

Pedagoške implikacije pristupa Paula Freirea

Fumić, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:979747>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-04**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij pedagogije (dvopredmetni)

Matea Fumić

Pedagoške implikacije pristupa Paula Freirea

Diplomski rad



Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij pedagogije (dvopredmetni)

Pedagoške implikacije pristupa Paula Freirea

Diplomski rad

Student/ica:

Matea Fumić

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Ana Marija Iveljić

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Matea Fumić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Pedagoške implikacije pristupa Paula Freirea** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uredenoga rada.

Zadar, 15. veljače 2021.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Kritička teorija i kritička pedagogija	4
2.1. Kritička teorija	4
2.1.1. Kritička znanost o odgoju	6
2.2. Kritička pedagogija	6
2.2.1. Kritika kritičke pedagogije.....	8
3. Metodologija istraživanja	10
3.1. Predmet istraživanja	10
3.2. Cilj i zadaci istraživanja	10
3.3. Metoda istraživanja	10
4. Utjecaji koji su oblikovali misao Paula Freirea	11
4.1. Povijesno-društvene okolnosti u kontekstu biografije Paula Freirea.....	11
4.1.1. Djetinjstvo i mladost Paula Freirea	11
4.1.2. Početak rada na programima opismenjivanja	13
4.1.3. Rad u progonstvu.....	16
4.1.4. Povratak u Brazil	18
4.2. Filozofski, ideološki, religijski i književni utjecaji.....	21
5. Postavke pristupa Paula Freirea	24
5.1. Odnos politike i obrazovanja	25
5.1.1. Kapitalizam	26
5.2. Manipulacija i suvremena tehnologija	26
5.3. Strah	27
5.4. Usporedba čovjeka i životinje	28
5.5. Dijalog	29
5.6. Važnost učenja od drugih i prakse	30
5.7. Ljubav.....	31
5.8. Važnost jezika.....	32
5.9. Koncept osvješćivanja – konscijentizacije	33
5.10. Čitanje riječi i čitanje svijeta – važnost knjiga	34
5.11. Stalno preosmišljanje.....	35
5.12. Neutralno obrazovanje	36
5.13. Što treba mijenjati u tradicionalnom obrazovanju?	36
5.13.1. Kurikulum	39
5.13.2. Tehničko obrazovanje.....	39
5.13.3. Važnost prostora i materijalnih uvjeta	40
5.13.4. Savjeti za obrazovnu praksu.....	41
5.14. Sveučilišta.....	41
5.14.1. Mentorstvo diplomskih i doktorskih radova	42
5.15. Metoda Paula Freirea	44
6. Pedagoške implikacije pristupa Paula Freirea	48
7. Primjena pristupa Paula Freirea u praksi	51
8. Kritika pristupa Paula Freirea	53
9. Ostavština Paula Freirea i njegov značaj u svijetu	57
10. Zaključak.....	60
11. Bibliografija	62
Sažetak.....	66
Summary.....	67

1. Uvod

Odgoj i obrazovanje imaju jednu od najvećih i najvažnijih uloga u društvu i provođenju društvenih promjena. Predstavljaju čimbenike razvoja te način postizanja društvenog napretka. Obrazovanost ujedno predstavlja i temeljnu potrebu i sustavnog pokretača društvenog razvoja, dok prosvijećenost možemo smatrati „kralježnicom demokracije“ jer sudjelovati u političkim, društvenim i ekonomskim procesima mogu samo oni koji imaju barem minimum znanja (Vican, 1991a).

Općom deklaracijom o ljudskim pravima, usvojenom na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 1948. godine, potiče se promicanje poštovanja ljudskih prava i sloboda upravo poučavanjem i obrazovanjem (Vican, 1991a; Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima, 2009) te se navodi da „svatko ima pravo na obrazovanje“, da „osnovno obrazovanje mora biti obvezno“ i besplatno, da „visoko obrazovanje mora biti jednako dostupno svima na osnovi uspjeha“ te da „obrazovanje treba biti usmjereno punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda. Ono mora promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama“ (Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima, 2009).

Odgoj i obrazovanje tako na sebe preuzimaju veliku ulogu razvoja društva uz promoviranje društvene jednakosti i poštivanje ljudskog, moralnog, dostojanstvenog, te promoviranje humanosti. To se posebice odnosi na obrazovanje često marginaliziranih skupina društva kao što su žene, izbjeglice, osobe s posebnim potrebama, radnici i seljaci (Vican, 1991a).

Postupne opće društvene promjene dovode do promjene cjelokupnih društvenih sustava koji zatim utječu na promjene, odnosno reforme odgoja i obrazovanja. Do tih reformi dolazi kada društveni zahtjevi proturječe odgoju i obrazovanju ili kada odgoj i obrazovanje proturječe društvenim zahtjevima. Iz toga slijedi „da odgoj i obrazovanje mogu postojati samo u ulozi društvenog (čitaj: državnog) aparata koji različitim aktivnostima stvara egalitarnu simboliku s ideologijskim primjesama i motivima. Odgoj i obrazovanje se, prema tome, pokazuju kao nositelji ekonomske i ideologijske funkcije, a time potvrđuju ulogu domesticirajućeg instrumenta za one forme 'razvoja' koje odgovaraju nekome drugom, a ne ljudima“ (Vican, 1991a: 118). Vidljivo je kako

odgoj i obrazovanje, osim kao pokretač društvenih promjena, mogu biti korišteni i kao kočnica – onda kada se nađu u funkciji opresije, odnosno obespravljanja čovjeka. Odgoj i obrazovanje uvijek čine sredstvo i oružje promjene – bitna razlika nalazi se samo u tome kome te društvene promjene služe. Nametnuti odgoj i obrazovanje ne odgovaraju ni znanstvenoj praksi, a unaprijed pripremljeni planovi i programi posljedično isključuju pravo na razmišljanje i osobno mišljenje (Vican 1991b; Freire, 2002; Freire, 2017).

Navedene nepravde se primarno odnose na nepristupačnost odgoja i obrazovanja marginaliziranim grupama ljudi (na koje se, osim putem već spomenutog UN-a i njemu pridruženog UNESCO-a tijekom 20. stoljeća pokušalo djelovati i kroz brojne druge organizacije, skupove i konferencije). Također, odnose se i na podčinjenost odgoja i obrazovanja državi, odnosno dominantnim, vladajućim elitama, a što će dovesti do pojave radikalnih tendencija i koncepcija odgoja i obrazovanja koje predstavljaju reakciju na odgojno-obrazovni sustav koji nije odgovarao stvarnim zahtjevima i potrebama društva i čovjeka (Vican, 1991a).

Druga polovica 20. stoljeća obilježena je upravo takvim kritikama, trendovima i koncepcijama odgoja i obrazovanja koje su nastajale u različitim dijelovima svijeta, a bile su poznate pod nazivima „društveno-kritička“ ili „alternativna“ pedagogija. Karakterizirale su ih „emancipacijska, humanistička, demokratska, antiimperijalistička i antimilitaristička“ obilježja, „opozicija odgoju koji prilagođava čovjeka društvu“, „opozicija manipulativnom karakteru tog odgoja“, te „propisanim normama, autoritarnosti i neslobodi“. Osim toga, ove koncepcije sadrže i originalne ideje za razvoj „demokračnijih, slobodnijih i humanijih društava. Zahtjevi reformskih koncepcija jesu sloboda samoostvarenja ličnosti, ravnopravnost u obrazovanju, razvoj kritičke svijesti, pravo na individualizaciju“ (Vican u Freire, 2002: 9¹).

Jedna od takvih koncepcija je i pristup Paula Freirea, brazilskog pedagoga, andragoga, teoretičara odgoja i obrazovanja, kritičara odgojno-obrazovnih sustava, filozofa i političkog aktivista. Potaknut vlastitim životnim i profesionalnim iskustvima, Freire je tijekom svog djelovanja, u drugoj polovici 20. stoljeća, donio originalnu zamisao teorije i prakse koji za cilj imaju provesti transformaciju društvenih struktura, odnosno provesti radikalne društvene promjene uvodeći praksu slobode i preosmišljanje obrazovnog

¹ Ovdje i u ostatku rada na ovaj način naveden izvor odnosi se na Predgovor Dijane Vican hrvatskom prijevodu *Pedagogije obespravljenih* Paula Freirea koju je 2002. godine u Zagrebu izdao Odraz (op. a.).

sustava koje će dovesti do odgojno-obrazovne revolucije (Vican, 1991b; Vican u Freire, 2002).

Iako se u domaćoj i stranoj literaturi rad Paula Freirea najčešće naziva „metodom Paula Freirea“ (eng. *the Paulo Freire[']s Method*), kada govorimo o njegovoj metodi, podrazumijevamo samo jedan dio njegovog rada – opismenjivanje i osvješćivanje nepismenih i obespravljenih, dok se njegov cjelokupan pristup može opisati kao teorija znanja i obrazovna filozofija (Vican, 1991b; Gadotti, 1994; Vican u Freire, 2002; Budić, 2019). Uz to, često se pod pojmom „krićka pedagogija“ podrazumijeva isključivo rad Paula Freirea, dok je krićka pedagogija kao teorija i praksa puno šira te obuhvaća brojne predstavnike i pravce, o čemu će biti riječi u kasnijim poglavljima.

Ranije spomenutoj vezi politike i odgoja i obrazovanja Freire je posvetio svoja brojna djela u kojima navodi kako je: „Ovo veliko otkriće; obrazovanje je politika!“ (Freire, Shor, 1987: 46), ali i detaljno razrađuje nedostatke i probleme koji proizlaze iz tog odnosa. Smatrao je kako „često pedagozi i političari govore, a nitko ih ne razumije jer njihov govor nije u skladu s konkretnom situacijom ljudi kojima se obraćaju“ (Freire, 2002: 60).

Riječima Dijane Vican: „Konceptija osvješćivanja (conscientização), vezana uz ime Paula Freirea, nije samo opozicija 'starom' odgoju i obrazovanju, nego osobno viđenje odgoja i obrazovanja koje odgovara određenoj kulturnoj zbilji, vrijednostima realiteta i zahtjevima razvoja društva. Vidjevši odgoj i obrazovanje kao najzorniji instrument u funkciji opresije i obespravljenosti čovjeka, [...] Freire teži ka odgoju i obrazovanju kao 'praksi slobode' gdje se svi ljudi krićki i stvaralaćki odnose prema realitetu u kojemu žive i preobražavaju ga“ (1991a: 117).

2. Kritička teorija i kritička pedagogija

Naziv „kritička pedagogija“ dolazi od grčkih, odnosno latinskih pojmova za „pronijeljivu prosudbu i analizu“ „umjetnosti i znanosti poučavanja“ (Kirylo, 2011: 214). Pojam „kritičke pedagogije“, prema Getahunu Yacubu Abrahamu (2014), podrazumijeva pristup obrazovanju zasnovan na transformaciji, koji svoje korijene ima u kritičkoj teoriji Frankfurtske škole te u radu brazilskog pedagoga Paula Freirea.

Jeffrey M. Duncan-Andrade i Ernest Morrell navode kako „Ne postoji slaganje oko toga tko je stvorio kritičku pedagogiju, ali Paulo Freire smatra se najizglednijim kandidatom“ (2008: 24) te da se „značaj Freireova rada za ono što suvremeno smatramo kritičkom pedagogijom ne može dovoljno naglasiti“ (28). Joe L. Kincheloe (2008a: 163-164) navodi kako se „S Paulom Freireom pojavio pojam kritičke pedagogije kakvu danas poznajemo... Uistinu, sva djela u kritičkoj pedagogiji nakon njega moraju se pozivati na njegov rad“ te da je Paulo Freire razlog zašto kritička pedagogija došla do široke, međunarodne publike (2007), dok James D. Kirylo (2011) Freireov utjecaj na kritičku pedagogiju drži nesumnjivo značajnim.

Kritičko mišljenje kroz povijest bilo je prisutno i prije samog utemeljenja kritičke teorije kao velikog teorijskog područja, i to kod grčkih filozofa, renesansnih učenjaka te intelektualaca 19. i 20. stoljeća, no svoj zamah i popularnost dobiva tek u okviru kritičke teorije (Abraham, 2014).

2.1. Kritička teorija

Kritička teorija svoje izvore pronalazi u radovima Georga Wilhelma Friedricha Hegela, kritičkoj filozofiji Immanuela Kanta, zatim u marksističkim djelima Karla Marxa i Friedricha Engelsa, djelima Friedricha Nietzschea, Sigmunda Freuda te u fabijanskom društvu (Kirylo, 2011; Abraham, 2014; URL 1), a sve navedeno posljedično čini i izvore za razvoj kritičke pedagogije.

Naziv „Frankfurtska škola“ ne predstavlja mjesto, već se odnosi na skupinu filozofa, sociologa i edukatora koji su se okupljali oko Instituta za društvena istraživanja², osnovanog 1923. godine u sklopu Sveučilišta u Frankfurtu na Majni. Institut se kroz interdisciplinarni društveno-psihološko-filozofsko-politički pristup bavio proučavanjem

² njem. *Das Institute für Sozialforschung*

buržuskog društva, kulture, kapitalizma, fašizma te sovjetskog socijalizma (König, Zedler, 2001; Kirylo, 2011; Abraham, 2014).

Kao godina osnutka kritičke teorije uzima se 1937., kada je Max Horkheimer u *Časopisu za društvena istraživanja*³ objavio članak *Tradicionalna i kritička teorija*, u kojem iznosi osnovne značajke ovog pristupa, danas nazivanog kritičkom teorijom (König, Zedler, 2001). Horkheimer teoriju smatra „kritičkom“ onda kada ona, osim težnje objašnjenju, razumijevanju i tumačenju društva, teži i promjeni i oslobođenju ljudskih bića od okolnosti koje ih zarobljavaju (McKernan, 2013 u Abraham, 2014).

Svi predstavnici kritičke teorije bili su, barem povremeno, suradnici Instituta, a kada ih se dijeli na prvu i drugu generaciju⁴; prvoj generaciji pripadaju Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm, Friedrich Pollock i Leo Löwenthal (König, Zedler, 2001; Abraham, 2014), dok drugoj generaciji pripadaju Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer, Klaus Offe, Alfred Schmidt i Oskar Negt (König, Zedler, 2001), odnosno, sljedbenici takozvane „komunikacijske kompetencije“ čija će učenja slijediti i Paulo Freire (Abraham, 2014). Kod predstavnika prve generacije, kritika je posebno bila usmjerena prema idealističkoj filozofiji Kanta, Hegela i Edmunda Husserla, dok su se predstavnici druge generacije bavili kritikom biheviorističke znanosti u društvu, duhovnoznanstvene hermeneutike te Luhmannove teorije sustava (König, Zedler, 2001).

Glavne su teze kritičke teorije kako je (1) „Polazište kritičke teorije teza da je znanost dio društvenog rada“, (2) cilj kritičke teorije razjašnjenje društvenoga konteksta oblikovanja društvenih činjenica koje mogu pridonijeti promjeni društvenih odnosa, (3) „Metodološka osnova kritičke teorije [...] 'objektivno razumijevanje smisla', (4) „Interes koji upravlja spoznajom [...] emancipacija“ te kako (5) „Model društvene prakse bez podčinjavanja i uspješno prosvjećivanje tvore praktični diskurs“ (König, Zedler, 2001: 123-131).

Prema Ilanu Gur-Ze'evu (2003), izravni i neizravni utjecaji kritičke teorije na filozofiju obrazovanja su neizmjerni te prelaze okvire kritičke pedagogije kao konkretnoga ostvarenja kritičke teorije u školskom procesu. Na primjeru kritičke pedagogije to je

³ njem. *Zeitschrift für Sozialforschung*

⁴ Iako prema nekim autorima postoji i treća generacija Frankfurtske škole, važno je naglasiti kako su predstavnici te generacije razjedinjeni u nacionalnom, geografskom i lingvističkom smislu, ali i u filozofskom pristupu, odnosno više ne možemo govoriti o „školi“ kao takvoj (Pensky, 1998; Anderson 2000).

vidljivo u radu središnjih mislioca, kao što su Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux i Kathleen Weiler. Utjecaj predstavnika Frankfurtske škole, od kojih posebno izdvaja Theodora Adorna, Maxa Horkheimera, Herberta Marcusa, Waltera Benjamina i Ericha Fromma, pronalazi i u feminističkoj pedagogiji, multikulturalnom i visokom obrazovanju, kulturološkim studijama te kritičkoj pismenosti i estetici.

2.1.1. Kritička znanost o odgoju

Sredinom 1960-ih godina, Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hermann Giesecke i Wolfgang Lampert argumente kritičke teorije primijenili su pri zasnivanju kritičke znanosti o odgoju. Glavne teze ove znanosti o odgoju su (1) okretanje protiv biheviorističke znanosti o odgoju te duhovnoznanstvene pedagogije, (2) „kritika ideologije koja otkriva ovisnost odgoja o društvenim procesima“ te da (3) „našom spoznajom upravlja težnja za emancipacijom“ (König, Zedler, 2001: 136). Već krajem 1970-ih, u kritičkoj znanosti o odgoju dolazi do zastoja, odnosno prestaju se pojavljivati pokušaji daljnjeg razvoja, a spomenuti se autori okreću drugim temama. Možemo reći kako kritička znanost o odgoju nije uspjela ostvariti svoj program zbog nedostatka empirijske utemeljenosti, problema pojmovnoga određenja i obrazloženja te metodoloških i praktičnih problema (König, Zedler, 2001).

2.2. Kritička pedagogija

Kada govorimo o razvoju kritičke pedagogije iz kritičke teorije, važno je, dakle, naglasiti da nije riječ o linearnom razvoju, odnosno da kritička pedagogija nije naslijedila rad Frankfurtske škole kao takve (Abraham, 2014), već ju je iskoristila kao jedan od izvora koji ju u značajnoj mjeri inspirirao i informirao (Kirylo, 2011): „Nastajući od rada Paula Freirea u siromaštvu pogođenom sjeveroistoku Brazila 1960-ih, kritička je pedagogija spojila teološku etiku oslobođenja i kritičku teoriju Frankfurtske škole u Njemačkoj s progresivnim impulsima u obrazovanju“ (Kincheloe, 2007: 6). U zasnivanju i obogaćivanju kritičke pedagogije, osim Freirea, sudjelovali su i Michael Apple, Henry A. Giroux, Donald Macedo, Peter McLaren i Ira Shor, a svoj su doprinos dale i post-kolonijalna teorija, kritička rasna teorija, kritička feministička teorija te drugi kritički pristupi (Malott, 2008; Abraham 2014).

Odmah je uočljivo kako zbog navedenih razloga ne postoji jedan, najbolji način definiranja kritičke pedagogije jer je ona kao i kritička teorija inspirirana različitim

diskursima te se stalno razvija i mijenja u skladu s povijesnim okolnostima, obrazovnim kontekstima, kulturama, novim teorijskim pogledima, idejama, izazovima, problemima i socijalnim situacijama (Kincheloe, 2007; Kincheloe, 2008b). „Jedinstvena definicija kritičke pedagogije proturječi namjeri njena značenja i djelovanja“ (Kincheloe, 2008 navedeno u Kirylo, 2011: 215). Na tragu toga, Kirylo (2011) navodi i devet različitih definicija kritičke pedagogije, čiji su autori upravo ranije spomenuti Donald Macedo, Henry A. Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire i drugi.

Prema Matthewu Smithu i Peteru McLarenu, „Uopćeno govoreći, kritička pedagogija je pristup razumijevanja i uključivanja političke i ekonomske stvarnosti u svakodnevni život... Kritička pedagogija izaziva socijalne, okolišne i ekonomske strukture te društvene odnose koji oblikuju uvjete u kojima ljudi žive i škole djeluju... Kritička pedagogija zahtijeva da ljudi opetovano preispituju svoje uloge u društvu ili kao izvršitelji društvene i ekonomske transformacije ili kao oni koji sudjeluju u asimetričnim odnosima moći, privilegija i reprodukciji neoliberalne ideologije“ (Kirylo, 2011: 216).

Dodatni razlog različitih načina definiranja kritičke pedagogije čine i različite (pod)vrste kritičke pedagogije kao što su Kinchelova kompleksna kritička pedagogija, McLarenova i Jean J. Ryooina revolucionarna kritička pedagogija te angažirana pedagogija bell hooks (pravim imenom Gloria Jean Watkins) (Kirylo, 2011; URL 2). Uz sve ranije navedene suvremene predstavnike kritičke teorije, važnu predstavnicu čini i Antonia Darder, bivša učenica Paula Freirea (Duncan-Andrade, Morrell, 2008).

Ono što je, na temelju socijalne i kritičke teorije obrazovanja i kulturoloških studija zajedničko svim objašnjenjima i viđenjima kritičke pedagogije, to jest svim kritičkim pedagogima je: provođenje preispitivanja škola u njihovom povijesnom kontekstu, negiranje postojanja neutralnog obrazovanja, svjesnost političke prirode obrazovanja, gledanje na obrazovanje i život s drugih gledišta, a ne s redukcionističkog i determinističkog gledišta, nastojanje razumijevanja veze između znanja i moći te usmjeravanje pažnje na kontekst. Također, treba napomenuti i promoviranje ljudskih prava, pravde i demokracije, poticanje procesa transformacije i razmišljanja, obraćanje pažnje na pitanja i probleme spola, klase, rase i etničke pripadnosti te njihovu vezu s ugnjetavanjem i oslobođenjem, zatim provođenje transformacije marginaliziranih

skupina, premještanje učitelja i učenika⁵ u horizontalni odnos, preispitivanje *statusa quo* te kontinuirani razvitak (Giroux, 2007; Duncan-Andrade, Morrell, 2008; Kirylo, 2011).

