

5. PEDAGOŠKI ODNOS KAO PRAKTIČKO- POVIJESNA STRUKTURA ZA RAZVOJ SLOJEVITE PEDAGOGIJSKE DIJALEKTIKE

Čovjek je relacijsko biće. Nemoguće je promatrati čovjeka izvan konstelacije odnosa koje uspostavlja: prvo s roditeljima, a zatim sa svim subjektima iz vlastitog okruženja, tj. sistema rasta i razvoja (Bronfenbrenner, 1997). Čovjek kao živo biće ne opstaje samostalno, ne raste i ne razvija se izvan odnosa s drugim (starijim) osobama. Noddings (2013: 51) ističe da u čovjekovoj prirodi nije da bude sam, iako bi se želio / mogao odreći brige i odnosa, već mu je prirodno da bude u relaciji iz koje crpi i hranu i usmjerenja, odnosno da je njegova "individualnost definirana u sklopu odnosa". Za Buber (1977) čovjek ima nagon za kontaktom postajući jedinka tek u kontaktu s drugim, tj. čovjek postaje *Ja* u kontaktu s *Ti*. Dodatno, ako slijedimo dosadašnji razvoj mišljenja o temeljnim pedagozijskim pojmovima, vidjeli smo da smo krenuli od pojma čovjeka u kojemu smo kao njegov temelj našli slobodu i njezin pedagozijski izraz u obrazovljivosti. Potom smo odredili pojmove odgoja i obrazovanja kao umski odgovor na obrazovljivost i sagledavali smo dijalektiku slobode i uma, obrazovljivosti i obrazovanja. Na tome tragu došli smo do ideje da je u temelju svakoga obrazovanja samoobrazovanje, ali smo jasno vidjeli da je obrazovanje pritom nužno vezano za čovjekovu drugotnost tj. svijet, koji svijet uključuje i druge ljude. Vidjeli smo i da se i obrazovljivost i obrazovanje, iako su nešto što je pripadno čovjekovoj biti, moraju u odgajaniku samoosvjestiti, da bi istinski odgoj i obrazovanje mogli započeti. Ovo samoosvještavanje ne događa se spontano, samo od sebe, već čovjekovom praksom. U tome kontekstu pokazala nam se nužnost jednog specifičnog odnosa čovjeka kao odgajanika, a to je odnos s odgajateljem kao osobom koja posreduje u odnosu odgajanik-svijet i uopće odgajanik-drugotnost i time otvara prostor obrazovanja, te koja s druge strane i fundamentalnije od toga pomaže u onome samoosvještavanju obrazovljivosti, koja je preduvjet za obrazovanje. U tome obzoru javlja se potreba za to da se u pedagogiji govori o

pedagoškom odnosu kao bitnom i nužnom strukturalnom momentu pedagojske znanosti.

Ukoliko gledamo logiku dijalektike obrazovljivost-obrazovanje, tada je vidljivo da je ona, kao i svaka druga dijalektika, načelno dinamična, vremenita, ona je načelno kretanje. Obrazovljivost-obrazovanje je utoliko kretanje vremena. Riječ je o vremenitosti, a ukoliko se taj razvoj uspinje prema višim formama idejnosti onda i o povijesnosti cijele ove dijalektike. U tom vremenito-povijesnom uspinjanju dijalektike obrazovljivost-obrazovanje, jasno je da obrazovanje ne postoji tako da počinje “od ničega”, već počinje od onoga što je bilo (i što ni na koji način nije puko “prošlo”) i ide u ono što još-nije. Obrazovanje utoliko nikada nije tačka, već je uvijek dinamički, načelno otvoren razvoj. Ono je u svojoj biti povijesno. To ne znači da obrazovanje “pripada vremenu” u smislu “svako vrijeme ima svoje obrazovanje”, već da je ono *samo* u bitnom smislu vremenito i povijesno. Obrazovanje ne pripada vremenu već stvara i nosi vrijeme. Utoliko bez obrazovanja u pravom smislu nema niti budućnosti koja je istinska budućnost, niti žive i bitne prisutnosti onoga što je bilo, niti istinske sadašnjosti. S obzirom na ovu vremenitost i povijesnost obrazovanja, jasno je da svako konkretno obrazovanje započinje na temelju obrazovanja koje već jest. U tome smislu su povijest i kultura naši bitni učitelji. Pozicija učitelja, odgojitelja, je pozicija onoga ko je u svojoj vremenitosti odmaknuo dalje od vremenitosti odgajanika, ko se u većoj mjeri uveo u obrazovanje od onoga ko se tek počinje uvoditi u obrazovanje. Odgojitelj je onaj ko posreduje između odgajanika i povijesti, kulture, iskustva, “sadržaja” obrazovanja. U ovoj vremenitoj i povijesnoj strukturi vidi se ontološka nužnost pedagoškog odnosa kao odnosa odgajatelj-odgajanik.

Dijalektičko-sistemska dimenzija pedagoškog odnosa očituje se u tome da se obrazovljivost-obrazovanje, kao pedagojska artikulacija biti čovjeka, u svojoj punoj formi može praktički i povijesno zbivati tek u pedagoškom odnosu. Već smo konstatali da je dijalektika obrazovljivosti-obrazovanja nužno neko kretanje. Ovo kretanje je u izvornom smislu samoobrazovanje i može se zbivati unutar pojedinca. Ali kako bi to kretanje doista zadovoljavalo kriterij bitne povijesnosti i vremenitosti koja transcendiraju kratkotrajni i ograničeni unutarnji život pojedinca, koji na toj individualnoj razini započinje i završava uvijek iznova sa svakim

individualnim rođenjem i smrću, potrebno je da postoji posredovanje ovog povijesnog iskustva. To posredovanje se na direktnoj pedagoškoj razini artikulira kao pedagoški odnos u kojemu odgajatelj posreduje, vodi, otvara i potiče interakciju odgajnika s poviješću, kulturom, iskustvom, pedagoškim sadržajem. Na obrazovno-političkoj razini ovo posredovanje artikulira se kroz ideju obrazovnog sistema kao općeg i javnog dobra.

Iz pedagoške perspektive, pedagoški odnos artikulira se kao područje istinske pedagoške prakse, ali prakse koja je otvorena i omogućena teorijom obrazovljivosti-obrazovanja. Pedagoški odnos utoliko treba biti teorijski artikuliran i praktički ozbiljavan tako da kroz njega praktički živi dijalektika obrazovljivosti-obrazovanja. Pedagoški odnos je utoliko nešto što treba biti prisutno u svakoj pedagoškoj praksi. Ili preciznije – svaka pedagoška praksa i jest *pedagoška* samo i jedino po tome što je teorijski utemeljena i praktički ozbiljavana na način pedagoškog odnosa.

5.1. Određenje pojma *pedagoški odnos*

Kroz pedagoški odnos se, u praktičkom smislu, osigurava samoosvješćivanje odgojivosti odgajnika, a potom i proces (samo)obrazovanja. Obrazovanje je zapravo učiteljem posredovano samoobrazovanje (Komar, 2020a). Svrha odgoja i obrazovanja je pritom nužan element sukonstituiranja pedagoškog odnosa: “a samo onaj interpersonalni odnos koji je ciljem odgoja usmjeravan imenuje se pedagoškim odnosom” (Bašić, 1994: 335). Upravo u ovome je i eksplicitna veza našeg dosadašnjeg raspravljanja i ovoga pojma za koji konstatiramo da je također nužna i temeljna pedagoška kategorija. Brojni teoretičari odgoja su na stanovištu da je pedagoški odnos temelj za odgojno djelovanje (Nohl, 1926/2022a, b, 1933/2019; Vuk-Pavlović, 1934; Nohl, 1968. prema König i Zedler, 2001; Bratanić 1990; Bašić 1999, 2015; van Manen, 1999, 2016a; Jagić i Jurčić 2006; Biesta, 2012; Širanović, 2016; Friesen, 2017 itd.). Pedagoški odnos može se promatrati između učitelja i učenika, roditelja i djeteta, uopće odrasle osobe i djeteta. Ovdje nećemo praviti distinkciju²² između mogućih, gore spomenutih odnosa, nego ćemo pedagoški odnos prije svega tretirati općenito na

²² Više o razlikama u ovim aspektima vidjeti u: Sabol & Pianta (2012: 216–218).

relaciji odgajatelja i odgajanika identificirajući centralna obilježja prirode takvog odnosa.

Pedagoški odnos se javlja i razvija u odgojno-obrazovnom djelovanju u kojem imamo prisutnost dva subjekta i jednog objekta. Od odgajatelja kao prvog subjekta potrebni su spremnost i volja za brigu i vođenje, a kod drugog subjekta – odgajanika – potreba za odgojnim vođenjem i prihvatanje odgajatelja te pedagoškog sadržaja ili tzv. trećeg faktora. Struktura pedagoškog odnosa je trijadna konstelacija: *pedagog (odgajatelj, učitelj), sadržaj odgoja i obrazovanja* i *učenik* (odgajanik) (Bašić, 2015). Ovakva pedagoška kompozicija je zapravo pedagoški trokut u kojem prepoznamo odnos odgajatelja i odgajanika, odnos odgajatelja i sadržaja, odnos odgajanika prema sadržaju te odnos odgajatelja prema odnosu odgajanika i sadržaja (Friesen i Osguthorpe, 2018). Pedagoški odnos je fenomen koji omogućava proces odgoja i obrazovanja, u kojem se ostvaruje uloga odgajatelja. Unutar pedagoškog odnosa odgajatelj potiče odgajanika na sebespoznavaju te posreduje interakciju odgajanika s objektom ili odgojno-obrazovnim sadržajem.

Odgoj se realizira u punini međuljudskog odnosa budući da u njemu sudjeluju podjednako – cijelim bićem – i odgajatelj i odgajanik, što znači da se u taj proces uključuju kao bića koja ne samo da misle, već i osjećaju i aktivno djeluju. Bratanić (1990: 27) je stava da se “odgoj kao takav odvija u dubljim sferama ljudske psihe ostvarujući integrirajuću i aktualizirajuću funkciju ljudskog bića”. Stoga je odnos koji se kreira između odgajatelja i odgajanika i uzrok i posljedica odgojnog djelovanja, tj. i uslov i ishod za odgojno djelovanje.

Ciljevi (svrhe) odgoja su pak osnovna karika koja pedagoški odnos čini drukčijim od ostalih međuljudskih odnosa, a oni mogu biti: “antropološko-psihološki (obrazovljivost, načelno sposobnosti učenja, razvoja i usavršavanja osobnosti); pedagoški (potrebitost odgajanja, tj. pomoći i vođenja u procesima učenja i individualnog razvoja); zahtjevi društva i kulture (zahtjev za vrijednostima i kompetencijama koje će održavati i dalje razvijati gospodarstvo, društvo i kulturu)” (Bašić, 2015: 15).

Pedagoški odnos nužno uključuje poznavanje, slušanje i razumijevanje odgajanika te ophođenje i djelovanje u pravcu ostvarivanja odgojne svrhe. Receptivno slušanje osnova je brižnog odnosa (Noddings, 2012),

što sam odgoj i jeste, stoga se čini ključnim naučiti slušati odgajnika kako bismo mogli čuti ono što nam želi reći ili pak nastoji prikriti, a sve to s namjerom pružanja adekvatne podrške i pomoći. Hintz, Tyson i English (2018: 3) sačinili su pedagoški okvir slušanja u kojem prepoznaju pet vrsta nastavnčkog slušanja: *самorefleksivno* – odnosi se na slušanje neočekivanih i izazovnih odgovora učenika koji bude nastavnikovu refleksiju; *empathično slušanje* – otvoreno slušanje kako bi se razumjele stvari iz perspektive učenika susprežući vlastite stavove i uvjerenja, kako bi učenik osjetio “da ga se čuje kao čovjeka”; *edukativno slušanje* – slušanje učenikove borbe s novim idejama i interakcijama radi podrške učenicima za njihovu refleksiju i samoaktivnosti; *podržavajuće slušanje* – situacije u kojima nastavnici slušaju kako bi podržali učenike da slušaju svoje vršnjake učeći iz perspektive koja nije njihova; *generativno slušanje* – slušanje u svrhu generiranja novih ideja kroz koju oboje postaju sudionici učenja.

