

Epistemološko povjerenje kao čimbenik uspješnosti pedagoškog odnosa

Pivac, Lora

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:205256>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**EPISTEMOLOŠKO POVJERENJE KAO ČIMBENIK
USPJEŠNOSTI PEDAGOŠKOG ODNOSA**

Diplomski rad

Lora Pivac

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**EPISTEMOLOŠKO POVJERENJE KAO ČIMBENIK USPJEŠNOSTI
PEDAGOŠKOG ODNOSA**

Diplomski rad

Lora Pivac

Mentorica: dr.sc. Aleksandra Mindoljević Drakulić, doc.

Mentor: dr.sc. Zvonimir Komar, doc.

Zagreb, 2021.

Sadržaj

UVOD	1
PEDAGOŠKI DIO	2
ODGOJ	2
PEDAGOŠKI ODNOS	5
OBILJEŽJA PEDAGOŠKOG ODNOSA	10
PROFESIONALNA PREDODŽBA PEDAGOŠKOG ODNOSA	28
PSIHOLOŠKI DIO	33
PREGLED PSIHOLOŠKIH ISTRAŽIVANJA O KVALITETNOM ODNOSU UČENIKA – UČITELJ	33
KVANTITATIVNA OBILJEŽJA ODNOSA UČENIK-UČITELJ	34
PSIHOANALITIČKI DIO	39
EPISTEMOLOŠKO POVJERENJE	39
ZAKLJUČAK	51
LITERATURA	55

Epistemološko povjerenje kao čimbenik uspješnosti pedagoškog odnosa

Sažetak

U ovom radu opisan je i definiran pedagoški odnos te su utvrđeni svi potrebni kriteriji za nastajanje pedagoškog odnosa. Drugim riječima, proučavat ćemo što je sve potrebno da bi pedagoški odnos bio uspješan. S time na umu, pedagoški odnos smo usporedili sa psihoanalitičkim fenomenom epistemološkog povjerenja. Epistemološko povjerenje je opća sposobnost ljudi da uče od i iz svoje okoline. Dakle, pokušat ćemo uvidjeti može li se epistemološko povjerenje koristiti kao alat za ostvarivanje pedagoškog odnosa, a samim time može li se koristiti kao čimbenik za ostvarivanje uspješnog pedagoškog odnosa?

Ključne riječi: odgoj, pedagoški odnos, pedagoška namjera, pedagoško vođenje, pedagoške dispozicije, epistemološko povjerenje, prirodna pedagogija, privrženost, mentalizacija

Epistemic trust as a factor of success of the pedagogical relationship

Abstract

In this thesis we have described and defined what a pedagogical relationship is and what are the criteria to form a pedagogical relationship. In other words, we will study what is necessary for a pedagogical relationship to be successful. With that in mind, we have compared the pedagogical relationship with a psychoanalytical phenomenon called "epistemic trust". Epistemic trust is a universal human ability to learn from our environment. Therefore, we will try to distinguish if epistemic trust can be used as a tool for the realization of the pedagogical relationship, and also, if it can be used as a factor for realizing a successful pedagogical relationship?

Key words: upbringing, pedagogical relationship, pedagogical intention, pedagogical leading, pedagogical dispositions, epistemic trust, natural pedagogy, attachment, mentalization

UVOD

U modernom školstvu djeca provode pola svog života u školskim klupama. Ondje se moraju suočavati s raznim preprekama koje im školstvo, ali i život nudi – od savladavanja progresivno sve težeg i težeg gradiva, od natjecateljskog karaktera dobivanja najboljih ocjena, do razvojnih poteškoća koje dolaze s emocionalnim i kognitivim razvojem. Život učenika u školskim klupama nije nimalo lagan te zbog toga moderne obrazovne znanosti sve više svoj fokus istraživanja prebacuju upravo na istraživanja različitih čimbenika koji utječu na učenikove (odgojno-)obrazovne ishode. Međutim, na tom odgojno-obrazovnom putu, učenici nisu sami. Na tom putovanju kroz različite sadržaje obrazovanja, različite metode ocjenjivanja, različita očekivanja učitelja te različite međuvršnjačke odnose, učenike prate njihovi učitelji. Učitelji ih prate na način da evaluiraju njihov odgojno-obrazovni napredak, procjenjuju u kojim se područjima učenici trebaju više ili manje angažirati, odabiru najbolje metode kako angažirati učenike u tim područjima te im pružaju potporu kada učenicima to treba. Barem je tako duhovno-znanstvena pedagogija vidjela ulogu učitelja. Proces odgoja i obrazovanja treba služiti humanističkim ciljevima te kao takvima pronalaziti svrhu u samima sebi ispunjenjem potencijala pojedinca. S druge strane, pitanje je podupire li današnji industrijalizirani svijet pun brze tehnologije i instantnog prijenosa informacija takvu vrstu odgoja i obrazovanja te imaju li humanistički ciljevi i svrhe mjesta u takvom svijetu? Doduše, kako to nije tema ovog diplomskog rada, mi ćemo se koncentrirati na pristup duhovno-znanstvene pedagogije odgoju i obrazovanju, konkretnije na pedagoški odnos (jer su autori duhovno-znanstvene pedagogije ujedno jedni od rijetkih pedagoških autora koji su zapravo tematizirali taj fenomen, prema dosadašnjim istraživanjima).

PEDAGOŠKI DIO

ODGOJ

Pedagoški odnos je samo jedan od načina na koji se realiziraju procesi odgoja i obrazovanja. Da bismo razumjeli pedagoški odnos, onako kako su duhovno-znanstveni pedagozi razumjeli pedagoški odnos, moramo prvo razumjeti odgoj. Prema Bašić (1999, 177) odgoj se definira kao "cjelokupni proces razvoja čovjekove osobnosti". Autorica podrazumijeva da je cjelokupni proces sustavan, holističan i skladan razvoju svih aspekata i čimbenika koji utječu na formiranje čovjekove osobnosti. Jednako tako pojam osobnost ne shvaća u psihologijskom smislu kao sumu empirijski mjerljivih elementa ponašanja ili kognitivnih procesa, nego kao ukupnost onoga što čovjek jest sada u svim aspektima te ukupnost onoga što bi mogao postati. Dakle, ljudska osobnost jest sveukupni potencijal čovjeka izražen u sadašnjosti, ali spreman i za transformaciju u budućnosti. Prema ovome možemo vidjeti humanističku prirodu pristupa duhovno znanstvenih pedagoga, ali i njihovih nasljednika, među kojima i spada autorica Bašić.

S druge strane, Brezinka (1971) pod odgojem podrazumijeva "...socijalne radnje kojima ljudi pokušavaju sklop psihičkih dispozicija drugih ljudi trajno poboljšati psihičkim i /ili sociokulturnim sredstvima, ili sačuvati njihove komponente koje su ocijenjene kao vrijedne." (prema Giesecke, 1993, 57). Brezinka je inače bio predstavnik kritičko-racionalne znanosti o odgoju, tj. empirijsko-analitične znanosti o odgoju. Kritičko-racionalna znanost o odgoju je pravac u pedagogiji koji se razvijao kao odgovor na dotad vladajuću duhovno-znanstvenu pedagogiju. Predstavnici kritičkog racionalizma su smatrali kako duhovno-znanstvenoj pedagogiji nedostaju konkretni empirijski alati za mjerenje, opažanje ili čak istraživanje njihovih predmeta istraživanja (kao primjerice pedagoški odnos) te da je teorija postavljena kao samoj sebi svrha, tj. da nema nikakvo uporište u stvarnosti (Gudjons, 1994). Iz toga su oni nastojali diferencirati praktičnu pedagogiju – napatke, alate i metode za rad o znanosti o odgoju – spoznajni model promišljanja i promatranja odgojno-obrazovne stvarnosti lišen bilo kakve vrijednosne jednadžbe. Prema Brezinki "...vrednujuća interpretacija svijeta, davanje smisla životu, postavljanje rangova vrijednosti, određivanje moralnih normi i utjecanje na ljude nisu zadaci znanosti, dakle niti zadaci znanosti o odgoju." (Brezinka, 1989 prema Gudjons, 1994, 33). Zbog ovakvog oprečnog razmišljanja predstavnika duhovno-znanstvene pedagogije i

kritičko-racionalne znanosti o odgoju, sasvim je razumljivo da će se onda i njihova viđenja odgoja razlikovati.

Giesecke (1993) u svom radu *Uvod u pedagogiju* isto tako navodi Brezinkinu definiciju te ju još nadopunjuje "...odgoj je dio socijalizacije, naime onaj dio koji se za to planski organizira i to, neovisno o obitelji, u za to posebno pripremljenim institucijama (škole, vrtići) (...) odrasli moraju i hoće dalje učiti, ali nakon punoljetnosti više se ne mogu odgajati. Dakle za razliku od pojma učenja koji obuhvaća sve stupnjeve starosti, pojam odgoja odnosi se na djetinjstvo i mladost..." (Giesecke, 1993, 59). Upravo ovaj specifičan moment prestanka odgoja, tj. činjenice da odgoj doživljava svoj maksimum u nekom trenutku te nakon toga prestaje i direktno se suprotstavlja definiciji odgoja koju je postavila autorica Bašić.

Ako uzmemo društveni kontekst u obzir onda nije teško za pretpostaviti kako se u ono vrijeme vjerovalo da se osobnost razvija do kasnog mladenaštva te kako je nakon toga ličnost formirana pa prema tome nema više potrebe za odgojem. Dakle, ako se uzme taj kontekst i pretpostavka u obzir, onda bi definicija odgoja bila potpuno opravdana – odgajati se može dok je nešto nedovršeno, dok je dijete nepotpuno, dok nije još odraslo te dok još nije postalo čovjekom u punom smislu riječi. S druge strane, danas znamo da osobnost svoj vrhunac doživljava u kasnom mladenaštvu, ali ono nikad zapravo ne prestaje. Većina naše ličnosti formira se do početka 20-ih godina, ali taj proces i dalje traje. Upravo zato što taj proces nema svoj konačan oblik, odgajati se može i u odrasloj, ali i staračkoj dobi. S obzirom na to da ljudi imaju mogućnost promjene sebe, svojih misli, navika, stavova i ponašanja, isto tako *odgoj ima potencijal stvoriti tu promjenu*. U toj nedovršenosti i *nepotpunosti* leži zapravo čovjekov potencijal za razvoj i samorazvoj. Prema tome autorica Bašić (1999, 177) navodi kako je odgoj "cjelokupni proces razvoja čovjeka kao ljudskog bića, tj. proces razvoja čovjekove osobnosti". Međutim, po čemu se odgoj razlikuje od socijalizacije, tj. po čemu se pedagoška djelatnost odgoja razlikuje od ostalih socijalnih djelatnosti koje imaju za posljedicu promjene u ponašanju?

