

# Težnja za emancipacijom kroz obrazovanje u svjetlu kritičke teorije

PREGLEDNI RAD

Primljen: 3. 4. 2024.

Prihvaćen: 10. 5. 2024.

UDK

37.013

<https://doi.org/10.59549/n.165.1-2.8>

**Daliborka Pašić, prof.**

Sveučilište u Zagrebu

dapasic21@ufzg.hr;

daliborka.pasic@gmail.com;

dpasic@unizg.hr

## Sažetak

Rad se bavi konceptom emancipacije kroz obrazovanje u svjetlu kritičke teorije s fokusom na kritičkoj pedagogiji i kritičkoj obrazovnoj znanosti. Koncept emancipacije nosi dvostruko značenje, oslobođenje od podčinjavanja i težnju za zrelošću. Uključuje osobno i društveno oslobođenje potičući kritičko razmišljanje i djelovanje protiv nepravde. Kritička teorija s korijenima u Frankfurtskoj školi temeljni je okvir za propitivanje odnosa moći i promicanje transformacije društva. Kritička znanost o obrazovanju (Mollenhauer, Klafki i Giesecke) donosi zrelost kao cilj i svrhu odgojnih/obrazovnih mjera. Kritička pedagogija, osobito inspirirana Paulom Freireom, naglašava važnost dijaloga, kritičkog mišljenja i djelovanja te zagovara obrazovanje za emancipaciju. Rad prikazuje kako je težnja za emancipacijom kroz obrazovanje jedan od vrhunskih konceptata obrazovne teorije uopće.

**Ključne riječi:** kritička znanost o obrazovanju; kritička pedagogija; Paulo Freire

## Uvod

Rad se bavi konceptom emancipacije kroz proces obrazovanja u svjetlu kritičke teorije, odnosno kritičke obrazovne znanosti i kritičke pedagogije. Je li emancipacija cilj, posljedica ili slučajan rezultat obrazovanja? Sam pojam u svom značenju pretpostavlja deprivaciju, represiju, granice, kontrolu i nadzor. Možemo li razmišljati o obrazovnom procesu kao onom koji nas može osloboditi od neznanja, nesvjesnosti, nerazumijevanja sebe u svijetu i svijeta samoga? U radovima autora koje svrstavamo u kritičku obrazovnu znanost i kritičku pedagogiju, težnja za emancipacijom kroz obrazovanje vrhunski je koncept, a njegovo teorijsko utemeljenje nalazi se kritičkoj teoriji autora tzv. Frankfurtske škole.

## Emancipacija

Emancipacija je središnji pojam kritičke pedagogije (Miedema, 1987) koji je moguće odrediti kao cilj unutar obrazovnog procesa, kao interes koji usmjerava spoznaju te se mora sagledati u kontekstu društveno-povijesnog trenutka (Wulf, 2003). Emancipacija je za De Lissoyova (2010) prepoznavanje ljudskog bića, afirmacija njegova integriteta i njegov opstanak koja povezuje ljudsko bivanje i područje obrazovanja. Zalaže se za shvaćanje studenata i nastavnika kao ravnopravnih u zajedničkoj borbi protiv dominacije. Obrazovanjem je moguće mijenjati društvene uvjete i odnose moći te na taj način postići emancipaciju pojedinca, no treba imati u vidu da "...ni znanost o odgoju ne može potpuno neutralno odnositi prema društvenim pravilima i normama kao niti prema na njima zasnovanoj "vlasti", već sve te čimbenike mora uzeti u obzir pri pokušaju znanstveno-teorijskog utemeljenja. S time je povezano i pitanje kako je moguće objasniti što treba mijenjati i na koji je način moguće izvesti tu promjenu." (König i Zedler, 2001, str. 151).

Kritička znanost o odgoju pojam emancipacije određuju dvostruko: kao oslobađanje od podčinjavanja i kao oslobađanje za zrelost i samoodređenje (König i Zedler, 2001.) "Svako ljudsko biće i stoga svako dijete mora dobiti mogućnost pomoću analize, kritike i samorefleksije razvijati se u slobodnu samoodređenu i racionalnu osobu." (Miedema, 1987, str. 2). Iz perspektive kritičke teorije emancipacija se treba dogoditi i na osobnom nivou i na razini društva: pojedinac kroz auto-refleksiju, društvena grupa kroz istraživanje jezika i cjelokupno društvo kroz kritiku tehno-racionalnosti (Peca, 2000).