Sve vrste slušanja u odgojno-obrazovnom procesu predstavljaju snažan input za umijeće odgojnog djelovanja odgajatelja, ali i duboki osjećaj sigurnosti i priznanja odgajnikovog učešća u tom procesu. Kroz slušanje prvo upoznajemo odgajnika jer se tek tako možemo uživjeti u njegove životne ciljeve, očekivanja i strahove (König i Zedler, 2001), odnosno jer se tek tako uopće može odgojno djelovati. Širanović (2016) smatra da je pedagoški poznavati odgajnika moguće samo u ostvarenom pedagoškom odnosu s njim. No, važnim se čini spomenuti da je i za samu izgradnju pedagoškog odnosa potrebno odgajnika pedagoški poznavati. Učitelj koji ne poznaje svoje učenike, a s druge strane i svrhu i bit nastave, ne može ostvariti pedagoški odnos i, kao takav, ne bi trebao ulaziti u odgojni proces (Nikšić Rebihić i Nikšić Viteškić, 2015: 476). Održavanjem pedagoškog gledanja, slušanja i praćenja odgajnika omogućava se taktičnost u pedagoškom odnosu (van Manen, 2016b). Prema Herbartu (1902) cilj odgojnog djelovanja je *odnos* koji odgajatelj kreira sa odgajnikom i u kojem im pruža zaštitu i brigu, te prevenira nedisciplinarnost. Posebnost pedagoškog akta ogleda se upravo u pedagoškom odnosu jer, prema Bašić (2001: 105), tajna uspješnog odgojnog djelovanja leži u ispravnom pedagoškom odnosu, a on je “onaj međuljudski odnos koji ispunjava zahtjeve međusobnog uvažavanja, pedagoške odgovornosti, omogućuje samorazvoj i vodi do samoodgovornosti odrastajućeg čovjeka”.

5.2. Obilježja pedagoškog odnosa

Osnovna obilježja pedagoškog odnosa Herman Nohl je odredio kao asimetričnost, ljubav, osobitu vremenitost, takt i prolaznost (Nohl, 1933/2019; 1933/2022). Asimetrija u pedagoškom odnosu očituje se u dobrobiti za uključene u pedagoškom odnosu. Naime, odnos nije na obostranu korist odgajatelja i odgajanika, nego pak u korist “onoga koji postaje, a ne onoga ko je već zreo”. Ljubav podrazumijeva blisku povezanost odgajatelja i odgajanika, bez prisilne poslušnosti. Osobita vremenitost uključuje dvostruku ljubav odgajatelja – prema trenutnom stanju odgajanika, ali i prema anticipiranom stanju odgajanika. Ovdje se misli na prihvatanje djeteta sa svim dobrim i lošim stranama u datom trenutku, ali i na nastojanja da se ispune očekivanja anticipiranog stanja odgajanika. Četvrto obilježje je takt, koji Nohl (1933/2022) objašnjava kao adekvatno uspostavljenu distancu u pedagoškom odnosu. Na sličnom tragu govori i Muth (1962) kada piše o potrebnoj pedagoškoj distanci “*im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz*” i Zirfas (2022) za koga je pedagoška distanca potrebna za uspostavljanje ravnoteže između udaljenosti i blizine u pedagoškom odnosu. Posljednje obilježje pedagoškog odnosa prema Nohlu (1933/2022) je prolaznost, što ga čini jedinstvenim za razliku od svih drugih međuljudskih odnosa. U trenutku kada odgajanik sazrije ili prestane biti dio odgojnog djelovanja određenog odgajatelja, pedagoški odnos biva suvišan. Pedagoški odnos utoliko svoju finalnu svrhu ispunjava svojim samoukidanjem. Ovim idejama Nohl je vrlo promišljeno postavio temelje za pedagojski pristup pojmu pedagoškog odnosa i dao snažne impulse za njegovo daljnje istraživanje. Prema Bašić (1999) strukturalna obilježja pedagoškog odnosa su: odgojna intencija; pristup djetetu koji podrazumijeva prihvatanje njegovog trenutnog stanja, ali i anticipiranom stanju čemu odgajatelj i odgajanik zajedno teže; pedagoško povjerenje i vjerovanje u mogućnosti odgajanika; posredovanje interakcije odgajanika sa svijetom, metamorfoza i uzajmano prihvaćanje uloga u odnosu, pedagoški autoritet kao autentičnost odgojnog djelovanja i “prava distanca” ili pedagoški takt. U nastavku teksta ćemo se osvrnuti na svako od spomenutih obilježja.

Intencija ili pedagoška namjera je osnovno obilježje pedagoškog odnosa – postojanje odgojnih ciljeva u međuljudskom odnosu prema Bašić (1994: 335) “konstituirala pedagoški odnos”. Bašić (2015) iznosi poziciju da

se svaki odgojni čin realizira u socijalnoj interakciji i interpersonalnom odnosu u kojem se odgajatelj nastoji približiti anticipiranom stanju odgajnika. Za Nohla (1933/2019: 4) temelj odgoja je “strastveni odnos između zrele osobe i one u postajanju, posebno radi ovog drugog, kako bi došao do svog života i oblika”, ali, ipak, ovaj autor pedagoški odnos ne vidi samo kao sredstvo pomoću kojeg se postiže odgojni cilj, već kao dio života djeteta ili mlade osobe. Prema njegovu mišljenju, odnos između odgajatelja i odgajnika najvažniji je odnos u kojem se oblikuje odgajnikovo postajanje. Učitelji i učenici ulaze u pedagoški odnos radi ostvarivanja pedagoških ciljeva, odnosno radi odgoja i obrazovanja učenika (Bilić i Bašić, 2016), a trenutak kada učitelj odustane od svrhe odgoja, tj. kada pedagoški takt postane iskazivanje moći ili manipulacije pri poučavanju, onda to više nije odgojno djelovanje nego farsa (van Manen, 1991). Dakle, to je trenutak kada učiteljevo nastojanje gubi poveznicu sa smislom i značenjem odgoja. Prema Jukić (2010), ukoliko je pedagoški odnos utemeljen na moći nastavnika, onda ugrožava kognitivne funkcije višega reda, pa tako i kreativnost kod odgajnika. A Suciu (2014), između ostalog, uviđa da pedagoška komunikacija u kojoj se akcentira pozicija moći odgajatelja distancira odgajnika i kreira barijere u komunikaciji, što rezultira time da odgajnik veoma često ne izražava svoje mišljenje / stavove. U ovakvom se ophođenju odgajatelja vidi uništenje pedagoških uloga datih odgajatelju i odgajniku, što rezultira nemogućnošću ostvarenja smisla i svrhe odgojnog djelovanja. Odgojnu svrhu neće ostvariti namjera, već kvalitetno izgrađen pedagoški odnos (Buber, 2002).

Stoga je iznimno važan *dvojni pristup djetetu*, tj. pristup prema trenutnom i anticipiranom idealnom stanju njegova razvoja. Nohl (1933/2019: 4) odnos odgajatelja prema odgajniku vidi uvijek dvojako određenim “ljubavlju prema njemu u njegovom stvarnom stanju razvijenosti i ljubavlju prema njegovom cilju, djetetovom idealu. Oni nisu odvojeni, nego su isprepleteni: oblikovati kod djeteta u skladu s njegovim potencijalom, potaknuti u njemu jedan viši život, dovesti ga do koherentnog dostignuća, ali ne zbog uspjeha samoga, nego zato što se u njemu ispunjava čovjekov život.” Odgajatelj svoje djelovanje usmjerava ka odgajniku sa svim onim što ga trenutno čini subjektom odgojnog procesa, unoseći “svoju vrijednosnu predodžbu (implicitnu ili profesionalnu)” (Kolpak, 2016: 25). Od-

gajatelj nastoji jačati dobre i ispravljati slabe strane odgajanikove ličnosti vodeći se idejom o idealnom stanju koje je orijentir njegovom djelovanju. Za Nohla (1933/2019), Pestalozzia (1946), ali i Vuk-Pavlovića ljubav u pedagoškom odnosu ima važno mjesto jer upravo ona definira / određuje odraslu osobu kao odgajatelja (Vuk-Pavlović, 1932: 64). Pedagoška ljubav po svom stremećem orijentiru je ljubav prema budućnosti i anticipiranom stanju odgajanika. Utoliko je ona i ljubav prema idejnosti. Ljubav se kao “ono treće” proizvodi kroz odnos dva subjekta (Kangrga, 1989). Matičević smatra da je u pedagoškom odnosu prisutna cirkulacija afekcije u kojoj odgajatelj pristupa odgajateljskom ljubavlju, a odgajanik odgovara odanošću (Matičević, 1991).

Neke od važnijih karakteristika pedagoškog odnosa čine *pedagoško povjerenje* i *orijentiranost ka dobru* – “dobro za dijete”: orijentacija je inkorporirana u pedagoškoj intenciji. Za van Manena (1991: 17) pedagoška intencija je “ojačati dječiju nepredviđenu mogućnost za *biti* i *postati*”. Izdvajajući *nepredviđene mogućnosti odgajanika* (*child's contingent possibility*), van Manen ukazuje na potrebu intencije za dobrobit djeteta u čijoj je osnovi autentičan razvoj i postajanje (*authentic becoming*). Nastojanje za dobrobit djeteta se ne smije mijenjati bez obzira na oscilacije koje se mogu dogoditi u pedagoškom odnosu. Benner (2021: 673) ističe da u odnosu odgajatelja i odgajanika dobronamjernost i dobročinstvo “*must be granted*”, jer ukoliko je potreban motiv, onda dobronamjernost kao takva i ne postoji. Ovo je povezano i s prvim dijelom Nohlovog pojma pedagoške ljubavi koji se sastoji u prihvaćanju odgajanika. Time se zapravo misli na bezuvjetno prihvaćanje jer ukoliko ovaj moment prihvaćanja izostaje, tada odgajatelj odgajaniku neće moći pristupiti, neće moći doći do autentičnog kontakta s odgajanicom. Ovaj aspekt pedagoške ljubavi ne znači ohrabrivanje i održavanje postojećeg stanja, već je njegova intencija u mogućnosti kontakta i pristupa odgajaniku, koji je nužan da bi započelo vođenje prema idealnom stanju. Tek oba aspekta pedagoške ljubavi u svojem jedinstvu i svojem dijalektičkom odnosu mogu funkcionirati i imaju pedagoški smisao. Ukoliko bismo ostali na apstrahiranoj poziciji prihvaćanja odgajanika bez ljubavi prema odgajanikovom idealnom stanju, tada nikakav razvoj i vođenje ne bi bili mogući. Ukoliko bismo imali samo apstrahiranu ljubav prema idealnom stanju odgajanika, tada ne bismo mogli pristupiti

konkretnom odgajaniku pred nama i ne bismo mogli uspostaviti praktički odnos i praktičko vođenje, već bismo ljubili samo ideju odgajnika.