Za početak moramo razlikovati intencionalni od funkcionalnog odgoja. *Intencionalni odgoj*, kako i samo ime kaže, unutar sebe sadrži intenciju, namjeru. On se postiže planiranjem, primjenom, evaluacijom te ponovnim pokušajima. Zapravo intencionalni odgoj po svojoj unutarnjoj logici izgleda kao akcijsko istraživanje (Šagud, 2006) ili kao hermeneutički krug (Konig i Zedler, 2001). Drugim riječima, on obuhvaća bit pedagoškog djelovanja koje se sastoji u promatranju odgojne stvarnosti, postavljenjem hipoteze (teorije 1), osmišljavanjem

plana djelovanja ili strategije, primjenom te strategije i evaluacijom (refleksijom) dobivenih rezultata. Ovakvo promatranje i iskušavanje novih hipoteza proizlazi iz prirode odgojne stvarnosti, a to je da je ona stalno promjenjiva. Jedno od temeljnih karakteristika akcijskih istraživanja jest da su iznimno fleksibilna jer se trebaju prilagođavati prostoru i vremenu u kojem se odvija odgoj, a to su dimenzije ovdje i sada. Ta fleksibilnost im omogućuje prilagođavanje svim nepredvidljivim preprekama i zapletima koja se događaju u odgojno-obrazovnom procesu. Upravo zato što je odgojno-obrazovni proces iznimno kompleksan proces koji ovisi o velikom broju čimbenika (na koje velikim dijelom ne možemo utjecati), bitno je imati stalno na mu **pedagošku namjeru** tijekom procesa odgoja. U suprotnom, bez pedagoške namjere, riječ je o *funktionalnom odgoju* koji obuhvaća sve djelatnosti koje direktno ili indirektno imaju posljedice na razvoj čovjekove ličnosti (Bašić, 1999).

PEDAGOŠKI ODNOS

Važno je istaknuti moment – pedagoške namjere – jer je on razlikovni element između pedagoškog djelovanja i pedagogijskog promišljanja od svih ostalih oblika socijalnog djelovanja. Pedagoška namjera obuhvaća djelovanje starije, iskusnije, stručne i odgovorne osobe koja vodi učenika kroz proces odgoja i obrazovanja. Ta namjera se legitimira činjenicom što su djeca (i ljudi općenito) upućeni na učenje (Bašić, 1999; Csibra i Gergely, 2006). "Odgajatelj svoju djelatnost legitimira načelnom odgojivosti, odnosno obrazovljivosti odrastajućih i na obvezi odraslih da tu mogućnost unaprjeđuju" (Bašić, 1999, 180). Odrastajući, tj. djeca, odnosno ljudi općenito imaju urođenu i biološki predodređenu sposobnost učenja, promatranja, istraživanja i usvajanja informacija iz svoje okoline (Csibra i Gergely, 2006). Ta sposobnost i mogućnost, koju onda razvijamo tijekom cijelog života, autorica naziva **odgojivost**, tj. **obrazovljivost**¹. Riječ je o inherentno ljudskoj osobini koja nas, između ostalog, diferencira od ostatka životinjskog svijeta – upućenost na učenje. Ovdje nije riječ o učenju iz iskustva ili ponavljanjem naučenih obrazaca, nego o mogućnosti ljudi, ne samo da uče iz svoje okoline, nego i da naučeno znanje internaliziraju i integriraju u svoj već postojeći fundus znanja te na temelju toga prilagođavaju svoje mišljenje, ali i djelovanje. Međutim, u tom procesu usvajanja znanja, potreban je posrednik (Bašić, 1999) koji će odrastajuće uputiti u razloge zašto je određeno znanje specifično za njih potrebno (Csibra i Gergely, 2006). Drugim riječima, ljudi su upućeni, tj. imaju inherentnu potrebu *učiti od drugih* (socijalno učenje) kako bi zapravo usvojili znanja i vještine koje su im potrebne za rast i razvoj u društvu. Tu inherentnu potrebu, tj. mogućnost autorica Bašić naziva odgojivost/obrazovljivost te upravo zato što ljudi posjeduju tu mogućnost, a kod djece je ona potpuno izražena, dužnost je odgovornih i odraslih ljudi da djecu odgajaju, tj. da unaprjeđuju njihove potencijale. Međutim, kako odrasli izvršavaju tu ulogu pitanje je koje si pedagogija postavlja već jako dugo. Dapače, različiti pravci pedagogije, upravo za tu ulogu nude različita rješenja, a jedino duhovno-znanstvena pedagogija rješenje u obnašanju ove uloge vidi u nečemu što su oni prozvali "**pedagoški odnos**".

¹ U tekstu je zapravo umjesto riječi obrazovljivost iskorištena riječ obrazovnost što je autorica rada odlučila ne koristiti zbog sličnosti s riječi obrazovanost koja ima potpuno drugačije značenje od inherentne mogućnosti učenja. Umjesto toga koristi pojam obrazovljivost koji Palekčić koristi u svom radu (2010) prilikom objašnjavanja Herbartove teorije odgojne nastave.

Prvi spomen pedagoškog odnosa nalazimo u duhovno-znanstvenoj pedagogiji koja vidi njegovu posebnost kao medij za ostvarenje odgoja i obrazovanja. Herman Nohl pedagoški odnos definira kao onaj "međuljudski odnos koji ispunjava zahtjeve međusobnog uvažavanja, omogućuje samorazvoj i vodi do samoodgovornosti odrastajućeg čovjeka" (Nohl, 1949 prema Bašić, 1999, 180). Drugim riječima, pedagoški odnos je odnos koji se stvara između odgajnika i odgojitelja u vrtićkom kontekstu, tj. između učenika i učitelja u školskom kontekstu. To je kompleksan fenomen koji se nužno javlja u odgojno-obrazovnom kontekstu, ali ne i isključivo u odgojno-obrazovnim ustanovama. Naime, pedagoški odnos se javlja kada postoji za to educirani stručnjak čija je uloga **pedagoško vođenje** djeteta kroz proces odgoja, tj. obrazovanja. Pojam vođenja se objašnjava svim namjernim planiranim akcijama, metodama i intervencijama koje pedagoški djelatnik (ne mora isključivo biti učitelj) koristi u odgojno-obrazovnom procesu kako bi djetetu približio, objasnio ili opisao odgojno-obrazovni sadržaj. Te akcije moraju biti planirane jer je inače riječ o pukom intuitivnom nahođenju koje može i ne mora za cilj imati odgoj i obrazovanje djeteta. U sklopu pedagoškog djelovanja postoji i određeni dio intuitivnog rada, nazivanim **pedagoškim taktom** gdje se svaka neplanirana akcija kasnije potkrepljuje konzultacijom s literaturom, stručnjacima te aktivnim istraživanjem pedagoških teorija koje bi mogle ponuditi objašnjenje počinjenog djelovanja. Upravo ta nužnost u kontinuiranoj refleksiji i istraživanju vlastite prakse razlikuje pedagoško djelovanje i pedagoški odnos od drugih djelatnosti i uzajamnih veza (Bašić, 1999; Šagud, 2006).

Uz pedagoški takt veže se i pojam **pedagoške dispozicije**, tj. dispozicije koje pedagoški djelatnik treba posjedovati ne bi li mogao etično, stručno i profesionalno obavljati svoju pedagošku zadaću. Villegas (2007 prema Bartulović, Kušević, Širanović 2019, 113) definira dispozicije kao "...tendencije ponašanja individue na određeni način i u određenim okolnostima na temelju njihovih uvjerenja. Tendencija implicira obrazac ponašanja koji je prediktivan za buduće djelovanje." Drugim riječima, postavlja se pitanje koje dispozicije trebaju imati pedagoški djelatnici ne bi li razvijali i koristili svoj pedagoški takt te uspješno ostvarivali pedagoške odnose sa svojim učenicima? Autorice Bartulović, Kušević i Širanović, polazeći iz perspektive kritičke pedagogije nude odgovor na to pitanje u idućim karakteristikama – *etičnosti, refleksivnosti i autentičnosti*. Autorice su svoje odgovore vezane za pitanje dispozicija koje trebaju posjedovati pedagoški djelatnici oblikovale pod utjecajem rada kritičkog pedagoga Henryja Girouxa i njegovog djela "Učitelji kao intelektualni transformativci" (1985). U tom djelu, autor Giroux dispozicije etičnosti, refleksivnosti i

autentičnosti objašnjava učiteljskom dužnosti prema njihovim učenicima, ali i kao njihovu dužnost spram njihovog poziva (jer je učiteljski posao shvaćen kao poziv). Prema kritičkoj pedagogiji, ustanove formalnog odgoja i obrazovanja su mjesta na kojima se, u malom, reproduciraju društvene nejednakosti, status quo i marginalizacija drugih i drugačijih. Prema tome, autori i pobornici kritičke pedagogije vide mogućnost promjene u učiteljima kao točkama prijeloma između transformacije svoje vlastite prakse (Šagud, 2006; Giroux, 1985) ili medijima za održavanje status quo. Zbog toga Giroux definira navedene dispozicije kao ključne odgojno-obrazovne alate koje bi učitelji trebali koristiti u transformaciji vlastite prakse, u osvještavanju skrivenih odnosa moći te u građenju kritičkog odmaka prema svim tim informacijama.

Etičnost pedagoškog djelovanja Giroux vidi kao dužnost učitelja da se stalno bori protiv opresije svojih učenika te postavlja uvjete kako bi se učenici sami oslobodili od opresije te postali samostalni kritičko razmišljajući subjekti ili kako autorice to doživljavaju "... uvjerenje da je svrha obrazovanja transformativni društveni projekt, čijemu oživotvorenju pedagogija pridonosi ostavljanjem partikularnih interesa po strani u službi kolektivnog dobra" (Bartulović, Kušević i Širanović, 2019, 114). Nastavno se u tekstu objašnjava **refleksivnost** kao pedagoška dispozicija koja obuhvaća "holistično suočavanje s problemima i odgovaranje na njih" te "proces koji uključuje više od samo logičkih operacija i operacija racionalnog rješavanja problema (...) uključuje intuiciju, emocije i strast" (Bartulović, Kušević, Širanović, 2019, 116). Isto to potvrđuje i autorica Šagud (2006) u svom radu "Odgajatelj kao refleksivni praktičar" sa definicijom refleksivnosti koju opisuje kao "holističan proces koji predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se teorija integrira s razmišljanjem i praksom" (Šagud, 2006, 14). Drugim riječima, refleksija je kompleksan proces koji zahtijeva mnogo kognitivne discipline i angažiranosti jer objedinjuje sva aktualna znanja s kojima baratamo u trenutku te ih povezuje sa svim mogućim akcijama koje smo poduzeli (ako se radi o refleksiji na akciju) ili sa svim akcijama koje možemo poduzeti (refleksija o akciji). Refleksija zahtjeva od praktičara promišljanje o vlastitoj praksi na meta-razini, na razini koja spaja ovdje i sada te ondje i tada. Slično navodi i autorica Mindoljević Drakulić (2007, 66) "to znači da je potrebno iskoristiti prošle događaje kako bi se u terapijskom procesu razumjeli i eventualno promijenili sadašnji". Isto tako zahtjeva kritičnost spram vlastitog djelovanja – *jesu li akcije koje sam napravila pedagoški opravdane? Služe li one za ostvarenje odgojnih ciljeva? Jesam li tom akcijom potaknula djetetov obrazovni potencijal?* Sve ovo, i više, pitanja su koja si moraju praktičari postavljati ne bi li izgubili iz vida pedagošku namjeru odgajanja te pedagošku svrhe odgoja i

obrazovanja (Bašić, 2015). Daljnju dispoziciju neophodnu za pedagoško djelovanje autorice definiraju kao **autentičnost** – "transparentnu jedinstvenost, samosvijest i samosvojnost" (Bartulović, Kušević i Širanović, 2019, 119). Drugim riječima, autentičnost se definira kao ona koja u pedagoškom odnosu jednako podupire sebe (odgajatelja) kao što podupire i odgajnika. U tako ostvarenom pedagoškom odnosu odgajnik se ne osjeća dužnim odgajatelju podilaziti ili odgovarati na subliminalno postavljena očekivanja. U takvom pedagoškom odnosu odgajnici i učenici se osjećaju podržano od njihovih odgajatelja i učitelja te u središtu fokusa odnosa učenika i učitelja ostaje odgojno-obrazovni sadržaj.

