

МИРОСЛАВ ЦОЛИЋ
Факултет драмских уметности
Београд

УДК 37.014:371.4
Прегледни рад
Примљен: 27.03.2019
Одобен: 19.04.2019
Страна: 393-414

КРИТИЧКА ПЕДАГОГИЈА ПАУЛА ФРЕИРЕА

Сажетак: Образовну теорију и праксу подучавања и учења, које су у функцији политичке борбе за побијање и трансформацију доминантних репресивних друштвених наратива стварањем друштва једнаких, Пауло Фреире назива критичком педагогијом. Овај бразилски педагог и едукатор заговара васпитање и образовање као праксу слободе, која усмерава људе да се критички и стваралачки одређују према стварности, односно учење о томе како учавати социјалне, политичке и економске контрадикције и како предузимати акције против оних елемената стварности који резултирају потлаченошћу. У основи таквог образовног концепта налази се дијалог, као чин спознавања, активност заједничког настојања људи да у духу поверења, склоности, сарадње, јединства, критичким односом постигну разумевање стварности – као процеса преображавања у корист непрекидне хуманизације – „универзалне људске етике“.

Кључне речи: педагогија потлачених, васпитање и образовање за ослобођење, банкарско образовање, концијентизација, дијалог, хуманизација

Након времена педагогије којој су припадали Коменски, Песталоци, Дидро, Русо, наступило је време *антипедагогије*, време критике неоправданог повећања масовне потрошње коју су форсирала медија масовних комуникација, дакако, критике нарастајућих вештачких потреба створених рекламом и преобразовањем свести. Теоретичари образовања су сагласни у оцени да антипедагогију не треба сагледавати као једну од савремених педагошких концепција, већ најпре као тенденцију, као други назив за педагогију после педагогије која се изграђивала на принципима просветитељства и идеји рационалности. У основи антипедагошких тенденција одражавале су се идеје неконформистичких покрета краја шездесетих и почетком седамдесетих година, заправо, идеје анархиста (П. Прудон, И. Илич), представника либертинске и друштвено-критичке педагогије (П. Фреире, П. Мекларен, А. А. Жиру, Н. Постман, Н. Чомски, Б. Суходолски, Х. Зин, бел хукс и др.), структуралиста (М. Фуко, Ж. Бодријар, Ж. Батај), неомарксиста (Х. Маркузе, Е. Фром), психоаналитичара (Ж. М. Е. Лакан), постмодерниста и њихових критичара (Ж. Ф. Лиотар, Ј. Хабермас), којима је заједничко неприхватање вредности и норми савременог

друштва. Сагледавајући васпитање као систем трауматизујуће контроле личности, заговорници антипедагогије констатују да само спонтано формирање човека води хуманизацији друштва. Овакво становиште заступао је негда и руски писац и педагог Лав Толстој (1828–1910), верујући да се слобода појединца остварује искључиво кроз образовање утемељено у искуству (а да је једини критеријум искуства слобода) а не у догми. Наглашавање искуства присутно је и у концепцији образовања руског револуционара и филозофа Михаила Бакуњина (1814–1876). Супротстављајући се доминацији државе у образовању, идеологизованом образовању и традиционалном методу образовања, али и различитим педагошким концепцијама које одричу реалитет људске слободе, ови „класици анархизма“ заговарали су антипедагошке идеје чији се развој, како тумаче научни истраживачи, може пратити у две фазе: до шездесетих година XX века били су интензивнији захтеви за укидањем школа, те концепта васпитања и образовања уопште, док су касније наглашеније биле тенденције ре–дефинисања и радикално новог осмишљавања васпитања и образовања као друштвених вредности.

Дакако, либертинско становиште¹ да је систем образовања организован како би се учврстило ропство има утемељење у теоријама анархиста XIX века. Још у доба Просвећености уочена је веза између система образовања и класних разлика. Подсећања ради, Жан Ж. Русо (1712–1778) је писао како морално васпитање представља идеолошку индоктринацију која се одвија већ у раном детињству и која детерминише потоње деловање човека. На сличним позицијама, налази се и Марксов савременик, младохегеловац Макс Штирнер (1806–1856) који се у делу *Једини и његово власништво* (*Der Einzige und sein Eigentum*, 1844) изјашњава за образовање које ће омогућити формирање критичке личности, самим тим, слободне, а не поробљене.

Развијању теорије и праксе образовања за ослобођење нарочито су допринеле идеје бразилског педагога и едукатора Паула Фреиреа² (Paulo Reglus

¹ Корене либертинске критике образовања налазимо у учењу Вилијема Годвина (William Godwin, 1756–1836) који сматра да школе, заступајући одређене норме понашања, блокирају слободну мисао и остварење разумних идеја о изграђивању сопственог и друштвеног. Годвин тврди да држава и образовање гласе друштво, али да је образовање суровији гласитељ. У научној литератури се наводи да је његова књига *Истраживања о политичкој праведности* (*Enquiry Concerning Political Justice*, 1793) први анархистички напад на државу. (прим. аут.)

² Почетком шездесетих година, Фреире постаје главни секретар за образовање и генерални координатор Националног плана за описмењавање одраслих у Бразилу, али његов рад се убрзо прекида. Године 1964. долази до војног удара. Фреире бива ухапшен и затворен као члан напредног католичког покрета који је подржавао Покрет народне културе (Movimento de Cultura Popular), који су водили радикални католички социјалисти, црква и интелектуалци, а који су користили Фреиреову методу учења (читања и писања) неписмених и одраслих, методу која је упућивала на *политичко освећивање неписмених*. Међутим, његову методу учења, бразилска влада одбацује, квалификујући је као „субверзивну“ и убрзо избацује из свих васпитно-образовних програма. То је било време када је војним притиском обустављен рад на политичком образовању људи, време када је ухапшена већина католичких радикала, комуниста, студената и просветних радника. Програми за описмењавање су уништени јер су били опасни, будући да им је циљ био буђење народне свести. Након изласка из затвора, он напушта земљу и одлази у Чиле, где наставља рад који је започео у својој домовини. Његова метода – позната као метода Паула Фреиреа – бива и службено прихваћена у Чилеу и почиње да се примењује у свим владиним програмима описме-

Neves Freire, 1921–1997), крајем шездесетих година XX века када се у Латинској Америци, услед нараслих социјалних и економских проблема, развија и шири *теологија ослобођења* – покрет против нарушавања права човека, милитаризације, неправедних економских реформи на чијем челу су се нашли свештеници католичке цркве као представници обесправљених и угњетених нижих друштвених слојева. Овај покрет се залагао за реформу, не само друштва, већ и цркве и хришћанске теологије, а зарад демократских вредности и слободе личности.

Критичка педагогија као револуционарна пракса

Образовну теорију и праксу подучавања и учења, које су у функцији политичке борбе за побијање и трансформацију доминантних репресивних друштвених наратива стварањем друштва једнаких, Пауло Фреире назива *критичком педагогијом*³. Ова педагогија указује на потребу за активном, критичком и дијалогском акцијом у и *ка* реалности, са циљем разумевања историје као привременог стања подложног сталним променама.

Фреире се у студији *Педагогија потлачених (1968)* бави анализом психодинамике која се појављује у односима *тлачитељ–потлачени*⁴, а која произ-

навања. Фреире започиње и рад на универзитету као професор историје и филозофије образовања, не само у Чилеу већ и на Харварду. Надаље, сарађује са чилеанским Институтом за аграрну реформу. Постаје директор Центра за развојна истраживања и друштвене промене (Center for Study of Development and Social Change) у Кембриџу. Године 1970. добија место стручног саветника у Служби за васпитање и образовање (Services of Education) у оквиру Светског црквеног савета (World Council of Churches) у Женеви. Уједно бива ангажован на позицији директора Института за културну делатност (Institut d'Action Culturelle, IDAC), који развија практичне modele политичког образовања. Истовремено, сарађује са владом Гвинеје али и осталим ослобођеним колонијама које су показале заинтересованост за реорганизацију васпитно-образовних установа, примену његове методе учења, измену програма описмењавања и за друге реформске подухвате у области васпитања и образовања. (прим. аут.)

³ Корени критичке педагогије се налазе у Франкфуртској школи, која је нарочито утицала на рад најистакнутијег марксистичког критичара образовања Паула Фреиреа. Подсећања ради, критичка теорија друштва изграђује се у тзв. Франкфуртском кругу филозофа и социолога који је 1930. године основао Макс Хоркхајмер (Max Horkheimer, 1895–1973), у средишту рада Института за друштвена истраживања. Институт и његово гласило, часопис *Архив за историју социјализма и радничког покрета*, окупили су филозофе, социологе, историчаре, психологе, а водећи међу њима били су Херберт Маркузе (Herbert Marcuse, 1898–1979) и Теодор Адорно (Theodor W. Adorno, 1903–1969). У основи њихових настојања лежи епистемолошка тежња стварања потпуно нове, савремене теорије о друштву која га изнутра критички промишља, наспрот пуком емпиризму који је доминирао у друштвеним наукама, нарочито у социологији. Филозофско наслеђе на које се критичка теорија ослањала у својим почевима чиниле су теорија и пракса рационализма и просветитељства, немачка класична филозофија Канта и Хегела и Марксова теорија друштва (Врашанас, 2008: 383-384).