2.2.1. Kritika kritičke pedagogije

Kao najveće mane kritičke teorije izdvajaju se pretjerana idealističnost, usmjerenost na teoriju, odnosno pretjerano usmjeravanje na kritiku na makro-razinama, umjesto djelovanja na mikro-razinama (učionicama) i usmjerenosti na stvaranje te promicanje pedagogije koja „umanjuje“ ulogu odgajatelja. Lisa D. Delpit kritičku pedagogiju, na temelju vlastitih iskustava rada sa siromašnim učenicima druge boje kože, naziva i rasističkom. Delpit smatra kako „otvorena i progresivna“ kritička pedagogija ne poučava učenike vještinama koje su im zapravo potrebne za upis i uspjeh na fakultetu. Kritičkoj teoriji zamjera se i što nema model kojemu škole mogu težiti te se ističe da su ideje i zamisli pripadne joj pedagogije pretjerano apstraktne i predaleke od svakodnevnog školskog života, umjesto da su koncepti i analize lako dostupni učenicima, studentima, nastavnicima i drugim znanstvenicima (Delpit, 1987, 1988, 1995 i Ravitch, 2000, navedeno u Duncan-Andrade, Morrell, 2008; Breunig, 2005 i McArthur, 2010 navedeno u Abraham, 2014).

S druge strane, zagovaratelji kritičke pedagogije smatraju da danas, možda i više no prije, upravo zbog globalizacije, tehnologizacije i multikulturalnosti kojoj smo izloženi, postoji potreba za pedagogijom koja je radikalna i zahtijeva transformaciju; pedagogijom utemeljenom na solidarnosti u čijem su središtu društvo, a posebno marginalizirane grupe. To se u prvom redu odnosi na potrebu za kritičkim odnosom prema velikom broju informacija kojima smo svakodnevno izloženi, odnosno na kritički odnos prema medijima i njihovoj pripadnosti određenim interesnim grupama. Osim toga, smatraju kako nam je kritička pedagogija i dalje potrebna za osvješćivanje postojanja nepravde u našoj okolini te za djelovanje: upravo zato da bismo to promijenili, to jest proveli demokratizaciju. Zagovaratelji, odnosno predstavnici kritičke pedagogije, zaključuju da bi kritičke pedagogije (na primjer obrazovanje usredotočeno na rješavanje problema Johna Deweya, Freireove alternativne pedagogije te opozicijske koncepcije učenja i obrazovanja, odnosno kritike školovanja Ivana Illicha) mogle stvoriti vještine koje bi pojedincima omogućile bolje snalaženje u raznim područjima i izazovima modernoga života te da kritička pedagogija ima potencijal postati važnija no

⁵ Imenice u radu navedene u muškom rodu odnose se podjednako na muški i ženski rod.

što je ikada bila (Kellner, 2003; Giroux, 2007; Kincheloe, 2007; Malott, 2008; Abraham, 2014).

3. Metodologija istraživanja

3.1. Predmet istraživanja

Predmet su istraživanja implikacije za svakodnevnu pedagošku praksu koje proizlaze iz teorijskog i praktičnog rada Paula Freirea.

3.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj je istraživanja prikazati značaj i primjenjivost pedagoškog pristupa Paula Freirea i izazove koji se pred njega postavljaju.

Zadaci istraživanja su:

1. Analizirati utjecaje koji su formirali pedagoški pristup Paula Freirea.
2. Prikazati temeljne ideje, osnovne poruke i savjete za pedagošku praksu koji su vidljivi u pedagoškom radu Paula Freirea.
3. Obrazložiti značaj pedagoškog pristupa Paula Freirea, mogućnosti njegove praktične primjene te njezine dosadašnje ostvarenosti i uspješnosti.

3.3. Metoda istraživanja

Kao metoda istraživanja koristi se rad na dokumentaciji (Mužić, 2004). Prvi korak podrazumijeva detaljnu analizu pedagoških djela Paula Freirea na temelju kojih je izrađen prikaz njegovih pedagoških ideja i postavki grupiranih u tematske kategorije. Drugi je korak analiza djela brojnih drugih autora koji su se bavili prikazom i kritikom njegovog života, teorije i prakse te utjecaja, odnosno prikaz mogućnosti inspiracije i primjene pristupa kako u pedagoškom kontekstu, tako i u drugim kontekstima.

4. Utjecaji koji su oblikovali misao Paula Freirea

Američki sociolog Troy Duster smatrao je da kada zagrebeš po teoriji ili ideologiji, možeš pronaći biografiju (Schugurensky, 2011). Upravo ovo vidljivo je u formiranju ideja Paula Freirea koje su usko vezane uz društveno-povijesno okruženje u kojemu se nalazio. Freireove ideje formirala su vlastita životna i profesionalna iskustva koja su bila uvjetovana okolnostima siromaštva, nejednakosti među klasama, zavisnosti, centralizma, militarizma, diktature i eksploatacije. Rad i djelo Freirea ne može se istraživati i u potpunosti shvatiti bez da se u obzir uzmu društvene, povijesne i političke okolnosti Brazila u 20. stoljeću (Vican, 1991b; Gadotti, 1994; Vican u Freire, 2002; Budić, 2019).

Najveći poticaj odluci da cijeli život posveti obrazovanju i osvješćivanju siromašnih i obespravljenih bilo je vlastito siromaštvo, s kojim se Freire suočavao u djetinjstvu i ranoj mladosti, odnosno za vrijeme Velike depresije⁶. Prema vlastitom priznanju, bio je toliko gladan da nije mogao učiti, a istovremeno je shvaćao da su njegove kolege iz razreda rođeni siromašni i da će kao siromašni i umrijeti. Freire tada uviđa i da su škole dio kapitalističkog sustava te zaprepašten „mirenjem sa sudbinom“, fatalizmom i „kulturom šutnje“ koji ga okružuju, ali i suočen s nedostatkom škola, učitelja i knjiga, život odlučuje posvetiti obrazovanju i programima opismenjivanja, jer upravo u pismenosti vidi put iz siromaštva. Za Freirea opismeniti znači probuditi političku svijest i mobilizirati (Horton, Freire, 1990; Vican, 1991a; Vican, 1991b; D'Ambrosio, 1997; Deniston-Trochta, 1999; Vican u Freire, 2002). „Živio je ono što je poučavao. Njegov život priča je o hrabrosti, mucu, ustrajnosti i nepopustljivoj vjeri u snagu ljubavi“ (McLaren, 1997).

4.1. Povijesno-društvene okolnosti u kontekstu biografije Paula Freirea

4.1.1. Djetinjstvo i mladost Paula Freirea

Punim imenom Paulo Reglus Neves Freire, rođen je 19. rujna 1921. godine u gradu Recife, glavnom gradu države Pernambuco koja se nalazi na sjeveroistoku Brazila, u jednoj od najsiromašnijih regija. Otac Joaquim Temistocles Freire bio je službenik u policiji, a majka Edeltrudes Neves Freire domaćica te je šesteročlana obitelj (Paulo je bio najmlađe dijete) pripadala srednjoj klasi. Najranije Freireovo obrazovanje je

⁶ Velika industrijska (gospodarska) kriza koja je trajala od 1929. do 1933. godine (URL 3).

započeo otac, spiritist, kroz zanimljive i poticajne dijaloge, dok je majka svoj utjecaj ostvarila u duhovnom smislu – katoličkom vjerom. Roditelji su se pri odgoju i poučavanju vodili postavkama konstruktivizma; njegovo živo iskustvo povezivali su s lekcijama i novim informacijama. Kako je sam Freire kasnije isticao, takav odgoj imao je velik utjecaj na razvoj njegove pedagogije: njegov pristup zasnovan je upravo na tome kako su njegovi roditelji poučavali njega. Čitati i pisati je naučio prije početka formalnog obrazovanja, također uz pomoć roditelja, u sjeni drveća njihovog dvorišta gdje je grančicom pisao po zemlji (Freire, 1983; Horton, Freire 1990). Od svoje prve učiteljice, koja ga je poučavala nakon roditelja, Eunice Vasconcelos, Freire je naučio „sastavljati rečenice“ (Freire, 1996; Schugurensky 2011). U svom kasnijem radu on će također koristiti vježbu zapisivanja učeniku poznatih riječi te potom sastavljanja rečenica od tih riječi.

Nakon sretnog i bezbrižnog djetinjstva uslijedile su godine siromaštva i stresa. Kraj 1920-ih i početak 1930-ih vrijeme je kada su se posljedice Velike depresije osjećale i na sjeveroistoku Brazila. Freireov otac zbog bolesti nije bio u mogućnosti raditi, što obitelj dovodi na rub egzistencije te ih prisiljava na selidbu u obližnji Jaboaão dos Guararapes, koji je imao niže troškove života od glavnog grada. Godine 1934. Freireov otac umire, a zbog teške psihološke i financijske situacije koju je taj događaj uzrokovao u obitelji, Freire srednju školu počinje pohađati tek sa 16 godina (umjesto sa 11 ili 12 godina), to jest tek onda kada je njegova majka uspjela s ravnateljem dogovoriti besplatno obrazovanje u školi koju su pohađala djeca više klase. Ubrzo se i starija braća zapošljavaju, te stvari u obitelji Freire kreću na bolje (Freire, 1996; Schugurensky, 2011).

Ipak, suočavanje sa siromaštvom na Freireu je ostavilo posljedice za cijeli život. Živo se prisjećao prisilnog preseljenja i prilagodbe na novu okolinu, gladi koja ga je ometala u učenju, krađe voća kako bi nešto pojeo, tatinih suza jer obitelji nije mogao pružiti normalan život, maminog ponižavanja dok traži meso na dug, jedine odjeće koju je imao, a u kojoj mu je bilo vruće te želje da posjeti kino, ode na nogometnu utakmicu ili pak da kupuje novine i knjige za koje nije imao novca (Horton, Freire, 1990; Freire, 1996). O siromaštvu i načinu na koji ga je doživljavao, Freire je u pismu nećakinji napisao: „Poteškoće koje sam iskusio tijekom svog djetinjstva i tinejdžerskih godina prouzrokovale su u meni [...] radoznanu i nadom ispunjenu otvorenost prema svijetu. [...] Nikada nisam mislio da je život predodređen ili da je puko prihvaćanje prepreka

najbolji način za nošenje s njima. [...] Možda sam želio promijeniti svijet zbog negativnog konteksta u kojem je moja obitelj živjela. [...] Nisu mi bila potrebna znanstvena istraživanja kako bi shvatio povezanost između prehrane i poteškoća s učenjem. Iskusio sam tu povezanost na vlastitoj koži“ (Freire, 1996: 17-20).

Zbog vlastitog interesa i truda koji je uložio u proučavanje portugalske gramatike i sintakse postaje učiteljem portugalskog još dok je pohađao srednju školu. Studij prava na Sveučilištu u Pernambucu upisao je 1943., isključivo zato jer nije imao novca za odlazak na željeni studij jezika i književnosti u São Paulo. Za vrijeme studija, predaje portugalski na pola radnog vremena u svojoj bivšoj srednjoj školi te se zbližava s mladom osnovnoškolskom učiteljicom Elzom Mariom Costom Oliveirom, koja mu je ubrzo postala ženom. Elza mu je, tijekom četrdeset godina braka, do svoje smrti, pružala veliku podršku te je, kao kolegica u području obrazovanja pomagala u razvoju njegovog pristupa (Horton, Freire, 1990; Vican u Freire, 2002; Budić, 2019).

4.1.2. Početak rada na programima opismenjivanja

Freire je u međuvremenu završio studij prava, ali i odlučio kako se neće baviti pravom, i to nakon svog prvog slučaja; obrane mladog stomatologa kojemu nije želio naplatiti odvjetničke usluge vezane uz nemogućnost vraćanja zajma potrebnog za otvaranje stomatološke ordinacije. U potpunosti se posvetio obrazovanju te se vratio poučavanju u školi (Gadotti, 1994). U tom razdoblju čitao je puno literature iz područja obrazovanja, filozofije, psihologije i lingvistike (Schugurensky, 2011).

Iako nikada nije poricao svoj katolički odgoj, Freire je često kritizirao Crkvu, koju je nazivao tlačiteljskom (Gadotti, 1994, Freire, 2007). Kompromisno rješenje pronašao je u pokretu, kasnije poznatom kao teologija oslobođenja, koji je težio tome da Crkva bude uz siromašne i obespravljene, a ne u službi elite. Službeni se Vatikan ovog pokreta odrekao zbog negativnih konotacija vezanih uz marksizam (Schugurensky, 2011).

Na temelju sudjelovanja u obrazovnim aktivnostima Katoličke crkve, Freire je 1947. pozvan raditi u Industrijskoj socijalnoj službi – SESI-ju⁷, na položaj koordinatora za program kulture i obrazovanja radnika. Istovremeno je zbog posla dosta putovao, upoznao različite slojeve društva i njihove probleme te se počeo zanimati za materijale i metode tada korištene u opismenjivanju odraslih (Schugurensky, 2011) u

⁷port. *Serviço Social da Indústria (SESI)*

čiju je efikasnost i korisnost odmah posumnjao (Vican u Freire, 2002). SESI je napustio 1957. godine jer elitama nije odgovarao njegov demokratski, otvoreni i fleksibilni pristup, no to će se iskustvo „s terena“ pokazati vrlo važnim u njegovom daljnjem radu i oblikovanju pedagogije. Nakon odlaska iz SESI-ja Freire je djelovao kao član Odbora za obrazovanje u Recifeu (Budić, 2019).

Gatúlio Vargas, koji je ponovno postao predsjednikom 1950. godine, u svom trećem mandatu donio je zakon kojim se pravo glasovanja omogućava ženama, no uvjet za glasovanje je pismenost zbog čega je ono i dalje ostalo uskraćeno mnogim muškarcima i ženama u Brazilu. Zemlja je tada bila iscrpljena inflacijom i štrajkovima vezanima uz Drugi svjetski rat (Schugurenky, 2011; Budić, 2019).

Godine 1955. predsjednikom je postao Juscelin Kubitschek kojemu je Freire bio naklonjen zbog planova razvijanja sjeveroistoka zemlje. No, gradnja, odnosno premještanje prijestolnice u Brasiliu je iscrpilo domaće rezerve što je dovelo do daljnje inflacije i deficita te intervencije Svjetske banke i Međunarodnog monetarnog fonda, ustanova osnovanih za učvršćivanje kapitalizma (Schugurenky, 2011).

Tijekom 1959. godine Freire je obranio doktorski rad pod naslovom *Suvremeno obrazovanje u Brazilu*⁸ na Sveučilištu u Recifeu⁹ te je imenovan profesorom povijesti i filozofije obrazovanja na Sveučilištu Pernambuco¹⁰. Rad je kasnije objavljen kao njegovo prvo djelo (Vican u Freire, 2002; Schugurenky, 2011).

Pedesete i šezdesete godine obilježene su mobilizacijom masa u čemu su značajne uloge odigrale Lige seljaka¹¹ – zadruge osnovane s ciljem osiguravanja medicinske, pravne i obrazovne pomoći seljacima, a inspirirane komunističkim utjecajima. Pokret se dodatno radikalizirao tijekom ranih 1960-ih godina kada je podupiran i od strane pokreta teologije oslobođenja (Budić, 2019).

⁸port. *Educação e Atualidade Brasileira*; u slučajevima prijevoda naziva iz sekundarnog izvora, odnosno sa sekundarnog jezika – engleskog, na hrvatski jezik, pojam je dodatno naveden u primarnom, izvornom jeziku – portugalskom (op. a.).

⁹port. *Universidade do Recife*; danas pod nazivom Federalno sveučilište Pernambuco (port. *Universidade Federal de Pernambuco*). U literaturi, odnosno u Freirevim biografijama, ovisno o autoru, prijevodu i godini izdanja mogu se pronaći oba naziva (Gadotti, 1994; Schugurenky, 2011; URL 4; URL 5).

¹⁰port. *Universidade de Pernambuco*; riječ je o dva različita sveučilišta smještena u istom gradu, Recifeu, u državi Pernambuco (Gadotti, 1994; Schugurenky, 2011; URL 5).

¹¹port. *ligas camponesas*

U ovim društvenim i političkim uvjetima, Freire je 1960. godine sudjelovao u osnivanju Pokreta za narodnu kulturu¹² u Recifeu, projektu usko vezanom uz gradonačelnika Miguela Arraes (Schugurensky, 2011). U sklopu projekta, Freire je bio zadužen za razvoj programa opismenjavanja koji će se temeljiti na „kulturnim krugovima“, a vodit će ih „koordinatori“.

Godine 1961. predsjednikom Brazila postao je populist João Goulart, što je dovelo do rasta i ujedinjavanja studentskih grupa i raznih unija te porasta vidljivih elemenata komunizma u društvu. Inflacija je do kraja 1962. godine narasla na preko 50%, a početkom 1964. godine i na preko 100%. Goulart je bio prisiljen za pomoć se obratiti SAD-u i MMF-u, za koje su radikalni nacionalisti smatrali kako namjerno blokiraju razvoj Brazila i drugih zemalja Trećeg svijeta, a s ciljem njihova zadržavanja u ekonomski podređenom položaju. Nakon gubitka velikog dijela potpore, Goulart je reformama pokušavao pridobiti radnike, ruralne siromahe i ljevicu, no time je naštetio interesima SAD-a i američkih investitora što će ga na kraju koštati gubitka vlasti (Schugurensky, 2011).

Istovremeno, stopa nepismenosti na sjeveroistoku zemlje bila je oko 75%, dok je očekivani životni vijek za muškarce iznosio 28 godina, a za žene 32 godine (Elias, 1994 navedeno u Schugurensky, 2011). Prema Ani Budić (2019), osim slabo razvijene željezničke i cestovne infrastrukture te povremenih isključivanja struje i vode u Rio de Janeiru, u ovom razdoblju obrazovni je sustav bio u toliko lošem stanju da je manje od 10% djece upisane u prvi razred uistinu završilo osnovnu školu, a samo je 15% steklo srednju stručnu spremu. Glavni su razlozi bili nedostatno financiranje osoblja i školskih zgrada, ali i nedostatak novca u obiteljima zbog čega su djeca bila prisiljena raditi. U najbolje srednje škole, one privatne, upisivala su se djeca iz dobrostojećih obitelji, a nakon njih su pohađala besplatna federalna sveučilišta.

U ovakvome kontekstu, Freire je već 1962. godine postigao svoj prvi veliki uspjeh; zajedno sa svojim timom uspio je u 45 dana opismeniti 300 radnika plantaža (Gadotti, 1994). Nakon toga, predsjednik Goulart i ministar obrazovanja Paulo de Tarso Santos obratili su mu se sa željom da osmisli program opismenjivanja koji bi se provodio na nacionalnoj razini. Freire je okupio studente-volontere te ih pripremio kako bi postali poučavatelji nepismenih, odnosno koordinatori kulturnih krugova (URL 6; Budić, 2019).

¹²port. *Movimento de Cultura Popular*

Godine 1963. Freire je postao prvi ravnatelj Službe za širenje kulture Sveučilišta Recife¹³ te ga je predsjednik Goulart imenovao predsjednikom Nacionalnog povjerenstva za narodnu kulturu¹⁴, što je omogućilo proširenje pokreta opismenjivanja (Schugurensky, 2011). Iako nije bio prvi koji je uočavao probleme u tadašnjem načinu opismenjivanja odraslih, Freire je bio prvi koji je razvio, primijenio i sistematizirao takvu metodu (Gadotti, 1994). „Freireov tim tvrdio je da mogu opismeniti odraslu nepismenu osobu u trideset sati. [...] Glavni cilj prve godine kampanje bilo je da pet milijuna odraslih Brazilaca postane pismeno, politički svjesno i angažirano“ (Schugurensky, 2011: 22). No, to se nije sviđjelo vlasnicima zemljišta i brazilskoj oligarhiji, koji su se bojali da bi se seljaci mogli dobiti glasačko pravo, organizirati se u udruge i započeti reformu.

Kao odmazdu za Goulartovo potpisivanje uredbi, kojima se stranim kompanijama oduzimaju rafinerije nafte i zemljišta, te zauzimanje neutralnog stava u Hladnom ratu, brazilska vojska, CIA i Američko veleposlanstvo u Brazilu organizirali su državni udar u travnju 1964. godine. Na taj su način smijenili demokratski izabranog predsjednika. Vojna diktatura koja je potrajala dva desetljeća istovremeno je započela i progon progresivnih vođa i pokreta, prosvjetnih radnika, naprednih katoličkih djelatnika te studenata (Vican, 1991b). Torture, egzekucije i nestanci bili su dio svakodnevice (Budić, 2019).

Uhićen je i Paulo Freire, i to zbog programa opismenjivanja, odnosno kao član naprednog katoličkog pokreta podržanog od strane Pokreta narodne kulture, te optužen za subverzivno djelovanje, izdaju Krista i brazilskog naroda. Suci su njegove metode smatrali sličnima onima Josifa Staljina, Adolfa Hitlera, Juana Pérona i Benita Mussolinija (Gadotti, 1994; Schugurensky, 1998). Nakon sedamdeset i pet dana fizičke i psihičke torture u zatvoru, Freire je utočište pronašao u bolivijskom veleposlanstvu u Rio de Janeiru, koje mu je osiguralo politički azil te započeo progonstvo iz Brazila koje je potrajalo šesnaest godina (Freire, Shor, 1987; McLaren, Scatamburlo, 1999).