Emancipacija u obrazovanju generalno je shvaćena kao praksa kojom se student i nastavnici, uz zahvaćanje više slobode i autonomije, kritičkim sagledavanjem i razumijevanjem, bore protiv različitih oblika dominacije u društvu, a samim time i za

pravednije društvo. „Teoretičari povezani s Frankfurtskom školom nastojali su ponovno promisliti i radikalno rekonstruirati značenje ljudske emancipacije značajno odstupajući od usmjerenja ortodoksnog marksizma.“ (Giroux, 1983, str. 8).

U nastavku slijedi opis teorijskih postavki kritičke teorije te kritičke obrazovne znanosti i kritičke pedagogije čiji se misaoni temelji povezuju s kritičkom teorijom Frankfurtske škole.

## Kritička teorija

Kritička teorije je znanstveno-teorijski pristup koji se povezuje s radovima njemačkih autora tzv. Frankfurtskog kruga ili Frankfurtske škole okupljenih oko Instituta za društvena istraživanja, osnovanog 1923. godine u Frankfurtu na Majni. Tijekom nacističke vladavine Institut je zatvoren i većina njegovih članova se preselila u SAD. Kritička teorija svoja uporišta nalazi u pokušajima filozofskog razotkrivanja objektivne stvarnosti kritičkim pristupom te kombinacijom subjektivne i objektivne metodologije. Usmjeren je na razmatranje odnosa pojedinca prema društvu, odnosa moći i dominacije. Osnovne ideje znanstveno-teorijskog pristupa koji nazivamo kritičkom teorijom zacrtane su u članku Maxa Horkheimera iz 1937. godine *Tradicionalna i kritička teorija* objavljenom u *Časopisu za društvena istraživanja* u izdanju Instituta za društvena istraživanja (König, Zedler, 2001).

Poseban interes kritičke teorije, razvoj društva bez nepravde, određuje ju političkom, transformacijskom te emancipacijskom – kritičko razmišljanje smatra se preduvjetom za ljudsku slobodu (Giroux, 1983, str. 17). Kritička teorija jasno iskazuje interes, odnosno svijest o interesu i njegovom utjecaju na spoznaju, njegovoj ulozi i u društvu i u znanosti (Bognar, 2001). Svoje izvore pronalazi u radovima Hegela, Fichtea i Marxa (Peca, 2000), kritičkoj filozofiji Immanuela Kanta, zatim u marksističkim djelima Karla Marxa i Friedricha Engelsa, djelima Friedricha Nietzschea, Sigmunda Freuda te u radovima fabijanskog društva (Giroux, 1983, Kirylo, 2011, Abraham, 2014).

Prvu generaciju znanstvenika, filozofa i sociologa Frankfurtske škole činili su Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, a drugu Habermas, Abrecht Wellmer, Klaus Offe, Alfred Schmidt, Oskar Negt (König, Zedler, 2001), odnosno, sljedbenici Habermasove 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 i Zedler, 2001). Tijekom drugog svjetskog rata, mnogi autori frankfurtskog kruga emigrirali

su SAD-u. Horkheimerove ideje iz vremena rane Frankfurtske škole preuzeo je jedan od ključnih autora kritičke pedagogije Henry Giroux u djelima *Kritička teorija i obrazovna praksa* i *Teorija i otpor u obrazovanju* (Blake i Masschelein, 2003).

Sažimajući kritičku teoriju na njeno polazište i glavne teze možemo navesti sljedeće: znanost se smatra dijelom društvenog rada i razmatra u kontekstu razvoja društva; u nastojanju da pridonese promijeni društvenih odnosa, kritička teorija ima za cilj razjašnjavanje društvenog konteksta u kojemu se oblikuju društvene činjenice i zahtijeva poboljšanje društvene situacije kroz što anticipira svoju svrhu u društvenom smislu; stalno propituje svoju ideološku pozadinu, svoju metodološku osnovu određuje kao “objektivno razumijevanje smisla”, a model društvene prakse bez podčinjavanja i uspješno prosvjeđivanje tvore praktični diskurs i konačno, interes koji upravlja spoznajom je emancipacija (König i Zedler, 2001, Wulf, 2003).