⁴ За методолошку основу својих анализа о међуљудским односима, Пауло Фреире узима главне поставке Хегелове *Феноменологије духа (1807)*. Сведено на потпуно огољену схему, то значи да се полази од чињенице да човек, осим што као и животиња себе физички осећа, има и свест о сопственом постојању. Ступајући као друштвено биће у односе са другим људима, човек постоји истовремено у сопственој и туђој свести. За друге, он није ни оно што јесте, ни оно што он мисли да представља, већ оно што они мисле о њему. Отуда потреба за признањем, потреба да се другима наметне властита свест о себи. У том смислу, Хегел разликује три типа односа: 1) А

води друштво као нешто статично, нехумано и манипулативно. Анализа таквог хијерархијског односа подстиче потребу да се створи једна другачија когнитивна и образовна перспектива која ће промовисати другачији педагошки метод и филозофију. Таква педагогија предлаже образовање засновано на критичком мишљењу и критичкој интервенцији у друштвену реалност. Сходно таквој прескрипцији, сваки појединац, поткрепљен знањем које користи у дијалошком сусрету са другим људима, може постепено да сагледа своју личну и друштвену реалност, самим тим, да постане свестан сопствене перцепције такве реалности којом потом започиње да се критички бави (Freire, 1974).

Такође, критичка педагогија се бави реконфигурацијом традиционалног односа ученик–учитељ, у којем је учитељ активни актер, онај који зна, а учесници су пасивни примаоци учитељевог знања. Учитељ „предаје“ а студенти „примају, памте и понављају“. Овакав *банкарски концепт образовања* (Фреире) производи прилагодљиве, пасивне, фиксирани, потлачени и послушне идентитете. Насупрот томе, учионица се у критичкој педагогији сагледава као место где се производи ново знање, утемељено у искуствима ученика и учитеља, путем дијалога и проблемског истраживања света и друштвеног контекста. Ово образовање засновано на постављању проблема одбацује замисао образовања као процеса преношења информација. Студенти и наставници постају критички ко–истраживачи у дијалогу, који им дозвољава да сагледају свет са којим су и у којем су, не као статичан, већ као стално променљив процес. Тако, образовање засновано на постављању проблема унапређује и учитеља и студента у критичке мислиоце.

Разматрајући критичку педагогију као друштвени процес тј. покрет који је заснован у филозофији праксе као и у демократском начину уређења, следбеник идеја Паула Фреиреа и истакнути представник критичке педагогије данас, амерички научник Питер Мекларен (Peter McLaren, 1948) истиче да таква педагогија подразумева истовремено праксу читања (реч у контексту света) и практичку активност помоћу које уписујемо себе као субјективне силе у текст историје. Међутим, то не значи да је стварање историје само последица дискурса, форме метонимије, извођачка димензија језика, реторичка операција јер стварност заправо јесте више од текстуалног само–разликовања. Наиме, Мекларен термин *праксе* објашњава као дијалектичко разумевање речи и света као последице класних противречности. Иако језик јесте медиј значења, управо значење значења није нужно лингвистичко, него је друштвено и директно је повезано са друштвеним односима рада, наглашава овај мислилац (McLaren, 2012). Сходно таквом одређењу, критичка педагогија подразумева филозофију праксе која покушава да разоткрије апстрактне структуре које материјално конституишу друштвени живот.

признаје Б који му узвраћа својим признањем – *однос чисте реципрочности*; 2) А признаје Б, али Б њега не признаје – *однос потчињености*, и напоследку, 3) А је признат од стране Б, кога он не признаје – *однос господара и роба* (Hegel, 1979). Међутим, однос господара и роба није могуће довести до краја, јер роб ако је непризнавањем сведен на објекат, односно ако је престао да постоји као објекат, није више у стању да признаје свог господара. Зато, у свом интересу, господар мора робу да ода минимум признања (Цолић, 2012: 54).

Према Меклареновом мишљењу, свеобухватни циљ револуционарне критичке педагогије⁵ је да помогне младим нараштајима (посебно студентима) да открију како се употребна вредност моћи рада радничке класе експлоатише од стране капитала владајуће класе, али такође и да науче да је иницијатива и снага радничке класе управо снага која може да уништи овај тип детерминације и успостави рекомпензацију класних односа. Наиме, он констатује да револуционарна критичка педагогија одиста подстиче стварање теорије и филозофије праксиса којима се указује на алтернативне и опозиционе начине мишљења и делања у односу на и против колонијализма и епистемологија империје.

Васпитање и образовање за ослобођење

Обузет визијом рађања новог човека и стварања новог света, Пауло Фреире расправља о односу човека и света, човека и човека, стављајући их у контекст живљења и у однос према образовању. Овај мислилац критички разматра питања друштвене стварности⁶ Бразила и земаља Трећег света, као што су: друштвено–економске неједнакости, феудални модел односа власника земље и сељака, националне и расне неједнакости (становници европског порекла насупрот индиосима), богатство насупрот сиромаштву, државна култура бродвејско–холивудског типа насупрот неписмености, итд. Посматрање тог дела света као „објекта“ друштава које обележава тзв. *култура ћутње*⁷, усмерава га

⁵ Британски педагог Паола Алман (*Paula Allman, 1944–2011*) прва је употребила синтагму *револуционарна критичка педагогија*, подразумевајући правац мишљења који ослобађа једну врсту бескомпромисне критике концепта (и економског и милитарног) империјализма и неолиберализма. Види књиге: *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education (1999)* и *Critical Education against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education (2001)*.

⁶ Пауло Фреире објашњава да лажно образовање, које се служи механизмима индоктринације (учитељи пуне главу деци одређеним информацијама које задовољавају потребе система), омогућава експлоатацију и дехуманизацију, односно „постигне замену објективне реалности њеним лажним контрадикторним интерпретацијама“ (Freire, 1974: 26). Тако, образовање служи као инструмент за прилагођавање и интеграцију унутар постојећег поретка. Супротно томе, Фреире види образовање, не као прилагођавање традиционалним неправдама, већ као „праксу слободе, када се људи њиме користе да критички и креативно сагледају стварност и тако открију како да учествују у трансформацији свог света“ (Freire, 1974: 34). Према његовом мишљењу, *стварност* је процес, а не скуп стабилних, догматизованих и непромењивих чињеница, а учитељи су ту да подстицањем креативних потенцијала својих ученика, заједно са њима осмисле ту стварност. *Патерналистичка подвојеност* учитељ – ученик се губи и тај однос постаје, као према гностичким јеванђељима, приближнији партнерству и сапутништву, у трагању за осмишљеним животом и истином (Freire, 1974: 56). До аутентичног мишљења, ученици долазе кроз комуникацију и размену идеја у „дијалошком односу“ са другима, сматра Фреире (Freire, 1974: 58). N.B. Под појмом *патернализам* (основна максима: „ја знам боље него ти сам и, према томе, нема потребе да се твој глас чује“), бел хукс подразумева силе репресије као што су: званична историја, медија, школство (hooks, 1994: 343). Таквим патерналистичким ставом ућуткани су сви друштвени слојеви који су се традиционално сматрали инфериорним: ситни земљорадници, неквалификовани радници, млади из проблематичних предграђа, односно они којима је прописана „култура ћутње“, иако, заправо, они својим радом омогућавају опстанак цивилизације. (прим. аут.)

⁷ Карактеристика угњетених и потлачених у колонизованим земљама који одбијају право гласа и изражавања свог мишљења. Према схватању Паула Фреиреа, *доминантне културе* (како западна

на слојевито преиспитивање људског постојања као и на трагање за путевима развоја који воде ка хуманијем друштву. Фреиреов човек је позван да дела и трансформише свет, критички гледајући на његове контрадикторности, ступајући у дијалоге и пројектујући се у позиције других. Тежња за афирмацијом социјалне правде и изградњом егалитарног друштва, навела га је да угњетаванима у Латинској Америци помаже, како својим теоријским тако и практичним радом. Фреиреови рукописи одликују се дубоком хуманистичком оријентацијом која упућује на један циљ: покренути револуцију која ће лишити владајућу елиту моћи да израбљује и подјармљује беспомоћне, обесправљене масе. Идеја о револуционарном ослобођењу човека настаје на критици постојећег васпитно-образовног система који поистовећује са „банкарским“ тј. бирократским системом. Противећи се традиционалном догматском приступу и наметнутом (од стране колонијалних господара) моделу васпитања и образовања, Фреире постаје савремени теоретичар револуционарне мисли о васпитању и образовању, афирматор дијалога, једине методе која служи освешћивању људи, односно истинском васпитању и образовању – *васпитању и образовању за ослобођење*.