Dakle, da bi učitelj odgajao, tj. vodio učenika kroz proces odgoja i obrazovanja, mora prvo s njim ostvariti pedagoški odnos. Međutim, stvara li se pedagoški odnos samo zato što su učitelj i učenik u procesu odgoja i obrazovanja? Odgovor je negativan, jer je potrebno nešto što je zajedničko jednom i drugom da bi mogli ući u taj odnos. To zajedničko jest *uronjenost u kontekst*. Učenici trebaju prolaziti procesom odgoja i obrazovanja kako bi postali djelatno sposobni pojedinci (Bašić, 1999) i pronašli svoje mjesto u društvu te nastavili sukreirati društveno, tj. kulturno dobro. Oni moraju prvo istraživati o društvu i kulturi kako bi mogli kasnije samostalno djelovati i stvarati. Način na koji učitelj prikazuje društvo i kulturu te time poučava učenika jest sadržajima odgoja i obrazovanja. Sadržaji odgoja i obrazovanja reflektiraju sve društvene i kulturne vrijednosti koje učitelj prikazuje učenicima didaktičkim načelima određenog predmeta i metodičkim alatima prilagođenima za svakog pojedinog učenika. Ovaj model odnosa učenika i učitelja sa sadržajima odgoja i obrazovanja se inače opisuje klasičnim **pedagoškim trokutom** (učenika – učitelja – sadržaja/kulture/društva) u kojem je učitelj posrednik između učenika i društva, tj. kulture. Dakle, pedagoški odnos je odnos reciprociteta. Drugim riječima, tek preko sadržaja učenik dobiva pristup kulturi i dobiva ga isključivo zato što učitelj ovdje zauzima posredničku ulogu između kulture, tj. sadržaja i učenika, tj. onoga što je učeniku potrebno. Učitelj zapravo zauzima nezahvalnu oprečnu poziciju. S jedne strane, zauzima ulogu kulture i predstavlja ju učeniku na njemu prilagođen način, a s druge strane isto tako zauzima ulogu zastupanja učenikovih prava te pazi da proces odgoja i obrazovanja ne postane jednosmjerna traka za pripremu za tržište rada. Ta dualnost učiteljeve zadaće se naziva **pedagoško vođenje**. Učitelj uz pomoć sadržaja vodi učenika njegovim odgojnim putem te ga tako upoznaje sa svijetom, ali i priprema na samostalno nahođenje u tom svijetu. To je objašnjeno kao "...potpuno stupanje pojedinca sa svim njegovim osjećajnim snagama u sasvim konkretni svijet, tako da se on razmjerno razvijenosti svojih

snaga nađe na pravom mjestu, na svoje zadovoljstvo i da na korist cjelini kulture može zahvatiti u njezin razvoj – to je najviša zadaća odgoja" (Nohl, 1949 prema Bašić, 1999, 182).

Ukratko, iako je odgoj svakodnevni fenomen koji se odvija u društvima i prostorima svuda oko nas, intencionalni odgoj (mogli bismo to čak i nazvati *pedagoški odgoj*) je isključivo onaj odgoj, tj. djelovanje koje je motivirano s pedagoškom namjerom odgajanja i pokretano s ispunjavanjem pedagoških ciljeva odgoja i obrazovanja. Pedagoška namjera je intencionalno odgajanje novodolazeće generacije u cilju ispunjavanja vlastitih potencijala svake individue kako bi individua mogla postati djelatno sposobna jedinka u društvu, ali ga i kreirati prema svojim idealima, željama i mogućnostima. Ovdje je zapravo riječ o ciljevima odgoja i obrazovanja izvedenih iz svrhe čovjeka (Palekčić, 2010). Pedagoška namjera odgajanja se legitimira načelnom odgojivošću (Bašić, 1999) odgajanja, tj. obrazovljivošću (Palekčić, 2010) učenika. Odgojivost ili obrazovljivost je načelna mogućnost odgajanja/učenika za učenje, tj. upućenost čovjeka na učenje od drugih iz svoje okoline (Csibra i Gergely, 2006). S obzirom na to da je čovjekovo distinktivno obilježje učenje, tj. mogućnost da ga se odgaja i obrazuje, dužnost je pedagoških djelatnika da tu mogućnost ostvare ciljevima odgoja i obrazovanja. Pedagoški djelatnici ulaze u pedagoški odnos sa svojim odgajanicima/učenicima kroz sadržaje odgoja i obrazovanja te se time ostvaruje jedinstvenost pedagoškog djelovanja opisano kao pedagoški trokut. Pedagoški odnos je kompleksan proces koji uključuje pedagoško vođenje kroz sadržaje odgoja i obrazovanja korištenjem tzv. pedagoškog takta prilikom ophođenja sa učenicima. Isto tako, postoje određene dispozicije koje pedagoški djelatnici moraju imati kako bi ostvarili pedagoški odnos koje uključuju etičnost, refleksivnost i autentičnost. Kombinacija ovog djelovanja je ono što se naziva pedagoško (ili pedagogično) u *pedagoškom djelovanju*².

² Podrobnije o otkrićima "pedagoškog" vidi u Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A., ur., *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str. 175-203.

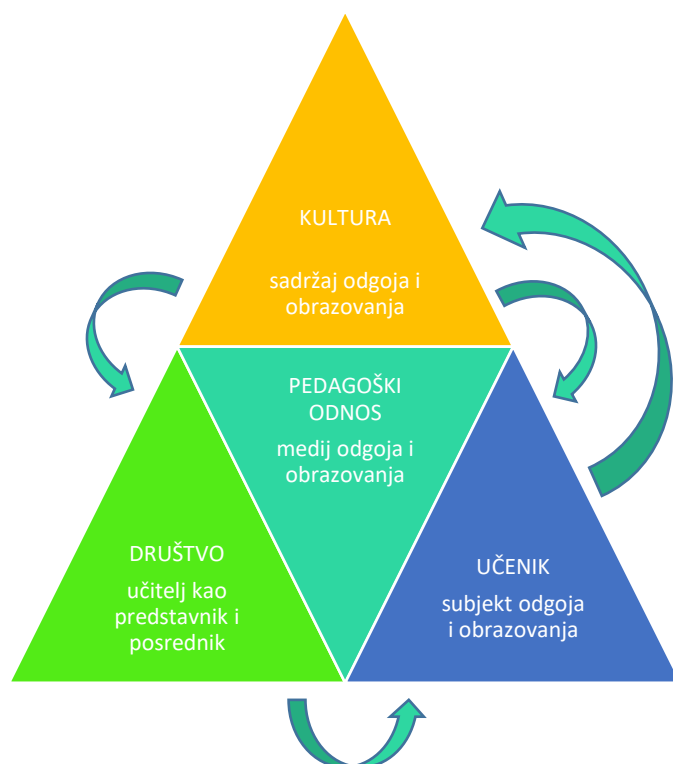
OBILJEŽJA PEDAGOŠKOG ODNOSA

S obzirom na to da se iz dosada navedenog može vidjeti bitna uloga odgoja, tj. pedagoškog odnosa u životu odgajanika, valja definirati neka bitna obilježja tog istog odnosa. U ovom poglavlju ćemo se prije svega baviti s deskriptivnim i kvalitativnim obilježjima ovog odnosa (prema Bašić, 1999; 2015), a u idućem poglavlju ćemo istražiti koja su neka od kvantitativnih dimenzija tog odnosa. Na temelju tih dimenzija ćemo definirati što zapravo čini pedagoški odnos uspješnim (kvalitetnim \neq ukupnost kvalitativnih obilježja).

KVALITATIVNA OBILJEŽJA

Obilježja pedagoškog odnosa Bašić (1999.) izvodi iz pedagoškog trokuta, prethodno opisanog u tekstu. Dakle, na temelju tog trokuta (učenik – učitelj – kultura) može se iščitati kako zapravo dolazi do stvaranja pedagoškog odnosa (*deskriptivni moment*), u kakvom su međuodnosu sve veličine unutar pedagoškog odnosa (*strukturni moment*) te koji se procesi događaju između tih veličina (*procesni moment*).

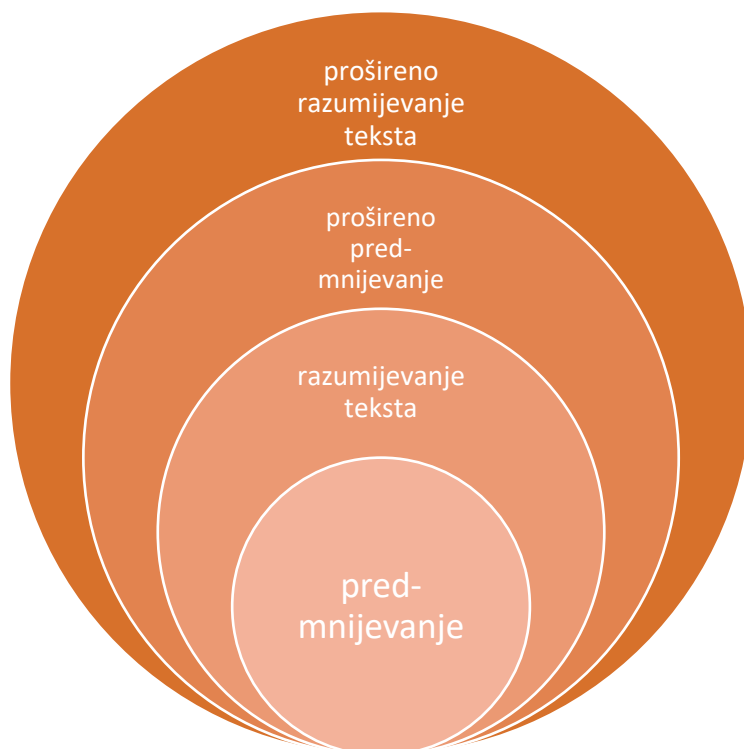
Slika 1: Prikaz pedagoškog trokuta



DESKRIPTIVNA OBILJEŽJA

Prema Dilthey-ju "znanost o odgoju (...) može početi samo s deskripcijom odraslog i odrastajućeg u njegovu odnosu prema odgajaniku" (prema Bašić, 1999, 180). Drugim riječima, znanost o odgoju (pedagogija) promatra se i razumije iz odnosa odraslog i odrastajućeg. Odnosno, pedagogija se tumači i objašnjava iz pedagoškog odnosa koji proizlazi iz odgoja. Pedagogija je, prema duhovno-znanstvenim teoretičarima, samo jedna od predstavnica duhovnih znanosti koja se bavi "ljudima i njihovim odnosima, kako jedni prema drugima tako i prema vanjskoj prirodi" (Dilthey, 1958; prema Konig i Zedler, 2001, 91). Prema tome, pedagogija je ponajprije znanost koja izvire iz čovjeka i čovjekovog *razumijevanja* prirode. Za razumijevanje fenomena nastalih pod djelovanjem čovjeka ili čovjekovih djelatnosti nije dovoljno koristiti prirodno-znanstvene postupke jer "gubimo iz vida ono što je za ljudski život od središnjeg značenja: ljudske doživljaje, značajnost životnih očitovanja, smislenost ljudskog djelovanja" (Konig i Zedler, 2001, 91). Dakle, potrebno je osmisliti svoj vlastiti (duhovno-znanstveni) instrumentarij koji će nastojati zahvatiti esenciju čovjekovog djelovanja, a duhovno-znanstveni teoretičari su vidjeli rješenje u *hermeneutici*. Hermeneutika jest znanstvena metoda shvaćanja značenja. Međutim, pojedinačna shvaćanja su obojena i diktiranim pojedinačnim iskustvima koja tim shvaćanjima daju različita tumačenja i interpretacije. Rješenje ovog problema teoretičari su vidjeli u istraživačkoj metodi – *hermeneutičkog kruga*. Prilikom prvog čitanja teksta dodjeljuje se osnovna hipoteza (predmnijevanje teksta), nakon čega slijedi ponovno čitanje s razumijevanjem koje onda utječe na originalno predmnijevanje teksta. Tu dolazi do prilagodbe ili usporedbe značenja pojedinih pojmova u tekstu (naše shvaćanje se usklađuje sa stvarnim značenjem pojedinih pojmova). Nakon prvog čitanja se stvara prvo razumijevanje teksta te se ono prilagođava i usklađuje sa većim brojem čitanja tekstova.