Odnos odgajatelja i odgajnika ima dvije osnovne razine prema Fišeru (1972): (1) odgajnik taj odnos doživljava kao subjektivni odnos, (2) dok odgajatelj taj odnos treba doživljavati objektivno. Odgajatelj bi trebao pokazati objektivnost prema učeniku, poznajavajući njegove crte ličnosti, interesovanja, strahove, sigurnosti i nesigurnosti itd. Uvid u osobine i potrebe odgajnika odredit će odgajateljevo držanje objektivnosti u pedagoškom odnosu. Prema Fišeru (1972: 469) “sa stanovišta socijalne psihologije (...) osnovno pravilo uspješnog dijaloga: što je učitelj bolje u stanju predvidjeti stvarnu socijalnu ulogu ostalih sudionika, to će bolje moći zamisliti sebe u položaju uloge drugog, a uspješniji će biti tijekom obrazovnog procesa”. Osobnost odgajatelja ujedinjena sa znanjem, vještinama i iskustvom osigurava odgajaniku stimulirajuće ozračje za iskustveno učenje, jer razvoj njegove ličnosti nije rezultat spontanog sazrijevanja (Fišer, 1972), već vođenog procesa – odgoja / obrazovanja. Prema Nohlu (1988: 167), jedino se na personalnom duhu može razvijati personalni duh zbog čega će konstatirati da “pedagoški utjecaj nikada ne proizlazi iz nekog sistema važećih vrijednosti, već uvijek polazi od izvornoga ja, stvarnog čovjeka s čvrstom voljom, kao što se i usmjerava na stvarnog čovjeka oblikujući ga kao jedinku”. Upravo stvarni čovjek, učitelj koji je *tu*, stvarni učitelj koji utjelovljuje svoje iskustvo u svojem biti jest ono što ulazi u dublji, potpuniji odnos s odgajnikom. Iskustvo koje je življeno, koje izbija iz osobe u svim i najmanjim manifestacijama životnosti dotične osobe je ono što pedagoški “progovara” u pedagoškom odnosu. Apstrakcija znanja, iskustva i emocija su jedna stvar, a to isto znanje, iskustvo i emocije koje žive u nekoj osobi i bivaju manifestirane u životu i odnosima su druga i potpunija stvar. Ova razlika je pedagoški vrlo važna. Upravo zato je bitno za pedagoge ne tek da budu profesionalci, već da *budu* pedagozi, tj. da budu u istinskom smislu odgojeni i obrazovani. Bez toga nema mogućnosti istinskog pedagoškog odnosa.

Pozitivnom orijentacijom ka odgajaniku i odgojnom procesu uopće odgajatelj oslikava povjerenje u stanje i razvoj odgajnika, ali i snage samoga sebe kao odgovornog za odgojno djelovanje. Takva vrsta povjerenja isključuje pedagoški pesimizam i bespomoćnost i tretira odgajnika kao sukreatora vlastitog razvojnog puta. Samo na takav način može se dati

potrebnu snagu odgajaniku da se osamostali kako bi u dogledno vrijeme prestao proces posredovanja i prerastao u proces samoposredovanja. Roth (1995. prema Bašić, 1999) smatra da je sumnja, pesimizam i nepovjerenje u odgojnom djelovanju profesionalno nedopustivo. Povjerenje koje odgajatelj ukazuje odgajaniku jeste, zapravo, povjerenje u mogućnosti, sposobnosti i razvoj potencijala odgajanika. S druge strane, razvoj povjerenja u odgajatelja je također veoma važan element pedagoškog odnosa (Nohl, 1926/2022a, b; Buber, 2002; Noddings, 2013; Palekčić, 2015). Ukoliko odgajnik nema povjerenje u odgajatelja, neće se prepustiti njegovom vođenju, neće biti motiviran za učestvovanje i saradnju unutar pedagoškog odnosa, a time ni u odgojno-obrazovnom procesu. Da je obostrano povjerenje jedno od bazičnih obilježja pedagoškog odnosa, ali time i procesa odgoja i obrazovanja, mišljenja su brojni pedagoški mislioci i istraživači (Nohl, 1926/2022a, b; Muth, 1962; Bollnow, 1989a, b; Van Manen, 1991; Bašić, 1999; Buber, 2002; Juuso i Laine, 2006; Slatina, 2006a; Hattie, 2009; Ljungblad, 2019 itd.).

Kako bismo izgradili povjerenje u pedagoškom odnosu, nužno je da sudionici vjeruju u hrabrost, iskrenost i diskretnost drugoga (Bollnow, 1989b). O važnosti pozitivne orijentacije govore i istraživanja koja pokazuju da pozitivna očekivanja, koja odgajatelj gaji prema odgajnikovim dostignućima i umijećima, idu najčešće u tom pravcu (Pigmalionov efekat). Vjerovanje u vlastite snage i sposobnosti mogu preobraziti odgajnika prema onome što vjeruje, dok s druge strane nepovjerljivi um može dovesti do odustajanja. Ustrajnost odgajnika na ovome putu ne ovisi samo od odgajnika, nego i odgajatelja koji svojim ponašanjem pokazuje vjeru u mogućnost odgajnikova napretka (Bollnow, 2022).

Negativna orijentacija odgajatelja prema odgajaniku i degradiranje njegova trenutna stanja, njegovih dostignuća i njegova truda dovest će do odgajnikova povlačenja, sumnjičavosti i nepovjerenja prema vlastitim sposobnostima, a u krajnjem slučaju može dovesti do takve svijesti da o sebi misli kao nesposobnom, zavisnom i nesamostalnom – što odgajatelj ne bi smio i trebao dopustiti.

Sljedeće obilježje pedagoškog odnosa koje ističe Bašić (1999), jeste *posredovanje između učenika i društva*: postoji *potreba* u odgojnom djelovanju za ulogom odgajatelja kao onoga koji posreduje u provođenju i

približavanju kulture kroz pedagoške zadaće, ali i *zastupanje interesa djeteta*. Kako je odgajatelj nosilac, korisnik, stvaralac i tvorevina kulture (Slatina, 2006a), tako i sam odgajatelj, kao mlada osoba u razvoju, biva dijelom svih tih uloga. Odgajatelj je posrednik između kulture i odgajatelja (Gudjons, 1994), a ne samo prenosilac u smislu nekoga ko kreira gotove obrasce ponašanja i inputira ih u ponašanja mladih ljudi. Naprotiv, odgajatelj potiče odgajatelja na upoznavanje, opažanje, razumijevanje, razmišljanje, kritiku i djelovanje prema kulturi, dok nova znanja, doživljava i stavove kreira sam odgajatelj. U ovom slučaju kultura je odgojni sadržaj kojim se odgajatelj posreduje, dok odgajatelj pedagoški prati *dodir* odgajatelja s trećim faktorom. Treći faktor ili isječak iz svijeta predstavlja predmet posredovanja i prisvajanja (Sünkel prema Palekčić, 2015). Slično tumačenje ima i Slatina (2006b), koji smatra da je osnovna zadaća autentičnog odgoja dovođenje životnih snaga (“gledanje, slušanje, mirisanje, osjećanje, učenje, mišljenje, opažanje, htijenje, ljubav”) u odnos prema obrazovnom (kulturnom) dobru. Značajna stajališta o posredovanju kulture u odgoju i njegovom doprinosu razvoju čovjeka iznosi Klaus Mollenhauer (2014) u knjizi *Forgotten connections: On culture and upbringing*.

Odgajatelj ne “proizvodi”, nego odgaja. Dakle, “učitelj ne stvara ni znanja ni vrijednosti ni obrasce ponašanja, nego posreduje u susretu novonastajućih generacija s postojećim, i to samo s onima za koje procjenjuje da trebaju prijeći u kulturnu tradiciju i da mogu oblikovno-unapređujuće utjecati na osobu u razvoju” (Bašić, 1999: 182). Odgojno usmjeravanje i održavanje pedagoškog odnosa treba biti s ciljem najboljeg interesa za dijete ili dobrobit djeteta (Noddings, 2002). Širanović (2011) u svojoj studiji izdvaja članove *Konvencije o pravima djeteta Ujedinjenih naroda* koji govore o poštovanju prava djeteta i najboljem interesu djeteta te bilježi kako u konvencijama, ipak, nije precizirano značenje “najboljeg interesa djeteta”, što daje prostor različitim interpretacijama. Ovakvo što nije nužno loše jer ne postoji univerzalna priroda djeteta ili univerzalni “interes za dijete”. Naime, “najbolji interes za dijete” može se procijeniti isključivo nakon dubljeg uvida u specifični slučaj, kako pojedinca, tako i porodičnog, vršnjačkog ili školskog okruženja. Opće principe teško je formulirati iz prostog razloga što specifičnost situacije i jedinstvenost odgajatelja određuje ispravnost u pedagoškom djelovanju (Van Manen, 2016b; Neuweg, 2008).

U pedagoškom odnosu potreban je voditelj / odgajatelj koji posjeduje *spremnost za stalne promjene*, a koji u tom duhu *osluškuje odgojni proces*. Stalno praćenje, osluškivanje odgajanika, pedagoških situacija i konteksta u kojem odgajanik odrasta i razvija se, omogućit će pravovremenu i korektnu reakciju od strane odgajatelja. Stoga je iznimno važna, na praktičkoj razini tumačenja, odgajateljeva svijest i predodžba o strukturi i važnosti pedagoškog odnosa. Od njegovih vredonosnih stavova zavisit će i sam pristup i shvaćanje njegove uloge u takvoj međuljudskoj interakciji kakav je pedagoški odnos. Upoznavanje i praćenje djeteta, osobito njegovih strahova, interesovanja, bojazni, averzija, odbijanja itd. omogućit će adekvatno razumijevanje svakog odgajanika, a kao krajnji cilj ostvarit će svrhu pedagoškog poznavanja djeteta. Ne znajući ove pojedinosti, odgajatelju preostaje samo lutanje u svom “pedagoškom” djelovanju: ako nije adekvatno, ono gubi status “pedagoškoga”. Odgajateljeva spremnost za promjene, otvorenost, interesovanje, razumijevanje, prihvatanje, toplinu, podršku, brigu i ljubav prema odgajaniku otvara put ka iskonskom odgojnom djelovanju. Stoga odgajateljska ljubav “nužno osniva, izgrađuje i održava lični, personalni odnos, mimo kojega se i ne odvija odgojni proces” (Vuk-Pavlović, 1935: 5), i predstavlja glavni motiv obavljanja pedagoškog akta. Ljubav kao takva objedinjuje dva elementa: brigu za odgajanikom i ljubav prema “istini, ljepoti, dobroti i svetosti” (Matičević, 1991: 117).

