

Odgajnik u procesu (samo)odgoja / (samo)obrazovanja – između „bankovnog“ i kritičkog modela

SAMRA MUJEVIĆ¹

EDINA NIKŠIĆ REBIHIĆ²

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Bosna i Hercegovina

Sažetak: U ovom radu analizira se položaj i uloga odgajnika u procesu odgoja i obrazovanja uporednim razmatranjem dvaju suprotstavljenih modela: tradicionalnog, tzv. bankovnog modela, i kritičkog (freireanskog) modela. Polazeći od premise da su odgoj i obrazovanje nerazdvojivi procesi, naglašava se nužnost posmatranja odgajatelja i odgajnika kao ravnopravnih subjekata pedagoške prakse. U „bankovnom“ modelu odgajnik je reduciran na pasivnog primaoca unaprijed formiranih znanja, čime se ograničava njegov razvoj i potiskuje njegova kreativna i kritička dimenzija. Suprotno tome, kritički/freireanski model afirmira odgajnika kao aktivnog učesnika i sukreatora znanja, naglašavajući značaj dijaloga, problematizacije i samoobrazovanja u procesu učenja. Posebna pažnja posvećuje se pojmovima odgojivost/obrazovljivost, sloboda i samooblikovanje, koji se u okviru kritičke pedagogije interpretiraju kao ključni za razumijevanje odgajnikove transformacije iz konformističke u autonomnu ličnost. U tom smislu, sloboda se posmatra kao ontološka dimenzija ljudskog bića i temelj odgoja i obrazovanja, dok se autoritet odgajatelja shvata u ravnoteži sa slobodom odgajnika, pri čemu se pedagoški odnos zasniva na međusobnom uvažavanju i odgovornosti. Zaključuje se da kritička pedagogija Paula Freirea nudi emancipatorski okvir u kojem obrazovanje prestaje biti proces prenošenja gotovih znanja, a postaje prostor zajedničkog oblikovanja smisla i kritičke svijesti. Takav pristup transformira tradicionalni hijerarhijski odnos odgajatelj – odgajnik u partnerski i dijaloški odnos, stvarajući pretpostavke za razvoj slobodnih, odgovornih i autonomnih ličnosti, osposobljenih za aktivno i kritičko djelovanje u društvu.

Ključne riječi: *odgajnik, (samo)odgoj/(samo)obrazovanje, „bankovni“ model, kritički/freirovski model*

¹ samra.mujevic@gmail.com

² edina.niksic.rebihic@ff.unsa.ba

Uvod

Uloga i položaj odgajanika u procesu odgoja i obrazovanja predstavljaju jedno od temeljnih pitanja pedagogije, a raznolikost pristupa ovom pitanju vidljiva je i u teorijskoj i u praktičnoj dimenziji. U ovome radu usredsrijedit ćemo se na dva suprotstavljena modela obrazovanja – tzv. bankovni model, u kojem se odgajanik reducira na pasivnog primatelja gotovih znanja, i kritički (freireanski) model, u kojem odgajanik postaje aktivni sudionik procesa učenja i samooblikovanja. Analiziranje ovih pristupa polazi od pitanja koji je smisao i suština odgoja i obrazovanja, na koji način se ostvaruje isti, te koja je uloga odgajatelja i odgajanika u tom procesu. Upravo ta perspektiva omogućava dublje razumijevanje neodvojivosti odgoja i obrazovanja i ističe potrebu za modelom koji odgajanika afirmira kao aktivnog sudionika.

U oblasti kritičke pedagogije jedna od najznačajnijih tema je *znanje* (Kincheloe 2008, prema Marojević 2016). Znanje se razmatra iz više uglova – određuje se kao politički i kulturno posredovan konstrukt, pri čemu se obrazovanje shvata kao borba za hegemoniju (Giroux 1983, 1992), kao „službeno znanje“ koje školski sistem legitimira (Apple 1993), zatim kao proizvod društvenih odnosa moći, gdje odgajatelj kreira prostor kritičkog mišljenja i otpora (McLaren, 1998), kao proces osnaživanja kritičke svijesti (Freire 2002), kao proces sukreiranja znanja dijalogom odgajatelja i učenika (Shor 1992) i drugih. Budući da se u kritičkoj pedagogiji znanje shvata kao „odgojno/kulturno dobro“ koje se posreduje i nastaje u odnosu između odgajatelja i odgajanika, neminovno se razrađuje i pitanje tog odnosa, pitanje procesa (samo)odgoja / (samo)obrazovanja, te položaja odgajanika u tom procesu.

Jedan od najznačajnijih predstavnika i utemeljivača kritičke pedagogije i najistaknutija ličnost ovog pravca je Paulo Freire (Gazetić 2021). Freire se zalagao za promjene u obrazovanju koje podrazumijevaju „oslobođenje“ odgajanika, što se odnosi na promjenu položaja i uloge koju odgajanik u procesu odgoja i obrazovanja ima. Na bazi takvog shvatanja, Freire u svojoj studiji *Pedagogija obespravljenih* (2002) ističe dva modela kao suprotstavljena – „bankovni“ model i kritički model. „Bankovni“ model je, zapravo, model koji odgovara tradicionalnom viđenju odgojno-obrazovnog procesa i koji je od kritički orijentiranih pedagoga odbacivan, uz argumentaciju da položaj koji se u tom modelu pripisuje odgajaniku ne dozvoljava njegovu potpunu realizaciju, odnosno ograničava njegov

razvoj, čineći ga, kako Freire navodi, obespravljenim ili ugnjetenim. Kao reakcija na takvo viđenje i shvatanje procesa odgoja/obrazovanja nastaje novi koncept – *koncept konscijentizacije ili osvješćivanja* (Freire 2002), čija je suština osvješćivanje i oslobađanje obespravljenih, dakle reafirmacija položaja odgajnika u odgojno-obrazovnom procesu.

U ovom radu ćemo sagledati položaj i ulogu odgajnika u odgojno-obrazovnom procesu kroz prizmu kritičke pedagogije, odnosno sa aspekta dvaju međusobno suprotstavljenih modela – „bankovnog“ modela i kritičkog/freireanskog modela. Dakle, analizirajući poimanje odgoja/obrazovanja i uloge i položaja odgajnika u tom procesu, u „bankovnom“ modelu s jedne i u kritičkom/freireanskom modelu s druge strane, pokušat ćemo napraviti paralelu koja će nam pomoći u jasnijem razumijevanju izmijenjene pozicije odgajnika, što se prepoznaje upravo kao cilj ovog rada.

Odgaj/obrazovanje kao pedagoška praksa

*Svaka obrazovna praksa zahtijeva postojanje dva subjekta –
jednog koji predajući uči, i drugog koji učeći podučava.
(Freire 2017: 50)*

Odgaj i obrazovanje kao osnovni pedagojski pojmovi međusobno su veoma povezani, i ne mogu se posmatrati zasebno i nezavisno jedan od drugog. Ako ove pojmove posmatramo kao zasebne, odnosno kao dva paralelna procesa, obrazovanje svodimo na kognitivni razvoj, a odgoj na moralni razvoj ličnosti. Ovakav pristup odbacuje se zato što je odgoj nužno sadržan u procesu obrazovanja, isto kao što je i obrazovanje neizostavan dio odgoja. Odgoj i obrazovanje su, zapravo, pojmovi koje treba posmatrati samo i jedino zajedno, jer niti se odgoj kao moralni razvoj može razvijati nezavisno od kognitivnog razvoja, niti se kognitivni razvoj može odvojiti od odgoja, već su ovo dva simultana u praksi neodvojiva procesa. U ovom radu ćemo proces obrazovanja poimati u punom značenju tog pojma, ne izolirajući kognitivni razvoj – govorit ćemo o procesu obrazovanja koji podrazumijeva odgoj, odnosno poticanje odgajnika na (samo)obrazovanje.

