

Maja Maksimović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih²

Apstrakt: Teorije učenja predstavljaju priznato znanje i time diskurse kroz koje se odnosi moći reprodukuju i održavaju u obrazovnim aktivnostima. One u sebi nose i sadrže odgovore na pitanja „šta je znanje“ i „ko ga poseduje“, kroz koje se konzerviraju autoriteti u obrazovanju i određen je način na koji se učenje i poučavanje odvijaju. Dva navedena pitanja predstavljaju i kriterijume poređenja dve teorije – teorije transformativnog učenja i koncepcije metakognicije i samoregulacije. Dublja analiza istraživačkog pitanja je urađena kroz prikazivanje ideja feminističke epistemologije i Fukoove perspektive odnosa moći. Osnovni cilj ovog rada nije u pružanju nove koncepcije, već ukazivanje na značaj analize i dekonstrukcije „istine“ koja je implicitno sadržana u teorijama učenja. Potencijalni značaj za nastavnike u obrazovanju odraslih je skretanje pažnje na ideologije na kojima su određene teorije zasnovane i uviđanje odnosa moći koje one, često putem jezika, reprodukuju.

Ključne reči: odnosi moći, teorije učenja, epistemološke pretpostavke, obrazovanje odraslih.

Značaj i potreba analize teorija učenja za obrazovanje odraslih

Andragoška praksa je u velikoj meri oblikovana postojećim teorijama učenja koje imaju posredan uticaj na kreiranje institucionalnih okvira, oblika obrazovanja odraslih, kurikuluma, metoda rada, i na rad edukatora³ sa odraslima. Pod „radom

¹ Maja Maksimović, MA je asistent na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, doktorand na Grupi za andragogiju.

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (179060), koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

³ Postoje neslaganja u nacionalnim naučnim krugovima u vezi sa upotrebom termina *edukator*. U nedostatku adekvatnijeg, odlučila sam se da koristim pomenuti termin, označavajući njime sve neposredne realizatore obrazovnih aktivnosti: facilitatore, instruktore, moderatore, trenere, nastavnike, savetnike itd.

edukatora“ podrazumevam deo koji se odnosi na pripremu obrazovnog procesa, ali i na sâm rad sa učenicima – uključujući odnos sa njima, koji varira od izuzetno autoritarnog pa do odnosa veće jednakosti, način komunikacije, pristupanje grupnoj dinamici itd. Autori Pešikan i Antić (2009) ukazuju na postojanje nastavničkih implicitnih teorija učenja koje posredno oblikuju obrazovnu praksu i zalažu se za njihovo preispitivanje, ističući da je važno da se odustane od svakodnevnih, nenaučnih pretpostavki koje su pretežno skrojene na osnovu prethodnog iskustva učenja, kao i putem pokušaja i pogrešaka, i potrebu da obrazovne aktivnosti nađu osnovu u naučnim teorijama učenja. Podržavajući značaj refleksije o sopstvenoj praksi, idejama, stavovima, kao i osećanjima, mislim da se ne treba zaustaviti na preispitivanju u kome naučne teorije predstavljaju isključivu referentnu tačku na osnovu koje se donosi odluka o ispravnosti ličnih implicitnih teorija. Neophodno je produbiti analizu postojećih naučnih teorija učenja koje se često posmatraju izolovane, u vakuumu, a ipak predstavljaju istorijski konstrukt i proizvod su konteksta u kome su nastale, diskursa društvenih nauka, epistemoloških pretpostavki i dominantnih odnosa moći.

Kada govorim o analizi postojećih teorija učenja, smatram da ne treba ostati na površini i baviti se isključivo utvrđivanjem ciljeva učenja, razumevanjem procesa, uloge edukatora. Ono što često ostaje skriveno jer je postalo „zdrav razum“, odnosno zauzima autoritativnu poziciju istine i stoga se teško prepoznaje, pretpostavke su koje leže u osnovi koncipiranih teorija, a proistekle su iz zapadno-evropskog diskursa u kome je sadržan odgovor na pitanja: šta je znanje, ko ga poseduje, kako se do njega dolazi? Kako smo i sami uronjeni u pomenuti kontekst, postaje nam teško da razaznamo konstrukcije koje su se nataložile tokom istorije, a koje su proizvod društvenih okolnosti i struktura, kao i misli velikih evropskih autora i filozofa, i da ih posmatramo sa distance i sa neophodnom dozom kritizma. Odgovori na pomenute dileme rađaju pitanje: gde u obrazovnom procesu leži moć koja je uslovljena diskursom socijalnih nauka iz koga su konkretne teorije učenja ponikle.

Teorije učenja nisu neutralne već inkorporiraju određenu ideologiju i sistem vrednosti koji se najčešće odnosi na poimanje znanja i istine. Ipak, pitanja šta je istina, ko je proizvođa, šta je znanje, ko ga poseduje i kakvi su odnosi moći u obrazovanju, u međunarodnoj andragoškoj literaturi se postavljaju tek od sredine devedesetih, iako ona oblikuju način na koji vidimo svet i učestvujemo u njemu i utiču na naš pogled na učenje i poučavanje (Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986). U nacionalnoj andragoškoj literaturi i praksi pitanja odnosa moći i epistemoloških osnova razumevanja procesa učenja su se retko postavljala. Kako smatra Brookfield (2001), koji svoj rad zasniva na Fukoovom razumevanju moći i znanja, edukatori odraslih su često naivno smatrali svoju praksu prevashodno

kao oslobađajuću, odnosno emancipatorsku. Nedostatak preispitivanja epistemoloških osnova prirode učenja i poučavanja je moguća posledica diskursa socijalnih nauka i postulata na kojima on počiva: objektivnost, mogućnost merenja socijalnih i psiholoških pojava, neophodna neutralnost istraživača i njegova dekontekstualizovanost. Polazeći od već formiranih stanovišta koja podrazumevaju i prisutni dualizam um/telo, racio/emocije, naukama koje se bave obrazovanjem i učenjem je teško da postavljaju pitanja kojima bi opovrgnule sopstvene metode i temelje; skoro je nemoguće sumnjati u postojanje objektivnog saznavanja i značaja logičkog zaključivanja, te određene epistemološke dileme ostaju zanemarene bivajući polazna osnova daljih istraživanja i razmatranja. Retorika nezainteresovane neutralnosti koja je integralni deo hegemonističkih teorija saznavanja, konzistentno je maskirala relacije moći (Code, 2007). Nauka zadržava svoj neprikosnoveni autoritet u procesu saznavanja, otkrivanja sveta i razumevanja sebe, iako „centralno mesto u istraživanju znanja zauzima pitanje ko ima pravo da kaže šta se računa kao znanje“ (Guy, 2004: 142) što predstavlja manifestaciju odnosa moći i dominantnih diskursa koji imaju privilegiju u odnosu na druge forme znanja (Preece, 2011). Radi boljeg razumevanja epistemoloških pitanja i odnosa moći u obrazovanju odraslih biće prikazane ideje koje su proistekle iz feminističke epistemologije, pravac u kome se po prvi put javila ideja da je znanje istorijska konstrukcija koja preslikava dominantne odnose moći. Od značaja za obrazovanje odraslih je i Fukoova filozofija i interpretacija odnosa moći jer on ukazuje na njihovo omni-prisustvo i disperzovanost, te je iz tog razloga adekvatna za andragoško istraživanje koje se bavi eksploracijom uticaja diskursa na mikro odnose u obrazovanju odraslih, pre nego odnosom različitih socijalnih struktura.

Postojanje diskursa ne nosi pozitivnu niti negativnu valencu, niti su odnosi moći u obrazovanju nešto što se u ovom radu vidi kao loše i nepotrebno. Naprotiv, njihovo doživljavanje kao viška u obrazovanju odraslih dovodi do zamagljivanja realnosti i neuviđanja njihovog postojanja. Ono što ovaj rad ima kao svoj prevashodni cilj je da omogući čitaocu da se izmesti iz uloge koje zauzima i da se zapita šta je za njega učenje i koje skrivene pretpostavke i odnose moći teorije u sebi nose.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživačka pitanja

Osnovno istraživačko pitanje je koliko određene teorije učenja (teorija transformativnog učenja i koncepcija metakognicije i samoregulacije) potencijalno reprodukuju odnose moći u obrazovanju odraslih samim postojanjem određenih

epistemoloških pretpostavki na kojima su zasnovane. Teorije učenja u sebi nose i sadrže odgovore na pitanja „šta je znanje“ i „ko ga poseduje“, kroz koje se konzerviraju autoriteti u obrazovanju i određen je način na koji se učenje i poučavanje odvijaju. Dva navedena pitanja predstavljaju i kriterijume poređenja dve teorije. Dublja analiza istraživačkog pitanja će biti urađena kroz prikazivanje ideja feminističke epistemologije i Fukoove perspektive odnosa moći.