4.1.3. Rad u progonstvu

Nakon izгона iz države, Freire se s obitelji prvo smjestio u Boliviju, u administrativnu prijestolnicu La Paz, koju je ubrzo napustio: prvenstveno zbog zdravstvenih problema

¹³port. *Universidade do Recife – Serviço de Extensão Cultural*

¹⁴port. *Comissão Nacional de Cultura Popular*

uzrokovanih visinskom razlikom, ali i zbog vojnog udara koji se ondje događao. Sljedećih pet godina, vrlo važnih za njegov razvoj te pedagoški i politički rad, Freire je proveo u Santiagu, u Čileu, naciji koju je UNESCO proglasio jednom od pet najuspješnijih u iskorjenjivanju nepismenosti (Budić, 2019). U vrijeme Freireovog dolaska u Čile novoizabrana vlada bila je u potrazi za kadrom koji će im pomoći u razvoju ruralnih područja. Freire je dobio zadatak obuke tog kadra. Osim rada u Ministarstvu obrazovanja¹⁵ i Ministarstvu ruralnog razvoja¹⁶, Freire je radio i u Institutu za osposobljavanje i istraživanje pri agrarnoj reformi¹⁷, na Katoličkom sveučilištu¹⁸ te kao konzultant UNESCO-a. Uz to, držao je gostujuća predavanja u SAD-u te surađivao sa Svjetskim vijećem crkava¹⁹ (Schugurenky, 2011).

Nakon optužbi da se miješa u čileansku politiku te da je napisao nasilnu knjigu, *Pedagogiju obespravljenih*²⁰, završenu 1968. godine, Freire je 1969. godine odlučio napustiti Čile. Na temelju pozitivnih reakcija koje je izazvalo drugo Freirevo djelo, *La educación como práctica de la libertad*²¹, bio je pozvan na Sveučilište Harvard²² kao gostujući profesor, na rad u Centru za studije obrazovanja i razvoja²³ (McLaren, Scatamburlo, 1999; Schugurenky, 2011).

Situacija u SAD-u na kraju 1960-ih te na početku 1970-ih godina, obilježena društvenim i rasnim sukobima te prosvjedima, koji su kulminirali ubojstvima, ozljedama, brojnim uhićenjima, a i atentatom na Martina Luthera Kinga Jr., snažno je utjecala na Freirea, te on shvaća da Treći svijet postoji i unutar Prvog svijeta (Schugurenky, 2011; Budić, 2019).

Zadnja dva ljeta 1960-ih, Freire provodi u Meksiku, u Centru za informacije i dokumentaciju²⁴, gdje ga je pozvao ravnatelj Ivan Illich. Godine 1970. postaje obrazovni savjetnik u Svjetskom vijeću crkava u Ženevi, gdje će raditi cijelo desetljeće. Iako je tada službeno živio u Švicarskoj, većinu je vremena provodio putujući u zemlje Afrike i Latinske Amerike, ali i na seminarima, sastancima i predavanjima po SAD-u,

¹⁵ španj. *Ministerio de Educación*

¹⁶ španj. *Ministerio de Agricultura*

¹⁷ španj. *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA)*

¹⁸ španj. *Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)*

¹⁹ U hrvatskim prijevodima i kao *Svjetski savez crkava*, eng. *World Council of Churches*

²⁰ port. *Pedagogia do Oprimado* (1968), eng. *Pedagogy of the Opressed* (1970)

²¹ (1967), djelo nije prevedeno na hrvatski jezik, eng. *Education, the Practice of Freedom* (1976)

²² eng. *Harvard University*

²³ eng. *Center for Studies in Education and Development*

²⁴ eng. *Center for Information and Documentation (CIDOC)*

Novom Zelandu, Australiji i Kanadi. Godine 1971. zajedno s drugim Brazilcima koji su bili u progonstvu u Švicarskoj, osnovao je Institut za kulturnu akciju (IDAC)²⁵, čiji je cilj bio pružiti pomoć zemljama koje su se borile za neovisnost. Freire je ondje obnašao dužnosti predsjednika Instituta te predsjednika Izvršnog odbora. Druga polovica 1970-ih obilježena je pomaganjem afričkim državama koje su nedavno stekle neovisnost kroz IDAC; Gvineja Bisau, Sveti Toma i Prinsipe, Zelenortske Otoci, Mozambik i Angola. Njegovo znanje i iskustvo bili su traženi i u zemljama Centralne Amerike i Kariba (Schugurenky, 2011).

Tijekom 1973. i 1979. godine Freire je dva puta nakratko posjetio Brazil (McLaren, Scatamburlo, 1999).

O svom je cjelokupnom djelovanju u razdoblju progonstva Freire zaključio: „Progonstvo je posljednje razdoblje pedagoškog i političkog razvitka mog razumijevanja politike obrazovanja. Progonstvo mi je omogućilo preispitivanje brazilske stvarnosti. S druge strane, suočavanje s politikom i poviješću drugih mjesta: Čilea, Latinske Amerike, SAD-a, Afrike, Kariba, Ženeve – izložilo me mnogim stvarima koje su dovele do toga da ponovno naučim ono što sam znao. Nemoguće je da osoba bude izložena tolikim različitim kulturama i zemljama u životu u progonstvu, a da ne nauči nove stvari te, ponovno, stare. Udaljenost od moje prošlosti u Brazilu i moje sadašnjosti u različitim kontekstima, neprestano su izazivali moje misli“ (Freire, Shor, 1987).

4.1.4. Povratak u Brazil

Krajem 1970-ih politička situacija u Brazilu se počela mijenjati, a zemlja okretati demokratizaciji te dodjeljivati amnestije tisućama prognanih Brazilaca. Freire se u Brazil konačno vratio u ožujku 1980. godine. Iste je godine u São Paulu sudjelovao u osnivanju Radničke stranke²⁶ koja djeluje i danas, a nekoliko godina kasnije i u osnutku Instituta Cajamar²⁷, u kojem je isprva predavao, a zatim bio predsjednik Vijeća. Iako mu je bilo ponuđeno mjesto na Federalnom sveučilištu Pernambuco²⁸, gdje je radio do vojnog udara 1964. godine, Freire je odbijao polaganje „testa“ povjerenstva za amnestije, koje je bilo uvjet za zaposlenje povratnika. Takva odluka godinama se

²⁵ port. *Instituto de Ação Cultural (IDAC)*, eng. *Institute for Cultural Action*

²⁶ port. *Partido dos Trabalhadores (PT)*

²⁷ port. *Instituto Cajamar*

²⁸ ranije pod nazivom Sveučilište u Recifeu

negativno odražavala na njegovu financijsku situaciju. Ipak, kasnije je imenovan profesorom na Katoličkom sveučilištu u São Paulu²⁹ te gostujućim profesorom na Državnom sveučilištu Campinas³⁰. U ovom razdoblju Freire je puno putovao po Brazilu, želeći „ponovno upoznati“ svoju zemlju te održavao seminare i sastanke (Schugurensky, 2011).

Godine 1985. su Freire i njegova supruga Elza dobili nagradu za životno djelo u području obrazovanja³¹. Iste je godine, u Buenos Airesu održana Svjetska skupština obrazovanja odraslih³² na kojoj se Freire petsto poznatih okupljenih prosvjetnih radnika iz sto zemalja svijeta obratio u svojstvu predsjednika Latino-američkog vijeća za obrazovanje odraslih³³. Sljedeće je godine dobio UNESCO-ovu Nagradu za mirovni odgoj i obrazovanje³⁴, ali ova je godina bila obilježena tužnim događajem. Freireova supruga Elza umrla je nakon četrdeset godina braka, tijekom kojeg su dobili i petero djece, te je on zapao u depresiju (Horton, Freire, 1990). Godine 1987. Freire se pridružio UNESCO-ovom Međunarodnom žiriju³⁵, koji je jednom godišnje birao najbolji projekt opismenjivanja iz cijelog svijeta, te njegovim članom ostao do 1995. godine (Schugurensky, 2011).

Dvije godine nakon smrti Elze, Freire se oženio ponovno, za dugogodišnju prijateljicu, Anu Mariju Araujo, koju je od mlja zvao Nita. Nita je bila odgojiteljica te kćer ravnatelja koji je Freireu omogućio besplatno srednjoškolsko obrazovanje. Brak s Nitom pomogao je Freireu da prevlada tugu i vrati životni entuzijizam (Gadotti, 1994; Schugurensky, 2011).

Godine 1989. Radnička stranka pobijedila je na izborima u nekoliko gradova srednje veličine te u São Paulu, u kojem je Freire na poziv gradonačelnice Luize Erundine de Souse preuzeo ulogu tajnika obrazovanja (Freire, 2007, Schugurensky, 2011). Situacija u Brazilu tada je i dalje bila loša; dvije trećine stanovništva živjelo je u siromaštvu, više od jedne trećine djece od dobi od 7 do 14 godina bilo je neškolovano, a stope napuštanja škola bile su visoke. Plaća učitelja bile su tek nešto više od plaća posluge, zbog čega je

²⁹ port. *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, PUC-SP)*

³⁰ port. *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, Unicamp)*

³¹ eng. *Outstanding Christian Educators Award for their lifetime contributions to the field of education*

³² eng. *World Assembly of Adult Education*

³³ španj. *Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)*, eng. *Latin American Adult Education Council*

³⁴ eng. *UNESCO Prize for Peace Education*

³⁵ eng. *UNESCO International Jury*

dolazilo do velike izmjene učiteljskog kadra. Kada su se u tom razdoblju u obzir uzeli svi Brazilci, 46% njih je imalo dvije ili manje od dvije godine obrazovanja, a 25% Brazilaca starijih od 10 godina bilo je nepismeno. U São Paulu nepismeno je bilo 1,5 milijuna stanovnika (Torres 1994; Stromquist 1997; O'Cadiz i sur. 1998 navedeno u Schugurensky, 2011).

Freire, odlučan u namjeri da sve ono o čemu je godinama raspravljao i o čemu je pisao provede u praksi, uveo je brojne promjene koje će se pokazati uspješnima. Do kraja njegovog mandata broj učenika upisanih u javne škole povećao se za 15%, izgrađeno je sedamdeset sedam novih škola, kupljeno šezdeset tisuća novih stolova, audio-vizualna oprema, računala, knjige i školski pribor za siromašne te su provedeni popravci školskih zgrada. Uz to, Freire je pokrenuo i pokret opismenjivanja odraslih³⁶. Ipak, najvažniju inicijativu predstavljala je reforma kurikuluma, temeljena na interdisciplinarnome i participativnome pristupu, koji je zamijenio dotadašnji autoritarni model obrazovanja (Gadotti, 1994; Schugurensky, 2011).

„Tijekom Freireova mandata na mjestu tajnika obrazovanja, Svjetska banka poslala je svoje predstavnike u São Paulo kako bi nagovorili njegovu administraciju da prihvati pozajmicu za provođenje projekata vezanih uz reformu kurikuluma i obuku učitelja. [...] Freire je otkrio da su se osjećali toliko opterećenima prijedlozima banke da su predstavnicima predložili da se vrate u SAD i riješe obrazovne probleme ondje. Kada to uspiju, rado će razgovarati s njima o njihovim prijedlozima za poboljšanje brazilskog obrazovanja“ (Schugurensky, 2011: 38). Freire je otišao toliko daleko da je čak i zaprijetio da će u slučaju prihvaćanja zajma dati ostavku, no tijekom vladavine Radničke stranke nijedna pozajmica Svjetske banke nije prihvaćena. Osim ove, Freirova administracija nailazila je i na brojne druge prepreke, ali i kritike. Iscrpljen stresom i narušenog zdravlja, Freire je nakon gotovo tri godine, 1991. godine podnio ostavku te se vratio poučavanju i pisanju (Gadotti, 1994).

Cijelo je razdoblje nakon povratka u Brazil bilo obilježeno pisanjem mnogobrojnih djela. U posljednjih je sedamnaest godina svog života napisao više djela nego u prethodnih, gotovo, šezdeset godina, a u nekima je od njih surađivao s drugim istaknutim pedagogima i filozofima kao što su Ira Shor i Myles Horton. To je, pred kraj njegova života, vjerojatno bilo uvjetovano i time što je, zbog narušenog zdravlja, osjećao da mu nije ostalo puno vremena. Paulo Freire preminuo je u São Paulu, 2.

³⁶ port. *Movimento de Alfabetização (MOVA)*

svibnja 1997. od zatajenja srca. Njegova žena Nita je nakon njegove smrti objavila neka njegova dotad neobjavljena djela (Schugurensky, 2011).

On je o sebi rekao: „Mislim da je moguće reći o Paulu Freireu, kada umrem, da je Paulo Freire bio čovjek koji je volio, koji nije mogao razumjeti postojanje života bez ljubavi i bez znanja. Paulo Freire je živio, volio i pokušavao znati. Paulo Freire je neprestano bio znatiželjan te je postavljao pitanja samome sebi“ (Schugurensky, 1998: 9-10).

4.2. Filozofski, ideološki, religijski i književni utjecaji

Freire je od mladenačkih dana puno vremena i truda ulagao u vlastito obrazovanje te je tako isprva u potpunosti bio posvećen tekstovima vezanim uz portugalsku gramatiku i sintaksu (Budić, 2019). Osim njih, u ranim dvadesetim godinama čitao je i brazilske autore Joséa Linsa do Regu, Graciliana Ramosa, Jorgea Armadu te Gilberta Freyru, za koje je rekao da su ga u tom razdoblju spasili te da su imali važan utjecaj na njega (Freire, 1983; Freire, Shor, 1987). Rastom njegova zanimanja za teorije i metode obrazovanja, tijekom 1940-ih čitao je i brojna djela iz područja edukacije, psihologije, filozofije i lingvistike; i to na portugalskom, španjolskom, francuskom i engleskom (Schugurensky, 2011). Ta su djela u značajnoj mjeri odredila i obogatila njegovu teoriju i praksu.

Različiti autori u Freireovom radu prepoznaju različite utjecaje, pa možemo govoriti o utjecaju i od oko trideset drugih autora; no neki su utjecaji, kao primjerice marksizam i katolička vjera očitiji od drugih. O ovom, mnogima kontradiktornom odnosu Freire je rekao kako njegova „veza s Marxom nikad nije sugerirala da napusti Krista“ (Freire, 1996: 87).

Freireov bliski suradnik, Moacir Gadotti (2017), navodi da je čak i Freireov način razmišljanja bio sinteza različitih izvora, a njegovu posebnost vidio je u mogućnosti da integrira ključne elemente raznih teorija bez da ih ponavlja. Njegovu pedagogiju ne smatra eklektičnom, već utemeljenom na pluralističkoj filozofiji, a Freire je za njega predstavljao „istinsko sveučilište“. U Freireovom životu i radu tako možemo pronaći utjecaje marksizma i socijalizma; Karla Marxa, Friedricha Engelsa, Louisa Althussera, Leszeka Kołakowskog, Antonija Gramscija, Georga Lukácsa, Herberta Marcusea, Karela Kosika, Che Guevare, Mao Ce-tunga, personalizma; Emmanuela Mouniera, egzistencijalizma; Jean-Paula Sartrea i Martina Bubera, fenomenologije; Edmunda

Husserla, katoličke vjere; Biblije, teologije oslobođenja, sv. Augustina, Jacquesa Maritaina, Pierra Teilharda de Chardina, Georgesa Bernanosa, psihologije, psihoanalitike i neurologije; Leva Vygotskog, Ericha Fromma, Frantza Fanona, Édouarda Claparédea, progresivnog obrazovanja, pedagogije; Antona Makarenka, Johna Deweya, Célestina Freineta, Hegela i hegelijanizma, Sokratove majeutike, zatim Amílcaru Cabrala, Miguela de Unamuna, Alberta Memmija, Luciena Febvrea, Karla Manheima te Jean-Jacquesa Rousseaua³⁷ (Gadotti, 1994; McLaren, 1997; Schugurensky, 1998; Vican u Freire, 2002; Gadotti, 2017).

Brojne od ovdje navedenih autora Freire je i citirao u svojim djelima. Osim njih, citirao je i Cândida Mendesa, Álvaroa Vieira Pintu, Simone de Beauvoir, Ernaniya Mariju Fiorija, Pierrea Furtera, Luciena Goldmanna, Vladimira Lenjina, Fidela Castra, Gaju Petrovića, biskupa Franu Franića, papu Ivana XXIII. (Freire, 2002), Neila Postmana, Davida Crystala (Freire, 2017) i druge, ali se pozivao i na svoja ranija djela.

Freire je o utjecajima na svoj rad rekao: „Ja doživljam fantastičnu radikalnu dvosmislenost'. Nakon toga je nastavio govoriti da je bio čovjek pod izrazitim utjecajem suvremene europske misli, ali u latinskoameričkom povijesnom kontekstu. Paulo Freire ne razumije europsku misao kao Europljanin, nego kao Brazilac, odnosno preciznije govoreći, kao Brazilac sa sjeveroistoka“ (Gadotti, 1994).

Freireovu potrebu za čitanjem golemih količina autora i djela možemo pronaći u želji i potrebi za učenjem, kako bi pomogao drugima, te u velikoj znatiželji, koju je često isticao, to jest u njegovom viđenju svijeta: smatrao je kako čitati riječ znači čitati svijet (eng. *reading the word, reading the world*) (Freire, 1985). Osim toga, nije skrivao i kako mu čitanje predstavlja užitek: „Ja također volim čitati zato što nikada nisam mogao odvojiti čitanje i užitek; jednako rado čitam, na primjer, dobrog romanopisca, kao i Gramscija. [...] Na neki način ja ponovno pišem tu ljepotu koju čitam. Kada čitam Gramscija, Vygotskog ili Girouxa [...] ja sam u potrazi za nekom ljepotom, a to je – znanje koje se ondje nalazi. To jest, moram između riječi pronaći znanje koje će mi pomoći, ne samo da nastavim čitati i razumijevati ono što čitam, već i da razumijem nešto što se nalazi izvan knjige koju čitam, izvan teksta. To je užitek. Za mene, postoji određena senzualnost u pisanju, čitanju i poučavanju, u znanju. Ne mogu ih razdvojiti“ (Horton, Freire, 1990).

³⁷ Iako su ovdje radi preglednosti podijeljeni u kategorije, mnogi od navedenih autora bavili su se i s nekoliko disciplina ili ih pokušavali pomiriti (op. a.).

Slijedom svega navedenog, ne čudi da su Freireove ideje toliko dobro razvijene, promišljene i bogate te aktualne i primjenjive i više od dvadeset godina nakon njegove smrti. Tajna je u njihovoj obilnoj intertekstualnosti te spajanju najboljeg iz, naizgled nespojivih filozofija, ideologija, teorija i pristupa.

5. Postavke pristupa Paula Freirea

Svojim filozofskim pristupom i političko-obrazovnim teorijama formiranima na temelju kršćanstva, marksističkog humanizma te ideja filozofa i pedagoga kao što su Rousseau i Dewey te odlikovanih slobodom, ljubavi i nadom, Freire je donio kopernikanski obrat u obrazovanje, a posebice u područje obrazovanja odraslih. Osim promjena u području opismenjavanja odraslih, njegovim drugim glavnim doprinosom možemo smatrati razumijevanje odnosa politike i obrazovanja (Budić, 2019).

Freire je smatrao da postoje dva moguća načina obrazovanja, odnosno poučavanja. Prvi, kojemu je on tražio i razvijao alternativu, je tradicionalni način ili kako ga on naziva, bankarski koncept. Drugi je njegov alternativni pristup temeljen na slobodi, minimalnim intervencijama učitelja³⁸ (Deniston-Trochta, 1999) te ljubavi: „Nikada ne bih mogao razmišljati o obrazovanju bez ljubavi i mislim da sam edukator zato jer, prije svega, osjećam ljubav“ (Freire navedeno u McLaren, Scatamburlo, 1999: 16). Pri izgradnji vlastite pedagogije, vodio ga je osjećaj da obrazovanje treba imati veću svrhu te da ima veće mogućnosti od jednostavnog redukcionističkog koncepta prijenosa znanja s učitelja na učenika (Kincheloe, Steinberg, 2002). Obrazovanje za oslobođenje i obrazovanje za upravljanje ne mogu se koristiti istim metodama, zbog toga je bilo potrebno razviti nešto drugačije (Vican u Freire, 2002).

Temeljni pojmovi koji se provlače kroz cjelokupan rad Paula Freirea su potlačeni/obespravljeni, tlačitelji, antidijaloško djelovanje te koncept osvješćivanja – konscijentizacije. Antidijaloško djelovanje podrazumijeva osvajanje naroda, podjelu, manipulaciju i kulturnu invaziju (Freire, 2002).

Freireov pristup, temeljen na kritičkoj refleksiji i kolektivnom djelovanju, predstavlja bazu za izgradnju pravednog i demokratskog globalnog društva te je kao takav utjecao na brojne edukatore iz cijelog svijeta (Gadotti, 2017). Prema Freireu (2002: 39), njegovu pedagogiju „treba izgraditi zajedno s obespravljenima, a ne za njih“. Vidljivo je to već iz jednog od Freireovih najranijih djela – *Pedagogije obespravljenih* iz 1968. godine. *Pedagogija obespravljenih* ujedno predstavlja i njegovo najpoznatije te najutjecajnije djelo. Uz navedeno djelo, za potrebe ovog rada analizirana su i neka od najpoznatijih i najutjecajnijih djela nastalih tijekom posljednjeg desetljeća Freireovog

³⁸ Pojam „učitelj“ u ovom se poglavlju odnosi na pojedinca koji poučava druge, bez obzira na njegovo mjesto zaposlenja – u osnovnom, srednjem ili visokom obrazovanju (op. a.).