Slika 2: Prikaz hermeneutičkog kruga



Isto tako valja i shvaćati pedagoški odnos, dakle ne kao dan i samorazumljiv fenomen po sebi, nego kao mogućnost koja se stvara unutar odgojno-obrazovnog konteksta, koja se oplemenjuje sa sve većim promišljanjem i shvaćanjem samog odnosa, tj. "onaj međuljudski odnos koji ispunjava zahtjeve međusobnog uvažavanja, pedagoške odgovornosti, omogućuje samorazvoj i vodi do samoodgovornosti odrastajućeg čovjeka" (Nohl, 1949; prema Bašić, 1999, 180). Međusobno uvažavanje, samorazvoj i samoodgovornost su fenomeni koji dobivaju na značenju tek njihovim razumijevanjem. Međutim, kao i u metodi hermeneutičkog kruga, ne smijemo upasti u zamku mišljenja, samo zato što smo u jednom trenutku razvili određeno shvaćanje pedagoškog odnosa, da to znači da smo dokučili njegovu prirodu i bit do kraja. Pedagoški odnos je *kontekstualan*, što znači da se mijenja, prilagođava i evoluirá s obzirom na određeno vrijeme i mjesto. Samo njegovo pomno proučavanje, shvaćanje te ponovno proučavanje i uspoređivanje novog shvaćanja sa starim, može dovesti do *pravog* razumijevanja prirode tog fenomena.

U gornjem dijelu teksta smo željeli skrenuti pozornost na razjašnjavanje **razumijevanja** kao znanstvene paradigme te njezine uloge u duhovno-znanstvenoj pedagogiji. Preko hermeneutičkog kruga smo postavili okvir za razumijevanje pedagoškog odnosa te objasnili

cikličnost tog procesa razumijevanja. Nastavno ćemo opisati neke (dosada opažene) karakteristike pedagoškog odnosa paradigmom razumijevanja.

Pedagoška namjera

O pedagoškoj namjeri nema dovoljno podataka. Jedan od razlog može biti što pedagogija (ili pedagozi-istraživači) ne pridaju veliku važnost razvoju: a) izvornih pedagoških paradigmi, b) *domaćih pedagoških pojmova*³ (i njihovom usustavljanju) i c) kritičke analize spram gledišta, teorija i modela iz drugih disciplina (Palekčić, 2010). Autor isto tako naglašava kako je stanje u pedagogiji danas obilježeno s "nedostatno specificiranim odnosom prema drugim znanostima glede zajedničkog predmeta istraživanja – odgoja i obrazovanja" (Palekčić, 2010, 319). Prema tome, postoji već razvijena tradicija ne-istraživanja osnovnih (domaćih) pedagoških pojmova. Jedan dio te tradicije se očituje u nedostatku domaće literature vezane za istraživanja samog pedagoškog odnosa, dok se drugi odnosi na istraživanje još jednog temeljnog pedagoškog fenomena, a to je pedagoška namjera. Po čemu možemo tvrditi da je pedagoška namjera temeljan pedagoški fenomen? Zbog postojanja i općeg prihvaćanja pojma – *intencionalni odgoj*. Intencionalni odgoj smo u ranijem djelu teksta definirali kao plansko djelovanje i radnje koje pedagog poduzima u odnosu s odgajanicom. Autorica Bašić (1999, 182) ovu namjeru opisuje kao "temeljno razlikovno obilježje pedagoškog odnosa glede svih ostalih socijalnih odnosa". Dakle, pedagoško se djelovanje (intencionalni odgoj i obrazovanje) legitimira na temelju pedagoške namjere. Pedagoška namjera je samo ona namjera koja ima za cilj raditi na pomaganju i unapređivanju razvoja odgajanika (odrastajućeg) te ovu tvrdnju potvrđuje i autor Nohl (1949) "pedagoško djelovanje ne polazi od jednog sustava važećih normi, nego uvijek i samo od subjektivne volje, jednog zbiljskog čovjeka sa čvrstom voljom koja se usmjerava također na jednog (*drugog*) zbiljskog čovjeka" (prema Bašić, 1999, 182). Ono što se subliminalno podrazumijeva u uozbiljenju ove pedagoške namjere jest implicitno povjerenje odgajniku. Pedagog treba vjerovati u svoje odgajanike te treba vjerovati u mogućnost odgajanika da razviju svoje potencijale. Drugim riječima, ovdje se susreću dva od

³ "Domaći pojmovi" – misli se na pojmove koji su karakteristični za određenu znanost, koji su u njoj nastavi, njoj svojstveni, koji njoj pripadaju, izvorni su, to jest nisu preuzeti u značenju koje ti pojmovi imaju u drugim znanostima. (...) Domaći pojmovi označavaju teorijski način utemeljenja i obrazloženja nekog fenomena iz prepoznatljive perspektive određene znanosti (Palekčić, 2010).

Podobnije o domaćim pojmovima u Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoška paradigma. *Pedagoška istraživanja*. 7(2). str. 319-340.

tri utjecaja na čovjekovu ličnost, a to su odgoj i genetika. Iako djeca imaju mogućnosti razvijati svoje potencijale te iako je pedagoška dužnost postavljati uvjete kako bi ih odrastajući razvijali, to neće uvijek biti slučaj. Odgoj nije recept te isto kao i ostale ljudske djelatnosti, on je podložan utjecajima i čimbenicima koji nadilaze naše granice i mogućnosti. Međutim, neovisno o tome, *povjerenje* u odgajaničeve mogućnosti spada u jednu od dispozicija koje pedagog treba posjedovati kako bi mogao dosljedno, autentično i profesionalno obavljati svoj posao. Inače, "su sumnjanje, fatalizam ili defetizam profesionalno i etički nedopustivi" (Bašić, 1999, 182).

Dvojni intencionalitet odgojne djelatnosti

Odgojna djelatnost se uvijek realizira u antinomijским odnosima (Bašić, 2015), tj. u oprečnim ili suprotnim uvjerenjima ili djelovanjima. Na primjer – najviša zadaća odgoja jest samostalnost, tj. samostalna i djelatno sposobna jedinka (Bašić, 1999). Drugim riječima, svrha odgoja jest njegovo vlastito ukidanje u svrhu postizanja samostalnosti odgajaničeve. Radi se o procesu koje djeluje na način da samim sebe učini suvišnim, a sve s namjerom "pomaganja, ubrzavanja i unaprjeđivanja čovjekovog razvoja" (Bašić, 1999, 177). U ovoj rečenici je evidentna jedna intencija odgoja, a to je "proces razvoja čovjekove osobnosti" (Bašić, 1999, 177). Međutim, iz pedagoškog trokuta možemo vidjeti da i kultura ima utjecaj na učenika. Da bi odgajali samostalne i djelatno sposobne jedinke, odgajatelji moraju tim istim jedinkama predstaviti društvo, tj. kulturu. Da bi odrastajući postao odrastao mora se susretati sa svijetom odraslih, mora ga upoznavati te mora početi djelovati u njemu, tj. doprinosti njegovoj sukreciji. Nohl (1949) ovaj proces objašnjava kao "potpuno stupanje pojedinca sa svim njegovim osjećajnim snagama u sasvim konkretni svijet, tako da se on razmjerno razvijenosti svojih snaga nađe na pravom putu, na svoje zadovoljstvo i da na korist cjelini kulture može zahvatiti u njezin razvoj" (prema Bašić, 1999, 182). Iz ove rečenice je vidljivo, da uz namjeru pomaganja u razvoju, odgojna djelatnost u sebi zapravo sadrži još jednu intenciju, a to je predstavljanje kulture. Pedagog pred odrastajućima zauzima poziciju predstavnika kulture, što znači da posreduje ona znanja, vrijednosti i obrasce ponašanja koje kultura definira kao prihvatljivim. S time da kultura ovdje ne predstavlja *mainstream* kulturu ili nešto djelomično ili prolazno. Kultura u ovom smislu predstavlja svoj antropološki oblik, kao "čitav splet različitih duhovnih, materijalnih, intelektualnih i emocionalnih karakteristika koje označavaju društvo ili socijalnu grupu (...) pri čemu je istaknuto da to nije samo nasljeđe već i cjelokupno okruženje sagledano u njegovoj dinamičnosti (Balić, 1992 prema Sekulić-Majurec, 1996, 875). Ta točka u kojoj se susreću individualni razvoj i društvene zadaće se naziva **"točka**

susretanja" (Nohl, 1949 prema Bašić, 1999). Međutim, ovdje treba naglasiti da odgoj ne služi slijepo zahtjevima društva ili kulture, nego ono što ovdje autorica Bašić, po uzoru na autora Nohla, pokušava objasniti jest upravo kako razvoj svih čovjekovih potencijala ima potpuno realno fizičko ostvarenje. To ostvarenje čovjekovih osobnih potencijala te mogućnosti koje pruža kultura se očituju u *zanimanju* – "u njemu se čovjek ostvaruje i radnom aktivnosti snosi svoj dio odgovornosti za daljnji razvoj društva i njegove kulture" (Bašić, 1999, 182). Upravo zbog ovog momenta je bitno isticati sintagmu "djelatno sposobna jedinka" jer je krucijalan opis *djelatno*. Svaki čovjek (ne računajući teške fizičke ili kognitivne teškoće) je radno sposoban, međutim rad ne mora nužno proizlaziti iz čovjeka. Dapače, većinu vremena je nametnut i čovjek nema opciju nego mu se pokoriti. Ali odgoj i obrazovanje koji doista rade na ostvarenju čovjekovog potencijala će onda odgojiti generaciju ljudi koji će sa svojom djelatnošću doprinositi društvu te ga time i sukreirati ili mijenjati. To je ono što je duhovno-znanstvena pedagogija nazivala – humanim obrazovanjem. Obrazovanje koje proizlazi iz čovjeka i služi čovjeku i njegovim sposobnostima, a pošto je čovjek dio društva onda time i služi društvu.