Metodološki pristup

U ovom radu će biti korišćen komparativni pristup istraživanju sa elementima kritičke analize diskursa izabranih teorija učenja, s tim što će se upoređivati njihova skrivena značenja i pretpostavke koje leže u osnovi eksplorisanih teorija, tj. odnosi moći koji su utkani u koncepcije i koji se otkrivaju u praksi kada se određene ideje primene. Razlika između toga šta je eksplicitno i šta je implicitno u tekstu je od priličnog značaja u socio-kulturnoj analizi, jer istraživanje implicitnog sadržaja obezbeđuje vredne uvide u ono što se posmatra kao datost, odnosno kao zdrav razum (Fairclough, 1989). Uzimajući u obzir istraživačko pitanje kojim se ovo istraživanje bavi, u fokusu komparacije nije isključivo sadržaj samih teorija, već jezik koji one koriste, naslanjajući se na tezu da se određeni diskurs manifestuje kroz jezik koji se upotrebljava. Kroz korišćene termine se manifestuju „pozadinsko znanje“ i „naturalizovane ideologije“ koji se doživljavaju kao neideološka istina (Ibid). Kritička analiza diskursa omogućava da opšteprihvaćena istina o ljudskoj prirodi bude dekonstruisana. Fokusiraću se na termine i terminologiju koja je upotrebljena u tekstovima koji se bave objašnjavanjem pomenutih teorija učenja i pokušati da kroz analizu jezika dokučim koje su to skrivene pretpostavke koje se odnose na pomenuta pitanja – šta je znanje i ko ga poseduje i kontroliše. Neće biti fokusa na gramatiku i način na koji se rečenice konstruišu, već se interpretacija jezika naslanjati na analizu upotrebljenih termina.

Analizirani tekstovi

Tekst je u kritičkoj analizi diskursa prepoznat kao deo društvenog događaja – „jedan od načina na koji ljudi deluju i komuniciraju u toku društvenih zbivanja je da govore ili pišu“ (Fairclough, 2003: 22). Za potrebe ovog rada analiziraće se tekstovi teorija učenja: jedna koja važi za emancipatorsku – teorija transformativnog učenja, i teorija koja je u svojoj osnovi kognitivna i usmerena je na postignuće – koncepcija metakognicije i samoregulacije. Ove dve teorije pružaju osnov za različite pravce kreiranja obrazovne politike, te su, pored svog naučnog uticaja, iz tog razloga vrlo interesantne. Može se reći da je teorija transformativnog učenja

bliska agendi međunarodne organizacije UNESCO koja se zalaže za ostvarivanje ljudskih prava kroz obrazovanje i očuvanje ljudskog dostojanstva, i vidi obrazovanje kao osnovno ljudsko pravo. Konceptija metakognicije i samoregulacije, koja predstavlja odgovor na pitanje kako što efektivnije učiti, usmerena je na postignuće i zapravo sadrži u sebi jaku ekonomsku dimenziju obrazovanja. U njoj se prepoznaje pristup obrazovnim politikama koji podržava i promoviše međunarodna organizacija OECD, a koja obrazovanje vidi kao sredstvo ekonomskog napretka (već razvijenih zemalja). Nadalje, za koncepciju metakognicije i samoregulacije se može reći da su ugrađene u filozofiju moderne, dok teorija transformativnog učenja je iznikla u periodu tranzicije iz moderne u postmodernu; određena polazna stanovišta ove teorije učenja se mogu nazvati modernističkim, a u nekim drugim se nazire početak postmodernog načina poimanja stvarnosti. Još jedan razlog izbora pomenutih teorija nalazi se i u tome što je teorija transformativnog učenja potekla iz prakse obrazovanja odraslih, dok se koncepcija metakognicije i samoregulacije odnosi pretežno na školsko učenje.

Pozicija istraživača u kritičkoj analizi diskursa

Pitanje sa kojim se suočavaju istraživači koji kao metodološki pristup koriste kritičku analizu diskursa je – šta njima daje autoritet da kritikuju i dekonstruišu diskurse (Fairclough, 1989). Oni su i sami njihov deo i pitanje je na koji način uspevaju da uoče skrivena značenja i daju tumačenja. Da li kreiramo nove diskurse i koliko zauzimamo poziciju moći dajući sebi za pravo da budemo izvan „običnog sveta“? Hammersley (1994) ističe da istraživanje ne treba da bude i nije božiji pogled, već donosi različite priče ispričane iz različitih uglova; istraživač je autoritet koji treba da bude izazvan (prema Đerasimović, 2011). Samo priznavanje subjektivnosti i njena analiza predstavlja nezaobilazan korak ka priznavanju da je na izvestan način, svako znanje pozicionirano (Haraway, 1988). Kritikujući pozitivistički diskurs razvoja društvenih nauka, dozvoljavam sebi da iznesem čitaocu da moje pisanje ne predstavlja istinu, već da ono predstavlja trenutno, pozicionirano znanje sa kojim je moguće povezati se ili ga odbaciti. Bilo bi kontradiktorno da se proces pisanja i sam sadržaj razlikuju u pristupu, odnosno da kroz sadržaj propagiram pozicioniranost nasuprot objektivnosti, a da sâm rad bude napisan u duhu koji neguje postojanje jedne istine. Vraćajući se ponovo na Fukoova razmišljanja, princip mi je bio da ne podržavam odnose moći kroz davanje podrške diskursu iz kog oni proizilaze, već da pokušam da ukažem na ranjivost i nesigurnost samog istraživača u procesu pisanja, jer svako istraživanje predstavlja bolan proces u kome se naše ideje lome, kreiraju, bivaju kritikovane, odbačene ili uveličane, a naš identitet promenjen.

Epistemološke pretpostavke u teorijama učenja – mit o objektivnosti

Objektivnost nije nikada nevina – ona je uvek pozicionirana.

Lorraine Code

Za potrebe ovog rada je bilo potrebno vratiti se filozofskim pitanjima i zaviriti u pisanja i razmišljanja koja su proistekla iz feminističke epistemologije jer se u ovom pristupu razmatra poreklo znanja i istine iz perspektive odnosa moći, i analizira se i preispituje ono što se često naziva „zdravim razumom“ i opšte prihvaćena „istina“ te će iz tog razloga ovaj filozofski pristup biti korišćen kao konceptualni okvir analize teorija učenja.

Feministička epistemologija je stupila na scenu početkom sedamdesetih, sumnjajući u osnove tradicionalne epistemologije koja je dugo vremena ostala sigurna pod okriljem samoproklamovane neutralnosti, i koja je, navodno, uspešla da prevaziđe posebnost i iz tog razloga predstavi stvari onakvima kakve jesu (Code, 2007). Ovaj epistemološki pravac se naslanja i na Fukoovu premisu da su ljudski subjekt, društvene prakse i institucije proizvodi istorijski smeštenog diskursa (Luke, 1996) što je od važnosti za ovaj rad jer implicira slojevitost teorija i njihovu konstruisanost u kontekstu dominantnih socijalnih odnosa. Kako kaže autorka Brickhouse (2001) rad feminističkih epistemološkinja počinje analizom šta je to što se posmatra kao istina i na koji način se ona opravdava. Ideje i kritika ovog pravca su značajni jer postavljaju pitanja koja se tiču pretpostavki koje se nalaze u osnovi teorija učenja, sumnjaju u njihovu istinu i predlažu kontekstualnost umesto objektivnosti. Feministički pristup je zapravo dekonstruisanje načina na koji normativni, a priori definisani principi, promovišu androcentričnost (Code, 2007).

Jedno od pionirskih feminističkih istraživanja koja se bave načinima saznavanja je sprovedeno od strane autorki Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule (1986) koje su ispitivale 135 žena i njihovo iskustvo saznavanja i učenja, kritikujući postojanje objektivnog znanja i dualizma. Pitanja koja su bila u osnovi ovog rada su: Šta je istina? Šta je autoritet? Koga slušam? Šta računam kao dokaz? Kako znam ono što znam? Autorke su pošle od pretpostavke da su „konceptije znanja i istine koje su prihvaćene danas i oblikovane tokom istorije kreirane u kulturi u kojoj dominiraju muškarci“ (Ibid: 5) navodeći kao argument činjenicu da su glavne obrazovne institucije u prošlosti bile osnovane od strane muškaraca za muškarce, da su naučnici bili dominantno muškarci, pa čak i ispitanici u različitim istraživanjima. Posledično, opšteprihvaćeni stereotip o ženskom razmišljanju kao emotivnom, intuitivnom i ličnom doprineo je devalvaciji ženskog uma, naro-

čito u zapadnim, tehnološki orijentisanim kulturama koje vrednuju objektivizam i racionalnost (Sampson, prema Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986). Mentalni procesi koji su uključeni u razmatranje apstraktnog i ne-ličnog su označeni kao *mišljenje* i pripisani su muškarcima, dok se oni koji se vezuju za lično i interpersonalno nazivaju *emocije* i pripadaju ženama. Posledica ove dihotomije je veće vrednovanje racionalnosti i objektivnosti nad emotivnim i intuitivnim, što, kako neke autorke smatraju (Keller, Harding i Hintikka, prema Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986) leži u srcu većine akademskih disciplina, metodologija i teorija. Interesantna za ovaj rad je kategorizacija znanja koja predstavlja rezultat istraživanja *Women's way of knowing*, a koja u sebi inkorporira i nivoe autonomije u procesu saznavanja i oslanjanja na spoljašnji autoritet. Na početku kontinuuma se nalazi znanje koje je simbolično nazvano *tišina*: pozicija u kojoj žene doživljavaju sebe bez uma i glasa i subjekte izložene kapricu spoljnog autoriteta; *primljeno znanje*: perspektiva u kojoj žene sebe posmatraju kao sposobne da prime znanje, čak ga i reprodukuju – znanje koje pripada sveznajućem spoljašnjem autoritetu, ali ne i sposobne da kreiraju znanje; *subjektivno znanje*: perspektiva iz koje su istina i znanje zamišljene kao lične, privatne i subjektivno saznate; *proceduralno znanje*: pozicija iz koje žena investira u učenje i primenjuje objektivne procedure za dobijanje i komuniciranje znanja; *konstruisano znanje*: pozicija u kojoj žena vidi svo znanje kao kontekstualno, doživljava sebe kao kreatora znanja i vrednuje kako subjektivne, tako i objektivne strategije saznavanja. Iz navedenog se može uočiti rast autonomije i lične moći: od tišine u kojoj se sva moć nalazi spolja, pa do osećaja da sami kreiramo znanje, koje je po svojoj prirodi kontekstualno (Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986: 15). Ova kategorizacija će biti korišćena u daljem radu pri analizi teorija učenja kao kriterijum prepoznavanja pretpostavki odnosa moći u obrazovanju: gde boravi znanje i istina, i ko ih kontroliše.