života i rada. Ta djela predstavljaju sintezu cjelokupnog prethodnog rada usavršavanog pod utjecajem iskustva i kritike, a vidljiva su i spominjanja te pozivanja na ranija djela. Od samostalnih djela tog razdoblja analizirani su *Pedagogija autonomije*³⁹, *Pedagogy of the Heart*⁴⁰ te *Letters to Cristina*⁴¹ – skup pisama nećakinji koja predstavljaju refleksiju na vlastiti život i rad. Uz njih analizirana su i dijaloška djela nastala u suradnji s drugim autorima: *A Pedagogy for Liberation*⁴² s Irom Shorom te *We Make the Road by Walking*⁴³ s Mylesom Hortonom. Pedagoške ideje i postavke koje se u Freireovom radu najčešće spominju, odnosno one kojima je posvetio najviše prostora u ovim djelima, prikazane su u sljedećim potpoglavljima.

5.1. Odnos politike i obrazovanja

Važnost spoznaje o uvjetovanosti obrazovanja od strane politike jedna je od odrednica Freireove pedagogije (Freire, Shor, 1987; Horton, Freire 1990).

Freire nas uči kako obrazovanje ne oblikuje društvo, već društvo, u skladu s interesima vladajuće elite, oblikuje obrazovanje. Prema tome, očekivati ili tražiti od vladajuće elite da u praksi primijeni obrazovanje koje bi preispitalo njen rad, odnosno dovelo ju u opasnost, bilo bi strahovito naivno. Vladajuća elita određuje i ispravne vrijednosti, odnosno norme te su upravo iz tog razloga jezik i gramatika elite pravilni i službeni. Freire smatra da službeni obrazovni programi služe ukalupljanju čovjeka u društveni sustav, odnosno da je osnovni cilj i zadatak škole reprodukcija dominantne ideologije (Freire, Shor, 1987): „S točke gledišta vladajućih interesa, nesumnjivo je kako obrazovanje treba biti demobilizirajuća praksa koja skriva istinu“ (Freire, 2017: 73). Obrazovanje tako predstavlja „najočiglednije sredstvo podjarmljivanja i obespravljanja“ (Vican u Freire, 2002: 10). Režimi su neprijatelji radoznalosti te kažnjavaju svoje građane za pokazivanje takvih tendencija (Gadotti, 1994). Kako Freire (2002) navodi, ni obrazovanje ni politika ne shvaćaju kako dijaloška priroda obrazovanja treba započeti tematskim istraživanjem.

³⁹ port. *Pedagogia da Autonomia* (1996), eng. *Pedagogy of Freedom* (1998) – godine navedene u ovom odlomku odnose se na prvo izdanje (na tom jeziku), op. a.

⁴⁰ (1997), port. *Á Sombra Desta Mangueira* (1995)

⁴¹ (1996), port. *Cartas a Cristina* (1994)

⁴² (1987)

⁴³ (1990)

5.1.1. Kapitalizam

Za razliku od socijalističkih zemalja, u kojima je cilj odgoja bio određen ideologijom države, u današnjim kapitalističkim društvima, politika i obrazovanje oblikovani su društvenim odnosima izvan države – kapitalističkom proizvodnjom (Vican, 1991a). Privilegiranu manjinu vladajuće elite koja zapovijeda cijelim društvom služeći se manipulacijom i otuđenjem, Freire izjednačava s kapitalizmom (Freire, Shor, 1987), a kapitalizam smatra suštinski nemoralnim i izopačenim te nesolidarnim zbog činjenice da „interesi tržišta značajno nadmašuju interese ljudskih bića“ (Freire, 2017: 74).

Njegova se opravdana kritika kapitalizma odnosi na proizvodnju dvostruko više hrane no što je potrebno, uz svakodnevne prerane smrti uzrokovane glađu. Freire navodi kako je kapitalizam „Proizveo oskudicu u mnoštvu i potrebu u izobilju. [...] Ovaj cinični diskurs nastoji uvjeriti da problem leži u sudbini ili predodređenosti, umjesto da žestoko kritizira sustav, koji, usprkos nedostatku oskudice, velik dio čovječanstva osuđuje na glad i smrt. Uzastopne tehnološke revolucije učinile su kapitalizam ogoljenim. Prisilili su ga da razotkrije vlastito zlo – milijuni ljudi koji umiru od gladi, paralelno s bogatstvom“ (Freire, 2007: 88). Freire zaključuje da je ljudima, kako bi preživjeli, osim hrane jednako važna i potrebna etika. Najbolji način dostizanja etičnosti je njeno ostvarivanje u praksi (Freire, 2017).

5.2. Manipulacija i suvremena tehnologija

Jedan od načina na koji vladajuća elita postiže svoje ciljeve dominacije je manipulacija. Vladajućim je elitama lakše provoditi manipulaciju što je politička nezrelost naroda veća. Manipulacija se najčešće provodi putem masovnih medija koji prenose ugnjetavačke mitove. Freire takvu vrstu manipulacije uspoređuje s anesteziranjem jer sprječava razmišljanje (Freire, 2002). Zbog toga, Freire poziva na kritički stav opreza i radoznalosti čak i dok se gledanjem nekog programa odmaramo i zabavljamo: „Što više sjedimo pred televizorom, veća je opasnost da ćemo se spoticati o razumijevanje činjenica i događaja. [...] Možda je bolje da izbrojimo do deset prije no što kategorički izjavimo, kao što navodi Wright Mills: 'To je istina, čuo sam na vijestima u 20 sati'“ (Freire, 2017: 104). Osim što suvremenu tehnologiju krivi za preveliku izloženost informacijama o kojima ne stignemo ni razmisliti, Freire smatra da nam ona, uz povećanje brzine života, otežava i razrjeđuje pravu komunikaciju i pravi dijalog.

Kako vladajućim elitama odgovara da narod nije ujedinjen, prema Freireu, njime se manipulira i usađivanjem buržuskog apetita za osobnim uspjehom te mitom o mogućem usponu. Pomoć države je isto jedan od načina podjele. Vid dijeljenja i manipulacije predstavlja i kulturna invazija – pojava kada pripadnici jedne skupine nameću svoje viđenje svijeta i potiskuju stvaralaštvo druge skupine. Freire navodi da elite na narod gledaju kao na skup lijenčina i neznalica koje se ne treba pitati ni za što, pa ni za pomoć pri izradi obrazovnog programa. U slučaju gdje narod pokuša odbaciti svoje stanje, tlačitelji ga tada nazivaju „nezahvalnim“ i „nasilnim“. Freire smatra da je svaka situacija u kojoj A iskorištava B – oblik ugnjetavanja, odnosno samo po sebi čin nasilja (Freire, 2002).

Suprotnost manipulaciji predstavljaju kritička osviještenost i revolucionarna organizacija. One ljudima predočavaju vlastiti položaj u povijesnome procesu, nacionalnu stvarnost te samu manipulaciju (Freire, 2002).

5.3. Strah

Freire nam je kroz vlastiti život više puta pokazao kako izgleda suočavanje sa strahovima i borba s patnjom. Osim toga, on se i u svojim izlaganjima dotakao problema straha. Navodi da je strah normalna pojava koja je dokaz da smo živi te da ga mi kao takvog trebamo prihvatiti. Strah nije ništa apstraktno i ne moramo ga skrivati ili se praviti da ga ne osjećamo (Darder, 2011).

Osim što možemo osjećati čak i strah od slobode, često osjećamo strah upravo zato što želimo učiniti nešto drugačije, nešto promijeniti. U tim se slučajevima strah može koristiti i kao prijatelj; na primjer učitelje koji nešto žele mijenjati može se ušutkati strahom od gubitka posla. Za mnoge od njih to će biti dovoljno da se povuku. Osim toga, kod učitelja je prisutan i strah od toga da će njihov učenici odbijati način rada koji oslobađa (Freire, Shor, 1987).

Strahu ne smijemo dopustiti da nas zakoči, da nas spriječi u onome što želimo ostvariti. Moramo mu uspostaviti granice dokle on može ići, koliko može rasti. Ako strah počnemo racionalizirati, početi ćemo odustajati od svojih želja i snova. Prema Freireu: „Strah u vama postoji upravo zato što imate san. Da je vaš san sačuvati *status quo*, čega biste se onda trebali bojati? Onda ne biste morali poricati svoj strah zato što biste imali moć elita koje štite *status quo* iza sebe. Ako sanjate o transformaciji, tada se bojite

reakcije onih koji imaju status moći. [...] Smatram da dvije stvari moraju biti potpuno jasne: strah dolazi iz političkog sna, a poricati strah znači negirati svoj san“ (Freire, Shor, 1987: 56). Što bolje prepoznamo svoj strah kao posljedicu želje da ostvarimo svoj san, kvalitetnije ćemo naučiti kako ostvariti svoj san.

Freire smatra kako nas društvo, odnosno društveno uređenje, prisiljava da živimo s više straha no što nam je potrebno za preživljavanje. Na taj način sprječavaju se naše stvarne mogućnosti za transformaciju. Naše vlade ne žele da zauzmemo prostor koji u stvarnosti postoji jer žele spriječiti naš rast, naše širenje u prostoru. U Freireovome slikovitom primjeru to je isto kao da odlučimo ići samo metar ili dva naprijed, kada u stvarnosti možemo ići kilometar (Freire, Shor, 1987).

Uz to, Freire ističe kako je za učitelje dobro da riskiraju, ne samo u školi, već i u drugim prilikama jer bez riskiranja nema ni stvaranja. Bez riskiranja nema mogućnosti postojanja (Freire, Shor, 1987).

5.4. Usporedba čovjeka i životinje

U svrhu upečatljivog objašnjenja sposobnosti, mogućnosti i dužnosti čovjeka, Freire se često koristio usporedbom čovjeka i životinje. Osnovna razlika između čovjeka i životinje, prema Freireu je, osim odsustva jezika, govora i komunikacije, ta što životinje žive „uronjene“ u svijet, nemaju sposobnosti odlučivati same za sebe i objektivizirati ga te nemaju ciljeva. S druge strane, ljudi su bića prakse, sposobni su „stvoriti proizvode odvojene od sebe“ (Freire, 2002: 80). Ljudi su stvaralačka bića koja stvaraju predmete, društvene institucije, ideje, koncepte te tako preobražavaju svijet. Usporedo s time, ljudi stvaraju i povijest pa ih to čini povijesno-društvenim bićima (Freire, 2002). Kako svijet i čovjek ne mogu biti odvojeni jedan od drugoga, već su u stalnoj interakciji, iz navedenoga slijedi da čovjek uvijek živi „sa“ svijetom, dok životinja može samo živjeti „u“ svijetu, odnosno biti „uronjena“ u svijet (Vican u Freire, 2002). Čovjek može iz svijeta „izroniti“, razmotriti ga i razmatrati ga te ga svojim djelovanjem mijenjati, preoblikovati (Freire, 2002). Zbog toga Freire ljude, pozivajući se na Aristotela, naziva „političkim životinjama“ (Freire, 2007).

Osim sposobnosti za veličanstvena i dostojanstvena djela, ljudi, za razliku od životinja imaju sposobnost činiti jedni drugima i nezamislive podlosti i poniženja. U prirodi,

među drugim vrstama, odnosno među životinjama, takvih primjera dvoličnosti i destrukcije nema (Freire, 2017).

5.5. Dijalog

Suprotnost antidijaloškom djelovanju je dijalog. Bit dijaloga je riječ, a to podrazumijeva i razmišljanje i akciju. Kod Freirea su akcija i razmišljanje jednake riječi, riječ je jednaka radu, a rad praksi. Prema tome, za njega je svaka riječ ujedno i praksa: „izgovoriti pravu riječ znači preobraziti svijet“ (Freire, 2002: 71). Dijalog podrazumijeva snažnu vjeru u čovječanstvo, u snagu stvaranja, preoblikovanja, vokaciju ljudi kako bi oni bili humaniji (Freire, 2002).

S druge strane, dokono brbljanje je prazna riječ koja ne može provoditi promjenu niti razotkrivati svijet. No, kada se naglasak stavlja isključivo na akciju i aktivizam, radi se na štetu razmišljanja te se zapravo negira prava praksa i dijalog.

Preduvjet za dijalog je ljubav. Bez ljubavi, nade i radoznalosti ne može biti niti dijaloga. Osim toga, dijalog ne postoji u politički slobodnom prostoru, vakuumu, već je on uvijek dio nekog programa i konteksta. Kako bi se postigli ciljevi transformacije, dijalog mora sadržavati odgovornost, usmjerenost, odlučnost, disciplinu te ciljeve (Freire, Shor, 1987). Dijalog se ne može ostvariti između onih koji se zalažu za dijalog i onih koji mu se protive: „Dijalog je susret između ljudi koji imenuju svijet; on ne smije biti takav da jedni imenuju u ime drugih. Dijalog je čin stvaranja i ne smije služiti kao prikladan instrument za dominaciju jedne osobe nad drugom.“ (Freire, 2002: 56).

U trenutku kada učitelj započne proces dijaloga, on već zna dosta, u smislu znanja, ali i u smislu percepcije, cilja do kojeg želi doći. U pravom dijaloškome i dijalektičkome odnosu učenik i učitelj uče zajedno. Učitelj je svjestan da on ne zna sve, a da njegov učenik nije „izgubljen“ već da posjeduje znanja i vlastito životno iskustvo. Za Freirea, dijalog nije samo metoda već i strategija poštovanja znanja s kojima je učenik došao u školu (Gadotti, 1994).

Freire je višekratno isticao kako dijalog ne znači da svatko uključen u rad, na primjer u učionici, mora nešto reći, ako nema što za reći: „U dijalogu se ima pravo šutjeti! Ipak, nema se pravo zloupotrijebiti svoje sudjelovanje u razvoju zajedničke vježbe“ (Freire, Shor, 1987: 102). Zloupotreba se odnosi na sabotazu cijelog procesa u kojemu jedan pojedinac ne želi sudjelovati.

Freire zaključuje kako jedino kritičko mišljenje može potaknuti pravi dijalog. Bez dijaloga i komunikacije nema ni pravog obrazovanja. Pravo dijaloško obrazovanje se ne događa u pedagoškoj situaciji, već kad se učitelj zapita o čemu će razgovarati sa svojim učenicima. Dijalog čini bit revolucionarnoga djelovanja (Freire, 2002).

5.6. Važnost učenja od drugih i prakse

Osim čitanja knjiga, Freire smatra da je odličan način za dolaženje do informacija – razgovor te da puno možemo naučiti od drugih samo ako ih slušamo. Dijalog je sam po sebi kreativan i okrepljujući (Freire, Shor, 1987). Dijalog predstavlja i kontrast pasivnom studentu i aktivnom učitelju pa ga stoga Freire vidi kao put ka znanju (Deniston-Trochta, 1999). Poštivanje znanja drugih ljudi, uz to, je i način borbe za slobodnije društvo. Freire savjetuje da se pri provođenju promjena uvijek okružimo ljudima te da promjene provodimo zajedno sa njima (Horton, Freire, 1990).

Freire inzistira na dijaloškome obrazovanju koje polazi od toga da učenici, studenti, radnici ili seljaci razumijevanje svijeta započnu iz razumijevanja vlastitih života, iz vlastite prakse koju nadograđuju. Ne odvaja to znanje od znanstvenog jer se nijedno od njih ne pojavljuje samo od sebe, slučajno, čarolijom (Freire, Shor, 1987).

Iako se drugima može dati vrijedna informacija, oni bi je nakon toga trebali sami pokušati provesti u djelo. Ono što je najvažnije u stjecanju znanja je praksa. Freire ističe da učenici trebaju učiti radeći svaki put kada je to moguće. O sudjelovanju se može naučiti isključivo sudjelovanjem. Besmisleno je samo raspravljati ili slušati o sudjelovanju bez da ga se iskusi. Nakon toga se zajedno može raspraviti učinjeno te mogućnosti njegova poboljšanja (Shor, Freire, 1987; Horton, Freire, 1990).

Prema Freireu, autonomija se formira isključivo kroz iskustvo, odnosno praksu te djeca trebaju učiti donositi svoje odluke. Čak i u slučaju da pritom pogriješe, samo se samostalnim donošenjem odluka uče odlučivanju za budućnost. Roditelji u tome mogu sudjelovati isključivo u svrhu analize mogućih posljedica (Freire, 2017).

Isto tako se, kroz praksu uči i demokracija. Freire učenje o demokraciji uspoređuje s plivanjem. Nemoguće je naučiti plivati u prostoriji – mora se otići u vodu. Tako se i o demokraciji najbolje uči na način da se iskusi demokraciju, odnosno da se suoči s njenim ograničenjima (Freire, Shor, 1987; Horton, Freire, 1990).

5.7. *Ljubav*

Ljubav predstavlja jedan od najčešće spominjanih pojmova u pristupu Paula Freirea. Freire nas uči o tome kako je za rad s ljudima, pogotovo kada je on težak ili postaje težak, potrebno voljeti ljude. Ljubav smatra temeljem dijaloga i samim dijalogom: „Budući da je ljubav čin hrabrosti, a ne straha, ljubav je predanost drugima. [...] Mora potaknuti druga djela slobode, inače to nije ljubav. [...] Ako ne volim svijet – ako ne volim život – ako ne volim ljude – ne mogu ući u dijalog“ (Freire, 2002: 56-57). Istinski dijalog, koji potiče na borbu protiv dehumanizacije može proizaći samo iz ljubavi. Bez ljubavi nema ni dijaloga.

Ljubav se odnosi na vjerovanje u ljude, ali ne na naivan način. Trebamo biti svjesni da sve stvari koje ljudi čine nisu dobre i da ljudi čine greške. Freire smatra da je za učenje od ljudi potrebno ih voljeti te se s njima smijati. Osim što trebamo voljeti svijet i ljude, učitelji trebaju voljeti poučavati. Freire je na vlastitom primjeru istaknuo kako je poučavanje zavolio kada je počeo poučavati te kada je počeo proučavati kako poučavati (Freire, Shor, 1987; Horton, Freire, 1990).

Kada se borimo protiv nečega ili za nešto, trebamo se boriti ljubavlju. Prava solidarnost proizlazi samo iz obilja ljubavi. Pobuna potlačenih protiv tlačitelja može potaknuti ljubav. Borba za oslobođenje čin je ljubavi. Freire se pritom poziva i na Che Guevaru koji je rekao: „Dopustite mi da, makar ispao smiješan, kažem kako istinskog revolucionara vode jaki osjećaji ljubavi“ (Freire, 2002: 56), ali i na druge revolucionare koji su se žrtvovali iz ljubavi prema narodu. Nasuprot tome, Freire ugnjetavanje smatra nekrofilskom ljubavi prema smrti, a ne prema životu (Freire, 2002).

Na temelju vlastitih iskustava iz djetinjstva te svog braka s Elzom, Freire govori o važnosti davanja djeci primjera kako voljeti. Partneri koji se vole međusobno daju djeci primjer kako voljeti. Roditelji koji se vole međusobno te pokazuju ljubav prema svojoj djeci, na taj im način daju emocionalnu cjelovitost, emocionalnu ravnotežu, odnosno daju im mogućnost pravilnog razvoja. Freire smatra kako ljubav nije samo dar, nešto što se dogodi već kako se na njoj treba raditi i kako se voljeti – mora naučiti. Potrebno je naučiti se poštovanju, strpljivosti i poniznosti (Horton, Freire, 1990).

5.8. *Važnost jezika*

Kao zaljubljenik u lingvistiku, Freire je velik dio svog rada posvetio i pitanjima jezika. Isticao je važnost biranja jezika koji je prilagođen učeniku u pitanjima naglaska, idioma i akademskih izraza. No, isto je tako isticao važnost poštovanja jezika s kojim učenici dođu u školu, jezika koji je dio njihovog identiteta i kojeg su donijeli iz svog doma. Isticao je da se razlike u društvenim klasama ogledaju u njihovim jezicima. Jezik kojim se učitelj obraća određenoj grupi treba biti prilagođen toj grupi kako bi ga oni u potpunosti razumjeli. Radnici i seljaci iz vlastitog iskustva ili na praktičnim primjerima vide i razumiju ono što se na sveučilištima iznosi kroz apstraktne primjere. Kao dobar primjer toga Freire navodi seljaka koji mu je rekao: „Slušajte, družo, ako mislite da ste ovdje došli naučiti nas kako sjeći drvo, to nije potrebno jer mi to već znamo. Ono što nam je potrebno od vas je znati hoćete li biti s nama kada stablo padne“ (Freire, Shor, 1987: 153).

Standardni je književni jezik Freire smatrao jezikom nametnutim od strane elite. Iz tog razloga postavlja retorička pitanja: „Kada je određeni oblik gramatike postao 'pravilnim'? Tko je jezik elite nazvao 'pravilnim', standardom? Oni su, naravno. Ali, zašto ga ne zvati 'engleskim dominantnim u višoj klasi' umjesto 'standardnim engleskim'?“ (Freire, Shor, 1987: 45). Prema tome, jezik koji se koristi u učionicama pod jakim je utjecajem standarda elita. Razlike u jeziku nisu strogo lingvistički ili pedagoški problemi već su oni često politički ili ideološki utemeljene.