Zastupanje interesa učenika

Kao što dosad možemo vidjeti odgoj je iznimno kompleksan fenomen koji u sebi sadrži dvije jasno izražene pedagoške namjere – raditi za dobro učenika, ali i raditi za dobro društva. Jasna je pretpostavka da ako radimo za dobro pojedinca da time zapravo radimo i za dobrobit društva te je sličnu misao oblikovao i Kant (1953) "radi samo prema onoj maksimi, za koju ujedno možeš htjeti, da postane općim zakonom" (prema Živković, 2009, 25). Drugim riječima, djeluj, radi i živi na način da se i drugi ljudi mogu ugledati na tebe. Međutim, s obzirom na današnje zahtjeve društva, na stanje znanja u društvu te očekivanja školstva od učenika – može li zapravo učitelj podjednako zastupati i interese učenika u moru svih tih interesa društva i kulture? Učenik nema pristup kulturi na način na koji učitelj ima. S druge strane, učitelj ima pristup kulturi samom činjenicom što je odrastao u toj kulturi. Učenik je tek "odrastajući" te on malo po malo ulazi u kontakt sa kulturom i svime što ona podrazumijeva. On se zapravo nalazi u razdoblju **pedagoškog moratorija** - "*zaštićenih prostora* u kojem su djeca i mladi izdvojeni iz neposrednog sudjelovanja u životu odraslih (...) kako bi vrijeme provodili u igri i učenju" (Bašić, 2011, 22), a učitelj ovdje služi kako bi (pedagoški) vodio tu igru i učenje u "anticipaciji idealno-mogućeg stanja njegovog razvoja" (Bašić, 1999, 183). Drugim riječima, učitelj uzima određene kulturne vrijednosti, stavove i norme te ih pretvara u nastavne ciljeve, tj. pedagoške

zadace koje zatim predstavlja učeniku sadržajima odgoja i obrazovanja. Učenici, time trebaju resubjektivirati objektivni duh kulture (Bašić, 1999). Oni trebaju ući u kontakt s kulturom, doživjeti ju i posljedično djelovati, tj. stvarati nove kulturne obrasce i forme. Time, učenici postaju dijelom kulture i prelaze iz "odrastajućih" u odrasle. Međutim, ne smije se izgubiti iz fokusa pedagoško u pedagoškoj namjeri – raditi za dobro učenika i raditi za dobro kulture. Uvijek si trebamo postavljati pitanje "*Postaju li učenici dijelom kulture ili ih se asimilira u kulturu? Jesmo li omogućili učeniku da stupi u kontakt sa kulturom kroz prizmu njegovih iskustava i doživlja ili smo pomogli u nasilnom pripojenju većoj strukturi? Je li ovaj postupak u korist učenika i njegovog razvoja ili u korist kulture i njezinih potreba?*" Svaka pedagoška namjera se treba raditi s osviještenom **etičkom normom** – djeca i mladi ne smiju postati sredstvom manipulacije odraslih (i posljedično kulture) (Bašić, 1999). Drugim riječima, pedagoška se namjera mora pouzdati i u Kantov kategorički imperativ gdje njezino djelovanje mora biti popraćeno etičkim normama i principima u koje bi se trebale i sve ostale odgojne djelatnosti ugledati.

Promjenjivost odgojnih zahtjeva (normi)

Pedagogiji kao znanosti koriste i druge grane kao što su filozofija, koja ju upućuje u općecivilizacijske ciljeve koji se mogu primjenjivati u odgojnoj djelatnosti, te psihologija kao oruđe ili alat primjene tih ciljeva u pedagoškoj praksi. Praktična filozofija govori o moralnosti kao ciljevima odgoja te Herbart, idejni začetnik pedagogije kao znanstvene discipline, navodi kako bi pedagogija trebala te filozofijske ideje *pedagoški rekonstruirati* i podvrgnuti ih *pedagoškoj konkretizaciji* (Palekčić, 2010). Drugim riječima, pedagogija je ta koja određuje koje će općecivilizacijske principe iskoristiti te postavljati kao ciljeve odgoja i obrazovanja, a učitelji odlučuju na koji način će opredmetiti i realizirati te ciljeve. Neka univerzalna načela koja i dalje pratimo kao tekovine antičke civilizacije su: mudrost, hrabrost, umjerenost i pravednost. Te vrijednosti prisutne su i danas samo u proširenom i nadograđenom obliku ovisno o povijesno-društvenim zbivanjima i kretanjima (Brković i Kardum, 2020). Prema tome, i odgojni ciljevi podliježu istim promjenama, proširenjima i nadogradnjama u okviru različitih socio-kulturnih uvjeta i tijekom razvoja društva (Bašić, 1999). Pedagoška namjera i etičko načelo – *raditi za dobro učenika* nije nešto što je samorazumljivo i dano, već podliježe osobnoj interpretaciji i trenutačnim trendovima u obrazovnim politikama zajedno sa trenutnom važećom slikom djeteta. Zbog toga, svaki pedagoški djelatnik treba stalno propitkivati svoju vlastitu praksu te svoj vlastiti pristup prema djetetu. Treba osvijestiti vlastitu implicitnu

pedagogiju (=shvaćanje odgoja koje se kod pojedinca formulira pod utjecajem osobnog iskustva, sustava vrijednosti i stavova u koje duboko vjeruje; Kolak, 2016), detektirati stavove i uvjerenja koja ne proizlaze iz okvira pedagoijske znanosti ili prakse nego osobnog iskustva te dekonstruirati upravo te pristranosti kako bi zapravo mogli promatrati na odgoj iz perspektive pedagogije.

Uzajamnost pedagoškog odnosa

Pedagoški odnos je odnos reciprociteta, nema odgajatelja bez odgajanika i odgajanik se ne može "odgajati" bez odgajatelja (iako odgajati mogu i roditelji, ali ne u pedagoškom smislu) (Bašić, 1999). Taj se odnos temelji na dvosmjernoj komunikaciji, otvorenom dijalogu i međusobnom poštivanju. Odgajatelj je svjestan da odnos postoji te aktivno ulaže napore da odnos bude ravnopravan i uspješan za učenika. Nohl (1947; prema Bašić, 1999). Takva uloga odgovornosti za uspješnost pedagoškog odnosa objašnjava se kao odgajateljev pedagoški autoritet koji je legitimiran pedagoškom namjerom.

Pedagoški autoritet i povjerenje

Jedna od glavnih karakteristika pedagoškog odnosa jest *povjerenje* između odgajanika i odgajatelja. Odgajatelj je odgovoran za kvalitetu, a prema tome i uspješnost, pedagoškog odnosa, prije svega radi toga jer je on odrastao i zreo u tom odnosu. Odgajatelj je taj koji ulazi u pedagoški odnos sa većom količinom životnog iskustva i mudrosti te na temelju svojih stručnih kompetencija vodi učenika kroz njegov odgojno-obrazovni put. Ovisno o odgajateljevima namjerama, učenik će ili biti spreman ili neće za ulazak u pedagoški odnos. Ovdje će presudnu ulogu igrati učenikov doživljaj odgajateljevih namjera. Ako odgajateljeva djela odgovaraju i njihovim iskazima, tj. ako se njihove vrijednosti odražavaju u njihovom postupanju, onda će odgajanicima prema njima razvijati povjerenje i poštovanje, a to će rezultirati u razvoju pedagoškog autoriteta. Pedagoški autoritet je prema tome, autoritet koji se temelji na iskreno i autentično postavljenoj pedagoškoj namjeri i njezinoj realizaciji u stvarnosti (Bašić, 1999). Slično ga definira i autor Jurčić (2014, 79) kao "krajnji rezultat učenikove odgojnosti i obrazovnosti, postignuti (*pedagoškim*) autoritetom - kojeg učenici prihvaćaju; i *pedagoškim taktom* – kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom". Ključan moment pedagoškog autoriteta jest upravo koliko ga učenici prihvaćaju, tj. autentičnost njegovog izražaja. Autorica Bašić (1999, 185) nastavlja dalje "odgajatelj se s naklonošću odnosi prema odgajaniku(cima),

ali mu nije potrebna kontrola jer se odnos temelji na uzajamnoj iskrenosti i istinoljubivosti". Dakle, odgajnici slobodno pristaju na odgajateljev prirodan pedagoški autoritet koji proizlazi iz njegove autentične namjere za odgojem i obrazovanjem. Takvim pristupom prema odgoju i obrazovanju, a samim time i odgajanicima, stvara se okruženje povjerenja. Povjerenje učenika u kompetentnost i stručnost svog učitelja, ali i povjerenje u znanje koje on prenosi kao nešto što je relevantno učenicima za naučiti (Fonagy, 2011).

Pedagoški takt

Autorica Širanović (2016) nadopunjuje ove deskriptivne karakteristike pedagoškog odnosa za zadnjom stavkom, a to je **pedagoški takt**. Pedagoški takt autor Palekčić (1999, prema Jurčić, 2014, 88) opisuje kao "procjenjivanje i odlučivanje u određenoj situaciji uz uvažavanje specifičnosti pojedinog slučaja" te autor Jurčić nastavlja kako se i pedagoški autoritet i pedagoški takt sve više u suvremenoj školi, usmjerenoj na učenike, stavljaju u središte nastavnikovih pedagoških kompetencija. Ovu tvrdnju empirijski potvrđuje novozelandski istraživač Hattie (2009) koji je objedinio preko 800 meta-analiza i utvrdio pozitivan utjecaj pristupa usmjerenog na učenika (Bašić, 2015)⁴.

Dakle, kako dolazi do stvaranja pedagoškog odnosa? Prije svega, svaki pedagoški djelatnik treba osvijestiti i raditi na osvješćivanju svoje, ali i opće, pedagoške namjere. Pedagoška djelatnost se legitimira tek onda kada odgajatelj radi za dobro i unaprjeđenje razvoja svojih odgajanika. Raditi za dobro odgajanika i unaprijediti razvoj odgajanika su konstrukti koji nemaju svoju empirijsku utemeljenost. Mi ne možemo definirati, precizirati ili odlučiti kako će odgajatelj ostvariti ove pedagoške namjere. Ovaj problem djelomično i spada u nevoljkost pedagogije da istražuje svoje temeljne fenomene i definira svoje domaće pojmove (Palekčić, 2010). Ono što pedagogija može ponuditi odgajateljima jest pristup odgoju kroz prizmu razumijevanja, a to podrazumijeva konstantno promatranje i ispitivanje vlastite prakse, korištenje refleksije kao alata te cjeloživotno istraživanje, obrazovanje i usavršavanje u temama potrebnim za direktan rad sa odrastajućima. Takav pristup praksi, ali i u odnosima s

⁴ Podrobnije o ovome vidjeti: Hattie (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

odgajanicima omogućuje put ka osvješćivanju pedagoški legitimirane pedagoške namjere. S druge strane, pedagoška namjera sadrži dvojni karakter. Kako odgajatelj mora raditi za dobro učenika, isto tako mora raditi za dobrobit društva, tj. kulture. Raditi za dobro društva, tj. kulture ovdje zauzima poziciju pomoći u sukreciji; pomoći u izgradnji; te pomoći u stvaranju svijeta po mjeri novodolazeće odrastajuće generacije. Samo one jedinke čiji rad proizlazi iz njihovih ostvarenih potencijala jesu one jedinke koje pridonose društvu na način da ga mijenjaju. Međutim, odgajatelj ne smije zapasti u zamku prioretiziranja jedne namjere naspram druge. Takvo djelovanje potpada pod ideologijsko slijepo praćenje te prestaje služiti učeniku, tj. prestaje biti pedagoško. Odgajatelj uvijek mora paziti da podjednako zastupa interese učenika, koliko zastupa i interese kulture. Odgajatelj uvijek treba voditi brigu da odgoj ne postane predmetom manipulacije jer odgojni ciljevi su promjenjivi. Ono što je dobro za učenika se mijenja s vremenom i kontekstom te treba paziti da u pedagoškom odnosu sa učnikom, učenik biva onim kojemu se omogućuje učenje i istraživanje o svijetu. Učenik biva onim zbog kojeg se organizira odgojna i obrazovna djelatnost, a ne obrnuto. Konačno, da bi se odgojno-obrazovna djelatnost mogla realizirati, tj. da bi se pedagoški odnos mogao ostvariti učenicima je potrebno vođenje, a za vođenje je potrebno uspostaviti i održavati pedagoški autoritet i koristiti pedagoški takt. Oba dva temeljna pedagoška obilježja proizlaze iz odgajateljeve autentične potrebe i namjere za odgojem te kao takvima ih učenici prepoznaju i pozitivno reagiraju na njih. U situacijama kada se svi ovi preduvjeti ispune dolazi do ostvarivanja pravog pedagoškog odnosa koji je okarakteriziran prije svega osjećajem *povjerenja*.