## Kritička znanost o obrazovanju

Obrazovna znanost razvila se kao znanstvena disciplina u Njemačkoj i izrasla iz triju zasebnih, različitih paradigmi: humanističke pedagogije, empirijske obrazovne znanosti i kritičke teorije tzv. Frankfurtske škole. U srži diskusije između te tri paradigme stoji zapravo rasprava između hermeneutike, kritičkog-realizma i kritičke teorije. Kako bi se pronašla rješenja praktičnih problema u obrazovnoj stvarnosti, mora postojati suradnja između hermeneutičkih i empirijskih procedura pa ih u kontekstu obrazovnih znanosti možemo smatrati komplementarnima (König i Zedler, 2001). Adorno, jedan od predstavnika Frankfurtske škole smatra da su „...empirijska istraživanja ne samo legitimna nego i nužna, čak i u području kulturnih fenomena. No ne smije im se dodijeliti autonomija niti ih smatrati univerzalnim ključem. Prije svega, sama istraživanja moraju se pretvoriti u teorijsko znanje. Teorija nije samo vozilo koje postaje suvišno čim su podaci dostupni.“ (Adorno, 1969., str. 353 prema König i Zedler, 2001).

Kritička znanost o obrazovanju pojavila se sredinom 60-tih godina 20. stoljeća kada su neki pedagozi pokušali argumente kritičke teorije upotrijebiti za utemeljenje znanosti o obrazovanju. Među prvima je to bio Klaus Mollenhauer pa Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Herman Giesecke te Wolfgang Lempert (König i Zedler, 2001). Njeni predstavnici smatraju kako su bihevioristička znanost o odgoju kao i duhovnoznanstvena pedagogija izgubile uporište u racionalnosti. Svoju ulogu vide u kritici ideologije i ovisnosti odgoja i obrazovanja o društvenom kontekstu, njegovima procesima, odnosima moći i interesa. To se odnosi na poučavatelje koji su podložni tim utjecajima, a i sami prenose određene interese i ideologije. Smatraju, kao i kritički teoretičari, da našom spoznajom upravlja težnja za emancipacijom,

kao oslobađanje od podčinjavanja i kao oslobađanje za zrelost i samoodređenje. Za Mollenhauera to je oslobađanje mladeži iz uvjeta koji ograničavaju njihovu racionalnost. Zrelost kao cilj i svrhu odgojnih/obrazovnih mjera vide i Mollenhauer, Klafki i Giesecke (König i Zedler, P., 2001). U Europi tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, obrazovna znanost postala je jedna od najrazvijenijih disciplina u humanističkim i društvenim znanostima (Wulf, 2003).

Kao posebno interesantna figura ovdje, ističe se Klaus Mollenhauer (1928-1998) koji je otvorio novo istraživačko polje između estetike/kulture i obrazovanja, na određeni način transformirajući pedagošku znanost u kulturnu i razvijajući kulturni pristup (nasuprot empirijskog i humanističkog). Zagovarao je korištenje umjetničkih djela u teorijskoj interpretaciji obrazovanja te odgovornost odraslih za predstavljanje svog načina života u kojem je mlađim generacijama omogućeno uključivanje, suočavanje s postojećim idejama i njihova kritika – bez prethodne uronjenosti u kulturu nije moguća emancipacija. (Weiss, 2018, Friesen, 2020). “Ako su estetski proizvodi pokazatelji stanja kulture, tada su obrazovni stručnjaci ovlašteni koristiti ih kao materijal za svoja teorijska i empirijska istraživanja u oblasti obrazovanja.” (Weiss, 2018, str. 280). Lampert, Mollenhauer i Blankertz smatraju da se istraživanja trebaju provoditi u svrhu emancipacije te koristiti empirijske metode koje se dopunjuju hermeneutičkom analizom u kojoj se mora i dalje zadržati kritički odnos. Dalje, za provedbu istraživanja u praksi kritička je znanost o odgoju posegnula za akcijskim istraživanjima (König i Zedler, 2001).