U fokusu navedenog istraživanja je proces *ženskog saznavanja* i njegova diskriminacija u odnosu na „mušku“ objektivnost i racionalnost, te su ispitanici istraživanja bile isključivo žene; nije napravljeno poređenje sa muškim doživljajem znanja i saznavanja. Moguće je da u slučaju da su učesnici intervjua bili i muškarci, da ne bismo dobili drugačije rezultate istraživanja i kategorizaciju znanja koja podrazumeva kretanje od dominacije spoljašnjeg autoriteta ka doživljaju lične moći. Perspektiva da je žensko saznavanje kvalitativno drugačije od muškog je naišla na kritiku zbog nedostatka obraćanja pažnje na diskurs koji oblikuje žene i vodi ih da se ponašaju u skladu sa određenim uverenjima i stereotipima (English, 2006). Hayes i Flannery (2000) tvrde da bi trebalo da budemo zabrinuti zbog potencijalnog preteranog uopštavanja o ženskom načinu saznavanja. Tiranija discipline, objektivizacije i eksternalizacije znanja, što kao svoju posledicu ima oduzimanje glasa i lične moći se, po mom mišljenju, sprovodi nad oba pola.

Savremenije feminističke teorije se takođe bave kritikom pozitivističkog pogleda na svet, racionalizma i prisutnog dualizma u procesu saznavanja, ali prevazilaze dihotomiju radiklanog feminizma između muškog i ženskog načina saznavanja. Tradicionalna epistemologija i u novim feminističkim teorijama i dalje biva kritikovana, naročito premise koje su potekle iz prosvetiteljstva i kartezijske filozofije i koje su oblikovale današnje razumevanje procesa saznavanja i učenja, kao što je nezaobilazno „Mislim, dakle postojim“. Fokusirajući se na odnose moći i njihov uticaj na proizvodnju znanja, feministička epistemologija je proširila svoj delokrug izvan pitanja roda, uključujući podelu na rase, klase i seksualnost u svoje analize, nazivajući svoj projekat *oslobađajuća epistemologija* (Grasswick, 2011). Autorka smatra da kada god postoji socijalno raslojavanje, postoje i epistemološki efekti: kako se kognitivni autoritet distribuira, i koje pretpostavke se podrazumevaju kao polazne tačke istraživanja (Ibid). Kako tvrdi Code (2007), od svog zapisanog postanka, bela zapadna filozofija je pozitivno evaluirala hijerarhijsku podelu između racionalnog i iracionalnog, gde samo oni koji pripadaju racionalnom „krugu“ mogu da očekuju uvažavanje i poštovanje. Iz tog razloga su ne samo žene bile isključene zbog navodne racionalne nesposobnosti, nego i drugi *Drugi* koji su bili osuđeni kao neadekvatni za rezonovanje iz kog proističe validno znanje (Ibid.). Iz ovoga proizilazi da je razumevanje učenja kao dominantno kognitivnog procesa i nečega što se može usvojiti spolja izostavljajući emocije bilo istorijski i socijalno konstruisano, uz oslikavanje i preslikavanje dominantnih odnosa moći i kreiranje diskursa u kome se razvija i dešava obrazovni proces. Saznavanje je pod uticajem ideja pozitivizma svedeno na memoriju i razmišljanje, a oni koji saznaju predstavljaju bestelesne umove koji usvajaju znanje van konteksta i sopstvene subjektivnosti, što je imalo ogroman uticaj na koncipiranje teorija učenja i „kliničko odstranjivanje“ emotivnosti i telesnosti iz obrazovanja.

Znanje i odnosi moći u obrazovanju odraslih

– Fukoova perspektiva

Sledeće poglavlje ima za cilj da analizira na koji način teorije učenja predstavljaju diskurs kroz koji se moć reprodukuje u obrazovnom procesu. Fukoov rad na temu moći i znanja pruža još jednu korisnu prizmu i konceptualni okvir kroz koji se mogu „provući“ teorije učenja, naročito zbog toga što on konstatno ističe povezanost između znanja i odnosa moći koje sam dotakla u prethodnom poglavlju koristeći se idejama feminističke epistemologije. U obrazovanju odraslih često se podrazumeva emancipatorska uloga obrazovanja i učenja i ono se posmatra samo po sebi kao oslobađajuće, nasuprot školovanja, te su ove teme bile zanemarivane

i, kako kaže Brookfield (2001), ređanjem stolica u krug koje je karakteristično za aktivnosti u obrazovanju odraslih se podrazumevala i jednakost i raspodeljena moć. Foucault (prema Brookfield, 2001) kritikuje verovanje da društvo u celini i njegove *lokalizovane prakse*, kao što je obrazovanje odraslih, sadrži zone slobode koje su oslobođene prisustva moći. Edukatori koji se ponose svojim participativnim pristupom mogu nehotice da ojačaju diskriminativne prakse koje pokušavaju da ospore (Ibid). Dominantni diskursi upravljaju i u ovoj oblasti i ignorisanje edukatora i izvesna nonšalantnost prema ovoj temi podržavaju prećutne odnose moći i reprodukuju ih. Teorije učenja, kao i iskustvo prethodnog obrazovanja, proizvode taj vladajući diskurs iz kog reaguju kako edukatori, tako i sami učesnici, zauzimajući uloge koje su im unapred propisane i definisane. Uputstvo za upotrebu obrazovnih aktivnosti je delimično sadržano i u skrivenim postulatima postojećih koncepcija koje se trude da pojašne procese učenja i poučavanja, a možda ih više oblikuju i kreiraju nego što ih objašnjavaju. U polazne pretpostavke „šta je znanje“, „ko ga poseduje“ su utkani odnosi moći koji se emituju i demonstriraju u samim aktivnostima. Ono što je društvo prihvatilo kao znanje ili istinu neizostavno se završava ojačavanjem nečijeg autoriteta i ograničavanjem moći drugih (Ibid). Diskursi obuhvataju određeni jezik, poseban pogled na svet u kome se neke stvari smatraju inherentno važnijim ili istinitijim od drugih, skup pojmova koji se zajednički održavaju od strane onih koji učestvuju u diskursu, kao i pravila prosuđivanja šta je dobro i šta je loše, i time se odnosi moći ne mogu održavati bez njihovog postojanja. Diskurs podrazumeva mehanizme putem kojih moć teče, i izražen je između ostalog kroz jezik, stavove i ponašanje (Preece, 2011).

Govoreći o odnosima moći i koristeći taj termin, važno mi je da istaknem šta u ovom radu pod time podrazumevam, ponovo se oslanjajući na Fukoove misli i tumačenja koja pružaju prostor za uvid i dekonstrukciju polaznih uverenja koje sam imala. Naime, razmišljajući o ovoj temi neizbežno je bilo na početku razmatranja napraviti početničku grešku i projektovati moć u dominantnu grupu koja teži da zadrži svoju poziciju i iz tog razloga je represivna prema drugim grupacijama. Posmatrajući je na ovaj način, moć postaje centralizovana i linearna i može se lako pratiti njena putanja – posledica ovakvog razmišljanja je deljenje stvarnosti na dobre i zle, na autoritete i ugnjetavane. Međutim, intimni prostori učenja nisu oslobođeni od odnosa moći, iako su skriveni od očiju takozvanih „bad guys“. Iz kog razloga se onda ne ponašamo slobodno, kako se i očekuje od obrazovanja odraslih, nego se vezujemo za određene uloge i odnosimo se prema ljudima iz pozicije autoriteta, dok učesnici uglavnom očekuju da im edukator da gotovo znanje i ponudi rešenja? Ne zaboravljajući da se učenje odraslih već dešava u definisanom kontekstu koji i sam ima svoje karakteristike i predstavlja

određeni diskurs, čini se da postoji prazan prostor koji može biti ispunjen slobodom, ali najčešće biva ispunjen unapred definisanim ulogama i očekivanjima, što se, kako piše Brookfield (2001) ogleda u načinu na koji se razvija diskusija, metoda koja podrazumeva zajedničku konstrukciju znanja. Postoje norme koje se poštuju, dižemo ruku kada hoćemo da govorimo, trudimo se da budemo pametni, pričamo najčešće o stvarima za koje mislimo da znamo i težimo da budemo u pravu. Foucault ukazuje da je pogrešno misliti da prisustvo moći znači da su ljudi figure u nekoj velikoj igri šaha koja je razvijena od strane vladajuće grupe (Brookfield, 2001). „Moć dopire u najmanje delove pojedinca, dodiruje njihova tela i učitava sebe u njihove akcije i stavove, njihove diskurse, procese učenja i svakodnevni život“ (Foucault, 1980: 39). Ono što Foucault nudi je prepoznavanje suptilnijih formi moći i discipline koje se prepoznaju u praksama za koje se misli da su demokratske i participativne.

