko okruženje, koje svoje življenje i funkcionisanje obavljaju u duhu “humanizacije”, te za udaljavanje od reprodukcije koja osigurava čuvanje postojećeg isfragmentiranog i neravnopravnog svijeta (Freire 1970; 1972; 1976, prema: Škorić & Škorić, 2020). “Tradicionalno obrazovanje” i “obrazovanje kao praksa slobode” su ključne distinkcije koje se nastavljaju tenzično predstavljati i u teorijama obrazovanja nakon Paula Freirea, sa idejom o “metodologiji osvješćenja” kao načina iznjedranja “bića za sebe”, te svijeta jednakih i emancipovanih individua (Škorić & Škorić, 2020).

Nastavak priče o kritičkoj pedagogiji nakon Freirea obezbijedili su, između ostalih, Anri Žiru, Piter Meklaren, Džo Kinčelo, Majkl Epl, Bel Huks, Donaldo Masedo, proširujući je u različite teorijske struje, time omogućujući produkciju novih istraživačkih polja i bogaćenje ideja Paula Freirea (Mazić 2019, prema: Gazetić, 2021: 51 – 52). Tako postoje brojna obličja kritičke pedagogije, te prepoznajemo: libertarijansku, radikalnu, liberacionističku. Svaka od njih je i u okviru sebe kompleksna, „ima *svoje razlike i fuzije*“ (Meklaren, 2014:363). Nova obrazovna filozofija, kritička pedagogija, svoje koncepcije gradi na temelju vrijednosti koje se kose sa ustaljenom obrazovnom praksom koju promovišu pozitivizam i neoliberalističke teorije i prakse (Meklaren, 2014). Neosporivo je da je obrazovanje i školstvo izgrađeno u skladu sa društvenim interesima i politikom, te njihovom istorijskom i autentičnom oformljenošću. Znanje se smatra produktom društva i stoga nužnim sredstvom za iskazivanje moći. „Znanje stečeno u školama – ili već bilo gde drugde – nikada nije neutralno ili objektivno, već je uređeno i strukturirano na određeni način. Njegovi naglašeni ili izostavljeni delovi deo su jedne prećutne logike“ (Meklaren, 2014: 369). U ovakvim rečenicama pronalazimo da je upravo moć znanja najveća

opasnost po kapitalni svijet i da se prema tome obrazovanje i škola vide kao mjesto povećanog rizika za i od istog.

Oni koji se bave kritikom društva ukazuju na sve jači prizvuk ideologije koja priželjkuje „smrt istorije“, koju neki kritičari društva smatraju adekvatnom. Time se uviđa politička narav onih koji traže da se „očistimo“ od istorije, odnosno da je utisnemo u zonu nesvjesnog koja će osigurati održavanje kontrole nad ljudskom svijesti, a koja liči na pozitivistički ili kapitalistički, odnosno neoliberalni poduvat. Tako, Herbart Makuze o izgubljenoj istoričnosti govori kao o formiranju groteskne svjesnosti, što se transkribuje kao „napad na mišljenje kao takvo“ (Žiru, 2013: 34).

Anri Žiru kao jedan od nastavljača jednog nedostižnog autoriteta u pogledu *teorijske britkosti* i *moralne snage* Paula Freirea osvježava njegovu teoriju o pedagogiji kao oslobodilačkoj praksi u kojoj se kao centralni pojam, upravo uzima pojam *conscientização* što se sa portugaskog prevodi kao „učenje da uvidimo socijalne, političke i ekonomske protivrječnosti, i da preduzmemo akciju protiv opresivnih elemenata stvarnosti“ (Freire 1996, prema: Marojević, 2014:19). On kritičku pedagogiju izmješta iz obrazovnog konteksta, pozicionirajući je tako na širi društveni diskurs, čime želi ukazati na domete koje kritička teorija neosporivo veže i posmatra kao jedan geštalt, zasnovan na nužnoj isprepletanosti obrazovnih, političkih, ekonomskih i kulturoloških aspekata (konkretnog) društva. Pozornost privlači i to kako Žiru uobličava suštinu koju sa sobom nosi kritička pedagogija, govoreći da ona „ukazuje na načine na koje znanje, moć, potreba i iskustvo nastaju pod osnovnim uslovima učenja, baca svijetlo na ulogu koju pedagogija ima u borbi protiv dodijeljenih značenja, oblika iskaza i usmjerenosti potreba koji se svi oslanjaju na višestruke i vječito suprotstavljene verzije „sebe“ i svoje povezanosti sa društvom u cjelini“ (Žiru 2013, prema: Žikić, 2014: 338). Žiru nas uvodi u polje *javne pedagogije* govoreći time o njenom značaju za produkciju društva koje je osviješćeno i samoosviješćeno, koje se vodi inkluzivnom, demokratskom praksom i koje je jedna neophodnost polju javnosti na globalnom nivou. Javna pedagogija je prilika i mogućnost za mlade da se pronadu u spektru javnih konteksta. Velika odgovornost pada na one koji podučavaju ili se nalaze na položaju koji podrazumijeva da se mora biti dovoljno stručan i kompetentan, ali i obazriv u smislu davanja podrške, kroz vlastitu praksu, određenoj ideologiji društva (Meklar, 2014). Nastavnici se uočavaju kao posrednik, kao komunikacioni kanal putem kojeg

kapitalizmom vođena politika delegira koje su granice učenja u nastavi. No, nastavnici kao stručna lica moraju pokazati visoku odgovornost i djelovati na način podizanja kvaliteta nastave i osposobljavanja učenika za učenje. Osvrćući se na neoliberalističku društvenu struju Žiru ukazuje na njeno najmoćnije „oružje“ koje nosi u „rukama“ a to je ono što on naziva „javna pedagogija“, gdje se na uštrb kulturi, kao šansi i dobrom terenu da se moć pojedinih (dominantnih) nadvlada osviješćenim i mislećim članovima društva, „otima“ njegova „obrazovna snaga“ (Žiru 2013, prema: Žikić, 2014: 340).

Pedagogija o kojoj Žiru piše u svom djelu *O kritičkoj pedagogiji 80-ih godina prošlog vijeka* se imenuje pojmovima *kulturne politike* (Ibidem, str. 29), *javne pedagogije* (Ibid; str. 16), *pedagogije zasnovane nade* (Ibid; str. 184), određujući je kategorički kao *moralnu* i *političku* praksu (Ibidem, str. 25) i kao „svojevrsan politički projekat“, čime ocrtava jasan „izgled“ kritičke pedagogije, pedagogije koju on vidi načinom da se utiče na svijest društva u cjelosti da percipiraju činjenicu kako su sve ustanove i sva pitanja od javnog značaja kroz aktuelne društvene političke i kulturne „građe“ (Marojević, 2014: 18).

Osnovno načelo kritičke pedagoške teorije Žirua jeste kritičko provjeravanje ili neki vid testiranja kroz koji treba provući „tekst, institucije, društvene odnose i ideologije kao dio zvaničnog jezika vlasti“ nalik mjesta koja očitavaju *moć* kao bazični princip djelovanja (Žiru, 2013, prema: Marojević, 2014: 20). Kritička pedagogija sa idejom o emancipovanom društvu i na osnovi toga koncipiranom teorijom vidi u problemskoj nastavi priliku da se podstaknu viši misaoni procesi koji omogućuju da se stvarnost i brojna pitanja i problemi razmatraju iz različitih perspektiva. Ovaploćenje tako uzvišenog “humanističkog” cilja sažetog u tezi da je misija obrazovanja „*politički projekat koji obezbeđuje uslove za ličnu autonomiju, a oslobađanje i slobodarsku praksu postavlja za opšti cilj*” (Žiru 2013, prema: Nikolić i Tadić, 2020: 44) osigurava se stvaranjem holističkog uvida, posredstvom dijaloške i problemske metode, sa jednog višeg “kritičkog” polja.

Kritička pedagogija se širi na brojna tematska polja, između ostalog, o rasi, nacionalnosti, seksualnosti za šta su poslužile “postmoderna, postkolonijalna, feministička i kvir teorija” (Ilić 2018, prema: Mazić, 2019: 248). Budući da se kritička pedagogija sa idejom oslobođenja pokazala prvobitno kao nada i šansa za siromašne članove društva, odakle kreće Freire, uviđa se njen značaj i za transformativno uticanje na svaku vrstu segregacije ili obespravljanja po bilo

kojem osnovu. Takođe, Žiru “priklanja” kritičku pedagogiju svim članovima globalnog društva koji se istinski bore za “pravdu” i demokratiju (Ilić 2018, prema: Mazić, 2019: 248).

Koncept kritičke pedagogije se temelji na brojnim „evropskim intelektualnim tradicijama“, kao i na onima koje vuku korijene sa američkog tla, započinjujući od „srednje linije progresivnog pokreta *Džona Djuija, Vilijama H. Kilpatrika*“, sve do društvenih transformativaca, dvadesetih godina 20. vijeka, poput: *Dordž Kaunts, Dvejn Hibner, Teodor Brameld i Džejms Mekdonald* (Meklaren, 2014:354). Teorijskom uobličavanju kritičke pedagogije koristila je i naučna “struja” krajem 19. vijeka, pogotovo je značajan doprinos Džona Djuija sa njegovom verzijom “progresivnog obrazovanja” i pragmatističkom koncepcijom kojom podržava rad na onome od čega će praksa imati koristi. Važan uticaj Djui ostavlja sa svojim stavom o demokratiji kao idealu kome treba društvo težiti, a u skladu sa čime i vaspitno-obrazovni sistemi moraju graditi svoju obrazovnu praksu, utemeljenu na istraživačkoj, odnosno problemskoj paradigmatškoj osnovi. Svojom teorijom o obrazovanju Djui nas uvodi u priču o mogućim promjenama svakog čovjeka, time podvlači svrhu obrazovanja zasnovanog na *liberalnoj demokratiji* - osposobiti mlade da preuzmu vlast nad sopstvenim životom. Socijalni rekonstrukcionizam djelujući iz SAD-a je preko ideja o obrazovanju koje ostvaruje transformativno “pomijeranje” društva kroz školstvo bazirano na kurikulumima koji obuhvataju ukupne segmente današnjice sa posebnim fokusom na *probleme društva*, ostvario uticaj na kritičku pedagogiju. Kritička pedagogija upravo pozicionira nastavnika na mjesto “transformativnog intelektualca”. Karl Marks sa svojom jedanaestom tezom o Fojerbahu “Filozofi su svet samo različito interpretirali; radi se o tome da se on izmeni” ostvario je uticaj i dao doprinos kritičkoj pedagogiji (Tubbs 2005, prema: Gazetić, 2021). Navedena teza objašnjava logiku i način progresivnog i transformativnog djelovanja koje može ostvariti društvo, time što će uvažavati i tražiti različite percepcije ljudi na stvarnost, te na temelju cjeline donositi zaključak. Neomarksisti daju jednu kompletniju sliku i uvid u obrazovnu stvarnost time što pomijeraju fokus interesovanja sa toga kako nastaje znanje u interakciji nastavnika i učenika na to kako se kako se proglašavaju i održavaju validnim *vrijednosti* i *ubjeđenja* na kojima se zasniva postojeće „institucionalno uređenje društva“. Ove struje se bile na dobrom putu ali nedovoljno da razjasne politiku obrazovanja koju gradi pozitivizam sročena u kurikumske koncepcije koja stavlja akcenat na objektivnost, instrumentalizaciju i efikasnost kao njegovih vrijednosnih kategorija (Žiru, 2013).

Dakle, žiža kritike ili zajedničkog kritičkog susreta predstavnika kritičke pedagogije locirana je na “poimanju obrazovanja kao ličnog interesa a ne društvenog dobra”, a obrazovanje se ne može posmatrati izolovano i neutralno, u vezi sa tim Žiru ukazuje na dimenzije na koje se obrazovanje temelji, a koje nužno očitavaju uzajamno dejstvovanje etičkih, pedagoških i političkih faktora. Žiru govori o “uslovljenosti moći znanjem” ukazujući time na to da bilo koja pedagoška radnja ima “društvene posljedice” (Žiru 2013, prema: Marojević, 2014: 207). Važno je najprije obrazovanje učiniti stvarnim pravom za sve, bez obzira na razlike, a isto tako obrazovanu praksu temeljiti na vrijednostima koje će društvo učiniti humanijim i demokratskim.

Nova sadašnjost sa sobom donosi drugačije i kompleksnije probleme što povlači za sobom i uslozňavanje na više nivoa predmeta kritičke pedagogije. Tako nastaje i međunarodni pokret ekopedagogije sa pojavom ekoloških problema na širem društvenom nivou i nužnosti njihovog kritičkog sagledavanja. Ovaj pokret donosi ozbiljnu promjenu kritičkoj pedagogiji Paula Freirea (Kahn 2010, prema: Gazetić, 2021).

3.2. Informaciono-komunikacione tehnologije i njihovo mjesto u kritičkoj pedagogiji

Predmet kritičke pedagogije “obiluje” još jednim specifičnim sadržajnim “poglavljem” koje se zove *Kritička medijska pismenost*. Naime, ova podvrsta kritičke pedagogije ima za cilj osposobljavanje mladih za življenje na demokratski način u demokratskom društvu i to na način što će se kroz obrazovne sisteme promovisati neophodnost kritičkog čitanja i ocjenjivanja medijskih sadržaja (Kesler 2019, prema: Gazetić, 2021). Činjenica je da takva sposobnost ili vještina postaje sve neophodnija u novom dobu. Savremeni svijet karakteriše bombardovanje naučnim i tehnološkim dostignućima i u skladu sa time potrebom i neophodnošću za osposobljavanjem aktera obrazovanja, akcenat je na nastavnike i učenike, za snalaženje i suočavanje sa novinama i izazovima. To podrazumijeva najprije rad na izoštravanju čula kritike i kreativnog mišljenja koje povlači za sobom i *koncept cjeloživotnog učenja*. Nastavnik je sada vrijednosno „obojen“ i istraživački i saznavno aktiviran u nastavnom procesu, on zajedno sa učenicima radi na osnaživanju koncepta koji se zalaže za stalno znalčko dosavršavanje (Ćirić, 2017: 435 – 436).

Ulazak u 21. vijek prate krupne društvene promjene, pogotovo su se ogromne transformacije desile u domenu informaciono-komunikacionih sredstava i njihove sve učestalije implementacije u brojnim domenima društvenog rada i djelovanja. Važan momenat za čovječanstvo jeste inkorporiranje tehnologije i tehnoloških dostignuća u obrazovni svijet, te njihovo implementiranje naročito na nivou visokog obrazovanja. Takva situacija nameće potrebu za novim naučno-istraživačkim akcijama radi osposobljavanja za namjensku, prikladnu i svrhovitu upotrebu „digitalnih tehnologija“ u nastavi i nužnost diferencijacije sredstava u terminološkom i pojmovnom smislu (Nikolić, 2020). Nedovoljno znanja može imati za posljedicu poigravanje riječima, pa se često dešava da se svode pod sinonime pojmovi koji nijesu istog značenja. U tom smislu je nužno razjasniti distinkciju dva momenta učenja uz pomoć medija (Nikolić, 2020: 39 - 40):

- Učenje na daljinu i
- Elektronsko učenje

Još 1873.godine u Bostonu, glavnom gradu države Masačusets u SAD-u oformljen je skup dobrovoljaca za volonterski rad na dostavljanju *materijala za učenje* poštanskim putem za žene koje su usred udaljenosti onemogućene da pohađaju nastavu uživo (Kuleto i Dedić 2014, prema: Nikolić, 2020). Upoznavanje sa onim što označavaju navedeni pojmovi olakšaće uviđanje razlike među njima i otkloniti svaku vrstu nedoumice u razlikovanju istih. Nastavu isključivo vezanu za ustanovu, univerziteti Evrope u 19. vijeku, inoviraju ostavljanjem prostora za učenje na daljinu (Guri-Rosenbilt 2009, prema: Nikolić, 2020). Dakle, osnovna karakteristika učenja na daljinu jeste da su *učenik i nastavnik fizički odvojeni* (Guri-Rosenbilt 2009, prema: Nikolić, 2020), kao i to da su u prilici da uče i oni kojima to fizička udaljenost nije dozvoljavala (Moore, Dickson- Deane & Galyen 2011, prema: Nikolić, 2020). Drugi način učenja uz pomoć medija je elektronsko učenje koje „podrazumeva oblik rada koji se može koristiti za učenje i poučavanje i koji nastavnici koriste da bi unapredili svoju praksu“ razumijevajući je pri tome i kao prednost koja zamjenjuje negativnosti „bankarskog modela“ i uzima za važnu aktivnost svakog koji želi da uči (Górska 2014, prema: Nikolić, 2020).

Kritička pedagogija kao jednu od centralnih tema ima problematiku informaciono-komunikacionih tehnologija i njihovih prednosti i mana (Gazetić, 2021). Fokus istraživačkog interesovanja predstavnika frankfurtske škole je, između ostalog, bio usmjeren na proučavanje

uticaja medija na obrazovanje i socijalizaciju individue, pri čemu se uočava njihova snaga da se kroz trend kulturu sputava i “konzervira” svijest i duh ljudi i onemogućuje njihovo postojanje kao slobodnih individua ili bića za sebe. Obezličjenje i rasparčavanje individualiteta, odnosno kraj pojedinca započinje svoju misiju obrazovanjem koje funkcioniše u stopu sa standardima, odnosno šablonizmom (Vrcelj 2018, prema: Gazetić, 2021). Svakako da razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija, kao produkta sve moćnije nauke, zahtijeva i obrazovanje za upotrebu tehnologija, upravo kako bi se izbjegao sve veći rizik od loših uticaja koje mogu ostaviti ozbiljne posljedice i iskoristiti “modernije”, lakše i sve neophodnije usluge i ostale prednosti koje pruža savremena tehnologija (Freire 2017, prema: Gazetić, 2021). Sve se mora kritički sagledati jer će samo u tom slučaju moći do nas doprijeti kakvi mogu biti realni učinci i strane tog nečeg što je u fokusu našeg interesovanja. Velika prijetnja obrazovnim sistemima je sve naglašenija (upravljajuća) uloga informaciono-komunikacionih tehnologija koje postaju osnov kurikulumske koncepta, pri čemu se bacaju u drugi plan elementi demokratskog. Slabost pozitivizma je u “smjelosti” da prikaže svoju “politiku” (Žiru, 2013). Nov način organizovanja obrazovanja i učenja uz pomoć “elektronskih medija” obezbjeđuju na dobar način da svaki pojedinac može da uči i istražuje dokle dopiru njegova interesovanja (Dimitrijević 2021, prema: Gazetić, 2021). Elektronski vid učenja se može pokazati dobrim načinom da se svaki pojedinac uključi, istražuje, da razvija dijalog, te samim tim poradi na vlastitom aktiviranju i osposobljavanju za uvažavanje drugih osoba i njihovih perspektiva, kao jednih od mogućih načina gledanja na stvari (Nikolić, 2020). “Ideja koja je stala iza projekta stvaranja Mudla bila je usmerena na stvaranje digitalnog okruženja koje bi potsticalo učeničku participaciju” (Tabot, Oyibo i Hamada 2013, prema Nikolić, 2020: 44).

Na temelju brojnih istraživanja teorijskog i praktičnog tipa u vezi sa elektronskim učenjem (Holmstrom & Pitkanen 2014; Hrastinski 2008; Ogbona Ebezim & Obi 2019, prema: Nikolić, 2020), izdiferencirala su se dvije ključne forme takvog učenja, a to su:

- 1) *Sinhrono*
- 2) *Asinhrono*

Sinhrono učenje je ono koje zahtijeva prisutnost onih koji uče u istom momentu na nekoj od platformi gdje se odvija proces sticanja znanja (Holmstorm & Pitkanen 2014, prema: Nikolić, 2020), pri čemu se daje prostora i mogućnosti za jedan nov momenat koji podrazumijeva

uključenost svih u dijalog, što vodi ka većem osjećaju važnosti i udaljavanja od segregacije (Hrastinski 2008, prema: Nikolić, 2020).

Asinhrono učenje se odnosi na nezavisnu uključenost nastavnika i učenika na nekom od mogućih mjesta za učenje, poput: “imejllova, onlajn diskusionih panela i različitih platformi za učenje” (Hrastinski 2008, prema: Nikolić, 2020:43). Ovdje učenici mogu samostalno birati kada i koliko dugo žele i mogu savladavati isplanirani materijal konkretnog kursa, te se time osigurava stavljanje akcenta na učenje u skladu sa tempom rada i sposobnosti učenika. Asinhroni način sticanja znanja kao da provocira više kognitivne procese, budući da omogućava ostavljanje prostora da se vlastita i tuđa mišljenja “iskonponuju” u pomirljivu, jedinstvenu cjelinu (Hrastinski 2008, prema: Nikolić, 2020).

Upotreba informaciono - komunikacionih tehnologija se prepoznaje kao izrazito obećavajuće i plodotvorno uporište razvoja obrazovne prakse u smjeru ostvarivanja suštinske uloge obrazovanja da svestrano razvije ličnosti i osposobi ih za djelovanje u šire društveno polje. No, Freire upozorava na problematičnost “modernosti tehnologija” i mogućeg idealizovanja istih kao nečeg što je iznad nas, ljudskih bića. Suština je da se takva unaprijeđena forma nauke i znanja upotrebljava u cilju daljeg napredovanja i da se ne uzima sve kao nužna istina, već da se između redova ili kritički čita (Jandrić i Boras 2012, prema: Gazetić, 2021). U vezi sa tim je važno dotaći se onoga o čemu smo ranije govorili, a o čemu Mišel Fuko raspravlja, jedna etička dimenzija koja se kategorizuje kao *istina*, upozoravajući da se pod njom ne može podrazumijevati neka univerzalna, normirana, metafizička “priča”, te o takvoj istini govori kao o *relativnoj*. Naime, istina se treba razumjeti kao *relaciona* jer je ona stvarana kao jedna realnost i nužnost oblikovana politikom, kulturom i prošlošću konkretnog društva (Meklar, 2014:393). Dakle, realnost koju živimo i koju smo živjeli čini da se nešto uviđa kao istinito i nužno, a promjena percepcije stvari, odnosno kritičko sagledavanje takve stvarnosti može omogućiti njenu transformacije i stvaranje drugačije istine. Upravo se u obrazovanju pronalazi šansa da se blokira ili razvija svijest učenika o mogućem drugačijem društvenom življenju i djelovanju. Koliko je zapravo važno i obavezujuće posmatrati obrazovanje u skladu sa politikom društva u kojem bitiše posebno je govorio Freire. “Freire smatra da se nastavnici koji zauzimaju stav da je obrazovanje apolitično slažu sa sadašnjim obrazovanjem, prihvatajući svet u kome deluju kakav jeste” (Boyd 2016, prema: Nikolić, 2020:46), čime se obezbjeđuje održavanje statusa quo i

udaljuje društvo od humanosti i ljudskosti, a učenici se parališu od mogućnosti kritičkog sagledavanja konteksta i uviđanja svijeta kao potencijalno promjenljivog (Boyd 2016, prema: Nikolić, 2020:46).

Realnost koju živimo je, dakle, produkt našeg ljudskog postojanja, djelovanja, komuniciranja i organizovanja, produkt našeg rada i svijesti. Antonio Gramaši je upozoravao na opasnost koja prijete sa razvojem *nauke i tehnologije*, uviđajući to kao opresiju i kontrolu društva³ koja se ne uspostavlja sada vojnim ili nekim drugim fizičkim oblikom „ustrojavanja“ već se putem kompleksnog „sistema zakona i pravila“ ukroćuje društvo na više apstraktnom, odnosno svjesnom nivou da promišlja i prihvata stvarnost kao univerzalno pravilo i nužnost (Žiru, 2013).

20. vijek obilježava promocija kapitalizma i njegovog „potrošačkog mentaliteta“. Unutar Amerike i njenog obrazovnog „univerzuma“ istoričnost je potisnuta iz zone svjesnog obuzimajući i okupirajući društvo produktima informaciono-komunikacionog i naučnog progresa, kao potencijalnog „oruđa“ *pozitivističke ili kapitalističke kulture* (Žiru, 2013). Veliki je izazov na pedagogiji koja mora pokazati “znanje i razumijevanje” i omogućiti primjenu tehnologija u obrazovnoj praksi. Akcenat je na iskorištavanju dostignuća savremene tehnologije za unapređivanje obrazovne prakse u smjeru razvoja kritičkog mišljenja svakog učenika / studenta i nastavnika i građenje odnosa zasnovanih na demokratičnosti, jednakosti i humanosti kao temeljnim vrijednostima (Nikolić, 2020). Uloga elektronskih medija može biti od velikog značaja u smjeru razvijanja nastavne prakse koja priprema za kritičko i transformativno gledanje na stvarnost. Naime, platforme koje se koriste za ovakav vid učenja koncipirane su od elemenata koji obezbjeđuju prilike za dijalog. Uloga nastavnika se ne umanjuje, već on dobija još veću odgovornost koja zahtijeva znanje, kreativnost i želju, kako bi se diskusije vodile u planiranom smjeru (Nikolić, 2020). Primjena tehnologija se u nastavi može iskoristiti na pravi način, tome posebno mogu doprinijeti nastavnici koji trebaju ukazivati i na važnosti da se istoj pristupa kritički, te neophodnosti uzimanja u obzir izvora informacija koje se čitaju i usvajaju.

³Gramiši je novi vid društvene kontrole koji putem apstraktnih pravila i zakona uspostavlja društveno jedinstvo nazvao ideološkom hegemonijom.

Potreba i rad na tome da se elektronski način učenja sve učestalije primjenjuje, naročito na univerzitetima, inspirisan je političkom i ekonomskom, odnosno tržišnom “pričom” društva o važnosti sve većeg obuhvata studenata (Bodroški-Spariosu 2012, prema: Nikolić, 2020), te rad na uklapanju u postojeću, nužno datu i nepromjenljivu situaciju (Boyd 2016, prema: Nikolić, 2020). Takva obrazovna praksa je izvještavana sa obzirom na to da se udaljuje od svoje po prirodi shodne namjene da se društvo osposobi za život, rad i cjeloživotno učenje i da stekne dovoljno znanja, te ostvari svoju potencijalnu zadatost. Sve veći jaz između oformljivanja samostalne, ostvarene, ličnosti ili identiteta i obrazovne filozofije i prakse koja djeluje u tom pravcu, Žiru pripisuje - *tehnizaciji pedagogije* – odnosno, izmještanju obrazovanja iz značenjske osnove koja je kategoriše kao „javno dobro“ i njeno svodenje na puki „metod“ ili „tehniku“ (Žiru 2013, prema: Šćepanović, 2013: 169). Skrivena tendencija obrazovanja i školstva koje se predstavlja kao humanistička, time što se „maskirano“ oslanja na individue i njihove aspiracije i težnje, a sa druge strane rukovođeno sredstvima informaciono-komunikacionih tehnologija, tačnije njihove „propagandne moći“, može se jedino raskrinkati i transformisati u jednu demokratičniju i pravedniju verziju uz pomoć *kritičke pedagogije* (Žiru 2013 prema: Šćepanović, 2013: 169). Samo razvijena i kritički naoštrena svijest moći će percipirati punu stvarnost i tako odbaciti i uticati na lažnu, krivo postavljenu sliku života.

Freire je avangradno tvrdio, budući da je živio u vremenu siromašnije tehnologije, kako se savremeno obrazovanje ne može zamisliti bez informaciono-komunikacionih sredstava (Boyd 2016, prema: Nikolić, 2020). Kako bi se visoko školstvo i učenje pomoću elektronskih medija razvijalo u pravcu emancipatorske prakse, nužno je da se moć elektronskih medija iskoristi u pravcu uključivanja i aktiviranja učenika. Akcentat je na njihovom osposobljavanju za problematizovanje i analitičko pristupanje “socijalnom, političkom i kulturnom kontekstu, uključujući i tehnološko okruženje”, a ne samo uklapanje u postojeće stanje stvari (Bodroški-Spariosu 2012, Boyd 2016, prema: Nikolić, 2020). Novo doba nameće potrebu za upotrebom tehnologija ali isto tako i neophodnost za sve većom osposobljenošću, pripremljenošću i medijskom pismenošću radi njenog korišćenja na pravi način. Moramo postati svjesni prednosti i nedostataka tehnologija kako bi ih mogli koristiti na pravi način u svrhu obogaćivanja validnim informacijama i znanjima.

4. Kritička pedagogija - praksa revolucije

Pitanja koje su posrijedi se zanimaju za to u kojem je smislu kritička pedagogija revolucionarna, šta je to za nju prioritet za koji se treba izboriti, šta je to nužno promijeniti i slično. Piter Meklaren smatra da je *differentia specifica* kritičke pedagogije u stvari činjenica što ona nadilazi učionicu i popularno obrazovanje unutar jedne zajednice. “Definišem je kao uspjeh sistemske dijalektike koja je organizovana oko filozofije praksisa” (Meklaren, 2011). On tumači kritičku pedagogiju kao pristup koji će omogućiti realnije sagledavanje praksisa te organizovanje svega u jednu koherentnu cjelinu – *filozofiju praksisa*. Meklaren tu praksu gleda kao praksu “postojanja i postojanja”, on kritičku pedagogiju određuje kao “...istovremeno praksa čitanja gdje čitamo riječ u kontekstu svijeta i praktične aktivnosti pomoću koje sebe upisujemo kao subjektivne sile u tekst istorije” (Meklaren, 2011). On ukazuje na značaj oslanjanja na Freireovu kritičku pedagogiju, tvrdeći da se u njoj ogleda značaj uticanja na osvješćenje putem obrazovanja, u kojem leži šansa za reformisanje društva, njegovih etičkih, političkih, kulturnih i ekonomskih pitanja (Meklaren, 2014). Akt *oslobađanja* ljudske svijesti van okova njene ograničenosti i krive postavljenosti, onemogućavajući tako „koloniziranje ljudske mašte“, te pounutranje osjećaja niže vrijednosti, definiše se kao *osvešćenje* ili kako bi Vilijam Blejk to imenovao – *transgresija*. Moć svijesti prosvijećene, racionalizovane, karakteriše Freire kao „snagu da se odoli iskušenju da se imitiraju gospodari (Freire 1974:39, prema: Colić, 2020: 401). Kritički pedagozi hoće revolt društva deprivilegovanih koji će biti ponijet idejom stvaranje nove, humanije stvarnosti, a ne još jedna nova politika činjenja nepravde i obmanjivanja gdje će se samo zamijeniti uloge vladajućih i potčinjenih i ništa drugo. Akcenat se stavlja na pobuni radi stvaranja realnosti u kojoj će svaki čovjek moći uživati svoja prava.