Његов теоријски рад започиње средином шездесетих и траје до касних деведесетих година. Фреиреова прва књига *Образовање: пракса слободе (Education: The Practice of Freedom)*, која се такође појавила под називом *Образовање за критичку свест (Education for Critical Consciousness, 1968)*⁸ третира проблеме описмењавања одраслих у Бразилу. У овој студији, он разрађује своје појмове и говори о два пута којима може да се креће наивна непросвећена свест. Један пут води ка „срозаној, дехуманизованој свести“, типичној за масе које се контролишу незнањем. Други води ка „критичкој транзитивној свести“ за коју су карактеристични: темељита интерпретација проблема, сагледавање узрока, отвореност за испитивање и кориговање ставова, признавање одговорности, комуникација дијалогом, активност наспрам пасивности (Freire, 2005: 18–20). Дијалог који Фреире заговара је хоризонтална, а не вертикална хијерархијска структура; заснован је на емпатији, љубави, смерности. Као пут наде, вере и поверења кадар је да произведе критички став који може да подстакне креативне преображаје (Freire, 2005: 45). Надаље, овај бразилски хуманиста разрађује своје идеје о процесу образовања и описмењавања у студији *Cultural Action for Freedom*, објављеној на енглеском језику исте године (1972) када и *Pedagogy of the Oppressed*. Централно остварење интелектуалног рада Паула Фреиреа засигурно је *Педагогија потлачених*, која представља референтно дело за све критичке педагоге. Међутим, његов академски рад седамдесетих и осамдесетих година обележиле су књиге *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau (1978)* која садржи опширан увод и свеукупну збирку њего-

друштва назива амерички антрополог Ријане Еислер /Riane Eisler, b. 1937/ у својој студији *The Real Wealth of Nations: Creating a Caring Economics* из 2008. године) ућуткавају угњетене кроз културну трансмисију дискурса у школама и другим институцијама које подржавају њихову хегемонију. Као резултат тога, угњетени, односно потлачени, прихватају негативну слику о себи и остају неми, констатује овај бразилски педагог. (прим.аут.)

⁸ Ова Фреиреова студија у енглеском преводу била је доступна тек средином седамдесетих година (1976). (прим.аут.)

вих писама у којима он говори о свом раду у Гвинеји Бисао, и *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (1985) која обједињује бројне есеје, интервјуе и прегледе написане у периоду од петнаест година до објављивања. Сматра се да период између 1987. и 1997. године представља не само најплоднији период Фреиреовог теоријског рада већ и период значајних иновација у начину презентовања идеја. Почев од дела *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education* (1987), Фреире и његов ко-аутор Ајра Шор⁹ (Ira Shor, 1945) представили су једну нову форму научног рада који се састоји из осмишљених дијалога о бројним релевантним теоријским питањима и темама. Иако таква форма у једном свом облику датира још од времена Платона, она је била посве необична за научне педагошке радове тог времена. Примена дијалогске форме научног рада, односно форме разговора настављена је у следећим књигама: *Litetracy: Reading the Word and the World* (1987), *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation* (1989), *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* (1990), *Paulo Freire on Higher Education: A Dialogue at the National University of Mexico* (1994). Фреиреово искуство током обављања функције секретара за образовање у општини Сао Паоло током касних осамдесетих и раних деведесетих година приказано је у књизи *Pedagogy of the City* (1993). У студији *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* (1994), овај едукатор одговара на одређене критике његових ставова а које су уследиле након објављивања *Педагогије потлачених*. Дела *Letters to Cristina: Reflection on My Life and Work* (1996) и *Pedagogy of the Heart* (1997) обједињују аутобиографска сећања и његове ставове о политици левице и деснице, вери, нади и демократији. Фреиреова детаљна анализа наставног процеса објављена је постхумно у његовој књизи *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* (1998). У такође постхумно објављеној књизи *Педагогија индигнације (The Pedagogy of Indignation)* 2004. године, Фреире говори о индигнацији коју осећа док посматра свет око себе, свет у којем је све мање љубави (посебно безусловне љубави: према Блејку – *Maternal Love*, а према Шекспиру – *Milk of human kindness*), а све више злостављања и злоупотребе човека. Исту такву индигнацију осећао је и француски активиста, Стефан Хесел (Stéphane Hessel, 1917–2013), познат у свету по свом памфлету *Indignez-vous!*¹⁰ из 2010. године. Фреире овде објашњава да свест о људској моралној присутности у свету подразумева „разумевање историје као могућности, а никада као предодређености“ (Freire, 2004: 24, 59, 60). На тај начин, критички однос према историји, код Фреиреа као и Хесела, кулминира управо у речи *индигнација* – презиру према злоделима која карактеришу историју западне цивилизације. Да би се оваква историја променила, неопходно је слободно

⁹ Водећи амерички критички педагог, професор на Градском универзитету у Њујорку (City University of New York Graduate School). Види књиге: *Education is Politics: Critical Teaching Across Differences, Postsecondary* (1999), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds/ A Tribute to the Teachings of Paulo Freire* (1999), *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy of Paulo Freire* (1996), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (1992), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching* (1987), *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration* (1986), *Critical Teaching and Everyday Life* (1980).

¹⁰ Овај памфлет је код нас преведен као *Побуните се!*. Види: Hesel, S. (2011): *Pobunite se!*. Београд: V | B | Z.

деловање (историјског) субјекта, односно његова борба за другачију вољу, жудњу и визију света (Freire, 2004: 38–39). Овај бразилски педагог сматра да нам је за тако нешто потребно истинско образовање, а не само обука (Freire, 2004: 36). Фреире констатује да „неолиберални дискурс и његове образовне праксе систематски одричу људима право на утопије, а тиме и на наду, чиме угрожавају људску природу“ (Freire, 2004: 109–110).

Поред *Педагогије потлачених*, о којој ће бити речи у излагању које следи, нужно је указати на значај (једнак прво поменутој) *Педагогије за ослобођење*. Ова књига представља Фреиреову реакцију на појаве сузбијања радозналости, потискивања нових идеја и спречавања опште доступности или демократског учешћа и то на свим нивоима и у свим областима друштвеног живота. Овде, Фреире разматра питања етике, естетике, образовања, политике и истраживачког рада. Износи своја уверења о слободи и ауторитету, о идеологији, о културном идентитету, о дискриминацији, о здравом разуму, о методолошкој коректности и о процесу сазнања. Такође, он се бави и питањима права наставника, њихових услова за рад као и питањем професионалне одговорности наставника. Кроз све ове теме провлачи се његово одређење према неолиберализму. Наиме, комерцијализација образовања и, шире гледано, политика неолибералних реформи широм света јесу у средишту Фреиреовог интересовања током последњих година његовог живота. Овај мислилац позива на осуду политике и праксе неолиберализма и захтева проблематизовање лажи и пракси идеолошких манипулација које омогућавају опстанак огромних неједнакости које носи глобализација. Такође, Фреире у *Педагогији за ослобођење* говори о свим земљама на свету које опхрвава етика комерцијализације света. Упозорава на све модерне облике пропаганде али и на „диктатуру тржишта“, као највеће опасности које угрожавају развој критичке мисли и развој хуманизма. Он изнова предочава основне етичке принципе, наглашавајући да људи имају способност да памте, пореде, вреднују, одлучују, одустају, сањају, али и да се успротиве комерцијализацији приватног и јавног живота. Фреире записује да слобода трговине етички не може бити изнад слободе да се буде људско биће. Да би ова слобода била изнад, морају се изменити закони и друштвени односи који настају поводом производње унутар сваке државе и међу државама.

„Доминација тржишта као регулатива свих економских и осталих друштвених активности ствара диктатуру гоњену немилосрдном жељом за све већим профитом – необуздана похлепа за влашћу једне мањине која данас контролише цео свет. Према Фреиреовом виђењу, јединство и солидарност ће бити пресудни, да се ово изопачење наше онтолошке мисије ефикасно анализира, да му се одупремо и да га одбацимо“ (Roberts, 2007: 539).

У време када се у земљама Трећег света увиђа да улагање у традиционално васпитање и образовање¹¹ није ефикасно, Фреире утемељује теорију и

¹¹ У говору из 1986. године, поводом доделе диплома на Брин Мор колеџу (Bryn Mawr College), америчка списатељица, активисткиња, учитељ и уметник Урсула Ле Гвин (Ursula le Guin, b. 1929) указује на неопходност заборављања онога што се на колеџима учи, мислећи на језик моћи и говор силе. Она истиче да нас традиционално институционализовано, посредовано, ауторитативно, патерналистичко знање са колеџа дели од језика мајке и говора емпатије, од непосредног искуства које су нам пренеле наше мајке песмама, успаванкама, причом и бригом. Види веб-

праксу васпитања и образовања познату као концепт *консцијентизације* (*conscientização*) или *освешћивања*. Термин консцијентизација или критичко мишљење, отрежњење, освешћивање тј. развијање критичке свести о способности мењања стварности, Фреире први пут користи у јединственом академском остварењу из области образовања и политике – *Педагогији потлачених* (*Pedagogia do Oprimido, 1968*)¹². У предговору за Фреиреову књигу *Education for critical consciousness*, Д. Гуле (D. Goulet) наводи да је једна од метода отрежњења заправо дијалектичко размишљање којим се превазилазе неадекватни концепти које је човек створио у прошлости, али без одрицања те прошлости (Freire, 2005:vii). Заправо, *освешћење* (односно превазилажење о којем говори Фреире или *трансгресија* како Вилијам Блејк назива чин ослобађања од лажне свести) представља отпор колонизацији маште и интернализовању комплекса инфериорности који се намеће потчињенима. Дакле, освешћивање подразумева снагу да се одоли искушењу да се имитирају господари (Freire, 1974: 39), да се „буде као они“, као колонизатори, како то записује Едуардо Галеано у својој књизи *Бити као они: Култура мира и неоколонијализам (1996)*. Увођењем овог термина у своју социјалну теорију васпитања и образовања, Фреире је отворио пут којим започиње афирмација критичке свести, односно критичке теоријске перспективе у социологији образовања.