U definiranju pojmova „odgoj“ i „obrazovanje“ često se primjenjuje pristup koji ih konceptualno razdvaja, pridajući im različita i specifična

značenja. Primjerice, odgoj se u ovom kontekstu često poistovjećuje s voljno-afektivnim ili moralnim razvojem čovjeka, dok se obrazovanje svodi na kognitivni razvoj (Bognar 2015). Ovakvo shvatanje nije prihvatljivo jer su odgoj i obrazovanje suštinski povezani pojmovi koji se međusobno prepliću, dopunjuju i podrazumijevaju. Zapravo, odgoj i obrazovanje dijelom su „jednoga i istog procesa, a moglo bi se reći i da su ova dva pojma lice i naličje jednog te istog događanja“ (Nikšić Rebihić i Komar 2024: 71). Odgoj i obrazovanje smatraju se procesima kojima se potiče (samo)oblikovanje odgajnika, to su procesi koji su usmjereni na poticanje i pedagoško vođenje odgajnika od individue dočnosti, pri čemu se i odgoj i obrazovanje određuju kao „pedagoški čin kojim se očovjećuje individua“ (Nikšić Rebihić i Komar 2024: 68), odnosno skup postupaka kojima se podstiče razvoj čovjeka.

Dakle, obrazovanje se ne može reducirati na puko stjecanje znanja s obzirom na to da ono izaziva promjene u odgajniku, što implicira prisustvo odgojnog elementa (Nikšić Rebihić i Komar 2024). Odgoj, pak, ne može se shvatiti kao vanjsko oblikovanječnosti odgajnika, nego se ostvaruje kroz misaoni proces i refleksivnost subjekta, što podrazumijeva integraciju i obrazovanja.

Pri razumijevanju pojmova „odgoj“ i „obrazovanje“ treba imati na umu da se pedagoški proces ne može posmatrati kao jednostrani utjecaj odgajatelja na odgajnikov razvoj, tu je, prema Herbartu (Anhalt 2004), uvijek riječ je o intersubjektivnom procesu u kojem pedagoška komunikacija ima ključnu ulogu za cjelokupni razvoj odgajnika.

Odgajatelj je onaj koji potiče (samo)oblikovanje pojedinca, a odgajnik je onaj kome je za vlastiti razvoj potrebno pedagoško vođenje i podrška (Slatina 2023). Iako je obrazovljivost odgajnika uvjet za ostvarivanje obrazovanja, od posebne je važnosti da mu odgajatelj pomogne u osvješćivanju vlastitih potencijala, a potom da ga pedagoški vodi na putu (samo)obrazovanja. Uloga odgajatelja je posredništvo između pedagoškog dobra (nastavnog sadržaja, kulturnog dobra, isječaka iz svijeta) i odgajnika. Kroz povijest i različite koncepcije procesa odgoja i obrazovanja drugačije se posmatrao položaj odgajnika, tako u tradicionalnim shvatanjima odgajnik ima ulogu samo da „naučeno konformistički reprodukuje doslovno“ (Musić 2008: 7), što je odraz objekatske pozicije i pasivne uloge, dok se u savremenoj nastavi sve više govori o subjekatskoj poziciji odgajnika, koja podrazumijeva aktivno učešće, misaonu aktivnost, kritičko promišljanje

i djelovanje na svijet i okolnosti (Musić, 2008). Odgajatelj i odgajnik su, zapravo, „dva lica ili pedagojska bića koja sudjeluju u pedagoškoj djelatnosti, dva temeljna konkretna čovjeka u pedagogiji, dva konkretna subjekta odgojno-obrazovnog procesa“ (Nikšić Rebihić i Komar 2024: 24), što će reći da su i odgajatelj i odgajnik u procesu odgoja i obrazovanja subjekti, ravnopravno aktivni učesnici koji zajedno stvaraju znanje i rade na očovječenju odgajnika kao individue.

Objekatska pozicija odgajnika karakterizira „bankovni“ model, kojom se direktno ističe dominantna uloga odgajatelja. U ovom shvatanju odgajnik i odgajatelj nemaju ravnopravnu ulogu i status, odgajatelj je onaj koji govori i „prenosi“ znanje, a odgajnik je pasivni primalac tog znanja kao gotovog, već unaprijed formiranog (Freire 2002). Kritički/freireanski model nastao je kao reakcija na takvo shvatanje, a ogleda se u tome da odgajnik, budući da je ugnjetavan i obespravljen u tako shvaćenom procesu obrazovanja, ima potrebu za oslobađanjem od dominacije i ugnjetavanja, za emancipacijom u smislu oslobađanja od potčinjavanja, ali i u smislu težnje ka jednakosti u pravima i obavezama svih članova društva (Marojević 2014a). Freireova emancipatorska pedagogija u kontekstu obrazovanja bazirana je na ravnopravnom položaju odgajatelja i odgajnika, koji zajednički aktivno učestvuju u vlastitoj emancipaciji, odnosno oslobođenju (Tadić i Nikolić 2020). Kada govorimo o ravnopravnosti, trebamo biti oprezni, naime *ravnopravnost* u nastavi treba razumjeti kao transformativnu praksu u odnosu na kanonsku pasivnost odgajnika, ali nikako ne na razini izjednačavanja odgovornosti odgajnika i odgajatelja. Naime, odgajateljeva obaveza je poučavati i poticati razvoj odgovornosti kod odgajnika, dok je njegova odgovornost za nastavni proces dio njegove profesionalne etike. Upravo umijeće odgajatelja je u kreaciji pedagoškog ambijenta u kojem potiče i njeguje aktivno sudjelovanje odgajnika, a čime gradi pedagoški autoritet, koji odgajniku nije nametnut, nego je prepoznat i slobodnom voljom prihvaćen i tražen. Zato odnos između odgajatelja i odgajnika treba biti „utemeljen na ravnopravnom dostojanstvu – dijalogu koji će djeci omogućiti da pronađu sebe“ (Juul i Jensen 2010: 54). U ovom modelu odgojno-obrazovnog procesa nastava se posmatra kao simultani proces učenja i poučavanja s akcentom na tome da se ova dva pojma ne mogu razdvajati.

Nadalje, odgajatelj treba biti svjestan da je u odgojno-obrazovnom procesu nužno obostrano učenje, nikako se ne odvija samo poučavanje

koje on realizira. Zaista je nemoguće poučavati bez učenja niti učiti bez poučavanja (Freire 1985). Snagom uma i vlastitom obazrivošću odgajatelj u nastavi prvo polazi od stanja čudi odgajnika, modificira i posreduje spoznaje, vrijednosti, iskustva itd., a potom, analizirajući tok nastavnog procesa, potiče učešće odgajnika poštujući njihov integritet i dostojanstvo. Ovaj cjelokupan proces potiče prije svega odgajatelja na učenje, a potom i odgajnike da kroz nastavni proces ne usvajaju gotovo znanje, već razvijaju misaone sposobnosti i vlastite vrijednosne orijentacija. Za Freire (2005), odgajatelj koji se uspije oduprijeti pritiscima iz formalnih kurikuluma i prateći odgajnike zajedno s njima otkriva i traga za novim znanjima emancipirani je nastavnik.

Kritički/freireanski model podrazumijeva, dakle, temeljne izmjene u položaju, ulogama i međusobnom odnosu odgajatelja i odgajnika, što se ogleda u nekoliko koncepata koje Freire uvodi u pedagogiju – dijalog, obrazovanje postavljanja problema, praksa i uloga odgajatelja i odgajnika (Nkansah 2025), a mi ćemo, kao relevantan za pitanje odnosa odgajatelj – odgajnik, spomenuti i kratko analizirati dijalošku metodu u obrazovanju i dijaloški odnos između odgajatelja i odgajnika.