Freire postavlja revoluciju i vojni udar kao dvije dijametralno suprotne struje od kojih bi revolucija trebala biti humanističkog poziva. Naime, revolucija u pravom smislu se može desiti jedino ako se temelji na dijalogu i ako je njena konekcija sa ljudima čista, realna i konstruktivna. Dok je vojni udar dehumanizujuća, nenajavljena “struja” koja se ne koristi kontaktima i razmjenom mišljenja, revolucija je odana dijalogu koji je potvrđuje kao nešto legalno, a pri tome potvrđuje i čovjeka kao ljudsko biće sa osobenošću da komunicira i zavisi od drugog čovjeka (Freire, 2002). Dakle, Freire ukazuje na važnost da se društvo udružuje, da se sagledaju

perspektive i siromašnih i bogatih, da se na temelju toga koncipira jedna holistička slika koja će pružiti šansu da se prava revolucija desi, revolucija koja će goditi svakom od njih. Praksa revolucije je jedino čista ukoliko se u ulozi subjekta nalaze i nadređeni i podređeni, sa realnošću kao sponom i svrhom obostranog transformativnog djelovanja (Freire, 2002). Čovjek kao kulturološko biće sopstvenim djelovanjem stvara slobodarsku praksu kao tvorevinu te kulture, u kojoj je revolucionarna moć. Promjena društva ili individue se ogleda u različitim verzijama njenog kulturološkog bitisanja, a ne u pukom obilovanju kulturološkim činjenicama koje bogate njihovo znanje (Freire 1998, prema: Škorić & Škorić, 2020). Osvještavanje sopstvene kulturološke biti i poređenje sa drugima omogućava otkrivanje krivo postavljene realnosti i humanizaciju međuljudskog djelovanja i postojanja (Freire 1974, prema: Škorić & Škorić, 2020). Interakcija, odnosno dijaloški susret sa drugim ljudima omogućava stvaranje kompaktnije i cjelovitije slike stvarnosti koja omogućava njeno kritičko promišljanje i tome shodno transformativno djelovanje,

Oslobodilačka praksa za sredstvo u ostvarenju cilja ima “organizaciju”, nasuprot nje se ističe “manipulacija” kao sila koja održava ideologiju *obespravljanja*. Organizacija naroda pod “zastavom” oslobođenja za sve i sa težnjom da se dokaže obespravljena realnost praksa je pravog revolucionarnog vođe. Utvrđivanje istine ili dokazivanje kao svoje sastavne djelove ima neke univerzalnosti nezavisne od vremenskog okvira, a one su riječ i djelo, odnosno sklad između riječi i djela, “radikalnost”, “vjera u ljude” i “hrabrost za ljubav”. Osvrtanje na različite polove stvarnosti, svijet dominantnih i potčinjenih, ne vrši se radi širenje razdora među istim, već da bi se kroz dinamiku njihovih odnosa uspostavila harmonija koja podsjeća na oslobodilačku, revolucionarnu aktivnost, a Freire kaže, da “ta se solidarnost rađa samo u poniznu, ljubavljvu ispunjenom, hrabru susretu vođa s narodom” (Freire, 2002:81).

Tabela 1: Distinkcije između teorije tlačenja i teorije revolucionarne akcije (Freire, 2002: 85)

TEORIJA REVOLUCIONARNE AKCIJE		TEORIJA TLAČITELJSKE AKTIVNOSTI
Intersubjektivnost		
<i>Subjeki - Sudionici</i> (revolucionarne vođe)	<i>Sudionici - Subjeki</i> (obespravljani)	<i>Sudionici - Subjeki</i> (vladajuće elite)
Interakcija		

<i>Objekt</i> koji posreduje	Stvarnost koju valja preoblikovati	<i>Objekt</i> koji posreduje	<i>Objekt -</i> stvarnost koju valja očuvati	<i>Objekt</i> obespravljeni (kao dio stvarnosti)
Za		za		
<i>Cilj</i>	humanizaciju kao trajan proces	<i>Cilj</i>	<i>Cilj</i> očuvanje obespravljenosti	

Kritički akademici nastoje da ono što je uobičajeno stave pod znak pitanja, a da ono što je strano bude poznato, što se može tretirati kao pedagoški nadrealizam, otkrivajući pritom značaj kritičkog gledanja na stvarnost, koje ne znači nužno odbacivanje ali ni nepogovorno prihvatanje nečega što se predstavlja istinom. Za razliku od liberaliste, kritički orijentisan teoretičar polazi od stvarnosti kakva jeste, od istoričnosti, preispitujući istu i postavljajući je tako u promjenljivu kategoriju ili varijablu. Oni razotkrivaju da su škole, umjesto što bi trebale biti mjesto koje koristi društvu u cjelini, koje produkuje mlade ljude osposobljene, obrazovane i kreativne, lojalne *građane*, više riskantno i nesigurno mjesto koje produkuje društvo ograničene svijesti, onesposobljeno da misli i djela i pogodno za povinovanje interesima i koristoljublju vladajuće elite i kapitalizma. „Da bi osigurali da svaki pojedinac dobije glas u podjeli viška vrijednosti koji njegov rad stvara, kritički obrazovni radnici tvrde da oni koji su krivi za trenutnu verziju kapitalizma moraju moralno da odgovaraju“ (Meklar, 2014: 360). Freire govori o situaciji deprivilegovanih društava i ukazuje na potencijalnu opasnost za njihovu bit, a to jeste da budu asimilirani u realnosti koja je nepravdna. Dinamika odnosa između *stvarne obespravljenosti* i *spoznaje te obespravljenosti* podudara se konekcijom između subjektivnog i objektivnog. Samo na osnovi ovakvih relacijskih konekcija moguće je ovaplotiti drugačiju realnost koja stavlja znak jednakosti između prijašnje kategorizovanih skupina kao *tlačitelja* i *potlačenih*. Šansa za humanije društveno bitisanje ogleda se u akciji povedenoj kritičkim uvidom u stvarnost, čime se ona problematizuje i time priprema za transformativno djelovanje na istu. Opservacija realnosti bez kritičkog uvida u istu „bi bila čista subjektivistička percepcija nekoga ko napušta objektivnu stvarnost i stvara lažnu zamenu“ (Freire 1974: 33, prema: Colić, 2020: 407). Različita viđenja svijeta koje imaju predvodnici i milje obespravljenih samo se u “kulturnoj sintezi” mogu

ostvariti, prevazilaženjem iste na način što će se osigurati dobro za sve. Dakle, nije riječ o osporavanju različitosti, već o ostvarivanju dobra za sve na temelju tih razlika. Različitosti zahtijevaju dinamiku odnosa koja se može riješiti na pravedan način samo na temelju tih interakcija, dok bi se svako onemogućavanje iste tretiralo kao *kulturna invazija*. Društvena struktura se gradi na osnovu kulturnog djelovanja koje ima za cilj kontinuitet istog ili revoluciju. Kulturna sinteza nasuprot kulturnoj invaziji mora biti u rukama naroda i rukama revolucionarnog vođe. Jednosmjerno percipiranje vodi onome što jeste adaptacija ili dominacija što nikako nije cilj već je akcenat na sintezi svačije perspektive na realnost, radi objektivnijeg sagledavanja suštinskog problema koji treba riješiti. Rješenje nije ni na miljeu opresivnog, dominantnog svijeta, niti na obespravljenima, no se uporište promjena revolucionarnih razmjera nalazi u interakciji *revolucionarnog vođe* i *običnog svijeta* (Freire, 2002).

Generalni i ključni cilj *revolucionarne kritičke pedagogije* je da se utiče na svijest mladih izdanaka društva, naročito se oslanjajući na studente, da osvijeste logiku kojom radi i opstaje kapitalni svijet. Kapitalno društvo se gradi na dehumanizujućem obliku rada, pri čemu se uz pomoć kapitalne moći uspostavlja hijerarhijski odnos i u skladu sa time ostvaruje ideologija obespravljanja i iskorištavanja onih koji dolaze “odozdo”, koji postaju zavisni. Polet Freireovoj upornosti i uspjehu da se izbori za otjelotvorenje “pedagogije otpora” prema opresiji, u čemu i uspijeva, pružila je njegova životna, iskustvena priča, obrazovanje, intelektualnost i borba i želja da se izbori za društvo siromašnih, neprimjetnih članova društva (Meklarren, 2014). Freire u opismenjavanju pronalazi oruđe kojim se može svijest (siromaha) kritički ustrojiti što najzad osigurava oličavanje istih kao “bića za sebe” i ohrabriranja za humanistički poziv da se zajedništvo gradi na uzajamnom cilju koje će biti korisno za svakog člana zajednice. On dolazi do zaključka da su neophodne promjene načina na koji se vrše procesi “opismenjavanja” i “saznanja” (Meklarren, 2014: 248). Meklarren ukazuje na mogućnost gašenja takvog vida opresije pomoću kritičke pedagogije, upoznavanjem *radničke klase* sa mogućnošću drugačijeg sagledavanja te nametnute realnosti (Colić, 2020). Veliki značaj i poštovanje Freire daje iskustvima deprivilegovanih društvenih grupa, pronalazeći u njima ne zdravorazumske činjenice nego način otkrivanja iza konkretnih *subjektiviteta* i *identiteta* (Meklarren, 2014: 249). Naime, Freire pronalazi način da se društvo siromašnih ili “potlačenih” izdigne kritički iz svoje ograničenosti i da na tom putu ne upadne u novu igu varki i manipulacija koje samo nastavljaju “tlačiteljsku” tradiciju. U pitanju je rad na građenju uočljivije slike o vlastitim i “tlačiteljskim”

identitetima i suprotnostima, kako bi svoje “identitete u nastajanju” gradili na drugačijoj osnovi, subjekatskoj koja kritikuje već postojeću, izmanipulisanu ili objekatsku” identitetsku građu (Meklarén, 2014: 253). Freire uvjeren i ponešen idejom o mogućem novom “kroju” pojedinca i svijeta, zahtijeva da se pođe od konstruktivne kritike, odnosno hipotetičkog odnosa prema svemu. Naime, sam Freire polazi od kritičkog uvida u realnost Trećeg svijeta, te njegove zemlje Brazila: *klasna* i *rasna* neravnopravnost, feudalna organizacija u vezi sa posjedima i sl. Takva zbilja navodi ga na proučavanje mogućeg načina izbavljanja iz takve realnosti. Pojedinaac kakvog Freire definiše je pozvan da dela i transformiše svijet, kritički gledajući na njegove kontradiktornosti, stupajući u dijaloge i projektujući se u pozicije drugih (Colić, 2020: 398). Neophodno je izboriti se za življenje i djelovanje u skladu sa humanističkim vrijednostima svojstvenim čovjeku kao ljudskom biću. Borba na tom putu zahtijeva hipotetički pristup na stvarnost i nastojanje da se cjelovito gleda na istu. Najbolje što svjedoči važnosti i vrijednosti otkrivanja i stalnog proučavanja i provjeravanja stvarnosti je Sokratova misao da „nepreispitan život ne vrijedi živeti“ što je zaključio uviđanjem da će društvo lišeno sposobnosti kritike, vođeno „pseudoznanjem“ i krivim učenjem sebi suditi na život oslobođen humanističkih vrijednosti i u društvenoj struji hijerarhijske, neusklađene strukture i politike koja priznaje ideologiju „tlačenja“ i „tlačitelja“ (Bančević, Pejović, 2017: 416).

Meklarénova reformisana marksistička kritička pedagogija se bori protiv konzervativnih, fatalističkih gledanja na klasne, rodne i slične razlike kao na nepomični, nužno posljedični čin „povoljih ili nepovoljnih kapitalističkih“ socijalanih veza i korelacija (Meklarén, 2014: 181). Zastupnici ove radikalne teorije formiraju jedno specifično orijentaciono polje, odakle se na svijet i njihove probleme, umjesto da se parča na konkretna iskustva pojedinaca i grupa, gleda kao na jedan geštalt, uspostavljajući *dijalektičko jedinstvo* i „postavljajući“ ga u jedan „interaktivni kontekst“. Oni polaze od hipoteze da su „muškarci i žene suštinski neslobodni i da nastanjuju svet prepun kontradikcija i asimetrija moći i privilegija“ (Meklarén, 2014: 365). Akcenat se stavlja na stalnoj interakciji sa drugima, stalnom preispitivanju i nužno holističkom pristupanju stvarnosti.

Kritička pedagogija se javlja kao pedagogija komunikacije. Ona je u stvari sinapsa između teorije i prakse, između društva i škole. Nju Freire određuje kao “obrazovnu teoriju i praksu podučavanja i učenja” i vidi je kao borbu za opstanak i jednakost društveno

marginalizovanih grupa, te rušenje represivnih i klasnih društvenih odnosa” (Colić, 2019: 395). Ključnu životnu sferu za koju se interesno veže Freire, a to je opismenjavanje, on naziva “*praksisom*”, birajući je iz razloga što je vidi kao ključ manipulacije ali i potencijalne moći da se stvaraju nova *značenja* koja će proširiti vidike i domete svijesti i biti jedan nužan korak na putu do uspostavljanja pravednog režima života društva u kojem ima prostora da se čuje glas “naroda” i svakog pojedinca (Meklar, 2014: 241)

Dakle, nastojanje je da se sve ono što je kapitalizam za svoje vrijeme nipodaštavao ili ugrozio ponovo rodi, da se obrazovanje i škola percipiraju u kontekstu historijskog, vrijednosnog, realnog. Važno je da se na historiju gleda kao na nešto postojeće ali ne i nužno važeće, nešto što jeste skloni promjenama. Meklar na intervjuu ističe da bi ideje trebale biti situirane u historiji, kao greške koje čekaju na razotkrivanje upravo putem kritike historijskog materijala, želeći time da ukaže na prijeku potrebu egzistiranja kritičkog uma u “ovom našem kapitalističkom univerzumu” (Meklar, 2011).

4.1. Kapitalističko društvo i kritička pedagogija

Kapitalizam je širenjem na svjetski nivo obezbijedio da hijerarhijska društvena struktura jača i tako uspostavlja moć i *kontrolu* jednih nad drugima. Kapitalistički duh je uticao i na kritičke pedagoge iz Sjeverne Amerike koji se konceptualno izmještaju iz osnove marksizma priklanjajući se tako *neoliberalističkim*, *desničarskim* strujama. Reforma takve kritičke pedagogije podrazumijeva da se ide dalje od konzervativnih i ograničenih vizija postmodernističke koncepcije, da se prevaziđu stavovi koji tvrde da su pojedinci sudbom predodređeni kao takvi i koji podražavaju hijerarhijski način društvenog organizovanja (Meklar, 2014). Realnost koju prate prakse vladanja ili dominacije raspoznaju predstavnici *marksizma* i *neomarksizma* koje se prema njihovom stavu očitavaju u mlađim pokretima ka globalnoj akumulaciji kapitala na osnovu korporativnog monopola i međunarodne podjele rada (Meklar, 2014: 179). Kako bi snaga kapitalističkog univerzuma, podstaknuta onim što u *Gramatici mnoštva* Paolo Virno podvlači kao „kontrarevolucija“, bila poljuljana potrebno je kritičku pedagogiju razvijati u duhu revolucionarnog koncepta i prakse koji počiva na „tradicionalnim marksističkim osnovama“ (Nikolić & Sekulović, 2021: 3).

Politika neoliberalističkog „zamaha“ instrumentalizuje, tehnologizuje, utilitarizuje društvo i distancira čovjeka od prirode, od duše, od ljudskoga. Ogromne posljedice suviše opresivnog i kontrolišućeg političkog i društvenog djelovanja odražavaju se na društvo, a naročito na djecu i mlade. Svako ko jeste imućan tretira se na ljudski način, dok je čitav milje osiromašenog i manje ostvarenog društva „maltretiran“ distanciranjem, marginalizovanjem i svodjenjem na sredstvo ili „objekat“ od strane „tlačitelja“. Zapanjujuća je činjenica koju saznajemo iz studije vršene 2009. godine (SAD) da se oko 6,2 miliona mladih odlučilo da napusti srednju školu, pri čemu se među svakih deset učenika, desi jedan koji završi u popravnom domu ili zatvoru (Žiru, 2002).

“Fleksibilni čovjek, cijeloga života spreman na učenje, stavlja svoje kognitivne sposobnosti na raspolaganje tržištima koja se brzo mijenjaju. On nije čak više ni karikatura humanistički obrazovanog čovjeka, kako ga je Wilhelm von Humboldt skicirao u svojoj kratkoj Teoriji čovjekova obrazovanja (Theorie der Bildung des Menschen), nego je njegova sušta suprotnost. Uza sve što ljudi danas moraju i mogu znati - a to nije malo - tome znanju nedostaje snaga sinteze. Ono ostaje ono što treba biti: fragment, lako se usvaja, brzo se prilagodi, lako se zaboravi” (Liessmann, 2008: 1).

Kraj kapitalizma i stvaranje novog društva i režima života i rada, u kojem je potrebno da sa svaki pojedinac u skladu sa svojim mogućnostima razvije i time doprinosi zajednici i društvu u cjelosti, jedini je način da se stane na kraj upornoj dehumanizaciji koja se „upila“ u sve društvene strukture. Freire osporava postavku koja tvrdi da kapitalizam treba humanizovati jer je priroda kapitalizma takva da nužno podrazumijeva postojanje razlika, vladajućih i zavisnih i slično. On se zalaže za humanizaciju kao univerzalnu ljudsku etiku koja će osnažiti svakog člana društva, koja će značiti pravdu. Freire kaže da je socijalizam prijeko potrebna „intervencija“ svih zemalja. „Ova pedagogija jeste instrument kritičkog otkrivanja činjenice da su i potlačeni i njihov tlačitelj skupa izraz dehumanizacije“ (Freire 1974: 48, prema: Colić, 2019: 403). Freireova tumačenja prirode veze koja postoji između pojedinca i svijeta, polazi od humanizacije kao temeljne odrednice ljudske „ontološke“ i „istorijske misije“. Kao najveći otpor ka društvu koje uživa pravdu i humanost, nameće se kapitalizam koji funkcioniše na drugačijoj vrijednosnoj platformi. Freire sumnja u mogućnost prepravljanja ili humanizovanja kapitalnog društva, pripisujući tu mogućnost nadljudskim silama i moći, pri tome, etiketirajući kapitaliste kao

nepopravljive prevarante (Freire 1996: 12, prema: Colić, 2020: 403). Neoliberalizam izgrađuje svijest društva u skladu sa zakonima tržišta i ekonomije, potiskujući iz zone svjesnoga i prioriteta društva, najznačajniji društveni razvojni potencijal, mlade naraštaje koji su ključni „indikator“ koji ukazuje na stanje u društvu u etičkom i političkom smislu i ostalim važnim pitanjima od javnog značaja i interesa. U prilog tezi o sve prisutnijoj odsutnosti interesovanja za mlade (djecu) i imperovanju kapitalističkog režima života, svjedoči činjenica o položaju SAD-a na rang listi razvijenih zemalja, pri čemu se prvoplasira po kriterijumu broja milijardera i utroška sredstava za odbranu zemlje, no po kriterijumu umrlosti djece zabrinjavajuće se rangira na dvadeset i devetoj poziciji (Žiru, 2013: 139).

Moć dominirajućih društvenih sila očitava se kroz uporno povinovanje njihovim *ciljevima* od strane potlačenih društava (Freire 1974, prema: Colić, 2020). Gledajući na problematiku obespravljanja kroz prizmu nekog društva mogu se jasno uvidjeti i izdvojiti neki parametri koji otkrivaju ideologiju elitnog društva. Naime, kategorišući društvo kao *biće*, jasno je da će *bića za sebe* isključivo moći da ostvare progres ili razvoj, dok se podijeljena društva ne mogu razvijati. Takvo društvo ostaje onemogućeno na putu razvoja zbog svoje iscjepkanosti, podijeljenosti i marginalne postojanosti. Freire u djelu „Pedagogija obespravljenih“ (Freire, 2002: 101) spominje i nužnost razlikovanja *modernizacije od razvoja*, određujući prvu kao oružje za maskiranje politike lažne razvojnosti i lažnog postojanja *bića za sebe*. Modernizacija ali ne i razvojnost osigurava održavanje *statusa quo* i „nužne“ zavisnosti obespravljenog društva od elite koja vlada. Na temelju takvih parametara uočava se politika društva koje vlada i činjenica o neodrživosti njihovih reformi po pitanju razvoja ugroženih društava. Način da se nastavi dominacija onih koji je sprovode čini se da je kroz njihov imperativ koji glasi "sprovedimo reforme prije nego što narod sprovede revoluciju". Onaj koji može i teži da pokrene revoluciju jeste onaj koji se oslanja na dijalošku metodu i moć komuniciranja koje ostvaruje sponu i jedinstvo među ljudima (Freire, 2002: 101)

„Sa stanovišta kapitala, kulturno, naučno i univerzitetško polje, predstavljaju ogromne zalihe neiskorišćene vrijednosti (*untapped resources u terminologiji Evropske komisije*) gdje čitava ta univerzitetška infrastruktura, poput knjižnica i laboratorija, samo čeka pravi momenat za svoj komercijalni outlet“ (Krašovec 2012, prema: Nikolić & Sekulović, 2021: 5). Ideologija kapitalnog svijeta se kosi sa humanističkom vizijom društva i svodi sve na predmet,

novac, korist i profit. Najbolji način da se korjenito utiče na reorganizaciju društva u skladu sa zakonima tržišnog svijeta jeste staviti pod kontrolu obrazovne sisteme i zaboraviti na djecu, kao neoformljene potencijale i bića u nastajanju. Rušilački nastrojena neoliberalistička struja koja se služi demagogijom zarad interesa vladajuće elite dehumanistički djeluje na djecu i njihov mentalni, duhovni i egzistencijalni sklad. Šta se kao produkt ovakve ideološke strukture društva javlja, najbolje opisuje dijalog sa učenicima u seriji *Deca recesije*:

„(...) Drugi dečak, upitan šta radi kad je gladan, izjavljuje sa tugom koju nijedno dete ne bi trebalo da iskusi „Pa, plačem“. U jednom drugom razgovoru, jedan mali dječak izgovara nešto nezamislivo za bilo koje dete. On kaže da mu je život uništen i da sada razmišlja samo o smrti, jer ne vidi izlaz iz situacije u kojoj se nalaze on i njegovi roditelji “ (Žiru, 2013: 141).

4.2. Socijalističko društvo i kritička pedagogija

Kritička pedagogija sa zastavom slobodarskog “tkiva” u težnji stvaranja filozofije praksisa i obrazovanja kakvo traži transformaciju “korjenite” prirode, kroz oči Freirea, Meklarena, Jose Karlos Marijategujia i ostalih pionira kritičke zamisli kreira društveni univerzum u kojem socijalizam “imperuje”. Karel Kosik plasira filozofiju kao djelatnost čovječanstva i gdje dijalektika igra ulogu “revolucionarnog pogona” za oslobađanje prakse. Lav Nikolajević Tolstoj, ruski pisac i pedagog, govorio je o važnosti sticanja iskustva, vlastitog iskustva u saznavanju i učenju, te da se na taj način sloboda očitava. A sloboda je ono što proklamuju i socijalizam i kritička pedagogija. Meklaren ovu borbu zastupnika kritičke pedagogije i zamisli tretira kao borbu u „utrobi zvjeri“ gdje na metaforičan način želi da prikaže koliko je ozbiljna i surova borba protiv kulturnih, edukacionih i ekonomskih „careva“ neoliberalnog imperijalističkog kapitalizma. Posebno je tu značajna misija „diva kritičke struje“ Marijategujia, on je bio anti-imperijalistički nastrojen, njegova misija je ukidanje *latifundo-a*.⁴ On je odbacivanjem kapitalizma latifundista kao i moderni industrijski kapitalizam, iznosio tvrdnju da društveni razvoj treba da se zasniva na kolektivnom razvoju (Meklaren, 2011). Pohlepna borba manjine za vlašću i stvaranjem većeg profita, sa tržištom rada kao dominirajućim

⁴Latifundo- semi-feudalna imanja koja su dominirala selima.

voditeljem svih aktivnosti vodi u propast. Freire spas od ove „ontološke misije“ vidi u jedinstvu i solidarnosti, to je jedini dobar put u pobijanju i odupiranju od „klijesta“ kapitalističkog vremena (Roberts 2007: 539, prema: Meklaren, 2011). Karakteristika za humanizovano društvo jeste sloboda, samo se za tu slobodu treba izboriti. A vjerovanje da će sloboda doći bez napora je samo farsa. Freire revolucionarni potencijal više vidi u obespravljenima nego vladajućima. Vladajuća elita se ne može u globalu ponijeti revolucionarno jer nemaju toliko razvijen osjećaj niti potrebu koliko bi je imala grupa obespravljenih, koja zna šta znači biti ograničen, omalovažavan, što je ozbiljan preduslov u borbi za humanizovanim društvenim poretom. Najprije se borba treba desiti u društvu obespravljenih da bi se onda sukobila sa svijetom. Sloboda zahtijeva borbu i kontinuirano ulaganje napora. Freire govori o praksi ljubavi kao preduslovu istinske solidarnosti (Colić, 2019). Kritički „naoružani“ umovi sa idejom oslobođenja vide svijet kao jedan geštalt i jedino tako se može milje ugnjetavanih članova društva izdići iz omeđenosti i iscjepkanosti koju im u svijest „usađuje“ svijet dominantnih (Freire, 2002).

4.3. Pozitivističko zidanje školstva

Obrazovanje (kao društvo u malom) se uvijek nalazi na meti interesovanja i uplitanja kada je u pitanju otkrivanje ili transformisanje ideološki uspostavljene strukture i politike društva, budući da se vidi kao plodno tlo sa kojeg se može uticati na ovaj ili onaj način, u korist ili na štetu politike *dominacije* i *nejednakih raspodjela moći* (Apple, 2012: 7). Nova logika koja se gradi na pozitivističkoj osnovi promovise tehnološku moć kao silu koja je iznad ljudske moći, te se ono što se nekad posmatralo iz ugla da li je nešto „ljudski moguće“ sada se mjeri mogućnošću *tehničkog izvođenja*. Pojam pozitivizma je od svoje izvorne upotrebe (Sen Simon, Ogist Kont) mijenja i širi, tako da ga je nemoguće tretirati kao konkretnu i jasnu vizuru svijeta. Naime, pozitivizam je pojam koji ima svoju širinu i kao takav se gradi na osnovama gdje su ograničenja minimalna. Kako bi znali o kakvoj pozitivističkoj formi je riječ, upotrebljavamo termin „kultura pozitivizma“ čime se pravi segregacija od pozitivizma kao filozofije i pozitivizma kao *kulturne hegemonije* (Žiru, 2013: 39). Tadić ukazuje na to da su tendencije *pozitivizma* satkane u manipulisanju značajnim zadakom *pedagoga kao istraživača*,

osiguravajući tako neko neodređeno ili bolje reći neutemeljeno (u širim diskursima) i vrijednosno „ograđeno“ percipiranje i konstatovanje stvari (Tadić, 2019).

Društveni i obrazovni diskurs se sagledava kao bojno bolje na kome uveliko rat vode „kapitalističke“/ „neoliberalne“ sile nad „socijalističkom“/ „komunističkom“ ili demokratskom strujom. Kontadiktorno marksističkim vizijama i konceptima obrazovanja činjenica je da se dominantno djeluje pod ruku sa „tehnicističkim i na ishode orijentisanim obrazovnim politikama“ (Nikolić & Sekulović, 2021: 1 – 2). Hijerarhijska društvena struktura se prenosi i u kontekst obrazovanja, tako da je škola samo reprezent stanja u društvu i rekapitulacija ugnjetavačke ideologije. Freire tako spominje *bankarski model* obrazovanja kao vrsno sredstvo za održavanje i reprodukciju postojeće klasne strukture društva. Riječ je o konceptu obrazovanja koji se danas oslovljava kao tradicionalno obrazovanje, a Freire ga opisuje na sljedeći način (Freire, 2002: 45):

- 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

Težnja dominirajuće politike društva koje obmanjuje i deprivileguje, koja se na specifične načine koristi “ekonomskim i kulturnim resursima i moći” jeste oblikovanje obrazovanja kojim će se osigurati opstanak ideologije kao prirodnog stanja i uređenja kakvo “mora” biti, statično, nepromjenljivo, fatalističko, pošto se smatra da “obrazovne institucije spadaju među glavne mehanizme kojima se moć održava ili dovodi u pitanje (Apple, 2012: 7).

Meklaren poriče objektivnu i nepatvorenu prirodu školstva i obrazovanja, ukazujući na činjenicu da je još od početka osamdesetih u jeku praksa „kupovanja“ obrazovanja i upravljanja njegovom prirodom i praksom, od strane desničarske fondacije⁵ (Meklaren, 2014). Kultura pozitivizma teoriju i znanje “organizuje” oko “tehničkog interesa”, što povlači za sobom vezu pojma znanja sa “empirijskim ili prirodnim naukama, i formalnim disciplinama kao što su logika i matematika” (Žiru, 2013: 41). Dakle, pod znanjem se podrazumijevaju skupine činjenica koje su utvrđene objektivnim putem i koje se trebaju dokazati, odnosno čija se validnost potvrđuje empirijskim, induktivnim sazajnim putem.