Problem vezan uz jezik koji je Freire najviše zanimao bio je kako smanjiti razliku između akademskog jezika i jezika s kojim studenti dolaze. Na primjer, do dolaska na sveučilište, jezik za studente predstavlja isključivo način definiranja onoga što ih okružuje, „a ne iskustvo samostalnog plesa s konceptima“ (Freire, Shor, 1987: 148). Nakon dolaska na sveučilište, studenti moraju naučiti koristiti koncepte i pojmove kako se oni koriste u akademskoj zajednici. Između jezika koji se koristi u svakodnevnom govoru, kojeg koristi radnička klasa i jezika kojeg koriste intelektualci u akademskoj zajednici, velika je razlika u semantici i sintaksi. U svakodnevnom govoru ne postoji tolika potreba niti prostor za apstrakciju (Freire, Shor, 1987).

Kako bi ih uveo u svijet koncepata i pojmova, Freire je najprije morao saznati više o jeziku svojih studenata. Zamolio bi ih da jedan po jedan ispričaju o onome što rade ili studiraju. Na bi taj način kroz njihove riječi i sintaksu saznao o njihovom jeziku i temama koje ih zanimaju. To znači da se rad započinje s njihovim jezikom, a ne s

„našim“ jezikom i „našom“ stvarnošću. Zatim se postupno uvodi akademski i teorijski jezik, ukoliko ga studenti već ne posjeduju, to jest postupno se dolazi do razvijenijih načina izražavanja realnosti. Priče, parabole i metafore iz svakodnevnog govora postupno se zamjenjuju apstraktnim konceptima akademske zajednice. Svakodnevni jezik ima mogućnost izražavanja problema o svijetu; potrebno je samo pronaći način kako taj jezik prevesti i prenijeti u jezik akademske zajednice. U početku se učenicima/studentima može tijekom izlaganja objašnjavati značenje pojma ili etimologija riječi. Isto tako, treba im biti jasno da nije sramotno ako nešto ne razumiju te da uvijek mogu pitati za pojašnjenje (Freire, Shor, 1987; Horton, Freire, 1990).

5.9. Koncept osvješćivanja – koncijentizacije

Kao što je već spomenuto, postojeći obrazovni sustav i mediji potiskuju osvješćivanje, odnosno blokiraju stvaralačke i oslobađajuće socijalne aktivnosti koje dovode do promjene. Prema Freireu, to je razlog zbog kojeg su ljudi diljem svijeta obespravljeni i siromašni. Rješenje tog problema Freire vidi u sustavu koji oslobađa, sustavu koji uči preispitivati, razmišljati i donositi zaključke (Pavić-Rogošić u Freire, 2002⁴⁴). Svrha odgoja i obrazovanja, prema Freireu, trebalo bi biti osvješćivanje, odnosno, uvjetno rečeno, izjednačavanje uloga učitelja i učenika na način da su i jedan i drugi istovremeno i učitelj i učenik (Vican 1991b).

Pojam koncijentizacije preuzet je od originalnog termina *conscientização*, korištenog u brazilskoj akademskoj zajednici⁴⁵, koji u portugalskom jeziku znači činiti svjesnim, postajati svjesnim, buditi svijest, osvješćivati. To se u Latinskoj Americi najčešće shvaća s političkom konotacijom. Vican navodi kako se u Freireovim djelima koncijentizacija pojavljuje u značenju „filozofije oslobođenja, filozofije odgoja i obrazovanja, kritike nasilja i opresije, kritike odgoja i obrazovanja, odgoja i obrazovanja, procesa osvješćivanja, procesa spoznavanja, metodologije odgoja i obrazovanja, metode te cilja rezultata odgoja i obrazovanja“ (1991b: 288).

Problem, dakle, nije u neznanju, već u nedostatku svijesti jer samo posjedovanje svijesti ne znači osviještenost. Osvješćivanje je, prema tome, proces zasnovan na kritičkom mišljenju, odnosno proces u kojem kritičko mišljenje prelazi u kritičku svijest (Vican,

⁴⁴ Ovdje naveden izvor odnosi se na Riječ urednice Lidije Pavić-Rogošić u hrvatskom prijevodu *Pedagogije obespravljenih* Paula Freirea koju je 2002. godine u Zagrebu izdao Odraz (op. a.).

⁴⁵ Termin koncijentizacije korišten je na Visokom institutu za brazilske studije (port. *Instituto Superior de Estudos Brasileiros [ISEB]*) (Schugurensky, 2011).

1991b). Na proces osvješćivanja – koncijentizacije treba gledati kao na proces stjecanja slobode (Budić, 2019); proces oslobađanje od „statusa domesticiranog objekta koji služi nekome drugome“ (Vican, 1991b); proces u kojem potlačeni, ovisni o svom tlačitelju i zbog toga slabi, vlastitim djelovanjem stječu svoju neovisnost, postaju neovisnima (Freire, 2002). Schugurensky (1998) koncijentizaciju definira kao mogućnost kritičke percepcije uzročnika zbilje, McLaren (1997) kao proces ideološke borbe i revolucionarne prakse, a Grace M. Deniston-Trochta (1999) mogućnost kritičke percepcije uzroka stvarnosti.

Freire osvješćivanje određuje kao „proces u kojemu ljudi, ne kao recipijenti, nego kao subjekti spoznavanja, produbljuju svijest o društveno-kulturnoj zbilji koja ih okružuje i o njihovoj sposobnosti da mijenjaju tu zbilju“. Osvješćivanje je „spoznaja društvenih, političkih i ekonomskih proturječnosti i poduzimanja akcije protiv opresivnih elemenata u stvarnosti“ (navedeno u Vican, 1991b: 292).

Cilj osvješćivanja je, dakle, da se osnažimo te da pomognemo drugima da se osnaže kako bismo zajedno izazvali društvene strukture koje nas obespravljaju i kako bismo ih zatim nadišli (Kincheloe, Steinberg, 2002).

5.10. Čitanje riječi i čitanje svijeta – važnost knjiga

Kada su pitanju važnost čitanja i važnost knjiga, Freire smatra da čitanjem riječi čitamo svijet. U svojim djelima najčešće to naziva upravo tako, zvučnom frazom na engleskom jeziku: *reading the word and reading the world*. Prema Freireu, čitanje nije nešto jednostavno, već nešto što se mora naučiti. Pod pravim „čitanjem“ podrazumijeva udublјivanje u tekst, pronalaženje dubljeg značenja, pronalaženje nečega izvan samog teksta te učenje o svijetu. Čitanje je za njega način ponovnog pisanja teksta jer ga svaki čitatelj doživljava za sebe. Iz tog razloga, Freire iznosi kritiku na tradicionalno prisilјavanje učenika i studenata na čitanje. Na taj način oni ne shvaćaju kontekst i važnost tekstova (Freire, 1983; Horton, Freire, 1990): „Čitanje je otkrivanje veza između teksta i konteksta teksta te toga kako povezati tekst/kontekst s vlastitim kontekstom, kontekstom čitatelja“ (Freire, Shor, 1987: 11). Freireu nije dostatno samo čitanje riječi ili čitanje teksta, on teži tome da se čita i kontekst, odnosno da se čita svijet (Freire, 2007).

Freire smatra da učenike nitko nije naučio čitati, to jest da ih nitko nije naučio pravilnom, ozbiljnom, kritičkom čitanju, dok je, s druge strane, čitanje nužno i osobito važno za razvoj osobe. Pritom naglašava važnost čitanja klasičnih djela; umjetničkih djela ili stručne literature vezane uz vlastito područje interesa jer na taj način učimo i povijest (Freire, Shor, 1987).

Ipak, i pri čitanju, Freire kao najvažnije izdvaja kritičko mišljenje: „Kritika stvara potrebnu intelektualnu disciplinu; propitkuje čitanje, pisanje, knjigu i tekst. Ne bismo se trebali pokoravati knjizi ni podlagati tekstu. Stvar je u tome da se borimo s tekстом, iako ga volimo, zar ne? Treba ući u sukob sa štivom. Ključ nije u nametanju učenicima puno poglavlja, već u iziskivanju ozbiljnog suočavanja s tekстом“ (Freire, Shor, 1987: 11). Pritom je važno dati studentima i dovoljno vremena i mogućnosti da samostalno „ponovno napišu“ tekst, a ne da samo „progutaju“ sadržaj knjige.

Freire zaključuje da svaka obrazovna praksa koja izbjegne čitanje riječi/čitanje svijeta i čitanje teksta/čitanje konteksta ne može dobiti pedagošku potvrdu i postaje pukom ideologijom, neprikladnom sadašnjem trenutku. Naime, Freire smatra kako odvajanje teksta od konteksta i predmeta od njegovog razloga postojanja ukida epistemološku znatiželju učenika (Freire, 2007).

5.11. Stalno preosmišljavanje

Freire je isticao stalnu potrebu kritičkog preispitivanja kako svega što nas okružuje, tako i nas samih. On sam često je iskušavao svoje ideje, pretpostavke, argumente i jezik (Deniston-Trochta, 1999). Učeći na svojim greškama mijenjao je svoju pedagogiju te se ona tijekom njegovog života, iako ju možemo smatrati koherentnom, mijenjala usporedno uz to kako se on razvijao. Svoje prvo objavljeno djelo, *Suvremeno obrazovanje u Brazilu*, nastalo iz doktorske disertacije, izložio je svojoj najvećoj kritici – a samoga sebe, prije spoznaje i razvoja svojih ideja, nazvao bankarskim edukatorom (Schugurensky, 1998). U intervjuu iz 1990. godine, dakle pred sam kraj svog života i djelovanja, zaključio je: „Da sam isti kakav sam bio prije četrdeset godina, bio bih duboko razočaran. Istovremeno, da nisam ništa od onog što sam bio prije 40 godina, bio bih duboko tužan“ (Schugurensky, 1998: 2).

Prema Freireu, posao učitelja, uz rad sa učenicima, podrazumijeva i stalan rad na sebi. Učitelj mora doživljavati sebe kao nedovršeno biće svjesno svoje nedovršenosti.

Kritičko procjenjivanje vlastite prakse „ukazuje na nužnost vrlina i kvaliteta bez kojih nisu mogući ni preispitivanje ni poštovanje učenika“ (Freire, 2017). Kako bi učitelji održali prisutnom nadu, koja je vrlo važna za školski život, moraju stalno analizirati uzroke i posljedice društvene stvarnosti. Na taj način nada postaje mogućnost (Freire, 2007).

5.12. Neutralno obrazovanje

Freire smatra da je obrazovanje, osim što je čin saznanja, uvijek i politički čin te da nijedna pedagogija nije i ne može biti neutralna (Freire, Shor, 1987).

Svojstvo učitelja da budu neutralni u učionici Freire smatra lažnim poštovanjem pod utjecajem dominantne ideologije. Prema njemu nijedno obrazovanje ne može biti neutralno jer svako ima svoj smjer; niti obrazovanje pod utjecajem ideologije niti osloboditeljsko obrazovanje nisu neutralni. Što više učitelj kaže o tome da se slaže ili ne slaže s nečime iz poštovanja, to više ostavlja dominantnu ideologiju na miru.

Kako učitelj tijekom predavanja ne može izbjeći otkrivanje svog pogleda na život, svog političkog stava te procjenjivanje od strane svojih učenika, vrlo je važno da u svojim izlaganjima bude dosljedan (Freire, 2017).

Freire smatra da neutralnost ne postoji niti u jednoj drugoj situaciji jer je to onda samo skrivanje svog odabira. Za njega je nemoguće biti neutralan u izboru između potlačenih i tlačitelja. U tom slučaju neutralnost je na strani dominantnog (Freire, Shor, 1987; Horton, Freire, 1990).

5.13. Što treba mijenjati u tradicionalnom obrazovanju?

Tradicionalno obrazovanje predstavlja učitelja kao subjekt koji govori dok ga njegovi učenici, objekti, strpljivo slušaju. Poučavanje je u tom slučaju samo prenošenje i opisivanje znanja bez mogućnosti stvaranja i razumijevanja vlastitog, a učitelj samo stručnjak koji znanje prenosi (Freire, Shor 1987; Freire, 2002; Freire, 2017). Sadržaj predavanja je često beživotan, okamanjen i rascjepkan, a učenici predstavljaju „spremišta“, „posude“ koje je potrebno ispuniti „znanjem“, odnosno sadržajem koji zapravo nije u dodiru sa stvarnošću. U takvom tradicionalnom shvaćanju, što su učenici – „spremišta“ više ispunjeni, to je učitelj bolji, a što se „posude“ lakše daju napuniti, to su učenici bolji. To, nažalost, podržavaju i roditelji koji škole doživljavaju kao

supermarkete u koje djeca odlaze po „znanje“, to jest odlaze uzeti velike količine činjenica (Gadotti, 1994). Freire smatra kako tradicionalni obrazovni sustav služi samo za prilagođavanje novih generacija svijetu dominacije i obespravljanja od strane vladajućih elita (Freire, 2002).

Upravo ovakav koncept obrazovanja, ograničen na primanje i pohranjivanje informacija, Freire naziva bankarskim konceptom obrazovanja (Freire, 2002). Prema Freireu, u takvom se obrazovanju na znanje gleda kao na dar sveznalica – učitelja neznačicama – učenicima, a okarakteriziran je time da: „ a) učitelj podučava, a učenike treba podučavati, b) učitelj zna sve, a učenici ništa, c) učitelj misli, a učenici su oni za koje učitelj misli, d) učitelj govori, a učenici slušaju – poslušno, e) učitelj disciplinira, a učenici su oni koje treba disciplinirati, f) učitelj bira i nameće svoj izbor, a učenici se pokoravaju, g) učitelj radi, a učenici imaju privid da rade preko učiteljeva rada, h) učitelj bira sadržaj programa, a učenici se (koje nitko ništa ne pita) prilagođavaju, i) učitelj zamjenjuje autoritet znanja svojim profesionalnim autoritetom koji suprotstavlja slobodi učenika, j) učitelj je subjekt procesa učenja, a učenici su puki objekti“ (Freire, 2002: 58-59). Takvo obrazovanje uništava učenikovu kreativnost, a brojni učitelji postaju samo „bankarski“ činovnici nesvjesni toga da, iz često dobrih namjera, služe jedino dehumanizaciji. Oni u poučavanju ne prosvjeduju protiv nepravde, ne-ljubavi, eksploatacije i nasilja te često sami odgovaraju na svoja pitanja (Freire, 2017).

Iako toga često nismo svjesni, odgovornost učitelja je jako velika. Teško je i zamisliti koliko jedna obična, naizgled beznačajna gesta može predstavljati za učenika te ga, naposljetku, i formirati kao osobu. Zbog toga je nužno da poučavanje ne bude samo puko prenošenje znanja, već stvaranje mogućnosti za konstrukciju i nastajanje znanja. Učitelji u takvoj obrazovnoj praksi trebaju poštovati znanja i iskustva s kojima učenici dolaze, a koja su konstruirana u praksi, te ih znati iskoristiti – povezati njihovu realnost sa sadržajem predavanja. Učenici u procesu obrazovanja trebaju predstavljati kritičkog suistraživača koji se nalazi u dijalogu s učiteljem (Freire, 2002; Freire, 2017). Na znanje, dakle, trebamo gledati kao na proces, a ne na činjenicu, dok objekt učenja treba biti zajednički osmišljen, a ne nametnut (Vican, 1991b).

Učitelj ne može smatrati da su njegovo mišljenje i stav ispravni, ako istovremeno od učenika traži pokorno podređivanje njegovom autoritetu. Sve što učitelj traži od učenika treba i on sam dosljedno pokazivati svojim ponašanjem i koherentno provoditi u praksi. Učenik ne može o poštovanju i etici naučiti od učitelja koji se prema njemu odnosi s

ironijom, diskriminacijom i arogancijom, ali ni od učitelja koji se ne priprema i ne organizira svoju poučavateljsku djelatnost niti onog učitelja koji se ne buni protiv nepravde. Učitelj treba primjerom poštivanja autonomije i identiteta pokazivati da je svaka diskriminacija nemoralna te da borba protiv nje obavezna. Upravo zato što rade s ljudskim bićima i provode obuku, od učitelja se očekuje visoka razina etičke odgovornosti, a njihov autoritet treba biti na strani slobode. Općenita dosljednost kod onog koji poučava gajit će vrlinu dosljednosti i kod onih koji od njega uče (Freire, 2002; Freire, 2017).

Učitelje koji u obzir ne uzimaju kreativnost učenika, Freire smatra prepotentnima i rigidnima, a njihove autoritarne i očinske metode osuđuje jer tako guše radoznalost svojih učenika, ali i sebe samoga. Učitelj treba dobro poznavati svoju disciplinu, odnosno ono što predaje, konstantno istraživati, propitkivati se, truditi se da bude na visini zadatka. U slučaju kada ne zna odgovor na pitanje učenika, učitelj treba istraživanjem pronaći odgovor jer na taj način prihvaća svoje neznanje te ne obmanjuje učenika (Horton, Freire, 1990; Freire, 2017). Freire ističe da učitelji trebaju biti svjesni da je njihova praksa, odnosno način poučavanja, podložna promjenama te da ostavlja puno mjesta za kreativnost. Kod Freirea, učitelj je istovremeno i umjetnik i političar (Freire, Shor, 1987), dok McLaren (1997) učitelja, prema Freireovom viđenju, detaljnije opisuje kao intelektualca, društvenog aktivista, kritičkog istraživača, zastupnika morala, radikalnog filozofa te političkog revolucionara. Autentična obrazovna praksa takvog učitelja je proces koji implicira nadu (Freire, 2007): „Dobar učitelj je učitelj koji, u bivanju ili postajanju trajno kompetentnim, je trajno svjestan mogućnosti iznenađivanja i nikada ikada ne prestaje biti iznenađenim“ (Horton, Freire, 1990: 66). Čineći sve ovo, učitelj demonstrira svoje kompetencije učenicima, a to je potrebno za uspješnu praksu (Freire, Shor, 1987).

Ipak, Freire ističe da odnos učenika i učitelja ne možemo shvaćati kao njihovu „jednakost“. Učitelj i učenik nisu jednaki i ne mogu biti, ali su zajedno na putu istraživanja i prikupljanja znanja. Učenik je tako istovremeno i učitelj svome učitelju koji postaje učenikom. Važno je samo da razlika između učenika i učitelja ne bude prouzrokovana učiteljevom autoritarnošću. Učitelj ima pravo ne složiti se s učenikom, u suprotnom neutralnost bi pokazala samo lažno poštovanje za studente. Učitelj nema pravo nametati svoje stavove niti manipulirati učenicima (Freire, Shor, 1987).

5.13.1. Kurikulum

Koliko god težio promjenama u formalnom sustavu, Freire nije bio za njegovo napuštanje. Nije se protivio ni kurikulumu te planu i programu, već autoritarnom i elitističkom načina organizacije obrazovanja. Zalagao se za promjene u kurikulumu jer je tradicionalni kurikulum optuživao za trenutno stanje stvari; za učenike i studente koji su toliko pod utjecajem ideologije da odbacuju vlastitu slobodu i vlastiti kritički razvoj. Smatrao je da je kurikulum samo uvjetno rečeno neutralan, normativan i dobroćudan (Horton, Freire, 1990).

Kurikulum je krivio za prikaz nejednakosti kao prirodne, pravedne i stečene, s obzirom na „sklonosti“ i „postignuća“. Prema Freireu, mitom o „jednakim mogućnostima“ skrivaju se prednosti elite, dok se mitom o „pravilnoj upotrebi“ nameće službeni jezik na štetu kolokvijalnog govora i idioma običnih ljudi. Ove konstrukcije samo se pridružuju onima masovnih medija, reklama i tržišta rada. Zbog toga učenicima može postati teško vidjeti alternativu onome „kako mora biti“, ali i prihvatiti svoje poraze. Smatrao je da razina na kojoj učenici sudjeluju u stvaranju kurikuluma isključivo političko pitanje, a ne obrazovno (Freire, Shor, 1987; Horton, Freire, 1990; Budić, 2019).

Prema tome Freire je sugerirao da bi kritička analiza stvarnosti trebala započeti analizom službenog kurikuluma. Uočavao je da učenici i učitelji/nastavnici nemaju običaj preispitivati kurikulum već se prema njemu odnositi kao prema nečemu zadanom i neutralnom, ne povezujući obrazovanje s političkim ciljevima. Smatrao je da bi razmišljanjem o kurikulumu i izazivanjem kurikuluma posljedično bilo lakše veći broj učenika i učitelja uključiti u analizu i kritiku društvene stvarnosti (Schugurensky, 1998). Što bi više ljudi sudjelovalo u procesu kreiranja obrazovanja, to bi više ljudi sudjelovalo u procesu proizvodnje i procesu razvoja samoga sebe. To bi dovelo do toga da postojeća demokracija bude kvalitetnija (Horton, Freire, 1990).

5.13.2. Tehničko obrazovanje

Kada je u pitanju tehničko obrazovanje, Freire obrazovnu praksu koja odbija tehničku pripremu učenika, u korist isključivo političke dimenzije obrazovanja, naziva lažno progresivnom. Tehničke vještine učeniku su jednako vrijedne, koliko i političke građaninu: „Dobar stolar koji se ne bori za širenje svog političkog prostora ili koji ne vodi socijalnu borbu kako bi poboljšao svoje poslovanje; isto tako dobar inženjer koji

izbjegava borbu za prava građana, završava radeći protiv profesionalne učinkovitosti svog zanata“ (Freire, 2007: 41). Stvarnost je takva da obrazovanje zahtijeva tehnički, znanstveni i profesionalni razvoj u istoj mjeri koliko su nam potrebni i snovi i utopija. Dakle, nije ih moguće odvojiti. Freire navodi i primjer vodoinstalatera kojeg ne možemo smatrati vodoinstalaterom ako ne zna raditi sa svojim alatom, ali isto tako ga ne možemo smatrati građaninom ako ne posjeduje kritičko mišljenje vezano uz naše postojanje na ovom svijetu (Freire, 1996).