Kako navode Köing i Zedler (2001), krajem 70-tih godina dvadesetog stoljeća, dolazi do određenog zastoja u razvoju kritičke znanosti o obrazovanju te ona nije uspjela stvoriti svoj program zbog nedostatka empirijske utemeljenosti, problema pojmovnog određenja i obrazloženje te metodoloških i praktičnih problema. Tada se okreću akcijskim istraživanjima o kojim će riječi biti kasnije u tekstu.

## Kritička pedagogija

Uz pojam kritičke pedagogije najčešće se vežu imena američkih autora koji se oslanjaju na mišljenja kako kritičke teorije Frankfurtskog kruga (poput Habermasa i Foucoultta), tako i na učenje samog Karla Marksa i Antonia Gramscia pa se i često nazivaju radikalnim kritičkim pedagogima. To su Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Donald Macedo, bell hooks, Joe Kincheloe, Ira Shor, Antonia Darder, Douglas Kellner, Shirley Steinberg (Darder i dr., 2016). Neki autori (Kessing-Styles, 2003, Aliakbari i Faraji, 2011, Abraham, 2014, Kincheloe i sur., 2018) izvore učenja kritičke pedagogije kakvu danas poznajemo, vide prvenstveno u radu brazilskog pedagoga Paola Freirea i kritičkoj teoriji. Upravo je Paolo Freire zaslužan što

je kritička pedagogija dospjela do internacionalne prepoznatljivosti i što je globalno rasprostranjena (Darder i dr., 2016, Kincheloe i sur., 2018). Uz pojam kritička pedagogija često ćemo naići na dodatne nazive (koji se ponekad vežu i uz određene autore) kao što su emancipacijska pedagogija, transformacijska pedagogija, kritička radikalna pedagogija i kritička revolucionarna pedagogija, a koji govore o samoj svrsi i srži njene teorije.

Jedan od ključnih autora američke tradicije radikalne kritičke pedagogije, Peter McLaren ističe kako je ona fundamentalno usmjerena prema razumijevanju utjecaja politike i moći u obrazovnim institucijama u najširem smislu te dodatno naglašava značaj koji u smislu kritičke pedagogije ima obrazovanje odraslih (prema Darder i dr., 2016). Ono je i jedna od ključnih aktivnosti kroz koju je Paolo Freire provodio *conscientização* – osvještavanje, a koje je kasnije u radu obrazloženo. Kritička pedagogija predstavlja način razmišljanja, pregovaranja i transformiranja odnosa u učionici, institucionalnih te društvenih i materijalnih odnosa u široj zajednici, društvu i državi, no „...zapravo je više usmjerena na transformaciju društva nego na reformu škole (Kirylo i sur., 2010, str. 2).

Kao što Kirylo i sur. (2010) tvrde, pokušaj definiranja kritičke pedagogije potencijalno može biti neuspješan jer dokida njoj inherentnu ideju konstantne promjene, razvoja i stalnog propitivanja pozicije u društvu i moguće transformacije. Suprotstavljajući se tzv. korporatizaciji obrazovanja, posebno se referirajući na javno obrazovanje u SAD, kritička se pedagogija postavlja protiv klasne eksploatacije, rasizma, seksizma, homofobije i drugih oblika opresije, protiv nejednakosti i opresivnih odnosa koji postoje u obrazovnim ustanovama (Kessing-Styles, 2003). “Kritički pedagozi brinu se o emancipacijskom znanju koje pomaže učenicima razumjeti kako odnosi moći i privilegije iskrivljavaju i manipuliraju društvenim odnosima...” (Aliakbari i Faraji, str. 81). Nastavnici nisu u mogućnosti djelovati neutralno unutar svoje prakse poučavanja, oni su moralni činitelji, ili podržavaju status quo ili se bore za promjene i dobrobit obespravljenih (Curtis, 2012).

## Paolo Freire

Jedan od najutjecajnijih autora kritičke pedagogije brazilski je pedagog Paolo Freire (1921. – 1997.). Kako na stranicama Freire instituta piše, on je: „Transformacijski edukator, pedagoški mislilac i radikalni praktičar.“ Njegove ideje opisane u knjizi *Pedagogija obespravljenih*, objavljenoj u Brazilu 1968. i prevedenoj na engleski jezik 1970., imale su veliki utjecaj na kritičke pedagoge i edukatore diljem svijeta. Na hrvatskom jeziku, knjiga je objavljena 2002. godine.