Препознајући званичне васпитно-образовне програме као средство у функцији подјармљивања и обесправљивања, односно „укалупљивања“ човека у друштвени систем, Фреире заговара васпитање и образовање као „праксу слободе“¹³, која усмерава људе да се критички и стваралачки одређују према

графију: Le Guin, U.: „Bryn Mawr Commencement Address, 1986“ (Le Guin, 1986. *Serendip.Brynmawr.Edu*). Retrieved October 9, 2013 from the World Wide Web:

https://serendip.brynmawr.edu/sci_cult/leguin/

¹² Књига је преведена на више од педесет светских језика. Најпре је објављена на португалском језику (1968), а потом на енглеском језику (1970). У нас се појавила тек 2018. године (наслов: *Педагогија обесправљених*; издање „Едуке“). (прим.аут.)

¹³ Сусрет са Фреиреовом педагогијом уверио је бел хукс (bell hooks, b. 1952) да је могуће да се предаје, а да се при томе не оснажује систем доминације. У књизи *Образовање као пракса слободе* (*Teaching to Transgress. Education As the Practice of Freedom, 1994*), ова америчка активисткиња и научница казује да „професори не морају да буду диктатори на часу“, а да њихова предавања, уколико су релевантна и повезана са стварним животом, „зацељују“ и студентима „пружају језик за изражавање сопствене политичке борбе“ (hooks, 1994: 18, 19, 49). Описујући своје рано школовање током шездесетих година, Хукс у поменутој књизи наводи да је образовање за црнце представљало политичко питање јер је, како објашњава, било саставни део њихове борбе против расизма и расне дискриминације. Она изриче: „Тада су у школама, предвиђеним само за црнце, предавале углавном црнкиње које су се посвећивале неговању интелекта како би деца у школама постала академски грађани, мислиоци, социјални радници – црнци који користе своје ’умове’. (...) свако дете су сматрале посебним и изузетним. (...) за ту децу, школа је била место где је било могуће кроз те нове идеје поново осмислити себе“ (hooks, 1994: 2–3). Такође, хукс пореди искуство у црним школама шездесетих са искуством у расно мешовитим школама које су их замениле. Иако расна мешовитост може да наведе на помисао да се ради о позитивним променама, пракса је показала супротно. Црна деца интегрисана су у новим школама у образовање које је било дресура за доминацију, а никако шанса за револуционарно ослобађање (Банчевић Пејовић, 2014). У тим новим школама „слепа послушност је преузела место жудњи за учењем и трансформисањем ума и бића“ и црнци више нису били у центру образовног процеса, већ су били маргинализовани

стварности, односно „учење о томе како учавати социјалне, политичке и економске контрадикције и како предузимати акције против оних елемената стварности који резултирају потлаченошћу“ (Freire, 1974: 17). Наиме, овај едукатор сматра да владајућим системима одговара да људи буду пасивни, а не активни чиниоци једног друштва, подвлачећи да ови системи подржавају методе које онемогућавају слободу промишљања, разумевања свакодневне стварности и утицаја на њу, чиме се уједно онемогућава и било каква промена парадигме. Фреире тврди да је постојећи вишегодишњи систем образовања управо једна од таквих метода, јер се темељи на наметању чињеница и не допушта ученику да сâм промишља и доноси закључке, већ му их управо намећу његови учитељи. Фреире критикује такву „банкарску“ суштину образовања која студента третира као објект у који се похрањује знање, као новац у штедну касу да би се она потом разбила и из ње извадило све што је потребно, а никако као субјект који у процесу стицања знања одређује шта му је потребно за живот. Из наведеног произлази да постојећи образовни систем не допушта освешћивање, већ блокира стваралачку и ослобађајућу социјалну активност која води промени, те тако масе широм света бивају потлачене, осиромашене и обесправљене. Дакле, Фреире предлаже систем који ослобађа ученика, тј. образовање у којем ће ученик критички преиспитивати, размишљати и сâм доносити закључке о бројним питањима рада и живота, културе, знања.

Полазећи од Маркових основних категорија (политичка револуција, класна борба, освешћење) и принципа дијалогске филозофије, Фреире је човекову егзистенцију запажао као дијалог међу људима, као дијалог човека и природе, односно, као дијалог човека и Бога. Таква нова педагогија која почива на дијалогу, а која укључује критичко мишљење и деловање, оштро се супротставља педагогији угњетавања. Према његовом мишљењу, основни проблем јесте владање човека над другим човеком. Потлачени, сматра он, морају полазити од праксе сопственог живота, и не смеју се одрећи сопствене реалности зарад вредности владајуће класе и илузија које оне намећу друштву. Фреире верује да једино човек који схвата позадину али и природу социјалних сила бива способан да измени ток историје и друштва, у супротном, социјалне промене би биле само пука смена једних тлачитеља другима. Одиста, антиауторитарна револуција се може извршити једино путем ослобођења индивидуалне свести, учешћем (практичним деловањем) целокупног народа у социјалним променама. Следствено томе, Фреире, који третира савремено образовање и савремену педагогију као *педагогију тлачења*, предлаже образовање као праксу ослобађања која за свој крајњи циљ има ослобођење човека. Дакле, наспрам нормативне педагогије, Фреире се залаже за подизање свести у процесу образовања, изједначавајући самосвест са стварањем критичке свести о фундаменталној неједнакости која постоји у савременој школи. Овакви погледи воде промени парадигме која је немогућа без критичке свести.

Почетком шездесетих година, Пауло Фреире почиње да експериментира својим програмима и методама за описмењавање у сиромашним бразилским

вани (hooks, 1994:3). Тако, хукс констатује да школа више није представљала праксу слободе, већ праксу учвршћивања расистичких стереотипа и прилагођавања систему. (прим.аут.)

сеоским заједницама. Убрзо затим, његов аутентични приступ описмењавању подстиче развој социјалне и политичке свести сиромашних и у другим земљама Трећег света. Радећи као учитељ, живи са неписменим сеоским становништвом и радничком класом која се налазила у тешким животним (егзистенцијалним) условима. Сведочи о њиховом сиромаштву и беспомоћности и обесправљености. Спознаја о таквој друштвеној збиљи није га остављала равнодушним. Животно и професионално искуство, прожето свакодневним суочавањем са великом разликом између богатих и сиромашних, ситих и гладних, здравих и болесних, писмених и неписмених, образованих и необразованих, између власти са свим правима и масе обесправљених, пробудило је код Фреиреа потребу за осмишљавањем и стварањем бољег друштвеног поретка. Могућност мењања стања обесправљености он види управо у васпитању и образовању.

Педагогија потлачених као педагогија хуманизације

Филозофско-антрополошки оквир анализе односа човека и света темељ је Фреиреове расправе о онтолошкој и историјској мисији сваког човека – *хуманизацији*. Овај мислилац се у свом делу *Педагогија потлачених* залаже за „универзалну људску етику“ – хуманизацију, односно за одбрану од нових облика глобалног капитализма и стално растуће фрагментације опозиционих покрета. Уверен да капиталистички начин производње подастире бројне препреке на путу ка хуманијем свету, будући да капитализам по својој природи изабљује и тлачи, он записује следеће:

„То да се капитализам може поправити тако да буде хуман, то је неоствариви сан само анђеоских духова и непоправљивих превараната“ (Freire, 1996: 12).

Борбу за социјализам¹⁴ сматрао је хитном због свих дискриминисаних друштвених група, како у Бразилу, тако и у осталим земљама.

Педагогија потлачених омогућава увид у суштину Фреиреове идеје о хуманизацији друштва, али и у суштину њеног антипода – дехуманизације.

„Ова педагогија јесте инструмент критичког откривања чињенице да су и потлачени и њихов тлачител скупа израз дехуманизације“ (Freire, 1974: 48).