Sljedeće obilježje pedagoškog odnosa koje ističe Bašić je *uzajamno prihvaćanje uloga u odnosu*. U pedagoškom odnosu odgajanik i odgajatelj imaju utjecaj jedno na drugo. Svaki član svojom osobnošću, kao ishodom svojeg socijalnog okruženja, socijalnih karakteristika, ali i vlastitog djelovanja, utječe na drugoga. Međutim, karakteristika pedagoškog odnosa je asimetričnost, za razliku od odnosa među odraslim ljudima koji bi trebali biti zasnovani na simetriji. Ukoliko odgajanik ne sarađuje i ne doprinosi kvaliteti pedagoškog odnosa, odrasla osoba je i dalje dužna “boriti se” za poboljšavanje istoga. U pedagoškom odnosu odgovornost je na odrasloj osobi, tj. na odgajatelju, za kvalitetu tog odnosa ili za nastojanja da kreira adekvatan odnos u pedagoškoj sredini (Fišer, 1972; Van Manen, 1999, 2000; Juul i Jensen, 2010; Bašić, 1999, 2009, 2011; Mollenhauer, 2014; Jensen i sar. 2015; Bilić, 2016; Friesen, 2021). Odgovornost za zaštitu, pružanje pomoći i podrške u rastu i razvoju nosi odgajatelj do stepena odgovornog i samostalnog

odgajanika. U ovom kontekstu važno je da odgajatelj ima realna očekivanja, a ne da posjeduje bilo pesimizam – da odgajatelj ne može ništa učiniti jer odgajnik odbija “saradnju”, bilo pretjerani optimizam – da odgajatelj može i mora postići ideal odgojnog djelovanja. Ono što treba očekivati u pedagoškom okviru je svjesnost uloge, spremnost, volju i kontinuirano nastojanje odgajatelja ka odgojnom idealu. Ukoliko svrhu odgoja vidimo kao buđenje autonomnog, jedinstvenog unutarnjeg života odgajnika, ona se može postići isključivo kroz jedinstveni život odgajatelja koji je čvrstom voljom usmjeren prema odgajniku – formiranjem cjeline iz cjeline (Nohl, 1933/2019). Prema Fišeru, odgojno-obrazovni proces ne smije se nikada temeljiti na “*I-monism*” – niti učenika niti učitelja – već uvijek na “*Ich-Du Beziehung*” – odnos učenika i učitelja za koji je potrebno vrijeme, kao i odgovornost učitelja za održavanje kvalitete pedagoškog odnosa (Fišer, 1972: 467). To znači da se odgoj i obrazovanje, te posredovanje subjekata u odgojno-obrazovnom procesu događaju uvijek u praktičkoj dinamici odnosa, u dijalektičkom (su)odnosu prema istini, a ne u ikakvoj vrsti “prijenosa” između međusobno razdvojenih pedagoških subjekata. Odgoj i obrazovanje su u tom smislu odnosne kategorije, oni egzistiraju kao odnos. Kako bi se postigli temeljni zahtjevi pedagoškog odnosa – od upoznavanja djeteta, do adekvatnog vođenja – potrebno je određeno vrijeme. Kontinuitet interakcije između odgajatelja i odgajnika u određenom periodu nužan je kako bi se ostvarili elementi brige i povjerenja u pedagoškom odnosu (Noddings, 2002, 2012, 2013). Koncept brige odnosi se na ostvarivanje obrazovanja u tjelesnim, kognitivnim i duhovnim “osjetilima” odgajnika (Nohl prema Friesen 2017). Friesen (2017) u pedagoškom odnosu uočava *diskontinuitet* koji ne znači stalni “pressing” šta učiniti i kako, on je prije svega osjećaj u kojem se manifestira odgovornost prema odgajniku.

Pedagoški odnos uvijek je asimetričan kad je riječ o odgovornosti, stoga je elementarna karakteristika uspješnog odgajatelja umijeće uspostave (pedagoškog) kontakta i odnosa s odgajnikom. U današnjem svijetu kao “društvu znanja” ili “učećem društvu” koje je isprepleteno raznim kompetencijskim zahtjevima, sporadično se tek govori o relacijskoj kompetenciji / umijeću koju odgajatelj treba posjedovati i usavršavati. Prema van Manenu (1991) pedagoški odnos je asimetričan i zbog toga što odgajatelj “nema pravo očekivati taktičnost od odgajnika”, zbog njegove razlike u

zrelosti i sposobnosti za stvaranje odnosa (Pianta, 1999; Sabol i Pianta, 2012). Odgajatelj je dužan pružati mu zaštitu i pomoć u rastu i razvoju. Ne smijemo zaboraviti da ličnost nastavnika ima veći pedagoški utjecaj na učenika nego latentni i puki nastavni sadržaj (Fišer, 1972), pa je važno nastavnikovo posredovanje uz budni osjećaj odgovornosti prema učeniku.

Na tom tragu, Bratanić (2002) smatra da neravnopravnost (uzrast, znanje, psihička i fizička zrelost, iskustvo itd.) ne dozvoljava da se ostvari potpuni reciprocitet u pedagoškom odnosu. Na asimetričnost pedagoškog odnosa ukazuju i Juul i Jensen (2010: 105) te naglašavaju da odgajatelj može sugerirati određene promjene u pedagoškom odnosu, ali nikako preuzimati odgovornost za kvalitetu tog odnosa, zbog čega “demokratske vrijednosti nisu dovoljan temelj za odnose između djece i odraslih”, upravo zato jer su izvedene iz političke teorije, a ne iz biti odgoja.

Sposobnost odgajatelja da kreira *pedagoški autoritet*, uz odgajnikovo slobodno pristajanje na njega, je značajno obilježje pedagoškog odnosa. Međutim, pedagoški odnos ne može nikada biti prisilan (Nohl, 1926/2022a). Pedagoški odnos jeste pedagoški zbog toga što omogućuje da iz unutarnje misaone slobode odgajnika izrasta slobodan duh odgajnika. Kvalitetan pedagoški odnos, ispunjen poštovanjem, otvorenosću, obazrivošću dovodi do slobode uma i duha. Pedagoško bivanje “nije moguće bez pedagoškog odnosa, a primjeren odnos nije moguć bez zajednice onih u slobodi mislećih” (Komar, 2011: 69). Pedagoški autoritet je stoga zasnovan na povjerenju, na ispunjenju očekivanja od odgajatelja koji pokazuje brigu, interes i spremnost za djelovanje “za dobro odgajnika”, a ne temelji se na prisnosti i osobnom odnosu. Prema Nohlu (1933/2019), prihvatanje autoriteta i poslušnost ne podrazumijevaju činjenje nečega iz straha, nego slobodno prihvatanje volje odgajatelja u vlastitu volju i predanost zahtjevima koji su postavljeni pred odgajnika: slobodno pristajanje volje odgajnika uz volju odgajatelja, koje svakako uključuje vlastitu misaonu aktivnost odgajnika. Kako bi se ova vrsta autoriteta mogla realizirati, od centralne je važnosti i da ličnost odgajatelja bude istinski odgojena, obrazovana i autentična. Ovaj odgoj i obrazovanje moraju isijavati iz samoga života odgajatelja na način da ih on utjelovljuje, kako bi uopće mogao na ovakav način biti autoritet. To je autoritet bez prisile, autoritet koji pobuđuje ljubav. Buber (2002: 132) s obzirom na ovu problematiku ima

zanimljivu poziciju u kojoj kaže da je dobrovoljna poslušnost samokontrola, ispočetka zbog straha i ljubavi prema odgajatelju, a potom kroz naviku dolazi do samoosvajanja, tj. “vanjska poslušnost mora biti transformirana u unutarnju poslušnost”.

Autentičnost je preduvjet za ostvarenje pedagoškog autoriteta (Juul i Jensen, 2010); ona zapravo označava odgajateljevu duhovnu prisutnost ili budnost u odnosu, ali i istu takvu budnost, prisutnost i bivanje u samome sebi i prethodno ikakvom odnosu spram druge osobe. Pedagoški autoritet prije svega je potreban odgajaniku na putu osamostaljivanja, a ne odgajatelju kao zaštita odgajanika; odgajatelj je, zapravo, “prava distanca” koju Bašić (1999) naziva pedagoškim taktom. *Pedagoški takt* je držanje odgajatelja u odgojnom procesu, smisao za ophođenje prema odgajaniku u specifičnoj situaciji i kontekstu, uzimajući u obzir posebnosti odgajanika, ali i zahtjeve pojedinačnih slučajeva. Taktičan odgajatelj u pedagoškom odnosu zauzima potrebnu distancu, ali njegovo ophođenje treba da kreira ozračje u kojem odgajatelj izgrađuje osjećaj topline, iskazujući poštovanje i povjerenje, a ne kontrolu, strogost, pritisak i sl. To, dakako, znači da se “odgajatelj s naklonošću odnosi prema odgajaniku, ali mu nije potrebna kontrola jer odnos temelji na uzajamnoj iskrenosti i istinoljubivosti” (Bašić, 1999: 185), a time se postiže slobodno pristajanje uz autoritet odgajatelja koji se, kao i odgojno posredovanje, treba ugasiti kad se ugasi potreba za istim. Kao što je slučaj sa samim pedagoškim odnosom, on se i kreira, pa se u njega ulaže, on se održava, usavršava, kako bi u jednom trenutku prestao biti potreban i sam sebe ugasio.

Osobito se nužnim čini da poštovanje mora biti dvosmjerno. Jedan od postulata pedagoškog odnosa je poštovanje odgajatelja prema odgajaniku, kao ljudskom biću s trenutnim i potencijalnim osobnostima. Poštovanje i ljubav prema odgajaniku (trenutnom i anticipiranom stanju) nije samo posljedica partnerskog odnosa u odgoju, već, prema Fišeru (1972) označava i psihološku i moralnu podršku koju odgajatelj duguje odgajaniku, kao i uspješnom odgojnom djelovanju i utjecaju jer “uspjeh ili neuspjeh obrazovnog procesa nužna je posljedica uspjeha ili neuspjeha učitelja da održi ovo poštovanje” (Fišer, 1972: 468). Sličnog mišljenja su i pedagoškijski znanstvenici poput Nohla (1947, prema König i Zedler, 2001), Pavlovića (1935), Slatine (2006b), Bašić (2015), Jensena i sar. (2015).

5.3. Antinomije pedagoškog odnosa

Naslanjajući se na Nohla, Bašić (2015: 16–17) primjećuje da su dimenzije pedagoškog odnosa antinomijskog karaktera i da se odgajatelj uvijek kreće u prostoru između: “orijentacija na sadašnjost i orijentacija na budućnost učenika; orijentacija na osobnost (blizina) ili na znanje i vještine / ulogu (distanca); usmjerenost na individualne ili / i kolektivne procese; nesamostalnosti / heteronomije i samostalnosti / autonomije; autoriteta i odgovornosti (asimetričnosti) i/ili prenošenja moći i odgovornosti na učenike s tendencijom simetričnosti.”

U samoj formi antinomije, koja je ovdje uočena kao bitna forma pedagoškog odnosa, očituje se to da *pedagoška* zbilja (pa tako onda i odnos koji podržava, održava i usmjerava takvo zbivanje) uvijek postoji kao jedno napeto dijalektičko “stanje”. Riječ je uvijek o zbilji koja ima karakter *prelaženja* iz onoga “jest” u “može biti” i obratno. Čak i kada se prelaženje realno ne zbiva, radi se o stanju koje je u sebi napeto, koje u sebi nosi živu i jasnu potenciju prelaženja. Pedagoški odnos upravo prepoznaje, potencira i vodi ovo prelaženje. Pritom pedagoški odnos, kako smo već spomenuli ranije i u drugom kontekstu, uvijek mora imati u vidu dijalektičko jedinstvo i cjelinu odnosa *jest-može biti*. Bez tog dijalektičkog jedinstva, nema niti bivanja, tj. prelaženja. Zato se pedagoški odnos *nužno* pojavljuje u formi antinomije. Prepoznavanje i priznavanje *trenutnog stanja* – kako kognitivnog tako i afektivnog i duhovnog – jeste od presudne važnosti za odgojno djelovanje. Nužno je i ono *anticipirano stanje* kojem težimo i nastojimo, oslanjajući se prvobitno na svrhu i smisao odgajanja, a potom i pojedinačne mogućnosti, interese, potrebe i dispozicije svakoga odgajanika. Jer, ukoliko odgajatelj ne prepoznaje ili adekvatno ne reagira na potrebe odgajanika, doći će do sukoba integriteta i saradnje u kojem onda odgajanici često odustaju od svog integriteta i bivaju pasivni u tom odnosu (Juul i Jensen, 2010). Veoma je važno poznavanje odgajanika – njegovog kognitivnog, emocionalnog, ali i duhovnog statusa – kako bi odgojni ciljevi i planovi bili odgovarajući. Kontinuiranim praćenjem, razumijevanjem stanja i promjena kod odgajanika odgajatelj pri odgojnim intervencijama stječe uvid u sadašnjost, kao i signalizaciju o anticipiranom stanju: stanju kojem teži, onom stanju i razvojnom stepenu u budućnosti odgajanika. Ishode odgojnog djelovanja

često determinira ličnost odgajatelja te njegovo aktivno učestvovanje u odgojnom djelovanju. Međutim, od presudnog značaja je duh odgajnika koji se treba osluškiivati i bodriti ka samorazvoju. Dakle, stanje uma, duha i bića odgajnika treba uvijek biti početna tačka odgajanja i obrazovanja, te njegovo stajalište treba biti u vezi s vlastitim razvojem. Kvaliteti odnosa odgajatelja prema odgajniku “pripada reflektivni osjećaj dobra, osjećaj za smisao biti čovjek, osjećaj nade u osobno postojanje djeteta, i konačno neumoran osjećaj strpljenja da se udovolji očekivanjima i drugim zahtjevima” Bollnow (1989a: 11). Odgajnik nije objekat odgajanja, zbog čega je važno uvažavati i njegovu perspektivu i stanje u svakom kontekstu kako bi se odgoj realizirao u okvirima odgoja za samoodgoj.