Koncept odgoja i obrazovanja koje ima emancipacijsku ulogu, čini središnji koncept Freireove pedagogije. Obrazovanjem se potiče razvoj društvene svijesti – *conscientização* koja omogućava oslobađanja od stanja potlačenosti. Freire prepoznaje 3 nivoa svijesti: neprijelazna svijest (čovjek koji živi u potlačenoj sadašnjosti), poluneprijelazna svijest u kojoj se živi kultura šutnje – čovjek vjeruje da je njegova životna situacija izvan njegove moći i stoga ju ne mijenja; polu prijelazna svijest ili naivna – čovjek uviđa da je situacija i u njegovoj kontroli te naposljetku kritička svijest kao najviša razina koja se postiže procesom osvještavanja (Vican, 2002). Učenje i poučavanje bi trebalo biti takvo da studentima omogući da promišljaju svijet koji ih okružuje, da o njemu razmišljaju kritički, da se suočavaju s kompleksnim pitanjima o neravnopravnim odnosima moći i tako iz objekta postaju aktivni subjekti (Abraham, 2014). To je praksa preobražaja društva, put ka slobodi.

Razvoj kritičke svjesnosti kroz odgoj i obrazovanje, odnosno obrazovanje usmjereno na rješavanje problema, Freire je nazvao *obrazovanjem za oslobođenje* i suprotstavio tradicionalnom obrazovanju koje naziva *bankarskim* (Curtis, 2012). Bankarski model je metafora za tradicionalni sustav u kojemu su nastavnici nositelji znanja, a učenici oni u koje se, kao u banci novac, deponiraju činjenice. Studenti/učenici samo primaju znanje, a nemaju ga pravo propitivati. Takvo je obrazovanje slika društva i nastojanja vladajućih da zadrže stanje ne-svjesnosti koje im omogućava opstanak na vlasti. Svakako je važno naglasiti kako u procesu obrazovanja učenici/studenti zapravo žive dva kurikuluma, onaj nominalni, jasno proklamirani i onaj skriveni kroz koji se u učenike, osim nastavnih sadržaja deponiraju i ideje vladajuće klase (Kirylo i sur., 2010).

Freire (2002) zagovara aktivnu učeničku poziciju u kojoj učenici propituju sadržaje, povezuju znanja sa životom i vlastitim problemima, traže načina za transformaciju društva i ispravljanje nepravde, emancipaciju i oslobođenje. “Kao pionir ovog pristupa, Dewey (1963) vjeruje da učenje putem rješavanja problema i praktične primjene potiče učenike da preuzmu aktivniju ulogu u određivanju svojih iskustava i pozicija unutar društva.” (Aliakbari i Faraji, 2011, str. 80). Tu se može svakako uključiti i pojam suradničkog učenja čija je bitna karakteristika dijalog (Jeyaraj, 2020), a koji se ističe i u Freireovom radu. On ga naziva egzistencijalnom potrebom. „Budući da takav stav o obrazovanju počinje s uvjerenjem da obrazovanje ne može uvesti svoj vlastiti program, već taj program valja osmisliti dijaloški, u suradnji s ljudima, takav program onda služi da se uvede pedagogija obespravljenih u čijoj razradi obespravljeni moraju sudjelovati.“ (Freire, 2002, str. 97). Tako će se potlačeni emancipirati iz objekata obrazovanja u subjekte koji autonomno i slobodno djeluju (Aliakbari and Faraji, 2011). Bitno je ne zaboraviti da se ključan dio Freireovog praktičnog, ali i teorijskog rada odnosio na obrazovanje odraslih, posebice u sklopu opismenjavanja.