Freire ističe kako ni tradicionalni ni oslobađajući učitelj nemaju pravo osporavati učenikovu želju za tehničkim obrazovanjem niti važnost tehničkih aspekata obrazovanja ili tehnologije i tehnološkog napretka uopće. Obje vrste učitelja trebaju biti sposobne obrazovati učenika vještinama koje su mu potrebne za posao. Razlika će biti u tome da će tradicionalni učitelj to učiniti u skladu s aktualnom ideologijom, a oslobađajući učitelj će i pri znanstvenom i tehničkom obrazovanju učenika/radnika pokušati razotkriti ideologiju, odnosno razlika je samo u njihovoj pedagogiji (Freire, Shor, 1987; Freire, 2007).

5.13.3. Važnost prostora i materijalnih uvjeta

Freire naglašava neosporni utjecaj materijalnih uvjeta na pedagošku praksu postavljajući retoričko pitanje: „Kako je moguće zahtijevati od djece da imaju minimum poštovanja prema školskim torbama, pločama i zidovima, ako državna vlast potpuno zanemaruje vlastitu imovinu?“ (2017: 32). On ističe značaj „poruke“ koju učenicima može prenijeti školski prostor prema kojemu se odnosi sa poštovanjem. Podovi i sanitarne prostorije trebaju biti čiste, a učionice lijepe te ukrašene cvijećem. Nepovoljni higijenski, prostorni i estetski uvjeti mogu prilično umanjiti pedagošku učinkovitost i uspješnost, dok su jako loši uvjeti i nepoštovanje prostora uvreda za učenike, učitelja i za pedagošku praksu.

S druge strane, pri poučavanju, odnosno pri poštovanju učenikova dostojanstva, njegova bića u razvoju te njegovog identiteta, učitelj mora biti svjestan i materijalnih uvjeta u kojima taj učenik živi te i njih uzimati u obzir. Suočavanje s poteškoćama kod kuće, nedostatnost hrane, odjeće, mjesta za odmor i igru utječu na zdravstvenu i emocionalnu stabilnost učenika, a to utječe na njegovu sposobnost učenja (Freire, 1996; Freire, 2017).

5.13.4. Savjeti za obrazovnu praksu

Učitelj koji želi promijeniti svoju praksu i prestati s tradicionalnim radom to ne može učiniti odjednom jer će se učenici/studenti osjećati zbunjeno i nesigurno. Freire savjetuje da učitelj isprva bude pedeset posto tradicionalan i pedeset posto demokratski, osloboditeljski. Na taj će način početi izazivati učenike/studente i oni će se postupno početi mijenjati (Horton, Freire, 1990).

Freirev savjet za dobar početak predavanja je suzdržavanje učitelja od govorenja kako bi se ostavila mogućnost za učenike/studente da govore. Ukoliko je grupa povučena i nespremna odmah u početku odgovarati na pitanja, Freire bi im u tom slučaju dao zadatak intervjuiranja u parovima i izrade izvještaja o drugoj osobi. To smanjuje zastrašenost učenika, pomaže im da upoznaju svoje vršnjake, započnu dijalog s njima te počnu jedni druge ozbiljnije shvaćati. Osim toga, ova vježba može pomoći i u razvitku javnog nastupa i pažljivog slušanja. Uz to, Freire savjetuje i korištenje humora u nastavi, dok se korištenju ironije oštro protivi jer smatra da je ona dokaz nesigurnosti (Freire, Shor, 1987).

Sljedeći Freireov savjet za poboljšanje obrazovne prakse je osnivanje učeničkih i roditeljskih udruga te školskih vijeća koji bi se bavili obrazovnim ciljevima, jer bi im to približilo razvoj kritičke svijesti (Gadotti, 1994).

U slučaju kada je učitelj umoran, razočaran i nezadovoljan, a borba i provođenje promjena nije opcija, Freire savjetuje napuštanje pedagoške prakse i čekanje boljih dana. To je bolja opcija od zatvaranja u sebe, preziranja samog sebe i svojih učenika te ponižavanja svoje pedagoške prakse (Freire, 2017).

5.14. Sveučilišta

Iskustvo na sveučilištu može nas udaljiti od stvarnosti. Koncepti koje ondje proučavamo mogu nas odvojiti od stvarnosti o kojoj govorimo i na koju se pozivamo. Sami pojmovi koji se koriste u intelektualnom radu daleko su od stvarnosti i konkretnosti društva što može dovesti do toga da postanemo vrsni stručnjaci kada su u pitanju pojmovi ili koncepti, ali bez dodira s masama, njihovim jezikom i problemima (Freire, Shor, 1987).

Freire ističe kako kritičko razmišljanje i promjene koje je potrebno provesti na sveučilištu nikako ne sugeriraju da bi sveučilišta trebala postati ravnodušna prema istraživanju i poučavanju. Upravo naprotiv; sveučilište koje se ne bori za strožu i

ozbiljniju nastavu i istraživanje – ne radi dovoljno ozbiljno na približavanju narodnim masama. Podcjenjivanje akademske zajednice i teorije u korist prakse je jednako pogrešno kao i uzdizanje teorijskog razmišljanja i zanemarivanje važnosti prakse.

Ono što je za sveučilište jako važno, a što se često stavlja u drugi plan je osim poučavanja, prenošenja znanja i „proizvodnja“ novih znanja. Za Freirea jedno je neodvojivo od drugog. Svako poučavanje podrazumijeva istraživanje, a svako istraživanje podrazumijeva poučavanje. Smatra da nema pravog poučavanja, ako ono nije utemeljeno u istraživanju, zapitkivanju, znatiželji i kreativnosti, kao što i nema pravog istraživanja tijekom kojeg se ne uči. Ipak, situacija s premalim brojem istraživanja na sveučilištima često je uvjetovana i nedostatkom sredstava i(li) kompetentnog osoblja (Freire, 1996).

Kako bi se približili običnim građanima, narodu, Freire predlaže da se sveučilište upozna s gradom u kojem se nalazi te da proširi svoj utjecaj na cijeli grad. Sveučilište se mora identificirati s okruženjem u kojemu se nalazi kako bi ga moglo pokretati. Sveučilište ne može samo služiti elitama konteksta u kojemu se nalazi bez popravljivanja standarda cjelokupne zajednice, cjelokupnog konteksta. Na primjer, sveučilište koje se nalazi u gradu koje ima probleme s obrazovnim osobljem, kao što je nedostatak osnovnoškolskih učitelja, treba raditi na jačanju odjela povezanih s obrazovanjem, obrazovanjem nastavnika, cjeloživotnim obrazovanjem. Sveučilište koje se nalazi u gradu koji ima problem s nepismenošću, može se zauzeti te svojim kapacitetima i osobljem pomoći u rješavanju tog problema. Pritom sveučilište treba surađivati s drugim gradovima, državom, narodnim pokretima, proizvodnim zadrugama, društvima, klubovima, udruženjima te crkvama. U svrhu širenja svoga djelovanja, sveučilišta mogu pokretati i novine ili radijske postaje. Na taj način mogu ojačati svoje odgojno djelovanje (Freire, 1996).

5.14.1. Mentorstvo diplomskih i doktorskih radova

Freire se u iznošenju svojih ideja i zaključaka više puta dotakao i teme mentorstva diplomskih (magistarskih) i doktorskih radova za koju navodi da je vrlo aktualna i često problematična.

Prema Freireu, uloga mentora nije odrediti studentu ili doktorandu o čemu će pisati, već mu pomoći slušajući njegova pitanja i odgovarajući na njih na otvoren i prijateljski

način. Mentor će tako na studenta djelovati ugodno i poticajno. Uloga mentora je da utješi kvalitetnim odgovorima, prikladnim sugestijama i savjetima te preporuči korisne izvore. Mentor treba upoznati studenta/doktoranda s najnovijim saznanjima iz područja njegovog rada te znanstvenicima relevantnim za to područje. Odnos između studenta/doktoranda i mentora ne treba biti samo strogo intelektualan već i topao, pun razumijevanja te stvarati osjećaj međusobnog povjerenja. Mentor treba propitkivati i sa svojim kandidatom raspravljati razvoj istraživanja, njegove ideje, dubinu njegovih analiza, jezik, probleme s kojima se susreće te izvore pritom ne namećući vlastite metode čitanja, proučavanja, analiziranja ili citiranja već podržavajući svog studenta/doktoranda. Mentor ne može studentu/doktorandu određivati naslov, stil, broj stranica, političko-ideološku orijentaciju ili dužinu citata. U slučaju neslaganja, mentor treba jasno istaknuti sa čime se ne slaže. Uloga mentora je cijeliti trud i napore svog studenta/doktoranda ili kritizirati njihov nedostatak. Cilj diplomskog ili doktorskog rada nije studentovo/doktorandovo pokazivanje da razmišlja i radi isto kao njegov mentor, već da razmišlja samostalno, pronade sebe, razvija se. I student/doktorand i mentor imaju pravo odbiti međusobnu suradnju ili je prekinuti kada dođe do slaganja iz bilo kojeg razloga (Freire, 1996).

Prije početka istraživanja i pisanja rada, mentor treba studentu/doktorandu objasniti važnost pisanja takvog rada te ga potaknuti na kritički pristup radu. Student treba biti svjestan svoje odgovornosti te činjenice da pisanje rada može biti ugodna aktivnost, ali da je uvijek zahtjevana. Student treba čitati razna umjetnička djela te vježbati pisanje kako bi bio spreman na pisanje rada, kako bi oblikovao svoj jezik i stil. Važno je da se student brine za to da je tekst jasno napisan, da je rečeno ono što treba biti rečeno te da je jezik primjeren. Prazne riječi ni na koji način ne pridonose znanstvenoj zajednici. (Freire, 1996).

Diplomski ili doktorski rad koji odiše radoznalošću, spremnošću na preuzimanje rizika te pustolovnim duhom, prema Freireu, može biti vrjedniji od poslušnog, učtivog, discipliniranog rada koji odiše strahom i nesigurnošću. Akademska zajednica ne smije postati okolina koja koči razmišljanje, raspravu, propitkivanje, sumnju ili pokušaj nadilaženja postojećih modela (Freire, 1996).

Prema Freireu, mentor nema pravo na prijekore studenta ako je jedan od članova komisije bio strog tijekom obrane. Mentor se tada treba pokazati solidarnim sa studentom i podijeliti s njime odgovornost za rad (Freire, 2007) jer upravo je mentor bio

taj koji je savjetovao studenta i odobrio njegov rad. Freire zaključuje da je uloga mentora pomoći studentu da si pomogne (Freire, 1996).

5.15. Metoda Paula Freirea

Nakon detaljnog teorijskog opisa pristupa Paula Freirea, ovo potpoglavlje donosi njegovu praktičnu primjenu u kontekstu velike nepismenosti koja je bila prisutna u drugoj polovici 20. stoljeća u Brazilu, a posebice u sjeveroistočnom Brazilu (Gadotti, 1994).

Metoda koja je Paula Freirea proslavila i koja se najčešće vezuje uz njegovo ime, u stvari je koncept (shema) korišten(a) se za opismenjivanje nepismenih odraslih. Freire je ovu metodu razvio tijekom svog rada sa seljacima i radnicima. Klasičan razred zamijenio je kulturnim kružokom, učitelja/predavača zamijenio je koordinatorom, naglasak je s predavanja stavljen na dijaloške strategije postavljanja problema, a sadržaj koji se obrađuje postao je relevantnim za grupu. Plan i program rada određivao se u suradnji s grupom. Na kružocima za opismenjivanje obično je sudjelovalo od dvadeset i pet do trideset sudionika (Schugurensky, 1998; Budić, 2019). Cijeli proces odlikovao se velikom pažnjom usmjerenom na sociološke, etnografske i psihološke faktore (Schugurensky, 2011).

U ovom se načinu poučavanja učenici nalaze u središtu procesa te se na njih gleda kao na odrasle koji procesu obrazovanja, odnosno opismenjivanja doprinose svojim iskustvom i znanjem. Metoda se temelji na tome da odrasli bolje i brže uče kada se koriste njima poznate i bitne riječi, odnosno ono što mogu povezati sa svojim životom, svojim iskustvima i potrebama. Tijekom procesa opismenjivanja radi se i na razvoju kritičkog mišljenja i svjesnosti o političkim uzrocima i posljedicama njihovog položaja. Cilj je prvo razumjeti riječ, zatim svijet, a potom taj svijet i mijenjati (Vican u Freire, 2002; Schugurensky, 2011)

Osnovu programskog sadržaja u Freireovoj metodi čine generativne teme, nazvane tako jer predstavljaju otvorene mogućnosti. Generativne teme se pripremaju i koriste u postupcima koje možemo podijeliti u četiri koraka: kodifikacija, dekodifikacija, rekodifikacija/redekodifikacija te klasifikacija sadržaja, tijekom tri faze.

Za potrebe prve faze, faze istraživanja, Freirov tim posjećuje zajednicu u kojoj će se provoditi opismenjivanje. Tijekom prvog posjeta, oni provode opservaciju i opis

situacije kroz intervjue s članovima zajednice, odnosno kroz promatranje međusobnih interakcija kao što su razgovor, igra i rad. Cilj je da istraživači budu nenametljivi i suosjećajni te da prikupe što vrijednije informacije o životima i pogledima ljudi. Promatra se sve; odnosi između podređenih i nadređenih, odnosi između muškarca i žene, položaj koji imaju djeca i mladi, itd. Naglasak je stavljen na riječi, fraze, izraze te karakteristične načine (iz)govora, sastavljanja stihova i doživljavanja svijeta. Nakon toga slijedi faza tematizacije u kojoj istraživači sastavljaju izvještaje o problemima promatranih ljudi, o vokabularu te o značenjima koje im oni pripisuju. Ove riječi predstavljaju, odnosno kodiraju živote tih ljudi (Vican 1991b; Gadotti, 1994).

Zatim se provodi dekodifikacija, odnosno „čitanje“ i raščlanjivanje veza između kodiranih kategorija. Riječi se povezuju s društvenim problemima te se za daljnji rad odabiru riječi prema značenju koje predstavljaju zajednici, prema broju slogova te fonetičkoj vrijednosti. Cilj je zamijeniti jednostavne riječi riječima koje za poučavanje imaju značenje. To su generativne riječi i one predstavljaju način života promatranih ljudi, odnosno čine srž Freireove metode.

Freire je, naime, tijekom svog iskustva opismenjivanja uvidio da je potpuno besmisleno i beskorisno tjerati radnika da nakon napornog radnog dana izgovara rečenice koje se koriste za poučavanje djece kao što su „*Eva viu a uva*“⁴⁶, „*A ave é do Ivo*“⁴⁷, „*A uva é do Ivo*“⁴⁸ jer one nemaju veze s njihovom realnošću. Nasuprot tome, uz generativnu riječ „vlada“ mogu se povezati generativne teme kao što su „politički planovi“, „politička moć“, „uloga vlade“, „sudjelovanje ljudi“ (Gadotti, 1994: 20-25).

S velikih se popisa odabire od petnaest do osamnaest ovakvih riječi. Riječi koje označavaju konkretne pojmove na listi se nalaze prije riječi koje označavaju apstraktne, političke pojmove te se u tom redosljedju i obrađuju (Gadotti, 1994; Schugurensky, 2011).

U drugoj fazi, tematizaciji, ove riječi upotpunjene su fotografijama ili crtežima koji ilustriraju situaciju vezanu uz riječ. Kada bi grupa s ilustracije prepoznala generativnu riječ, započeli bi sa slogovnom podjelom. Prva generativna riječ uvijek se sastojala od tri sloga. Grupa bi ju podijelila na slogove. Na primjer, *favela*⁴⁹ bi se podijelila na

⁴⁶ port., u prijevodu: Eva je vidjela grožđe.

⁴⁷ port., u prijevodu: Ptica je Ivina.

⁴⁸ port., u prijevodu: Grožđe je Ivino.

⁴⁹ port., u prijevodu: divlje naselje

slogove fa, ve i la. Zatim bi se slogovi mijenjali uz pomoć drugih samoglasnika tako da se dobiju fa, fe, fi, fo, fu. Kada se to učini sa svakim slogom u riječi, od dobivenih se slogova tvore (generiraju) novi smisleni pojmovi ili riječi koje nemaju značenja, ali služe za otkrivanje mehanizma njihovog stvaranja. Tako je grupa u ovom primjeru mogla formirati pojmove *fala*⁵⁰, *vela*⁵¹, *luva*⁵² i mnoge druge. Ovo predstavlja ključni dio Freireove metode jer omogućava učenicima da sami sebe poučavaju čitati i pisati (Schugurensky, 2011).

Generativne riječi su, osim u jezičnoj dimenziji, generativne i u socijalnoj dimenziji te bi kao takve uvijek prouzrokovale raspravu o društvenim i političkim pitanjima. Ova, treća faza, naziva se fazom problematizacije. U problematizaciji naglasak je stavljen na osvješćivanje. Čitanje i pisanje čine samo dio političke aktivnosti, odnosno političke borbe, potrebno je razviti i kritičko mišljenje. U ovoj se fazi učenici potiču na razmišljanje o sadržajima koji su im se predstavljeni pomoću vizualnih, auditivnih i taktilnih demonstracija. Teme su njima bliske i aktualne, a tiču se zdravlja, prehrane, obrazovanja, zaposlenja, prirodnih resursa i dominacije. Cilj je da učenici iz poluneprijelazne kritičke svijesti⁵³, kroz poluprijelaznu (naivnu) kritičku svijest⁵⁴ dođu do posljednje razine – kritičke prijelazne svijesti⁵⁵. Ova je svijest okarakterizirana radoznalošću, dijalogom, dubljom interpretacijom društvenih problema, većim kapacitetom za povezivanje činjenica i stvaranje hipoteza te mogućnošću prihvatanja novih ideja bez odbacivanja starih. Bit je shvatiti da dominacija elita nije nešto prirodno i samo po sebi takvo već društveni proces na koji se može utjecati. Na temelju slika i crteža potiče se izražavanje mišljenja te debata. Pritom se slike moraju birati oprezno kako bi predstavljale situacije poznate sudionicima te kako bi bile dovoljno jednostavne da ih je moguće prepoznati, odgonetnuti (Vican u Freire, 2002; Schugurensky, 2011). Na primjer, za pojam „cigla“ može se koristiti slikovni prikaz grupe građevinskih radnika koji grade kuću (Freire, 1983).

Prema Freireu, kodifikacije su trebale biti jednostavne u svojoj složenosti i nuditi različite mogućnosti dekodiranja. Svaki bi novi susret grupi predstavljene bile nove generativne riječi, od kojih bi oni generirali druge riječi te vježbali čitati, pisati,

⁵⁰ port., u prijevodu: govor

⁵¹ port., u prijevodu: svijeća

⁵² port., u prijevodu: rukavica

⁵³ eng. *semi-intransitive consciousness*

⁵⁴ eng. *naive transivity*

⁵⁵ eng. *critical transivity*

izražavati svoje mišljenje, zatim čitati časopise i novine, a potom i preispitati probleme koji ih okružuju te moguća rješenja. Freire je primijetio kako pri korištenju metode rekonstrukcije riječi, prijelaz od nepismenih odraslih u pismene postaje puno brži nego kod drugih, ranije korištenih metoda (Schugurensky, 2011).

Verziju ove metode namijenjenu djeci nije razvio Paulo Freire, već njegova njegova kćer Madalena Freire, koristeći njegova saznanja te istraživanja Emilia Ferreira (Schugurensky, 2011).

6. Pedagoške implikacije pristupa Paula Freirea

Freire je svojim pedagoškim pristupom, razvijenim tijekom rada s obespravljenim seljacima u Brazilu, u drugoj sredini 20. stoljeća, utjecao na širok spektar pedagoga diljem svijeta. Svi oni prigrlili su ideju da su ljudi sposobni za puno veće uloge od onih koje im se tradicionalno dozvoljavaju ili namjenjuju. Borba protiv obespravljenosti treba biti zajednička ljudska borba (Darder, 2011) jer je i potreba za promjenom društva zajednička svima. Obespravljeni postoje svuda; to mogu biti i siromašni slojevi društva, ali i pripadnici srednje klase. Ugnjetavanje je prisutno na različite načine, u različitim ekonomskim i političkim sustavima (Deniston-Trochta, 1999; Kincheloe, Steinberg, 2002; Peters, Besley, 2015).

Freire nas uči kako svijet i čovjek ne mogu postojati odvojeno jedan od drugoga. Njihova stalna interakcija dokaz je da mi ne možemo postojati bez svog pogleda na svijet, da mi stvaramo svoj svijet, ali i da svijet stvara nas (Vican u Freire, 2002; Darder, 2011, Freire; 2017).

Razlike u društvenim klasama oblikuju razlike u obrazovanju, ali i razlike u obrazovanju oblikuju razlike u društvenim klasama. Zbog toga je potrebno postavljati pitanja o svrsi obrazovanja (Gadotti, 2017). U slučaju slabih rezultata obespravljenih ili siromašnih učenika nikada nije kriv sustav, već su uvijek krivi oni. Uz to što se nalaze u potlačenom položaju, još ih se smatra i lijenima ili nesposobnima.