Dijaloški odnos odgajatelj – odgajnik

Temelj svakog odgojno-obrazovnog djelovanja čini pedagoški odnos u kojem kvalitetna interakcija odgajatelja i odgajnika omogućuje ostvarivanje smisla i svrhe odgoja i obrazovanja. U kritičkoj pedagogiji također se ističe značaj pedagoškog odnosa, a jedan od ključnih elemenata za koje se Freire zalaže jest dijaloška metoda, odnosno dijalog kao ključni koncept „pedagogije oslobođenja“, jer je to „uvjet ljudske prirode i znak demokratskog stava odgajatelja“ (Freire 2007: 92) i samo „istinski dijalog je oblik humanizirajuće prakse“ (Shih 2018: 66).

Isticanje ovog koncepta kao ključnog inspirisano je shvatanjem znanja u „bankovnom“ modelu – znanje kao gotova istina koja se samo deponuje i prenosi na odgajnike. Nasuprot ovakvom shvatanju stoji viđenje znanja kao promjenljive kategorije koja nastaje u procesu dijaloga između odgajatelja i odgajnika (Marojević 2014b). Znanje nije statično ni jednoobrazno, nije „gotovost“ odgajateljeve spoznaje, niti treba da potiče kao takvo zatvorenost i završenost, naprotiv, znanje potiče otvorenost, slobodu i promišljanje, tj. plastičnost ideja i misli. Shodno tome, uloga odgajatelja

nije „izlaganje“, „predavanje“, „predstavljanje“, „davanje“ gotovog znanja, jer obrazovanje ne smije biti „imanje“ nekakvog znanja koje odgajanik „prima“ izvana. Svako znanje mora transformirati sami subjekt tog znanja, tek tada govorimo o stvarnom obrazovanju. Da bismo govorili o znanju koje mijenja subjekta, on nužno mora misaono obrađivati i kreirati smisao tog znanja, tj. „prevoditi ga i samome sebi“, a potom ga integrirati kao dio svoga bića.

Na tom tragu, Marojević (2014b) ističe da znanje ne posjeduje odgajatelj, već ono nastaje u dijalogu između odgajatelja i odgajanika. Odgajatelj dakle ima ulogu da poučava (Gutek 2004, prema Marojević 2014b), a poučavati u kritičkom/freireanskom smislu znači stvoriti mogućnosti za konstruiranje, nastajanje ili stvaranje znanja (Freire 2017). Freire se zalagao za to da odgajatelj i odgajanik imaju ravnopravne pozicije u dijalogu, nasuprot tome da odgajatelj ima apsolutni autoritet koji potiskuje odgajanike (Shih 2018). Za njega, odgajatelj prestaje biti samo onaj koji poučava, onaj koji posjeduje znanje i prenosi ga na odgajanike, postaje odgajatelj koji sam uči u dijalogu s odgajnikom, odnosno u isto vrijeme i uči i poučava (Freire 2017).

Dok se „bankovni“ model odupire dijalogu, kritički/freireanski model, koji podrazumijeva obrazovanje postavljanjem problema, dijalog vidi kao veoma važan na putu spoznaje i otkrivanja stvarnosti, što je suština procesa obrazovanja (Freire 2002). U „bankovnom“ modelu obrazovanja odgajanike se posmatra kao objekte, odnosno predmete kojima je potrebna pomoć (Freire 2002), pokorne i strpljive objekte koji ništa ne znaju, ali koji dobijeno znanje disciplinovano memoriraju (Colić 2019), dok obrazovanje koje ističe samoaktivitet odgajanika potiče njegovo kritičko mišljenje i aktivno učešće u konstruiranju znanja, a ne samo toka nastavnog procesa (Freire 2002).

Odgajanik u procesu (samo)odgoja / (samo)obrazovanja

... shvatam da se realizacija mog postojanja u svijetu u
velikoj mjeri tiče mene samog.
(Freire 2017: 38)

Polazeći od prethodne analize pedagoškog odnosa između odgajatelja i odgajanika, pri čemu su istaknuti neki od ključnih elemenata „bankovnog“ modela i kritičko/freireanske pedagogije, veoma važno pitanje je pozicija i samog odgajatelja. Posebna pažnja bit će posvećena promjenama u ulozi odgajatelja koje se u okviru kritičke pedagogije aktualiziraju, a koje razmatramo kroz nekoliko temeljnih pojmova: *odgojivost* i *obrazovljivost*, *samoobrazovanje* te *sloboda* odgajatelja.

Prvobitna čovjekova nerealiziranost i ograničena samostalnost upućuje na potrebu odgoja i obrazovanja, ali potencijal i životna snaga koju nosi u sebi ukazuju na dispozicije i mogućnosti samooblikovanja. Jasno je da čovjek nije ni zaključana neodređenost ni zaključana određenost, već je neodređenost s beskonačnom potencijom (samo)određivanja, što je suštinski odgojivost i obrazovljivost (Nikšić Rebihić i Komar 2024). Dakle, čovjekova urođena predisponiranost za odgoj/obrazovanje i spremnost, kojom se iskazuje čovjekova mogućnost odgoja, određuje se pojmom odgojivost/obrazovljivost (Slatina 2023).

U procesu odgoja čovjek nije pasivni učesnik, već je aktivan akter koji se u tom procesu (samo)oblikuje i (samo)formira, jer čovjek u svojoj biti i suštini nije biće koje se može i treba zadovoljiti samim svojim postojanjem. Čovjek je po svojoj prirodi biće koje je otvoreno za stalnu metamorfozu i odgovaranje na pitanje o vlastitoj esenciji. On konstantno teži nečemu višem i daljem, a jedini način da to ostvari je proces samoaktiviteta, odnosno vlastitog oblikovanja. Kada je riječ o samom procesu odgoja, može se reći da odgajatelj ima ulogu da usmjerava taj proces a da odgajanik uz pedagoško vođenje i podršku samooblikuje vlastitu ličnost. Odgajanik se, zapravo, u procesu odgoja i obrazovanja „usmjerava na to da samoaktivnim odnosom iz svoje samospoznate odgojivosti krene u realizaciju onoga što on po sebi već unaprijed i jest, tj. da svoje bitne mogućnosti samoaktivnošću realizira“ (Nikšić Rebihić i Komar 2024: 38). Slatina (2023) u tom smislu govori o *potenci* – urođenim predispozicijama čovjeka za odgoj i obrazovanje,

sposobnostima koje treba podsticati, odnosno omogućiti im razvoj, i o *tendenci* – stremljenjima čovjeka, koje odgajnik treba da osjeti i razumije, a u tome mu je potrebna pomoć odraslih, odnosno odgajatelja.

Odgajivost znači biti slobodan za izvornog sebe, tj. slobodno samooblikovanje, ako on ne bi bio slobodan da bira i gradi sebe kao biće, on ne bi bio ni odgovoran za vlastito postojanje i djelovanje. Dalje, kada govorimo o slobodi, veoma je važno da se u samom odgojno-obrazovnom procesu poštuje čovjeka kao slobodu, te da ga se oslobađa od represija i prisila izvana. Na temelju te slobode nužno je pedagoški voditi odgajnika do oslobađanja od samoga sebe (nagona, instinkata itd.), ali i odgovornosti za vlastitu slobodu. Ovdje je važno spomenuti da se sloboda odgajnika ne razumijeva kao samovolja, nego je riječ o obrazovanoj volji, slobodi koja je uokvirena pod zakonom uma i osjećaja za moral. Cjelovito shvatanje slobode moguće je kroz dijalektičko jedinstvo slobode *od*, shvaćene kao negaciju vanjskih i unaprijed zadanih određenja, te slobode *za*, razumijevane kao afirmaciju autonomnog posredovanja vlastite neodređenosti određenim momentom (Komar 2024).