## Akcijska istraživanja

Kako König i Zedler (2001) navode, pojam *akcijska istraživanja* potječe od Kurta Lewina koji je njime označio istraživanje aktivnosti kao “istraživanje u službi društvenih pothvata ili društvene tehnike“. Janet Masters (1995) spominje kako postoje dokazi i o ranijem korištenju metode, no Lewin je izgradio teoriju akcijskih istraživanja sredinom 1940-ih godina. Od početka 70-ih godina koriste se u sklopu kritičke znanosti o odgoju i kritičke pedagogije s ciljem da se razviju kao model emancipacijskog društvenog istraživanja (Miedema, 1987). U skladu s tradicijom kritičke znanosti o odgoju, za akcijska istraživanja karakteristično je to što se primarno ne usmjeravaju na spoznaju, već na rješavanje praktičnih problema. Kao takva nisu vrijednosno neutralna. Kroz njih se izražavaju i zahtjevi za emancipacijom i zrelošću, a zalažu se i za preobrazbu tradicionalnog odnosa subjekta i objekta – istraživača kao subjekta i ispitanika kao objekta istraživanja – u odnos dvaju subjekata. Zaključno, akcijska istraživanja postavljaju pitanje istinitosti samih istraživanja, te se prvenstveno bave transformacijama društva, a ne samom spoznajom (Klafki, 1975; König i Zedler 2021; Bognar, 2001).

Janet Master u *History of Action Research* (1995) razlikuje tri vrste akcijskih istraživanja:

- tehnička/tehničko-suradnička/znanstveno-tehnička/pozitivistička, zatim
- suradnička/praktička-savjetodavna/interpretacijska te
- osnažujuća/kritičko-emancipacijska/ kritičko-znanstvena.

Upravo u kritičko-emancipacijskom konceptu je bitno ispreplitanje teorije i prakse, simetrična komunikacija te orijentacija aktivnosti prema boljoj budućnosti (prema Bognar, 2001).

## Zaključak

Težnja za emancipacijom prožimajući je faktor koji snažno povezuje kritičku teoriju s teorijom i praksom kritičke obrazovne znanosti i kritičke pedagogije. Za Girouxa (1983) spoznaje kritičke teorije nisu iscrpljene pa predlaže ponovno oblikovanje glavne postavke kritičke teorije u svjetlu novih povijesnih uvjeta zadržavajući emancipatorski duh. Za Abrahama (2014) također, kritička pedagogija ima potencijal transformirati obrazovanje. Prakse kritičkih pedagogija i sličnih obrazovnih inicijativa dovele su do popularizacije i skretanja pažnje na kritičko mišljenje koje se proklamira kao poželjno i potrebno u suvremenom društvu, naročito njegovoj digitalnoj i virtualnoj sferi. Kritičke obrazovne teorije zahvatile su područje kulture, uvodeći ju u područje obrazovanja, što je vidljivo u radu Mollenbeuera i Freire te kasnije u



Mclarena i drugih kritičkih pedagoga sadašnjice. Također, otvorena je problematika komunikacije, Habermasove „komunikacijske kompetencije“, dijaloga u Freirea te prakse kao spoja djelovanja i mišljenja.

S druge strane, nisu izostale ni kritike koncepta emancipacije u obrazovanju, prvenstvo u njenom pojmovnom određenju – zahvaća i makro poziciju odnoseći se na cijelo društvo koje se treba transformirati (to se prvenstveno pronalazi u Horkheimeru) te o sazrijevanju pojedinca kroz proces emancipacije što pronalazimo kod Habermasa, Freirea kroz faze osvješćivanja, ali i u Mollenhauera (1973): “Razum teži zrelosti, autonomiji djelovanja i oslobađanju od dogmatizma. On kao znanstvena praksa nije samo stvarni čimbenik prosvijećenog društva, već istodobno sadrži želju za racionalnošću. On se, kako to kaže Habermas, odlučuje za pravednost, napredak, mir, protiv dogmatizma, on je “određeni razum.” (prema König i Zedler 2021, str. 67).

Krstić (2022) tvrdi da se prava emancipacija može postići jedino obrazovanjem koje je potpuno oslobođeno bilo kakvog emancipacijskog “projekta”. Drugim riječima, postavljanje emancipacije kao cilja obrazovanja, zapravo je superponiranje moći određenog „projekta“ i pokušaj uspostave dominacije. Autorica je mišljenja da u obrazovnom procesu kritička pedagogija, kritičko mišljenje i ponašanje, koji u svojoj srži imaju ugrađenu svojevrstu autokorekciju kroz samorefleksiju i iterativnost prakse i teorije, zapravo rastapaju mogućnost „projekta“, koji, iako je možda u početku postojao, zapravo postepeno nestaje. Stoga je težnja za emancipacijom kroz obrazovanje jedan od vrhunskih koncepata obrazovne teorije uopće.