Obrazovanje, te metode rada sa učenicima u procesu sticanja znanja su reprezent ideologije koju tretira društvo, i kako Freire upućuje, biti pobornik oslobodilačke ideologije a preferirati narativni obrazovni koncept je očigledna kontradiktornost. Rad na oslobođenju poziva na aktivnost, na dijalog, na razmišljanje zasnovano na iskustvu koje vodi u misaoni progres, u kritičku svijest. Samo se posredstvom istraživačke, odnosno sazajne aktivnosti mogu razvijati slobodne ličnosti spremne za svijet transformacija i kreacija (Freire, 2002). Jasno je da iza mnogih djela i učinaka u praksi obrazovanja od strane njenih aktera stoji *ideologija* koja godi interesima *tržišnog* svijeta, usljed čega škola postaje *centar moći* gdje se sukobi dešavaju usljed žudnje za *ideološkom prevlašću*, umjesto koje Tadić zagovara ovaploćenje *emancipatorske* vizije obrazovanja u pedagoškim teorijama, kako bi se kao *alternativa* nametnula tržištu, kao jedan potencijalni „liječ“ ali i ne nužno *rešenje* za „propuste“ iz pedagoške prakse. Ovakva humanistički postavljena koncepcija ima potencijal da kroz njegovanje divergentnosti mišljenja i kritičke percepcije stvari, stvarnost se pretpostavlja, a ne nužno prihvata, čime se pokreću „revolucionarni pogoni“, odnosno čime se kreiraju „povoljne okolnosti za transformaciju sistema i jačanje vaspitne funkcije škole“ (Tadić, 2019: 16).

Kako pozitivistička perspektiva ne uključuje mogućnost (ljudskog) misaonog dopunjavanja empirijski skrojene percepcije svijeta, tome analogno se izvodi stav o realnosti društva “osakačenoj” od mogućnosti, kritičkom (istorijskom) sviješću poduprtom, da se izdigne iznad ograničene stvarnosti i prilike za transformativno uticanje na istu. Centralna vremenska

⁵Studenti Bostonskog koledža rizikuju svakim slušanjem ma kojih javnih predavanja ispred katedre Insituta za političke i religijske studije, čiji je govor (plaćen novcem)“obojan” idelogijom Fondacije *Ling* i *Hari Bredli*, jedne od sila što se vodi pod “opštom desničarskom zaverom”.

dimenzija u okviru pozitivizma jeste sadašnjost. Ovakvim paradigmatiskim opredjeljenjima se ruši etički kodeks kao “životna kategorija”, nipodaštava se njegova važnost i značaj (Žiru, 2013). Da bi obrazovanje kao humani i ljudski čin uspio da se distancira od stalnog rada na formalnim promjenama koje su lijek za održavanje *status quo* situacije i kako bi se riješili „kandži“ iskompromisanog, vrijednosno neutralnog, ideološkog i interesnog ataka na društvo mladih od krucijalnog značaja je kontinuiran rad na razotkrivanju prave obrazovne stvarnosti. Važan je zadatak uvidjeti realnost obrazovanja, koja je ideologizovana, da se uoče realne dječije težnje i snovi, kao i kakav je njihov kulturni kapital, da se proučavaju „podaci koji govore o njihovom dubokom nezadovoljstvu u kulturi“ (Bančević Pejović, 2017: 413 – 414). Kritičari teorije obrazovanja ukazuju na drugu stranu školstva, koju Amerika još odvajkada vidi ili označava kao mjesto odakle odjekuje eho *demokratije* i *egalitarizma*, otkrivajući prirodu obrazovanja koje degradira osnovne ljudske vrijednosti “ iz humanističke tradicije Zapada” te da djeluje u korist njegove suprotnosti i tržišne politike (Meklarén, 2014). Aktuelna društvena realnost na koju uveliko utiče *američka javnost* je “osakaćena” od dimenzija političnosti, moralnih pitanja, čime ograničava ljudsku moć, uključenost u pitanja administracije i upravljanja društvom i podvodi takva i mnoga druga pitanja pod tehnološku upravu (Žiru, 2013: 42). Podvođenje svega pod upravu tehnologije i težnja da se zdravorazumski i isključivo objektivno posmatra stvarnost i potvrđuje istina čini se da potiče iz pozitivističke kulture. Pozitivistička kultura polazi od hipoteze da se naučno validnim može smatrati ono znanje ili ona teorija do koje se došlo objektivnim, nesubjektivističkim, nevrijednosnim putem saznanja. Pozitivisti ne govore o znanju samo kao nužno objektivnom, već isto gledaju na ljude koji se bave naukom i naučnim istraživanjem, kao objektiviste koji istražuju ali se ne bave tumačenjima obojenim subjektivistički i vrijednosno. Pozitivizam odbacuje svako znanje koje se “gradi” na *normativnoj* skali, uviđajući takvo proučavanje ili ispitivanje kao smetnju ili otpor da se uoči “ni istinitost ni neistinitost” (Žiru, 2013: 42).

Veliku pažnju kritički mislioci posvećuju razmatranju logike ili ideološke naravi hijerarhijski organizovanog svijeta, odnosno šta klase predstavljaju i kako funkcionišu. Tako pod *klasom* podrazumijevaju “ekonomske, društvene i političke odnose koji upravljaju životom u datom društvenom poretku” (Meklarén, 2014: 372). Ključna odlika klasnog društva jeste *višak rada* od kojeg vodeći članovi kapitalističkog svijeta imaju novčane koristi, pri čemu se radnici tretiraju kao roba i njihova je snaga rada ključ u stvaranju kapitala. Logika kojom funkcioniše

kapitalni svijet i po kojem principu radi proces stvaranja kapitala nužno je zasnovan na nepravednoj i dehumanizujućoj osnovi.

Obrazovanje se određuje kao forma „kulturne politike“, koje stalno uvodi ili započinje i potvrđuje kao najvalidniji određeni obrazac ili stil života i djelovanja. Školstvo trpi i imperuje u skladu sa prirodom konteksta, u okviru kojeg djeluje kao ustanova u kojoj se gradi osnova za budućnost društva (Meklar, 2014). Žiru ukazuje na to da obrazovanje pati od negativnih učinaka pozitivizma. On je istovremeno i preusmjerio pažnju na činjenicu da se to obrazovanje može popraviti podizanjem svijesti učenika na način što će nastavnici konačno iskoristiti strategije kojima već raspolažu ali ih ne primjenjuju (nastavnici društvene grupe predmeta kao problem spominju postojeće društvene koncepte i kakva je njihova uloga u domenu nastavnih programa, aktuelnog vida znanja i slično). Žiru određenim pitanjima rješava “misteriju” kakva bi trebala biti obrazovna praksa i teorija kako bi se ostvario cilj “osvješćivanja”, odnosno obrazovanja koje svakome donosi moć da bude upleten u mreže društveno-ekonomskih i političkih dešavanja. Pitanja su fokusirana na to “šta se podrazumijeva pod znanjem društvenih nauka, kako ono nastaje, čijim interesima služi, ko mu može pristupiti, kako se ono prenosi i reprodukuje, kako se opravdava preovlađujućim postupcima vrednovanja...” koja su namijenjena i nastavnicima i učenicima zarad osposobljavanja za zauzimanja subjekatske pozicije prilikom učenja i djelovanja u svijetu (Žiru 2013, prema: Gazetić, 2021).

Obrazovanje sa svojom istraživačkom potporom mora sačinjavati dijalog i iskustva stvarnosti uočenih u kompleksnosti njenog konstatnog rađanja. Prihvatanje stvarnosti ka konačnosti, statičnosti, preobražavanja života u smrt, a sve u ime naučne objektivnosti čini samo onaj koji ne želi promjenu i koji je shvata kao prijetnju ili zlo (Freire, 2002). Obrazovanje koje Freire želi je daleko od prostog asimiliranja u istorijsku stvarnost, od priznavanja iste onakve kakva jeste uz viziju o njenog mogućoj promjenljivosti. Za Freire je ovo „sada“ cirkulirajuće, živo i stoga varijabilno, a ne unaprijed predodređeno i time nužno prihvatljivo i statično (Bančević, Pejović, 2017).

Dobra ilustracija, koja ide u prilog Freireovoj tezi o nužnoj korespondenciji školstva sa društvenim miljeom u okviru kojeg funkcioniše, jeste činjenica da zemlje Trećeg svijeta stagniraju uprkos naporima razvijenog dijela svijeta da to stanje promijeni, upravo iz razloga što nude prividnu vrstu “pomoći” i “investiranja” što i rezultira nesrećom i devalvacijom regije.

Ovakva pozadina objelodanjuje ideološku narav bankarskog modela obrazovanja i opresivnog svijeta koji po principu “propisa” omogućava svoju postojanost (Freire, 2002). Bankarski model obrazovanja ima takvu manipulativnu i destruktivnu moć da poništi ljudski potencijal za stvaralačko i kritičko oformljivanje i kasnije djelovanje, ograničavajući tako svijest mladih na nužno prihvatljivu realnost koju gradi „tlačiteljski“ svijet. Oni su presenzitivni i „instinktivno“ i burno se odnose prema svakoj šansi da se inovira obrazovanje da bi se kritički odnjegovali učenici i osposobili za holističko posmatranje stvarnosti (Freire 2002, prema: Bančević Pejović, 2017: 422). Herman Hese nemački je nobelovac koji je upozoravao na krizu koja je pratila formalno školstvo i koja se održava u kontinuitetu. Borba između duha i pravila je kontinuirana i prijete neostvarenim članovima društva i ugašenim “intelektualnim gigantima”, podvlačeći opasnost stavom: “Duša koja je uništena u pupoljku često će se vraćati u proleće svojih početaka i svoje djetinjstvo ispunjeno obećanjima, kao da bi tamo mogla da otkrije nove nade i niti života. Izdanci rastu brzo i revnosno, ali je to samo lažni život, koji nikada neće postati pravo drvo” (Hesse 1970: 151, prema: Gazetić, 2021: 78).

Uticaj neoliberalista na obrazovanje i školstvo i savremene tendencije i smjerove potencijalnog razvoja, te izgrađivanja društva „grabi“ ka oformljivanju prakse obrazovanja i življenja koje idu pod ruku kapitalistima i koje podrazumijevaju rad na bogaćenju „ljudskim kapitalom“ (Levine 2001, prema: Gojkov, Rajić, Stojanović, Šafranji, 2021: 16). Sve veći naglasak na “testiranju, reduktivni modeli odgovornosti, standardizacija, stroga kontrola pedagogije i kurikuluma” koje se po mišljenju Ejpla najbolje ocrta kroz politiku Džordža Buša pod sloganom “Nijedno dijete ne sme zaostati” dio su političke igre pre nego li ozbiljnijeg angažmana po pitanju dejstvovanja za ukidanje takve realnosti i borbe za stvarnu dobrobit djece i mladih, i djelovanje u duhu čiste demokratičnosti, gdje nema mjesta za podjele, gdje se šablonizam i krutost anuliraju, a škole i kurikulumi postaju otvoreni i fleksibilni (Apple, 2012: 15). Kako to tradicionalni, “bankarski” obrazovni model koči razvoj bića koja misle? Analizirajući kjučne elemente i relacije između tih elemenata didaktičkog trougla primjećuje se velika asimetričnost i nefunkcionalnost. Naime, jedini subjekat nastavnog procesa i onaj koji “sve zna” jeste nastavnik, koji kao takav uspostavlja autoritarnu i kontolišuću obrazovnu klimu, a učenik je objekat koji trpi ograničenost, puki recipijent koji je sve do biće koje misli, dok je sadržaj fragmentiran i odvojen od svijeta realnog. Obrazovanje ovakvog tipa onemogućava uviđanja stvarne uloge obrazovanja za život u društvu, te održavanju *statusa quo*, te time

obezbjeđuje kontinuitet hijerarhijski postavljenih društvenih odnosa (Freire, 2002). Mijenjanje društvene stvarnosti da bi se uočilo kao moguće nužno je ono što nudi kritička pedagogija. Pedagogija za emancipaciju kako bi „izašla na kraj“ sa tržišnom politikom i njenim bankarskim konceptom obrazovanja, nastoji aktivirati one koji se obrazuju da problematizuju i tumače društveno, političko, kulturno, te tehnološko stanje stvari (Nikolić 2020, prema: Gazetić, 2021).

Ova pozitivistička koncepcija polazi od praktično, eksperimentalno provjerljivih činjenica, odnosno onoga što se usko veže za samo jednu stranu društvene stvarnosti. Centralni njen nedostatak je što se ograničava istina i slika realnosti na ono što je empirijski validno i provjerljivo, grubo je odvajajući od dimenzija humanističkog, društvenog, historijskog i sl. Pozitivizam parča realnost, prikrivajući njenu historičnost i uskraćujući viziju budućeg, *nedijalektički* je ustrojen, “osporava svijet politike”, *ne vjeruje* u potencijal svakog pojedinca da izgrađuje individualnu realnost (Žiru, 2013: 43). Žiru ukazuje na osiromašenost svijeta i školstva sposobnošću kritičkog mišljenja i činjenicu da se moć mišljenja svela na kalup sposobnosti rješavanja “operativnih problema” i “tehničku inteligenciju”(Žiru 2013, prema: Gazetić, 2021).

Situacija koja je u novije vrijeme unijela još veću tenziju po pitanju društvenih nejednakosti, jeste pandemija COVID-19 koja je ubrzala proces implementacije informaciono-komunikacionih tehnologija, no najčešće korišćene na pogrešan način. Serviranje gotovih sadržaja na moodl i sličnim platformama osiguralo je očuvanje bankarskog obrazovnog koncepta i korišćenje mašina za učenje koristeći se njihovim lošim stranama (Sullivan 2020, prema: Gazetić, 2021). Ista platforma nudi široke mogućnosti za rad i učenje i podržava dijalog i razvoj kritičke svijesti kod učenika ali vidimo da se nažalost neadekvatno koristi.

4.4. Obrazovanje kroz sočivo kritičke pedagogije

“Vizija o stvaranju znanja potiče još iz vremena Džona Deweya (1902) i Lava Vigotskog (1978), koji su je sa akademcima stavili na papir. Moć znanja i škole je od centralnog značaja za transformacije u društvu, a takva zamisao je bila polazna osnova “društvenog rekonstrukcionizma” (početak 20.vijek)” (Hayes 2006, Piaget 1972, prema: Škorić & Škorić,

2020). Naime, upravo se škole tretiraju kao mehanizmi društvenog razvoja ali i društvene kontrole, te shodno tome važno je istaći moć znanja kao ključa razvoja društva.

Društveni vapaj za praksom vaspitanja i obrazovanja koja će ići pod ruku sa zahtjevima humanističke društvene orijentacije i „društva koje uči“ poprimaju sve veći obim. No, primjećuje se da pri provjeri „aktuelnih dokumenata“ uloga obrazovanja je distancirana od sve neophodnije pripreme društva i individua da promišljaju i preispituju stvarnost kako bi je mogli podvrgnuti sopstvenom i zajedničkom izdizanju u pravcu humanijeg i emancipovanog izgrađivanja i bitisanja. To znači istovremeno i opasnost po skepticizam u pogledu značaja „obrazovanja i učenja“ nad kojim prijete komanda od strane informaciono-komunikacionog svijeta, gdje se ne primjećuje smisao i uloga obrazovanja za dobrobit „socijalnog okruženja“ već se „utilitaristički“ gleda na njegovu potencijalnu prirodu za jačanje „svjetskog kapitala“ (Gojkov, Rajić, Stojanović, Šafran, 2021: 31).

Vaspitanje i obrazovanje kao djelatnost stara koliko i samo čovječanstvo kroz svoj historijski rast i razvoj poprima ulogu ključnog aktera u promjenama društva i njihovog načina življenja. Međutim, druga polovina 20. vijeka obilježena je pluralizmom ideja, aktuelnosti, kritika i brojnih teorija vaspitanja i obrazovanja, a čiji je imperativ i cilj sadržan u napretku ideoloških, političkih i socijalnih pitanja društva, okrenutih ka humanističkom, demokratskom i protiv represivnom režimu života i rada. Ove koncepcije koje izvolijevaju reformu su u pedagogiji označene kao antipedagoške i kao takve se sijeku sa normativnim, represivnim i autoritarnim mjerama konvencionalnog vaspitanja i obrazovanja. Duh novih koncepcija trasira put obrazovanja koje oslobađa, koje omogućava da se razvije čulo kritike i odnjeguje svačiji identitet. Upravo se Paulo Freire sa svojim djelom „Pedagogija oslobođenja“ našao u redu uglednih zastupnika demokratije, pravednosti i humanizacije (Freire, 2002).

Teorija o obrazovanju kao „alatki“ društva u progresu ima svoje korijene prije nastanka kritičke pedagogije. Mnogo je djela napisano sa vizijom obrazovanja kao potpore društvu u razvoju, među kojima se ističe rad Žan Žak Rusoa, jednog od istaknutih ličnosti u periodu prosvjetiteljstva, naročito njegovo djelo *Emil ili o vaspitanju*. Ruso je vidio u djetinjstvu potencijal za odlučujući razvoj ličnosti, što najprije objašnjava kroz ideju o uslovljenosti kasnijeg *ponašanja* znatno ranijim radom na moralnom vaspitanju i oblikovanju ličnosti. Shodno njegovom stavu Freire gradi priču o *bankovnom obrazovanju* kao „hendikepu“ društva i

nelogičnosti koja vještači u suštini prirodan proces razvoja mladih naraštaja. Akcenat je na aktivnosti, dinamičnosti i saradnji, odnosno na dijalogom vođenom procesu ostvarivanja razvoja i obrazovanja učenika. Vilijem Godwin na sličan način objašnjava važnost uloge koju obrazovanje ima u društvu i da u njemu pronalazi najsuroviji i najopasniji način za ograničavanje svijesti i obnavljanje svijeta nepravde (Gazetić, 2021). Činjenica da oni koji potiču iz društva marginalizovanih i deprivilegovanih slojeva mogu izraziti kritički sud i dijalogom vođeni osposobiti se da “otvoreno” misle, stav je Freirea. Problem je obrazovanje koje uporno onemogućava da se promjene dese i u školskim i u društvenim okvirima, preferirajući nastavu tradicionalnog tipa. Tradicionalno obrazovanje se zasniva na specifičnim aspektima učenja poput konvergentnosti, transmisivnosti, reprodukcije, mehaničkog usvajanja znanja, verbalnog učenja i slično. Uočava se logika funkcionisanja *bankarskog modela* obrazovanja koje kroz specifične metode učenja podržava kontinuirano obrazovanje generacija u duhu postojećeg društva ali ne i pripremanje za neke više vrijednosti koje omogućavaju prevazilaženje granica svijesti i rađanje novog društvenog režima života i rada (Gazetić, 2021). Međutim, nova obrazovna filozofija postavlja zahtjev školstvu da se otvori prema učenicima, ne samo u smislu njihovog većeg obuhvata, no i u smislu njihovog uključivanja i davanja doprinosa u smjeru zajedničkih transformacija ka “otvorenom” i pravednijem društvu (Mazić, 2019).

Polazeći od klasifikacije formi znanja koje određuje njemac Jirgen Habermas baveći se društvenom teorijom, na *tehničko i praktično* znanje, kritička pedagogija uvodi nešto radikalno postavljajući te dvije forme u nužan relacijski kontakt povezujući ih u obuhvatniji zalački “kontekst” koji se određuje kao emancipatorsko znanje. Emancipatorsko znanje pokušava da uspostavi balans između tehničkog znanja koje se temelji na prirodnim naukama, mjerenju, hipotezama i dedukciji kao sazajnom putu i praktičnog znanja koje počiva na deskripciji i analitičkom uvidu u stvarnost i njene istorijske aspekte. Naime, radikalizmom vođeni teoretičari ukazuju na nužnost stvaranja emancipovanog društva, sposobnog da uviđa logiku (opresivnog) svijeta i rada, te spremnog da živi u kulturi dijaloga, demokratskog i humanističkog (Meklar, 2014).

Meklar nas uči da se kritička pedagogija koja je dobar saradnik sa obrazovanjem povedenim u duhu multikulturalizma, mora boriti da djeluje na ključnim društvenim poljima: kulturi, politici, ekonomiji. Ova pedagoška struja nazvana „kritička pedagogija“ mora da

zadobije veći prostor u društvenim istraživanjima, a sve u cilju formiranja intelektualnih, znanstvenih članova društva i „institucija“ koji su kroj savremenog izgleda istorije (Meklar, 2014). Nova perspektiva, predstavnika antipedagoške misli, na obrazovanje kakvo jeste gleda kao na ograničavajuće za ličnosti, narušavajuće tako za njihovo pravo da participativno i slobodno djeluju u pravcu razvoja ka humanijem postojanju. *Iskustvo* kao šansu za obrazovanje kao oslobodilačku, nekantovsku i razvojnu praksu, vide i Lav Tolstoj, kao i ruski revolucionar Mihajlo Bakunjin (Colić, 2019). Praksa koji prati otkrivanje ili *preispitivanje* (destruktivnih) obrazovnih praksi koje „istrebaju“ svaku šansu za obrazovanje do *emancipacije društva*, a pritom promoviraju ono što je potrebno ili traženo na „tržišnoj pijaci“, obećava da će doći do onoga što Freire naziva „osvješćivanje“, odnosno da postoji potencijal i prilika da se društvo i školstvo reorganizuje na jednoj *humanističkoj* osnovi (Tadić, 2019: 17).

Veliki doprinos u kreiranju oslobodilačke teorije i prakse obrazovanja ostvario je Freire. Takva teorija se gradi u vremenu pokretanjem ustanka za „*teologiju oslobođenja*“ protiv narušavanja prava čoveka, militarizacije, nepravde ekonomskih reformi“, oko kojeg se okuplja društvo depivilegovanih u vođstvu *sveštenika katoličke crkve* (Colić, 2019: 395). Oslobođenje se kroz svijet obrazovanja i kulture promovira i sprovodi na način što se generativne teme, objektivna stvarnost i ljudi postavljaju u dijalektički odnos. Prikladan način za to je suistraživanje što će za posljedicu imati netaknutu objektivnu stvarnost, dok se percepcija iste mijenja, a pritom se izbjegava rizik da ljudi budu predmet istraživanja, kao i to da se teme uzimaju kao statične i nezavisne kategorije (Freire, 2002). Freire je svoj aktivitet usmjerio u pravcu djelovanja na oformljivanje „obrazovnih radnika“ na kojima je odgovornost u širenju društva pismenih (Freire, 2002). Radom sa običnim radnicima uočava probleme običnog svijeta, sagledavajući tako i razlike između društvenih slojeva, odlučujući se za pedagoška istraživanja koja će ukazati na suštinski problem tog društva, prožimajući sve to i sagledavajući kroz svoje obrazovno iskustvo. Nepismenost stanovništva se izdvojila kao problem na koji se treba uticati i kao ključna stvar koja onemogućava stanovništvo da učestvuje u svijetu politike radi vlastite dobrobiti i oslobođenja (Freire 1985, prema: Gazetić, 2021). Freire na osnovu iskustva koje ima zaključuje da je dobar način da se obični radnici mogu zainteresovati za politiku i njena pitanja ako se u to uključe njihove potrebe i nedaće koje imaju, a poseban uticaj se može ostvariti uz pomoć medija i slike. Slikovit prikaz problema koje ima stanovništvo nepismenih je Freireova metoda učenja pisanja i čitanja. Produktivnost te metode je očigledna kroz primjer da se tri od

pet osoba za 30 sati obuke osposobe za pisanje i čitanje kraćih sadržaja (Gerhardt 1993, prema: Gazetić, 2021). Kako se Freire želio usmjeriti i na brojne vrste zanimanja/profesija to je uticalo da on proširi ono što se podrazumijeva pod pojmom *obrazovnog radnika*, nazivajući tako (Meklaren, 2014: 240):

- Granične intelektualce,
- Kritičke istraživače,
- Društvene aktiviste,
- Moralne činioce,
- Pobjunjene katoličke radnike,
- Radikalne filozofe,
- Političke revolucionare.

Freireovo odrastanje u siromašnoj sredini i aktualna dešavanja u zemljama Trećeg svijeta su uporište njegove invencije o mogućnosti transformativnog djelovanja na školstvo i društvo uopšte. Njegova pedagogija osvješćivanja polazi od ideje o tranziciji obrazovnih sistema i školstva, uviđajući ih kao krucijalnu i odlučujuću “mehanizaciju” za stapanje pojedinaca u svijet društva. Njegova avangarda o osvješćivanju ima za cilj kvalitativno jačanje i preobražavanje sistema obrazovanja kao elementarne platforme društvenog progressa (Freire, 2002). Naime, za vrijeme svog življenja u egzilu Freire je stvarao svoje čuveno djelo „*Pedagogija obespravljenih*“ u kojem je problematizovao koncept obrazovanja, nama poznat kao tradicionalni, etiketirajući ga kao *bankarski model*, a suprotstavljajući mu *problemski model* kao ideal obrazovanja koje osloboda (Freire 2018, prema: Gazetić, 2012). Problemska nastava i obrazovanje postavlja zahtjev za udruženo djelovanje svih aktera škole i kreiranja programa na temelju objektivnih istina i njihovom interakcijom sa istom. Ovaj model obrazovanja otvara prostor za dijaloške, mini istraživačke i saznavne susrete i aktivnosti učenika i nastavnika. Svaki pojedinac sa sobom donosi neku verziju posmatranja svijeta i ona se u susretu sa drugim razvija i uobličava (Mazić, 2019).

“Obrazovanje: praksa slobode” ili “Obrazovanje za kritičku svijest” je djelo koje Freire piše na početku svog ukupnog stvaralaštva. Freire problematizuje početni oblik svijesti koju

određuje kao “naivnu”, navodeći dva načina njena razvijanja (Freire 2005, prema: Colić, 2020: 398):

1. Nerazvijena svijest ograničena uskraćivanjem znanja i navođenje na prihvatanje nehumanog načina življenja;
2. Potencijalno razvojna i prosvijećena ljudska svijest koja podrazumijeva hipotetički stav prema svijetu i problemima, spremnost da se ne bude u pravu, spremnost za konstruktivan dijalog, djelovati kao subjekat, umjesto prihvatanja objekatske pozicije.

Freire ukazuje na to kako “svijest o ljudskoj moralnoj pristrasnosti” u društvu pretpostavlja istoriju kao mogućnost ili soluciju, a ne kao nužnost koja se mora prihvatiti (Freire 2004, prema: Colić, 2020: 399). Čovjeku je data moć mišljenja i govora što ga i čini naprednijom živom vrstom, upravo ga je takvo nešto i dovelo do situacije znalačkog izgrađivanja i oplemenjivanja uslova njegovog života i rada. Svijet koji nastanjuju ljudi i životinje nema istu logiku. Životinje ne percipiraju stvarnost, oni ne mogu da mijenjaju stvarnost, niti svoju animalnost, već prosto žive, dok sa druge strane ljudski svijet karakteriše postojanost koja prevazilazi življenje, postojanost koja je istorična. Svjesnost koja je data samo čovjeku mu omogućava da se njome prosviećen odupire ograničenom djelovanju, te na isti djeluju stvaralački i transformativno (Freire, 2002).

Meklarén u svom djelu *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije* tvrdi da stoji uz težnje da se izvrše reforme u domenima *obrazovne prakse, politike, nastavnog programa i „učioničke pedagogije“*. Sve aktivnosti učinjene na tom putu su korak do preovladavanja kapitalističke društvene „struje“ u korist Freireovih i Čevovih teorija (Meklarén, 2014: 187). Šansu za oslobođenje, pravednije i humanije bitisanje, deprivilegovanih društava jedino razvijanjem svijesti o tome da „tlačitelja“ imaju u vlastitoj svijesti, te uviđanjem realnosti kao ne nužno zadate, već transformativne i progresivne. Takva borba može biti povedena samo dinamikom odnosa misli i akcije, zasnovanih na uviđanju stvarnosti, kritičkom uvidu prema njoj, te akciji orjentisanog ka njenom kvalitativnom mijenjanju (Colić, 2020).

Društvo obrazovnih radnika koji se interesuju za kritičku pedagogiju u dobroj mjeri sačinjavaju oni za koje je ona neostvariva i suviše idealizovana, a što Meklarén objašnjava kako “ona svakako predstavlja stav koji prijeti interesima onih koje dominantna kultura već lijepo

služi” (Meklarén, 2014: 241), čime je ujedno i stao u odbranu kritičke pedagogije i ukazao na njen suštinski značaj. Konceptija koju još anarhisti zastupaju u XIX (William Godwin, Maks Štirner) vijeku je ukazivala na kauzalni odnos između obrazovanja i društvenih nepravdi i hijerarhijske organizovanosti društva. Kolika je moć u obrazovanju i vaspitanju za život jednog društva, te koliko je njegova priroda politički “ustrojena” i toga zavisna, ukazuje i stav Žan Žak Rusoa o *ideološkoj naravi* moralnog vaspitanja, budući da ono uveliko presuđuje kasnijem načinu življenja i funkcionisanja. Jedan od savremenika Karla Marksa, Maks Štirner ukazuje na neophodnost građenja obrazovne filozofije i prakse na osnovama kritičke pedagogije (Colić, 2019: 394). Kako bi se promijenio globalni društveni poredak, kako bi se obespravljeni izdigli iz ograničenosti, nužna je revolucija i na nivou ličnosti, koja će da pomiri tu podijeljenost koja se “ukrotila” u njihovim individualitetima. Takva revolucija će se desiti samim otkrivanjem svog “nasilnika”, odnosno oslobađanjem i kritičkim oformljivanjem vlastite svijesti (Freire, 2002).