Upravo je svijest odgajnika o nedovršenosti i neodređenosti, ali jednako tako i svijesti o slobodi i usavršivosti ono što potiče pojedinca da uvijek želi i teži nečemu višem, da svjesno mijenja svijet nabolje (Marojević 2014a), što čini upravo čovjeku svojstvene, urođene predispozicije za rast i razvoj, odnosno odgojivost, koju odgajatelj treba osvijestiti i podsticati.

Pojam *samoobrazovanje* odnosi na samoodređenje, samooblikovanje ili autoobrazovanje. Samoobrazovanje podrazumijeva da čovjek „izlazi“ iz svoje unutrašnjosti, ostvaruje interakciju s vanjskim svijetom, sa stvarnošću i ljudima iz svoga okruženja, nakon čega dolazi to transformacije, a to znači da na temelju stečenih iskustava čovjek ostvaruje odnosno realizira vlastite potencijale. Proces samoobrazovanja nikako ne isključuje ulogu odgajatelja pedagoškog vođenja, poticanja, usmjeravanja i savjetovanja. Ovako shvaćeno, samoobrazovanje je zapravo osnova cjelokupnog procesa obrazovanja, jer suština obrazovanja leži upravo u tome da se odgajnik potiče na samooblikovanje.

Odgajivost/obrazovljivost, samoobrazovanje i sloboda odgajnika pojmovi su koji se mogu prepoznati u postulatima kritičke pedagogije. Nasuprot „bankovnom“ modelu, u kojem se odgajnik posmatra samo kao objekt kojeg oblikuju drugi, bez njegovog ličnog angažmana i zalaganja, u kritičkom/freireanskom modelu prepoznaje se i značaj odgojivosti/

obrazovljivosti i samoobrazovanja, ali i sloboda i autonomija odgajanika. Freire kritički model bazira upravo na tome da je „čovjekov ontološki poziv da bude subjekt koji djeluje u svijetu i mijenja ga obezbjeđujući ispunjeniji i bogatiji život, i individualno i kolektivno“ (Marojević 2014a: 204).

U nastavku rada razmotrit će se različite uloge koje se odgajaniku dodjeljuju unutar „bankovnog“ modela te kritičkog/freireanskog pristupa, s ciljem oblikovanja cjelovitije slike o transformaciji njegova položaja i funkcije u procesu (samo)obrazovanja.

Odgajnik – „sef u banci“ (odlagalište) ili sukreator znanja?

Prema shvatanjima koja su zastupljena u modelu koji je Freire nazvao „bankovnim“ modelom, kako smo ranije već nagovijestili, odgajnik se posmatra kao „sef u banci“, odnosno kao odlagalište koje je prazno i u koje je potrebno odlagati, tj. deponovati znanje (Freire 2002). Znanje u ovom kontekstu predstavlja skup informacija, unaprijed utvrđenih i gotovih istina koje se jedino kao takve mogu usvojiti, što se od odgajnika i očekuje, pa je suvišno govoriti o bilo kakvom kritičkom promišljanju i analiziranju sadržaja od strane odgajnika (Marojević 2014b).

Nasuprot ovakvom shvatanju sadržaja i procesa usvajanja znanja stoji kritički/freireanski model, prema kojem znanje nije unaprijed određena datost, već ono nastaje i posreduje između odgajatelja i odgajnika (Freire 2002), nastajući u datom kontekstu, jer je znanje kontekstualno, a ne univerzalno (Žiru 2013), promjenljiva, a ne statična kategorija (Marojević 2014b), što jasno upućuje na to da se odgajnik ne može posmatrati kao pasivni objekt koji ima samo jednu funkciju – funkciju odlagališta informacija.

Prema kritički orijentiranim pedagogima, odgajnik u procesu odgoja i obrazovanja nema ulogu pasivnog primaoca znanja, već učestvuje u njegovom kreiranju (Nkansah 2025). Freire se zalagao za ideju da odgajatelji odgajnike trebaju posmatrati kao sukreatore znanja, što se u kritičkom/freireanskom modelu ogleda upravo u tome da je kroz dijalog i obrazovanje postavljanjem problema odgajanicima omogućeno da aktivno učestvuju, slobodno postavljaju pitanja i iznose svoje stavove (Duchak 2014, prema Shih 2018). Govoreći o znanju kao o nastajućem u odnosu između odgajatelja i odgajnika, Freire (1983) proces njegovog nastanka predstavlja kroz poređenje s upoznavanjem nečeg novog, pa ističe da kada

odgajatelj i odgajanik dobiju u svoje ruke neki predmet oni ga zajedno proučavaju, percipiraju i osjećaju. Svako od njih dvoje ima slobodu da verbalno izrazi ono što percipira i osjeća, i upravo tada nastaje znanje, odnosno oblikuje se spoznaja tog predmeta i nova informacija, znanje o tom predmetu koje su odgajatelj i odgajanik kreirali zajedno (Freire 1983). Ovim primjerom Freire je slikovito objasnio da znanje ne posjeduje odgajatelj, pa samim tim nema ni ulogu prenosioca nečega što nije u njegovom posjedu (ali ni u posjedu bilo koga drugog). Znanje posreduje i oblikuje se između odgajatelja i odgajanika, njihovom zajedničkom i ravnopravnom aktivnošću. Poučavanje, prema freireanskom shvatanju, ne znači i ne podrazumijeva prenošenje znanja, već stvaranje okolnosti i uvjeta, obezbjeđivanje mogućnosti za njegovo nastajanje i konstrukciju, tj. stvaranje mogućnosti u kojima odgajanik i odgajatelj stvaraju vlastito znanje (Freire 2017). Ovakav pristup je kompatibilan s pedagojskim teorijskim pristupom odgojnoj nastavi čija je suština uspostavljanje interakcija odgajatelja i odgajanika „pri čemu je ključno da odgajatelj ovu interakciju odgajanika i predmeta promatranja vodi s permanentno *otvorenom* svrhom odgajaničke autonomne refleksije toga sadržaja temeljem koje dolazi do (samo)transformacije odgajanika” (Nikšić Rebihić i Komar 2024: 19).

Dalje, nasuprot shvatanju odgajanika kao „strpljivog objekta koji sluša“ (Freire 2002: 44) stoji shvatanje po kojem je odgajanik svjesno biće – *corpo consciente* (Freire 2002: 47). Svjesnost pojedinca podrazumijeva svjesnu namjeru prema svijetu s jedne strane i svjesnost o tome da realizacija čovjekovog postojanja zavisi u velikoj mjeri od njega samog (Freire 2017). Pojedinaac tek onda kada je svjestan sebe kao faktora koji utječe na svoj razvoj, kao i na stvarnost uopće, može biti sposoban za ono što je cilj odgoja i obrazovanja prema kritičkom/freireanskom modelu, a to je uviđanje socijalnih, političkih i ekonomskih kontradikcija, te preduzimanje akcija protiv svih onih opresivnih, ugnjetavajućih elemenata stvarnosti (Marojević 2014a; Colić 2019). U odgoju i obrazovanju potrebno je odgajanika posmatrati polazeći od njegove prirode: on je biće učenja, biće djelovanja, biće postajanja, tj. biće neprestanog nastajanja. To podrazumijeva shvatanje njegove egzistencije i esencije kao otvorene i slobodne za samooblikovanje iz vlastite unutarnje dinamike. Odgajanik je usavršivo biće jedino kada je sam aktivan na vlastitom usavršavanju.