## Literatura:

- Abraham, G. Y. (2014). *Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences*. *KAPET*, 10(1), 90–98.
- Aliakbari, M., i Faraji, E. (2011). *Basic Principles of Critical Pedagogy*. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17, 77-85.
- Blake, N., i Masschelein, J. (2003). *Critical theory and critical pedagogy*. *The Blackwell guide to the philosophy of education*, 38-56.
- Bognar, B. (2001). *Kritičko-emancipacijski pristup akcijskim istraživanjima*. *Život i škola= Life and school*, 47(6), 45-60.
- Curtis, W. (2012). *Filozofija odgoja*. U *Duffour, B., Curtis, W. (ur.), Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline*. (str. 41-71). Zagreb: Educa.
- Darder, A., Mayo, P. i Paraskeva J. M. (2016). *International critical pedagogy reader*. New York: Routledge.
- De Lissovoy, N. (2010). *Rethinking Education and Emancipation: Being, Teaching, and Power*. *Harvard Educational Review*, 80(2), 203–221.
- Freire Institute. (bez. dat.). *Paulo Freire Biography*. Freire Institute. <http://www.freire.org> Pristupljeno 9. kolovoza 2023.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras.

- Friesen, N. (2020). "Education as a Geisteswissenschaft": an introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- Giroux, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice. ESA 84I, Theory and Practice in Educational Administration*. Publication Sales, Deakin University Press, Deakin University.
- Jeyaraj, J. J. (2019). Possibilities for critical pedagogy engagement in higher education: exploring students' openness and acceptance. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 27–38. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09605-0>
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R., i Monzó, L. (2018). Critical pedagogy and qualitative research. The SAGE handbook of qualitative research, 5, 235-260.
- Kirylo, J. D., Thirumurthy, V., Smith, M., i McLaren, P. (2010). Issues in Education: Critical Pedagogy: An Overview. *Childhood Education*, 86(5), 332–334. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10521420>
- Klafki, W. (1975). Decentralized curriculum development in the form of action research. *Council of Europe Information Buletin*, 1, 13–22.
- König, E., i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Krstić P. (2022). Emancipated education – education as emancipation. *Theoria, Beograd*, 65(1), 167–183. <https://doi.org/10.2298/theo2201167k>
- Master, J. (1995). The History of Action Research. *Action Research Electronic Reader*. <http://www.aral.com.au/arow/default.html>. Pristupljeno 1.10.2023.
- Miedema, S. (1987). The theory-practice relation in critical pedagogy. *Phenomenology + Pedagogy*, 221-229. <https://doi.org/10.29173/pandp15059>
- Peca, K. (2000). Critical theory in education: *Philosophical, Research, Sociobehavioral, and Organizational Assumptions*.
- Vican, D. (2002). Predgovor. U: *Paolo Freire, Pedagogija obespravljenih* (str. 8–21). Zagreb: Odraz.
- Wulf, C. (2003). Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory. *European Studies in Education*, 18.

## The pursuit of emancipation through education in the light of critical theory

### Abstract

This paper explores the concept of emancipation through education in the light of critical theory, with a focus on critical pedagogy and critical educational science. The concept of emancipation carries a dual meaning, liberation from oppression and a striving for maturity. It involves personal and societal liberation, fostering critical thinking and action against injustice. Critical theory, rooted in the Frankfurt School, provides a fundamental framework for questioning power relations and promoting societal transformation. Critical educational science (Mollenhauer, Klafki, and Giesecke) sees maturity as the goal and purpose of educational measures. Critical pedagogy, especially inspired by Paulo Freire, emphasizes the importance of dialogue, critical thinking, and action while advocating education for emancipation. The paper illustrates how the pursuit of emancipation through education is one of the paramount concepts in educational theory overall.

**Keywords:** critical educational science; critical pedagogy; Paulo Freire