U pogledu *antinomije blizina-distanca*, može se reći da je orijentacija odgajatelja na osobnost (blizinu) ili na znanje i vještine / ulogu (distanca) odgajnika predmet čestih rasprava na teorijskoj (pedagoški odnos) i praktičkoj razini (stilovi nastavnika). U svakoj razvojnoj dobi odgajnika nije potreban isti intenzitet orijentacije ka jednom ili drugom. U nižoj razvojnoj dobi odgajanicima je potrebna “blizina” koja podrazumijeva emocionalni odnos učitelja i učenika – ideal duhovnoznanstvene pedagogije (Bašić, 2015). Veoma je važno napraviti balans između ove dvije orijentacije.²³ Prva orijentacija odnosi se na osobnost učenika, njegove emocije, interese, potrebe, socijalnu prihvaćenost, kontekst odrastanja, tj. na usmjerenost odgajatelja na sve ono što njegovog odgajnika čini ljudskim bićem – djetetom, izdvajajući ga iz okvira uloge koju ima u tom procesu – ulogu učenika. Druga orijentacija je usmjerena na uloge koje u nastavnom procesu imaju učitelj i učenik, potom na usmjerenost prema intelektualnom razvoju učenika, školskom dostignuću, njegovom učešću u nastavnim i vannastavnim aktivnostima te normama i pravilima koja postoje unutar kulture škole. Prema Bašić (2009), ovakav odnos sam po sebi bio bi profesionalan, distanciran i parcijalan, ali ne i pedagoški u svojoj punini. Zato je važno pružiti emocionalnu podršku uspostavom harmonije u odnosu

²³ Empirijskom analizom pedagoškog odnosa iz perspektive nastavnika najčešće je korištena i potvrđena skala *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS). STRS skala je identificirala tri različite dimenzije odnosa nastavnika i djeteta: bliskost (toplina i pozitivni uticaji), sukob (negativnost ili nedostatak odnosa) i ovisnost (privrženost ili posesivnost prema odgajatelju) (Sabol i Pianta, 2012).

odgajatelja i odgajanika koja će olakšati posredovanje adekvatnih znanja u toku nastavnog procesa (Suciu, 2014).

Savremena škola teži aktivnom uključivanju učenika u pedagoški proces te svjesnom i odgovornom prihvatanju svih dimenzija uloge koju obnaša u odgojno-obrazovnoj instituciji. Prema Hummrich i Helsper (2004 prema Bašić, 2015: 24), pedagoški odnos je koncipiran kao “komplementaran odnos uloga, koji osigurava reproduktivnu inkulturaciju novodolazeće generacije”. Veoma je važno da očekivanja, bez obzira na norme ponašanja, budu znatno drukčija u odnosu na uzrast, zbog čega i pristup odgajatelja mora biti plastičan i prilagodljiv kako uzrastu učenika, tako i kontekstu i specifičnosti bivstvovanja svakoga učenika / odgajanika. Dominantna usmjerenost nastavnika na učenikov stepen saznanja i dostignuća, kao i na razvoj kritičkog mišljenja u okviru nastavnog sadržaja na nekom nastavom kolegiju, ne ostavlja dovoljno vremena i prostora za uvid i razumijevanje emocionalnog i duhovnog stanja svojih učenika. Kao i u prethodnoj, tako i u ovoj antinomiji pedagoškog odnosa, ključan je balans koji će omogućiti ispunjenje svrhe pedagoškog djelovanja. Giesecke i Nohl su u svojim studijama o pedagoškom odnosu apostrofirali važnost emocionalnog vezivanja jer iz njega proizlaze dva važna segmenta: (1) poštovanje uloge učitelja, a time i ispunjenje normativnih očekivanja te (2) emocionalna toplina koja razvija osjećaj prihvaćenosti kod učenika (Nohl, 1926/2022a; Bašić, 2015). Za Buber (prema Cohen, 1983: 94) pedagoški odnos predstavlja kompoziciju “uzajamnosti realizacije (ostvarenja) i jednostranosti uključenja”. Prvi element ove kompozicije omogućava odnos u kojem učenici imaju osjećaj pouzdanja, dok drugi kreira distancu između subjekata pedagoškog odnosa. Upravo to kretanje između intimnosti i distance sprječava prerastanje pedagoškog odnosa u poslovni ili prijateljski odnos. Orijeantiranost odgajatelja na samo blizinu ili samo distancu je nepedagoški, naročito u etičkom smislu, ali je i značajan pokazatelj zanemarivanja kontekstualnog razumijevanja svake specifične pedagoške situacije. Orijeantiranost ka samo jednom predstavlja ignoriranje druge pozicije, što je pogubno za adekvatno odgojno-obrazovno djelovanje.

Orijeantiranošću odgajatelja na *blizinu* očvršćuje se pedagoški odnos s odgajanicom, jer takav odnos pokazuje da je odgajatelju stalo do odgajnika, da pokazuje brigu (Bollnow prema Juuso i Laine, 2006; Van Manen,

1991, 2016a), ali i ljubav (Vuk-Pavlović, 1935; Pestalozzi, 1946; Van Manen, 1991; Bratanić 1990; Bollnow prema Juuso i Laine, 2006; Nohl, 1933/2019). Otto Friedrich Bollnow smatra da se odgojem i obrazovanjem bude određena afektivna stanja između odgajanika i odgajatelja, naglašavajući dvostranost unutar pedagoškog odnosa (prema Juuso i Laine, 2006). Bollnow (1989a) dvostranost također eksplicira u studiji o *pedagoškoj atmosferi*. Smatra da je, s jedne strane, prisutna afektivna dispozicija prema odgajatelju, a s druge strane je prisutna djelimično normativna orijentacija kojom odgajatelj pedagoški vodi odgajanika. Dvostranost je jedan od uvjeta pedagoškog odnosa budući da je to tip “*caring*” odnosa u kojem ostvarenje odnosa ovisi od obje strane (Noddings, 2012). Vrline koje su potrebne odgajatelju da bi uspostavio i održavao kvalitetan pedagoški odnos su povjerenje, dobra volja, strpljenje, odgovorna dostupnost odgajniku, dok je odgajniku potrebno da izgradi povjerenje, odgovornost, poslušnost, ljubav prema odgajatelju te spremnost da se neko brine o njemu, tj. da ga vodi (Bollnow, 1989a). Prema Pestalozziju (1946: 182) pedagoški odnos je, također, utemeljen na ljubavi, povjerenju, zahvalnosti i poslušnosti odgajanika. Tako je i Langeveld (prema Friesen, 2017) bazu pedagoškog odnosa pronašao u Nohlovoj teoriji koja se zasniva na ljubavi, autoritetu i poslušnosti. Budući da su ovo segmenti koji se u pedagoškom odnosu ne mogu forsirati (ljubav, autoritet i poslušnost), ulazak u pedagoški odnos uvijek je slobodan i sa strane odgajatelja i odgajanika (Nohl, 1933/2019).

Odgajnik u nižem uzrastu očekuje emocionalnu toplinu i naklonost odgajatelja, a stariji odgajnici imaju veću potrebu za odgajateljevom usmjerenošću ka vještinama, ulogama i očekivanjima (Hascher, 2003; Bohnsack, 2013; Wiechert, 2013, navedeno u Bašić, 2015). Uz emocionalnu distancu, Muth (1962) naročito apostrofira i važnost distance u pedagoškome odnosu kao jednoj od presudnih tačaka u odgovarajućem odgojnom djelovanju. Zadržavanjem na samo jednoj instanci (npr. emocionalnoj) ne izlazimo iz okvira privatnog odnosa, dok zadržavanjem na drugoj, tj. prenaplašenom distancom kroz očekivanja i obaveze, ostajemo u okvirima poslovnog formalnog odnosa. Nužno je kretanje između jedne i druge i balansiranje ovisno o potrebi odgajanika, procjeni odgajatelja te specifičnosti pedagoške situacije. U odgojnom djelovanju uvijek je riječ o konkretnom odnosu odgajatelja i odgajanika te gdje “toga konkretnog,

intimnog ličnog odnosa nema, ne možemo govoriti ni o odgoju u pravom smislu” (Matičević, 1991: 113). Prema rezultatima istraživanja National Research Council (2004. prema Sabol i Pianta, 2012), ukoliko je pedagoški odnos utemeljen na emocionalnoj blizini, on utječe na pozitivni razvoj, aktivniji angažman i bolje školsko dostignuće odgajanika. Kako školska dostignuća, tako i odgojni ishodi i sam proces učenja ovise o kvaliteti pedagoškog odnosa, koji je nužno i podržavajući i poticajan (Burchinal i sar., 2002; Frisby i Martin, 2010; Klem i Connell, 2004; O’Connor i McCartney, 2007; navedeno u Širanović 2016; Vuk – Pavlović, 1936; Pianta, 1999; Noddings, 2002, 2005 prema Reeves i La Mare, 2017; Sabol i Pianta, 2012; Aspelin, 2012, 2017; Noddings, 2012; Hattie, 2009; Liessmann, 2019). Kakoća pedagoškog odnosa utječe i na emocionalno sazrijevanje i stanje svih odgajanika: samopoštovanje, držanje u socijalnom kontekstu, odnose s vršnjacima, njegovo raspoloženje, snalaženje i adaptaciju novim situacijama. Prema Liessmanu (2019: 78) “provedene su metastudije, u kojoj su obrađene tisuće i tisuće podataka, da bi se došlo do iznenađujućeg rezultata kako je za proces učenja odlučujući osoban odnos između učitelja i učenika”. No, takvo što je vrijedilo još i u vrijeme Sokrata.

S obzirom na broj učesnika odnosa, pedagoški odnos se dvoslojno promatra: (1) direktni lični odnos odgajatelj-odgajanik (učitelj-učenik), (2) zajednički odnos odgajatelj-odgajanci (učitelj-učenici). Učiteljevo držanje može biti usmjereno na *individualne* (pojedinačnog učenika) i/ili *kolektivne* procese (kolektiv) kod više / svih učenika. Djelovanje odgajatelja prema kolektivu iziskuje jednak tretman prema odgajanicima: jednaka pravila, ograničenja i dopuštenja, objektivnost i pravednost, s tim da je u određenim pedagoškim situacijama odgajatelj prinuđen da mijenja, modificira opća načela zbog uvida u specifičnost odgajanika, situacije, odnosa, konteksta i sl. Prema Bašić (2015: 20), stalni je izazov za pedagoga “kako diferencirati nastavu imajući u vidu svakog učenika, kako vidjeti pojedinca i istovremeno ne izgubiti zajednicu i zajedništvo”. Potrebno je da odgajatelj primjenom pedagoškog takta procijeni u kojim situacijama je nužno da se njegovo djelovanje usmjerava prema individualnim procesima kod učenika, a kada prema kolektivnim. Valja ovdje spomenuti da odgojno djelovanje, bez obzira na to što je usmjereno u jednom pravcu, može djelovati i u drugom pravcu kod drugih učenika.