Odgajnik između slobode i autoriteta

Veoma važna premisa kritičke pedagogije jest da je *obrazovanje praksa slobode* (Freire 2002). Ovakvo shvatanje obrazovanja implicira da se proces obrazovanja ne smije svoditi na puklo prenošenje znanja, već treba biti usmjeren ka oblikovanju slobodnih i autonomnih ličnosti. Odgoj treba biti usmjeren ka razvoju autentične ličnosti i baziran na njegovanju ljudskog dostojanstva (Slatina 2014), a preduvjet autentičnog postojanja čovjeka jest sloboda (Freire 2002). U pedagojskoj teorijskoj perspektivi odgoja i obrazovanja u velikoj mjeri prepoznaje se sloboda kao nužan preduvjet kvalitetnog obrazovanja, što je i osnovna odrednica kritičke pedagogije.

Sloboda se u kontekstu odgoja i obrazovanja može razumijevati višestruko i na različite načine. Sloboda se prije svega javlja kao ontološki preduvjet za odgoj/obrazovanje, kao najvažniji princip odvijanja procesa odgoja i obrazovanja i kao svrha kojoj se u procesu obrazovanja teži. U tom smislu, *obrazovljivost* – sposobnost čovjeka da uči, raste i razvija se – jest izraz njegove slobode koju kao ljudsko biće posjeduje, *odgojno djelovanje* – treba biti bez prisile, potičući samoaktivnost odgajnika i slobodno djelovanje, te naposljetku *slobodan i autonoman čovjek* kao ideja kojoj čovjek teži u (samo)obrazovanju.

Freire polazi od ideje da je čovjek nedovršeno biće, ali i biće koje je svjesno te svoje nedovršenosti, te upravo u toj svjesnosti leži njegov potencijal za razvoj, a u isto vrijeme i sloboda. Kako Freire (2017) navodi, ljudsko biće je nedovršeno, samim tim i uvjetovano, ali nije unaprijed determinirano biće s obzirom na to da posjeduje svijest o vlastitoj nedovršenosti i mogućnostima napredovanja. Čovjek koji je svjestan svoje nesavršenosti ujedno prepoznaje vlastite potencijale i životne snage te *slobodno* preuzima odgovornost za njihovu realizaciju u skladu s unutarnjim ritmom postojanja. Sloboda odgajnika ne ogleda se u njegovoj slobodi izbora šta želi biti, već u samoj činjenici da je neoblikovano, nedovršeno biće, kojem tek predstoji razvoj, (samo)oblikovanje i (samo)određenje (Slatina 2023; Nikšić Rebihić i Komar 2024).

Nasuprot konceptu slobode u kritičkom/freireanskom modelu stoji koncept autoriteta odgajatelja u „bankovnom“ modelu ili, kako to Freire objašnjava, odnos tlačenika i potlačenih (Freire 2002). U ovom modelu autoritet je odgajatelj, osoba koja drži pod kontrolom proces odgoja i koja ima ulogu tlačenika. Naspram njega stoje potlačeni, odgajanci koji žude za slobodom, ali da bi je stekli moraju se za nju boriti. Sloboda im ne

dolazi slučajno, neće im doći kao dar, sama po sebi, ali isto tako nije ni samopostignuće, već nastaje interakcijom odgajatelja i odgajanika, borba za slobodu je uzajaman proces, pa se odgajanik i odgajatelj ustvari bore za zajedničku slobodu (Freire 2002). Međutim, ovakav pristup otvara pitanje njegove pedagoške vrijednosti s obzirom na to da je sama bit čovjekova bića sloboda, pa je stoga teško zamislivo da se iz neslobode može poticati razvoj slobodnog čovjeka.

Jedno od veoma značajnih zapažanja Paula Freirea je i odnos između slobode i autoriteta, koji uključuje suprotnosti, tenzije ili protivrječnosti čak. S jedne strane, Freire je doživljavao obrazovanje kao praksu slobode, a s druge strane isticao je važnost postavljanja granica ove slobode, jer sloboda ne znači nepostojanje granica (Shih 2018). Slobodu u odgoju ne razumijevamo kao krajnost i potpuno odsustvo odgovornosti i autoriteta.

Uživati slobodu nikako ne znači biti oslobođen od odgovornosti, nego *od* prisile, i posjedovati slobodu *za*, jer „slobodni subjekt nije oslobođen *od* vlastite umnosti, naprotiv, oslobođen je *za* vlastitu umnost“ (Nikšić Rebihić i Komar 2024: 83). U procesu odgoja odgajanik treba da razvije odgovornost prema sebi, prema svojim potrebama, ali isto tako i odgovornost prema drugima, jer se na taj način obezbjeđuje razvoj slobodne moralne volje koja ne prelazi u samovolju (Nikšić Rebihić i Komar 2024). Slobodu u freireanskom modelu razumijevamo kao oslobađanje potlačenih koja se nikako ne može odrediti izvan njezine povezanosti s pedagoškim autoritetom i (samo)odgovornosti odgajanika. Sloboda se nužno razumijeva u ravnoteži s jasno postavljenim granicama, jer u odsustvu tih uporišta gubi se emancipatorski kompas i prerasta u proizvoljnost, čime se negira pedagojska svrha.

Freire (prema Shih 2018) ističe da istinsko obrazovanje mora uspostaviti balans između slobode i autoriteta. Prema njegovom mišljenju, sloboda bez odgovornosti prelazi u samovolju, dok autoritet bez slobode vodi represiji. Upravo zato Freire zagovara njihovo integriranje i tvrdi da „razdvajanje slobode od autoriteta vodi ka kršenju jednog ili drugog“ (Freire 1996, prema Shih 2018: 65). Jaz između slobode i autoriteta moguće je prevladati kvalitetno uspostavljenim pedagoškim odnosom koji se temelji na principu *slobodnog pristajanja na autoritet*, pri čemu odgajanik, polazeći iz povjerenja slobodno pristaje na pedagoško vođenje i autoritet odgajatelja. Takav oblik pedagoškog autoriteta ne proizlazi iz straha i represije, već se izgrađuje kroz odgajateljevu obazrivost, razumijevanje i podršku, ali uz jasna očekivanja

i dosljedno djelovanje. Uzajamni odnos autoriteta i slobode pokazuje se kao neraskidiv: pedagoški autoritet može opstati samo ako se ostvaruje u službi slobode, a ne nasuprot njoj. Drugim riječima, „nema slobode bez autoriteta ni autoriteta bez slobode“ (Freire 2002: 111).

Pojednostavljeno tumačenje slobode i koncepta *odgoja bez prisile* može dovesti do zablude da ostvarenje slobode podrazumijeva potpuno isključivanje autoriteta, pa čak i samog odgoja, pod prividom ideje da odgajanike treba tek prepustiti njihovom spontanom i samostalnom razvoju (Slatina 1998).

Pedagoško vođenje znači poticanje odgajanika na slobodno (samo) oblikovanje iz vlastite obrazovne volje. Uloga odgajatelja ne svodi se na prepuštanje odgajanika stihijskom i neusklađenom suočavanju s fragmentima iz svijeta, nego na pedagoško posredovanje sadržaja, usmjeravanje interakcije i poticanje na njihove smislene refleksije. Prisutnost odgajatelja usmjerena je na osposobljavanje odgajanika za konstruktivne i smislene interakcije, te za smisljeno (samo)oblikovanje kroz različite oblike učenja. U takvom pedagoškom ozračju razvija se svijest odgajanika o vlastitoj aktivnosti i odgovornosti u procesu (samo)odgoja i (samo)obrazovanja.