Kritičku pedagogiju, Freire određuje, kao “obrazovnu teoriju i praksu podučavanja i učenja koje su u funkciji političke borbe za pobijanje i transformaciju dominantnih represivnih društvenih narativa stvaranjem društva jednakih” (Colić, 2019: 395). Najavljuje se nova konceptija obrazovanja koja na isto gleda iz ugla njegove funkcije da obrazuje osobe sposobne za progresivno djelovanje i uklapanje u svijet društva. Nova obrazovna filozofija vođena je idejom koja podrazumijeva življenje sa istorijom i djelovanje kojim stvara nove istorijske “obrise”, putem prakse i dijaloga koji osposobljavaju za kritičko i stvaralačko dejstvovanje (Colić, 2019). Ideja humanizovanja cijelog čovječanstva djeluje kao paradoks ali njeno potencijalno ostvarenje leži u vaspitanju i obrazovanju kao ključnom projektantu društva budućnosti (Freire, 2002).

Freire podvlači tezu o kontekstualnoj zavisnosti obrazovanja i potrebi njegovog sagledavanja i razvoja u skladu sa graničnim okvirima jedne nacionalnosti. Preuzimanje modela ili koncepata iz drugačijih kulturoloških „podneblja“ Freire karakteriše kao: konzerviranje kontinenta tj. modelovanje kulture ćutnje pod plaštom lažnog humanizma, humanitarizma i lažne zaštite represivnih vlada“ (Freire 1974: 102, prema: Colić, 2020: 410). Kohan, 2021. upozorava na važnost praktikovanja Freireove priče o politizaciji obrazovanja i borbe za obrazovanjem koje priprema za život u kojem ima mjesta samo za pravdu, ljubav i koji je bolji od ovog dosadašnjeg. Takva borba jeste šansa za mlade i prilika da se održe u igri pitanja koja mogu biti važna i za

opstanak (Kohan 2021, prema: Gazetić, 2021). Moć obrazovanja i djelovanje putem obrazovanja se može iskoristiti i u svrhu humanizovanja i „pomijeranja“ društva ka naprijed. „U antinomijskoj tradiciji, kojoj Freire pripada, očigledno je da obrazovanje može da se koristi i kao najmoćnije sredstvo borbi protiv dehumanizacije čoveka (svođenje čoveka i njegovog sveta na skup činjenica kojima može uspješno i lako da se manipuliše), posebno ako podstiče „kreativnu neprilagođenost“ o kojoj je govorio Martin Luter King, odnosno „umjetnost razlaganja ideja“ koju pominje brazilski pedagog“ (Colić, 2020: 412).

“Školstvo je u biti “oruđe simboličkog nasilja” i surovo elimiše sve one koji se ne prilagođavaju njegovim standardima (Bourdieu et Passeron 1970, prema Colić, 2020: 413). Pod uticajem *marksista*, a kasnije i *postmodernističke* i *poststrukturalističke* društvene “struje”, kristališe se realnost obrazovanja kao ne nužnog dobra i nesebične brige za dobrobit drugih ili kao doprinos u oformljivanju ljudskih bića, već ga dovodi u vezu sa društvenom *moći* (Colić 2020: 413). Svijest koja je data ljudskom svijetu omogućuje im rad na nedovršenosti koja postoji kao potencijal za nešto više i u sebi nosi damar razvojnosti i smislenosti. Odlika ljudskog bića da se rađa kao potencijal za nešto, tj. kao nedovršen, te da se iz te započetosti, podsredstvom zahtjeva i problemskih situacija, sopstvenim doprinosom progresivno pomijera ka individualnom uobličenju zahtijeva obrazovanje koje to obećava (Freire, 2002).

Uočavajući iz prethodno rečenog u kojoj mjeri je škola zavisna od društva u okviru kojeg bitiše, prepoznamo da je taj odnos u suštini osnova na kojoj treba graditi znanje i sadržaje obrazovanja. Nadalje, o tome kako je obrazovanje nužno kulturološko polje i da ga je nemoguće izolovati ili izolovano posmatrati ukazuje sljedeća teza: “Kritička pedagogija je borba u okviru tog područja, na kome se poništava istorija, područja agonističkih razmjena i kontradikcija koje se međusobno nadmeću i u kojima se odvija konkretna istorijska borba za značenje u okviru znakova i među znakovima” (McLaren 1997, prema: Meklaren, 2014: 255).

Politika i programi obrazovanja se trebaju kreirati na temelju onoga što jeste sadašnjost, što jeste potreba društva. Sadašnjost i ono što se u njoj zbilja dešava se uzima za problem na kojem treba poraditi društvo i u praksi, a i u pogledu intelekta. Politika i obrazovanje će trpjeti nazadnost, reproduktivnost i statičnost ukoliko se kritički ne osvijesti na način što će namjesto tumačanja pogleda ljudi na stvari raditi po principu dijaloga i usklađivanja sopstvene i njihove svijesti, odnosno svjesnosti o situaciji u kojoj se nalaze. To se ne može desiti sve dok su

obrazovni i politički programi udaljeni ili potpuno odvojeni od potreba društva i trenutne stvarnosti, odnosno, dok se na takav način *obespravljeni* zastrašeni drže pod kontrolom (Freire, 2002). Velika opasnost na koju nas Žiru navodi jeste osnaživanje obrazovne uloge popularne kulture, te nastajanje javne pedagogije, odnosno, jačanje neoliberalnog, tržišno orijentisanog obrazovnog modela koji se kosi sa onim čemu teži kritička pedagogija (Žiru 2013, prema: Gazetić, 2021).

Koncept obrazovanja kakav se u novijoj istoriji rađa je ozbiljan rizik za demokratski vođenu obrazovnu politiku. Naime, plasira se ideja o obrazovanju za poslovni svijet, odnosno udovoljavanju tržišnim zahtjevima, što za sobom povlači rad na vještinama ali ne i na obilovanju znanjem. Na meti je spremanje za uklapanje u postojeću strukturu ali ne i za moguću emancipaciju koja obezbjeđuje prostor za transformativne mogućnosti (Žiru 2013, prema: Gazetić, 2021). Činjenica koja narušava snagu demokratičnosti, emancipovanosti, pravednosti je ona koja govori da se, prema kritičarima školstva, u SAD-u kurikulumi obrazovnih sistema oslanjaju na sedam stubova tradicionalnog, “bankarskog” obrazovnog režima (Gazetić, 2021):

Tabela 2: Sedam temeljnih stubova “bankarskog” (tradicionalnog) modela obrazovanja

<p style="text-align: center;">Konfuzija</p>	<p>Kurikulumi se odlikuju nesistematizovanošću, rascjepkanošću, te kontradiktornošću u gomili informacija. Nedovoljna povezanost učenika sa okruženjem i distanciranost između nastavnog kadra doprinose svođenju svega što se uči ili predaje na reproduktivni nivo, odnosno udaljavanje od holističkog uvida u suštinu stvari.</p>
<p style="text-align: center;">Klasna pozicija</p>	<p>Školstvo prenosi hijerarhijsku strukturu društva unutar svojih “zidina” pozicionirajući učenike i privikavajući ih na prihvatanje pozicije kojima jedino mogu pripadati.</p>
<p style="text-align: center;">Nezainteresovanost</p>	<p>Način umanjavanja značajnosti onoga o čemu se uči se ostvaruje zvonom na kraju časa koje podrazumijeva prekid učenja i time zanemarivanje istog.</p>

Emocionalna zavisnost	Prava u školi su u rukama autoriteta, koji jedino mogu dopuštati ili odbijati ista, a što čine u zavisnosti od toga da li se ta prava tretiraju kao moguća ili ona koja su opasnost tom kontrolnom mehanizmu.
Intelektualna zavisnost	Svijest učenika se gradi na tome da se za sve ono što će se učiti mogu pitati jedino oni koji su obrazovno spremniji od njih, dakle, nastavnici, odnosno oni koji plaćaju te nastavnike.
Uslovno samopouzdanje	Samopouzdanje učenika je u rukama onih koji se bave njihovim obrazovanjem. Niti roditelji, niti sami učenici ne mogu biti mjerilo njihovih vrijednosti.
Nadzor	Učenici se ograničavaju i sputava se njihova sloboda da saznaju nešto više od onog što im nastavnici žele “usaditi”. Domaći zadaci su način kontrole učenika i van učionice, time se osigurava potpuna kontrola i održavanje reda.

Temelji razvoja društva kakvom se teži imaju uporište u vaspitno-obrazovnim sistemima. Zasiurno je da *bankarski model* obrazovanja sa svojom kružnom, reproduktivnom i statičnom “cirkulacijom” ograničava individue u otkrivanju granica vlastitih mogućnosti, dok sa druge strane, problemski modelom vođeno obrazovanje “ukorijenjeno je u dinamičnoj sadašnjosti i revolucionarno je” (Freire, 2002: 52). Pobornici kritičke pedagogije ukazuju na jednu novu perspektivu obrazovanja koja bi imala moć da osigura nastanak pravog demokratskog, liberalnog i emancipovanog društva. Takvo obrazovanje ima drugačije didaktički koncipiranu nastavu koja je utemeljena na Freireovoj metodi postavljanja problema. Ideje o problemskoj nastavi utemeljena je na Djuijevoj projekt - metodi i njegovoj ideji o nastavi koja će povezivati teoriju i praksu i smanjiti postojeći jaz među njima. Njegova projekt metoda je bila koncipirana na sljedeći način:

- 1) Postavljanje praktičnog problema
- 2) Utvrđivanje plana ili projekta za njegovo rješavanje putem postavljanja hipoteza
- 3) Rad na rješavanju problema
- 4) Izvođenje zaključaka na temelju prikupljenih podataka, provjeravanje hipoteza
- 5) Praktična primjena

Projekt - metodu kasnije Djui preformuliše u problem – metodu (Vilotijević 1999, prema: Gazetić, 2021).

Problemski tip obrazovanja je primijenjen u svom pravom značenju tek nakon preoblikovanja uloge učenika i nastavnika u nastavnom procesu, te zamjenom pripovijedačke sazajnom metodom učenja i poučavanja. Ovakav model obrazovanja djeluje u ritmu sa prirodom čovjeka i svijeta koja funkcioniše progresivno, a data je u “započetoj” formi. Moć problemski orjentisane nastave i obrazovanja jeste u sekularizaciji i demokratizaciji čitavog čovječanstva i izdizanje iznad ograničene slike stvarnosti, uviđajući je pritom kao predmet ljudskog transformativnog djelovanja (Freire 2018, prema: Gazetić, 2021). Nastava kakvu hoće predstavnici kritičke pedagogije kosi se dosadašnjim “bankarskim” režimom rada i uspostavljanja odnosa. Naime, bankarski model obrazovanja zasnovan je na frontalnoj nastavi koja podržava pripovijedački tip poučavanja i učenja, gdje se njeguje dizbalans između pozicija učenika i nastavnika, te onemogućava problematizovanje i aktiviranje viših misaonih funkcija. Dok, kritička pedagogija reprezentuje dijalektički i dijaloški način funkcionisanja koji reorganizuje uloge nastavnika i učenika u nastavi, uspostavljajući sada među njima recipročan odnos. Učenici se pozivaju na dijalog, na promišljanje, na kontinuirano preispitivanje, mijenjanje i ponovno uspostavljanje drugačijih vlastitih identiteta. Pojam znanja se tretira na dijalektički način, kao i njegova građa i dimenzije (moć/znanje). Kraj pripovijedačkom “ubjeđivanju” u određenu (krivu) sliku svijeta može prirediti napredna forma procesa komunikacije dijalog, koju plasira kritička pedagogija za krucijalnu metodu učenja i obrazovanja koje oslobađa (Warner 2012, prema: Gazetić, 2021). Freire dijalog određuje kao karakteristiku kognitivnog djela gdje se oni koji trebaju saznati (učitelji i učenici) usmjeravaju na ono što se treba saznati, što se sada pozicionira na mjesto objekta (Davis 1975, prema: Gazetić, 2021). Meklaren revolucionarnu pedagogiju proširuje na oprečnost u odnosu znanja/moći na temelju njihovih kontradikcija koje leže u nutrini njih samih, gdje “iz tako snažnog i često neizdržljivog sukoba, umjesto epistemološkog razrešenja na višem nivou, rađa se privremeni pogled na novo društvo

oslobođeno ropstva prošlosti, vizija u kojoj prošlost odjekuje u sadašnjosti, istovremeno izvan i pored sveta”(Meklar, 2014: 291). Samo na temelju dobro upoznate prošlosti možemo bolje razumijeti sadašnjost i u skladu sa time djelovati valjano za budućnost. Freire je kao lijek za obrazovanje koje pati od šablonizma predložio humanizaciju koja će u “zidine” školstva uvući moć duhovne potpore i metodski stvorene osnove za učenje koje obećava puni razvoj potencijala svakoj individui (Stanisavljević Petrović 2012, prema: Gazetić, 2021). Individue se u “dijaloškom susretu” sa drugima znalački izgrađuju i oformljuju jednu osvješćeniju i potpuno napredniju perspektivu gledanja na stvarnost. Participacija i saučestvovanje u obrazovnoj praksi omogućavaju zajednički rast i naoštavanje u smjeru kritičkog i stvaralačkog opserviranja svijeta oko sebe. Samo na takav način se može primijetiti mogućnost transformacije “istorijske sadašnjosti” koja ne mora biti fiksna i prihvaćena kao nužno takva, te uvidjeti značaj kritičkog i stvaralačkog postupanja prema istoj, u korist demokratičnijeg i humanijeg društvenog poretka (Freire 1972, prema: Colić, 2019). Dijaloška metoda oplemenjuje proces obrazovanja čineći nastavnike i učenike saradnicima, prijateljima, uz to omogućavajući da dođu do punog izražaja znanje i stručna osposobljenost nastavnika i potencijal i spremnost učenika za intelektualni i znalački progres. Uočena je korespondentnost između aktivnog i kritičkog slušanja, tako da se dijalogom pokreće aktivnost i rad na učenju ali i razvija sposobnost da se unaprijedi sposobnost logičkog mišljenja (Vilotijević 1999, prema: Gazetić, 2021). Dijalog unosi duh ljubavi, povjerenja odnosno svih onih aspekata humanosti kao krucijalnih vrijednosti (Freire 2018, prema: Gazetić, 2021).

Obrazovanje zasnovano na problemskom modelu učenja daje šansu svakom subjektu nastavnog procesa da razvije “čulo” kritike i osposobi se za suočavanje sa problemskim situacijama. Tako Elza Auerbah predlaže da se nastavnici u problemskoj nastavi u korist podsticanja razvoja kritičkog mišljenja učenika oslanjaju na pet osnovnih etapa (Naiditich 2010, Izadina 2009, prema: Gazetić, 2021: 72) :

- Opisivanje sadržaja
- Definisane problema
- Personalizovanje problema
- Diskutovanje o problemu
- Diskutovanje o alternativama problema

Prva etapa polazi od najprije od *opisivanja sadržaja*, gdje će kroz određene kodove koji nose sadržaje iz istorije učeničkih iskustava nastavnik približiti konkretan problem učenicima, koji će individualnim opisivanjem na dobar način prikazane realnosti, moći razotkriti i riješiti probleme. Nadalje, naredna etapa koja podrazumijeva *definisanje problema* označava fazu u kojoj učenici postaju svjesni postojanja problema. No, da bi pronalaženje problema ostavilo traga i uticaja na svijest učenika neophodno je napraviti korelaciju između učenikovih emocija i problema, odnosno njegovog života i datog problema (etapa 3: *personalizovanje problema*). Sljedeća faza *diskutovanje o problemu* od učenika zahtijeva ulaganje većih napora da bi se definisani problem na valjan način analizirao sa različitih aspekata, počevši od društveno-ekonomske važnosti, preko reperkusija u političkom smislu, te sve do reperkusija na ličnom nivou i na nivou zajednice. Najzad, posljednja faza *diskutovanje o alternativama problema* podrazumijeva osvrt na različite perspektive tretiranja problema i iznalaženja mogućih rješenja (Naiditich 2010, Izadinia 2009, prema: Gazetić, 2021).

Obrazovanje kakvo Freire želi nije reproduktivno, već je ono problemskog tipa i kao takvo osigurava da se kreativnošću i kritičkom naoštrenošću učenici izdignu iznad ograničene svijesti i počnu djelovati transformativno i progresivno na stvarnost koja ih u tome sputava. Moć da se odgovori na neki izazov povlači za sobom i potrebu za suočavanjem sa još nekim izazovima i to je logika obrazovanja koje priprema ličnosti spremne za prihvatanjem ali i transformisanjem postojećeg stanja stvari (Freire,2002). Način podupiranja mladih naraštaja u smjeru razvijanja moći kritičkog promišljanja može biti ostvarljiva jedino ako je sam taj proces baziran na principu dosljednosti (Rahimi & Sajed 2013, prema: Gazetić, 2021).

Obrazovanje koje vodi emancipaciji i stvarnom znanjem i misaonom izgrađivanju mora biti nešto više od riječi na papiru. Težiti tome da škole profunkcionišu na demokratski način, graditi obrazovne politike u skladu sa time, a pritom u praksi podržavati način tretiranja i organizovanja uloge nastavnika i učenika na tipični “bankarski” način može biti pitanje političkog tipa ili pak postojanje velikog jaza između teorije i prakse koji je teško premostiti. Jedna nova pedagoška struja koju Freire imenuje *emancipatorska pedagogija* donosi nova značenja, nove uloge i drugačiju vizuru i način trasiranja “staze” obrazovanja. Naime, pedagogija za emancipaciju zahtijeva da se asimetričnost koja postoji među nastavnicima i učenicima dovodi u balans, uključujući obje strane u igru učenja i obostranog oslobođenja

(Tadić i Nikolić 2000, prema: Gazetić, 2021). Nastavna praksa obrazovanja za emancipaciju zahtijeva što manju asimetričnost između uloga nastavnika i učenika, a što veću tenziju između njih kako bi se dalo na značaju ono što jeste i što može biti učenik osim toga što samo mi možemo učiniti za njih. Dakle, fokus je na aktivitetu učenika, pored aktivne uloge nastavnika kao predavača, kako bi se između njih “rodilo” znanje koje ih progresivno mijenja (Sullivan 2020, prema: Gazetić, 2021).

Kritikujući oblik nastave u kojoj nastavnik podučava, učenici inkorporiraju i kasnije reproduciraju usvojene informacije, što je mera njihovog školskog uspjeha, “proizvodi prilagodljive, pasivne, fiksirane, potlačene i poslušne identitete” (Colić, 2019: 396). Takva tradicionalna “muštra” obrazovanog društva osigurava opresivnom svijetu da održi svoju moć nad deprivilegovanim, te da njihovu politiku prihvate kao nužnu istinu i realnost. Freireova vaspitno-obrazovna ustanova je ona u kojoj se proces učenja oslanja na prosvijećenje svijesti i otkrivanju protivrječnosti u „podlozi“ političke, ekonomske, kulturne i društvene zbilje, kao i pronalaženje adekvatnih metoda koje bi radile u korist transformativnih mogućnosti i humanijeg društva (Freire 1974, prema: Colić, 2020). Freire ukazuje na značaj i odgovornost uloge nastavnika od čije stručne osposobljenosti zavisi koliko je on iz etičkih razloga (ne)spreman za više poduhvate, poput težnje za dosavršavanjem i usklađivanjem svog rada sa trendovima vremena, ulaganja napora za angažovanjem u razredu (Freire 2017, prema: Gazetić, 2021). No, tu se ne staje, od velike je važnosti posjedovati personalitet koji će pogodovati obrazovanju za emancipaciju, te tako nastavnik treba imati neke karakteristike, poput “sposobnosti da se voli, poštovanja drugih i prihvatanja razlika, skromnosti, tolerancije, otvorenosti prema novinama, spremnosti na promenu, upornosti, nadanja, smisla za pravičnost” (Freire 2017, prema: Gazetić, 2021: 80). Nastavnici su nesvjesno izmanipulisani i ono što predstavljaju i traže u nastavnoj praksi je plod već izgrađenog kapitalističkog ili ekonomskog, ideologizovanog mentaliteta. Etopl predstavlja nešto što za šta se ozbiljno moraju zauzeti predstavnici kritičke pedagogija a odnosi se na to da je najvažnije steći uvid u stvarnost kakva jeste, sagledavanjem holistički sve njene strane i dobre i loše, te da se uvide i otklone protivrječnosti i kontradikcije koje leže u aktuelnim „pravilnostima“. Tim putem će se društvo osposobiti da takvu stvarnost percipiraju kao potencijalnu i varijabilnu, te da je moguće transformativno djelovati u korist *jednakosti* i demokratije u pravom smislu riječi. Samo tako je moguće iznjedriti „emancipovane“ članove društva (Apple, 2012: Tadić, 2015: 103 – 104).

Lijek školstvu koje pati od “bolesti naracije” jeste jedna nova obrazovna zbilja koja na čelo postavlja nastavnika kao neautoritarnu ličnost, spremnu da produkuje klimu demokratičnosti, jednakosti i saradnje nasuprot obrazovnoj praksi koja podupire takmičarske porive i teži uspostavljanju razlika. Naime, nova obrazovna struja kakvu hoće emancipatorska pedagogija kreće od aktivne, subjekatske uloge svačijeg individuliteta, davanja prostora za samostalni rad svakog koji uči, te nastavnika koji redovno vrše kritičku analizu vlastitog rada i rada učenika (Freire 1985, prema: Gazetić, 2021). Problemski model obrazovanja promovišu samo oni nastavnici koji u saradnji sa učenicima kao mislećim akterima obučavaju o onome što jeste predmet saznanja (Freire, 2002).

Dva su različita pojma *nestrpljivost* i *strpljivost* koja, kako Freire tvrdi, vode istom cilju kakav je ostvarenje sna svake individue. Freire se dotiče značaja postojanja umjerene tenzičnosti kako bi se stvorile prilike za potencijalanu životnu ostvarenost, pritom obraćajući se učiteljima kao nosiocima odgovornosti za sudbinu sebe samih i mladih naraštaja, upozoravajući uz sve to na nužnu istrajnost i strpljivost na putu do cilja. Freire svojom pedagogijom postavlja zahtjev pred nastavnike i učenike da se vođeni idejom o mogućnosti i potrebi društvenih transformacija, bogate znanjem koje kritički filtriraju (Shor 2004, prema: Gazetić, 2021). Freireova pedagogija je neophodna zbog oplemenjivanja savremenog školstva i svijeta koje „stoji“ usljed nelogičnosti koju nameće kapitalizam.

Princip bankovnog modela obrazovanja zasnovan je na metodama pasivizacije učenika kroz serviranja činjenica koje moraju inkorporirati, bez aktiviranja njihove svijesti i sagledavanja različitih perspektiva i mogućnosti posmatranja realnosti. Takav „mehanizam“ i kultura tišine, onemogućava rađanje novih i drugačijih vrijednosnih orijentacija, što ide u korist ideologiji rukovodećeg svijeta (Colić, 2020). Suprotnost ovakvoj ideologiji je škola što formira kritički “naoštrene” umove, koja kroz sadržaje “uvezane” sa realitetom i sazajnu obrazovnu “formulu” objašnjava neodvojivost između čovjeka i objektivne stvarnosti i osvještuje. Svijetu koji želi dominaciju odgovara *kultura šutnje* koju remeti obrazovanje za oslobođenje što za metodu ima dijalog. Freire spominje antidialogsku metodu u kojoj govor nije u funkciji ispravnog dijaloga, a semantička igra riječi pomijera konotativna značenja što ide na ruku prezenterima *kulture šutnje* (Freire, 2002). Dva modela obrazovanja kose se i suprotstavljaju u pogledu pripovijedanja ili dijaloga kao poželjne metode nastavnog procesa, pri čemu bankovni model sa svojom

verbalističkom nastavom nastoji „uroniti“ svijest mladih i oblikovati u krutu i usko oformljenu vizuru stvarnosti, dok se problemski orjentisana nastava zasniva na cilju *oslobođene* svijesti, te produkovanja mislećih i kreativnih članova društva, *bića za sebe* (Colić, 2020: 412).

Metod postavljanja problema je način da se u procesu nastave grade odnosi na relacijama učenika i nastavnika zasnovani na uzajamnom poštovanju, povjerenju i ljubavi (Gadotti 1994, prema: Gazetić, 2021). Problemski model obrazovanja polazi od aktivističke uloge učenika, pri čemu učenik biva naučnik u malom, odnosno saznavnim putem pokušava otkriti znanje (nastavno gradivo) ali ne samo to već i biti učesnik (zajedno sa nastavnikom) procesa *stvaranja novog znanja*. Freire smatra da uloga pedagoga koji primjenjuje metodu postavljanja problema jeste da skupa sa učenicima stvara uslove u kojima će „znanje na nivou *dokse* ustupiti mjesto istinskom znanju na nivou *logosa*“ ukazujući time na značaj metode postavljanja problema za obrazovanje kakvo osposobljava za cjeloživotno učenje (Freire 1974: 62, prema: Colić, 2020: 411).

Kako Freire kaže, istinsko vaspitanje i obrazovanje je ono koje mišljenje ima za istraživački predmet, a čime omogućuje i progres u domenu svijesti onoga ko se obrazuje (Freire, 2002). Programski sadržaji obrazovanja bi trebali biti bazirani na *generativnim temama*⁶ jer se u njihovom odsustvu pronalazi ležište zamagljavanja ideologije potčinjavanja i nepravde. Dakle, od krucijalnog značaja je približiti se svačijoj realnosti i uzeti u obzir svačiju perspektivu gledanja na stvarnost. Programi obrazovanja za svoj sadržaj moraju imati ono što jeste realnost koja te ljude okružuje. Osnovni način da se ostvari takva korespondentnost jeste da se kroz istinski vođen dijalog prodre u “tematski svemir ljudi” (Freire, 2002: 61). Naime, težište je na tome da se metodologija otkrivanja generativnih tema, kao stvarnosti koja je objektivno dokaziva, zasniva na dijalogu kojim će se kritički sagledavati i otkriti logika odnosa na relaciji između svijeta i ljudi, te između ljudi uzajamno. Freireov “tematski svemir” koji sačinjava jedno vremensko razdoblje karakterišu teorije ili koncepti koji su u dinamičkom, kontradiktornom relacijskom odnosu sa težnjom ka određenoj konačnosti. Određeno vremensko razdoblje postaje autentično time što se odlikuje jednom dinamičnošću teorija u interakciji. Problem je kada se proširi jaz među suprotno postavljenim teorijama i stavovima, jedni su konzervativci, a drugi progresivisti i za produkt nečeg takvog često imamo groteskno postavljenu realnost. Naime, Freire tu granicu

⁶Sadržaji koji otvaraju prostor za nove sadržaje opet dinamičnog izgleda, odnosno koje imaju mogućnost razlaganja na gomilu drugih tema.

označava kao “neprovjerenu izvedivost” i govori o njoj kao o riziku od dehumanizacije sa jedne strane ali i, sa druge strane, kao opasnost koja se ne može dozvoliti i koja se mora održati kao status quo. Tako nas Freire uvodi u epohu koja čini “spektakl” time što priređuje svijet dominacije koji vodi borbu protiv svijeta za oslobođenje. Stoga obećanje oslobođenju ne mogu biti samo generativne teme nego i percepcije ljudi u vezi sa tim (Freire, 2002: 64).

Kritička pedagogija nastoji da zbliži i poveže različite individue i perspektive učenika na stvarnost i život i da na taj način kroz stvaranje jednog geštalta ili holističkog uvida u stvari osigura razumijevanje realnosti u kojoj je moguće osigurati način života i rada koji će biti jednako human i odgovarajući svima. Jedan od načina da se u obrazovnoj praksi to jedinstvo uspije uspostaviti su upravo prethodno navedene generativne teme i percepcije učenika u vezi sa tim. No, da bi se tako nešto moglo ostvariti u praksi uslov je, prije svega, imati kvalitetan i odgovoran nastavni kadar koji će moći uvidjeti propuste obrazovne prakse i koji će takve zahtjeve moći razumijeti i ispuniti.

Djelo “Učitelji kao kulturni radnici” koje je napisao Freire govori o značaju sagledavanja manjkavosti *administrativnog nadzora* nad učiteljima i da to za posljedicu ima problematičnu radnu atmosferu u razredu. Takođe se u navedenom djelu ukazuje i na nužnost poučavanja učitelja o adekvatnom upoznavanju svačijeg individualiteta u razredu, kao bitnom segmentu obećavajuće i dobre nastave (Freire 2018, prema: Gazetić, 2021). Asimetričnost između znanja učenika i nastavnika je logična ali je i njihova suprotstavljenost u toj dinamici odnosa mogućnost, klica razvoja novih otkrića (Barlett 2005, prema: Gazetić, 2021) u čemu se i ogleda potencijal za transformativnost i progresivnost društva i postojećeg stanja stvari u neku novu promjenljivu realnost. Dijalog ne kategorizuje učesnike istog kao one koji nemaju nimalo znanja i one koje su superiorni intelektualci, već je dijalog prilika za svakog ko se njime vodi da znalački napreduje (Freire 2018, prema: Gazetić, 2021).