Uvod u analizu teorija učenja – prikaz konteksta

Cilj sledećeg poglavlja je analizirati kontekst i identifikovati pretpostavke koje će uticati na dalje tumačenje tekstova, odnosno poglavlja knjiga. Kao način analize konteksta i dubljeg razumevanja stanovišta koncepcija odlučila sam da se osvrnem na sam uvod knjiga koji pojašnjavaju namenu i putem elemenata kritičke analize diskursa omogućavaju uvid u polazne pretpostavke. Koncepcija metakognicije i samoregulacije u učenju je predstavljena u trinaestom poglavlju knjige *Human learning*, odnosno *Ljudskog učenja* i nalazi se u okviru šireg poglavlja sa naslovom *Složeno učenje i kognicija*. Sama knjiga, kako navodi njena autorka Jeanne Ellis Ormrod, napisana je kao udžbenik i namenjena „učenicima koji žele da saznaju više o učenju, ali nemaju psihološku pozadinu“ (str. 3). Interesantno je da su prve dve rečenice u uvodu sledeće: „Ljudsko učenje je fascinantan proces, i *psiholozi* otkrivaju sve više o tome svake godine. Ipak ja sam tužna i frustrirana koliko *ne-psiholozi* znaju malo o tome kako oni sami uče i kako mogu da pomognu u instruktazi“ (str. 3). U samom uvodu se nalazi pretpostavka da su psiholozi *ti* koji poznaju i razumeju proces učenja, a oni koji to nisu – daleko su od te naučne istine koja može da im pomogne u njihovom radu. Ovde se nazire ideja da je nauka ta koja zna i samim tim psiholozi poseduju autoritet kada se radi o procesu saznavanja i učenja, što im daje legitimnu moć i poziciju da kreiraju diskurse.

Prvo poglavlje knjige koje nas uvodi u razumevanje učenja započinje sa davanjem primera iz ličnog života autorke u kome ona navodi iskustva svoje dece i njihovo školovanje. Dakle, autorka vezuje proces učenja za školovanje i izgleda da sugerise da je ono namenjeno deci. Prateći dalje tekst, nailazi se na poglavlje

koje se naziva *Značaj učenja* i čini mi se da je sledeći sadržaj poglavlja izuzetno zanimljiv i dobro ilustruje pretpostavke o kojima sam diskutovala u prvom delu rada: „To su ljudi, a ne ptice, koji napreduju u ovom svetu. Ljudska bića su naučila kako da prave jače i udobnije kuće za sebe, dok ptice i dalje prave ista klimava gnezda, izložena promaji u kome žive više hiljada godina. Ljudska bića su razvila brza, pouzdana prevozna sredstva za njih i njihovu imovinu, dok ptice još uvek koriste krila. I ljudska bića uče kako da hrane i brinu o sebi i svojim mladuncima, tako da svaka generacija raste viša, jača i zdravija nego prethodna. U međuvremenu, ptice još uvek jedu crve“ (str. 2). Autorka ukazuje na nesavršenost prirode, i postoji čak i izvesna ironija koja ukazuje na takmičarski odnos između čoveka i prirode, između instiktivnog i umnog (iz ugla feminističke epistemologije ovo je dualizam koji oslikava androcentričnost, odnosno veće vrednovanje takozvanih muških karakteristika). Učenje predstavlja proces koji nam omogućava da gospodarimo prirodom, da je kontrolišemo i naš napredak je u tome što živimo udobnije i brže. Tvrdnja da „svaka generacija raste viša i inteligentnija nego prethodna“ sadrži dve pretpostavke: prosvetiteljsku ideju da je društveni razvoj linearan, odnosno da je budućnost uvek svetlija i da donosi progres; druga pretpostavka se „čita“ u reči *inteligentnija*, što ukazuje na to da je inteligencija ta koja omogućava napredak, zanemarujući etiku. Ono što iznenađuje u samom tekstu je autorkina potreba da se poredi sa pticama i ukazuje na prisustvo Bekonovog stanovišta da čoveg treba da gospodari i kontrolise prirodu. Po njemu, zadatak znanja nije samo kontemplacija, već kontrola prirode koja se percipira kao objekat naučnog saznavanja (Lloyd, 1993). „Priroda odaje svoje tajne potpunije kada se u nju udubljuje, nego u umetnosti uživanja njene prirodne slobode“ (Bacon, prema Lloyd, 1993: 12). Ovde nalazimo odsjaje diskursa da um poseduje moć u odnosu na instinkte, prirodu, i samim tim i emocije, i ova skrivena pretpostavka će obojiti razumevanje koncepcija učenja u narednim poglavljima. Koristeći se okvirom feminističke filozofije, ovakav pogled na učenje je deo patrijarhalnog diskursa, odnosno ukazuje da je priroda pasivna i nerazumna (epiteti koji se vezuju za ženski princip) i da njome treba da dominira razum, inteligencija i disciplina (muški princip). Autorka zaključuje pasus sledećom rečenicom: „Budimo iskreni: Mi možemo da stignemo od Njujorka do Majamija za tri sata; koliko dugo je potrebno pticama?“ (Ormrod, 2004: 2).

U sledećem poglavlju sa naslovom *Definisanje učenja* navodi se da je učenje sredstvo kroz koje se stiču ne samo veštine i znanja, nego i vrednosti, stavovi i emocionalne reakcije. Dakle, autorka koristi termin *sticati*, što ukazuje na to da se veštine, vrednosti, emocionalne reakcije nalaze napolju, izvan nas. Izgleda da ona ipak priznaje emocije u učenju, ali samo kao rezultate tog procesa. Definišući učenje, navodi dalje u tekstu da će se knjiga baviti bihevioralnim i kognitivnim

teorijama učenja, bez jasnog objašnjenja zbog čega su izabrana ova dva pristupa (ljudskom) učenju. Autorka navodi jedino da obe perspektive imaju nešto važno da kažu o procesu učenja i da obezbeđuju korisne sugestije koje pomažu ljudima da uče što efektivnije. Da li sama autorka, koja koristi autoritet pozicije psihologa, koju je na samom početku knjige iznela i ojačala, sugerise da kognitivne i bihevioralne teorije učenja imaju najviše da ponude nastavnicima?

Analizirajući uvod knjige, kao i poglavlje koje se eksplicitno bavi učenjem, dolazim do zaključka da su u rad utkane sledeće pretpostavke, koje su kako posledica, tako i uzrok dominantnog diskursa i implicitno predlažu odnose moći kroz razumevanje znanja i učenja:

- Učenje je fenomen o kome znaju psiholozi, tj. nauka;
- Učenje je dominantno povezano sa školovanjem i namenjeno je deci;
- Učenje i saznavanje omogućavaju kontrolu prirode, a kontrola prirode je jednaka razvoju čoveka. Instinkti i priroda su inferiorniji u odnosu na um i inteligenciju;
- Čovek treba da nauči da uči što efektivnije;
- Znanje se nalazi van čoveka;
- Promena ponašanja (biheviorizam) i misaoni procesi (kognitivizam) su esencijalni za razumevanje učenja.

Teorija transformativnog učenja se razvijala sedamdesetih godina prošlog veka, a koncipirao ju je Mezirow 1975. godine. Kada je koncepcija nastala, Mezirow je definisao učenje kao razvoj revidiranih pretpostavki, premisa, načina interpretiranja iskustva i perspektiva doživljavanja sveta kroz kritičku samorefleksiju. Koncepcija se razvijala ranih sedamdesetih, period koji karakteriše sveopšta kritika školstva i razvoj koncepcija kao što su *Raškolovano društvo* Ivana Ilića 1971. godine u kojoj on kritikuje institucionalizovano obrazovanje i ukazuje na značaj samousmerenog učenja i socijalnih odnosa. Transformativno učenje predstavlja emancipatorsku koncepciju učenja koja ima za cilj oslobađanje individua kroz kritičko mišljenje i stalno preispitivanje postojećih uverenja.

Na početku bavljenja teorijom transformativnog učenja želim da istaknem određene date okolnosti koje otežavaju kritičku analizu diskursa i zamagljuju uočavanje skrivenih pretpostavki i njihovih epistemoloških osnova. Jedan od razloga je taj što je ova koncepcija postala teorijski okvir u istraživanju obrazovanja odraslih i ne postoji jedinstveno razumevanje transformacije. Dok su neki autori usvojili definiciju da je u osnovi učenja odraslih transformacija pogleda na svet kroz samorefleksiju i dalje nastavili da je primenjuju istražujući njene implikacije na same obrazovne aktivnosti, drugi autori su kao teorijski okvir koristili analitičku psihologiju i videli transformaciju kao povezivanje sa nesvesnim kroz simbole,

metafore, slike, uz isticanje uloge emocija (Taylor, 2011). Čini se da transformativno učenje prestaje da bude jedinstvena teorijska koncepcija, već postaje okvir nastajanja brojnih inovativnih ideja i mišljenja. Kao što sam već napomenula, teorija transformativnog učenja je emancipatorska teorija, odnosno ima za cilj oslobađanje individua putem razvoja njihove kritičke refleksije. U skladu sa tim, ova koncepcija uključuje pitanja moći i vrlo je teško „uhvatiti“ diskurs koji ona kreira u samom obrazovnom procesu.