Фреире схвата да потлачени (обесправљени) могу учествовати у стварању педагогије свог ослобођења једино уколико схвате да тлачителја носе у себи, али и да борбу за своје ослобођење могу повести онда када стварност подјармљивања схвате као ограничавајућу (а не безизлазну) ситуацију коју морају заједничким промишљањем и делањем да промене. Претпоставка прео-

¹⁴ „Већ је најмање стотину година социјалистичко друштво практички могуће: а колико је много међу образованима, што сви не постају, који још и данас не разумеју чак ни његову абецеду. (...) Будући да социјализам ослобађа од свих увјета егзистенције, који на себи носе обилежје отуђена рада, он ће ослободити од отуђења читаво друштво и тиме створити основу за читаву земљу као туземство хуманизирања. То је прастара интенција среће, да би унутрашње постало извањским, а извањско унутрашњим, – једна интенција, која опстојни свијет не пољепшава и не закључује попут Хегела, али је зато повезана с не опстојним још својствима збиље, која проносе будућност“ (Bloch, 1959: 381, 387–388).

бражавања такве дехуманизоване стварности подразумева управо уочавање, откривање и критичко промишљање те стварности, односно свест¹⁵ о њој и деловање на њу, истиче овај мислилац. Тако, учествовање потлачених у борби за сопствено ослобођење постаје оно што би и требало бити: не лажно учествовање већ предано укључивање.

Уистину, брига за хуманизацију води до препознавања дехуманизације, не само као онтолошке могућности, већ и као историјске стварности. За разлику од хуманизације коју потврђује тежња потлачених за слободом и праведношћу, дехуманизација, која обележава не само оне којима је хуманост одузета, већ (премда другачије) и оне који су хуманост одузели, изопачује настојања да се постане потпуно хуман. Следствено томе, Фреире упозорава да у борби за враћање изгубљене хуманости, потлачени не смеју постати тлачитељи тлачитеља, већ морају бити они који ће изнова успоставити хуманост и код једних и код других. Дакле, главни хуманистички и историјски задатак потлачених јесте заправо *ослобођење* себе али и тлачитеља.

„Они који обесправљују, угњетавају и искоришћавају јер имају *моћ*, не могу у тој моћи наћи снагу за ослобођење ни обесправљених ни себе. Једино снага која извири из слабости обесправљених бива довољно велика да ослободи и једне и друге“ (Freire, 1974: 28).

Фреире додаје да потлачени своју слободу не стичу случајношћу, већ истраживањем, спознавањем нужности да се за слободу боре, као и да таква борба резултира љубављу, насупрот недостатку љубави који је управо одлика угњетавачког насиља. Међутим, Фреире објашњава да су потлачени готово увек, на почетку борбе, уместо да теже за ослобођењем, склонији да у тлачитељу налазе модел „хуманости“, а разлог за такву склоност види у структури њиховог мишљења, условљеној супротностима конкретне животне ситуације која их је обликовала.

„(...) То не значи да обесправљени нису свесни чињенице како су погажени. Али, њихову перцепцију себе као потлачених ремети њихова стопљеност са стварношћу у којој влада обесправљеност. Перципирати на том нивоу себе као супротност тлачитељима још не значи и укључити се у борбу за преваладавање таквог противречја (дијалектичког сукоба између супротстављених друштвених снага), (...) не теже они ослобођењу, већ се поистовећују са својом супротношћу“ (Исто).

Фреире сматра да потлачени, због поистовећивања са тлачитељем, немају свест о себи као о особама или члановима обесправљене класе. Као илустрацију ове тврдње, он бележи следеће:

„Они, примера ради, не желе аграрну реформу да би постали слободни, већ да би добили земљу и постали велепоседници, или, прецизније речено, да би постали надређени својим радницима. Ретки су сељаци који поставши надзорници не тиранишу своје некадашње колеге више од власника. То је зато што кон-

¹⁵ Фреире критикује једнострану објашњења односа човека и света која негирају свест, јер „(...) ако је истина да је свест немогућа без света који је конституише, истина је да је свет немогућ ако свет сам, у конституисању свести, не постаје предмет критичког разматрања“ (Freire, 1974: 29). (прим.аут.)

текст сељакове ситуације, односно обесправљеност, остаје непромењен. Да би осигурао свој посао, надзорник мора бити крут попут власника, па и крући. (...) У свом отуђењу, потлачени жели по сваку цену да наликује тлачитељу, да га опонаша, следи“ (Исто).

Фреире примећује да потлачени, разљућени ограничењима поретка који служи интересима тлачитеља чију су слику интернализovali, често испољавају врсту *хоризонталног насиља*, које искаљују на својим колегама и због најмањих разлога. Овакву ситуацију Франц Фанон (Frantz Fanon, 1925–1961) у књизи *Презрени на свету (Les Damnés de la Terre, 1961)* објашњава на следећи начин:

„Колонизовани човек ће своју агресивност, а има је у костима, искалити најпре на свој народ. Пример за то је северна Африка где црнци туку једни друге, а полиција и судије не знају како и куда, суочени са запањујућим таласом. Ако досељеник или полицајац има право да током читавог дана туче урођеника, да га вређа и присиљава да пред њим пузи, онда ћете видети како и урођеник посеже за ножем и на најмањи вид непријатељског или насилног понашања другог урођеника; последње урођениково уточиште је да одбрани себе од властитог брата“ (Фанон, 2004: 52).

У својој неограниченој жељи за поседовањем, тлачитељи развијају уверење да су способни да све претворе у предмет своје куповне моћи. Отуда њихов строго материјалистички концепт постојања (новац је мера за све, а профит примарни циљ).

„За тлачитеље вредно је једино имати више, увек више, чак и по цену да обесправљени немају довољно или немају ништа. За њих *бити* значи *имати*. (...) Они не могу схватити како се, у себичном настојању да као поседничка класа *имају*, заправо гуше у сопственом поседовању и како више *не постоје*, већ само поседују. (...) За потлачене, у одређеном тренутку живота, *бити* не значи бити попут тлачитеља, већ бити *под* њим, зависити од њега“ (Freire, 1974: 40–41).

Из тог разлога, Фреире упозорава на емоционалну зависност која може резултирати *некрофилским понашањем*¹⁶ (Е. Фром¹⁷) потлачених, односно

¹⁶ Фреире се на више места у књизи *Педагогија потлачених* позива на Ериха Фрома, посебно на његову поделу друштва на некрофилна и биофилна (Freire, 1974: 50, 58, 136). Тако, Фром сматра да су различити политички системи одређени различитим погледима на човека: у тоталитарним друштвима, човек се сагледава као пасивни објекат, а у егалитарним као активни субјекат. Одатле и консеквентно испољавање два различита типа љубави и односа према свету: некрофилије и биофилије. Такву Фромову поделу, Фреире примењује на домен образовања. Самим тим, разликује две врсте образовања: тоталитарно антидијалогско и егалитарно дијалогско образовање. Како истиче Фреире, антидијалогско образовање „служи некрофилним интересима угњетавања“ које се „храни љубављу према смрти, а не животу“ (Freire, 1974: 62). У његовој концепцији дијалогског образовања и ослобођења човека, љубав заузима централно место. Фреире записује: „Дијалог је чин стварања и не сме служити као прикладан инструмент за доминацију једне особе над другом. (...) Међутим, дијалог није могућ ако нема дубоке љубави према свету и људима. Именовање света као чина стварања и преобликовања нема без велике љубави. Љубав је истовремено темељ дијалога и дијалог сâм. Будући да је љубав чин храбрости, а не страха, љубав је преданост другима“ (Freire, 1974: 72–73).

уништењем њихових живота и живота њихових обесправљених другова. Разрешење такве ситуације, бразилски педагог види у нужности да потлачени избаце тлачитеља из себе, те да се као субјекти (а не објекти тј. „ствари“) укључе у организовану борбу за своје ослобођење.

„То се не може догодити само на интелектуалном плану, то засигурно мора укључивати и акцију. Међутим, не може се ограничити ни на пуки активизам, већ се мора укључити и озбиљно промишљање. И једино тада, може постати праксом“ (Freire, 1974: 50).

Аутор *Педагогије потлачених* такође инсистира на питању „страха од слободе“ који, како тумачи, код потлачених може изазвати „жељу“ за преузимањем улоге тлачитеља или пак за учвршћивањем постојеће улоге потлаченог. Наиме, страх од слободе јавља се и код тлачитеља, премда, очигледно у другачијем облику. Заправо, потлачени се боје да пригрле слободу¹⁸, док се тлачитељи боје губитка „слободе“ угњетавања. Дакако, потлачени се, након што су интернализovali слику тлачитеља и прихватили његове упуте (*propitise*¹⁹), боје слободе која упорно од њих захтева одбацивање такве слике и њено замењивање независношћу и одговорношћу.

Анализирајући дијалектички однос између свести господара и свести потлачених, Хегел у својој *Феноменологији духа (1807)* наводи следеће:

„Један је неовисан и бит његове природе јест бити за себе, други је овисан, а његова бит је постојање или живљење за другог. Први је господар или власник, други је роб“ (Hegel, 2005: 234).

Дакле, ако је карактеристика обесправљених њихова подређеност господаревој свести, како тврди Хегел, права је солидарност са њима управо борба на њиховој страни, како би се променила објективна стварност која их је и претворила у „бића за друге“. Фреире верује да је истинска солидарност само у обиљу љубави, у самом постојању и пракси љубави. Признати да су људи особе (а не апстрактне категорије) и да као особе морају бити слободне, а притом ништа не предузимати да би се то потврдило у стварности јесте обична фарса, закључује овај мислилац.