Dakle, kritička pedagogija ne samo da afirmira slobodu već je posmatra kao temeljnu dimenziju čovjekove prirode, pa samim tim i procesa odgoja i obrazovanja u cjelini. Ona poziva na stvaranje odgojno-obrazovnog okruženja u kojem se sloboda ne doživljava kao prijetnja autoritetu, već kao prostor za razvoj odgovornog, svjesnog i angažovanog pojedinca.

Od konformističke do autonomne ličnosti odgajanika

Jedan od ključnih aspekata kritičke pedagogije odnosi se na pitanje autonomije ličnosti, koja se shvata kao sposobnost odgajanika da misli i djeluje slobodno, oslanjajući se na vlastita uvjerenja i odgovornost, tj. slobodnomisleća ličnost. Tako naprimjer Gazetić (2021: 83) smatra da je autonomna ličnost, za razliku od konformističke, „slobodna ličnost koja je u stanju da postupa svrsishodno i da snosi odgovornost za svoje postupke“. Stoga je veoma važno da sloboda pomaže odgajniku da se razvije u autonomnu ličnost, ali i samosvijest da je ta sloboda koju posjeduje uvijek odgovorna za ishod vlastitog djelovanja.

Autonomija se shvata kao proces pod kojim se podrazumijeva transformacija bića u nastajanju i u tom smislu se „ne postaje autonoman

da bi se zatim prešlo na odlučivanje, već se autonomija konstruiše sazrijevanjem bića, kroz niz odluka koje se stalno donose“ (Freire 2017: 43). Odgajnik se može smatrati autonomnim u onoj mjeri koliko osvijesti vlastiti angažman u procesu samooblikovanja, no njegova autonomija istodobno ostaje uvjetovana prisutnošću i djelovanjem odgajatelja, koji ga potiče i usmjerava u razvijanju vlastitih potencijala. Time se omogućuje izgradnja sposobnosti racionalnog mišljenja i ostvarenje samosvjesne, autonomne i odgovorne slobode. Ljudsko biće, po svojoj prirodi, jest biće slobode, ali ujedno i biće trpnje. Trpno stanje očituje se u unutarnjoj borbi za vlastito ostvarenje, kroz koju čovjek postupno postaje ono što jest. Bez napora, ustrajnosti, djelovanja i unutarnje borbe nije moguće nadilaženje postojećeg stanja i postajanje boljim. Pedagoško (samo)oblikovanje stoga se uvijek pojavljuje kao pokazatelj trajnog napora, trpljenja i borbe usmjerene prema vlastitom usavršavanju. Odgojno djelovanje treba se temeljiti na uvažavanju ljudskih potencijala odgajnika te na njegovim atributima kao usavršivog i slobodnog bića.

Poštovanje autonomije i dostojanstva odgajnika, kako Freire (2017) navodi, nije usluga koju mu mi činimo, već je to etički imperativ. Važno zapažanje koje autor u tom smislu ističe jest i to da kršenje autonomije odgajnika ne podrazumijeva uvijek i samo autokratski pristup odgajatelja, već se jednako može dešavati i kod pretjerane popustljivosti, u situacijama kada odgajatelj ne vrši svoju dužnost odgajatelja na pravi način, a to podrazumijeva usmjeravanje slobode odgajnika, te ograničavanje slobode onda kada je to potrebno i u mjeri u kojoj je neophodno (Gazetić 2021). Dakle, autoritarni odgajatelj prema Freiru, (2017: 43) „sputava učenikovu slobodu, prezrivo se odnoseći prema njegovoj radoznalosti i njegovim brigama, kao i popustljivi profesor, podjednako ukidaju suštinu ljudskog bića koja počiva na svijesti o sopstvenoj nedovršenosti na kojoj se zasniva njegova etička dimenzija“.

Nepoštovanje autonomije odgajnika obuhvata sve oblike ponašanja i postupke koji narušavaju njegovo dostojanstvo i cjelovitost ličnosti. Freire (2017) ističe da se to može očitovati zanemarivanjem radoznalosti odgajnika, omalovažavanjem njegovog estetskog ukusa, nerazumijevanjem njegovih briga, ironičnim odnosom odgajatelja prema njemu ili posmatranjem odgajnika kao inferiornog bića. Nasuprot tome, etički utemeljeno pedagoško djelovanje zahtijeva obazrivost prema prirodnim darovima odgajnika, holistički pristup njegovoj ličnosti, brigu, razumijevanje i dosljedno usmjeravanje, kao i svaki odgajateljev postupak ka

najboljem interesu odgajanika. Samo ako odgajatelj uistinu vidi, razumije i prihvaća odgajanika u njegovom autentičnom i neponovljivom obliku, odnosno u njegovom trenutnom stanju razvoja, moguće je pedagoški ga voditi i usmjeravati prema anticipiranom stanju vlastitog samooblikovanja i samousavršavanja. Etička odgovornost odgajatelja, u tom smislu, ne iscrpljuje se samo u onome što čini za odgajanika, nego obuhvata i ono što je mogao učiniti, a propustio je učiniti.

Prema „bankovnom“ modelu cilj odgoja i obrazovanja je stvaranje konformističkih ličnosti, odnosno pojedinaca koji se ponašaju i djeluju u skladu s postavljenim normama i pravilima, a koji su postavljeni tako da ih se obespravljuje i ugnjetava (Freire 2002), što rezultira stvaranjem pasivnih, fiksiranih, potlačenih i poslušnih pojedinaca (Colić 2019). Nasuprot takvom shvatanju i tako postavljenom cilju odgoja i obrazovanja, prema kritičkom/freireanskom modelu, odgoj ima za cilj stvaranje slobodne, autonomne ličnosti, odnosno ličnosti koja je sposobna da se bori za svoje oslobođenje i suprotstavlja ugnjetavajućim normama i pravilima (Freire 2002). Odgovornost odgajatelja upravo je da potiče razvoj autonomnih odgajanika, od kojih se očekuje da i sami budu autonomne ličnosti, jer jedino na taj način, vlastitim primjerom, mogu kod odgajanika da potiču kritičko mišljenje, odgovornost, samostalnost i tolerantnost prema različitostima (Gazetić 2021). Zapravo, prema Freiru (2002) odgoj i obrazovanje je prostor u kojem se i odgajatelji i odgajanici zajedničkim djelovanjem bore za zajedničku slobodu.

U suvremenoj pedagoškoj praksi i dalje se uočavaju značajna ograničenja u razvoju autonomne ličnosti odgajanika, osobito kroz systemske obrasce u kojima su unaprijed definirane pozicije i uloge odgajatelja i odgajanika. Takav pristup najčešće se prepoznaje u okviru „bankovnog modela“ obrazovanja, a prema Marojević (2016) većina savremenih škola, naročito onih pod ingerencijom države, još uvijek djeluje u skladu s tim modelom. U tom kontekstu odgajanik se svodi na pasivnog recipijenta, dok se odgajatelj postavlja kao isključivi nositelj znanja i autoriteta, čime se ograničava razvoj odgajanikove kritičke svijesti i autonomije. Možda i najznačajniji problem koji se veže uz autonomiju odgajanika jest pitanje njegova normativnog položaja u procesu odgoja i obrazovanja, prvenstveno u institucionalnom okviru. Taj položaj, paradoksalno, ostaje nepromijenjen bez obzira na razvoj i sazrijevanje odgajanika, što rezultira systemskim sputavanjem i ograničavanjem njegova daljeg razvoja (Gazetić 2021).