STRUKTURNA OBILJEŽJA

Strukturalna obilježja su obilježja koja pedagoški odnos razlikuju od drugih personalnih ili socijalnih odnosa (Bašić, 2015). Riječ je o obilježjima s kojima definiramo različite komponente koje se nalaze u pedagoškom odnosu (učenik – učitelj – društvo/kultura), tj. prema Buberu (1999) ja – ti – drugi, te se radi o obilježjima u kojima možemo promatrati odnose među tim komponentama. Prve odnose koje možemo promatrati u pedagoškom odnosu su odnos učenika prema pedagoškom odnosu te odnos učitelja prema pedagoškom odnosu.

Pozicija učenika u pedagoškom odnosu

Iako je pedagoški odnos ustvari odnos ravnopravnosti, jednakosti i uzajamnosti, neporeciv je disbalans odnosa moći u njemu. Taj disbalans moći je nužan zbog učenikove "manjkavosti". Manjkavost se u duhovno-znanstvenoj pedagogiji objašnjava kao "..stanje nije još" (Bašić, 1999), kao specifična odgojno-obrazovna odlika ljudi koji se odgajaju, koji trebaju učiti i koji se razvijaju. Manjkavost ovdje nema nužno negativnu konotaciju jer se koristi kao objašnjenje temeljnog stanja čovjeka te jedinstvenog razloga zašto je baš pedagogija potrebna u ljudskom razvoju. Upravo zato što ljudi imaju sposobnost učenja iz svoje okoline i adaptacije, mora postojati netko to će ta znanja prenijeti učenicima kako bi u svojim različitim razvojnim fazama učili i razvijali se u skladu sa svojim mogućnostima (Bašić, 1999; 2015; Komar, 2008; Csibra i Gergely, 2006). Ukratko, pozicija učenika jest zaštićena. Zaštićena je pedagoškim moratorijem, ali je i zaštićena jer učitelj ima odgovornost za odnos. Na učitelju je da se zainteresira za učenika i zastupa njegove interese jer je učenik odgojiv, tj. obrazovljiv⁵.

⁵ Vidi objašnjenje u antimoniji samostalnost-nesamostalnost

Pozicija učitelja u pedagoškom odnosu

Prema Bašić (1999) "...preko pedagoški kompetentnog odraslog čovjeka (*učenik*) dolazi u kontakt s predmetom učenja...". Drugim riječima, riječ je o posredničkoj ulozi. Učitelj s jedne strane posreduje između zahtjeva kulture i društva prema učeniku, ali i isto tako predstavlja učenikove potrebe (ideale) društvu, tj. kulturi. On ovdje predstavlja stručnu i kvalificiranu osobu kojoj je povjerena uloga (u)vođenja mladih ljudi u svijet, tj. u kulturu. Međutim, s jedne strane on treba biti dovoljno upoznat s kulturom kako bi mogao njezina znanja, umijeća, vrijednosti i stavove prenositi učeniku. Ali, s druge strane treba isto tako dovoljno poznavati i učenika kako bi ga mogao poučavati. Taj proces upoznavanja kasnije postaje temelj pedagoškog odnosa i otvara dvosmjerni kanal. Kada učenik osjeti stvaranje (ili otvaranje) tog kanala on počinje razvijati osjećaje *povjerenja* prema učitelju. Drugim riječima, pozicija učitelja u pedagoškom odnosu je **predstavnička** – učitelj kao predstavnik kulture, ali i učitelj kao predstavnik interesa odrastajućih, ali i **posrednička** – posredovanje znanja koja su kulturna uvjetovana, ali i relevantna za osobni razvoj učenika.

Međutim, pedagoški odnos je odnos trijade, tj. odnos između tri dimenzije. Jesu li te veličine uvijek u međusobno istim odnosima ili se narav i intenzitet međudjelovanja mijenja ovisno o vanjskim čimbenicima? Bašić (2015) opisuje dva aspekta pedagoškog odnosa – jedan aspekt je personalni odnos učenik – učitelj, ili prema Buberu (1999; prema Bašić, 2015) nazvan ja – ti odnos. Međutim, u tom *ja – ti* odnosu učitelj ostvaruje dodatan odnos, tj. ostvaruje dodatnu dimenziju tog odnosa *ja – ono; ja – drugi*. To je odnos učenik i učitelj, *mi* odnos, prema predmetu učenja (*onome, drugome*). Učitelj, iako nije kreator znanja, ulazi sa učenikom u odnos u kojem oni skupa *sukreiraju* znanje. Učitelj ima ulogu predstavljati ili posredovati kulturna znanja i umijeća koja su učenicima bitna za socijalizaciju i integraciju u društvo. Međutim, učitelj isto tako ta znanja i umijeća predstavlja ili posreduje na specifičan način koji odgovara učenikovoju sposobnosti za učenje, tj. odgovara učenikovoju odgojivosti/obrazovljivosti. Na ovaj način učitelj kroz personalni odnos s učenikom (jednim aspektom pedagoškog odnosa) ulazi u skroz novi odnos s predmetom njihovog istraživanja i učenja te se time otvara novi aspekt tog odnosa – **predmetna (stručna dimenzija)** pedagoškog odnosa (Bašić, 2015). Uz predmetnu, tj. stručnu dimenziju njihovog odnosa, učitelj mora usklađivati i druge zahtjeve, tj. dimenzije pedagoškog odnosa:

- orijentaciju na sadašnjost i orijentaciju na budućnost
- orijentaciju na osobnost (blizina) ili na znanje i vještine (distanca)
- orijentaciju na individualne ili kolektivne procese

- orijentaciju na autoritet i odgovornost (asimetričnost) ili prenošenje moći i odgovornosti (simetričnost)
- orijentaciju na nesamostalnost/heteronomiju ili samostalnost ili autonomiju

Antinomija sadašnjost – budućnost

Prema Bašić (1999, 183) "Konfliktna struktura odgajateljeve namjere očituje se i u istodobnoj usmjerenosti na realnost učenikovog sadašnjeg razvoja i na anticipaciju idealno-mogućeg stanja njegovog razvoja". Učiteljeva uloga svakako nije jednostavno ni u svojem najjednostavnijem obliku. Učitelj kao nositelj odgojno-obrazovnog procesa, tj. onaj koji je odgovoran za taj proces, mora pratiti učenikov odgojni-obrazovni napredak. To znači da učitelj u pedagoškom odnosu promatra kako učenik reagira, doživljava i uspostavlja odnos sa predmetom istraživanja te paralelno s time prilagođava na koji način će u budućnosti oblikovati svoju nastavu kako bi bila primjerenija učenikovom razvojnom putu i mogućnostima učenja. Na taj način učitelj stvara trenutačnu sliku o djetetu sa svim njegovim realnim mogućnostima za razvoj i učenje. S druge strane, učitelj mora imati i viziju budućeg razvoja djeteta, tj. mora imati sliku o djetetovim najboljim mogućnostima razvoja. Drugim riječima, mora njegovati pedagoški optimizam, tj. vjeru u dijete i njegov najoptimalniji razvoj. Odgajatelji moraju imati jasnu viziju djeteta, onakvim kakvo je *ovdje i sada*, ali i jasnu viziju onoga što dijete *može biti*. Prema tome trebaju oblikovati svoju svakodnevnu odgojno obrazovnu djelatnost, ali pripremati buduće sadržaje i buduće načine predstavljanja tog sadržaja. Sukladno tome, autorica Bašić (2015, 17) postavlja pitanje – što za učenika, u njegovoj razvojnoj dobi i situaciji, ima smisla, što ga razvojno osnažuje i motivira za učenje?

Antinomija blizina – distanca

Pedagoški odnos bi po definiciji trebao sadržavati određene pozitivne osjećaje i generalno biti ispunjen toplinom, nježnošću i brigom. Međutim, znači li to da ako odnos nije obilježen tim osjećajima da se ne radi o pedagoškom odnosu? Ili suprotno, jesu li svi odgojno-obrazovni odnosi u kojima su prisutni pozitivni osjećaji pedagoški odnosi? Odgovor je negativan. Naime, iako pedagoški odnos treba biti obilježen s osjećajima topline, nježnosti i brige, riječ je o subjektivnom doživljaju tih osjećaja. Način na koji učenik definira i doživljava toplinu neće

biti isti i za ostale učenike. Međutim, univerzalno jest učiteljeva autentična potreba za unaprjeđenjem razvoja učenika. Učitelj može koristiti različite metode s kojima će postići tu pedagošku namjeru, a autentičnost njegova izraza će se preslikati u njegovom djelovanju te će sukladno tome i učenici tu autentičnost doživjeti. Drugim riječima, to znači da učitelj mora po potrebi koristiti i metode u radu koje neće uvijek izazivati pozitivne osjećaje (kao npr. disciplina, restitucija, granice, odgovornost), ali će služiti za razvoj odgajaničkih potencijala.

Antinomija kolektiv – pojedinac

Bašić (2015, 20) ističe: "Dok održavanje radnog zajedništva zahtijeva opća – za sve jednaka pravila i mjerila: pravedno držanje, jednakopravnost svakog učenika – dotle radna povezanost sa svakim učenikom zahtijeva uzimanje u obzir razlika, uvažavanje posebnosti i u skladu s tim poseban angažman". Kontradiktornost u pedagoškom angažmanu jest upravo u usmjerenosti na pojedinačni razvoj učenika, ali i ostvarenje tog razvoja unutar kolektiva. Svaka se nastavna djelatnost odvija i realizira unutar grupe ili skupine te je jedna od karakteristika pedagoškog djelovanja. Međutim preko individualnog pedagoškog odnosa se odražava i rad u grupi koji prepoznaje, prati i unapređuje pojedinačni napredak. Dakle, dobar pedagog mora biti u stanju upravljati sa grupom (*grupni menadžment*) te biti u kontaktu s mnogim elementima grupe (*multi-tasking*). Meta-analiza Wang i sur. (1993) je dokazala je "ne samo značajnost odnosa učitelja i obrazovne grupe, nego i to da individualni odnosi nastaju preko kolektivnih procesa" (prema Bašić, 2015, 21). Primjer ovakvog djelovanja jest da se u svakom razredu nalazi određen broj ekstrovertiranih i introvertiranih učenika. Ekstrovertirani učenici će imati puno izravnije ostvaren odnos sa učiteljima nego introvertirani, ali odnos ekstrovertiranih učenika sa učiteljem može utjecati na mišljenje koje onda introvertirani učenici stvaraju o tom učitelju i posljedično tome odlučuju hoće li s njima ostvariti odnos. Razlog tome jest što grupa razvija svoj vlastiti identitet, svoje vlastite karakteristike i vlastite obrasce ponašanja. Upravljati grupom znači biti upoznat sa svim ovim elementima te znati reagirati na njih.

Antinomija simetrija – asimetrija

Iz ovoga je vidljivo da učenik i učitelj ne stoje ravnopravno u pedagoškom odnosu jer jedan posjeduje specijalizirana znanja i vještine, dok ih drugi ne posjeduje. Iz toga proizlazi asimetričnost tog odnosa, tj. "nejednaka moć i odgovornost partnera u odnosu na kvalitetu procesa" (Juul i Jensen, 2010 prema Bašić, 2015, 21). S druge strane, pedagoški odnos mora biti recipročan (Bašić, 1999), komplementaran (Bašić, 2015) te reverzibilan (Bratanić, 1993 prema Bašić, 2015). Ove karakteristike osiguravaju ostvarenje pedagoškog zahtjeva i etičkog načela, a to je raditi za dobro učenika te isto tako osiguravaju budući samorazvoj učenika.