Одиста, потлачени, којима је задатак заједничка борба за ослобођење са онима који показују истинску солидарност, морају стећи критичку свест о обесправљености управо у тој борби.

¹⁷ Ерих Фром, психоаналитичар, активиста и борац за људска права, који је провео неколико последњих деценија свог живота у Мексику, био је један од оснивача Амнести Интернешенала (Amnesty International, 1961) и финансијер Бертранд Расел Трибунала (Bertrand Russel Tribunal, 1966) чије се друго заседање (после првог посвећеног Вијетнаму 1966. године) односило на репресије и прогоне свештеника теологије ослобођења (од 1960. године) у Латинској Америци. (прим.аут.)

¹⁸ „Слобода се осваја, не добија се на поклон. На њој се мора устрајати стално и одговорно. Она није идеал изван човека нити је идеја која постаје мит. Слобода је незаобилазан услов човековог трагања за остварењем сопствене потпуности“ (Freire, 1974: 29).

¹⁹ „Сваки пропис представља наметање нечијег индивидуалног избора неком другом и претвара свест особе којој се прописани образац даје у свест која се покорав свести онога који намеће пропис. Тако је понашање обесправљених прописано понашање које следи упуте тлачитеља“ (Freire, 1974: 29).

„Једна од највећих препрека остварењу ослобођења лежи у опасности да стварност у којој влада обесправљеност апсорбује оне који у њој живе и тако преплави свест људи. (...) Стање *стварне обесправљености* придодате *спознајом о обесправљености*, одговара дијалектичком односу између *субјективног* и *објективног*. Искључиво у оваквој међузависности, могуће је успоставити аутентичну праксу без које није могуће решити супротност тлачитељ – потлачени. Да би се то постигло, обесправљени се морају критички суочити са стварношћу, истовремено делујући на њу. Само перципирање стварности без критичког интервенисања неће довести до промене објективне стварности, управо због тога што није права спознаја стварности. То би била чиста субјективистичка перцепција некога ко напушта објективну стварност и ствара лажну замену“ (Freire, 1974: 33).

Сходно оваквом одређењу, укидање подјармљивања (функционално гледано, припитомљавање) могуће је једино уколико се у борби против обесправљености користе средства праксе: *мишљење* и *делање*.

Како се уопште може спроводити педагогија потлачених пре револуције уколико спровођење образовања за ослобођење захтева политичку моћ коју обесправљени немају? Одговор на ово питање, Фреире налази у разлици између *системског образовања*, које може променити само политичка моћ, и *образовних пројеката*, које треба реализовати *заједно* са потлаченима унутар процеса њиховог организовања. Он схвата да постоје два различита нивоа реализације педагогије потлачених као хуманистичке педагогије која ослобађа. На првом нивоу, потлачени упознају свет обесправљености и у пракси, настоје да га мењају. На другом нивоу, када се стварност у којој влада обесправљеност већ променила, таква педагогија више не припада обесправљенима већ постаје педагогија свих људи у процесу трајног ослобађања.

„На оба нивоа, свеобухватном делатношћу, културолошки, супротстављамо се култури доминације. Заправо, на првом нивоу се такво супротстављање читава кроз промену начина на који обесправљени доживљавају свет подјармљености, а на другом, путем одбацивања митова²⁰ створених и развијених

²⁰ Разумљиво, тлачитељи морају приступити народу да би га, потчињавајући га, одржали пасивним. Међутим, то приближавање, како Пауло Фреире наводи, не укључује *бити* са народом и не захтева истинску комуникацију. Оно се постиже похрањивањем угњетавачких митова незаобилазних за одржавање *status quo*: „мит о угњетавачком поретку као 'слободном друштву'; мит да сви људи могу слободно одабрати где ће радити, а ако им се њихов надређени не свиђа, могу га напустити и потражити нови посао; мит да тај поредак поштује људска права те је стога вредан поштовања; мит да свако ко је вредан може постати предузетник; мит да је улични продавац предузетник једнак власнику фабрике; мит о општем праву на образовање; мит о једнакости свих појединаца; мит о доброчинству и великодушности елита; мит да владајуће елите подстичу напредак народа тако да народ, из захвалности, мора прихватити ставове елите и живети у складу с њима; мит да је побуна грех против Бога; мит о приватном власништву као темељу личног човековог развоја (све док су тлачитељи једина истинска људска бића); мит о вредном раду тлачитеља, а лењости и непоштењу потлачених; мит о природно мањој вредности потлачених, а већој вредности тлачитеља, итд. (...) Све ове митове, чија интернализација чини суштину потчињавања обесправљених, шире добро организованом пропагандом и слоганима масовна медија, средства 'комуникације' – као да је такво отуђење стварна комуникација“ (Freire, 1974: 121).

у старом поретку, који изнова опседају нову структуру која се рађа у *револуционарном преображају*“ (Freire, 1974: 37).

Фреире закључује да педагогија (првог нивоа) мора да се бави проблемом свести потлачених и тлачитеља, као и понашањем, погледом на свет и етиком људи који подносе тлачење и обесправљивање.

Образовање за ослобођење насупрот банкарском образовању

У студији *Педагогија за ослобођење (1987)*, Пауло Фреире експлицира карактеристике *банкарског образовања (banking education)* и *образовања за ослобођење (liberating education)*, акцентујући специфичност односа унутар структуре (учитељ–ученик–садржај) ова два концепта образовања.

„Банкарски“ концепт, који одговара Сартровом „нутритивном“²¹ концепту, истовремено је критика традиционалног образовања али и темељ за осмишљавање васпитања и образовања за ослобођење. Овакав концепт третира *учитеље* као супериорне, ауторитарне, моћне стручњаке подучавања који „имају“ знање и који знање саопштавају, прописују, бирају, али и одређују и контролишу учениково напредовање, потом, *ученике* као послушне, покорне и стрпљиве „објекте“ који ништа не знају, али који добијено знање дисциплиновано меморишу, и, напослетку, *садржаје* као „исцепкане“ информације које подразумевају најчешће диктате, саопштења и прописе онога који „има знање и моћ“. Сходно томе, Фреире наводи:

„Учитељ подучава, а ученике треба подучавати; учитељ зна све, а ученици ништа; учитељ мисли, а ученици су они за које учитељ мисли; учитељ говори, а ученици слушају – послушно; учитељ дисциплинује, а ученици су они које треба дисциплиновати; учитељ бира и намеће свој избор, а ученици се покоравају; учитељ ради, а ученици имају привид да раде преко учитељевог рада; учитељ бира садржај програма, а ученици се (које нико ништа не пита) прилагођавају; учитељ замењује ауторитет знања својим професионалним ауторитетом који супротставља слободи ученика; и, учитељ је субјект процеса учења, а ученици су пуки објекти“²² (Freire, 1974: 54).

Сходно оваквом одређењу, знање представља дар што га они који се сматрају свезналицама предају онима које сматрају незналицама. Наиме, учитељ – банкарски чиновник (the bank clerk educator) се приказује као неиз-

²¹ Према овом концепту образовања, учитељ знањем „храни“ ученике да би их испунио. Види: Jean-Paul Sartre (1947): *Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: L'intentionnalité*. Paris: Situations.

²² У документарном филму *Мењање образовних парадигми (Changing education paradigms, 2010)*, енглески едукатор сер Кен Робинсон (Ken Robinson, b. 1950) својом анимацијом сликовито и свеобухватно приказује како функционише овакав „банкарски“ систем образовања. Наиме, реч је о начинима „складиштења“ укалупљеног, сведеног знања које је некада задовољавало облике рада својственим индустријској револуцији, а данас задовољава потребе финансијског капитализма у постиндустријским друштвима. Према његовом мишљењу, западно школство почива на парадигми да је знање које вреди имати – стандардизовани артикал који се купује и само улива у главу потрошача (ученика). Види вебографију: Robinson, K.: „Changing education paradigms“ (2010. *Ted.Com*). Retrieved October 11, 2011 from the World Wide Web: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms

бежна супротност ученика који, отуђени попут робова у хегелијанској дијалектици, прихватају своје незнање као оправдање учитељевог постојања. Из тог разлога, Фреире подвлачи да приписивање другима потпуно незнање подразумева одлику идеологије обесправљивања која пориче образовање као истраживачки процес.

Уистину, метода која се практикује у оваквом образовном концепту јесте *приповедање* (једносмерна наратија). Сматра се да ова метода служи да спречи развој мишљења и да инхибира сумњу и знатижељу.

„Вербалистичко подучавање, захтеви за читањем²³, методе оцењивања 'знања', критеријуми напредовања – све у том приступу служи *спречавању размисљања*“ (Исто).

Такође, Фреире казује да је банкарско образовање способно да на најмању меру сведе или потпуно поништи ученикову креативност, подстичући његову лаковерност како би служио интересима тлачитеља којима није стало ни до разоткривања света ни до његовог преображаја. Дакле, интерес тлачитеља лежи у „промени свести обесправљених, а не у промени ситуације која их обесправљује“ и што се више обесправљени буду прилагођавали таквој ситуацији, то ће се лакше њима владати (de Beauvoir, 1995: 34).