U samom uvodu autorka obrazlaže svrhu knjige i potencijalnu publiku, kao i *background*, koji se odnosi na kratki prikaz obrazovanja odraslih, koji predstavlja okvir u kome se razvila teorija transformativnog učenja. Na samom početku navodi da postoji potreba da se iznesu nove ideje praktičarima i studentima u oblasti obrazovanja odraslih. Zanimljivo je da nasuprot prethodnoj autorki koja proces učenja nekritički i, čini se, pomalo nesvesno, smešta u proces školovanja i namenjuje ga deci, transformativno učenje se odnosi izgleda isključivo na odrasle. Čak je i Mezirow (prema Cranton, 1994) napisao da formativno učenje u detinjstvu postaje transformativno kod odraslih. Moguće da je u ovom rascepu skrivena pretpostavka autoriteta starijih u odnosu na decu, odraslih koji su sposobni za kritičku analizu za razliku od dece koja su *tabula rasa* što se tiče verovanja, vrednosti i stavova. Da li je razdvajanje teorija učenja na one koje su namenjene odraslima i one koje su karakteristične za dečiji razvoj na izvestan način diskriminativno, zbog podrazumevanja da deca nemaju sopstvene ideje i mišljenje, ili pak da odrasli ne treba da se igraju i razvijaju nove uloge, već da su se koliko su mogli razvili i da treba da budu fokusirani na kritičko mišljenje? Šta bi bilo kada bismo dozvolili odraslima da razvijaju i proširuju svoj identitet? Zašto je u teoriji transformativnog učenja akcenat na tome da budemo kritičari, a ne „umetnici i kreatori“? (Maksimović i Nikolić Maksić, 2008).

Zanimljiva pretpostavka koja se prepoznaje u koncepciji transformativnog učenja je da razvoj dolazi kada promenimo nešto što je pogrešno, a što posedujemo, što znači da smo mi ti koji treba da se transformišemo i da se neadekvatnost nalazi u nama samima i našim pogrešnim uverenjima. Pitanje je da li usvajajući ovaj diskurs lociramo uzrok problema u nas same, zaboravljajući okolnosti i svet u kome živimo, i svoju energiju usmeravamo na promenu sopstvenih pogrešnih uverenja očekujući da će se tada i svet promeniti. Koliko je zapravo iluzija da će se, ako promenimo sebe i naš doživljaj sveta, promeniti i sam svet i bićemo manje nesrećni? Interesantno je da je ona mesto susreta obrazovanja i psihoterapije i da danas okvire istraživanja i razvoja koncepcije preuzima iz različitih terapijskih pravaca. Primer za to je viđenje autora Weldon (1999) koji naziva ovu novu eru *terapicizam* i ukazuje da takav diskurs na izvestan način reprodukuje odnose moći kroz vladajuću vrednost karakterističnu za zapadnoevropski diskurs – indi-

vidualizam. Energija misli je usmerena na unutra; previše nâs je obuzeto time da otkrije i prihvati *true self* da bismo imali vremena za donošenje sudova i misli o društvu (Ibid).

Dalje, autorka daje vrlo kratak uvod u obrazovanje odraslih i ističe da se ono vidi kao „politički pokret – pokret prema *slobodi* i *oslobađanju* koje je kako lično, tako i socijalno“ (str. XI). Šta to znači? U određenim istorijskim epohama, kao što je na primer period nastajanja univerzitetske ekstenze i radničkog pokreta, obrazovanje odraslih je viđeno kao sredstvo ostvarivanja političkih sloboda i uspostavljanja jednakosti. Znanje je trebalo da bude dostupno svima, a obrazovanje pristupačno. Pitanje je da li se ideologija obrazovanja odraslih kao dominantno socijalnog pokreta zasniva na Bekonovoj ideji, u ovom slučaju „Znanje je moć“. Interesantno je da se obrazovanje odraslih još uvek doživljava, kao oslobađajuće, pri čemu se ponekad zanemaruje teorija ljudskog kapitala koja je postala osnovna istina kada se definišu obrazovne politike (Bulajić i Maksimović, 2011). Evropske i nacionalne strategije i dokumenta u oblasti obrazovanja odraslih ističu da je ono sredstvo i instrument ekonomskog i društvenog razvoja, uz navođenje značaja veština, kompetencija i obrazovanja koje je orijentisano na ishode. Važno pitanje je ko definiše ishode i sa kojim ciljem. Ukoliko je cilj ekonomski razvoj, da li i dalje možemo tvrditi da je obrazovanje odraslih u svojoj suštini oslobađajuće?

Dakle, moguće je uočiti sledeće pretpostavke u teoriji transformativnog učenja na osnovu uvoda knjige *Razumevanje i promocija transformativnog učenja*:

- Transformativno učenje se dešava isključivo kod odraslih;
- Promena nastaje kada promenimo sopstvena pogrešna uverenja;
- Obrazovanje odraslih je oslobađajuće.

Analiza epistemoloških pretpostavki

– otkrivanje skrivenih značenja

U prethodnom poglavlju su na osnovu analize uvoda knjiga uočena polazna staništa i opisan kontekst analiziranih poglavlja kroz isticanje ciljnih grupa napisanih tekstova i komuniciranje njihove namene. Dalje u radu će biti istražene epistemološke pretpostavke teorija učenja – koncepcije transformativnog učenja i koncepcije metakognicije i samoregulacije. Putem elemenata kritičke analize diskursa, odnosno fokusiranjem na jezik koji je upotrebljen, pokušaću da pronađem u tekstu pretpostavke koje se odnose na epistemološka pitanja „Šta je znanje?“, „Gde se ono nalazi?“, „Kako se kreira?“ i „Ko ga kontroliše?“. Interpretacija teorija učenja, što se moglo uočiti i u prethodnom poglavlju se odvija na dva nivoa

– analiza sadržaja i metaanaliza, odnosno identifikacija pretpostavki uočenih kroz jezik.

Koncepcija metakognicije i samoregulacije ili buđenje neadekvatnosti

Analizu koncepcije metakognicije ću započeti citirajući autorkin uvod u poglavlju posvećeno kompleksnom učenju i kogniciji: „*Ljudsko* znanje o njihovom učenju i *kognitivnim procesima*, kao i njihova regulacija tih procesa u cilju poboljšanja učenja i *memorije* je prepoznata kao metakognicija. Što su učenici metakognitivno sofisticiraniji, veće je njihovo *školsko postignuće*. Nažalost, mnogi učenici svih uzrasta (čak i mnogi odrasli) izgleda da znaju malo o efektivnim načinima da uče i *pamte*“ (Ormrod, 2004: 323). Pažljivo čitajući navedeni tekst i analizirajući reči koje su upotrebljene, mogu se odmah na početku identifikovati pretpostavke, od kojih su neke već napomenute tokom analize uvoda knjige *Human learning*, a koje će u daljem radu biti obrađene. Takođe, interesantan je i sam sadržaj, kao i način na koji se autorka obraća osobama koje uče, ističući neznanje običnih ljudi, kako odraslih, tako i učenika (ukazujući time da pod učenicima misli na mlade i decu): „Nažalost, mnogi učenici svih uzrasta (čak i mnogi odrasli) izgleda da znaju malo o efektivnim načinima da uče i *pamte*“ (str. 323). Ova rečenica je relevantna za ovaj rad jer ukazuje na autoritet koji pisac zauzima u odnosu na *objekte* svog istraživanja. Slične rečenice se mogu naći tokom celog poglavlja i navešću ih kako bih detaljnije ilustrovala postojanje pomenutog stanovišta: *Učenici ne koriste uvek efektivne strategije, čak i kada su sposobni to da urade; tipično, učenici usvajaju metakognitivne veštine sporo i jedino posle mnogo izazovnih iskustava učenja, ne bi trebalo da bude iznenađujuće da neki studenti razviju samo nekoliko ili ne razviju uopšte efektivne strategije učenja; loši čitači – oni koji imaju problema da uče i zapamte stvari o kojima čitaju – koriste samo neke od strategija koje sam izlistala; generalno, loši čitači izgleda da imaju malo metakognitivne svesnosti o stvarima koje treba da rade mentalno dok čitaju; nažalost, malo učenika usvoji visok nivo samoregulacije; učenici često ne uspeju da konstruišu odgovarajuće organizacione strukture za informacije koje su prezentovane u lekcijama ili napisanim materijalima; dobri učenici će manje da podvlače stvari koje čitaju od prosečnih*. Kakav nam je utisak o učenicima kada čitamo napisane rečenice? Izgleda da su oni uglavnom nesposobni za učenje, možda lenji, i nezainteresovani, kao i da postoji samo nekolicina dobrih koji su savladali preporučene strategije. Primećujem opasnost koju ovako koncipirane teorije učenja mogu da prouzrokuju jer pružaju i omogućavaju nastavnicima da krive učenike u slučajevima kada poučavanje nije adekvatno i promišljeno.

Evidentno je i izrazito nepoverenje u sam proces učenja: to je nešto što nije jednostavno, što samo mali broj učenika može, čime se podstiče takmičarska

atmosfera u obrazovnom procesu, kao i razvijanje osećanje neadekvatnosti onima koji nisu „dobri čitači“. „Da li je krivica do uma što nije dovoljno plitak, ili je do svetlosti što nema prodorniju moć?“ (Antić, 1985: 23). Zanimljivo je da autorka koristi prevashodno sledeća dva termina kada želi da označi osobu koja uči: *student* (učenik) i *reader* (čitač). Upotreba prvog termina ukazuje na osobu koja je uključena u formalno obrazovanje, čime se potvrđuje pretpostavka koja je već identifikovana, a to je da je učenje vezano prevashodno za školovanje. Drugi termin, *čitači*, još je uputniji i pretpostavlja pozadinsko stanovište da se proces učenja odvija putem čitanja. Ne poričući da je čitanje važan način konstruisanja znanja i učenja, čini mi se da autorka smatra da je ova aktivnost najvažnija za proces saznavanja. Ona potpuno zanemaruje mogućnost saradnje, aktivnosti, razgovora ili bilo koje druge akcije koja bi ukazala na postojanje socijalnih faktora pri učenju, iako u jednom delu čak i citira Vigotskog, koji naglašava značaj socijalnih odnosa za proces učenja. Jedini odnos na koji je usmerena pažnja je između *materijala kursa, udžbenika, knjige, teksta* (termini su preuzeti iz teksta knjige) i učenika, a eventualna konkretna aktivnost pored čitanja je *hvatanje beležaka*, za koju autorka ističe da je od velike važnosti za razvoj samoregulacije u učenju. Ponovo vidimo izrazito individualistički pristup učenju.