Koncept borbe za pravednošću i humanošću gradi se na socijalnim “momentima”, a ne na individualnom oslobađanju koje opet obnavlja sistem dehumanizacije nadojene egoističnošću. Mogućnost transformisanja opresivnog, hijerarhizovanog režima u humanističku stvarnost leži u obrazovanju koje obezbjeđuje da se i učenik i nastavnik smještanjem u uloge subjekata nastavnog procesa osposobe za ispravno percipiranje stvarnosti i oslobode “otuđujućeg intelektualizma”. Subjekatska pozicija učenika i nastavnika omogućava uspostavljanje dijaloga, koji obezbjeđuje uzajamni rast uz autoritet učitelja koji promovise slobodu (Freire, 2002). Praksa

obrazovanja koja se zasniva na deskriptivnoj nastavnoj metodi može samo doprijeti ostvarivanju mladih naraštaja kao reproduktivaca i robova sopstvenog uma koji se ograđuje od većeg misaonog anagažovanja ili problematizovanja, odnosno kritičkog uvida u realnost. Tradicionalno obrazovanje putem *ocjenjivanja*, te „*verbalističkim*“ načinom prenošenja znanja, pokazala se kao otpor na putu da razvijene svijesti i moći (kritičkog) promišljanja, te nepodržavajuća na putu do stvaranja kreativnih i transformativnih članova društva (de Beauvoir 1995, prema: Colić, 2020: 408). Sa druge strane, proučanje *tematskog svemira* kroz obrazovanje koje zahtijeva njegovanje kreativnosti i originalnosti, te njegovanja vlastitog mišljenja i razmišljanja, a sve to podstaknuto dijaloškom metodom i istraživačkom aktivnošću osigurava drugačiju budućnost. Promijeniti stvarnost može svako ko preispituje i ko se hipotetički odnosi prema postojećem stanju stvari (Freire, 2002).

Kategorija *znanja* je u stalnom frekencionalnom i cirkulišućem toku, ona jeste *proces*, a ne *činjenica* te se na toj osnovi nastavnik i učenik uzajamno angažuju i znalački dograđuju. Kako bi se proces sticanja znanja progresivno mijenjao (kod nastavnika i kod učenika)⁷ neophodno je da se umjesto modela serviranja znanja učenicima problemskom strukturom rada isprovocira i omogućuje uzajamno znalačko uzdizanje nastavnika i učenika (Colić, 2020). “Svaka obrazovna praksa zahteva postojanje dva subjekta, jednog koji predajući uči, i drugog koji učeći podučava” (Freire, 2017: 50) sentenca je koja oblikuje ključnu ideju obrazovanja kakvo želi da “porodi” praksa kritičke pedagogije. Na osnovu tako izrečene misli i sprovedene prakse može izrasti autonomno i emancipovano, demokratsko društvo. Definicija ovakvog obrazovanja je formiranje autonomnih ličnosti, naročito u intelektualnom i emotivnom domenu (Martins & Silva 2016, prema: Gazetić, 2021).

Stav predstavnika kritičke pedagogije je da se obrazovanjem koje radi po bankarskom principu⁸ onemogućava društvo da djeluje progresivno i skladno individualnim i zajedničkim snagama, kroz komunikaciju i istinskim dijalogom kao njenom prefinjenijom formom (Freire, 2002). Obrazovanje vođeno idejom o oslobođenju jeste ono koje osigurava da očvrstnu mišljenje

⁷Potvrda validnosti učiteljevog misaonog sadržaja se pronalazi u njegovom prepoznavanju i potvrđivanju od strane učenika, jer kako bi Freire (1974) rekao „*autentično razmišljanje, razmišljanje koje se bavi stvarnošću odvija se isključivo u komunikaciji*“.

⁸Prema riječima Paula Freirea sredstvo je *domestikacije* koje mladima i društvu nameće viziju o realnosti kao neminovnoj datosti kojoj se mora prikloniti.

i perspektiva svačijeg individualiteta, odnosno, omogućavanje da svako bude vladar vlastitog razmišljanja. Svakako, obrazovanje o kojem govorimo neće za svoje programe imati neke univerzalije istrgnute iz vremena, konteksta i od ljudi, već će imati program kao produkt komunikacije među ljudima, odnosno, među onima na koje se to obrazovanje odnosi (Freire, 2002).

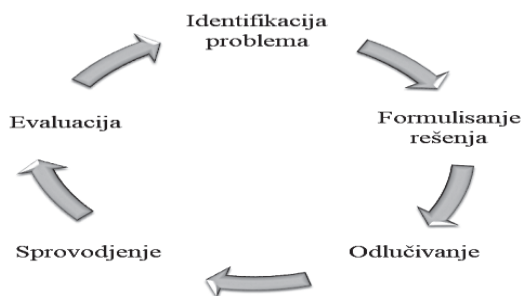
Obrazovan čovjek ne može biti ograničen ukoliko ga to obrazovanje sprema da se srcem i intelektualnom radoznalošću neprestano razvija, razvijajući time svijest i kulturu društva u kojem živi. Freire je i sam pretendovao živjeti sa željom, težnjom i ljubavlju za većim saznanjem (Gazetić, 2021). Odnjegovati učenike u duhu ljubavi prema znanju i osposobiti ih za kritičko i kreativno mišljenje i djelovanje je osnovni zadatak koji treba ispuniti kako bi se ostvarilo stvarno emancipovano, demokratsko i znalačko društveno uzdizanje.

5. UNESCO i njegova misija u obrazovanju

Obrazovni „pejzaž“ kroje *obrazovne politike* i *prakse*, a prirodu ili tendencije tih političkih stremljenja najbolje oličavaju sprovedene *reforme* i reformni ciljevi. No, validnost i značajnost teza i ciljeva koji stoje u sadržaju konkretne *obrazovne politike* uobličava se tek onda kad školske prakse potvrde njihovu utemeljenost i stvarnu ili potencijalnu realizovanost u praksi obrazovanja (Spasenović, 2019: 7). Pojam obrazovnih politika znao se usko određivati, vezivanjem istog za ono što je koncipirano u obrazovnoj „legislativi i regulativi“, odnosno ono što je sadržaj „teksta“. Nešto obuhvatnije određivanje je ubrajalo tu i „javna saopštenja“, no ni to nije cjelovit prikaz ili značenje obrazovne politike jer ona obuhvata „istovremeno i tekst i akciju, i reči i dela, i ono što je nameravano da se sprovede i ono što je sprovedeno“ (Rizvi & Lingard 2010, prema: Spasenović, 2019: 24).

Harold Laswell (Spasenović, 2019: 27) je koncipirao „ciklus javne (ili praktične) politike“ pedesetih godina 20. vijeka koji predstavlja deskripciju etapa kroz koje teče proces njenog stvaranja.

Slika 1: Etape nastajanja javnih politika



Kada je u pitanju fenomen *globalizacije* i njegova uloga u svijetu obrazovanja to postaje ozbiljna tema. Sa jedne strane poduhvati *globalizacije* i samim tim *globalnih obrazovnih reformi* idu u prilog interesima kapitalista time što uvode univerzalije u obrazovanje, a pojedince ne vidi, niti značaj njihovog razvoja u skladu sa potencijalima koje imaju. “Ne može se sporiti da proces globalizacije ima svoje dobre strane. Međutim, tačno je i to da je ekonomska logika, koja se prevashodno temelji na principima efikasnosti i konkurencije, postala dominantna ideja vodilja u mnogim segmentima društvenog delanja, pa i u oblasti obrazovanja.” (Spasenović, 2019: 59). Dakle, staviti različite društvene i obrazovne kontekste u „isti koš“ sluti na neku *prećutnu logiku* ili bolje reći kapitalistički poduhvat. Svako društveno podneblje karakteriše unikatnost i specifičnost koja je uslovljena njegovim položajem i istoričnošću. Bilo kakva vrsta zanemarivanja tih specifičnosti i istorije nekog društva u pokušaju sprovođenja konkretnih reformi i ozbiljnijih promjena za rezultat ne može imati pozitivan ishod. Globalne politike su se deformisale kroz vrijeme ali ono na čemu se istrajalo jeste da se zadrži fokus na pojedincima/učenicima, odnosno težnja da se svačiji individualitet odnjeuguje (Blanco et al 2007, prema Joksimović, 2021).

Obrazovni sistemi i aktuelnosti koje prate škole u svijetu jeste da se kvalitet obrazovanja i znanja temelji na instrumentalizmu, na korisnosti i onome što u suštini propovijeda tržišna svjetska politika. Posebno se navodi da obrazovne politike 20. vijeka bivaju apsolutno apsorbovane u diskurs politike tržišta (Adams et al, 2012, prema: Joksimović, 2021). Značajnu ulogu u deregulaciji takve tendencije obrazovanja kojem prijete opasnost da postane sredstvo u „rukama“ velike ekonomije, imala je organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu, koji će „inicirati pokret „Obrazovanje za sve“ i brojne druge projekte koji uvode u

obrazovni diskurs novu politiku koja proklamuje obrazovanje kao *javno dobro* ili zajedničku korist za cjelokupno čovječanstvo (Sin 2015, prema: Joksimović, 2021).

Ključne ideje i vrijednosna polja oko kojih se koncentriše organizacija UNESKA su ravnopravnost, *univerzalno poštovanje pravde*, pri čemu se zaključuje da nastaje sa jedne *humanističke* osnove (UNESCO, n.d., a, prema: Spasenović, 2019). Snažan doprinos koje ova organizacija, uključujući i *EFA pokret* i *Milenijumske ciljeve razvoja*, ostvaruje na društveni poredak, na obrazovanje i kroz obrazovanje jeste u jačanju *humanističke vizije čovječanstva* gdje će se sve krajnosti, poput siromaštva, nepravde, nejednakosti, ublažiti ili svesti na minimum (UN DESA 2016, prema: Joksimović, 2021). Stremljenja organizacije UNESKA kao da se kose sa tezama koje postavljaju kapitalisti, oformljavajući takvu humanistički podstaknutu viziju obrazovanja, u prilog čemu ide i *Delorov izvještaj Učenje: skrivena riznica*” (Spasenović, 2019). Ključne teze na kojima se organizuje UNESCO ogledaju se u sljedećem (Ibid: 37, prema: Spasenović, 2019: 85):

- ☞ Reafirmišu se etički principi kao temelj pristupa obrazovanju;
- ☞ Učenje treba da bude fleksibilno i transformativno, a obrazovanje treba da uključi razvoj kritičkog mišljenja i nezavisnog prosuđivanja, kao i spremnost na dijalog;
- ☞ Obrazovanje ne sme da ima samo utilitarnu svrhu u ekonomskom razvoju, iako je ekonomska funkcija važna; ono nije samo sticanje veština, već je riječ i o vrijednostima poštovanja ljudi i ljudskog dostojanstva
- ☞ Podrazumeva se inkluzivnost

UNESKO u saradnji sa UNICEF- om, Svjetskom bankom, UNFPA, UN Žene, UNDP i UNHCR u Republici Koreji, gradu Inheonu oformljuje *Svjetski obrazovni forum 2015*. gdje se na upriličenoj svečanosti povodom donošenja *Deklaracije za obrazovanje 2030*. podvlači da:

☞ “*Nijedan obrazovni cilj nije postignut ukoliko nije postignut za sve!*”

Deklaracija operiše pojmovima poput: roda, pravednosti, cjeloživotnog učenja i sl. (Education 2030 Framework for Action 2016: 7, prema: Joksimović, 2021: 27). Uloga obrazovanja je prema ovom dokumentu elementarna za temeljno i revolucionarno djelovanje na čovječanstvo mijenjajući ga u smjeru onih vrijednosti koje se označavaju pojmovima: socijalna pravda, prava i dostojanstvo svih ljudi, njegovanje multikulturalnosti, multuetničnosti, zajednička odgovornost i ostalo (Joksimović, 2021: 27). Analizirajući tekst i osnovne ideje organizacije UNESKA

primjećuje se da su njeni ideali vođeni demokratskim i humanističkim vrijednostima, što je slučaj i sa njenom *Deklaracijom za obrazovanje 2030*. Iako organizacija UNESKA polaže nade za „oživljavanje“ *humanističkog* duha u praksama obrazovanja, shodno tome i praksama društva, ipak uviđajući način na koje ona koncipira između ostalog *cilj obrazovanja* (Agenda 2030), te svođenja mjerenja i ispitivanja kvaliteta istog na ono što se numerički može iskazati prijeti na potencijalno potčinjavanje obrazovanja politikama „tržišta“. Shodno tome, poznata su dva moguća ishoda takvog (kvantitativnog) pristupa: *vjerovanje da su kvantitativni pristup i egzaktno merenje napredovanja ključni za implementaciju i opasnost da će samo ono što je merljivo, biti strateški i finansijski podržano* (Popović 2019, prema: Spasenović, 2019: 86). Čini se da je organizacija UNESKA u teorijskom smislu uvelike humanistički orijentisana ali primjećuje se i da njenu neodoljivost onome što nudi tržišni svijet odaju njeni poduhvati poput cilja obrazovanja i oslanjanje na kvantitativno mjerljive podatke.

Politika obrazovanja kakvu UNESKO propagira i koja se gradi na humanističkoj osnovi ostvarila je uticaji i na druge internacionalne organizacije. No, ipak realnost ukazuje na jednu otežanu priliku da se tako nešto ovaploti u teoriji i praksi obrazovanja usljed primamljivosti za ekonomskim rastom koju stvara tržišni, neoliberalni ili kapitalni svijet (Sin 2015, prema: Joksimović, 2021). Spasenović ukazuje na snagu ekonomske moći ili moći kapitalizma da od *humanističke podloge* otrgne obrazovne politike globalnih organizacija, naročito UNESKA, te najviše obrazovne politike *zemalja u razvoju* (Spasenović, 2019: 87).

Proučavajući teoriju i politiku koju promovišu dokumenta UNESKA u zoni politike se primjećuju „tri neoliberalne tendencije“ koje djeluju kontradiktorno sa njihovim teorijskim konceptima, a to su:

1. Usmjerenost na utilitarnu dimenziju obrazovanja, u smislu ekonomskog prosperiranja, mogućnosti zapošljavanja (UNESKO 2018, prema: Joksimović, 2021);
2. „Planetarna stabilnost“ se posmatra kao osnovna korist koju treba imati od obrazovanja, čime se stavlja akcenat na ideologiju koja želi održavanje statusa quo, koji je po svojoj prirodi nepravedan (UNESKO 2020, prema: Joksimović, 2021: 29);
3. Struja novijeg doba za čije se posljedice još uvijek ne može tvrditi, koja je problematičnije prirode, a tiče se uključivanja NVO ili nedržavnih organizacija u upravljanje školama kao društvenim ustanovama. Logika raspodjeljivanja odgovornosti

na organe koji funkcionišu van državne uprave, može biti i dobra, ali po svemu dosadašnjem sudeći to može biti i još jedan neoliberalni zamah, gdje “obrazovanje sve manje ostaje javno dobro” (UNESKO 2021, prema: Joksimović, 2021: 29).

Dakle, teško je raspoznati kakve su realne težnje u srcu obrazovnih politika i dokumenata organizacije UNESKA ali je svakako važno da se ovakve njene tendencije ne smiju zanemarivati jer slute na poduhvate koji idu u prilog kapitalizmu i tržištu rada.

6. Pedagoška svakodnevna praksa u prizmi kritičke pedagogije

Kritika ideološke i ekonomske dimenzije koje su kako se moglo zaključiti bitan faktor koji oblikuje obrazovanje, kao nužni se percipiraju pokušaji kreiranja škole na osnovama humanosti. Na taj način i upućuje na put da se “od zalaganja za modele obrazovanja koji nam služe kao izgovor da menjamo individue, pristup zasnovan na bihevioralnoj modifikaciji modela koji se odnose na „pervertirani mehanizam društvene kontrole” (Ibid., 346, prema: Tadić, 2016: 264), pređe na razradu i primenu modela kojima se mijenja društvena i intelektualna struktura škole „na način koji će je učiniti odgovornijom i otvorenijom za potrebe učenika”“(Ibid., 345, prema: Tadić, 2016: 264).

Predstavnici kritičke pedagoške teorije prepoznaju pored zvaničnog kurikuluma (znanja, vještina i vrijednosti koji čine sadržaj nastave) i izrazito djelovanje “skrivenog kurikuluma”- odnosno, znanja, vrijednosti, ponašanja koji se kroz svakodnevni život i odnose u školi prenose na učenike. Naročito su za ovu “verziju” kurikulumu zagrijani kritički pedagozi, a sve iz razloga jer se u njoj ili kroz nju manifestuju principi društvenog poretka i ključni je činilac koji ide pod ruku društvenoj kontroli (Gutek 2004: 319, prema: Marojević, 2016: 130 - 131), on na neki način održava reproduktivni proces koji garantuje održavanje i podržavanje “hijerarhijske strukture moći” (Apple 2004, prema: Marojević, 2016: 131). Naime, savremeni kurikulumi trpe okršaje onih koji su pri njegovom formiranju bili neosviješteni svoje vlastite prošlosti ili istorične ukorijenjenosti obezbjeđujući time da se osakaćena realnost usljed njene hijerarhijske ili *klasne kategorisanosti* predstavlja kao jedina mogućnost ili imperativ u savremenim kurikulumima ili onome što Ejpl naziva *crnom kutijom*. Škola koja egzistira u društvu sa kulturološkim obilježjima koji se povinuju *tehnološkim* produktima i vrijednostima upotrebnog ili

utilitarističkog karaktera kao što je „novac“ kao najveći kapitalistički kvalitet i cilj, nužno treba „legalizovati“ takvu stvarnost kao jedino pravu i neophodnu (Apple, 2012: 197).

Šta je zapravo skriveni kurikulum? On predstavlja “nedeklarisane norme, vrijednosti i uvjerenja koja se prenose na učenike kroz postojeću strukturu školovanja” (Giroux 1978: 148, prema: Marojević, 2016: 132), dakle, podrazumijeva sve ono što će biti predmet učenja a nije određeno kroz ciljeve i zadatke školovanja (Apple 2004, prema: Marojević, 2016: 132), “nenameravane ishode procesa školovanja” (Meklar 2013:395, prema: Marojević, 2016: 132), kojima se učenici “implicitno i efektivno” podučavaju u učionicama (Giroux 1978:148, prema: Marojević, 2016: 132). Skriveni kurikulum se tiče sticanja vrijednosti, dispozicija i normi samo življenjem u školi i “izlaženjem u susret institucionalnim zahtjevima i rutinama školskog života” (Apple 2004, prema: Marojević, 2016: 132). Način da se u dobroj mjeri prenese određeni mentalitet koji kroji politika i kultura društva i obrazovanja vidi se upravo u ovakvoj zatvorenoj formi podučavanja i oblikovanja svijesti učenika prema nekim neformalno zadatim društvenim imperativima i vrijednostima.

Jasno je da skriveni kurikulum funkcionira kao regulator klime u školskom miljeu i društvu uopšte. Putem njega se transponuju one vrijednosti, ponašanja i ideje koje već postoje ili u našem slučaju koje traže izmjene iz humanističkih razloga. Namjera skrivenog kurikulumu je da oblikuje buduće naraštaje u društvo kakvom se teži. Ujedinjena snaga zvaničnog i skrivenog kurikulumu sigurno da obećava ispunjenje ideologije i politike koja se preferira, a koja je u našem slučaju politika demokratije.

6.1. Skriveni kurikulum i bankovni model obrazovanja

Koncept skrivenog kurikulumu pomaže da uočimo na koji se način u nastavnoj praksi inkorporiraju “društveno-kulturni obrasci djelovanja i ponašanja” koji će obezbijediti lako uključivanje mladih u postojeći društveni kontekst (Šušnjara, 2014: 41). Odlučujuća “sila” koja ima moć da u dubokoj mentalnoj konstrukciji usadi percepcije svijeta, prije svega načina tretiranja ovih *sukoba ili protivurječnosti* o kojima govorimo se pronalazi u *skrivenom kurikulumu*. Skriveni kurikulum pomoću apstraktnih lekcija i nekonkretizacije, koja bi samo odala

snagu i moć “intelektualnih sukoba”, uspostavljaju limite ili barikade u svijesti učenika oko toga šta mogu smatrati *legitimnim*, čime samo *uvećava njihovu moć kao aspekata hegemonije* (Apple, 2012: 204). Naime, škola produkuje i rodne i socijalne i sve druge nejednakosti koje su uzrokovane, upravo funkcionisanjem škole po principima neke „skrivenne“ propagande ili sistema koji nameću svoja načela i mjere (Šušnjara, 2014:41). Građenje obrazovne stvarnosti u duhu neoliberalističke koncepcije i kapitalističkog univerzuma realizuje se atakom na školstvo kroz korpus formalnog znanja kao i kroz ono što se predstavlja kao „skriveni sadržaj nastave“ (Apple, 2012: 195).

Ejp se prilikom svog analitičkog bavljenja *prirodnim, i društvenim* naukama i školstvom suočava se tezom da se kada su u pitanju prirodne nauke školstvo ograđuje od percepcije škola kao *škola mišljenja* i da se ustrojava u skladu sa *pozitivističkim idealom*. Ovakva pozitivistički “zidana” obrazovna zbilja istinitim kategoriše samo ono što se može (najčešće kvantitativno) dokazati, dok je svaki vid mogućeg misaonog uticanja neprihvatljiv (Hagstrom 1965, prema: Apple, 2012: 207). Nastavna praksa iz oblasti društvenih nauka u fokus stavlja obilovanje naučnim činjenicama koje oduzimaju prostor za bilo kakav pokušaj razumijevanja uloge i doprinosa *kontraverzi* za širenje *naučnih* “rezervoara” (Apple, 2012: 208). Fokusiranje na problematičnosti i dileme i rad posredstvom njih u nastavi igra ogromnu ulogu u aktiviranju viših misaonih funkcija i time podstiču na progres svijest učenika.

Ono što kao nasljeđe ima kultura pozitivizma jeste znanje izvan konteksta, izvan vrijednosti i istorije koje propagira, a sve je to i za sobom povuklo takve školske, kurikulumske prakse koje obezbjeđuju obnavljanje i ponovno rađanje postojećih načina ekonomskih, socijalnih i političkih društvenih odnosa. Korespodencija koja se pretpostavlja u odnosu između znanja i moći prikriva ono o čemu Žiru govori a to je objektivizacija znanja, odnosno svođenje znanja na skup podataka, informacija, činjenica (Marojević, 2016: 131). Znanje koje se ovako percipira je direktno uticalo na skriveni kurikulum. Ono gdje nas vodi ovakvo prenošenje legitimizovanog znanja je u onom socijalnom kontekstu koji se vodi autoritarnim odnosima (Giroux 1997, prema: Marojević: 131). Ovakav konstrukt onemogućava lako funkcionalan odnos, odnos bez prepreka između nastavnika i učenika, njihovu interakciju, mogućnost davanja više varijanti i njihovo priznavanje, komunikaciju uopšte, kritičko mišljenje. Škole koje priznaju ovakav način funkcionisanja podržavaju „kulturu tišine“ a ne „kulturu dijaloga“. Učenici svoje mišljenje

percipiraju kao manje važno ili netačno i da može izazvati posljedice ukoliko se razlikuje od onog koje nastavnik izlaže (Monchinski 2008, prema: Marojević, 2016: 132- 133). Tako Giroux navodi da objektivizacija znanja ima kao posljedicu objektivizaciju učenika, „objektivizacija značenja rezultira objektivizacijom misli“ (Giroux 1997, prema: Marojević, 2016: 133).

Edgar Friedenberg i Džuls Henri oštro kritikujući upozoravaju na tajne puteve kojim kapitalističke i neoliberalističke sile kroje osnove jedne „tržišne moralnosti“ i uspostavljaju vrijednosni sistem koji je *differentia specifica* za one koji potiču iz prosječnog životnog standarda. Riječ je zapravo o ataku koji se vrši posredstvom skrivenog kurikulumu koji se očitava kroz moralne i vrijednosne lekcije i prakse u *učionici* a koje se zvanično ne izjavljuju niti pišu (Apple 2012: 198).

Slavica Bašić govori o tri vrste normi i vrijednosti koje utiču na pedagoške interakcije:

- svjesno formulisane norme/vrijednosti kao ciljevi vaspitanja i stoga obavezujuće za određene institucije kao što su škole, predškolske ustanove i drugo;
- norme/vrijednosti koje vaspitači subjektivno procjenjuju i vrijednuju; i
- norme/vrijednosti koje neosviješteno djeluju i suodređuju vaspitno relevantne odluke i sam vaspitni proces (Šušnjara, 2014: 40).

Treća norma se poklapa sa onim što čini skriveni kurikulum i što se predstavlja kao najveća opasnost da se posredstvom njega ostvari uticaj neke prećutne politike, u našem slučaju politike kapitalnog svijeta.

Dva su pedagoška oblika koje hijerarhijski odnos učitelj-učenik može imati, a to su (Šušnjara, 2014: 40):

- Autoritet i odgovornost učitelja, kao nekog ko dolazi i predstavlja odrasle i ko ima pravo ali obavezu da zastupa razvojne interese naraštaja mladih
- Oblikovanje odnosa učitelj - učenik, pri čemu učitelj nije samostalan već „uslovljen“ vanjskim uticajima koji mu nalažu.

Ono na šta jasno upućuje prvi oblik jeste princip transponovanja društvenih u pedagoške ciljeve i učenika kao subjekata nastavnog procesa; dok drugi, pak, govori o društvenim „edukacijskim izlazima“ (Šušnjara, 2014: 40).

Žiru govori o “tri strukturne odrednice” funkcionisanja škole koje označavaju djelovanje skrivenog kurikuluma: 1. Homogeno grupisanje učenika, isti zadaci i zaduženja za sve; 2.oštra polarizacija u odnosu nastavnik-učenik; 3. sistem vrijednovanja po principu nagrada i kazni (Giroux, 1978, prema: Marojević, 2016: 133). Skriveni kurikulum građen ovakvim „zidovima“ ima za posljedicu: minimizirane mogućnosti informalnog kontakta sa nastavnicima, jer su to dvije različite strane; učenici se uče kulturi tišine; učenici uče da budu izolovani, sa predznakom „strpljenja“ uče se da ne dijele mišljenja, te da uopšte ne kontaktiraju sa drugima, sistem nagrada i kazni se primjenjuje ne samo za kognitivne (ne)uspjehe, već i za lične karakteristike; strogo postavljen hijerarhijski odnos učitelj-učenik, znanje bezupitno; kod učenika proizvodi i nameće pozicioniranje kao nemoćnog i zavisnog (Giroux 1978, prema: Marojević, 2016: 133). Gato takođe, u isto paradoksalnom duhu ovog tipa, govori o školi kao psihopatskoj instituciji- „zvono će zazvoniti, i mladić koji je usred nadahnutog pisanja svoje pjesme naprosto će to morati da prekine i poći će na sledeći čas “ (Gatto 2005, prema: Marojević, 2016: 133). Dakle, obezvređuje se bilo kakav rad, bitno je jedino ispoštovati vrijeme a radnja je manje bitna i ona može da sačeka. Kritički pedagozi ističu da se previše raskoračilo od prirodnog poretka sa principom po kojem djeluju savremene škole.

Uočljivo je kako sam sistem proizvodi nejednakosti, namećući njihovu pravednost prividnom jednakošću mogućnosti te „individualnim postizanjem uspjeha i neuspjeha“, kako Žiru navodi u svom djelu *Schooling and the Struggle for Public Life, Critical Pedagogy in the Modern Age, Minneapolis Press* (1988: 36). Potiskuju se individualne osobnosti učenika u frontalnoj nastavi, guše se njihovi saznajni interesi učenjem i prezentiranjem već gotovih rezultata, čime se samo još više razvija tzv. potrošački duh. Sve su to oblici nastave koji djeluju i obilježavaju nastavu, a da se o tom tokom samog izvođenja nastave i ne razmišlja (Šušnjara, 2014: 39).

Postavljanjem učenika u istu “ravan” nastoji se prikriti realno vrednije tretiranje onih koji su bogatijeg kulturnog kapitala, te tako ”prihvataju kao prirodno nešto što je zapravo društveni dar, to jest, kulturni kapital” (Apple, 2012a: 107, prema: Tadić, 2016). Prividna jednakost se

uspostavlja kako bi se prikrije realne težnje da se učenici drže pod kontrolom i spriječi mogućnost uviđanja realnosti kao drugačije. Kolikog je značaja uloga skrivenog kurikuluma za političku socijalizaciju i oformljivanje vrijednosne osnove ili perspektive svjedoče tekstovi o političkoj socijalizaciji, oni čak ukazuju na dominantan i presuđujući značaj tog učenja u hodu za normativni i etički pečat učeničkih identiteta (Sigel 1970, prema: Apple, 2012: 200).

6.2. Skriveni kurikulum obrazovanja i kritička pedagogija

Po srijedi je obrazovana praksa koja školu vidi kao mjesto gdje „predavati ne znači prenositi znanja, već stvoriti mogućnosti za kreiranje ili konstrukciju znanja“ (Freire 1998: 30, prema: Marojević, 2016:133). Postmodernistička tradicija percipira dijete kroz drugačiju dimenziju, gdje ga vidi kao ne samo reproduktivno biće već i subjekta koji ko-konstruiše vlastito znanje, kulturu i identitet (Dahlberg, Moss, Pence 2005, prema: Marojević, 2016: 133). Kritički konstruktivizam uvodi na scenu i ulogu i povezanost moći sa znanjem, kao i sa pedagoškim odnosima. Dakle, djetetovo učenje i poimanje stvari je uveliko ograničeno određenim uslovima, koji dolaze iz društvene sredine, a djeluju kao “režimi istine ili naturalizovane stvarnosti” (Freire, 2001:30, prema: Marojević, 2013: 133). Oni koji se obrazuju su na neki način unaprijed osakaćeni od istinitosti i realnosti, koja im se ne predočava, te ne mogu percipirati “to kako naučne zajednice raspodeljuju moć i ekonomske resurse”, samim tim su i uskraćeni mogućnosti “problematizovanja” prirode protivurječnosti (Apple, 2012: 212). Interakcija znanja, moći i ideologije, omogućava da znanje prestaje biti skup proizvedenih značenja, a postaje “komunikacioni akt utisnut u određene forme društvenih odnosa” (Giroux 1997: 23, prema: Marojević, 2013: 133). Velika važnost pridaje se dijalogu kao načinu da se među ljudima grade takvi odnosi koji će omogućiti, između ostalog, uviđanje stvarnosti onakva kakva jeste iz različitih uglova i time percipiranje mogućnosti stvaranja jedne nove (humanije) realnosti. Znanje se “porađa” i oblikuje u interakciji između nastavnika i učenika.