U tom kontekstu, važno je razumjeti da je čovjek biće metamorfoze i stalne promjene, te da je, uz to, upravo promjenjivost temelj i pedagoškog odnosa. Odgajatelj, stoga, kroz proces odgoja i obrazovanja prati i potiče metamorfozu odgajanika, koji postupno prelazi iz nižih stupnjeva razvoja u više, samosvjesne i autonomne razine postojanja. Istovremeno, sam odgojno-obrazovni proces mora biti fleksibilan i prilagodljiv, podređen stalnoj promjenjivosti pedagoškog odnosa i rasta odgajanika. Bašić (2015) metamorfozu pedagoškog odnosa opisuje kao postupnu transformaciju uloge odgajatelja: od uzora, preko autoriteta, do partnera u dijalogu s odgajnikom, naglašavajući pritom saradničku i participativnu dimenziju procesa učenja i odgoja.

Promjene u viđenju ličnosti odgajanika se, dakle, s aspekta kritičke pedagogije ogledaju u tome da ličnost odgajanika umjesto da bude konformistička, da se prilagođava normama koje se nameću spolja, treba postajati autonomna. Umjesto prihvatanja potlačenosti, tj. odgajanika koji su se „pomirili“ s položajem potlačenog, potrebno je odgajati ličnosti koje će biti spremne da se pobune i da se bore za bolji vlastiti položaj. Umjesto onih koji slijepo prate nametnute norme, pa makar one bile ugnjetavajuće po njih, potrebno je osposobljavati mlade da prepoznaju opresivne elemente i da na njih reaguju, te im omogućiti da aktivno učestvuju u vlastitom razvoju, prateći esenciju vlastitog života.

Odgajanik – onaj koji sluša ili onaj koji se sluša?

Iz prethodne analize odnosa odgajatelj – odgajanik jasno je da je komunikacija još jedno od pitanja važnih za položaj odgajanika, kao i jedna od važnih teza kojima se Freire u svom radu bavi. U „bankovnom“ modelu komunikacija između odgajatelja i odgajanika svedena je na monolog, u kojem je odgajatelj onaj koji priča, a odgajanik je strpljivi, pasivni slušalac, čija je jedina uloga da sluša i da usvaja informacije kojima je izložen, a reproducira ih samo onda kad ga se pita za ocjenu. Kako Freire navodi, obrazovna praksa „bankovnog“ modela „pati od bolesti pričanja“ (Freire 2002: 54), pa tako, umjesto otvorene, dvosmjerne komunikacije, u „bankovnom“ modelu kao jedini prostor i vid razmjene informacija, postoji saopštavanje (Marojević 2014a). Odgajatelj se posmatra kao superioran, autoritaran i moćan stručnjak podučavanja koji posjeduje znanje i koji to znanje saopštava, propisuje i određuje (Colić 2019), dok odgajanik sluša i usvaja.

Nasuprot „bankovnom“ modelu, kritički/freireanski model podrazumijeva komunikaciju zasnovanu na uzajamnom slušanju. Freire je isticao važnost komunikacije kao jednog od najvažnijih temelja za postizanje demokratije, međusobnog poštovanja i uvažavanja. Autor smatra da ideja o demokratiji nije vođena time da se postigne pozicija s koje možemo drugima „govoriti s visine, kao da mi posjedujemo istinu koju treba da prenesemo svojoj okolini“ (Freire 2017: 84).

Poučavanje u njenom iskonskom pedagoškom značenju nije i ne smije se svoditi na jednostrano predavanje znanja, vrijednosti ili umijeća.

Ono je uvijek proces posredovanja sadržaja prema odgajaniku, pri čemu se, prema Herbartu (Anhalt 2004), polazi od njegovog trenutnog stanja čudi. Stoga je realizacija pedagoške nastave temeljene na jednosmjernoj komunikaciji neprihvatljiva. Jednosmjerna komunikacija nije moguća ni iz razloga što spoznaja, vještina ili vrijednost sadržaja ne može biti svrha sama sebi; ona služi kao poticaj odgajaniku i poziv da mu se misaono preda, obrađuje i reflektira, a tek osvještavanjem novih spoznaja, ideja, vrijednosti i vještina u sebi odgajanik transformira vlastito biće. Metamorfoza odgajnika moguća je aktivnom podrškom odgajatelja, koji ga prije svega želi čuti, receptivno sluša i pažljivo usmjerava njegovu interakciju s nastavnim sadržajem i omogućuje smisleno, refleksivno i odgovorno usvajanje pedagoških dobara (Noddings 2012).

Slušati znači oslušivati i pratiti ono što odgajanik želi izraziti ili pak prikriti, s ciljem pružanja adekvatne pomoći i osnaživanja njegove refleksivnosti. U okviru pedagoškog modela slušanja Hintz, Tyson i English (2018: 3) identificirali su pet vrsta nastavnčkog slušanja: *samorefleksivno* – praćenje neočekivanih odgovora učenika radi vlastite refleksije; *empatično* – otvoreno slušanje iz perspektive učenika, uz suzdržavanje od vlastitih stavova; *edukativno* – praćenje učenikove borbe s novim idejama radi podrške u refleksiji i samoaktivnosti; *podržavajuće* – poticanje učenika da slušaju vršnjake i uče iz različitih perspektiva; te *generativno* – slušanje s ciljem zajedničkog generiranja novih ideja i aktivnog sudjelovanja u procesu učenja.

Ovaj pedagoški okvir rezonira s Freireovim dijaloškim pristupom, u kojem je slušanje preduvjet istinskog dijaloga i emancipatorskog obrazovanja. Freire (2017) naglašava da onaj koji uči slušati da bi govorio s drugima nikada ne nameće vlastiti stav, nego zajednički s odgajnikom gradi smisleno znanje i kritičku refleksiju. Takav dijaloški pristup omogućuje

odgajnikovu aktivnu participaciju, razvoj autonomije i samosvjesnog odnosa prema učenju, čime se podržava ne samo intelektualni nego i moralni razvoj pojedinca.

Zaključak

Istinski odani oslobođenju moraju potpuno odbaciti bankovni koncept, prihvatajući ljude kao svjesna bića i svijest kao svjesnu namjeru prema svijetu. (Freire 2002: 49)

Kritička pedagogija Paula Freirea zasnovana je na ideji „obrazovanja za oslobođenje“, što podrazumijeva da se odgajatelj i odgajnik osposobljavaju za borbu za oslobođenje i zajedničkim uzajamnim djelovanjem se bore protiv odnosa tlačitelj – potlačeni, kako je Freire odredio odnos odgajatelj – odgajnik u okviru „bankovnog“ modela. Upravo je predmet kritike i inspiracija za nastanak studije *Pedagogija obespravljenih* bio „bankovni“ model, nasuprot kojem stoje ideje aktualizirane u okviru kritičke pedagogije, a koje smo u ovom radu sumirali i analizirali u okviru kritičkog/freireanskog modela.

Položaj i uloga odgajnika jedno je od značajnih pitanja za Freirea i za cjelokupnu kritičku pedagogiju. Položaj odgajnika u „bankovnom“ i u kritičkom/freireanskom modelu značajno se razlikuje, jer model koji je Freire zastupao podrazumijeva značajne izmjene u ulogama odgajatelja i odgajnika. Sumirajući prethodno analizirane koncepte, teze i premise kritičke pedagogije, možemo izdvojiti nekoliko segmenata u kojima se ove izmjene ogledaju. Upoređujući „bankovni“ i kritički/freireanski model u pogledu uloge i pozicije koja se pridaje odgajniku, sažeto možemo govoriti o sljedećim razlikama i suprotnostima.

Za „bankovni“ model karakteristično je da odgajnike posmatra kao pasivne učesnike, kao „sef“ ili „odlagalište“ u koje se znanje deponuje, a znanje predstavljaju samo gotove, provjerene i jedine istinite informacije koje su u posjedu odgajatelja. U ovako shvaćenom procesu odgoja i obrazovanja subjekatska pozicija pripada samo odgajatelju, dok je odgajnik objekt, obespravljeni i potlačeni učesnik, čija je jedina uloga i pozicija da sluša i usvaja informacije. Nasuprot takvom shvatanju, kritički/

freireanski model odgajanje vidi kao subjekte vlastitog razvoja i odgoja, što znači da su odgajanci aktivni učesnici i sukreatori znanja, koji zajedno s odgajateljima kreiraju znanje.