Poimanje znanja u koncepciji metakognicije i samoregulacije

Vraćamo se na pitanja šta je znanje, ko ga kontroliše i kako teče proces saznavanja? Izdvojila sam termine koji su upotrebljeni u tekstu kako bi označili ono što se uči ili je rezultat učenja: *informacije, ideje, činjenice, novi materijal*, i termine koji ukazuju na sam proces učenja: *retencija, pamćenje, skladištenje, razjasniti, fokusirati pažnju, povezivati, elaborirati, razumeti, kritički evaluirati, sumirati, interpretacija*. Na osnovu reči koje su upotrebljene kako bi se objasnila koncepcija metakognicije i samoregulacije može se zaključiti da se znanje prevashodno odnosi na informacije i činjenice koje se nalaze spolja (uglavnom u knjigama, udžbenicima, materijalima za učenje), a da je osnovni cilj učenja dugotrajno pamćenje tuđih ideja. Autorka ni jednom ne pominje mogućnost pisanja kao načina konstrukcije novih ideja, niti značaj razvoja kreativnosti. Ona ističe samo važnost *mišljenja o mišljenju* koje će omogućiti bolje postignuće, što predstavlja njenu osnovnu preokupaciju i „naturalizovanu ideologiju“ (Fairclough, 1989). Sama knjiga i poglavlje predstavljaju vrlo moćan generator diskursa jer sadrži u velikoj meri pozitivističke pretpostavke, od kojih je osnovna vera u mogućnost objektivnog saznavanja sveta i postojanje istine. Nasuprot ideji da je znanje pozicionirano i konstruisano, analizom teksta i jezika kojim je on napisan može se jasno uočiti ideja da objektivno znanje postoji van osobe koja uči i da je potrebno samo njegovo *skladištenje* u

dugoročnu memoriju, kako navodi autorka. Pozivajući se na kategorizaciju znanja koje su iznele autorke Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule (1986), može se zaključiti da je znanje o kome priča Ormrod tišina: pozicija u kojoj osobe koje uče⁴ doživljavaju sebe bez uma i glasa i subjekte izložene kapricu spoljnog autoriteta i primljeno znanje: perspektiva u kojoj učenici posmatraju sebe kao sposobne da prime znanje, čak i reprodukuju, znanje koje pripada sveznajućem spoljašnjem autoritetu, ali ne i sposobne da kreiraju. Posmatranje znanja kao objektivnog i neutralnog održava i reprodukuju odnose moći kroz formiranje uloge nastavnika koji definiše i kontroliše ishode i koji je sačuvalao informacije o određenoj oblasti i predstavlja „osobu koja zna“ i samim tim autoritet. Kritikujući ovakvo stanovište ipak želim da istaknem da ne smatram da se znanje ne nalazi spolja, već da je ono konstruisano i pozicionirano⁵.

Učenje i postignuće

U poglavlju koje se bavi metakognicijom i samoregulacijom moguće je uočiti i insistiranje na postignućima i rezultatima i *efektivnom učenju*. Koje je to učenje koje nema efekat i ko procenjuje šta je efektivno, a šta ne? Autorka (Ormrod, 2004) smatra da je nužno *postavljanje ciljeva, procena finalnog rezultata nečijeg truda, postignuće u učionici i efektivne strategije*. Newman i Holzman (1997) kažu da nije uspeh nauke ili dualističke epistemologije taj koji je izazvan, već je to tautološko izjednačavanje znanja i progressa. Foucault (1980) takvo stanovište naziva „velikom biološkom slikom progresivnog sazrevanja“ (str. 112) koje dominira diskursom društvenih nauka. Postignuće koje je izjednačeno sa skladištenjem informacija, činjenica⁶ neminovno dovodi do napretka i razvoja – to je pretpostavka koja je utkana u analiziranu teoriju učenja i izgleda predstavlja implicitnu ideju vodilju pisca analiziranog teksta. Kako možemo povezati stanovište da je cilj učenja postignuće sa odnosima moći u obrazovanju? Odgovaranjem na pitanja ko ga definiše, procenjuje i ko poseduje validne informacije. Oslanjajući se na Fukoovo stanovište o relacijama moći, ova pretpostavka je deo diskursa i predstavlja kontekst razvoja uloga autoriteta i uloga onih koji ga nemaju. Mislim

⁴ U originalu kategorizacije je upotrebljen pojam žene. S obzirom na to da želim da ukažem da savremene feminističke teorije prevazilaze probleme roda i pola, već akcentuju difuziju moću uopšte, upotrebila sam termin *osoba koja uči*.

⁵ Ideja o objektivnosti znanja se može istorijski dekonstruisati što prevazilazi okvire ovog rada. To su zapravo važna filozofska pitanja: da li je sve oko nas moguće spoznati umom i da li postoji univerzalna istina?

⁶ Reč činjenica na engleskom *fact*, potiče od latinske reči *Factum*, bila je prvobitno korišćena u skladu sa svojim izvornim značenjem – *a thing done or performed*, odnosno nešto što je učinjeno, na srpskom je koren reči činiti; vremenom činjenica, *fact* u naučnim krugovima dobija novo značenje – nešto što je eksperimentalno provereno, odnosno nešto do čega se došlo naučnim metodom.

da je u svojoj suštini opasna jer ograničiva napredak, predstavljajući učenje kao isključivo instrumentalnu aktivnost, a ne i razvojnu, fokusirajući se na rezultate koji su prethodno određeni, a ne na proces. Institucije koje poseduju društveno prihvaćeni autoritet u saznavanju, naslanjajući se na ideju da znanje dovodi do napretka održavaju svoju moć putem kontrole postignuća, jer kao što je već napomenuto, samo oni koji mogu da potvrde mesto u racionalnom diskursu, mogu da očekuju uvažavanje i poštovanje, i pravo na pripadanje socijalno – političko – epistemološkom krugu (Code, 2011). Teorija metakognicije i samo-reagulacije, kao i njoj slične, očigledno pružaju naučnu i time opravdanu osnovu održavanja pozitivističkog diskursa i time obezbeđuju edukatorima legitiman autoritet jer oni omogućavaju napredak društva čuvajući znanje i predajući ga drugima.

Poimanje znanja u teoriji transformativnog učenja

Prilikom objašnjavanja transformacije, Cranton (1994) je koristila sledeće reči da bi objasnila šta u procesu učenja biva promenjeno ili šta je rezultat te promene: *veštine, znanja, viđenje sveta, iskustvo, način interpretacije iskustva, viđenja, značenja, perspektive, pretpostavke, novi način delovanja, pravila, očekivanja, perspektive značenja (meaning perspectives), referentni okvir, predrasude, stereotipi i socijalne norme*. Najveću pažnju u poglavlju autorka posvećuje perspektivama značenja koje je definisao Mezirow (prema Cranton, 1994) raspoređujući ih u tri kategorije: *epistemološke, sociolingvističke i psihološke*. *Epistemološke* perspektive značenja se odnose na znanje i načine na koje znanje koristimo. *Sociolingvističke* su zasnovane na socijalnim normama, kulturnim očekivanjima, socijalizaciji i jezičkim kodovima, to jest, kulturnom *bekgraundu*, jeziku koji se govori, religioznim uverenjima, porodici i vaspitanju i interakciji sa drugima. *Psihološke* perspektive značenja podrazumevaju način na koji ljudi vide sebe – njihove self-koncepte, potrebe, inhibicije, anksioznosti, i lične preferencije. Nadalje, Cranton ukazuje da je svaka perspektiva značenja kreirana od *specifičnog znanja, uverenja, vrednosti, osećanja i pretpostavki*. One su proizvod onoga što smo naučili, kako i gde smo odrasli i kako vidimo sebe. Posledično tome, one mogu biti *izobličene* (distorted). Naročito inspirativan deo za ovaj rad je opis nastajanja *iskrivljenih perspektiva* i viđenje odnosa moći u teoriji transformativnog učenja. Za sada ću se osvrnuti prvo na izlistane reči i pokušati da odgonetnem stanovišta koje se nalaze u njihovoj osnovi. Kao što sam već naznačila, važan pojam u procesu učenja kod Mezirova predstavljaju perspektive značenja. Sam autor ih je okarakterisao kao setove znanja, uverenja, vrednosti, osećanja i pretpostavki. Reč *znanje* paralelno koristi sa rečima *uverenja* i *pretpostavke*. Takođe, u navođenju reči koje se odnose na rezultat učenja ili ono šta se menja tokom tog procesa, autorka Cranton se ko-

risti širokim spektrom termina od kojih su samo neki *referentni okvir*, *predrasude*, *znanja* i *veštine*. Iako se u tekstu pominju epistemološke perspektive značenja i ukazuje na različito tumačenje znanja, ostaje nejasno viđenje autorke. Kao da postoji izvesna kontradiktornost između samog sadržaja teksta i načina na koji je on napisan. Ukoliko su perspektive značenja kreirane i od znanja i od pretpostavki, šta bi u tom slučaju označavao jedan, a šta drugi termin? Ukoliko uzmemo kao polazno stanovište ideju koja se nalazi u samom radu da je znanje konstruisano, šta onda autorka podrazumeva terminom specifično znanje i zašto ga izdvaja od pretpostavki? Poredeći je sa koncepcijom metakognicije, u kojoj se znanje najčešće odnosi na *informacije*, razumevanje znanja u teoriji transformativnog učenja uključuje *značenja*, *uverenja*, *vrednosti* itd. što implicitno ukazuje da je znanje konstruisano putem različitih odnosa jedinice i društva i da nije isključivo usvojeno od strane spoljnog autoriteta. Međutim, koristeći elemente kritičke analize uviđam da se na izvestan način neki delovi sadržaja i stanovišta koje se nalaze u njegovoj osnovi nalaze u rascepu što otežava samo istraživanje.