Rad na generativnim temama, o kojima je govorio Freire, podrazumijeva: “epistemološko osvješćivanje“ učenika, uspostavljanje autorstva učenika nad sopstvenim kognitivnim procesima, epistemološka korespondencija sa stvarnošću, razvijanje analitičkih, interpretativnih sposobnosti (Freire 1996; Hinchey, 2004; Kincheloe 2008; Shor 1993, prema: Marojević, 2013: 133). Ono kako Freire vidi participaciju podrazumijeva činjenicu da je u neposrednoj i nezaobilaznoj vezi

sa „progresivnom praksom“ (Freire 1999:88, prema: Marojević, 2013: 133), učenici i nastavnici u ovako percipiranoj ulozi i funkciji dolaze do saznanja sebe kao stalnih stvaraoca, te da kao takva ne ostaju na „pseudo-participaciji“ već idu u smjeru „posvećenog uključivanja“ (Freire 1996:51, prema: Marojević, 2013: 133). Naime, u centru pažnje ova praksa pozicionira refleksiju učenika, kao vid kritičkog i promišljajućeg usvajanja znanja, a sve to u odnosu na lične životne potrebe koje dolaze u obzir. Kritička pedagogija skicira skriveni kurikulum baš u tom duhu osvješćivanja, buđenja i saznavanja svoje stvarne uloge kao kreatora znanja i značenja u svijetu. Pa tako, ovakvom idejom vođen kurikulum podržava učeničke potencijale za lično mišljenje, isto tako, podržava i nastavnike na intelektualnom i socijalnom planu, a sve to jer im daje slobodu sopstvenog procjenjivanja i donošenje suda kao adekvatnih profesionalaca (Kelly 2004, prema: Marojević, 2013: 133).

Kritički profilisana nastava, u pogledu ključnog cilja “kritičkog osvješćivanja” ima odlike od centralne važnosti, nalik: participativosti, kritičnosti, diskursu demokratske prirode, kontekstualnost, multikulturalnost, istraživački duh, aktivizam i afektivnost (Shor 1993, prema: prema: Marojević, 2013: 133-134). Dakle, kritička je zamisao takve naravi da nastoji da razoruža i oslobodi umove učenika i tretira ih kao misleća bića, bića koja kao takva traže nešto više od ponavljanja istog. Okosnica kritički utemeljene nastave bi trebalo da bude svakako nešto više od dva odgovora tretirana kao tačna ili netačna, te nastojanje da se nešto razumije te samim tim i interpretira sa različitih perspektiva gledanja (Kincheloe, 2008, prema: Marojević, 2013: 134). Tabela koju navodimo predstavlja ukratko kakve razlike postoje u osnovi dvije suprotstavljene škole - kritičku i bankovnu, a što je od posebnog značaja u detektovanju osnovnih nedostataka koje ima tipično tradicionalno, bankovno obrazovanje.

Tabela 3: Tabelarni prikaz bankovnog i kritičkog određenja po pitanju epistemologije i skrivenog kurikuluma (Marojević, 2013: 135)

Bankovna vizura	Kritička vizura
Epistemologija	
Pozitivistička	Kritička
Univerzalizam	Partikularizam

Politička i etička neutralnost znanja	Politička i etička angažovanost znanja
Objektivizam znanja	Znanje kao socijalni konstrukt
Dekontekstualno i silocirano znanje	Kontekstualizovano i situaciono znanje
Epistemološka “izvjesnost” nastavnika, udžbenika, kurikulumu	Epistemološka upitnost nastavnika, udžbenika i kurikulumu kao izvora znanja
Skriveni kurikulum	
Kultura tišine	Kultura dijaloga
Emocionalna i intelektualna zavisnost	Emocionalna i intelektualna samoangažovanost
Autoritarni odnosi	Demokratski odnosi
Konformizam u odnosima	Konstruktivni “konflikt” u odnosima
Polarizacija nastavnika- učenik	Koautorstvo nad znanjem i učenjem
Redukcionističko shvatanje postignuća	Holističko shvatanje postignuća
Vrijednovanje spolja	Samovrijednovanje
Kompetitivna interpersonalna dinamika	Kooperativna interpersonalna dinamika
Kritička otupelost	Kritička osvešćenost
Nekritičko mišljenje	Kritičko mišljenje
Pasivno primanje znanja	Interpretativne/analitičke sposobnosti
Verbalizam	Praksis

Čini se da najopštiji kontinuum koji bi prezentovao navedene dualizme je kontinuum solilokvij-dijalog. Ono čemu vodi kritička pedagogija je zasigurno dobar i pravedan put, u čemu nas je ograničavala tradicionalna škola sa svojim bankovnim ehom, put jednakosti i

demokracije, put koji traži obnovu ali i rekonstrukciju postojećeg, put kojim se znanje stvara, gdje učenici i nastavnici postaju autonomna i misleća bića spremna da transformišu svijet i odupru se od “okova” ograničenog mišljenja i djelovanja (Marojević, 2016).

7. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Uloga i značaj ideja Freirea i njegove kritičke pedagogije za savremeno obrazovanje

Snažna potpora našem radu jeste knjiga „Kritička pedagogija, Paulo Freire i savremena škola“ u kojoj Damir Gazetić (2021) vrši teorijsku analizu toga kako se sa pozicije savremenog obrazovanja i školstva posmatra kritička pedagogija Paula Freirea i njen značaj za današnji obrazovni kontekst. Naime, istraživanje je pokazalo da je primjena ideja kritičke pedagogije neophodna i da je moguća, te da se njihova aktuelnost ogleda u činjenici da je bolest naracije nešto što i dalje opstaje u obrazovnim sistemima. Miroslav Colić (2019) u svom radu „Kritička pedagogija Paula Freirea“ pronalazi da Freireova kritička pedagogija obrazuje i vaspitava ličnosti u duhu osposobljavanja za kreaciju, za preispitivanje realne slike svijeta. Dijalog je osnovna tehnika jednog takvog obrazovanja, omogućavajući da se kroz duh demokratičnosti, jednakosti i pravde izoštre čula kritike, odnosno uviđanje mogućnosti i neophodnosti shvatanja stvarnosti kao nužno takve, ne statične već transformativne, progresivne.

Uprkos činjenici da se ne može obrazovni sistem iz temelja izmijeniti, ipak kako tvrdi Danijela Mazić (2019) u svom radu „Obrazovanjem protiv društvenih nepravdi“ oslanjanjem na metod kritičke pedagogije može svemu promijeniti pristup gledanja. Kako ona izvlači pouku, oslanjajući se na Paula Freirea i njegovo djelo Pedagogija obespravljenih, oslanjanje na ono što jeste kritička pedagogija bi trebalo biti „oružje“ svakakog ko se bavi vaspitanjem i obrazovanjem. Pogotovo bi kritička pedagogija pomogla onima koji se bave obrazovanjem marginalizovanih slojeva društva dajući im “sredstvo” u ruke za borbu protiv nepravednog sistema. Analizom Freireovih ideja i njihove uloge u sferi socijalnog rada bavili su se Jovana Škorić i Marko Škorić (2020) u članku „Rekonceptualizacija Freireovog nasljeđa u kontekstu socijalnog rada“, zaključujući da je Freire kritikovao obrazovanje kao neprilogođeno potrebama društva, u vremenu kojem egzistira, vođen idejom liberalnog, oslobađajućeg, transformativnog obrazovanja. Freireova poruka socijalnim radnicima je povedena idejom osvješćivanja,

upućivanja na to da ne budu, kako on kaže, profesionalni popravljajući već akteri promjena humanističkog izgleda.

Jovana Marojević (2014) se bavila analizom opusa P. Freirea, A. Žirua, P. Meclarena u radu „Obrazovanje i politika u diskursu - ogled kritičke pedagogije“ gdje ukazuje na koncept obrazovanja koje oslobađa, fokus je na tome da obrazuje pojedinca koji će osviješćen i vođen tom slobodom da ulazi u sukob sa svim onim opresivnim, dehumanizujućim politikama. Oslobađajuće obrazovanje će izoštriti čulo kritike koje omogućava da se stvari posmatraju dublje. Kritikom se otkriva realna slika i logika stvari, uočavajući tako korespondentnost koja leži između znanja i moći, tačnije, između obrazovanja i politike.

7.2. Savremeno oružje obrazovanja informaciono-komunikacionih tehnologija i kritička pedagogija

Istraživanje kojim su se Josip Ćirić i Jasminka J. Brala - Mudrovčić (2014) bavili u svom radu „Kritička teorija i elektroničko obrazovanje“, imajući u vidu tu povezanost između kritičke teorije i obrazovne tehnologije, pokazalo je u istraživanju djelimično poznavanje onoga što predstavlja digitalni jaz, a što je preduslov za kritičko gledanje na obrazovnu poziciju učenika, što je i osnova Freireove kritičke misli. Istraživanje je pokazalo i da se uglavnom većina učenika slaže sa time da je uvođenje informaciono-komunikacione tehnologije korak koji će riješiti društvene probleme, međutim, većina projekata koji su bili vođeni takvom teorijom je propalo.

Pošto nam je fokus na sagledavanje savremenog obrazovanja u kontekstu kritičke pedagogije značajna je i analiza kojom Luka Nikolić (2020) u svom radu „E-učenje u visokoškolskom obrazovanju iz perspektive kritičke pedagogije Paula Freirea“ ukazuje na značaj praktikovanja e-učenja u visokoškolskom obrazovanju, ukoliko se to postavlja u kontekst kritičke pedagogije. Naime, time bi se omogućilo njegovanje demokratskih vrijednosti, humanizujuće orijentacije i prevazilaženje neoliberalističkog, ekonomskog koncepta.

7.3. Obrazovne politike i kritička pedagogija u duhu demokratije i pravednosti u Crnoj Gori, Srbiji i UNESCO-a

Dobru osnovu za našu teorijsku analizu čini i rad Miloša Bešića i Tomislava Reškovca (2012) „Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori“ koji se bavi istraživanjem čiji je predmet reforma obrazovanja u Crnoj Gori. Naime, prema nekom opštem stavu zaključeno je da su reforme pozitivno ocijenjene, mada kada je u pitanju realizacija ciljeva takve reforme onda se situacija nije pokazala toliko uspješnom. Svrha ove evaluacije jeste da ukaže na to u kojoj mjeri su ostvareni ključni ciljevi sadržani u reformi obrazovanja. Naime, ovo istraživanje pokušava da otkrije u kojoj mjeri preovladavajući tip nastave pogoduje postavljenim ciljevima reforme, kakva je praksa inkluzivnog obrazovanja, te učešće roditelja i učenika u školskom odlučivanju.

Interesantan rad koji nam može biti koristan u sagledavanju šire slike kritičke pedagogije i obrazovanja jeste rad Aleksandra Baucala i Dragice Pavlović-Babić (2009) pod nazivom „Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji - obrazovne šanse siromašnih“. U pitanju je analiza bazirana na komparaciji PISA nalaza iz 2003. i 2006. godine u Srbiji i analiziran je tok javnih politika u tom periodu. Naime, uočen je veliki jaz u postignuću između onih sa najnižeg i najvišeg SES-a koji je iznosio razliku od tri godine školovanja, a u poređenju onih iz najnižeg i srednjeg staleža je činio razliku od godinu i po školovanja, što je zabrinjavajućeg karaktera. Sve to govori u prilog činjenici da je još uvijek problematičan odnos između pravednosti i obrazovanja.

Dragana Gundogan i Mladen Radulović (2019) u svom radu „Komparativna analiza uticaja kulturnog kapitala na postignuće učenika: Srbija, region i Zapadna Evropa“ bavili su se komparativnom analizom podataka dobijenih u istraživanjima TIMSS 2015 i 2019 u Srbiji, ispitujući uticaj kulturnog kapitala na obrazovna postignuća učenika. Analiza je pokazala da postoji zabrinjavajući trend rasta uticaja kulturnog kapitala na obrazovna postignuća učenika, tačnije, otkrivajući koliko društvene nejednakosti utiču na postignuća učenika.

Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu osnovana je 1945. godine, a ima za cilj da kroz obrazovanje, nauku i kulturu ostvaruje doprinos u pogledu interkulturalnosti, mira i sigurnosti u svijetu. UNESCO broji 193 zemlje članice i sa sjedištem je u Parizu. Osnovni cilj koji leži u temelju ove organizacije ukazuju na njenu humanističku, socijaldemokratsku viziju svijeta koja stoji nasuprot neoliberalističke orijentacije. Potkrepljenja koja idu u prilog tezi da se vrijednosna osnova UNESCO-a zasniva na vladavini prava, jednakosti i pravednosti, između ostalog su: dokument Opšta deklaracija o ljudskim pravima, Delorov izvještaj „Učenje: skrivena riznica“ - koji polazi od toga da se na obrazovanje gleda kao na javno dobro i da se ono treba „sačuvati“ od tržišne politike, isto tako, dokument „Promišljanje obrazovanja: ka zajedničkom globalnom dobru?“. Ukazuje se na stvaran uticaj programa međunarodnih organizacija na obrazovne politike, naročito na obrazovne politike zemalja u razvoju (Spasenović, 2019).

8. METODOLOŠKI OKVIR

8.1. Predmet istraživanja

Centralni pojam obrazovanja iz ugla kritičke pedagogije jeste emancipacija (Freire 1996, prema: Marojević, 2014). Međutim, vođeno nekim obrazovnim politikama obrazovanje se danas ogleda kroz njegovu ekonomsku relevantnost. Sa obzirom na upitnost kvaliteta obrazovanja uočavamo pukotinu u teoriji i praksi obrazovanja koja iziskuje temeljna istraživanja u cilju unapređivanja našeg obrazovnog sistema kao uporišta produkcije društvenih naraštaja u duhu kritičke pedagogije i njene vrijednosne paradigme. Nastojeći da uočimo realne trendove i reforme obrazovnog sistema, te prije toga obrazovnih politika sa definisanim problemom istraživanja (Koncept obrazovnih sistema i obrazovnih politika i njihova usklađenost sa zamislama kritičke pedagogije), našom teorijskom analizom ćemo nastojati da istražimo i osvijetlimo ovako definisan predmet istraživanja: Pravac kretanja obrazovnih politika i reformi u Crnoj Gori u poređenju sa UNESCO standardima i njihova usklađenost sa zamislama kritičke pedagogije.

8.2. Cilj i zadaci istraživanja

Imajući u vidu dobru teorijsku potporu definišemo cilj našeg istraživanja na sljedeći način: Ispitati povezanost, srodnost, odnosno zastupljenost elemenata kritičke pedagogije u sadržajima obrazovne politike i obrazovnih reformi u Crnoj Gori, posljednjih dvije decenije, te njihova zastupljenost u sadržajima obrazovnih reformi i politike UNESKA.

Na temelju dostupnih dokumenata, strategija, naučnih i stručnih radova, nalaza istraživanja analiziraćemo tendencije naših obrazovnih politika i globalne politike UNESCO-a, razmatrajući to sve iz ugla kritičke pedagogije i njenog mjesta u našoj savremoj školi. Namjera nam je da istraživanje bude solidna polazna osnova na istu ili srodne teme kojima bi se moglo i praktično uticati na obrazovne politike i prakse.

Zadaci:

Ispitati zakonska i strateška pitanja i politike obrazovanja naše zemlje i njihovog značaja za kritičku pedagogiju

Ispitati dokumenta i radove UNESKA u cilju utvrđivanja njegove obrazovne politike i njihovog značaja za kritičku pedagogiju

Ispitati dodirne tačke obrazovanja u Crnoj Gori i UNESKA i njihove politike obrazovanja iz ugla kritičke pedagogije.

8.3. Istraživačko pitanje

Kritička pedagogija je nastala kao pedagoški pravac koji sve dovodi u pitanje, polazi od kritike koja nema nužno negativnu konotaciju već ima za cilj preispitivanje i dublje sagledavanje pozadine stvari (govorimo o kontekstu obrazovanja). Njene su vizije utemeljene na emancipaciji, demokratiji, pravednosti (Colić, 2019). Imajući u vidu njenu vrijednosnu osnovu uočavamo dodirne tačke sa onim čemu bi barem trebalo da savremeno i buduće obrazovanje teži, o čemu pak nije poznato da je rađeno neko istraživanje na našim prostorima koje proučava tu povezanost obrazovne reforme i politike i kritičke pedagogije. Na osnovu toga postavljamo istraživačko pitanje opšteg karaktera, shodno kojem ćemo našom teorijskom analizom: Ispitati u kojoj mjeri obrazovna politika u Crnoj Gori korelira sa standardima UNESKA i njihovom vizijom obrazovanja, odnosno u kojoj mjeri one koreliraju sa vrijednosnom paradigmom kritičke pedagogije.

8.4. Karakter i značaj istraživanja

Naše istraživanje je zbog same prirode teme našeg rada teorijskog karaktera, gdje ćemo posredstvom analize sadržaja pokušati da ukažemo na neke elementarne prikaze naše obrazovne politike i stanja u obrazovanju kroz analizu dostupnih dokumenata, isto tako važi i za analizu UNESKO-a. Budući da je naše istraživanje po pitanju izvora koje možemo koristiti dosta oskudno može se smjestiti u red mikro ili malih istraživanja. Istraživanje ima teorijski i praktični značaj. Teorijski će poslužiti kao osnova budućim istraživanjima u teorijskom rasvjetljivanju ove problematike. Praktični značaj se ogleda u podstreku ka nekim budućim izmjenama politike obrazovanja koje će preduzimati Crna Gora.

8.5. Metode istraživanja

Istraživanje koje sprovodimo će se vršiti uz pomoć naučne metode teorijske analize i istorijske naučne metode. Kako će se naše istraživanje isključivo bazirati na teorijski dostupnim sadržajima korisnim za sam predmet našeg istraživačkog interesovanja, onda postaje jasno da ćemo se odlučiti za metodu teorijske analize te u tom smislu stvoriti dobru teorijsku građu koja će donekle rasvijetliti i pružiti uvid u ono što je interesovanje našeg istraživačkog plana. Takođe ćemo se služiti i istorijskom metodom u cilju utvrđivanja prošlosti našeg obrazovnog sistema u kontekstu kritičke pedagogije. Osnovna tehnika kojom ćemo se služiti u istraživanju jeste analiza sadržaja.

Dio istraživanja će se ticati toga kakvog je izgleda bio naš obrazovni sistem i kakav je njegov razvoj, sagledavanjem vremenskog konteksta. Teorijska analiza će nam pružiti uvid u koncepte obrazovanja i obrazovnih politika te uviđanja od kolike je i kakve koristi obrazovanje iz ugla globalne politike UNESCO-a i u kontekstu vrijednosne osnove kritičke pedagogije.

Teorijsku potporu istraživanja će sačinjavati relevantna literatura koja je u sprezi sa našim predmetom istraživanja:

- članci objavljeni u stručnim časopisima
- članci objavljeni u naučnim časopisima
- strateška dokumenta, i tako dalje.

Dakle, naše istraživanje će obuhvatiti svi teorijski izvori činjenica od onih koja govore o obrazovnom sistemu i obrazovnoj politici kakvom je trasira naša zemlja i globalna politika UNESCO-a, te sve do onih sadržaja koji govore o idejama kritičke pedagogije i mogućnosti i potrebi usklađivanja njenih ideja sa trendom našeg savremenog obrazovnog sistema i šire. Kroz analizu sadržaja krećemo od primarnih, te sekundarnih, a onda i tercijarnih izvora koji su od relevantnog značaja za naš predmet interesovanja, te koja će obezbijediti njegovu najslikovitiju, te obećavajuću potporu.

9. Rezultati istraživanja i diskusije rezultata

9.1. Ideje kritičke pedagogije i obrazovni sistem Crne Gore

Obrazovanje Crna Gora vidi kao siguran put i centralni faktor za državni progres i u skladu sa tim čini brojne reformske poduhvate u cilju *usklađivanja sa savremenim trendovima i kvalitetom* obrazovanja. Utvrđujemo da su u posljednje vrijeme sprovedene brojne reforme u našoj zemlji, a koje su zahvatile cjelokupan obrazovni sistem, te koje su podrazumijevale prvobitno ponovno donošenje drugačijih zakona, te *izmjena dopuna konkretnog nivoa obrazovanja*, kao i uspostavljanje balansa za *zakonodavstvom EU* (Eurydice, 2022).

Opštim zakonom o obrazovanju i vaspitanju, navode se sljedeći ciljevi koje treba da ispuni i to da: (Službeni list Republike Crne Gore, br. 064/02, 2021):

- 1) obezbijedi mogućnost za svestrani razvoj pojedinca, bez obzira na pol, životno doba, invaliditet, socijalno i kulturno porijeklo, nacionalnu i vjersku pripadnost i tjelesnu i psihičku konstituciju;
- 2) zadovolji potrebe, interesovanja, želje i ambicije pojedinca za cjeloživotnim učenjem;
- 3) omogući postizanje međunarodno uporedivog nivoa znanja, vještina i kompetencija;
- 4) razvija svijest, potrebu i sposobnost za očuvanje i unapređenje ljudskih prava, pravne države, prirodne i društvene sredine, multietničnosti i različitosti;
- 5) razvija svijest o državnoj pripadnosti Crnoj Gori i njenoj kulturi, tradiciji i istoriji;
- 6) omogući pojedincu, u skladu sa sopstvenim mogućnostima, uključivanje i participaciju na svim nivoima rada i djelovanja;
- 7) razvija svijest o nacionalnoj pripadnosti, kulturi, istoriji i tradiciji;
- 8) doprinosi ostvarivanju strateških ciljeva Crne Gore

Na osnovu ovakve zadatosti ciljeva uviđamo da se veliki akcenat stavlja na izgrađivanje ličnosti i njeno osposobljavanje za život i rad na očuvanju multikulturalnog društva. Ciljevi uveliko polaze od toga da je važno njegovati svačiju ličnost, te se stavlja akcenat na jačanje

svijesti kod učenika o njihovoj pripadnosti određenoj zajednici, pripadnosti Crnoj Gori, pozivajući time učenike na osvješćivanje i uvažavanje sopstvenog porijekla, na razumijevanje i uvažavanje konteksta u okviru kojeg bitišu. Ovakve tendencije obećavaju da se naš obrazovni kontekst možda gradi u humanističkom i demokratskom duhu, te onome čemu teži kritička pedagogija. No, postoji opasnost i od mogućih tendencija obrazovne politike Crne Gore da se upravlja prema tržišnim interesima i parametrima, a na šta sluti treći cilj koji se navodi u Opštem zakonu o obrazovanju i vaspitanju (Službeni list Republike Crne Gore, br. 064/02, 2021).

Crnogorska obrazovna scena se, između ostalog, gradi na temelju radnih programa Evropske unije, strategije *Evropa 2020* i *Obrazovanje i osposobljavanje 2020*. Obrazovni sistem se finansira iz državnog budžeta. Zadatak preuređivanja obrazovne politike Crne Gore je u odgovornosti *Ministarstva prosvjete*. Najprije da se dotaknemo glavnog cilja koji naša zemlja postavlja za obrazovni sistem, a to je: *razvoj države kao društva znanja u kojem je obrazovanje ključni faktor za ekonomski i društveni razvoj*. Već u ulasku u obrazovni svijet naše zemlje uočavamo ciljnu okrenutost tržišnim zahtjevima i principama, odnosno stremljenje ekonomskom progresu i građenju obrazovanja koje će tome služiti. Dakle, ono što naša zemlja smatra znalačkim progresom jeste ono što će služiti ekonomiji zemlje, a ne ono što jeste u suštini uloga obrazovanja, prema konceptima kritičke pedagogije, emancipacija, obrazovanje radi pravog znalačkog oplemenjivanja i u skladu sa tim progresivnog i transformativnog dejstvovanja (Izveštaj o skriningu Crna Gora, 2012).

Tendencije ili smjer kretanja obrazovnih politika Crne Gore se mogu primijetiti u onome što Vlada Crne Gore postavlja za svoj četvrti prioritet, koji glasi “Obrazovanje i društvo zasnovano na znanju”. Analizirajući težnje koje se postavljaju u okviru ovako određenog prioriteta uočavamo vjerovatnu sklonost ka onome što ide pod ruku politici tržišnog svijeta. Tako, sa jedne strane se navodi potreba za demokratizacijom prosvjetnog sistema i omogućavanju da se uvaže prava svakog pojedinca dok sa druge strane naglašava nastojanje ka budućem dejstvovanju koje će se temeljiti navalorizaciji prakse i karijernog usmjeravanja i osposobljavanja u cilju jačanja vještina i znanja mladih potrebnih za tržište rada (Javne politike, 2020).

9.1.1. Strateški okvir inkluzivnog obrazovanja

Interesantno područje za analizu prirode i smjera kretanja obrazovanja i obrazovne politike Crne Gore jeste oblast inkluzivnog obrazovanja i strategija koje se kristališu na tom polju. Naime, u koncipiranju ovog strateškog dokumenta pod nazivom *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (2019 – 2025)* (Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2018) su sudjelovali brojni akteri - *Ministarstvo prosvjete, Ministarstvo rada i socijalnog staranja, Ministarstvo zdravlja, Zavod za školstvo, Centar zastručno obrazovanje, predstavnici ustanova obrazovanja i vaspitanja i nevladinog sektora*. Važno je pomenuti i da je obavezu za *finalni dio* koncipiranja dokumenta preuzeo UNESCO. Dodirnu tačku sa humanističkom vizijom kritičkog pedagoškog koncepta pronalazimo već u početnoj tezi rada koja se preuzima od UNESKA (Ministarstvo prosvjete, 2018): „Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva učešće i podučavanje sve djece u formalnom i neformalnom okruženju za učenje, bez obzira na pol, fizičke, intelektualne, društvene, emocionalne, kulturološke ili druge karakteristike“ – *UNESCO, 2015*.

Inkluzija sama po sebi ima u pozadini humanistički prizvuk, tako da je u tom smislu i važno sagledati, koliko je moguće, to kakva je obrazovna politika naše zemlje po pitanju inkluzije. Već u startu od definisanja ovog vida obrazovanja vidimo u stvari njegovu ulogu u svijetu obrazovanja i to da je uveliko usklađeno sa onim vrijednosnim parametrima koje zagovaraju predstavnici kritičke pedagogije. U nastavku smo se osvrnuli na ključne teze koje stoje u strategijama inkluzivnog obrazovanja, čime sagledavamo dokle dopiru vizije ovakvog vida obrazovanja.

Strategija inkluzivnog obrazovanja za period od 2019. do 2025. godine, nastavlja onu viziju i politiku razvoja ovog vida obrazovanja koncipiranoj u strategiji od 2014. do 2015. godine, temeljeći se tako na *načela, standarde i preporuke*, na internacionalnom nivou – *Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom*. Značaj ove strateške težnje naše zemlje ima uporište u jednoj humanističkoj, samim tim i kritičkoj koncepciji koja na individuu gleda sa punim uvažavanjem njene „neponovljivosti“, njena *dostojanstva*, stavljajući akcenat na značaj njenog obrazovnog oplemenjivanja i uobličavanja. Akcenat je na davanju prava svakom pojedincu da dođe do izražaja i oformi svoju potencijalnu zadatost. Glavno načelo strateške težnje našeg inkluzivnog obrazovanja je: “Promocija, zaštita, osiguranje punog i ravnopravnog učešća sve djece sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnom obrazovanju bez diskriminacije, isključivanja i na osnovu jednakosti sa drugima” (Ministarstvo prosvjete, 2018:

6). Uveliko se koncept ovakvog vida obrazovanja, koje priprema i radi za humanije društveno djelovanje, oslanja na ono što zapravo i jesu težnje i misija kritičke pedagogije. No, u okviru strategije razvoja inkluzivnog obrazovanja se bilježi jedna možda *kapitalistička tendencija*, te se tako koncipira *Individualni tranzicioni plan* koji uspostavlja korespodencu između *obrazovanja i tržišta rada*, gdje se u fokus stavlja na ispitivanje *sposobnosti* za obavljanje neke od radnih funkcija (Ministarstvo prosvjete, 2018).