„Што се више већина буде прилагођавала циљевима које им је доминантна мањина одредила (одузимајући тако тој већини право на сопствене циљеве), то ће лакше мањина наставити да управља“ (Freire, 1974: 55).

Фреире упозорава да теорија и пракса банкарског образовања врло успешно служи таквом циљу.

Темељено на механичкој, статичној и ограниченој свести, а користећи се методама примереним циљу прилагођавања свету који су тлачитељи створили, овакво банкарско образовање, сматрају критички педагози, служи за парализање друштвених односа, за одржавање *status quo* и истовремено за спречавање развоја свести о друштвеној функцији образовања. Из тог разлога, Фреире назива овакво образовање средством доместикације, будући да оно тежи задржавању људи (ученика) у уверењу да су несрећне жртве непромењивих околности.

У прилог тези да интересима тлачитеља служи банкарски концепт образовања који је у спрези са покровитељским апаратом друштвеног деловања, где обесправљене еуфемистички називају „примаоци добротинства“, Фреире наводи, између осталог, и пример да су развијене земље Првог света на аргументоване захтеве освешћених становника Латинске Америке, када су гласно износили које су могућности развоја земаља Трећег света, одговарале пружањем „социјалне помоћи“ (нескромним финансијским улагањима, „посуђивањем“ својих експерата из различитих области, описмењавањем неписмених, различитим врстама стипендирања стручњака који су потребни неразвијеним подручјима итд.). Упркос оваквој „наклоности“ развијеног света, земље Трећег света остајале су неразвијене.

²³ Примера ради, поједини професори на својим листама референци, налажу да се одређена књига треба прочитати од 10. до 15. странице – и то чине да би „помогли“ студентима. (прим.аут.)

„Латино–америчка неразвијеност није резултат одсутности утицаја индустријских земаља, него деловања таквих утицаја на начин да конзистентно раде на штету регије“ (Martin, 1983: 17).

Такав однос, Фреире назива „конзервирање“ континента тј. моделовање *културе ђутње* под плаштом лажног хуманизма, хуманитаризма и лажне заштите репресивних влада. Он истиче да је нужно узети у обзир сваку туђу идеју, модел и систем, али у мери која одговара потребама одређене културе као и потребама њених припадника, јер се аутентични васпитно–образовни модел темељи на опсервацијама сопственог националног реалитета, а не на страним моделима и увезеним вредностима. У том смислу, Фреире поткрепљује тезу да нема неутралног васпитања и образовања.

„Нема неутралних стручњака ни оних који имају неутралне методе и технике у креирању наставних планова и програма, или било којој другој области“ (Freire, 1974: 102).

Истински одани ослобођењу морају потпуно одбацити банкарски концепт прихватајући људе као свесна бића и свест као свесну намеру према свету, изриче аутор концепта концијентизације. Одричући једносмерну нарацију и саопштења, Фреире инсистира на примени концепта *образовања за ослобођење* који третира стварност (проблем и изазов) као образовни садржај према којем се учитељ и ученик (субјекти спознавања) односе критички. Будући да *знање подразумева процес, а не чињеницу*, активност учитеља и ученика бива обједињена (обојица спознају), а не раздвојена (један приповеда, а други спознаје). Дакле, учитељ који подучава, једновремено и учи у *дијалогу*²⁴ са

²⁴ Према Фреиреовом концепту образовања за ослобођење, *дијалог* представља чин спознавања, активност заједничког настојања људи да у духу поверења, склоности, сарадње, јединства, критичким односом постигну разумевање стварности – као процеса преображавања у корист непрекидне хуманизације. Заправо, задатак дијалога јесте (раз)откривање мистификоване стварности, покретање човека из пуког, наивног знања о стварности ка откривању узрока који су довели до стварности у којој влада обесправљеност. Коначно, резултат дијалога је расветљавање ситуације спознавањем узрока, а то је онај ступањ који Фреире назива *освећивањем* човека. О образовању као дијалогској размени, слично Фреиреу, говори и Урсула Ле Гвин у обраћању дипломцима Брин Мор колеџа 1986. године, самим тим, покреће питање чему служи знање и какву улогу данас имају образовне институције. Она наглашава да истинско знање захтева да се заборави језик политичке моћи којим се у институцијама система говори („the farther tongue“ – језик очева), заправо, којем нас уче у школама, и да треба да се одустане од комуникације која подразумева доминацију над другим. Таквој употреби језика моћи који репродукује свет дистанци и сепаратизма и не зближава „човека и његов свет“, нити човека са човеком, Ле Гвинова супротставља „језик мајки“, а разлику између ова два језика објашњава на следећи начин: „[Језик] политике (...) не појашњава, само укорава. (...) Наставља да се развија и да се шири тако снажно, тако доминантно, да многи верују да је овај дијалект највиша форма језика, истинског језика, а да су све друге употребе речи примитивни заостаци. (...) Не кажем да је то језик разборите мисли. Разум је способност шира од пуке објективне мисли. Када било политички или научни дискурс претендује да је глас разума, игра се бога, и треба да се шљепне и отера у ћоше. Основна интенција језика очева није стварање разборитости, већ дистанцирања, јаза, простора између субјекта и објекта, сопства и другог. Огромна енергија се активира тим одвајањем, тим наметнутим јазом између Човека и Света. (...) У лабораторијама и владиним зградама, у штабовима и пословним канцеларијама, сви говоре истим језиком, а они који га не знају, или не желе да говоре њиме, ћуте, или су ућуткани, или се не чују. Дошли сте овде на колеџ да научите језик моћи –

учеником који такође учи али и подучава. На тај начин, и један и други постају одговорни за процес у којем сви расту. У таквом процесу, аргументи темељени на „ауторитету“, који је *против* (а не *на страни*) слободе, се потиру.

Разумљиво, учитељ за кога је образовање активност спознавања, а не пренос података, неће сâм задавати и разоткривати проблем, а потом га предочити ученицима, лишавајући их напора нужног у спознајној активности, већ ће заједно са ученицима *поставити проблем* који ће представљати предмет спознавања. Таква метода постављања проблема (the problem–posing method) је увек „спознајна“ (а не „приповедачка“) јер не раздваја активност учитељ – ученик. Учитељ не сматра предмете спознавања приватним власништвом, већ садржајима свога и учениковог мишљења. Тако методом постављања проблема, педагог непрестано преобликује своја размишљања у размишљања ученика.

„Учитељево размишљање постаје веродостојно, аутентично, једино ако га веродостојним чини учениково размишљање. Учитељ не може размишљати за своје ученике нити им може наметнути своје мишљење. Аутентично размишљање, размишљање које се бави *стварношћу* одвија се искључиво у комуникацији“ (Freire, 1974: 58).

Одиста, ученици постају критички суистраживачи (а не послушни слушаоци) у дијалогу са учитељем: учитељ даје ученицима градиво на разматрање и преиспитује своја пређашња размишљања подстакнут размишљањима ученика. Фреире сматра да улога педагога који примењује методу постављања проблема јесте да скупа са ученицима ствара услове у којима ће „знање на нивоу *доксе* уступити место истинском знању на нивоу *логоса*“ (Freire, 1974: 62). Дакако, постављање проблема јесте суштина васпитања и образовања за ослобођење. Предмет спознавања заједнички је осмишљен, а заједничко истраживање претпоставља не само стицање знања него и заједничко стварање новог знања. На тај начин, учитељи и ученици постају субјекти у заједничком постављању проблема и заједничком разумевању друштвеног реалитета, а не тамничари идеологије коју је неко прописао и наметнуо.

Да резимирамо. За разлику од банкарског образовања које настоји да митологизује стварност, образовање за ослобођење (образовање постављањем проблема) инсистира на њеној демитологизацији. Банкарско образовање сагледава ученике као покорне „објекте“ којима је неопходна помоћ, а образовање за ослобођење захтева од њих да као „субјекти“ критички размишљају.

да постанете моћни. (...) наше школе и колеџи, институције патријархата, углавном нас уче да слушамо људе на власти, мушкарце или жене који говоре језиком очева; и тако нас уче да не чујемо језик мајки, којим говоре беспомоћни, сиромашни мушкарци и жене, деца; уче нас да га не чујемо као пуноважан дискурс. Покушавам да се одучим од оваквих лекција (...). Дакле, о чему говорим када предлажем „ненаучени језик“ – о поезији и књижевности? Да, али, то могу да буду и говори и наука, било која употреба језика када се он изговара, пише, чита, чује и доживљава као уметност, на исти начин на који плесање представља говор тела као уметност“ (Le Guin, 1986. *Serendip. Brynmawr. Edu*). N.B. Фрагменте говора Урсуле Ле Гвин превела са енглеског језика Ивана Банчевић Пејовић. Види: Банчевић Пејовић, И. (2014): *Одбрана креативности: Вилијам Блејк у савременој књижевној критици, уметности и педагогији*. Крагујевац: Филолошко–уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу. стр. 185. (прим.аут.)