Pedagogija slušanja je još jedan koncept sadržan u kritičkom/freireanskom modelu i njegova suština je u tome da se demokratski odnosi odgajatelj – odgajnik zasnivaju na aktivnom slušanju koje vodi do međusobnog uvažavanja i poštovanja. Tako nasuprot „bankovnom“ modelu, kojim se zagovara da odgajnik isključivo sluša odgajatelje, kritičkim modelom se naglašava važnost slušanja odgajnika od strane odgajatelja.

Odnos autoriteta i slobode je još jedno pitanje koje se u kritičkoj pedagogiji otvara kao značajno. U „bankovnom“ shvatanju uopće nema ispravnog određenja pedagoškog autoriteta. Naime, razumijevanje da autoritet i sloboda ne mogu ići zajedno i da je važnije da postoji autoritet nego da se odgajnicima dozvoli sloboda pedagoški je nedopustiv pristup. S druge strane, u kritičkom/freireanskom modelu naglašava se važnost uvažavanja slobode odgajnika, a sloboda je sadržana u njemu samom, samim tim što se svaki pojedinac rađa kao nedovršen, neoblikovan, ali svjestan svoje nedovršenosti i samim tim slobodan u vlastitom oblikovanju, odnosno razvoju. Freire zapaža i ističe da sloboda i autoritet mogu i treba da budu zajedno i ravnopravno zastupljeni, bez jedne ili druge krajnosti, bez međusobnog isključivanja. Pedagoški autoritet može se ostvariti jedino poštovanjem odgajnika kao slobodnog bića, pri čemu je nužan i slobodan pristanak odgajnika na taj autoritet.

Konformistička i autonomna ličnost predstavljaju još jedan par suprotstavljenih ideja. Konformistička ličnost je ono što je poželjno i što se potiče u „bankovnom“ modelu, dok je autonomna ličnost i poštovanje autonomije ono na čemu je akcenat u kritičkom/freireanskom modelu. Konformistička ličnost je „potlačen“ odgajnik, dok je autonoman i slobodan, zapravo, pojedinac koji je spreman da prepozna ugnjetavajuće elemente stvarnosti i da na njih reagira, boreći se tako za vlastitu slobodu, a takva ličnost je cilj odgoja s aspekta kritičkog/freireanskog modela.

Pedagogija treba nastojati prevladati ove prepreke, koje i dalje postoje u pedagoškoj praksi, naglašavajući ulogu odgajatelja kao facilitatora i saputnika u procesu učenja, ali i aktivnu ulogu odgajnika kao sukreatora znanja. Temeljna odgovornost odgajatelja jest osigurati prostor za kritičko promišljanje, participaciju i samostalno odlučivanje, dok odgajnik svojom angažiranošću doprinosi (samo)odgoju i (samo)obrazovanju. Takvim

pristupom tradicionalni hijerarhijski odnos transformira se u dijaloški i partnerski, što predstavlja ključni preduvjet za razvoj autonomne i refleksivne ličnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

Literatura

- Anhalt, E. (2004). Bildsamkeit J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: Klattenhoff, K. (hrsg.). *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende* Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, pp. 99-138.
- Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V., i Juričić, M. (ur). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 11-45.
- Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22(2), 9-37.
- Colić, M. (2019). Kritička pedagogija Paula Freirea. *Kultura polisa*, 16(39), 393-414.
- Freire, P. (1983). The Importance of The Act of Reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11.
- Freire, P. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraž.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije: neophodno znanje za obrazovnu praksu*. Beograd: Clio.
- Gazetić, D. (2021). *Paulo Freire, kritička pedagogije i savremena škola*. Niš: Smashwords.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Hintz, A., Tyson, K., & English, A. R. (2018). Actualizing the Rights of the Learner: The Role of Pedagogical Listening. *Democracy and Education*, 26(2), Article 8, Preuzeto 16.09.2025. sa: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss2/8/>.
- Juul J., i Jensen H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Komar, Z. (2004). Problem pozicije odgajnika iz sistematsko-pedagojske perspektive. *Vjesnik Đakovačko-osječke nadbiskupije: časopis za pastoralnu orijentaciju*, 9(2506), 7-11.
- Marojević, J. (2014a). Obrazovanje i politika u diskursu – ogled kritičke pedagogije. *Pedagogija*, 69(1), 203-211.
- Marojević, J. (2014b). Epistemološke osnove kritičke pedagogije. *Nastava i vaspitanje*, 63(4), 607-619.
- Marojević, J. (2016). Od epistemologije do skrivenog kurikuluma: kritička vs. „bankovna“ perspektiva. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 125-138.
- McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Musić, H. (2008). *Odnos između učenika i nastavnika u tradicionalnim i savremenim sistemima nastave*. Mostar: Nastavnički fakultet.
- Nikšić Rebihić, E. i Komar, Z. (2024). *Prolegomena za temeljno poimovlje opće pedagogije*. Sarajevo i Zagreb: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nkansah, J. N. (2025). Teacher and Student Roles in Freire's Critical Pedagogy: A Qualotative Case Study. *Mid-Western Educational Researcher*, 37(1), Article 2, 1-24.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.

- Shih, Y. H. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International Education Studies*, 11(9), 64-70.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Slatina, M. (2014). O teoriji odgojnih/obrazovnih antropoloških polja (Pedagoška misao u tropletu odgojnih/obrazovnih antropoloških polja). *Novi Muallim*, 15(59), 33-42.
- Slatina, M. (2023). *O pedagogiji čovjeka. Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Bužim: Ilum.
- Tadić, A., Nikolić, L. (2020). Emancipatorska pedagogija i participativne obrazovne prakse. U: Radulović, L., Milin, V., i Ljujić, B. (ur.). *Participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi*. Beograd: Filozofski fakultet i Institut za pedagogiju i andragogiju, str. 41-46.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

The Learner in the Process of (Self-)Education and (Self-)Formation: Between the “Banking” and Critical Models

Abstract: This paper analyzes the position and role of the learner in the process of upbringing and education through a comparative examination of two opposing educational models: the traditional, so-called “banking” model and the critical (Freirean) model. Starting from the premise that upbringing and education are inseparable processes, it emphasizes the necessity of viewing educators and learners as equal participants in pedagogical practice. In the “banking” model, the learner is reduced to a passive recipient of pre-formed knowledge, which limits their development and suppresses their creative and critical potential. In contrast, the critical/Freirean model affirms the learner as an active participant and co-creator of knowledge, highlighting the importance of dialogue, problem-posing, and self-education in the learning process. Special attention is given to the concepts of educability/learnability, freedom, and self-education, which within critical pedagogy are interpreted as key to understanding the learner’s transformation from a conformist into an autonomous individual. In this sense, freedom is viewed as an ontological dimension of human existence and the foundation of education, while the educator’s authority is understood as being in balance with the learner’s freedom, with the pedagogical relationship based on mutual respect and responsibility. The paper concludes that Paulo Freire’s critical pedagogy offers an emancipatory framework in which education ceases to be a process of transmitting ready-made knowledge and becomes a space for the joint construction of meaning and critical awareness. Such an approach transforms the traditional hierarchical educator–learner relationship into a partnership based on dialogue, thereby creating conditions for the development of free, responsible, and autonomous individuals capable of active and critical participation in society.

Keywords: learner; (self)education; “banking” model; critical/Freirean model