9.1.2. Strateški okvir ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Osvrćući se na obrazovne strategije razvoja ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, uočavamo i odakle težnje da se ovaj nivo obrazovanja „gaji“ i njeguje i time strateški oblikuje i gradi. Naime, teza koju potvrđuje i *neurologija* ukazuje na presuđujuću ulogu obrazovanja za kasnije formiranje i sudbinu ličnosti. *Strategije razvoja ranog i predškolskog obrazovanja (2016 – 2020)* se oblikuje na osnovu onoga što je ostvareno iz strategije u periodu od 2010. do 2015. godine. Osnovni princip na kojem se gradi ogleda se u težnji za *profesionalnim* i arhitekturnim/građevinskim obezbjeđivanjem ustanova za ovaj nivo obrazovanja i potrebe za uključivanjem *roditelja* i *zajednice*. Za kritičku pedagogiju može biti značajan jedan od strateških ciljeva, koji se ujedno navodi kao treći cilj *Strategije razvoja ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2016 – 2020)*, a glasi: *Uvesti inovativne, optimalne i održive modele finansiranja* (Ministarstvo prosvjete, 2016). Naime, on se tiče izmjene postojećeg i stvaranja nekog optimalnijeg vida finansiranja. Navedena ciljno određena strategija polazi od potrebe za oformljenjem takvog *modela finansiranja* koje će istovremeno osigurati pristup obrazovanju svim učenicima, nezavisno od životnog standarda i statusa. Uočavamo da strateško uobličavanje dokumenta za razvoj ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja uveliko ide u korak sa *evropskim i međunarodnim strategijama*. Jedna od humanističkih težnji koja je zadata u okviru ove strategije jeste da se do 2020. godine poradi na većem obuhvatu učenika i do 95%, te samim tim da se poradi i na ravnopravnom i svim učenicima, bez obzira na razlike po bilo kakvom kriterijumu, dostupnom ranom i predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Primjećujemo da je ovako zadata obaveza obrazovanju u skladu sa kritičkom pedagogijom i njenom težnjom da

se obrazovanje svima učini dostupnim, pošto je ono javno dobro i pravo svakog člana društva. Strategija ukazuje na to da je dosta urađeno po pitanju većeg obuhvata djece, od 3 do 5 godina uzrasta, u periodu od proteklih deset godina. Uočava se velika potreba da se ovaj nivo vaspitanja i obrazovanja što više unaprijedi i da se poradi na tome da što više učenika bude obuhvaćeno njime, pošto se prepoznaje kao veoma značajno i od presuđujućeg značaja za kasnije identitetsko i znalačko uobličavanje. Činjenica koja zabrinjava je što primjećujemo jedno tržištu prilagodljivo stremljenje naših obrazovnih politika, u prilog čemu stoji vršena *Studija o ulaganju u rano obrazovanje dece u CrnojGori* (Ministarstvo prosvjete, 2016) gdje se svrha njenog sprovođenja ogleda u tome što se na rano vaspitanje i obrazovanje, kako se navodi, pored njegove uloge uticanja na formiranje ličnosti učenika gleda kao na potencijalno značajno i za „dugoročni društveni i ekonomski značaj”. Dakle, vidimo da se ovaj nivo obrazovanja nastojao proučiti i unapređivati, između ostalog, zbog njegovog doprinosa za ekonomski progres naše države, što se kosi sa vrijednosnom paradigmom kritičke pedagogije i njenim vizijama obrazovanja koje emancipuje. Korak do humanističke prakse čini zalaganje i rad na uključivanju djece iz romskog miljea u predškolske ustanove, osim toga nekoliko godina se radi na *aktivnosti pripremnih vrtića* čime se olakšava ovoj i sličnim ranjivim društvenim kategorijama lakše i kvalitetnije integrisanje u redovne predškolske ustanove. Takav poduhvat će kako se navodi spriječiti inače aktuelnu praksu napuštanja školstva, naročito od strane ovih društvenih grupa. Jedna od metoda koja bi mogla doprinijeti uključivanju sve ili velikog broja djece u predškolske ustanove može biti *uvođenje predškolskog programa od tri sata*, kao i to da *program bude besplatan*, na taj način će se vaspitna i obrazovna praksa utemeljeno otvarati i činiti dostupnom za članove iz bilo koje kategorije društva. Uočavamo da u formulacijama i težnjama koje se postavljaju postoje neke kontradiktornosti, recimo, tako se u ranijim strategijama spominje važnost i neophodnost što većeg obuhvata djece predškolskim programima, što podrazumijeva i da se finansijska strana od strane države osigura kako bi se olakšalo roditeljima i time doprinijelo sve većem upisu djece. No, tamo se navodi (Ministarstvo prosvjete, 2016): „Neophodno je izmijeniti Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju i predvidjeti da roditelji participiraju u predviđenom procentu u troškovima boravka dece u primarnim programima (poludnevni i cjelodnevni), umjesto sadašnjeg po kojem pokrivaju isključivo troškove ishrane dece. Takođe, pospješiti naplatu troškova od roditelja u najmanje 80% (na nivou ustanova).“ Ovakva praksa bi odmah

značila otežavanje ili onemogućavanje roditelja koji dolaze iz siromašnijih kategorija društva da svoju djecu upisuju u predškolske ustanove.

Tri su osnovna cilja na kojima se gradi *Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja 2016 – 2020* (Ministarstvo prosvjete, 2016):

1. Povećati obuhvat predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem sve dece posebno uzrasta od 3 godine do polaska u školu u skladu sa međunarodnim standardima;
2. Unaprijediti kvalitet usluga predškolskog vaspitanja i obrazovanja;
3. Uvesti inovativne, optimalne i održive modele finansiranja.

Uočavamo da postavljeni ciljevi poseban akcenat stavljaju na obuhvat djece predškolskim ustanovama, na šta je donekle usmjeren i treći cilj strategije, dok se na samo jedan, nedovoljno humanistički ubjedljiv, svodi cilj podizanja kvaliteta organizacije i rada ustanova za ovaj nivo obrazovanja.

Najnovija strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja za period do 2025. godine, oblikovana je globalnim, međunarodnim tendencijama, pri čemu, „*predviđa povećanje obuhvata predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem sve djece posebno uzrasta 3 godine do polaska u školu u skladu sa međunarodnim standardima do nivoa ukupnog obuhvata djece od 60 %; unapređenje kvaliteta usluga predškolskog vaspitanja i obrazovanja; unapređenje postojećeg sistema za pružanje podrške za rani razvoj djece iz osjetljivih grupa kroz pružanje podrške roditeljima što će se sagledavati i kroz povećanje indeksa ranog razvoja (ECDI) djece iz najsiromašnijih porodica sa 75 na 86*” (*Javne politike, 2020*). Aktuelna strategija postavlja fokus i veći značaj, u odnosu na prethodne strategije, bitnosti obezbeđivanja pohađanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja naročito one djece koje potiču iz marginalizovanih društvenih kategorija, čime se čini pomak ka humanijem društvenom organizovanju, funkcionisanju i življenju.

9.1.3.Strateški okvir stručnog obrazovanja

Srednje stručno obrazovanje se prema *Zakonu o stručnom obrazovanju* iz 2015. godine organizuje u okviru dvogodišnjih, trogodišnjih, četvorogodišnjih stručnih škola, viša stručna i umjetnička škola. Naročito kroz analizu strateškog oblikovanja stručnog obrazovanja u našoj zemlji možemo primijetiti koliko su zapravo njeni prioriteti okrenuti interesima tržišta. Primjećujemo da strateški okvir stručnog obrazovanja od 2015. do 2020. godine (Ministarstvo prosvjete, 2014) jeste da se oformi takav sistem stručnog obrazovanja koji će osiguravati njegovu usklađenost sa zahtjevima i situacijom na tržištu rada, te koji za svoj cilj postavlja zahtjev da treba poraditi na ostvarivanju koncepta *cjeloživotnog učenja i mobilnosti*, raditi na afirmaciji *jednakosti, društvenoj homogenizaciji, aktivnog građanstva*, te poraditi na preduzetničkom, inovacijskom i stvaralačkom duhu, a sve u svrhu strateške težnje naše zemlje da osigura zajedničko dobro individua i društva u cjelini. Strategija stručnog obrazovanja za period do 2024. godine ukazuje na to da se kriterijumi upisa u stručne škole zasnivaju na onome što je u potražnji na tržištu rada, *radi ostvarenja da procenat učenika koji se obrazuju po obrazovnim programima u trogodišnjem trajanju bude najmanje 25% u odnosu na ukupan broj učenika u stručnom obrazovanju* (Ministarstvo prosvjete, 2014).

Reforme koje su se desile u crnogorskom sistemu školstva i obrazovanja su obilježile pomijeranja školskih programa sa sadržaja na ciljeve. Takva pomijeranja su obezbijedila da se naša obrazovna politika dobro ukomponuje sa tržišnim interesima i evropskim standardima obrazovanja koja idu opet pod ruku politikama zapošljavanja. Ova promjena ciljeva školskih programa je zahtijevala promjenu i u obrazovnim programima, te je sastavljeno oko 110 obrazovnih programa za niže, srednje i više stručno obrazovanje (Ministarstvo prosvjete, 2014) “Od školske 2013/2014. godine počela je implementacija prvih modularizovanih, kreditno vrednovanih obrazovnih programa u dva sektora: Trgovina, turizam i ugostiteljstvo (Turistički tehničar) i Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (Poljoprivredni tehničar). Školske 2014/2015. godine počela je implementacija još tri modularizovana i kreditno vrednovana obrazovna programa: Restorater (više stručno obrazovanje), Tehničar zaštite životne sredine i Metalurški tehničar (srednje stručno obrazovanje u trajanju od četiri godine). Planirano je da se u optimalnom vremenskom periodu izvrši usaglašavanje razvijenih kvalifikacija sa novim zakonskim rješenjima, odnosno razvoj kvalifikacija koji će se bazirati na modulima, kreditnim vrijednostima i ishodima učenja” (Ministarstvo prosvjete, 2014). Trend razvoja odnosno širenja ovakvih sektora srednjeg stručnog obrazovanja, usklađen sa ciljevima obrazovanja i obrazovnom

politikom, može biti jedan od načina uticanja odnosno obezbjeđivanja ekonomskog procvata naše zemlje. Naslućujemo postojanje više tržišno orjentisane težnje, koja baca u sjenku obrazovnu važnost programa, kao razloga ovakvih pomijeranja i stvaranje novih obrazovnih projekata, odnosno sektora srednjeg stručnog obrazovanja.

9.1.4.Strateški okvir visokog školstva

Predstavnici kritičke pedagogije, naročito Žiru je ukazivao na značaj visokog školstva kada je od posebne važnosti oformiti kritičku svijest i na stvarnost gledati kao na potencijalnu, ali i transformativnu, promjenljivu. On tako govori u korist obrazovanja koje neće samo pripremati za tržište rada podvlačeći to stavom da je „demokratija više od biranja u lokalnom tržišnom centru“ (Žiru, 2013: 151). No, kada se osvrnemo na stanje u našem visokom školstvu, zapažamo drugačiju politiku obrazovanja. Tako se u okviru *Strategije razvoja visokog obrazovanja* od 2020. do 2024. godine (Javne politike, 2020) navode tendencije da se kroz aktuelne promjene u sistemu visokog školstva i uopšte njegovu organizaciju postiže kompatibilnost sa potrebama tržišta rada. Primarni zahtjevi ili težnje koje postavlja ova strategija visokog obrazovanja su, između ostalih, nastavak održivog finansiranja ustanova visokog obrazovanja, uz jačanje prohodnosti i usklađenosti srednjeg i visokog obrazovanja, jačanja praktične nastave, kao i povećanje udjela osoba od 25 do 64 godine koji učestvuju u programima cjeloživotnog učenja (Javne politike, 2020).

Visoko obrazovanje u Crnoj Gori se od 2017. godine organizuje po modelu 3+2+3 koji je uklopljiv u šire Evropsko obrazovno tlo. Inače, još od 2004. pa do sprovedenih aktuelnih reformi 2017. godine, bio je prepoznatljiv model sa postdiplomskim specijalističkim studijama. Nadalje, doktorske studije sa brojem kredita 180 ECTS su u trajanju od tri godine i njih mogu realizovati isključivo univerziteti, Univerzitet Crne Gore, Univerzitet Donja Gorica i Univerzitet Mediteran (Ministarstvo prosvjete, 2022).

Strategija koja je važila do 2020. godine (Ministarstvo prosvjete, 2016) budući da se uvidjela neuravnoteženost obrazovanja sa tržištem rada, odnosno neusklađeno djelovanje svih aktera (Zavoda za školstvo, ministarstava, ustanova za visoko obrazovanje i dr.) koji trebaju

uspostaviti tu vrstu balansa, predviđa izmjene u politici obrazovanja, sa fokusom na politiku upisa na visokoškolske ustanove. Dakle, velika je potreba našeg obrazovnog sistema, naročito na ovom nivou raditi po principu usaglašavanja sa interesima tržišta. Inače, važno je dotaći se i toga da strategije koje su ranije predviđale ostvarivanje cjeloživotnog učenja, te prema strategiji do 2020. godine, “ostavljene” su na isključivim formulacijama bez ikakvih naznaka za njegovo ovaploćenje u praksi (Ministarstvo prosvjete, 2016). Ovo ukazuje na manje pridavanje značaja važnosti osposobljavanja mladih za kontinuirano učenje i znalačko uzdizanje, što se kosi sa težnjama kritičke pedagogije koja traži znanje radi znanja, a ne obrazovanje i učenje iz neke utilitarističke težnje.

9.1.5.Strateški okvir obrazovanja odraslih

Strategija obrazovanja odraslih u Crnoj Gori je istovremeno i jedna od nužnih tema ili zadataka koje Crna Gora ima kako bi osigurala svoj siguran put ka evropskim integracijama. Naša teorijska analiza daje kratak prikaz reformnih poduhvata i akcija koje je naša zemlja radila po pitanju organizovanja ovog vida obrazovanja.

Prema nalazima komparativne analize na temu “Politika i strategija obrazovanja odraslih u Crnoj Gori i evropske razvojne tendencije” koju je sprovedla Katarina Popović (2016) sve odrađene reforme koje je naša zemlja načinila u oblasti obrazovanja odraslih mogu se sažeti kroz sljedeće:

- legislativa i nadležnosti, uključujući i finansiranje;

Donijet je set zakona, među kojima su: Opšti Zakon o vaspitanju i obrazovanju, koji tretira i problematiku obrazovanja odraslih, Zakon o obrazovanju odraslih (2003), Zakon o stručnom obrazovanju, Strategija obrazovanja odraslih za 2005-2015. Definisana je budžetska linija Ministarstva prosvete. Postoje i rade: Centar za stručno obrazovanje, Savjet za obrazovanje odraslih, a i niz drugih institucija se intenzivno bavi problematikom obrazovanja odraslih – Zavod za zapošljavanje, Zavod za školstvo i dr.;

- dokumenta, propisi, planovi;

- Donijet je niz podzakonskih akata (npr. Pravilnik o uslovima za osnivanje ustanova u oblasti obrazovanja i vaspitanja, Pravilnik o profilu stručne spreme predavača, voditelja i drugih stručnih saradnika u obrazovanju odraslih, Program andragoškog osposobljavanja kadra, Program elementarnog funkcionalnog opismenjavanja, Nacrt zakona o nacionalnim stručnim kvalifikacijama), planova (poput Plana obrazovanja odraslih za 2006 - 2010), metodoloških smjernica (Metodologija za izradu programa obuke i ostalo), načinjena je veza sa nekim strateškim dokumentima u drugim oblastima;
- socijalno partnerstvo;

Definisano je i u pojedinim projektima i aktivnostima implementirano partnerstvo između: Ministarstva prosvjete i nauke, Centra za stručno obrazovanje, Zavoda za zapošljavanje i slično. Dakle, primjećujemo da je u formalnom i zakonskom smislu politika obrazovanja odraslih uređena, kao i brojni programi obuke kadra koji će se osposobiti za andragošku funkciju i pobrinuti se za dalje uspone i rad kada je u pitanju ovakav vid obrazovanja. Fokus EU po pitanju visokog obrazovanja, a uz to obrazovanja odraslih je okrenuta težnji ka nekoj vrsti takmičarskog duha, težnje koja je strogo vezana za ekonomski boljitak i rad na zapošljenosti, sa druge strane njene dobrobiti za društvenu koheziju, građanski duh i individualno izgrađivanje (Popović, 2016). Primjećujemo da je naša zemlja uveliko usklađena po pitanju težnji i ciljeva sa onim što propagira EU, a što je kako smo mogli uočiti u formalnom smislu “upakovano” u politiku spremanja za poslovni svijet, dok se izostavljaju stavljanje akcenta i izvođenje aktivnosti koji bi doprinijeli stvarnom jačanju ovog po prirodi humanističkog obrazovnog poduhvata – organizovanja obrazovanja odraslih. Postavljamo pitanje: da li je uvođenje, sređivanje i organizovanje obrazovanja odraslih u stvari samo jedan od formalnih zadataka politike Crne Gore?

9.1.6. Informaciono-komunikacione tehnologije i medijska pismenost

Paulo Freire upozoravao je na značaj ali i na opasnost koja prijete sve nužnijoj obrazovnoj realnosti koja će se zasnivati na tehnološkim dostignućima. Obrazovanje uz pomoć medija se može unaprijediti time što će se pružiti šansa svakom pojedincu da u skladu sa svojim

potencijalima, mogućnostima, tempom rada napreduje, uči, saznanje, šireći znanje van onoga što mu može ponuditi sama nastava. Crna Gora prema izvješčaju *Iskustva i perspektive medijske i informacione pismenosti u obrazovnom sistemu Crne Gore (2019)* u sferi „medijske pismenosti“, na šta ukazuju i rezultati sa PISA istraživanja (2015) stagnira i opada, što je zabrinjavajuća činjenica pogotovo u ovom vremenu koje izvolijeva upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija. Navodi se da „emancipacija građana je moguća samo ukoliko se sistem obrazovanja odazove i pripremi za predstojeće promjene — medijska i informaciona pismenost su jedan od najznačajnijih preduslova te promjene“ (Bašić, Pavlović & Petković, 2019: 7), čime zao-kružujemo važnost okretanja pažnje na stanje u našoj zemlji. Važan korak koji je učinila naša zemlja jeste da se kroz uvođenje medijske pismenosti kao izbornog predmeta 2008. godine, mladima ukaže na važnost razvijanja svijesti o važnosti medijskog opismenjavanja i ovladavanja tehnologijom u korist njihove najbolje upotrebe, te uviđanja i mijenjanja trivijalnosti koje održava tradicionalno obrazovanje. Naredni potez je uvođenje medijske pismenosti kao predmeta na Fakultetu političkih nauka, u skladu sa novoformljenim nastavnim programom 2018/2019. godine. Dakle, reformom visokog obrazovanja 2015 – 2017. se počinje preferirati uvođenje ovog predmeta. Generalno, izvršena reforma je uticala na promjene koje će moći doprinijeti u ostvarenju efikasnijeg funkcionisanja univerzitetskih jedinica, kvalitetne realizacije nastave, rješavanja upravljačkih problema, ažurnosti u poslovanju i kontrole održivosti, veze sa tržištem rada (Univerzitet Crne Gore 2015, prema: Hrvatin, Pavlović & Petković, 2019).

Vrlo značajan i neophodan korak u stvaranju osnove za medijsko opismenjavanje je obrazovati nastavnike, a što je Crna Gora započela se *dvoipodnevna seminara* organizovanih dva puta u 2009. godini, da bi od 2005. se ta vrsta obuke koju daje Zavod za školstvo vršila kroz programe stručnog obrazovanja. Prema stavu sagovornika u sprovedenoj analizi veliki broj učenika ne raspoznaje šta se podrazumijeva pod medijskom pismošću (Vuković 2018, prema: Hrvatin, Pavlović & Petković, 2019). Težak zadatak koji podrazumijeva stvarno opismenjavanje učenika za upotrebu medija istovremeno znači i nužnost *promovisanja* njegova značaja i značenja.

Uvođenje medijske pismenosti 2009. godine za izborni predmet u svim opštim srednjim školama (gimnazijama) u Crnoj Gori, realizujući ga u jednogodišnjem trajanju u drugom ili trećem razredu, ima za cilj izgrađivanja kritičkog odnosa prema medijima, odnosno kritičko

saledavanje medijskih tekstova (Zavod za školstvo, 2009). Zabrinjavajuća je činjenica da se u kurikulumu na primjećuje da upućuje na važnost sticanja znanja koje će obezbijediti korišćenje tehnologija u korist informisanja. Budući da se od svog prvobitnog sastavljanja kurikulum nije nikako mijenjao, navelo je na razmišljanje Natašu Ružić (2018) „je li on uopšte dorastao savremenim digitalnim izazovima?“ (Hrvatini, Pavlović & Petković, 2019).

Pojam medijske pismenosti se preoblikovao u sintagmu medijske i informacione pismenosti. Savremeno doba nužno podrazumijeva da se društvo u tom smislu obrazuje i kako kaže poznati medijski ekspert Dragoljub Vuković (2018) da ova vrsta pismenosti podrazumijeva osposobljavanje učenika da medijskom svijetu pristupa kao ne nužno objektivnoj stvarnosti, te da je važno napraviti distinkciju između medijskog i realnog svijeta (Hrvatini, Pavlović & Petković, 2019).

Analiza istraživanja *Iskustva i perspektive medijske i informacione pismenosti u obrazovnom sistemu Crne Gore* koju predstavljaju Sandra Bašić Hrvatini, Pavle Pavlović i Brankica Petković u okviru projekta Mediji za građane – građani za medije⁹, ukazala je na to da je izborni predmet medijska pismenost u početku od uvođenja 2009. godine pratila uspješnost, da bi ubrzo nakon toga nastupio period stagnacije koji i dalje traje. Ono što ova analiza utvrđuje kao faktore uticanja na neuspjeh predmeta medijske pismenosti navodi: problemi bodovanja za maturski standard, nepostojanje udžbenika, pitanje norme, i nedovoljna promocija predmeta (Hrvatini, Pavlović & Petković, 2019).

Sticanje medijske pismenosti vidi se kao jedan od ključnih preduslova za efikasno i kvalitetno korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija, sve neophodnijih pogodnosti savremenog doba. Kako bi se iskoristile sve prednosti i dostignuća nauke i tehnologije u pravom smislu, pritom mislimo na mogućnost koja stoji na raspolaganju svakom pojedincu da na brz i lak način dopru do velikog broja informacija uz kritički uvid u iste, važan korak ka tome jeste poraditi na jačanju kritičke svijesti, osposobljavanju za kritičko čitanje i medijsko opismenjavanje. No, čini se da je savremeno obrazovanje i društvo u velikom riziku od opasnosti koju sa sobom nosi digitalni svijet sa svojim negativnim stranama.

⁹ Projekat je sedam organizacija za razvoj medija na Zapadnom Balkanu - Fondacija „Mediacentar“, Albanski medijski institut, Makedonski institut za medije, Institut za medije Crne Gore, Novosadska novinarska škola, Mirovni institut, SEENPM

Moramo upozoriti na činjenicu da se novim strateškim okvirom *Strategija digitalne transformacije Crne Gore 2022 – 2026* (Ministarstvo javne uprave, digitalnog društva i medija, 2021) ukazuje na načine i potrebu brzog uklapanja u sve aktuelnije i složenije *digitalno okruženje*, stavljajući pri tom naglasak na ekonomski razvoj, dok se “usputno” pominje i doprinos na nivou ličnosti. Pošto, *Program pristupanja Crne Gore Evropskoj uniji 2021 – 2023* (PPCG) (Ministarstvo javne uprave, digitalnog društva i medija, 2021) je strateški dokument koji obuhvata 33 pregovaračka poglavlja i koji se na godišnjem nivou prilagođava promjenama u okviru procesa razvoja prava EU”. Inače, kao jedno od sredstava na putu do usaglašavanja političkih pitanja sa evropskim tлом našla se upravo pomenuta strategija.

9.2. UNESKO

Organizacija UNESKA obrazovanje tretira kao kulturološko polje u kojem se najbolje prikazuju i uobličavaju obrazovni i društveni efekti koji su sastavni elementi specifičnog kulturološkog konteksta. Ovakva karakteristika ove organizacije čini je specifičnom u odnosu na ostale globalne organizacije (Wulf, 2017).

Organizacija UNESKA je svjetski gospodar po pitanju obrazovanja gradeći ga na humanističkim osnovama sa vodećim *principom rodne ravnopravnosti*. Progresivni i kvalitativni uspon školstva u cjelini je jedan od esencijalnih zadataka ove organizacije (Wulf, 2017). Sredinom prošlog vijeka sa nastankom organizacije UNESKA i usvajanjem *deklaracije o ljudskim pravima* obrazovanje se pomjera iz isključivog *vlasništva nacije* pa se prebacuju na polje *globalnog* čime se intenzivnije uzima kao centar interesovanja (Mundy, Green, Lingard & Verger 2016, prema: Spasenović, 2019). Neminovna isprepletanost svih društvenih institucija i njihova uslovljenost sa ekonomijom otežava da se primjeti koliko je zapravo “pristupa kritičke pedagogije u ovim globalnim tendencijama”. Zabrinjavajuća je činjenica da Ujedinjene nacije ostvaruju doprinos ili uticaj samo u domenu smanjivanja siromaštva, dok se elementarno pitanje nepravednosti društvenog i obrazovnog sistema nedovoljno proučava u njegovoj uporišnoj tački i time odugovlači njegova transformacija, pri čemu to polazi za ruku tržišnom svijetu kojem

odgovara adaptiranje ili asimiliranje u postojeći trend i politiku života i rada (Education 2030 Framework for Action 2016, prema: Joksimović, 2021: 29).

Publikacije UNESKA poput Faurev izvještaj “Učiti biti” 1972. godine, Delorov izvještaj “Učenje: blago iznutra” 1996. godine i “Promišljanje obrazovanja, prema globalnom opštem dobru?” 2015. godine, imale su za cilj da se pomoću njih oformi koncept koji poziva na uvažavanje ljudskih prava. Faureov izvještaj promovira teoriju *socijalnog učenja, te zarade za život*, polazeći od stava da je pravo svake individue da se oformljuje na ličnom i društvenom planu, te izgrađuje i osposobi za kulturni, politički i ekonomski progres. Delorov izvještaj ukazuje na važnost učenja za cijeli život na bilo kom mjestu, koristeći i slobodno vrijeme uz to, tako navodeći četiri učenja: *učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno, učiti biti*. Prepoznajemo tendenciju UNESKA da očuva “dostojanstvo” znanju i učenju i težnju da se ono što više distancira od interesa i politika koje tržište nameće. Knjige organizacije UNESKA “Promišljanje obrazovanja” ukazuju, između ostalog, na neophodnost uvažavanja principa *humanističkog obrazovanja* (Wulf, 2017).

UNESKO formuliše stav o neophodnosti najprije percipiranja, kao i građenja obrazovanja na osnovama humanističkih vrijednosti, te osvješćivanja uloge obrazovanja koja se ne smije svoditi na puko sticanje vještina već podrazumijeva i etičko uobličavanje pojedinca (UNESCO 2015, prema: Wulf, 2017). Obrazovanje koje će se temeljiti na geštalt percepciji ili pristupu procesima učenja i podučavanja, imperativ je koji prevazilazi “tradicionalne dihotomije između kognitivnih, emocionalnih i etičkih aspekata” (UNESCO 2015: 39, prema: Wulf, 2017)

Ova organizacija u okviru programa “Obrazovanje za sve” postavlja *6 ciljeva inicijative obrazovanja* koji će važiti za sve 164 zemlje koji su 2000. godine prihvaćeni i usvojeni na *Svjetskom forumu o obrazovanju* (Bosna i Hercegovina, Državna komisija za saradnju sa UNESCO-m, 2012):

- ✚ Razvoj brige o djeci i obrazovanje u ranom djetinjstvu
- ✚ Obezbeđivanje besplatnog i obaveznog osnovnog obrazovanja
- ✚ Odgovarajuće obrazovanje u sticanju znanja i vještina važnih za život u okviru programa za mlade i odrasle

- ✚ Postizanje poboljšanja od 50% u nivou pismenosti kod odraslih do 2015. godine
- ✚ Iskorijenjavanje rodnih razlika i postizanje rodne jednakosti u obrazovanju do 2015. godine
- ✚ Poboljšanje opšteg kvaliteta obrazovanja;

Navedeni ciljevi oslikavaju humanistički duh i težnje organizacije UNESCO-a da se obrazovanje učini dostupnim svim učenicima bez obzira na bilo koje razlike, akcentujući i značaj razvoja pismenosti, na čemu je Freire pogotovo insistirao i gdje je djelovao, te na podizanju njegova kvaliteta uopšte. Vidimo jedne težnje okrenute više kvalitativnom nego kvantitativnom pospješivanju obrazovanja što obećava da je njena politika bliska kritičkoj pedagogiji i njenim vrijednosnim paradigmatama. UNESCO po pitanju ranog djetinjstva i situacije da se u zemljama u razvoju bilježi velika smrtnost djece usljed izlječivih bolesti, promovise programe njege i edukacije u ranom djetinjstvu orjentisanih na obezbjeđivanje svih pitanja od zdravstva do znalačkog “osiguravanja”.

Srednje obrazovanje se teži obezbijediti što većem broju učenika sa posebnim tretmanom stručnog i tehničkog obrazovanja i obuke a sve u cilju da se stane na kraj problemu siromaštva i da se poveća zapošljenost mladih. UNESCO po pitanju visokog obrazovanja radi na obezbjeđivanju mobilnosti i priznavanja kvalifikacija, kao i na osnaživanju istraživačkih kapaciteta visokoškolskih institucija i širenju znanja preko granica. Ova organizacija ukazuje na značaj razvoja i rada na konceptu cjeloživotnog učenja, obrazovanju neformalnog tipa, obrazovanju odraslih, ukazujući tako na načine mogućeg ostvarenja njihova progressa pomoću istraživačkih poduhvata, relevantnih politika, ovlaštenih mehanizama i slično. Po pitanju apelovanja i promovisnja značaja i neophodnosti obuhvata marginalizovanih društvenih grupa obrazovnim programima UNESCO se posebno osvrće i na inkluzivno obrazovanje i značajnosti inkluzivne prakse. UNESCO ukazuje i na važnost njegovanja i korišćenja maternjeg jezika u svrhu kvalitetnijeg osiguravanja stvarne inkluzivnosti. Po pitanju naučnog i tehnološkog obrazovanja ukazuje se na značaj sticanja znanje i vještina i opismenjavanja u tom tehnološkom smislu usljed toga što se smatra neophodnim kako bi se adekvatno pripremili za svijet rada, naročito u vremenu tehnološkog progressa i sve potrebnije i učestalije njihove upotrebe. UNESCO pruža podršku zemljama članicama pri izradi odgovarajućih obrazovnih politika i strategija, na način što obezbjeđuje tehnički vid podrške u dijelu izrade procedura i planova i

mobilizacije donatora u svrhu davanja potpore nacionalnim obrazovnim prioritetima (Bosna i Hercegovina, Državna komisija za saradnju sa UNESCO-m, 2012).