Банкарско образовање се одупире дијалогу, а образовање за ослобођење га третира као нужан фактор за разоткривање и спознавање стварности. Банкарско образовање покушава да одржи *уроњеност* свести, док образовање за ослобођење инсистира на *изроњавању* свести као и на *критичкој интервенцији* у стварност. Уистину, образовање за ослобођење се темељи на стваралаштву и подстиче истинско размишљање и деловање на стварност, одговарајући тиме на мисију људи као бића која су аутентична једино кад су укључена у истраживања и стваралачко преобликовање.

„Свет – који више не треба описивати речима које обмањују – постаје предмет преображаја који спроводе људи, а резултира њиховом хуманизацијом“ (Freire, 1974: 67).

Дакле, кроз историју је било могуће пратити како образовање може да се злоупотреби као инструмент контроле знања и обликовања перцепције. У антиномијској традицији, којој Фреире припада, очигледно је да образовање може да се користи и као најмоћније средство у борби против дехуманизације човека (свођење човека и његовог света на скуп чињеница којима може лако и успешно да се манипулише), посебно ако подстиче „креативну неприлагођеност“ о којој је говорио Мартин Лутер Кинг, односно „уметност разлагања идеја“²⁵ коју помиње бразилски педагог.

Фреиреова педагогија, која представља спој изворног хришћанског хуманизма и хуманистичког марксизма, води до ослобађања од неистина и класних предрасуда и постаје најмоћније оруђе за еманципацију угњетаваних. Пошто се педагогија ослобођења везује за концепт бога творца, а не осветољубивог надзорника који застрашује и кажњава и Исуса који није господар већ учитељ, она почива на претпоставци да је човекова природа боголика и творачка. У складу са овим назорима, педагогија потлачених подстиче и креативно, слободарско „уметничко стваралаштво, које иде противно традицији и академизму“ (Suhodolski, 1974: 202).

На послетку. Стваралаштво најистакнутијег марксистичког критичара образовања Паула Фреиреа послужило је као инспирација многим да се придруже борби за друштвену реформу, али не само кроз пуко примењивање њене филозофије и методологије већ пре инвестирајући се у редефинисање самих себе у контексту своје специфичне социјалне реалности. Наиме, овај педагог и едукатор не посматра образовање као пут за „усавршавање“ и рационалну селекцију најбољих. Операционализујући класу као категорију, Фреире подвлачи да је, у капиталистичким друштвима, образовање увек, макар делимично, оруђе репродукције друштвене неједнакости. Другим речима, „успех у

²⁵ Пауло Фреире је позајмио концепт „разлагања идеја“ од Олдоса Хакслија, да би, као и Хаксли, истакао разлику између креативног критичког мишљења и „припитомљавајуће моћи пропаганде“ (Freire, 2004: 57). У есеју *Образовање за ослобођење (Education For Freedom)* из 1958. године, Хаксли заговара слободу која омогућава неспутано критичко мишљење. Као и Орвел после њега, Хаксли је био свестан опасности која прети од контроле људске перцепције и разних манипулација којима она може да буде изложена, а ове теме биле су наговештене још у његовој дистопији *Врли нови свет (1931)*. (прим.аут.)

образовном систему зависи од претходно стеченог културног капитала, који готово неизбежно корелира са симболичким и/или економским. Иако, образовни систем делује као 'креативан' и 'селективан', оно што он заправо подстиче јесте одржање малобројне елите у оквиру конзервативног институционалног устројства“ (Ваћевић, 2006: 211). Школство је у бити „оруђе симболичког насиља“, које сурово елиминише све који се не прилагођавају његовим стандардима (Bourdieu et Passeron, 1970). Одиста, марксистичке критике образовања имале су снажан одјек и у САД. Амерички критичари образовања у овој фази објашњавају како школе репродукују расну, етничку, језичку и родну неједнакост. Оваква критика је допринела коначном опраштању од идеје да је образовање непроблематично, и по дефиницији „алтруистично“ подухват. Постмодернизам и постструктурализам ће додатно заострити ову критику, указујући на кључну улогу образовне праксе у конструкцији субјеката, односно у конституисању људских бића, и још важније, истичући зависност овог процеса од односа моћи. Дакле, не ради се више само о томе да се у образовном систему „одлучује“ нечија будућа професија и социјални статус, већ „образовни систем својим дискурсом формира појединце, приписујући им одређене карактеристике (обично перципиране као 'иманентне', нпр. интелигенцију), и уписујући у њих врло специфичне облике понашања – једном речју, *дисциплинује* их (Фуко). Стога, образовање у постмодернистичком дискурсу постаје оруђе *par excellence* вршења власти. Истовремено, знање – као облик контроле – постаје комодитет“ (Ваћевић, 2006: 212). Тако, крајем XX века, образовање постаје све мање научни, а све више политички проблем (Yon, 2003).

Уистину, како је данас све израженија потреба за свеобухватним друштвеним, политичким и економским променама као одговор на погубну либерално–демократску политику тј. неолибералистичку капиталистичку економију, будући да немилосрдна машинерија за остваривање профита моћним појединцима и институцијама системски уништава не само материјалне претпоставке за голи опстанак и добар живот већине људи, већ и дух који је способан да увиђа и мења, нужна је ре–актуализација радикалних, такозваних „утопијских“ идеја.

Литература:

1. Ваћевић, Ј. (2006): Od trga do tržnice: antropologija, kritike savremenog obrazovanja, i njihov značaj za Srbiju. U: *Etnoantropološki problemi*. vol. 1, br. 2, str. 209–230, 2006. Beograd: Filozofski fakultet – Odeljenje za etnologiju i antropologiju.
2. Bančević Pejović, I. (2014): *Odbrana kreativnosti: Vilijam Blejk u savremenoj književnoj kritici, umetnosti i pedagogiji*. (doktorska disertacija). Kragujevac: Filološko–umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.
3. Bourdieu, P. et J.C. Passeron (1970): *La Reproduction: Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
4. Bloch, E. (1959): *Subjekt–objekt. Objašnjenja uz Hegelovu filozofiju*. Zagreb: Naprijed.
5. Brašanac, G. (2008): Kritička teorija društva Jirgena Habermasa i mogućnosti njene primene u pedagogiji. U: *Pedagogija*. Vol. 63, br. 3, str. 383–390, 2008.

6. Colić, M. (2012): Hegelovska koncepcija odnosa gospodara i roba na primeru Kornejevog „Sida“. U: *Zbornik Matice srpske za scenske umetnosti i muziku*. br. 47, str. 142, 51–64, 2012. Novi Sad.
7. de Beauvoir, S. (1995): *La Pensée de Droit, Aujourd' hui*. In.: *Privilèges*. Paris: Gallimard.
8. Fanon, F. (2004): *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
9. Freire, P. (1974): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
10. Freire, P. (1996): *Letters to Cristina: Reflection on My Life and Work*. London: Routledge.
11. Freire, P. (2005): *Education For Critical Consciousness*, Continuum Int. London: Publishing Group.
12. Freire, P. (2004): *Pedagogy of Indignation*. London: Paradigm Publisher.
13. Hegel, G.V.F. (2005): *Fenomenologija duha*. Beograd: Dereta.
14. hooks, b. (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
15. Martin, D. (1983): *Pedagogy and Politics: Adult Education in Latin America, Convergence*, Vol. XVI, No. 3.
16. McLaren, P. (2012): Multikulturalizam i postmoderna kritika: ka pedagogiji otpora i preobražaja. U: *Reč* (časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja). br. 82/28, str. 169–198, 2012. Beograd: Fabrika knjiga.
17. Roberts, P. (2007): Pedagogija nade Paula Freirea. U: *Pedagogija*. br. LXII, 4, str. 542, 529–540, 2007. Beograd.
18. Sartre, J.P. (1947): *Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: L'intentionnalité*. Paris: Situations.
19. Suhodolski, B. (1974): *Tri pedagogije*. Beograd: NIP Duga.
20. Yon, D.A. (2003): Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology*. Vol. 32. p. 411–429.

LA PEDAGOGIE CRITIQUE DE PAULO FREIRE

Résumé: La théorie éducative et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage qui sont en fonction de la lutte politique pour réfuter et transformer les récits dominants répressifs sociaux, tout en créant une société des égaux, est appelée par Paulo Freire - la pédagogie critique. Ce pédagogue brésilien et éducateur préconise l'éducation et l'instruction en tant que la pratique de la liberté qui dirige les gens à se déterminer de façon critique et créative par rapport à la réalité et d'apprendre à percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques, de prendre des mesures contre les éléments de la réalité qui sont le résultat de l'oppression.

Dans la base d'un tel concept éducatif se trouve le dialogue, comme un acte de connaissance, l'activité d'effort mutuel des gens dans un esprit de confiance, des préférences, de la coopération, de l'unité, d'une attitude critique pour atteindre la compréhension de la réalité comme un processus de transformation en faveur de l'humanisation continue – « de l'éthique humaine universelle ».

Mots-clés: Pédagogie de l'Opprimé, l'éducation pour la libération, l'éducation bancaire, concientização, le dialogue, l'humanisation