Freire je pokazao da nas ekonomska nejednakost i društvena nepravda dehumaniziraju te umanjuju našu mogućnost da volimo sami sebe, druge i svijet. U tome, nažalost, često sudjeluju i učitelji koji, iako imaju najbolje namjere, u svom radu često ne koriste kritičko mišljenje (Darder, 2011). No, takva se situacija može preslikavati i kod kuće. Djeca od najranije dobi uče da priznanje dobivaju kada se prilagođavaju pravilima, a ne onda kada razmišljaju (Freire, 2002).

Kapitalizam i globalizacija utječu na nacionalne i lokalne ekonomije, ekonomije utječu na temelje nacionalne države, a to se odražava u sustavu obrazovanja. Kapitalizam svodi radnu snagu na rutinske procedure, a na isti se način odnosi i prema obrazovanju. Konkretno obuke za poslove smanjuju mogućnost razmišljanja, a svako propisano ponašanje predstavlja nametanje jednog ljudskog bića drugom (Darder, 2011). Obrazovni su programi često neprilagođeni čovjeku i situaciji kojoj su namijenjeni jer su ih osmislili stručnjaci koji su se koristili isključivo vlastitim pogledom na svijet

(Freire, 2002). Pritom se pri poučavanju moraju koristiti autoritarne metode jer učenicima sadržaj često nije niti zanimljiv niti značajan (Gadotti, 2017).

Započevši s ljubavlju i stalnim preispitivanjem te dodavši svojim idejama povijesne, političke, ekonomske, klasne, kulturne te kategorije moći, Freire je istovremeno razvio i jezik kritike i jezik nade koji je pomogao mnogima da se oslobode (McLaren, Scatamburlo, 1999). Freireov pristup nas uči da je povijest mogućnost te da su ljudi uvijek ti koji stvaraju povijest, iako ne uvijek u uvjetima po vlastitom izboru. Freireov pristup nas uči i da je znanje istovremeno i proizvod i sredstvo mijenjanja društva i političke stvarnosti (McLaren, Scatamburlo 1999; Gadotti, 2017). Freire nas uči da obespravljani mogu izbaciti tlačitelja iz sebe, uključiti se u organiziranu borbu za svoje oslobođenje, početi vjerovati u sebe (Freire, 2002). Način na koji doživljavamo i razumijemo politiku je način na koji razumijemo i svijet. Freire nas uči i da su politika i pedagogija neodvojivi (Giroux, 1997).

Freireov revolucionarni humanizam nam je ujedno i podsjetnik da je humanost nerealizirana u najdubljem smislu. Freireova posvećenost emancipaciji, dostojanstvu, slobodi i pravdi za sve ljude podsjećaju nas kako moramo ostati posvećeni borbi za demokratski socijalizam koji nije u potpunosti ostvaren. Tako će i ostati sve dok globalni kapitalistički sustav brojnim ljudima u svijetu uskraćuje hranu, pravdu i druga ljudska prava. U tim je uvjetima potrebno zadržati njegov radikalni duh, njegovu viziju i najviše od svega – nadu (McLaren, Scatamburlo, 1999).

Freire naglašava potrebu za većom demokracijom, razvijenijim građanstvom i društvenom pravdom. Škole trebaju postati živim organizmima, organizatorima obuke, krugovima kulture. Freire nas uči i kako je potrebno inzistiranje na društvenom znanju, utemeljenom na interaktivnim i duboko angažiranim metodama. Takve metode trebaju biti istovremeno pune poštovanja i prema načinima učenja i poučavanja, no i temeljene na kritičkim metodama poučavanja i istraživanja, osobnim odnosima, smislenom dijalogu, a ne na pukom pružanju činjenica i informacija. Radikalizacija demokracije nužna je kako bi se nadvladale društvene nejednakosti te kako bi obrazovanje bilo u skladu s 21. stoljećem. Učitelji sami sebi trebaju početi postavljati pitanja umjesto navikavati se na korištenje „receptata“ za rad. Osim toga, trebaju svoj rad temeljiti na proučavanju stvarnosti te organizaciji i primjeni znanja (Giroux 1997; Freire, 2002; Darder 2011; Gadotti, 2017).

Freireov pristup nas uči i kako bez demokratskog upravljanja i autonomije škole ne mogu postojati ni poučavanje ni interdisciplinarnost i transdisciplinarnost. Iz svakog vida obrazovnog ili evaluacijskog procesa može se nešto naučiti, na ovaj ili onaj način. Dok tradicionalno obrazovanje izbjegava povezivanje emocija i razuma, Freire nas uči kako su osjećaji i intelekt nerazdvojni. Uči nas i da znanje ne trebamo samo „prikupljati“, „upijati“ već da trebamo biti neovisnim autorima u njegovom stvaranju te kako poučavanje i učenje nije moguće odvojiti. Pedagogija nam treba omogućiti da mijenjamo i sebe i svijet, da zauzmemo stav, da nismo pasivni. Obrazovati treba biti isto što i sumnjati, preispitivati, istraživati, organizirati, komunicirati, surađivati, boriti se, biti prisutnim. U mogućnosti utjecaja na svakodnevni život ogleda se transformacijska moć obrazovanja (Giroux 1997; Freire, 2002; Darder 2011; Gadotti, 2017).

Nastavljati Freireov rad ili se inspirirati njime ne znači preuzeti ga u potpunosti već ga neprestano preosmišljavati, ali i preosmišljavati sebe. Kritički učitelji zauvijek trebaju zadržati duh radoznalog učenika koji ih je na taj put i odveo. Potrebno je stalno počinjati iznova, stvarati, odbijati birokratizaciju uma, razvijati se i mijenjati kako se mijenjaju procesi. Ne postoje jednoznačni odgovori već novi načini, nove ideje, novi snovi. Učitelji koji ne rade po principima kritičke pedagogije, ne postavljaju izazove, oni postavljaju samo postojeće ideje (Giroux 1997; Freire, 2002; Darder 2011; Gadotti, 2017). Učitelji moraju imati na umu kako nema ni predavanja bez učenja jer onaj koji predaje pritom uči kako se predaje. Isto tako nema predavanja bez istraživanja, niti istraživanja bez predavanja. Predavanje je istinsko ostvarenje učenja (Freire, 2002).

Ipak, Freire naglašava da trebamo biti svjesni kako rad edukatora sam po sebi nije dovoljan za promjenu svijeta, odnosno kako obrazovanje ne treba idealizirati u tolikoj mjeri. Ali, trebamo biti u mogućnosti prepoznati značaj i važnost obrazovanja te znati da se poučavanjem može dati velik doprinos mijenjanju društva (Freire, Shor, 1987).

7. Primjena pristupa Paula Freirea u praksi

Freireovi programi opismenjivanja, iako proizašli iz latinskoameričkog konteksta, implementirani su u razne zemlje. Uz to su, zbog svoje univerzalne poruke njegove ideje utjecale na edukatore diljem svijeta. No, Freireov pristup koji pruža toliku dubinu, bogatstvo i nadahnuće nije ostao ograničen samo na obrazovne krugove, već je prelaženjem granica između disciplina, znanosti i umjetnosti, svoju primjenu pronašao i unutar brojnih drugih područja (Schugurensky, 1998; McLaren, Scatamburlo, 2002; Gadotti, 2017).

U okviru pedagogije možemo govoriti o primjeni u ranom odgoju i obrazovanju, dvojezičnom obrazovanju, poučavanju matematike, fizike i informatike (D'Ambrosio, 1997), inkluzivnom obrazovanju, moralnom odgoju, visokom obrazovanju, waldorfskoj pedagogiji, bihevizizmu, pedagogiji utjelovljenja, kulturno responsivnoj pedagogiji, programima mirovnog odgoja i obrazovanja, zdravstvenom odgoju, nastavi izvedbenih umjetnosti, glazbenom obrazovanju te obrazovanju odraslih (Schugurensky, 2011; Peters, Besley, 2015). Freire je predlaganjem novih tehničkih i metodoloških sredstava utjecao na razvitak temeljnih kvalitativnih načela pedagoških i znanstveno-istraživačkih postupka u području obrazovanja te na intenziviranje epistemologija i političkih filozofija obrazovanja (Gadotti, 2017).

Izvan granica pedagogije, primjenu pronalazimo i u političkim znanostima, sociologiji, antropologiji, etnografiji, povijesti, teoriji književnosti, novinarstvu, socijalnom radu, muzeologiji, teologiji, odnosno teologiji oslobođenja, u filozofiji, u postkolonijalnim teorijama, feminizmu i drugima (McLaren, 1997, Budić, 2019). Freireove ideje korištene su i za poboljšanje rada zdravstvenih službi, preodgoj zatvorenika, liječenje alkoholičara, ovladavanje ekologijom te u pripremi za roditeljstvo (Vican u Freire, 2002; Schugurensky, 2011).

Kada je riječ o geografskoj rasprostranjenosti, primjere primjene Freireovih ideja u SAD-u pronalazimo u sustavu javnog obrazovanja, odnosno u prijedlogu kurikulumu, unutar latinskoameričkih zajednica koje organiziraju opismenjivanje, na nekoliko američkih sveučilišta te u raznim treninzima, školskim, sveučilišnim i drugim projektima. U Kanadi su organizirane konferencije i simpoziji te su ideje poslužile kao inspiracija centrima za obrazovanje i projektima sveučilišta. U Europi se ideje Freirea koriste na britanskim sveučilištima, odnosno u tečajevima za razvoj zajednice te u

španjolskim i talijanskim sveučilištima, centrima i institutima, a organizirano je i više konferencija. U Aziji vidljiv Freireov utjecaj pronalazimo u Japanu, u feminističkoj kritičkoj pedagogiji, u poučavanju jezika, poučavanju mladih pripadnika manjina te mladih iz Latinske Amerike koji su napustili studij; u Istočnom Timoru u narodnom obrazovnom pokretu te u raznim lokalnim inicijativama; na Filipinima u raznim udruženjima koji se bave obrazovanjem te organiziranjem projekata vezanih uz osnaživanje i rukovođenje. U Bangladešu utjecaj nalazimo u jednoj od najvećih nevladinih organizacija koja se bavi osvješćivanjem; u Indiji u opismenjivanju te pri provođenju projekata u zajednicama. U Republici Južnoj Africi ideje su korištene u pokretima protiv aparthejda, u srednjim školama te u tečajevima i projektima. U državama portugalskog govornog područja u kojima je Freire i radio; Angoli, Mozambiku, Gvineji Bisau te Zelenortskim Otcima njegov utjecaj je i dalje vidljiv (Schugurensky, 2011).

Ipak, primjena je najveća u zemljama Latinske Amerike te na Karibima. Freire je, osim velikog utjecaja na pismenost tog područja, utjecao i na brojne škole, obrazovne institucije, društvene organizacije te na osnivanje brojnih pokreta i inicijativa. Na primjer, u Brazilu se njegove ideje koriste u dramskim i glazbenim umjetnostima, agroekologiji, u Nikaragvi na sveučilištima, u Čileu na projektima za promociju digitalne pismenosti, aktivnog građanstva, ekonomskog razvoja te promicanje ekološke osviještenosti, na Bahamima u programu pisanja i rodni pitanja, na Kubi među prosvjetnim radnicima i academicima, dok se u Argentini primjenjuju u informalnim i neformalnim programima (Schugurensky, 2011).

Osim navedenog, postoje i brojni drugi članci, izvještaji i inicijative iz cijelog svijeta koji obrađuju temu upotrebe Freireovih ideja u određenom obrazovnom kontekstu ili takve ideje tek predlažu.

8. Kritika pristupa Paula Freirea

Rad Paula Freirea nije se svidio svima. Dok su sljedbenici njegovih ideja oduševljeni miješanjem ideja raznih autora i tradicija, njegovi kritičari upravo mu to zamjeraju. Smatraju da je pri izgradnji svoje pedagogije pretjerao u miješanju raznih filozofskih, teoloških i društvenih izvora, to jest optužuju ga za eklekticizam. Neki kritičari isticali su nedosljednost, drugi teorijsku slabost ili bojazan vezanu uz dvosmislenost revolucionarnog nasilja, zatim pretjerano oslanjanje na utopije te neuspješno rješavanje pitanja rase i spola. Zamjera mu se i jezik i stil njegovih djela. Kritičari smatraju da su pojmovi koje koristi pretjerano stručni, akademski, apstraktni te novo-stvoreni. Jezik i stil smatraju suhoparnim, uvijenim te pretjerano metafizičkim. Među kritičarima najglasniji su bili konzervativci, ortodoksni marksisti, feministice, postmodernisti, poststrukturalisti te neoliberali (Gadotti, 1994; Schugurensky, 2011).

Kada je u pitanju jezik, Freire je dobio kritike na neodređenost jezika, pretjerano i dosadno ponavljanje, to jest na tautologije, zatim na pedantnost stila te na izbjegavanje korištenja vlastitog iskustva. Stil i jezik kritizirani su kao nejasni, zamršeni, preopširni, nelogični, nedosljedni, dosadni ili preemotivni, itd. Kritičari smatraju kako Freireova teorija nije dovoljno jasna te dovoljno ljudski napisana jer koristi priče seljaka, a ne priča nijednu svoju. Tekstovi su tako lišeni stvarnog ljudskog iskustva koje je na prvom mjestu i proizvelo takve provokativne ideje (Boston, 1972).

Bruce O. Boston (1972) priznaje da je Freire promišljen i nadaren polemičar, no zamjera mu njegov stil pisanja koji naziva olovnom filozofskom prozom. Uz to, smatra kako definicije nisu dovoljno precizne ili ih uopće nema te kako Freire unosi zbunjenost svojom nedosljednom uporabom pojmova kao što su „revolucionarno“, „znanstveno“ i „ideološko“. Kritičari su smatrali kako zbog svog jezika i stila Freire gubi čitatelje koji nisu spremni uložiti vrijeme u razumijevanje njegovog filozofsko-lingvističkog diskursa. David M. Fetterman (1986) smatra kako je takav jezik, umjesto radniku i seljaku, namijenjen isključivo elitnom intelektualcu, pritom muškarcu. Uz to, feministkinje su Freireu gotovo tri desetljeća zamjerale jezik prvih publikacija, koji su smatrale seksističkim zbog korištenja pojmova u muškom rodu kao u univerzalnoj kategoriji (Schugurensky, 2011).

Po pitanju samog sadržaja, Freireu se zamjera korištenje ideja iz različitih izvora što je dovelo do proturječnosti u teoriji koja se uz to, prema kritičarima, odlikuje nedostatkom

originalnosti. Kritičari su smatrali i kako se koncepti koje je koristio ne mogu otrgnuti od materijalnog i ekonomskog konteksta kojem pripadaju te da je svoje temeljne ideje posudio od Hegela, odnosno njegove dihotomije gospodar-sluga, Kosikove dijalektike konkretnog te iz ideja Sartrea, Bubera, Fanona, Memmija i Febvrea. Uz to, oni su primijetili i kako ideje koje je iznio Freire imaju mnogo poveznica s idejama Deweya, Illicha i Carla Rogersa, odnosno kako je Freire samo koristio drugačije nazive ili objašnjenja za njihova zapažanja. Kritičari, dakle, smatraju kako te, često oprečne ideje, nije uspješno pomirio (Schugurensky, 2011).

Kritike su usmjerene i protiv onog što kritičari nazivaju apstraktnim generalizacijama, kao što su „ugnjjetavanje“, „revolucija“ i „oslobođenje“ koje često nisu dovoljno objašnjene te protiv antagonizama kao što su ljudi – životinje, pasivno – aktivno, oslobađanje – ugnjetavanje, humanizacija – dehumanizacija i drugi. Smatra se da su takve generalizacije i antagonizmi previše pojednostavljeni, uopćeni, predstavljeni u vakuumu, isključivo „crni“ ili „bijeli“, bez uzimanja u obzir „sive“ koja je prisutna u stvarnom svijetu. Mnogima nije jasno ni tko su zapravo potlačeni; radnici, nepismeni, socijalno ugroženi ili oni koji se osjećaju potlačenim. Osim toga, Freireu se zamjera što nije govorio o potlačenima na osnovi rase i roda ili napravio dijalošku knjigu sa sugovornikom druge boje kože ili ženskog spola. Kritičare je zanimalo može li se ugnjetavanjem smatrati i kada primjerice pripadnici bijele rase poučavaju Afroamerikance, muškarci žene ili heteroseksualci homoseksualce (Schugurensky, 2011).

Kritici je bio izložen i sam dijaloški model obrazovanja za kojeg kritičari tvrde da je zapravo zamaskirano bankarsko obrazovanje u kojem učitelj kontrolira cijeli obrazovni program uključujući i sadržaj. Pritom učitelji mogu nametnuti svoje „istine“, svoje ideološke i političke stavove. Giroux (2009) i drugi kritičari problem su vidjeli i u povezanosti politike i obrazovanja. U tom je smislu Freire bio prozvan i zbog svojih poslova vezanih uz vladu ili u samoj vladi, odnosno na hijerarhijskoj poziciji moći. Freireove programe su, dakle, podržavale ili financirale institucije čiji je cilj, prema Freireu, zadržavanje određenog podređenog položaja. Nadalje, u slučaju Gvineje Bisau, upravo je vladina podrška bila kriva za neuspjeh programa. Ondje su Freire i njegov tim htjeli za potrebe opismenjivanja i osvješćivanja upotrijebiti lokalne jezike, no vlada je nametnula portugalski kao jezik poučavanja zbog čega je projekt naposljetku propao (Schugurensky, 2011).

Erwin Epstein, Peter Berger i jedan od Freireovih naglasnijih kritičara, C. A. Bowers smatrali su kako Freireova pedagogija predstavlja kulturnu invaziju – svjetonazor nametnut izvana. Vidjeli su je kao nametanje svjetonazora od strane koordinatora umjesto bavljenja „buđenjem“ seljaka te ugrožavanjem kulturne raznolikosti skupina. Osim toga, smatrali su da je Freire mislio kako o poteškoćama potlačenih zna bolje od njih samih jer oni imaju niži nivo svijesti (Gadotti, 1994; Schugurensky, 2011). Uz to, Berger i Illich složili su se oko toga da je konscijentizacija nametnuta politička pomoć bijednima, uz katolička pravila. Boston Freireove metode vidi kao kritične prema svemu, osim prema samim metodama. Sve to, prema njemu, ne priliči edukatoru koji se zalaže za oslobođenje (1972).

Osim na teoriju, kritike su, dakle, bile usmjerene i protiv rezultata Freireovog praktičnog rada. Kritičari su tako projekte u Brazilu početkom 1960-ih smatrali premalenima za učinkovito testiranje njegovih teorija, projekte u Čileu neuspješnima jer nisu značajno povećali stopu pismenosti, a program opismenjavanja u Gvineji Bisau loše pripremljenim. Općenito je smatrano kako su Freireovi programi donosili samo kratkotrajne uspjehe koji su nestajali s protekom vremena. Kritičari su smatrali i kako su se programi pokazali ograničenima u ruralnoj Africi. Boston (1972) i Schugurensky (2011) navode i primjere edukatora koji su u SAD-u pokušali upotrijebiti Freireove metode te zauzvrat dobili samo neuspjeh i frustracije. Smatraju kako su njegove metode namijenjene isključivo kulturi Latinske Amerike, jezicima koji funkcioniraju drugačije od engleskog i područjima gdje se stvarnost doživljava različito. Reforme koje je Freire provodio kao tajnik obrazovanja u São Paulu kritizirane su jer su navodno stvarale otpor kod mnogih učitelja te davale mješovite rezultate.

Freire obično na kritike nije reagirao direktno, odnosno nije ulazio u rasprave, već bi se nakon kritike trudio bolje objasniti određene ideje. Nakon pisama brojnih žena nezadovoljnih korištenjem isključivo muškog roda, Freire se ispričao rekavši da on pod „čovjekom“ podrazumijeva i muškarca i ženu. Nakon toga je u svojim djelima počeo koristiti termine „žena i muškarac“ i „ljudska bića“, a od svojih je izdavača tražio da se u budućim izdanjima njegovih djela jezik u tom smislu promijeni. Osim toga, u kasnijim je djelima značajno smanjio leksik do tada često nerazumljiv prosječnom čitatelju koji nema bogato filozofsko i teološko znanje (Schugurensky, 2011).

Zbog prevelikih kritika i nesporazuma koje je izazvao pojam koncijentizacije, Freire ga je na neko vrijeme čak i prestao koristiti. Njegovoj uporabi vratio se tek pred kraj svog života jer je termin smatrao dinamičnim i bogatim.

Kako je Freire slušao i uvažavao svoje kritičare te u skladu s njihovim kritikama mijenjao i popravljao svoj rad, njegova kasnija djela, osobito dijaloške knjige, imaju puno jednostavniji, pristupačniji i izravniji stil. Jezik je rodno uključiv, analiza kapitalizma u doba globalizacije je detaljnija i radikalnija, rasizam i predrasude su eksplicitnije navedeni, a Freireova genijalnost, suosjećanje, mudrost i humanizam više dolaze do izražaja (Gadotti, 1994; Schugurensky, 2011). Bez obzira na određene nedostatke Freireove teorije i prakse, njegove ideje čine kvalitetnu bazu za analizu, učenje i preosmišljavanje pedagogije koja će moći odgovoriti na izazove 21. stoljeća.