UNESCO pod *Obrazovanjem za održivi razvoj* podrazumijeva u stvari jedan “okvir” koji se tiče svih oblika obrazovanja koja postoje, a obuhvata sve segmente obrazovanja od njihove zakonske zadatosti do samog ocjenjivanja. Ovaj okvir zagovara preispitivanje i po potrebi redefinisane programa i sistema (Bosna i Hercegovina, Državna komisija za saradnju sa UNESCO-m, 2012). Dobar korak ka ostvarenju visokog kvaliteta školstva čini se upravo problematizovanjem i preispitivanjem postojeće prakse obrazovanja, njegovih planova i programa, što na neki način omogućava da se sagledaju njegove slabosti i ukaže na moguće pravce promjena.

9.3. UNESCO i Crna Gora

Crna Gora je u svom strateškom okviru za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, koji je postavila za period do 2015. godine, a u cilju izjednačavanja sa UNESCO-m i njegovim *Milenijumskim razvojnim ciljevima* (2000) dala zadatak da se obuhvat djece poveća na 40%. Težnja *Strategije ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja 2010 – 2015* je da se sjever Crne Gore unaprijedi većim obuhvatom djece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. Ova tendencija ima humanističku narav budući da nastoji da razriješi postojeći dizbalans na teritoriji Crne Gore, i time i sjever učini naprednijim, između ostalog, i po pitanju predškolskog obrazovanja djece. Mjesta koja su usljed nekih uzroka osiromašena se mogu najbolje obnoviti, transformisati uz pomoć djelovanja putem obrazovanja, odnosno uključivanjem naročito te djece u obrazovne programe.

Važno je istaći da se naše obavezno obrazovanje vodi do devetog razreda, te da su osnovni ciljevi takvog obrazovanja “da se obrazovanje učini dostupnim svakom pojedincu u skladu sa njegovim/njenim potencijalom, da se promoviše razvoj kritičkog mišljenja i samoprocjene, da se omogući prilika za profesionalnim razvojem, da se poštuju vrijednosti nacionalne istorije i kulture, da se poštuju razlike i prepoznaju kultura i specifičnosti drugih

naroda” (Izveštaj o skriningu Crna Gora, 2013: 3). Prema navedenim ciljevima obavezno obrazovanje teži da osigura da se oforme ličnosti u skladu sa njihovom zadatošću, da se osposobe za život i da se uče važnosti njegovanja i čuvanja različitosti. Naime, kada su u pitanju djeca radnika iz migrantske populacije uočavamo da se konkretno za njih zakonski ne određuje obrazovanje. Ova djeca isto kao i građani Crne Gore imaju jednako pravo na obavezno i srednje obrazovanje, isto tako i za pristup visokoškolskim ustanovama imaju identične uslove. Primjetna je težnja naše zemlje da postane otvorena i multikulturalna, te da se za temeljno načelo uzima jednakost, a ne diskriminacija. Naša zemlja radi na tome da se za ovu populaciju osigura nastava na njihovom maternjem jeziku (Izveštaj o skriningu Crna Gora, 2013).

Budući da Crna Gora stremi članstvu u Evropskoj Uniji kao korak ka tome bilo je nužno poraditi na primjeni *CIDIS- a¹⁰* (Indikatori uticaja kulture na razvoj) što UNESCO 2005. godine predstavlja u svojoj Konvenciji (UNESCO, 2015). “*U Pravcima razvoja Crne Gore (2013–2016)* navodi se „moramo posmatrati kulturu u kontekstu održivog razvoja a njene resurse promovisati kao područja pogodna za investiranje“, čime se prepoznaje potencijal kulture za ekonomski rast, a koji je za prioritet naveden i u Nacionalnoj strategiji održivog razvoja (2007–2012)”. Naime, očigledna su neodoljiva stremljenja naše zemlje ka ekonomskim ili bolje reći tržištu shodnim interesima i koristima.

Nacionalna strategija održivog razvoja (UNESCO, 2015) koja je postavljena na nacionalnom nivou naše zemlje, predviđena za period od 2007. do 2012. godine, razotkriva i ukazuje da je dotadašnja obrazovna “infrastruktura” relativno dobro postavljena i da je dobra osnova za rađanje novog i jačeg ekonomskog progressa. Ova strategija vidi i postavlja kao jedan od nužnih zadataka naše zemlje obezbijediti ono što se zove kvalitetno obrazovanje za sve.

Uočavamo da je Crna Gora prema onome što stoji u *Pravcima razvoja Crne Gore 2013 – 2016.* kao i u *Nacionalnoj strategiji održivog razvoja 2007 - 2012.* okrenuta borbi za snabdijevanjem obrazovnih ustanova i onim učenicima koji potiču iz miljea marginalizovanih, odnosno težnji da se istaknu postojeće prepreke na putu do ostvarivanja inkluzivne obrazovne prakse i njegovanja i očuvanja različitosti, ukazujući pritom na potrebu izmjena planova i

¹⁰ Analitički pregled kao sredstvo javnog zastupanja i politika gdje se kroz činjenice i podatke proučava višedimenzionalni odnos koji postoji između kulture i razvoja.

uvođenja izbornih predmeta, naročito stavljajući fokus na važnost višejezičnosti. Prema Ustavu Crne Gore (2007), „službeni jezik u Crnoj Gori je crnogorski jezik... u službenoj upotrebi su i srpski, bosanski, albanski i hrvatski jezik“ (član 13). Strategijom je definisano pitanje uključivanja romske djece u obrazovni sistem međutim, jezik Roma nije standardizovan, niti se tretira za maternji, zapravo, u našoj zemlji nijedan lokalni jezik nije priznat. Činjenica da se za predmete iz umjetnosti u 2014. godini izdvajalo samo 3,03% (Ministarstvo prosvjete 2014, prema: UNESCO, 2015) za dvije godine srednje škole ukazuje na problematičnu i zapostavljenu poziciju i njihovo tretiranje od strane naših obrazovnih politika i konteksta. Ovakva činjenica ukazuje na vjerovatan veliki dizbalans koji postoji između umjetničkih i prirodnih i društvenih predmeta u obrazovnom sistemu Crne Gore, a što se najvjerovatnije može pripisati težnji naše zemlje da uskladi svoje politike sa širim evropskim tlom, te da obrazovanje, odnosno njegov kvalitet svodi na pretendovanje usvajanja onih znanja i posjedovanje onih vještina koje će pogodovati interesima tržišta. Analizom publikacije *Indikatori uticaja kulture na razvoj* (2015), primjećujemo još i da je u *Pravcima razvoja Crne Gore* (2013 – 2016) istaknuta jedna tržištem “ponesena” težnja koju očitavamo kroz tezu kako su “u modernim industrijalizovanim društvima, obrazovanje i nauka glavni pokretači razvoja, s posebnim fokusom na razvoju visokog obrazovanja, koje bi trebalo da odgovori na potrebe tržišta rada“ (UNESCO, 2015: 13).

Crna Gora je prema podacima koje prema publikacija *Indikatori uticaja kulture na razvoj* ima po pitanju rodne ravnopravnosti u relativno dobroj poziciji. Osim toga što je Crna Gora zakonski uredila pitanja rodne ravnopravnosti, Zakon o rodnoj ravnopravnosti (2007), Zakon o zabrani diskriminacije (2010), Nacionalnoj strategiji održivog razvoja (2007 – 2012), praksa takođe bilježi značajne pomake i progres (UNESCO, 2015).

Naša analiza je dala sažet prikaz teorijski dostupne građe, strategija, zakona, dokumenata, pomoću koje smo nastojali analizirati i problematizovati obrazovnu politiku Crne Gore i UNESCO - a sa ciljem da se uoče njihove realne težnje i utvrdi da li postoji veza sa konceptima koje daje kritička pedagogija. Naime, u radu smo vidjeli da kritička pedagogija nalaže razvijanje kritičke svijesti, odnosno da svakoj pojavi, realnosti uopšte, treba pristupiti sa jedne hipotetičke perspektive koja ne znači nužno negaciju pojave koja se problematizuje već njeno sagledavanje na više načina, holistički i problemski, kako bi se ista mogla vidjeti kao moguća i potencijalno promjenljiva, a ne nužno takva. Predstavnicima kritičke pedagogije zagovaraju jednu humanistički, demokratski i pravedno vođenu politiku obrazovanja i življenja. Ključ za život i rad u duhu

slobode, jednakosti i emancipacije jeste obrazovanje koje će kod učenika, mladih ljudi probuditi želju za učenjem i saznanjem, osim što će utisnuti znanja, kao i da razvije njihovu sposobnost da se misli na kritički i stvaralački način. Ograničenost na usko dostupne teorijske izvore nas onemogućava u donošenju nekog čvrstog konačnog suda za obrazovne politike Crne Gore i UNESCO- a i njihove povezanosti sa konceptima kritičke pedagogije. Našom analizom ne donosimo konačan sud ali ukazujemo na to da prepoznamo više prisutnu stremnju Crne Gore da svoju obrazovnu politiku gradi u skladu sa globalnim standardima i utilitarističkim ciljevima obrazovanja koji zahtijeva sve jači i neobuzdaniji tržišni ili kapitalistički svijet. Vidjeli smo da su ciljevi i tendencije razvoja obrazovanja postavljeni kao da idu u korist podizanja njegova kvaliteta, stavljanja akcenta na neoophodnost uvažavanja i razvijanja ličnosti učenika i slično, no, ipak primjećujemo i to da je tekst zasićen terminima koji odaju postojanje više ekonomskih i poslovnih nego stvarnih obrazovnih stremljenja. UNESCO organizacija se ističe kao jedina globalna “sila” koja se vodi humanističkim, demokratskim vrijednosnim parametrima. Naime, našom analizom kojom smo se osvrnuli na neke od njenih dokumenata od posebnog značaja za našu temu, uvidjeli smo koliko u stvari postoji sličnosti u sadržaju UNESCO-vih koncepata sa konceptima kritičke pedagogije. Uočavamo i da UNESCO u Crnoj Gori djeluje mnogo po pitanju predočavanja stanja i osnovnih slabosti našeg obrazovnog sistema i obrazovne politike provocira na potrebe preispitivanja istih. No, našom analizom zaključujemo da se poduhvati UNESCO-a i Crne Gore po pitanju krojenja politike (razvoja) obrazovanja temelje na humanistički izraženim vizijama, ciljevima, strategijama, ali sa prizvukom više okrenutosti ekonomskim i utilitarizmom vođenim interesima.

10. ZAKLJUČAK

Perspektiva koju smo bacili kroz istoriju, od samog rađanja kritičke pedagogije i njene prvobitne, a potom i one konačne uloge i svrhe, omogućila je da otvorimo horizonte koji gledaju na znanje i njegovu moć kako bi sagledali realnu sliku i lišili se svih nepravilnosti, ideologija koje su stvarale obrazovne “barikade” te samim tim i novu “društvenu koroziju”. Znanje je jedino, sigurno lično vlasništvo svakog čovjeka, dok je učenje prilika da svaki čovjek dođe do onog znanja koje može biti u njegovoj svojini. Misija kritičara se ogleda u prilici da saznaju i rasvijetle logiku hijerarhijski uspostavljene društvene organizacije sa svojim ehom nepravde a opet opstanka, a sve u cilju tumačenja značaja i uloge znanja i njegove veze sa društvom i moći. Kritička pedagogija, kako Piter Meklaren (2011) navodi, ona se ne bavi specifičnim modelima moći, već je preokupirana “praksom i praksisom kritike”. Kritika je šansa za sve ljude a posebno za one obespravljene, marginalizovane skupine ljudi koji se nastoje probuditi iz trenutnog i oživljavajući vlastitu prošlost oduprijeti se ograničenom djelovanju i slijeposti koju nameću “odozgo”. Osvrćući se na ono što Freire zapaža kao praksu “bankovnog modela” sa svojom zasićenošću pozitivističkim duhom koje činjenicu stavlja ispred značenja i robotizaciju ispred duha, korist ispred humanosti, a stvar ispred čovjeka, ocrta ulogu konteksta i politike kao neizostavnih komponenti u sagledavanju obrazovne stvarnosti, te njihove međuslovljenosti i prožetosti. Praksa stvarnog obrazovanja i djelovanja, po stavu predstavnika kritičke pedagogije i ponijeto njihovom slobodarskom i humanistički inspirisanom inicijativom, traži transformacije društva koje će se pokrenuti kroz obrazovne procese i mlade nade.

Analizirajući koncept obrazovanja koji teži da ovaploti kritička pedagogija u savremenim pedagoškim praksama, primjećujemo da su za njen vrijednosni orijentir poslužile one vrijednosti koje idu pod ruku sa ljudskim pravima, dječijim pravima, principima pravog demokratskog eha, te onim filozofskim i etičkim kategorijama, istinitosti i moralnosti. Kritička pedagogija izgrađuje školstvo prilagodljivo kontekstu, vremenu, a i istovremeno i školstvo koje

će kontekst i društvo vući naprijed, i uz puno uvažavanje naučnih i tehnoloških dostignuća, koristeći se njima u korist trijumfa koji će ponijeti emancipatorsko obrazovanje.

Naša teorijska analiza, budući da smo u radu imali priliku da uočimo odakle dopiru tendencije i realne “obrazovne lekcije” koje utiču na misaono građenje učenika, na ovaj ili onaj način, recipijentski ili kritički i kreativno, osvrnula se na proučavanje obrazovnih politika naše zemlje i UNESCO-a kao organizacije, kako bi se razotkrile barem djelimično njihove realne obrazovne težnje. Ono što primjećujemo u našoj teorijskoj analizi, iako ne koliko je potrebno, te preporučujemo dalja istraživanja u okviru rješavanja ovog pitanja, Crna Gora i UNESCO svojim zakonima i dokumentima rade dosta u korist humanističkim vrijednosnim parametrima, ravnopravnosti, uključivanja u obrazovanje. Međutim, kao što smo imali mogućnost da primjetimo, pogotovo se Crnoj Gori primjećuje pojačano insistiranje na tezama koje se povinuju ekonomskom progresu, tržišnoj politici, te važnosti za njeno članstvo i ulazak u evropski prostor (EU), pri čemu ne zaključujemo ali naslućujemo da je konkretno njena obrazovana politika koncipirana u korist opšte političke težnje naše zemlje koja teži ekonomskom procvatu i članstvu u EU. Nadalje, analiza pokazuje, iako opet oskudno usljed ograničenosti po pitanju izvora, organizacija UNESKA svojim programima, akcijama, dokumentima radi u korist onih vrijednosti koje koncipira i kritička pedagogija, demokratsko življenje, emancipacija, rodnu ravnopravnost, obrazovanje sa naglaskom na marginalizovane članove društva, borbu za jednakost i pravdu, te poštovanje prava djeteta i svakog čovjeka. Međutim, kod analize njenog angažmana po pitanju insistiranja na uvođenje informaciono-komunikacionih tehnologija uviđamo jednu utilitarističku težnju za pripremanje za svijet rada, dok se zanemaruje činjenica njihovog značaja za znalačko uzdizanje i upozoravanje na potrebu izoštravanja kritičkog odnosa prema njihovoj upotrebi, a ne prosto sticanja medijske pismenosti kako bi se osposobili za rad na njima. Spasenović, takođe, upozorava na to da čak i ova specifična organizacija UNESKA kao da ne odolijeva kapitalističkim i tržišnim “produktima” i poduhvatima. Takođe, vidjeli smo da su njena tri glavna cilja postavljena tako da su okrenuta nekim više neoliberalnim težnjama, tako da problematizujemo njenu postojanost kao humanističke organizacije sluteći na moguću “oslijepelost” usljed primamljivosti onoga što servira kapitalizam sa tržištem na čelu. Crna Gora i UNESCO ostvaruju saradnju sa ciljem da se poboljša i humanistički razvija obrazovno stanje u našoj zemlji ali opet i tu pronalazimo pretendovanje i da se odgovori na zahtjeve više ekonomije i utilitarističke dobrobiti naše zemlje. Sa obzirom na to da se tema našeg rada mora dublje

proučiti kako bi se što validnije mogli oformiti zaključci o realnim pretenzijama obrazovnih politika i ideala Crne Gore, UNESCO-a, te njihove sprege sa kritičkom pedagogijom, predlažemo da ovo bude tema nekih od budućih istraživanja u svrhu potkrepljenja našeg stava o njihovoj više kapitalističkoj politici obrazovanja.

11. LITERATURA

Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. (Tomić, Đ, prev.). Beograd: Edicija Reč. Preuzeto 20. marta 2022, sa

https://kupdf.net/download/apple-ideologija-i-kurikulum_58bd4ba6e12e893d1eadd376_pdf

Bešić, M. & Reškovac, T. (2012). *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori*. Podgorica: Mreža fondacija za otvoreno društvo. Preuzeto 20. marta 2022, sa

https://www.academia.edu/42915948/EVALUACIJA_REFORME_OBRAZOVANJA_U_CRNOJ_GORI

Baucal Aleksandar & Pavlović - Babić Dragica (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji- obrazovne šanse siromašnih*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu. Preuzeto 20. marta 2022, sa

https://www.academia.edu/16857101/Kvalitet_i_pravednost_obrazovanja_u_Srbiji_obrazovne_%C5%A1anse_siroma%C5%A1nih_analiza_podataka_PISA_2003_i_2006

Bašić, Hrvatin S., Pavlović, P. & Petković, B. (2019). *Iskustva i perspektive medijske i informacione pismenosti u obrazovnom sistemu Crne Gore*. Podgorica: Institut za medije Crne Gore. Preuzeto 09. septembra 2022, sa:

https://mpm.cmpf.eui.eu/upload/sources/Montenegro/plusmontenegro_medijska-i-informaciona-pismenost-u-obrazovnom-sistemu-crne-gore_1607168446.pdf

Brala - Mudrovčić, J. & Ćirić, J. (2014). Kritička teorija i elektroničko obrazovanje. *Metodički vidici*, 5, str. 263- 274. Preuzeto 20. marta, 2022, sa

https://www.researchgate.net/publication/276920307_KRITICKA_TEORIJA_I_ELEKTRONIC_KO_OBRAZOVANJE

Colić, M. (2019). Kritička pedagogija Pula Freirea. *Kultura polisa*, 39, str. 393-414. Preuzeto 20. aprila 2022, sa <https://kpolisa.com>

Ćirić, N. (2017). Metodološko obrazovanje nastavnika kao jedan od pokazatelja refleksivne prakse. *Učenje i nastava*, 3, str. 435- 446. Preuzeto 14. marta 2022, sa

http://www.klettobrazovanje.org/Casopis/U%C4%8CENJE%20I%20NASTAVA%203_2017%20za%20web.pdf

Eurydice (2022). *Ključne karakteristike obrazovnog sistema*. Preuzeto 12. septembra 2022, sa: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/montenegro/montenegro>

Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. (Bingula, S., prev.). Zagreb: ODRAZ. Preuzeto 17. marta 2022, sa

<https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2020/09/paulo-freire-pedagogija-obespravljenih.pdf>

Gazetić, M. (2021). *Paulo Freire, kritička pedagogija i savremena škola*. Niš, 2021. Preuzeto 17. marta 2022, sa <https://hcommons.org/deposits/item/hc:43397>,

Gojkov, G., Rajić, A., Stojanović, A. & Šafran, J. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja. Preuzeto 17. marta 2022, sa

http://www.sao.org.rs/documents/2021/didakticki_aspekti_samoregulacije_ucenja.pdf

Gundogan, D. & Radulović, M. (2021). Komparativna analiza uticaja kulturnog kapitala

na postignuće učenika: Srbija, region i Zapadna Evropa. U: Đerić, I., Gutvajn, N., Jošić, S. & Ševa, N. ur., *TIMSS 2019 u Srbiji*, str. 67-87. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Preuzeto 20. marta 2022, sa

https://www.researchgate.net/publication/355344190_KOMPARATIVNA_ANALIZA_UTICAJ_A_KULTURNOG_KAPITALA_NA_POSTIGNUCE_UCENIKA_SRBIIJA_REGION_I_ZAPADNA_EVROPA

Izveštaj o skriningu Crna Gora (2012). Preuzeto 03. septembra 2022, sa:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLxgBxfJBrZqGGThvhcLjMKzvwRFHxV?projector=1&messagePartId=0.2>

Joksimović, J. (2021). *Novi pristup analizi kvaliteta nastave/učenja i razvoj instrumenta za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave*. Doktorski rad. Preuzeto 04. aprila 2022, sa <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/4508/Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Javne politike (2020). *Politika obrazovanja u strateškom okviru Crne Gore*. Preuzeto 11. septembra 2022, sa: <https://javnepolitike.me/politika/obrazovanje/>

Kolak, A. (2012). Školska kultura kao čimbenik kvaliteta škole. U: Hrvatić, N. & Klapan, H. (ured.) (2012). *Pedagogija i kultura*, str. 224-237. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. Preuzeto 20. marta, 2022, sa

https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/KNJIGA_1.pdf

Mazić, D. (2019). Obrazovanjem protiv društvenih nepravdi. *Genero*, 23, str. 245-250. Preuzeto 17. marta 2022, sa <https://generojournal.org/download/genero-23-2019-pp-245-250.pdf>

Marojević, J. (2014). Obrazovanje i politika u diskursu – ogleđ kritičke pedagogije. *Pedagogija*, 2, str. 203- 212. Preuzeto 17. marta 2020, sa

<http://www.forumpedagoga.rs/wp-content/uploads/2018/07/Pedagogija-br.-2-za-2014..pdf>

Marojević, J. (2014). O kritičkoj pedagogiji Anrija Žirua. *Vaspitanje i obrazovanje*, 2, str. 17-37. Preuzeto 17. marta, 2020, sa <https://docplayer.rs/208678363-Udk-37-issn-podgorica-2014.html>

Marojević, J. (2016). Od epistemologije do skrivenog kurikuluma: kritička vs „bankovna“ pedagoška perspektiva. *Nastava i vaspitanje*, 1/2016. str. 125 – 138. Preuzeto 03. avgusta 2020, sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2016/0547-33301601125M.pdf>

Meklaren, P. (2013). *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije*. Beograd: Eduka d. o. o.

Meklaren, P. (2013). *Život u školama*. Beograd: Eduka d. o. o.

Meklaren, P. (2011). Kritička pedagogija kao revolucionarna praksa. Preuzeto 06. Avgusta 2020, sa: <https://gerusija.com/kriticka-pedagogija-kao-revolucionarna-praksa/>

Ministarstvo prosvjete Crne Gore (2018). *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (2019 – 2025)*. Preuzeto 09. septembra, 2022:

<http://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Strategija%20inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf>

Ministarstvo prosvjete Crne Gore (2016). *Strategija razvoja visokog obrazovanja u Crnoj Gori (2016 – 2020)*. Preuzeto 11. septembra 2022, sa:

http://akokvo.me/wpcontent/uploads/2019/02/Strategija_razvoja_visokog_obrazovanja_u_Crnoj_Gori_2016-2020.pdf

Ministarstvo prosvjete Crne Gore (2016). *Strategija stručnog obrazovanja u Crnoj Gori (2010 – 2014)*. Preuzeto 09. septembra 2022, sa:

http://akokvo.me/wpcontent/uploads/2019/02/Strategija_razvoja_visokog_obrazovanja_u_Crnoj_Gori_2016-2020.pdf

Ministarstvo javne uprave, digitalnog društva i medija (2021). *Strategija digitalne transformacije Crne Gore 2022 – 2026*. Preuzeto 09. septembra, 2022:

<https://www.zzzcg.me/wp-content/uploads/2022/02/strategija-digitalne-transformacije-sa-ap-1.pdf>

Ministarstvo prosvjete Crne Gore & UNICEF (2016). *Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori (2016 – 2020)*. Preuzeto 11. septembra 2022, sa:

[http://www.skolskiportal.edu.me/Zakoni%20strategije%20programi/Strategija%20ranog%20i%20pred%20školskog%20vaspitanja%20i%20obrazovanja%20u%20Crnoj%20Gori%20\(2016-2020\).pdf](http://www.skolskiportal.edu.me/Zakoni%20strategije%20programi/Strategija%20ranog%20i%20pred%20školskog%20vaspitanja%20i%20obrazovanja%20u%20Crnoj%20Gori%20(2016-2020).pdf)

Nikolić, L. (2020). E-učenje u visokoškolskom obrazovanju iz perspektive kritičke pedagogije Paula Freirea. *Nastava i vaspitanje*, 1, str. 29- 35. Preuzeto 18. marta 2022, sa

<https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=0547-33302001039>

Nikolić, L. & Tadić, A. (2020). Emancipatorska pedagogija i participativne obrazovne prakse. U: Ljujić, B., Milin, V. & Radulović, L. (ured.) (2020). *Participacija u obrazovanju*, str. 41-47. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju. Preuzeto 18. marta 2022, sa

https://www.researchgate.net/publication/344375349_Emanicipatorska_pedagogija_i_participativne_obrazovne_prakse_u_Zborniku_Participacija_u_obrazovanju_-_pedagoski_pogledi

Nikolić, O. & Sekulović, M. (2021). *Na šta mislimo kada kažemo... Novi obrazovni sistem*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju Univerzitet u Beogradu, Institut za demokratski aganžman jugoistočne Evrope. Preuzeto 10. marta 2022, sa <https://ifdt.bg.ac.rs>

Državna komisija za saradnju sa UNESCO-m (2012). *Obrazovanje*. Bosna i Hercegovina. Preuzeto 05. septembra 2022, sa: <http://unescobih.mcp.gov.ba/mandat/Default.aspx?id=14264>

Pejović, I. (2017). Vrednosna utemeljenja alternativnih pedagoških pravaca. *Učenje i nastava*, 3, str. 413-434. Preuzeto 20. februara 2022, sa http://www.klettobrazovanje.org/Casopis/U%C4%8CENJE%20I%20NASTAVA%203_2017%20za%20web.pdf

Popović, K. (2016). *Politika i strategija obrazovanja odraslih u Crnoj Gori i evropske razvojne tendencije – komparativna analiza*. Preuzeto 11. septembra 2022, sa:

https://www.academia.edu/22860027/Politika_i_strategija_obrazovanja_odraslih_u_Crnoj_Gori_i_evropske_razvojne_tendencije_komparativna_analiza

Službeni list Republike Crne Gore (2021). *Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju*. Podgorica: Pravni ekspert doo. Preuzeto 10. septembra 2022, sa: <https://www.katalogpropisa.me/wp-content/uploads/2021/06/Opsti-zakon-o-obrazovanju-i-vaspitanju.pdf>

Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Preuzeto sa 15. marta 2022, sa https://www.academia.edu/40104409/Obrazovna_politika_globalni_i_lokalni_procesi

Šušnjara, S. (2014). Skriveni kurikulum. *Suvremena pitanja*, str. 35- 42. Preuzeto 04. avgusta 2020, sa:

https://www.academia.edu/22001871/Sriveni_kurikulum

Škorić, J. & Škorić, M. (2020). Rekonceptualizacija Freirevog naslijeđa u kontekstu socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 1, str. 57-82. DOI: <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i1.277>

Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: ka razumijevanju Djulijevog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija*, 3, str. 255- 269. Preuzeto 13. marta 2022, sa

https://www.researchgate.net/publication/312305151_Model_intelektualne_avanture_ka_razumevanju_Djuijevog_progresivizma_iz_perspektive_kritickih_koncepcija_vaspitanja/link/58791e6a08ae9275d4d9244d/download

Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Preuzeto 10. marta, 2022, sa

https://www.researchgate.net/publication/332550467_Na_distanci_od_manipulacije_-_Emancipatorska_komponenta_vaspitnog_rada_nastavnika_delovi_teksta/link/5cbc959a92851c8d22fc2530/download

Tadić, A. (2015). Autonomija učenika u razrednom kontekstu- kritička perspektiva teorije samoodređenja. *Nastava i vaspitanje*, 1, str. 101- 115.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5937/NASVAS1501101T>

UNESCO (2015). *Indikatori uticaja kulture na razvoj*. Preuzeto 10. septembra 2022, sa: <https://kreativneindustrije.me/wp-content/uploads/2019/07/11-Indikatori-uticaja-kulture-na-razvoj-u-Crnoj-Gori-CDIS-UNESCO-2015.pdf>

Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka d. o. o.

Živković, N. (2013). Aktuelna pitanja kritičke pedagogije. *Pedagogija*, 1, str. 169 - 170. Preuzeto 17. marta 2022, sa:

<http://www.forumpedagoga.rs/wp-content/uploads/2018/04/za%20repozitorijum%20Pedagogija%201-2014.pdf>

Žikić, M. (2014). Anri Žiru – decenije posvećene kritičkoj pedagogiji. *Norma*, 2, str. 337- 342. Univerzitet u Novom Sadu - Pedagoški fakultet, Sombor. Preuzeto 35. marta 2022, sa: <http://scindeks.ceon.rs/journalDetails.aspx?issn=0353-7129>

Wulf, C. (2017). Obrazovanje i kultura kao zadaća UNESCO-A: izazovi i perspektive. U: Duh bosne. (Kerla, M, prev.). *Spirit of Bosnia*, 12, str. 1 – 8. Preuzeto 06. septembra 2022, sa: <http://www.spiritofbosnia.org/bs/category/volume-12-no-1-2017january/>

Spisak tabela:

Tabela 1: Distinkcije između teorije tlačenja i teorije revolucionarne akcije	35
Tabela 2: Sedam temeljnih stubova “bankarskog” (tradicionalnog) modela obrazovanja	57
Tabela 3: Tabelarni prikaz bankovnog i kritičkog određenja po pitanju epistemologije i skrivenog kurikuluma.....	77

Spisak slika:

Slika 1: Etape nastajanja javnih politika	67
---	----