Sljedeća antinomija pedagoškog odnosa unutar koje se odgajatelj kreće je *samostalnost i nesamostalnost* odgajnika. Odgoj u svojoj suštini teži ka preobražaju u samoodgoj, zato odgajatelj treba formirati sve svoje načine i pristupe prema odgajniku, tako da ga pripremi i potakne za proces samoodgoja. Stoga pedagoški odnos kao baza tog procesa teži ka ukidanju samoga sebe. Bašić (2015) metamorfozu pedagoškog odnosa vidi u preobrazbi od uzora, preko autoriteta do partnera. S obzirom na to da svaki odgajnik teži samostalnosti, odgajatelj mora biti oprezan pri postavljanju ciljeva, očekivanja, ali i davanju potpore u odgojnom procesu, i to sve kako odgajnik ne bi osjetio nemoć i nesigurnost u samostalnom djelovanju, bez prisustva i pomoći odgajatelja, tj. da se ne bi učinio ovisnim o potpori. S druge strane, veoma je važno da se odgajatelj ne postavi previše zaštitnički i pruža pomoć u aktivnostima koje odgajnik treba i može samostalno realizirati. Ovakav pristup je veoma kompleksan jer zahtijeva od odgajatelja kontinuirano praćenje, razumijevanje i autorefleksiju svoga pedagoškog djelovanja. Za Herskind i sar. (2014. prema Aspelin, 2017), odgajatelj treba posjedovati razvijenu samospoznaju i samorefleksiju kako bi razumio vlastite doprinose i odgovornosti u pedagoškom odnosu. Za razliku od svih ostalih, ova antinomija zahtijeva procjenu koja je potrebna za individualno pedagoško djelovanje. Razlog za takvo što vidljiv je u različitom stepenu "samostalnosti" kod svakog pojedinca. Naravno, potrebno je uvažiti i opće razvojne sposobnosti i vještine očekivane u određenoj hronološkoj dobi. Stalnom kontrolom odgajatelja nad odgajnikom, iako je u službi pomoći, onemogućava se kretanja i razvoj samog odgajnika, tj. samoodređivanje pojedinca.

Posljednja antinomija je *orijentacija prema autoritetu i odgovornosti (asimetričnost)* i/ili *prenošenje moći i odgovornosti na učenike s tendencijom simetričnosti*. Nesklad u odnosu odgajatelja i odgajnika ogleda se u dvije ravni: *autoritetu i odgovornosti* odgajatelja za odnos i za odgojno-obrazovni proces. Juuso i Laine (2006) u svojoj studiji o taktu i atmosferi u pedagoškom odnosu posebno ističu odgovornost odgajatelja prema odgajniku, budući da smatraju da odgajniku nedostaje sposobnosti i hrabrosti da preuzme odgovornost za kvalitet pedagoškog odnosa. Međutim, veoma je važno odgajateljevo kretanje ka tome da prenosi odgovornost na učenike, ali i da osjećaju moć kako bi postigli barem djelimičnu simetričnost.

Pedagoški odnos (učitelj-učenik) je asimetričan i u kontekstu socijalne reverzibilnosti. Iako postoje rečenice koje mogu koristiti i učitelji i učenici upućujući ih jedni drugima, čime se potvrđuje djelimična reverzibilnost, postoje i rečenice koje učitelj može uputiti učenicima, ali one se ne bi mogle koristiti u drugom smjeru od učenika ka učitelju – ireverzibilne poruke (Bratanić, 1990). Važnim se čini spomenuti da u komunikacijskoj širini postoje dva sloja: aspekt sadržaja i aspekt konteksta / odnosa. Pored konteksta, njihovo značenje ovisi i od neverbalne komunikacije, tj. paralingvističke komunikacije koja podrazumijeva način govora (ton, dikcija, glasnoća, šutnja, pauza u govoru itd.) i ekstralingvističke – neverbalne komunikacije koja nije vezana za govor (položaj i držanje tijela, smjer gledanja, geste, mimika, osmijeh i sl.). Neverbalnu komunikaciju odgajatelj primjenjuje s ciljem pokazivanja “emocionalne dimenzije koja treba da reguliše cirkulaciju naklonosti, omogućava postizanje relacione ravnoteže” (Suciu, 2014: 4001).

Pedagoška komunikacija treba težiti očuvanju integriteta svakog pojedinca, a njeno usmjeravanje nipošto ne treba biti samo prema aspektu sadržaja, nego i prema aspektu sadržaja i aspektu odnosa. Rezultati istraživanja (Nikšić Rebihić i Nikšić Viteškić, 2015) provedenog s učiteljicama razredne nastave o važnosti dva aspekta pedagoške komunikacije pokazali su da ispitanici ukazuju na veću vrijednost aspekta odnosa, negoli aspekta sadržaja. Kao razlog takvog stajališta učiteljice razredne nastave navele su nenadoknadivost za njegovanje odnosa u specifičnim situacijama, dok je aspekt sadržaja moguće nadoknaditi. Odnos utemeljen na brizi i povjerenju sa stajališta moralne odgovornosti važniji je od poučavanja nastavne jedinice (Noddings, 2012), jer se implicitno odgojni momenti u odgojno-obrazovnom procesu ne smiju zanemariti samo zbog korisne poduke ili nastavnog sadržaja (Nohl, 1933/2019). Zbog toga je važno da se u određenim nastavnim situacijama jedno vrijeme sadržaj ostavi po strani kako bi se pravovremeno odgajaniku pokazala briga koju trenutna okolnost iziskuje. Razvoj jednog takvog odnosa – toplog i podržavajućeg ozračja – postavlja temelj za to da se odgajanik može s više kognitivnih i duhovnih snaga posvetiti predmetnom sadržaju. Zbog toga, Slatina (2006b) i Muth (1962) smatraju da je odgojna komunikacija komunikacija duša odgajanika i odgajatelja. Tako ukazuju na važnost afektivnog vezivanja odgajanika i odgajatelja.

5.4. Podržavajuća komunikacija u pedagoškom odnosu

Odgoj i obrazovanje procesi su koji nužno uključuju interakciju i komunikaciju, kako između odgajnika i odgajatelja, tako i pedagoški vođene interakcije odgajnika sa svijetom. Najčešće, komunikacija gradi interakciju, a interakcija odnos između odgajatelja i odgajnika. Interakcija i komunikacija odgajatelja i odgajnika polazna je tačka u razumijevanju pedagoškog odnosa (Slatina, 1998; Biesta, 2004; Suci, 2014; Ljungblad, 2019). Kroz ova dva procesa izgrađuje se, održava i unaprjeđuje pedagoški odnos, a njihova kvaliteta određuje i kvalitetu pedagoškog odnosa. Komunikacijom i interakcijom odgajatelj pruža ono što je potrebno odgajniku: upoznaje ga, odnosno pokazuje da ga zanima i da brine o njemu, razumije i prihvata, bodri i podržava, štiti i brani, upućuje i vodi itd. Stoga su interakcija i komunikacija osnovna sredstva odgojno-obrazovnog procesa, koji “omogućavaju da u nastavi sačuvamo autentični ljudski kontakt i nit prirodnog učenja i poučavanja” (Slatina, 1998: 39).

Odgoj kao pedagoško djelovanje komunikacijski je proces (Vuk-Pavlović, 1936; Malić i Mužić, 1979; Slatina, 1998; Bratanić, 2002; Biesta, 2004; Giesecke 1987, prema Bašić, 2009; Bašić, 2009). Komunikacija koja je ispunjena međusobnim uvažavanjem, toplinom, brižnosti i otvorenosti, povjerenjem, posvećenošću, sigurnošću itd. omogućava uspjeh i u aspektu odnosa spram sadržaja. Pedagoška komunikacija mora biti dvosmjerna, a u njoj odgajnik ne samo da ima pravo, nego je poželjno i važno da iskaže svoje mišljenje, emocije, da ga se potiče u asertivnoj komunikaciji, kritičkom mišljenju te povjerenju u sebe i u odgajatelja. Komunikacija je kanal kroz koji se ostvaruje cjelovit pedagoški akt: od upoznavanja odgajnika (njegovih potreba, stavova, stremljenja, interesa, tegoba, briga, ispunjenja, želja, itd.), potom samog procesa vođenja i usmjeravanja kroz nastavni i/ili odgojni sadržaj i životne izazove te, na koncu, kroz poticanje za osamostaljivanje – put od privajanja, do umijeća samoposredovanja. Ovdje valja napomenuti da je pedagoška komunikacija kako ishod kvalitetnog pedagoškog odnosa, tako i baza za izgradnju odnosa ispunjenog brigom i povjerenjem.

Ukoliko promatramo komunikaciju kroz teoriju razmjene informacija: “primalac-pošiljalac” i “odgajatelj-odgajnik” (Bratanić, 1990) putem različitih medija, možemo obratiti pažnju na kodiranje (pri kreiranju) i

dekodiranje (pri razumijevanju) poruka. Jedan i drugi proces imat će vjerodostojnije značenje i tumačenje ukoliko je ostvaren kvalitetan pedagoški odnos. Za Bingham i Sidorkina (2004) poruke koje odgajatelj šalje dobivaju značenje tek u kontekstu odnosa. Na kodiranja i dekodiranja poruka utječu dvije osnovne ideje: (1) ideja i slika o samome sebi – onaj koji šalje poruku (njegova uloga, htijenje, volja) i (2) ideja i slika o drugome – onome kome šaljemo poruku (njegova uloga, stanje čudi, anticipirano stanje, itd.) (Bratanić, 1990). Na tragu toga, ovisno od vlastite percepcije sebe i uloge odgajatelja te ideje koju ima o odgajaniku, ali i poimanja svrhe i smisla pedagoškog odnosa, odgajatelj će poticati komunikaciju u određenom smjeru. Ideje koje ima o ta tri segmenta odredit će usmjerenje njegova djelovanja. Još jedan segment koji uveliko determinira pedagoški odnos, a time i cjelovito odgojno djelovanje je reakcija odgajanika na podražaje / stimulanse koje mu šalje odgajatelj. Iako se kroz interakciju i komunikaciju nastoji modificirati i adaptirati i razumijevanje i reagiranje i gledanje, Biesta (2004) smatra da se ne ide u pravcu izjednačavanja pogleda, nego kreiranja konstrukcije za zajedničko razumijevanje i perspektivu. Stoga pedagoška komunikacija nije prenos informacija, već je transformacija i kreacija značenja unutar odnosa odgajanika i odgajatelja. Da bi značenje bilo korektnije i odnos kvalitetniji, potrebna je uljudna komunikacija koja podrazumijeva odabir toplih riječi, obazriv i podupirući pristup (Muth, 1962).

Važnost pedagoškog odnosa i jasne komunikacije koja se ostvaruje u odgojno-obrazovnom okruženju naglašava Gadamer (2010: 21) kritizirajući “džinovska” univerzitetska predavanja: “Niti tu profesor može prepoznati onoga ko je obdaren, niti se mogu međusobno prepoznati oni koji odgovaraju jedni drugima.” U takvom okruženju nema dvosmjerne komunikacije, već veliki broj fizički prisutnih studenata koji slušaju šta profesor govori, bez mogućnosti razgovora i postavljanja pitanja. To predstavlja antipedagoško djelovanje u kojem nemamo mogućnost upoznavanja, a kamoli poticanja i djelovanja na sposobnost rasuđivanja kod studenata. Uzelac (2013) također primjećuje da je u pedagoškoj praksi savremenog doba prisutna otuđenost između odgajatelja i odgajanika te da pedagoški odnos nikada nije bio više marginaliziran u praksi.