Paradoksalnost teorije transformativnog učenja

Dalje, dolazim do najinteresantnijeg termina za ovaj rad, a to je reč *izobličen*, odnosno *iskrivljen* (u originalu *distorted*) koja se odnosi na perspektive značenja. Dakle, autorka (Cranton, 1994) smatra da su naše perspektive značenja izobličene i iskrivljene. Ne sumnjam da one često to i jesu, i podržavajući značaj koncepcije transformativnog učenja za razvoj obrazovanja odraslih, moram da postavim pitanje: ko procenjuje ispravnost perspektiva značenja? Pitanje nas dovodi do ključnog apsurda i paradoksa koji teorija transformativnog učenja nosi u sebi. Naime, poznato je da transformativno učenje pretenduje da bude emancipatorско i oslobađajuće i da ima za cilj da putem kritičke refleksije osvetli *iskrivljene* perspektive značenja i ukaže na njihovu konstruisanost koja se odigrala tokom prošlosti individue (naročito u detinjstvu) jer je emancipacija ometena epistemološkim, sociolingvističkim i psihološkim načinima na koje ljudi misle (Baptiste, 2000). Namesto neadekvatnih viđenja i šema značenja, osveščivanjem i kritičkim mišljenjem dolazi se do stvaranja novih i konstruktivnih referentnih okvira. U tom procesu učenja, kako je navedeno u knjizi koju izučavam, edukator postaje „jednak učesnik u procesu učenja“ (str. 135). On ima za cilj *osnaživanje* učenika i od „figure autoriteta, on postaje vodič i učesnik u učenju“ (Mezirow, prema Cranton, 1994: 137). Edukator i učenik imaju zajedničku moć da donose odluke i odlučuju o pravcu učenja, a sve u cilju učeničkog osnaživanja, razvoja njihove svesnosti i kritičkog mišljenja, koje je, kako kaže Cranton, sam cilj transformativnog učenja. Baptiste (2000) smatra da edukatori u obrazovanju odraslih ne mogu

da izbegnu da nametnu svoje preferencije i planove u obrazovnim aktivnostima i u određenim situacijama, za proces učenja, to je važno i uraditi. Ponovo se može uočiti paradoksalnost teorije transformativnog učenja u kojoj je krucijalno uspostaviti jednak odnos sa učesnicima obrazovnog procesa, a u isto vreme se ističe i da su njihove prethodne ideje i perspektive značenja *iskrivljene*. Možemo sumnjati da je *edukator* taj koji *zna* koje su pretpostavke *izobličene*, a koje ispravne i da „gura“ učenike u određenom pravcu za koji on misli da je pravi. Iako se ističe da su edukator i učesnici jednaki u samom procesu učenja koje vodi ka oslobođenju, čini se ipak da postoji skrivena agenda.

Vraćam se na početak rada, Brookfielda i Fukoa, koji tvrde da ne postoje jezgra koja su oslobođena odnosa moći i da obrazovanje odraslih koje za sebe tvrdi da je oslobađajuće, ipak nosi u sebi mikroodnose moći. Postojanje moći u obrazovnom procesu nije negativno, već je jedini problem njihovo neuvažavanje. Baptiste (2001) čak tvrdi da je izvestan nivo prinude i potreban kako bi uopšte došlo do procesa učenja. Brookfield (2006) navodi primer da se često dešava da učesnici izbegavaju teme koje su im neprijatne, a koje zapravo, vode promeni i transformaciji. Svakako da postoji različit nivo moći koji se poseduje i demonstrira, ali nemoguće je da ona nije uopšte prisutna. „Može li moć biti poklonjena, ili može biti samo potvrđena“ (Brookfield, 2006: 11). Izvor pomenute kontradiktornosti u postojanju moći u transformativnom obrazovanju odraslih se može naći u kritičkoj teoriji, kao i psihodinamskoj teoriji ličnosti koje su služile kao inspiracija koncipiranja teorije. Poznato je, a to ističe i Cranton (1994) da je autor koji je inspirisao Mezirova – Habermas. Ne upuštajući se u tumačenje Habermasa, niti se oslanjajući na njegovo pisanje, želim da istaknem samo shvatanja koja su pomenuta u analiziranoj knjizi. Cranton (1994) napominje termin koji uvodi Habermas – sistemski svet i navodi njegovo razumevanje dva sistema, pravnog i monetarnog. Ovi sistemi su uklonjeni iz polja individualne kontrole i više se ne preispituju ili se uopšte vide kao osporljivi. Na taj način, iskrivljene sociolingvističke pretpostavke postaju ugrađene u naše društvo i virtualno su nedostupne većini članova društva. Na osnovu ovih rečenica, uočavam dualističko stanovište – postoje oni koji moć demonstriraju i oni nad kojima se moć izvršava; postoje oni koji poseduju moć i koji izgleda svesno, kreiraju pretpostavke, i oni kojima su one nedostupne. Kritičkim mišljenjem, koje se dešava u procesu transformativnog učenja, moguće je dosegnuti i opovrgnuti stanovišta koja su utisnuta u naš um i time se osloboditi. Mislim da ovakva crno-bela podela otežava uviđanje odnosa moći, koji su omni-prisutni u svim situacijama i, zapravo, ih podržava. Kada otklonimo nečije perspektive značenja koja su nastala pod uticajem vladajućih slojeva, čija uverenja utiskujemo?

Čija je transformacija potrebna – kritika neoliberalne emancipacije

Zanimljivo je i viđenje Baptiste (2000) koji ukazuje na individualistički pristup transformativnog učenja i smatra da je ono deo neoliberalnog pogleda na svet. Naime, u ovoj teoriji učenja dolazi do viktimizacije karakteristične za kapitalističko društvo – problem je lokalizovan na pojedinca i potrebna je njegova promena kako bi se sistem promenio, iako iskustvo pokazuje da se to retko dešava. On kritikuje fraze kao što su *očisti prvo svoje dvorište* i *promena počinje kada promenimo sebe* ukazujući na postojanje realnih problema koji nisu pojedinačni. Ovakav, individualistički pristup problemu može se naći i u drugim „inspiracijama“ teorije transformativnog učenja. Objasnjavajući poreklo iskrivljenih psiholoških perspektiva značenja (Cranton, 1994), Mezirow citira psihijatra Gould koji opisuje psihološke blokove koji su zasnovani na skrivenim zabranama iz detinjstva i daje primer da neko ko je u nemogućnosti da se konfrontira ljudima, u detinjstvu preživeo traumu u konfrontiranju ocu koji je bio zlostavljač. Zanimljivo je da uzroke sociolingvističkih perspektiva Mezirow smešta u društvo koje je opresivno, a uzroke psiholoških nalazi u ličnoj istoriji gde vidimo postulate psihoanalitičke psihologije i psihijatrije. Ukoliko smatramo da je problem ukorenjen u ljudskoj porodičnoj prošlosti, u situaciji kada zaista postoji opresija od strane bilo kog člana društva ili institucije, ukazaćemo na to da taj pojedinac ima problem koji je nastao u porodičnim odnosima i poslati ga da „radi na sebi“ negirajući trenutnu situaciju u kojoj se on nalazi i oslobađajući se odgovornosti.

Dozvoljavam sebi da zaključim da iako u svojoj osnovi teži da bude oslobađajuće i emancipatorsko, obrazovanje odraslih koje se bazira na teoriji transformativnog učenja, nije egalitarno, odnosno postoje odnosi moći i postoje ispravne pretpostavke koje želimo da naši učesnici ponesu. Ne smatram da je usmeravanje učesnika a priori loše, ali ukazujem na postojanje pretpostavke da su određena uverenja ipak ispravnija od drugih. Još jedna kritika na koju je naišlo transformativno učenje je da se ono odvija u okviru racionalističkog diskursa. Navešću termine koji se upotrebljavaju kako bi opisali proces učenja: *usvojiti, preraditi, validirati, iskusiti, samoprocena, kritička procena, istraživanje, planiranje, refleksija, oceniti, kontekstualizovati, asimilovati, ispitati, preispitati, diskusija, procena argumentata i ponovna procena*. Kada ih pogledamo na okupu, može se zaključiti da većina termina, osim glagola *iskusiti*, predstavlja kognitivne procese i ukazuje na to da se transformacija dešava, kako su i sami autori istakli kritičkim mišljenjem. Um je i u ovom slučaju taj koji uči i koristeći konceptualni okvir feminističke epistemologije, vidimo da je prisutna vladavina razuma. Ipak, želim da naglasim da postoje i druge koncepcije transformativnog učenja koje uvažavaju emocije, metafore, telo i simbole u procesu učenja i transformacije (videti npr. Dirx, 2001; Formenti, 2011; Humpich, 2011).

Posmatrajući teoriju transformativnog učenja kroz prizmu pretpostavki i stanovišta koje su integrisane u koncepciji metakognicije i samoregulacije, postaje jasnije zbog čega Mezirow i negovi slično-mišljenici insistiraju na jednakosti u procesu učenja i obraćaju se formalnom školovanju kao instituciji koja je kreirala pogrešna i izobličena uverenja. Čini se da koncepcija transformativnog učenja najviše komunicira kao odgovor i reakcija na učenje koje je proklamovano u teorijama učenja koje se brinu isključivo za njegov efekat, a ne i proces.