Antinomija samostalnost – nesamostalnost

Bašić (2015, 22) opisuje: "Ako pedagoški odnos teži ukidanju sebe samoga, ako mora pripremiti vlastiti kraj, onda se taj kraj ne razumije kao jednokratni rez, kao trenutak koji se samo objavi, nego kao proces u kojemu se mijenja kvaliteta pedagoškog odnosa". Prema tome, krajnji cilj odgoja jest njegovo vlastito ukidanje, tj. da postane nepotreban. Međutim, kako može postati nepotreban ako je definiran kao ispunjenje pojedinačnih osjećajnih snaga i potencijala? Znači li to da odgoj prestaje zato što je pojedinac u jednom trenutku razvio sve što je imao za razviti? Odgovor je opet negativan. Proces razvoja ličnosti i potencijala jest proces koji zapravo nikada ne završava, upravo zato što je iznimno ljudsko obilježje razvijati se i učiti tijekom cijeloga života. Pojmovi cjeloživotnog usavršavanja i obrazovanja to potvrđuju, isto kao što to potvrđuje andragogija. Doduše, ono što se događa u odgojno-obrazovnom procesu i ono čemu treba težiti jest upravo razvijanje potencijala do one mjere gdje pojedinci to mogu dalje samostalno razvijati, tj. dok ne postanu samostalni. Kao samostalne i djelatno sposobne jedinice, uloga obrazovanja jest u biti voditi učenika kroz njegov razvojni put do onog trenutka dok učenik nije spreman taj zahtjev preuzeti sam na sebe. Prema tome, pedagoški odnos je obilježen određenom metamorfozom od uzora do partnera (Bašić, 2015). Zbog toga, između ostalog, govorimo o odgovornosti pedagoga za pedagoški odnos (Bašić, 2009) jer djeca tek trebaju postati odgovorna da bi mogla biti partnerima u odgoju i obrazovanju (što u isto vrijeme ne znači da se njihovi doživljaji, iskustva, mogućnosti i potrebe ne trebaju uvažavati, nego suprotno, trebaju se uvažavati u skladu s pedagoškom namjerom). Dakle, jedan od ciljeva pedagoškog vođenja na odgojno-obrazovnom putu jest vođenje ka samostalnosti i samoodgovornosti odrastajućeg čovjeka kako bi se on dalje mogao ophoditi u svom vlastitom samorazvoju.

PROCESNA OBILJEŽJA

Uz strukturalna obilježja, pedagoški odnos se može opisati i razumjeti kroz njegova procesna obilježja, tj. kroz procese kroz koje sve tri komponente (učenik – učitelj – predmet istraživanja) prolaze pojedinačno, ali i međuovisno, tijekom odgoja i obrazovanja. Za razliku od strukturalnih obilježja koja su opća za svaki pedagoški odnos, procesna obilježja su više "univerzalnija, povijesno promjenjiva, kulturološki determinirana, ovise o vladajućoj filozofiji odgoja i učiteljevoj profesionalnoj (ili implicitnoj) predodžbi odnosa učenika i učitelja" (Bašić, 2015, 23). Isto tako, procesna obilježja autori Juul i Jensen (2002 prema Bašić, 2015) opisuju kao kvalitativna obilježja pedagoškog odnosa. S druge strane, prema dosadašnjim saznanjima autorice, ne postoje kvantitativna ili empirijska istraživanja pedagoškog odnosa. Ujedno, možemo polemizirati o kvantitativnim istraživanjima fenomena duhovno-znanstvene prirode, ali ostaje činjenica kako pedagogiji nedostaju konkretni alati za rad u izravnoj praksi s odgajanicima. Tako da ćemo u nastavku teksta opisati neka procesna (kvalitativna) obilježja pedagoškog odnosa.

Univerzalna procesna obilježja

"Praktična filozofija prema Herbartu izlaže temeljne norme i vrijednosti za ljudsko djelovanje, a one pak služe kao osnovica za utvrđivanje odgojnih ciljeva" (Herkart, 1808; prema Konig i Zedler, 21, 2001). Drugim riječima, u utvrđivanju odgojnih ciljeva trebamo se okrenuti opće-prihvaćenim civilizacijskim načelima, a koja su to civilizacijska načela, Herbart izlaže putem pet "praktičnih" ideja. Dakle, odgojne ciljeve na kojima temeljimo odgojno djelovanje se trebaju ugledati na:

- ideji unutarnje slobode
- ideji savršenstva
- ideji dobrohotnosti
- ideji prava
- ideji prikladnosti

Ideja unutarnje slobode svoje ishodište pronalazi u filozofijskom uvjerenju da je čovjek slobodan. Čovjek ima mogućnost razboritosti i odlučivanja te time čovjek zapravo slobodno upravlja sa sobom i svojim djelovanjem. Ideja savršenstva se objašnjava filozofijskim uvjerenjem da čovjek teži unaprjeđenju samog sebe i svojih mogućnosti, što potvrđuje i činjenica da svi veći pedagoški mislioci pojmove odgoja i obrazovanja objašnjavaju idejom savršenosti, tj. mogućnošću čovjekovog razvoja. Nadalje, ideja se dobrohotnosti nastavlja na ideju o "moralnom odgoju" koju su promovirali mnogi pedagoški mislioci kao npr. Rousseau, Locke, te i filozofijski mislioci poput Kanta. Ideja prava i pravičnosti koja promovira pravično i pravedno djelovanje i rasuđivanje (koja se može ujediniti s općim načelima moralnog odgoja) te ideja prikladnosti koja govori o prikladnosti između čovjekovog djelovanja i htijenja.

Povijesno promjenjiva procesna obilježja

Slika djeteta, a prema tome i djetinjstva, mijenjala se kroz povijest. Prema Pintar (2019, 63) "Svako društveno ophođenje prema djetetu može se shvatiti i protumačiti jedino u odnosu na određeno društveno, ekonomsko, kulturno okruženje". Autorica nadalje objašnjava kako svako povijesno društveno djelovanje sadrži svoje ciljeve i postignuća na temelju kojih izvodi opće društvene zadaće, a prema tome i odgojne zadaće, tj. ciljeve odgoja i obrazovanja. Dakle, nemoguće je gledati na konstrukte *djetinjstvo*, *dijete* i *odgoj* bez razumijevanja društveno-povijesnog konteksta u kojem su se ti konstrukti formirali. Iako pedagogija i pedagoški mislioci održavaju već dugu tradiciju shvaćanja djeteta kao subjekta vlastitog razvoja (Rousseau, Froebel, Montessori, Steiner, Petersen, Korczak; prema Bašić, 2011), način na koji se to shvaćanje realiziralo i opredmećivalo u praksi je u različitim vremenskim periodima iziskivalo različite pedagoške i odgojne pristupe djetetu. Danas je i dalje uvriježeno shvaćanje djeteta kao subjekta vlastitog razvoja te se njegova realizacija garantira nadnacionalnim zakonskim dokumentom kao što je *Konvencija o pravima djeteta* te nacionalnom regulativom i zakonima, kao npr. *Državni pedagoški standard*, *Zakon o odgoju i obrazovanju*, *Nacionalni okvirni kurikulum*. Međutim, presudno jest da "u svakom razmatranju pedagoške prakse, neovisno iz kojeg vremenskog razdoblja ona potječe ili u kojemu se odvija, bude važno omogućiti pedagoški diskurs otvoren za kritičko promišljanje odgojno-obrazovne zbilje" (Pintar, 2019, 76)

Kulturološki determinirana procesna obilježja

S razvojem antropologije odgoja i obrazovanja dolazi do shvaćanja kako je odgoj, između ostalog, i kulturno određen. Drugim riječima, iako postoje univerzalna načela koja se primjenjuju u odgojnoj praksi, način realizacije će biti određen, kako povijesnim, tako i kulturološkim utjecajima. Antropolozi obrazovanja prvi ističu važnost utjecaja kulture na odgojno-obrazovna postignuća te svoja istraživanja temelje na lošijim postignućima etničkih i rasnih manjina u odgojno-obrazovnim institucijama Sjedinjenih Američkih Država. Dolazi se do spoznaje kako svaka školska institucija, iako motivirana općim i univerzalnim odgojnim načelima i namjerama, primjenjuje specifične kulturne obrasce za učenike pripadnike različitih kultura. Zbog toga dolazi do rezultata različitih (i lošijih) postignuća učenika marginaliziranih skupina u odnosu na učenike dominantne skupine. Tek primjenom multikulturnih i interkulturnih metoda poučavanja (a time i odgoja) počinje se uvažavati različita kulturna naslijeđa učenika i njihove mogućnosti usvajanja sadržaja (Spajić-Vrkaš, 2008).

PROFESIONALNA PREDODŽBA PEDAGOŠKOG ODNOSA

Profesionalna (ili vrijednosna) predodžba pedagoškog odnosa jest kako zapravo odgajatelj, učitelj ili nastavnik doživljava sam pedagoški odnos i svoju ulogu u njemu. Budući da je pedagoški odnos kompleksan i specifičan fenomen koji se ne razvija samom činjenicom što postoje učenik i učitelj (ona je nužan preduvjet za razvoj, ali ne i odlučujući čimbenik), potrebno je puno truda ulagati u njegov razvoj i održavanje (jednom razvijen pedagoški odnos može i nestati) te konstantno reflektirati o svom vlastitom djelovanju unutar pedagoškog odnosa i propitkivati razloge iza donošenja određenih odluka u pedagoškom odnosu. Dakle, radi se o jako velikom trudu, angažmanu i živoj volji koji pedagoški djelatnici moraju ulagati ne bi li uopće ostvarili pedagoški odnos, a kasnije onda dodatno radili na njegovoj uspješnosti. Zapravo, ne samo da pedagoški djelatnici moraju uložiti sav taj trud, nego društvo to i od njih očekuje. Kasnije će psihološka istraživanja pokazati pozitivnu korelaciju (ako ne i kauzalnost) između uspješnog odnosa učenik-učitelj i razvoja prosocijalnih oblika ponašanja kod učenika, pozitivnog stava prema školi te optimalnih akademskih postignuća. Ali postavlja se pitanje imaju li zapravo naši pedagoški djelatnici (stručna služba, nastavno osoblje, odgajatelji, znanstvenici) "jasnu profesionalnu predodžbu, svijest o značenju pedagoškog odnosa za razvoj osobnosti i posredno za školska postignuća" (Bašić, 2015, 25)?

Na profesionalnu/vrijednosnu predodžbu pedagoškog odnosa utječu:

- način na koji mi vidimo kako bi "odgojen" i "obrazovan" čovjek trebao izgledati (slika o odgojenom/obrazovnom čovjeku, antropološko-psihološki aspekt)
- način na koji vidimo kako bi trebali odgajati i obrazovati djecu (način na koji odgajamo/obrazujemo, školsko-teorijski aspekt)
- način na koji unosimo sebe u odnos (personalno-pedagoški aspekt)
- naše mogućnosti djelovanja unutar odgojno-obrazovne ustanove (školsko-motivacijski aspekt)

Centar pozornosti u idućem dijelu rada jest personalno pedagoški aspekt, tj. na koji način pedagoški djelatnici unose sebe u odnos. U ranijem djelu teksta je konstatirano kako je autentičnost nužna predispozicija za pedagoško djelovanje, ali smo o autentičnosti govorili kao djelovanju koje proizlazi iz odgajateljeve autentične namjere (Bašić, 1999). Naime, i Nohl (1933) ističe kako "tajna pedagoškog odnosa i njegovog etosa leži u orijentiranju na subjektivni život odrastajućeg" (prema Bašić, 2015, 26). Prema tome, autorica Bašić (2015) taj personalno-pedagoški aspekt definira putem pedagoškog razumijevanja i nove dimenzije pedagoškog odnosa koja obuhvaća tri momenta: vidjeti učenika, vidjeti njegove mogućnosti i vidjeti ga s empatijom.