Iako je, zbog objektivnih razloga, odnos odgajatelja i odgajanika doista asimetričan, Bašić (2015) smatra da je nužno da se teži jednom vidu

komplementarnosti, tj. da se odgajaniku omogući sloboda i priznanje rasta i razvoja, kako bi odgajatelj u jednom trenutku prestao biti potreban za određena posredovanja. Odgajanik se kroz odgoj i osposobljava za samoodgoj, a to se ne može postići ukoliko je prisutno samo naglašavanje autoriteta i odgovornosti koju ima odgajatelj. Za Juul i Jensen (2010) specifičnost pedagoškog odnosa, tj. međuljudskog odnosa odgajatelja i odgajanika, očituje se u odgovornosti koju odgajatelj ima kod izgradnje, razvoja i kvalitete tog odnosa. Samo onda kada učenik svoju aktivnost sjedini s učiteljevom, onda “on može doprinijeti vlastitom snagom u njihovom odnosu” (Herbart, 1902: 100).

Neizbježno je da se unutar pedagoških odnosa javljaju oscilacije, različite pozitivne i negativne emocije, različiti intenziteti učešća i saradnje, međutim u ovom kontekstu sve su to prirodni procesi. Ukoliko je nekim slučajem povrijeđen integritet nekog subjekta ili se pak proces odgoja ne drži pedagoškog cilja, pedagoški odnos postaje destruktivan (Juul i Jensen, 2010). Stoga su kroz komunikacijski proces u odgoju i obrazovanju najvažnije dvije stvari: prva, i važnija, jeste *ne povrijediti integritet djeteta* i druga, *komunikaciju prakticirati tako da svojim karakterom utjelovljuje odgojni cilj*. Svjestan i namjerni akt koji povređuje integritet djeteta ne samo da je nedopustiv odgajatelju, nego i bilo kojoj odrasloj osobi.

Pedagoška komunikacija i interakcija kreiraju pozitivnu i poticajnu pedagošku atmosferu za pedagoško djelovanje. Za Jean Paula (prema Bollnow 1989a) “pozitivno raspoloženje djeteta” doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Pestalozzi (1946) također “duhovno raspoloženje”, koje proizlazi iz odnosa odgajanika i odgajatelja, smatra vrijednim za odgojno-obrazovni proces. Afektivna vezanost za odgajatelja izrasta upravo iz “podržavajućeg raspoloženja” (Bollnow, 1989a). Molenhauer (1983) je mišljenja da posebnu pažnju treba posvetiti njegovanju raspoloženja koje je osjetljivo kod odgajanika. Naravno da je nemoguće da djetetovo raspoloženje ili trenutni osjećaj bude konstantno pozitivan jer je odgojno djelovanje, kao i rast i razvoj djeteta, isprepleteno nizom negativnih emocija: strahom, nesigurnosti, tugom, brigom itd. Stoga Bollnow (1989a,b) ukazuje na važnost pozicioniranja odgajatelja u takvim situacijama, odnosno na potrebu pružanja podrške i utjehe odgajaniku. Kontinuirano praćenje odgajanika (stanja, riječi, pogleda itd.) od iznimnog je

značaja kako bi odgajatelj mogao pravovremeno reagirati i na odgovarajući način voditi.

Pedagoško razumijevanje važan je segment podržavajućeg odnosa. Prema Bašić (2015), pedagoško razumijevanje znači: vidjeti učenika, vidjeti mogućnosti i vidjeti s empatijom.

Vidjeti učenika podrazumijeva odgajateljevu spremnost da pedagoški vidi, prihvati i prizna učenika kao osobu, njegov trud, dostignuća itd. Vidjeti dijete znači tragati i interesirati se za dublje i dalje od njegovoga ponašanja (Juul i Jensen, 2010) koje odgajatelj pokazuje kao priznanje, a ne osudu ili razotkrivanje. U ovom segmentu najvažnija je zainteresiranost odgajatelja, potom bezuvjetno prihvatanje i davanje do znanja samome odgajaniku ili grupi da je priznat/a. Za Buber (prema Weinstein, 1975) nužno je da odgajatelj, pored toga što prepoznaje učenikovu individualnost i doživljava / priznaje ga kao duhovnu osobu, *uključi odgajanika* – tačnije, da može vidjeti sebe iz odgajanikove perspektive, što će utjecati i na njegovo otkrivanje odgajanikovih potreba.

Vidjeti mogućnosti podrazumijeva, pored vidljivih trenutnih sposobnosti, da je odgajateljevo “viđenje” pozitivno orijentirano ka svemu onome što odgajanik može postići. Vjera u odgajanika pruža motivacijski adrenalin vjere odgajanika u samoga sebe, a ona je pokretač kako bi ostvario najbolju verziju sebe jer “kad vjerujem, i sam se ponašam bolje; kad mi se vjeruje, osjećam se vezanim i dobijam snagu preko svojih mjera” (Nohl, 1933/2019: 7).

Vidjeti s empatijom znači oslušivati izrečeno, prećutno, pokazano i nepokazano u liku, držanju i ponašanju odgajanika, kako bi razumjeli njihove osjećaje, djela, situacije i životni kontekst u kojem rastu i razvijaju se, drugim riječima, promatrati odgajanika i njegovu okolinu iz odgajanikove perspektive. Važno je da odgajatelj ima umijeće suosjećajnosti i onda kada emotivno ili kognitivno ne može osjetiti problem ili tegobu odgajanika, ali razumijeva da su drukčije perspektive gledanja i doživljavanja svijeta oko njih, pa je u stanju pogledati svijet očima drugoga i razumjeti takvo viđenje. Tek tada će moći ispravno odgojno voditi odgajanika.

Za Nordenbo i sar. (2008, prema Aspelin, 2017) pedagoški odnos je utemeljen na vrijednostima poštovanja, tolerancije i empatije prema

odgajaniku. Isto tako, Jensen i sar. (2015) izdvajaju poštovanje, empatiju, otvorenost i odgovornost kao bazična obilježja i vrijednosti pedagoškog odnosa. Autentični pedagoški odnos ispunjen je prihvatanjem i razumijevanjem odgajanika u njegovom totalitetu, potom spremnosti odgajatelja za poticanjem i podrškom razvoja odgajaničkih sposobnosti rasuđivanja, prisvajanja vrijednosti, jačanja samosvijesti i umijeća samooblikovanja. Takav pedagoški odnos odiše podržavajućom komunikacijom koju može uspostavljati samo odgajatelj s razvijenim relacijskim umijećem.

5.5. Pedagoški odnos kao temelj razvijanja relacijskog umijeća odgajatelja

Relacijsko umijeće odgajatelja podrazumijeva prije svega svijest odgajatelja o važnosti uloge u pedagoškom odnosu, potom njegove sposobnosti da kreira i održava autentičan odnos s odgajnikom. Naime, sposobnost i volja da prihvati, uvažava, razumijeva, podržava i potiče odgajanika u interakciji, ukazuje na postojanje relacijskog umijeća kod odgajatelja.

Pedagoški odnos ne dopušta da se odgoj i obrazovanje reduciraju na proces pukog prenošenja, saopćavanja i primanja informacija, čemu nastava, prema Slatini (2006a: 91), uporno pedagoški neopravdano teži. Pedagoški odnos kao centralni dio odgojnog djelovanja sadržava poznavanje, prihvatanje i poticanje svih trenutnih i svih poželjnih anticipiranih stanja kod odgajanika, vjeru u sebe kao odgajatelja, vjeru u sposobnosti odgajanika i vjeru u moć odgojnog djelovanja, ostvarenje toplog, zaštitničkog i sigurnog okruženja za brigu, ali jednako tako i potrebnu i umjerenu distancu. Za sve spomenute procese nužno je umijeće kreiranja i održavanja pedagoškog odnosa. Jensen i sar. (2015) u svojoj su studiji propitivali koliko učitelji / nastavnici i studenti nastavničkih fakulteta posjeduju relacijske kompetencije. Rezultati su pokazali da ispitanici smatraju održavanje interakcije i pedagoškog odnosa s učenicima najtežim aspektom poučavanja. Studij nije razvio njihove relacijske kompetencije. Autorima je posebno bilo važno na koji način koncipirati studij za studente nastavničkih fakulteta kroz koji će razviti umijeće kreiranja i održavanja pedagoškog odnosa i vlastite refleksivne prakse s ciljem realizacije kvalitetnije odgojne nastave.

Nordenbo i sar. (2008. prema Ljungblad, 2019) izdvajaju tri osnovne kompetencije nastavnika: relacijsku kompetenciju, didaktičku kompetenciju i liderstvo u učionici. Relacijska kompetencija najvažnija je podloga za ostvarenje ostalih. Relacijska kompetencija ili umijeće kreiranja pedagoškog odnosa s učenicima preduvjet je za kvalitetne procese u odgoju i obrazovanju. Za održavanje kvalitetnog pedagoškog odnosa Jensen i sar. (2015) smatraju da je potrebno umijeće odgajatelja da vidi *pojedinačno* odgajnika prema njegovim uvjetima te da prilagodi ponašanje sukladno s tim i da ne odustaje od vođenja i autentičnog odnosa s tim odgajnikom. Na sličan način tumače relacijsku kompetenciju Juul i Jensen (2010: 124) te je razumijevaju kao “sposobnost stručnjaka da ‘vidi’ svako dijete u odnosu prema njegovim vlastitim premisama te da u skladu s tim odredi vlastito ponašanje, a da pri tome ne gubi vodstvo; sposobnost stručnjaka da u kontaktu s djetetom bude autentičan – pedagoško sredstvo; te, naposljetku, sposobnost i volju stručnjaka da preuzme punu odgovornost za kvalitetu odnosa – pedagoška etika.” Za Herskinda i sar. (2014. prema Aspelin, 2017) cijela poenta odnosa je u autentičnoj i profesionalnoj saradnji s učenicima, dok Linder i Breinhild Mortensen (2006. prema Aspelin, 2017: 3) relacijsku kompetenciju razumijevaju kroz brigu odgajatelja zasnovanu na uspostavljanju, održavanju i prilagođavanju afirmirajućeg odnosa unutar kojeg odgajatelj potiče na učenje i interakciju. Nordenbo i sar. (2008. prema Aspelin, 2017) također vide relacijsku kompetenciju kao podržavanje, aktiviranje i motiviranje odgajnika. Stoga je proces prelaska od modela poslušnosti ka modelu odgovornosti za Juul i Jensen (2010) moguć uz odgajateljevo relevantno vodstvo koje najprije uključuje relacijsku kompetenciju. Relevantno vodstvo podrazumijeva planirani dijalog između odgajatelja i odgajnika “utemeljen na ravnopravnom dostojanstvu – dijalog koji će djeci omogućiti da pronađu sebe” (Juul i Jensen, 2010: 54).

Jensen i sar. (2015: 208) kreirali su model koncepta relacijske kompetencije koji obuhvata sljedeće elemente: kontekst, uvažavanje, promjenu perspektive, empatiju, pažnju te prisustvo uma.