9. Ostavština Paula Freirea i njegov značaj u svijetu

Bez obzira na to što Paulo Freire više nije među nama, njegova ostavština i dalje živi, ne pokazujući znakove slabljenja. Naprotiv, ostavština i značaj Paula Freirea imaju tendenciju daljnjeg širenja (Schugurensky, 1998). Odnosno, riječima Freireove prijateljice Marcije Moraes; „Freire nije napustio borbu, samo je promijenio svoju lokaciju“ (McLaren, 1997). Priznanje i prepoznatljivost u cijelom svijetu, koje je postiglo malo suvremenih edukatora, samo je jedan od razloga zašto se Freirea smatra jednim od najvećih pedagoga i mislilaca našeg vremena (Gadotti, 1994).

Paul W. Taylor već je 1981. godine zamijetio da se Freirea naziva „najvećim živućim edukatorom, stručnjakom i učiteljem, prvim među izumirućom vrstom modernih revolucionara koji se bore za društvenu pravdu i promjene“ (Schugurensky, 2011: 10). U kolovozu 1986. godine, New York Times objavio je članak u kojem je Freirea nazvao „najvećim stručnjakom pokreta za pismenost“ (Gadotti, 1994). John L. Elias 1994. godine nazvao ga je „vjerojatno najpoznatijim edukatorom u svijetu danas“, jer „nijednom drugom pedagogu novijeg vremena nije pošlo za rukom da toliko ljudi diljem svijeta čita njegove knjige“, te „najvažnijim edukatorom druge polovice 20. stoljeća“. Drugi su ga još nazivali i „najoriginalnijim edukacijskim misliocem“, „Rousseauom 20. stoljeća“ te „Johnom Deweyem sadašnjeg doba“ (navedeno u Schugurensky, 2011: 10-12).

Njegov značaj vidljiv je i iz više počasnih doktorata raznih svjetskih sveučilišta koje je primio te brojnih nagrada koje je dobio. Među njima se ističu UNESCO-ova nagrada Mohammed Reza Pahlavi za pismenost⁵⁶, 1975. godine, Nagrada kralja Baudouina za međunarodni razvoj⁵⁷, 1980. godine, već spomenutih; nagrade za životno djelo u području obrazovanja, od strane Udruženja kršćanskih edukatora⁵⁸, koju je dobio zajedno sa svojom ženom Elzom 1985. godine te UNESCO-ove nagrade za mirovni odgoj i obrazovanje, 1986. godine; zatim Medalja Jana Amosa Komenskog⁵⁹ i Nagrada Paulo Freire, Međunarodnog konzorcija za učenje⁶⁰, obje iz 1994. godine (Maring, 1978; Schugurensky 2011; URL 7).

⁵⁶ eng. *Mohammed Reza Pahlavi Prize for Literacy by UNESCO (International Symposium for Literacy in Persepolis, Iran)*

⁵⁷ eng. *King Baudouin International Development Prize*

⁵⁸ eng. *Association of Christian Educators of the United States*

⁵⁹ eng. *The Jan Amos Comenius Medal*

⁶⁰ eng. *The Paulo Freire Award of the International Consortium Learning*

Njegov značaj za 20. stoljeće vidljiv je i u količini rasprave koju su prouzročile njegove publikacije te broju projekata nadahnutim njegovim pristupom. Još za vrijeme života Paula Freirea osnivane su škole, knjižnice, studentske organizacije, istraživački centri, sveučilišta, instituti, nevladine organizacije i sindikati u više od četrdeset pet zemalja pod nazivom i s idejama Paula Freirea. Schugurensky (2011) pokazatelj toga da utjecaj ne slabi ni u 21. stoljeću vidi u osnivanju mreže instituta Paula Freirea, koji danas postoje u više od petnaest zemalja u Europi, Africi te Sjevernoj i Južnoj Americi (URL 8; URL 9). Osim toga, djela Paula Freirea i dalje se prevode na strane jezike. Tijekom prva dva desetljeća 21. stoljeća tiskana su brojna nova izdanja.

Među novijim zanimljivijim projektima i inicijativama ističu se dvije Škole slobode Paula Freirea⁶¹, otvorene 2005. i 2014. u Tucsonu, u Arizoni (URL 10), zatim „Demokratski projekt Paula Freirea“⁶² na privatnom istraživačkom Sveučilištu Chapman⁶³ u Orangeu, u Kaliforniji, koji je započeo 1996. godine te je i dalje aktivan, u posljednje vrijeme podržavajući i pokret „Crni životi vrijede“⁶⁴ (URL 11). Iz Omahe u Nebraski djeluje Pedagogija i teatar potlačenih⁶⁵, nevladina organizacija za promociju kritičkog mišljenja i društvene jednakosti (URL 12). U Montrealu, u Kanadi, u sklopu Sveučilišta McGill⁶⁶ provodi se „Projekt kritičke pedagogije Paulo i Nita Freire“⁶⁷, međunarodni projekt posvećen kulturi i medijima (URL 13). Godine 2006. u Španjolskoj je otvoreno Ruralno sveučilište Paula Freirea⁶⁸ s ciljem povezivanja i jačanja ruralnih regija kroz održivi razvoj (URL 14). Uz to, svake se dvije godine, počevši od 1998. godine, održava i Forum Paula Freirea⁶⁹, vezan uz institute koji nose njegovo ime. Njegovo sljedeće izdanje najavljeno je za rujan 2021. godine, na Institutu bell hooks – Paulo Freire u Parizu⁷⁰, u Francuskoj (Schugurensky, 2011; URL 15). U sklopu prominentnoga međunarodnog Američkog udruženja za istraživanje obrazovanja⁷¹ djeluje i posebna interesna grupa⁷² posvećena Paulu Freireu, kritičkoj pedagogiji i emancipaciji (URL 16).

⁶¹ eng. *Paulo Freire Freedom School*

⁶² eng. *Paulo Freire Democratic Project*

⁶³ eng. *Chapman University*

⁶⁴ u hrvatskom prevedeno i kao „Crni životi su važni“, eng. *Black Lives Matter*

⁶⁵ eng. *Pedagogy and Theatre of Oppressed (PTO)*

⁶⁶ eng. *McGill University*

⁶⁷ eng. *The Paulo and Nita Freire Critical Pedagogy Project*

⁶⁸ španj. *Universidad Rural Paulo Freire*

⁶⁹ eng. *Paulo Freire Forum ili International Paulo Freire Meeting Forum*

⁷⁰ franc. *L'Institut bell hooks – Paulo Freire*

⁷¹ eng. *The American Educational Research Association (AERA)*

Iako su navedene institucije i projekti samo neki od trenutno aktivnih diljem svijeta, vezanih uz ideje i ime Paula Freirea, oni su dobar pokazatelj njegove važnosti i značaja i danas te mogućnosti primjene ideja u različitim područjima. Ideje i dalje žive, a njegov rad inspirira i nastavit će inspirirati generacije edukatora, aktivista i akademika jer se svijet danas, u smislu obespravljenosti i zanemarenosti određenih slojeva društva, ne razlikuje puno od vremena kada je Freire svoje ideje donio (Gadotti, 1994; Schugurensky, 2011).

⁷² eng. *Special Interest Group (SIG)*

10. Zaključak

Pedagoški pristup Paula Freirea utemeljen je na vlastitim iskustvima te oblikovan pod utjecajem brojnih poznatih i utjecajnih znanstvenika, filozofa i mislilaca čiji je rad proučavao i cijenio. Pod vlastitim iskustvima, u prvom redu, podrazumijevamo njegovu borbu sa siromaštvom pa čak i gladi te iskustva koja je promatrao u svojoj neposrednoj blizini. Isprva su to bili problemi siromašnih kolega iz razreda, zatim znanje koje je dobio kroz probleme na koje je naišao pri poučavanju portugalskog jezika u srednjoj školi, te naposljetku iskustvo koje je prikupio i problemi koje je osvijestio tijekom rada s nepismenim seljacima i radnicima. Sve ovo čini pristup Paula Freirea, utemeljen na praktičnome pedagoškom radu, životnim iskustvima i potkrijepljen brojnim drugim poznatim autorima te njihovim zapažanjima i zaključcima bliskim običnome malom čovjeku. Osim toga, pod utjecajem novih saznanja, iskustava, vlastitog razvoja te primljenih kritika, Freire je svoje ideje stalno mijenjao, popravljao i usavršavao.

Najvažnije poruke, odnosno implikacije za pedagošku praksu koje iz cjelokupnog pristupa možemo dobiti su važnost kritičkog mišljenja i važnost stalnog preosmišljavanja. Za kvalitetnu pedagošku praksu potrebno da učitelj metodama i materijalima pristupa na kritički način, ali i da to prenosi na svoje učenike. Na taj će se način učenici i sami moći odnositi kritički prema znanjima i činjenicama koje im se pružaju. Zapanjujuće će se, sami će istraživati, čitati te provoditi eksperimente kako bi došli do znanja. Takva znanja su, naravno, i trajnija i kvalitetnija. Preosmišljavanje je važno zbog stalnog unaprjeđenja pedagoške prakse i mogućnosti odgovora na aktualne probleme i izazove. Ne postoji univerzalan „recept“ za rad u pedagoškoj praksi, učitelj ga treba pronaći zajedno sa svojim učenicima. Takav način rada promijenit će i način učenikova viđenja svijeta te djelovanja u svijetu i na svijet. Osim potrebnih znanja, pružit će mu i građanske kompetencije, nikad više potrebne nego sada, u 21. stoljeću. Uz to, ne smijemo zaboraviti ni pedagoški rad prožet demokracijom, dijalogom, strpljenjem, ljubavi, nadom i optimizmom.

Bez obzira na određene nedostatke pristupa, njegova utemeljenost u praksi i iskustvima, širina, bogatstvo i promišljenost pružaju nam kvalitetnu bazu za popravljavanje pedagoške prakse i razvijanje pravih načina pristupanja znanju i učenju kod učenika. Uče nas tome da ne trebamo sve automatski prihvaćati kao takvo već da uvijek trebamo biti radoznali i aktivni. Brojni primjeri primjene Freireovih ideja i njegov značaj u svijetu svjedoče

nam o kvaliteti pristupa i mogućnosti preuzimanja samo onog dijela ideja koje su nam potrebne i korisne. Koristeći takav pristup, spremni smo se suočiti sa svim izazovima koje pred nas stavljaju globalizacija, kapitalizam i tehnologizacija te smanjiti i dalje prisutnu aroganciju, diskriminaciju i nasilje.

11. Bibliografija

1. Abraham, G. Y. (2014), *Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/281293493_Critical_Pedagogy_Origin_Vision_Action_Consequences (13.12.2020.)
2. Anderson, J. (2000), The "Third Generation" of the Frankfurt School. *Intellectual History Newsletter*, 22: 1-14. Dostupno na: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/20315> (19.1.2021.)
3. Boston, B. O. (1972), Paulo Freire: Notes of a Loving Critic. U: Grabowski, S. M. (Ur.), *A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator*, New York: Syraenne University, 83-93.
4. Budić, A. (2019), *Pedagogija oslobođenja Paula Freirea za vrijeme vojnog režima u Brazilu (1964-1985)*, Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
5. D'Ambrosio, A. (1997), Remembering Paulo Freire. *For the Learning of Mathematics*, 17(3): 7-10. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/40248245> (19.11.2020.)
6. Darder, A. (2011), Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work. *Counterpoints*, 418: 179-194. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42981647> (6.2.2021.)
7. Deniston-Trochta, G. M. (1999), The Legacy of Paulo Freire (1921-1997), In Memoriam. *Visual Arts Research*, 25(1): 86-93. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/20715972> (24.1.2021.)
8. Duncan-Andrade, J. M., Morrell, E. (2008), Contemporary Developers of Critical Pedagogy. *Counterpoints*, 285: 23-48. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42979868> (13.12.2020.)
9. Fetterman, D. M. (1986), The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. Paulo Freire. *American Anthropologist*, 88(1), 253-254. Dostupno na: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1986.88.1.02a00910> (6.2.2021.)
10. Freire, P. (1983), The Importance of the Act of Reading. *The Journal of Education*, 165(1): 5-11. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42772842>(14.2.2021.)
11. Freire, P. (1985), Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1): 15-21. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/41405241> (24.1.2021.)
12. Freire, P. (1996), *Letters to Cristina*. London: Routledge.
13. Freire, P. (2002), *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz.
14. Freire, P. (2007), *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
15. Freire, P. (2017), *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.

16. Freire, P., Shor, I. (1987), *A Pedagogy for Liberation – Dialogues on Transforming Education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Education LTD.
17. Gadotti, M. (1994), *Reading Paulo Freire – His Life and Work*. State University of New York.
18. Gadotti, M. (2017), The Global Impact of Freire's Pedagogy. U: Patton, M. Q. (Ur.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 17–30. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ev.20253> (3.2.2021.)
19. Giroux, H. A. (1997), Remembering Paulo Freire. *JAC*, 17(3): 310-313. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/20866140> (3.2.2021.)
20. Giroux, H. A. (2007), Introduction: Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy. *Counterpoints*: 299: 1-5 Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42979396> (13.12.2020.)
21. Giroux, H. A. (2009), Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. *JAC*, 12(1): 15-26. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/20865825> (6.2.2021.)
22. Gur-Ze'ev, I. (2003), Critical Theory, Critical Pedagogy and The Possibility of Counter-Education. *Counterpoints*, 168: 17-35. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42977490> (13.12.2020.)
23. Horton, M., Freire, P. (1990), *We Make the Road by Walking: Conversation od Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.
24. Kellner, D. (2003), Toward a Critical Theory of Education. *Democracy & Nature*, 1-18. Dostupno na: <https://www.semanticscholar.org/paper/Toward-a-Critical-Theory-of-Education-Kellner/7ae75fb1708b03ff2c31371b4d1dca533f89ad5e> (25.1.2021.)
25. Kincheloe, J. L. (2007), Critical Pedagogy in the Twenty-first Century. Evolution for survival. *Counterpoints*, 422: 147-183. Dostupno na: <https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-pedagogy-in-the-twenty-first-century%3A-for-Kincheloe/e68c4b421cfa933193420bbeef1bc9401eb9a429> (3.2.2021.)
26. Kincheloe, J. L. (2008a). Afterward: Ten Short Years – Acting on Freire's Requests. *Journal of Thought*, 43 (1&2): 163-171. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/jthought.43.1-2.163> (3.2.2021.)
27. Kincheloe, J. L. (2008b). *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang.
28. Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R. (2002), A Legacy of Paulo Freire: A Conversation. *Counterpoints*, 209: 15-26. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42979483> (3.2.2021.)
29. Kirylo, J. D. (2011), An Overview of Critical Pedagogy: A Case in Point of Freirean Inspired Teaching. *Counterpoints*, 385: 213-233. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42980931> (13.12.2020.)
30. König, E., Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
31. Malott, C. S. (2008), Past, Present, and Future of Critical Pedagogy: With Joe Kincheloe. *Counterpoints*, 324: 153-162. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42979980> (13.12.2020.)

32. Maring, G. H. (1978), Freire, Gray, and Robinson on Reading. *Journal of Reading*, 21(5): 421-425. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/40008864> (6.2.2021.)
33. McLaren, P. (1997), Paulo Freire's Legacy of Hope and Struggle. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/026327697014004007> (3.2.2021.)
34. McLaren, P., Scatamburlo, V. (1999), The Revolutionary Legacy of Paulo Freire. *Democracy and Education*, 13(1): 16-17. Dostupno na: https://digitalcommons.chapman.edu/education_articles/124/ (24.1.2021.)
35. Mužić, V. (2004), *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
36. Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima (2009), *Narodne novine*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009_11_12_143.html (17.1.2021.)
37. Pavić-Rogošić, L. (2002), Riječ urednice. U: Freire, P., *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb: Odraz.
38. Pensky, M. (1998), Third Generation Critical Theory. U: Critchley, S., Schroeder, W. R. (Ur.), *A Companion to Continental Philosophy*, Blackwell Publishers Ltd., 407-413. Dostupno na: <https://doi.org/10.1002/9781405164542.ch35> (19.1.2021.)
39. Peters, M. A., Besley, T. (2015), Introduction: Paulo Freire: The Global Legacy. *Counterpoints*, 500: 1-13. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/45178201> (3.2.2021.)
40. Schugurensky, D. (1998), The Legacy of Paulo Freire: A Critical Review of His Contributions. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234755968_The_Legacy_of_Paulo_Freire_A_Critical_Review_of_His_Contributions (3.2.2021.)
41. Schugurensky, D. (2011), *Paulo Freire*. Velika Britanija: Continuum.
42. URL 1: Fabijansko društvo, <https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=18797> (17.1.2021.)
43. URL 2: bell hooks, <https://www.britannica.com/biography/bell-hooks> (18.1.2021.)
44. URL 3: Velika industrijska kriza (1929-1933), <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=64142> (19.1.2021.)
45. URL 4: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/universidades/universidade-federal-pernambuco.htm> (21.1.2021.)
46. URL 5: Universities in Recife, Brazil, <https://www.languagecourse.net/university-guru/universities-recife> (21.1.2021.)
47. URL 6: Paulo Freire (1921-1997), <https://iep.utm.edu/freire/> (20.1.2021.)
48. URL 7: Summary list of UNESCO Prizes: list of prizewinners, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111158> (6.2.2021.)
49. URL 8: Paulo Freire Organizations, <https://www.freire.org/paulo-freire/paulo-freire-organizations> (6.2.2021.)

50. URL 9: Paulo Freire Centers Worldwide, <https://paulofreirefinland.wordpress.com/paulo-freire-centers-worldwide/> (6.2.2021.)
51. URL 10: Paulo Freire Freedom School, <https://www.paulofreireschool.org/about/> (6.2.2021.)
52. URL 11: Paulo Freire Democratic Project, <https://www.chapman.edu/education/centers-and-partnerships/paulo-freire/index.aspx> (6.2.2021.)
53. URL 12: Pedagogy and Theatre of Opressed, <https://ptoweb.org/> (6.2.2021.)
54. URL 13: The Freire Project, <http://www.freireproject.org/resources/international-centres/> (6.2.2021.)
55. URL 14: Universidad Rural Paulo Freire, <http://www.universidadruralpf.org/quienessomos.php> (6.2.2021.)
56. URL 15: International Paulo Freire Meeting Forum, <https://forumfreire2020.sciencesconf.org/?forward-action=index&forward-controller=index&lang=en> (6.2.2021.)
57. URL 16: AERA – SIG, <https://sites.google.com/site/aeraarsig/Home/practice-based-research> (6.2.2021.)
58. Vican, D. (1991a), Freireova koncepcija odgoja i obrazovanja i društvene promjene. *Metodički ogledi*, 2 (1991): 117-126.
59. Vican, D. (1991b), Koncepcija odgoja i obrazovanja Paula Freirea. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 132 (3): 286-294.
60. Vican, D. (2002), Predgovor. U: Freire, P., *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb: Odraz.

Sažetak

Pedagoške implikacije pristupa Paula Freirea

U ovom diplomskom radu obrađuje se pristup brazilskoga pedagoga, andragoga, filozofa i aktivista Paula Freirea, najpoznatijeg po konceptu koncijentizacije – osvješćivanja te po kampanjama opismenjivanja nepismenih odraslih ljudi koje je provodio diljem svijeta. Obzirom na Freireov velik utjecaj na utemeljenje i razvoj kritičke pedagogije, početak rada donosi pregled razvoja kritičke pedagogije pod utjecajem kritičke teorije. Nakon toga slijedi prikaz društveno-povijesnog konteksta 20. stoljeća koji je snažno utjecao na Freirea. Političke i društvene događaje u Brazilu tog razdoblja nužno je uzeti u obzir kako bismo u potpunosti mogli shvatiti njegove pedagoške postavke i praktični rad. Središnji dio rada posvećen je teorijskim postavkama njegovog pristupa te implikacijama za pedagošku praksu. Temeljne ideje i postavke kojima su prožeta brojna Freireova djela, kao što su povezanost politike i obrazovanja, manipulacija, dijalog, ljubav i stalno preosmišljanje, za potrebe ovog rada prikazane su u tematskim kategorijama. Posljednja tri poglavlja rada donose primjere primjene Freireovog pristupa u svijetu, prikaz njegove ostavštine i značaja, neke od trenutno aktivnih projekata i inicijativa te kritike koje su tijekom vremena kritičari iznosili na njegov cjelokupan rad.

Ključne riječi: kampanje opismenjivanja, koncept osvješćivanja, kritička pedagogija, Paulo Freire, *Pedagogija obespravljenih*, pedagoške implikacije

Summary

The Pedagogical Implications of Paul Freire's Approach

The topic of this thesis is to discuss pedagogical approach of Brazilian pedagogue, andragogue, philosopher and activist Paulo Freire. Freire was best known for the concept of conscientisation and literacy campaigns for illiterate adults that he conducted around the world. Provided his influence in the field, the beginning of the thesis provides an overview of the development of critical pedagogy under the influence of critical theory. This is followed by socio-historical context of the 20th century that strongly influenced Freire. The political and social events in Brazil of that period need to be taken into account so that we can fully understand his pedagogical settings and practical work. Central to this paper is to dichotomize theoretical settings of both Freire's approach and implications for pedagogical practice. The basic ideas and theoretical settings that permeate many of his works, such as the connection of politics and education, manipulation, dialogue, love and constant rethinking, for the purposes of this thesis are presented in thematic categories. The last three chapters of the thesis provide examples of the application of Freire's pedagogical approach in the world, an overview of his legacy and importance, some of the currently active projects and initiatives, and the critique that critics have made over time.

Key words: conscientization, critical pedagogy, literacy campaigns, Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*