Zaključak

Istražujući skrivene pretpostavke i naturalizovane ideologije sadržane u navedenim teorijama učenja može se zaključiti da one leže na dva kraja istog kontinuuma, odnosno oba pravca pripadaju moderni, s tim što se može uočiti da se teorija transformativnog učenja nalazi na ulazu u postmodernu eru. Bilo je potrebno osnaživanje i negiranje pozicija moći, kako bi se ona ponovo uvažila i dekonstruisala. Mogu se uočiti izvesne sličnosti i razlike stanovišta istraživanih teorija učenja kao i odnosa moći koje one potencijalno nose. Teoretičari transformativnog učenja insistiraju na jednakosti, ali ostajući u racionalističkom diskursu podržavajući ideju da kritičko *mišljenje* dovodi do emancipacije, oni preslikavaju istorijski konstruisane relacije moći. Naslanjajući se na psihijatrijske i psihoanalitičke ideje, Mezirow je preslikao i uloge koje su tim idejama definisane. Iako se ističe konstruisanost znanja i nepostojanje jedne istine, uvodeći pojam iskrivljene perspektive značenja ostaje pitanje ko procenjuje šta je ispravno. Pietrykowski (1996) piše da edukatori u obrazovanju odraslih, koji su često zaneseni emancipatorskim idejama, moraju da budu svesni diskursa u kome se nalaze i odnosa moći koje reprodukuju. Uzimajući u obzir obrazovnu politiku, može se primetiti da usled aktuelne krize, obrazovanje odraslih se vidi kao instrument ekonomskog razvoja i teorija ljudskog kapitala predstavlja osnovnu ideologiju. Ekonomski pristup učenju insistira na obrazovanju koje je usmereno na ishode i veliko je pitanje koliko ono može da bude oslobađajuće? Za razliku od transformativnog učenja, koncepcija metakognicije i samoregulacije ne raspravlja o problemima uloge edukatora u obrazovanju već implicitno podrazumeva učenje kao proces koji dovodi do određenih rezultata i postignuća. Znanje se vrlo jasno i nedvosmisleno odnosi na informacije koje se nalaze van učenika i ukazuje na modernističko verovanje u postojanje objektivne istine, što podržava spoljašnje autoritete koji određeno znanje poseduju. Teorija metakognicije i samoregulacije je naučno prihvaćeno znanje koje kreira obrazovni diskurs u kome učenici zauzimaju definisane uloge onih koji „imaju neadekvatne strategije učenja“, a nastavnici su ti koji definišu

referentne tačke postignuća i ispitujući koliko je određeno znanje usvojeno demonstriraju disciplinsku moć. Ono što bi bilo zanimljivo dalje istraživati je kako su teorije koje su razvijene u racionalističkom diskursu uticale na razumevanje učenja kao kognitivnog procesa i time uticale na negiranje tela i emocija u obrazovnim aktivnostima.

Želim da naglasim da odnose moći ne posmatram kao a priori negativne u obrazovnom procesu, već sam samo imala nameru da ukažem na njihovo prisustvo, čak i u obrazovanju koje je pretenduje da bude emancipatorsko i oslobodno realcija moći. Na osnovu kritičke analize diskursa sam potvrdila pretpostavku da teorije učenja koje se od strane praktičara obrazovanja odraslih često doživljavaju kao istina i ideja vodilja sadrže u sebi epistemološka stanovišta koja posredno kreiraju i relacije moći u obrazovnim aktivnostima. Ovaj rad ne nudi savete, niti ideje o tome kako obrazovni proces treba organizovati i realizovati već osvetljava određena pitanja koja neretko budu preskočena. Dekonstrukcija nudi mogućnost slobode: ne moramo da se ponašamo kroz unapred definisane uloge i možemo da nađemo sopstvenu ili zajedničku istinu. Opasnost ovakvog pristupa učenju, što je i kritika upućena postmodernoj misli, je da ako se postojeća znanja i istine usitne i dekonstruišu, ostaje nam praznina koja dezorijentiše i zbunjuje jer sam pravac prestaje da postoji. Možda je praznina zapravo mogućnost da stvaramo i kreiramo sopstvene ili zajedničke istine. Nakon dekonstrukcije može da nastane konstrukcija. „Sloboda nije izbor između ponuđenih opcija, sloboda znači nemati zadate opcije“ (Newman, 1994).

Literatura

- ANTIĆ, M. (1985). *Tako zamišljam nebo*. Novi Sad: Dnevnik.
- BELENKY, M. F., CLINCHY, B., GOLDBERGER, N., & TARULE, J. (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- BAPTISTE, I. (2000). Beyond Reason and Personal Integrity: Toward a Pedagogy of Coercive Restraint. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(1), 27–50.
- BRICKHOUSE, N.W. (2001). Embodying Science: A Feminist Perspective on Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 282–295.
- BULAJIĆ, A. I MAKSIMOVIĆ, M. (2011). Kvalitet i participacija u obrazovanju: aktivno učenje kao dugoročna mera. U Kačavenda Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- BROOKFIELD, S. (2001). Unmasking power: Foucault and adult learning. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 15, 1-23.

- BROOKFIELD, S. (2006). Authenticity and Power. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 111, 5-16.
- CODE, L. (2011). 'They Treated Him Well': Fact, Fiction, and the Politics of Knowledge. U Grasswick, H. E. (Ed.) *Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge* (str. 205 – 223). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- CRANTON, P. (1998). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. San Francisco: Jossey Bass.
- DIRX, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- DJERASIMOVIĆ, S. (2011). *The development of the policy for civic education in the wake of Serbian 'democratic revolution': setting the course for 'education for democracy'*. (Neobjavljeni rad). Oxford Univerzitet, Oxford.
- ENGLISH, L. (2006). A Foucauldian reading of learning in feminist, non-profit organizations. *Adult Education Quarterly*, 56(2), 85-101.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London i New York: Longman.
- FORMENTI, L. (2011). Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for Professionals in Education. U Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (str. 315 – 321). Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- GOOGLE BOOKS, PRISTUPLJENO (2012) na: http://books.google.rs/books/about/Human_learning.html?id=3XsrAQAAMAAJ&redir_esc=y [24.02.2012]
- GUY, T.C. (2004). Guess Who's Coming to Dinner: A Discourses on Knowledge, Power, and Presence in "A Symposium". *Adult Education Quarterly*, 54, 140 – 154.
- GRASSWICK, H. E. (2011). Introduction: Feminist Epistemology and Philosophy of Science in the Twenty-First Century. U Grasswick, H. E. (Ed.) *Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge* (XIII – XXX). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- HARAWAY, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- HAYES, E. & FLANNERY, D.D. (2000). *Women as Learner, The Significance of Gender in Adult Learning*. California: San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- HUMPICH, J. (2011). The Sensible Body: Towards Renewed Affect in Times of Crisis. U Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). *Transformative Learning in Time of*

- Crisis: Individual and Collective Challenges* (str. 315 – 321). Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- LLOYD, G. (1993). *The Man of Reason: 'Male' and 'Female' in Western Philosophy*. London: Routledge.
- LUKE, A. (1996) Text and discourse in education: An introduction to critical discourse ANALYSIS. U APPLE, M.W. (Ed.) *Review of Research in Education* (str. 3-48). Washington, DC: American Educational Research Association.
- ORMROD, J.E. (2004). *Human Learning* (4th ed). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- NEWMAN, F. AND HOLZMAN, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- NEWMAN, F. (1994). *Let's develop! A guide to continuous personal growth*. New York: Castillo International.
- MAKSIMOVIĆ, M. I NIKOLIĆ MAKSIC, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 2, 265-273.
- PREECE, J. (2011). Gender and Learning – Feminist Perspectives. U Jarvis, P. i Watts, M. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Learning* (str. 66 – 74). London: Routledge.
- PEŠKAN, A. & S. ANTIĆ (2009). Implicit theories of academics on the nature of teaching/ learning process; in 3rd *TEPE Conference*. Umea, Sweden.
- PIETRYKOWSKI, B. (1996). Knowledge and power in adult education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, 46(2), 82-97.
- POPOVIĆ, K. (2007). Martin Buber – Andragoško nasleđe za izazove novog vremena. U Alibabić, Š., Pejatović, A. (Eds.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- TAYLOR, E. (2011). Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. U Alhadeff-Jones, M. & Kokkos, A. (Eds.). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (str. 315 – 321). Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- WELDON, F. (1999). Mind at the end of its tether. U Feltham, C. (Ed.) *Controversies in Psychotherapy and Counselling* (str. 287 – 293). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Maja Maksimović⁷
Faculty of Philosophy, University of Belgrade⁸

Learning Theories and Power Relations in Adult Education

Abstract: Learning theories create discourses through which power relations might be reproduced and maintained in educational activities. Including answers to the questions “what is knowledge” and “who owns it”, they can preserve authoritarianism in education and determine an approach to teaching and learning. The previous two questions are the criteria for the comparison of the two widely accepted learning theories, transformative learning theory and conception of metacognition and self-regulation. A deeper analysis of the research question has been done by exploring the ideas of feminist epistemology and Foucault’s perspective of power relations. The main objective of this paper is not to provide a new conception, but to illustrate the importance of analysis and deconstruction of “truth” that is implicit in the explored theories. The possible contribution of this work is to draw attention to the ideologies that these theories are based on and to understand power relations and the ways they have being reproduced through language.

Key words: power relations, learning theories, epistemological assumptions, adult education.

⁷ Maja Maksimović, MA is a teaching assistant at the Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy, and a PhD student in Andragogy.

⁸ This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, “Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of education and science RS.