Kontekst je u središtu modela s obzirom na to da podrazumijeva reflektirajući pristup razumijevanja konteksta u kojem se odvija odgojno-obrazovni proces. Sljedeći podelement relacijske kompetencije za ove autore je *uvažavanje*: ono je bazirano na principu uzajamnosti među

sudionicima i pokazivanju poštovanja i interesa za drugu perspektivu, iskustva, misli i osjećaje, iako se nekada ne podudaraju. Potom slijedi *promjena perspektive*: ona zahtijeva spremnost obje strane da u određenim situacijama napuste vlastitu perspektivu kako bi shvatili tuđu, tj. osjetili *iskustvo druge strane*. Odgajatelj treba moći i znati zauzeti perspektivu odgajanika (Arendt, prema Anhalt, 2018), odnosno treba moći razumjeti odgajanikovu perspektivu u određenim pedagoškim situacijama. Prema Jensen i sar. (2015), zbog odgovornosti koju ima u pedagoškom odnosu, odgajatelj je dužan pokušati dekodirati svoje djelovanje iz odgajanikove perspektive. Buber (2002) smatra da je veoma značajna uloga odgajatelja u interpretaciji svoga ponašanja i djelovanja iz perspektive odgajanika, tj. da očima učenika vidi sebe i svoje pedagoško djelovanje. Kao sljedeći po-delement autori identificiraju *empatiju* i ona podrazumijeva sposobnost prepoznavanja i razumijevanja tuđih osjećanja, bez preuzimanja osjećaja drugoga, dok su *pažnja i prisutnost uma* povezani jer uzajamno djeluju jedno na drugo, a prisutni su i u odnosu na sebe i u odnosu na drugoga. Van Manen (1991) naglašava važnost *promišljene budnosti*, što zapravo u ovom kontekstu i znači prisutnost uma, koja se javlja angažiranjem misaone sposobnosti pri analizi pedagoške situacije i samoga djelovanja. Autori ovoga modela posebno ističu spremnost odgajatelja da kreira atmosferu u kojoj će i sam moći biti koncentriran, a time i biti fokus pažnje i aktivnosti odgajanika. Buber (2002: 117) izdvaja duhovno prisustvo kao obilježje pedagoškog odnosa koje vezuje uzajamnost (*Umfassung*) između subjekata, zaključivši da “nijedan drugi odnos ne izvlači svoj unutrašnji život poput ovog iz elementa inkluzije, ali nijedan drugi u tom pogledu nije potpuno usmjeren na jednostranost, tako da ako izgubi jednostranost gubi suštinu”.

Odgajatelj iz pedagoškog odnosa crpi dvije stvari, prvo da je svjestan svoje ograničenosti drugošću (odgajanikom) i drugo da prima naklonost od odgajanika. Ova vezanost mu ukazuje da bez obzira na to da li dije-te odbija njegovo pedagoško djelovanje, on treba nastojati pružati brigu i dalje ga upućivati i pedagoški voditi. Odgovornost odgajatelja u “carstvu života koje mu je dodijeljeno i povjereno” (Buber, 2002: 120) postoji i onda kada odgajnik nije spreman pratiti ga. Tada odgajatelj promišlja i prepoznaje šta je potrebno odgajaniku kako bi pedagoški rastao, ali i šta (ni)je on kao odgajatelj u stanju dati od onoga što je potrebno odgajaniku.

Za Noddings (2013) temelj relacijske kompetencije je briga onoga ko je pruža (odgajatelj) i onoga kome se pruža (odgajanik), ali i uzajamnost koja je prisutna između subjekata u odnosu. Briga je otvorenost prema odgajaniku, a ta otvorenost podrazumijeva sposobnost da *vidimo* odgajnika. Uzajamnost se prepoznaje u odgovoru i reakciji odgajnika na brigu koju mu odgajatelj ukazuje, a podrazumijeva prihvatanje i pristajanje koje je “slobodno, kreativno i spontano” (Aspelin, 2017). Na osnovu Kanta, Noddings (2013) brigu u odnosu promatra dvojako: (1) kao prirodnu (ili instinktnu) i (2) kao etičku. Obje imaju moralnu vrijednost (Noddings, 2010), a briga, uopće, je fokusirana na “pažnju, povjerenje, odgovor na potrebe, nijanse narativa i njegovanje brižnih odnosa” (Held prema Noddings, 2010: 90).

Prva je prirodno stanje, iskreni osjećaj zasnovan na ljubavi (npr. odnos roditelja i djeteta). Ukoliko se ostvari intimna prisnost s drugim subjektom, odgajatelj brine o dobrobiti odgajnika na neposredan način. Nisu mu potrebna moralna propitivanja šta i kako učiniti. Onda kada odgajnik na pruženu brigu odgajatelja reagira pozitivno (Noddings, 2010) i prihvati je, događa se prirodna briga, a ukoliko se ova vrsta brige ne dogodi spontano ili, pak, odgajnik ne odgovori afirmativno, odgajatelj se vraća u poziciju iz koje razmišlja o postupcima na način da prosuđuje što je moralno činiti u određenom trenutku, što prerasta u etičku brigu. Etička briga u odgajatelju budi spoznaju šta za njega predstavlja *najbolja briga* i šta je za dobrobit odgajnika te se u skladu s tim ophodi prema odgajaniku. Odgajatelj kroz ovaj proces jača svoje etičko *sebstvo* i ide ka izgradnji prirodne brige (Noddings, 2013).

Aspelin (2017) raspravlja o skrbi kao temeljnom aspektu relacijske kompetencije odgajatelja, uzimajući Noddingsinu teoriju skrbi kao polazište. Aspelin razlikuje dvije perspektive o odgajateljevom brižnom stavu: (1) socijalnu perspektivu, gdje učitelj radi na odnosima; i (2) međuljudsku perspektivu, gdje učitelj odmah potvrđuje učenika u susretima licem u lice.

Unutar socijalne perspektive odgajatelj je orijentiran ka dobrobiti odgajnika i promicanju etičkih ideala, a ovo umijeće može se vršiti kroz problematiziranje i analiziranje društvenih odnosa. Druga perspektiva ne može se usvajati i razvijati na ovaj način; ona se usavršava i kultivira kroz pedagošku praksu, jer u ovoj perspektivi odgajatelj prirodno ukazuje brigu

za odgajanika. To je primjer autentičnog susreta odgajatelja i odgajanika koji se odnosi na prepoznavanje i odgovaranje na potrebe odgajanika.

U pedagoškom odnosu uloga odgajatelja nužno se razlikuje od uloge odgajanika, što ih i stavlja u različite pozicije. Relacijska pedagogija je teorijska perspektiva obrazovanja u kojoj se odnosi među ljudima smatraju ontološkim osnovama. Buberova koncepcija međuljudskog odnosa ima implikacije na kasnije razumijevanje odnosa u odgoju i obrazovanju (Aspelin, 2017), jer za ovog autora (1977) međuljudski odnos (ja-ti) podrazumijeva odnos subjekt-subjekt, a ne subjekt-objekt, odnosno kako se nekada u pedagogiji promatrao odnos učitelja i učenika. Odnos zasnovan na relaciji subjekt-objekt odnos je “aktera” i onoga kojem se nešto “čini” (Schibbye, 2010. prema Jensen i sar., 2015). Zbog izostanka “toplog prihvatanja i povjerenja” i brižnosti, odgajnik će se osjećati kao objekat u pedagoškom odnosu (Noddings, 2013). Subjekt-subjekt je odnos u kojem se daje odgajaniku da posjeduje samostalni identitet koji se uvažava (Buber 1977, 2002). Upravo bi se takav pedagoški odnos trebao uvažavati. Pavić Orešković i Tomić (2018: 253), tumačeći Buberovu filozofiju, uviđaju da “odgoj znači rast i postajanje, a oni su mogući samo kroz međuljudske odnose, kroz susret – ne kroz samoću Tako Buber (2002) ističe da je odgoj moguć kroz instinkt zajedništva u pedagoškom odnosu.

Danas možemo uočiti promjenu u razumijevanju pedagoškog odnosa, naročito unutar *postmodernog pedagoškog obrata* u kojem se on tretira kao partnerski, odnosno, u njemu su odgajatelj i odgajnik ravnopravni²⁴ učesnici odgojnog procesa, pa tako i pedagoškog odnosa (Giesecke 1987. prema Bašić 2009; Bašić, 2009, 2015; Previšić, 2007).

Za Gieseckea (1987: 115. prema Bašić, 2009: 33) “pedagoški odnos je opravdano promatrati kao partnerski i zato jer su učitelj i učenik, odgojitelj i dijete u načelu međusobno emocionalno distancirani, ophode se prema pravilima učtivosti, s respektom osobnosti drugoga (držanja, stavova, osjećaja) i s tolerancijom prema mišljenjima drugoga”. Ukoliko se govori o partnerskom odnosu važno je biti svjestan činjenice da je riječ o balansu uloženoga u neki odnos, počevši od sposobnosti, moći, odgovornosti, brige, ljubavi itd. Neke od navedenih elemenata nemoguće je očekivati od

²⁴ Asimetričan paradoks.

odgajanja, stoga ostaje nejasno zašto bi se ekonomizirao pedagojski pojam “pedagoški odnos”. Ipak, smatramo da nije moguće staviti znak jednakosti između partnerskog i pedagoškog odnosa. Postojanje elemenata partnerskog odnosa unutar pedagoškog odnosa ne briše ostala obilježja pedagoškog odnosa koja nisu dijelom partnerskoga odnosa ili, pak, ona obilježja koja su dijelom partnerskog odnosa, a nisu nužna u pedagoškom odnosu (npr. ravnopravna odgovornost za kvalitet procesa i posljedica tog odnosa, ravnopravne pozicije moći itd.). Elementi partnerskog odnosa unutar odnosa odgajatelja i odgajanja su: ukazivanje poštovanja, uvažavanje iskustva, mogućnost konfrontacije mišljenja, izražavanje emocija, pružanje prostora za asertivnu dvosmjernu komunikaciju, tj. prostor za verbaliziranje onoga za što i jedan i drugi imaju potrebu. Ovim se nikako ne želi reći da odgajatelj nema odgovornost u odgoju i obrazovanju, čak naprotiv, ona se stječe i razvija kroz pedagoški odnos. Dakle, partnerski odnos podrazumijeva ravnopravne subjekte procesa, a u pedagoškom odnosu mora postojati razlika odgajateljke i odgajateljeve uloge. Distanca je veoma važna jer u načelu pozicionira subjekte pedagoškog odnosa tako da ne bi došlo do njihovog izjednačavanja. Muth (2022: 106) je stajališta da se izjednačavanje uloga odgajatelja i odgajanja ne bi trebalo dogoditi jer bi narušavalo pedagoški odnos i izlazilo bi iz njegova okvira – “gubitak pedagoške distance dovodi do rastvaranja pedagoškog odnosa”.

Ipak “put djece i mladih prema osobnoj odgovornosti ovisi o kvaliteti vodstva roditelja, nastavnika i odgajatelja, te o stupnju osobne i društvene odgovornosti koju odrasli imaju u interakciji s djecom” (Juul i Jensen, 2010: 80). Odgajatelj kao kreativni pokretač pedagoškog odnosa dužan je kreirati ambijent u kojem se njeguje put ka ravnopravnom sudjelovanju i poštivanju u tom odnosu. Dakle, pedagojski smisao odnosa uvijek je u vezi s prostornim, vremenskim i duhovnim aspektima određenog ambijenta, kao što je i u vezi s medijem puta kojim se ostvaruje svrha odgoja i obrazovanja. Biesta (2004) smatra da ako je obrazovanje prostor u kojem se odvija interakcija odgajatelja i odgajanja, onda je teorija obrazovanja prvorazredna teorija pedagoškog odnosa. Isto tako, valja kazati da su se gore navedeni autori (Bollnow, Biesta, English, Friesen, Pianta, Van Manen, Bašić itd.) u teorijskom određenju pedagoškog odnosa manje-više oslanjali na teoriju Hermanna Nohla.