Vidjeti učenika (priznanje, uvažavanje)

Istaknuto je da "pedagoški vidjeti učenika znači da učitelj nastoji i trudi se vidjeti svakog učenika onakvim kakav i tko on jest i da ga kao takvog bezuvjetno prihvati" (Bašić, 2015, 28). Ova konstatacija se nastavlja na predloženu antimoniju sadašnjost-budućnost. Kako bismo bili u stanju pripremati/odgajati učenika za ono što on tek može postati, moramo imati viziju te buduće mogućnosti. Kako bismo mogli jasno vidjeti tu buduću mogućnost, moramo biti dobro i temeljito upoznati sa sadašnjim učenikovim mogućnostima. Tek kroz prihvaćanje učenika, sa svim njegovim manama i vrlinama, tj. tek potpunim i bezuvjetnim prihvaćanjem učenika kao čovjeka u razvoju, možemo djelovati pedagoški. Prihvaćanje učenikovih trenutnih mogućnosti, ali i njegovih nemogućnosti, znači odavati učeniku priznanja za njegov trud i uvažavati njegov uloženi napor. Bašić (2015, 28) ova priznanja i uvažavanja očituje različitim pristupima koje praktičari koriste u svojoj praksi. Humanističko-egzistencijalni pristup opisuje cjelovito priznanje osobe "sa svim njegovim mogućnostima i ograničenjima, motivima i htijenjima" Način na koji možemo realizirati ovaj pristup jest personalno-pedagoškim pristupom učenicima, kao npr. pozdravljati učenike, oslovljavati ih imenom, pitati ih za mišljenje, uvažavati njihove prijedloge, uvažavati njihove doživljaje i mišljenja, cijeniti i iskazivati učenikov doprinos u razredu ili školi. Bihevioralni pristup odnosi se na priznanje rezultata. Dakle, vrednovanje učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća kroz objavljivanje rezultata na javnim mjestima, pohvaljivanje ostvarenja pozitivnog (očekivanog) ishoda, nagrađivanjem poželjnog ponašanja, itd. Zadnji pristup koji ostaje jest subjektivni pristup koji odaje priznanje uloženom trudu. Time se odaje priznanje motivaciji, trudu, ustrajnosti, suradljivosti i procesu učenja kao takvom (a ne ishodu učenja). Ovaj pristup se ostvaruje postepenim dodjeljivanjem odgovornosti, izražavanjem zahvalnosti za uloženi trud neovisno o rezultatu. Iako praktičari

koriste različite pristupe, najbolji pristup je onaj koji podržava dijete u njegovim nastojanjima i ohrabruje ga za daljnji rad i trud te na taj način odaje priznanje učeniku. Kako će praktičari ovaj pristup koristiti, može se ogledati u kombinaciji svih dosad navedenih pristupa i njihovoj prilagodbi pojedinačnom pedagoškom odnosu sa svakim djetetom, ali i kolektivnom odnosu sa skupinom/razredom.

Vidjeti mogućnosti

Pedagoško viđenje mogućnosti djeteta se odražava u pogledu u sadašnjosti i pogledu u budućnost. Logični nastavak na prvu komponentu pedagoškog razumijevanja vidjeti učenika. Nastavno što slijedi jest stvarati viziju učenika kakvim on može postati, tj. kakvim on može biti. Ova komponenta, nužno podrazumijeva korištenje pedagoškog optimizma, tj. imanja povjerenja u dijete, njegove sposobnosti i njegov samorazvoj. Dakle, ono podrazumijeva konstantno kritičko i refleksivno analiziranje učiteljevog doživljaja učenika, tj. konstantno propitkivanje učiteljeve trenutačne slike o učeniku. U suprotnom dolazi do razvoja *halo-efekta* u kojem učitelji imaju već stvorenu sliku o učeniku te na temelju te slike, a ne realne stvarnosti, donose odluke i zaključke o učenicima. Bez konstantnog propitkivanja i refleksije o našem odnosu sa učenicima i našoj slici o učenicima, zapadamo u opasnost već spomenutog pedagoškog fatalizma. Naime, istaknuto je da je "orijentacija na pozitivno, na razvojnu mogućnost, shvaćena kao kreativni pokretač u konstrukciji realiteta" (Bašić, 2015, 29).

Vidjeti s empatijom

Bašić je napisala da se "ovaj moment (*empatičkog viđenja*) odnosi na sposobnost i volju učitelja da uvaži subjektivnu stvarnost i samorazumijevanje djeteta i mlade osobe" (Bašić, 2015, 30). Uvažavanje subjektivne stvarnosti djeteta podrazumijeva poštivanje načina na koji dijete percipira stvarnost te načine na koje obrađuje tu percepciju. Sukladno ovakvom viđenju i pristupu djetetu, odgajatelj onda odabire načine na koji će prilagoditi odgojno-obrazovni proces djetetovim trenutačnim mogućnostima, ali i ulazi u dijalog sa djetetom kako bi što bolje upoznao taj unutrašnji svijet. Ovaj pristup se očituje i u modernim neuro-znanstvenim spoznajama dječje percepcije svijeta i važnosti simboličke igre za djetetov razvoj (Šagud, 2006).

Dakle, na temelju tog trokuta (učenik – učitelj – kultura) može se iščitati kako zapravo dolazi do stvaranja pedagoškog odnosa (*deskriptivni moment*), u kakvom su međuodnosu sve komponenti unutar pedagoškog odnosa (*strukturni moment*) te koji se procesi događaju između tih komponenti (*procesni moment*).

Kao što se može primijetiti, pedagoški odnos, iako se na prvu čini kao jednostavan fenomen koji spontano nastaje unutar odgojno-obrazovnog procesa je sve samo ne jednostavan. Prije svega, ono što legitimira odgojno-obrazovni proces je pedagoška namjera, koja je definirana kao rad za dobro učenika, ali i rad za opće dobro (kulture). Unutar tog rada, odgajatelji trebaju osvijestiti i definirati poziciju učenika, ali i svoju poziciju unutar odgojno-obrazovnog konteksta. U tome im je potrebna pomoć pedagogije, kao znanosti o odgoju i obrazovanju koja kontinuirano istražuje vlastitu praksu i različite načine kako ostvariti tu dvojnost u pedagoškoj namjeri. S jedne strane, ciljevi odgoja i obrazovanja su univerzalni (npr. opća civilizacijska načela odgoja i obrazovanja), ali s druge strane su i kontekstualno vezani (povijesno promjenjivi – promjena slike djeteta, a time pristupa odgoju i obrazovanju; kulturološki uvjetovani – promjena slike poučavanja, a time i interkulturnog pristupa odgoju i obrazovanju). Međutim, ono što valja istaknuti jest kako je zapravo u središtu pedagoške tradicije mišljenja prevladavao humanistički pristup odgoju i obrazovanju u čijem je središtu bilo dijete i dobrobit za dijete, a što se može iščitati u pedagoškim idejama, stavovima i filozofijama velikih mislioca kao što su Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Steiner, Petersen, Korczak (Bašić, 2011). Ali način na koji se ta ideja opredmećivala u praksi varira iz društva u društvo i iz jednog povijesnog razdoblja u drugo, ovisno o aktualnim i recentnim znanstvenim istraživanjima iz srodnih područja odgoja i obrazovanja. Istaknuto je da "ideja o samostalnosti djeteta i njegovoj aktualnoj ulozi u vlastitome razvoju nije nova, ali je doživjela značajnu povijesnu promjenu" (Bašić, 2011, 26). U prilog ovakvom načinu razmišljanja govori i Kuhnova "znanstvena revolucija", a to je mišljenje kako znanost ne napreduje u linearnom tijeku, postepeno unaprjeđujući svoj korpus znanja i način promišljanja o predmetu istraživanja, već izmjenu znanstvenih paradigmi koje više odgovaraju trenutnom opće prihvaćenom znanstvenom narativu (Konig i Zedler, 2001). Drugim riječima, "...otkrića i teorija nisu puke dopune postojećih znanja (...) da bi ih uklopio u znanstveni sustav, znanstvenik obično mora preustrojiti svoje teorijsko i praktično polazište..." (Konig i Zedler, 2001, 228). Ta mišljenja podupire opći stav (Šagud, 2006; Giroux, 1985, prema Bartulović, Kušević i Širanović, 2019) da je za pravo pedagoško djelovanje potrebno razvijati vještinu refleksije koja nužno obuhvaća osvještavanje vlastite implicitne pedagogije (Šagud, 2006;

Kolak, 2016; Bašić, 2015) te uvođenje potrebnih prilagodbi i promjena u vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Tek ohrabreni za takvo djelovanje, koje podrazumijeva usvajanje i njegovanje propitkivanja svojih uvjerenja i djelovanja možemo početi shvaćati i primjenjivati metode i alate za rad u praksi. Nastavno na ovo, autorica Bašić u svojim radovima (1999, 2009, 2011, 2015) nudi opsežnu deskripciju i elaboraciju pojma *pedagoški odnos* i definira druga područja pedagoškog djelovanja. Definira ulogu učitelja i ulogu učenika u pedagoškom odnosu, definira dimenzije pedagoškog odnosa uvjetovane antimonijским napetostima (*strukturna obilježja*) te definira razvojne procese unutar pedagoškog odnosa koje moraju pedagoški djelatnici prevladati sami unutar sebe (*procesna obilježja*). Zaključno, autorica govori o nužnosti definiranja učiteljske profesije, ali u okviru ovog rada možemo govoriti i pedagoške profesije zbog potreba osiguravanja autonomije ispred novo-dolazećih obrazovno-političkih zahtjeva (Bašić, 2015) te relativizacije u korist tuđih znanstveno-istraživačkih spoznaja (Palekčić, 2010).

PSIHOLOŠKI DIO

PREGLED PSIHOLOŠKIH ISTRAŽIVANJA O KVALITETNOM ODNOSU UČENIKA – UČITELJ

Dosada smo se u radu bavili sa tematiziranjem i opisivanjem pedagoškog odnosa kao temeljne funkcije pedagoškog djelovanja. Razlog tomu leži u njegovim distinktivnim razlikovnim obilježjima u odnosu na druge socijalne odnose, kao primjerice postojanje jasno istaknute pedagoške namjere te detaljno opisane kvalitativne sastavnice pedagoškog odnosa koje smo smjestili u deskriptivne, strukturne i procesne. S druge strane, o njegovim kvantitativnim obilježjima ne možemo pričati zato što dosada ne postoje (prema saznanja autorice) kvantitativna istraživanja pedagoškog odnosa. Ono što postoji su istraživanja jedne druge dimenzije, a to je odnos učenik-učitelj. Razlika između odnosa učenika-učitelja i pedagoškog odnosa leži u tome što svaki pedagoški odnos je nužno i odnos učenik-učitelj, ali nije svaki odnos učenik-učitelj i nužno pedagoški odnos. Drugim riječima, odnos učenik-učitelj je odnos koji se stvara između učitelja i učenika koji nužno moraju stupiti u neku vrstu interakcije kako bi se obavio proces odgoja i obrazovanja. On ne mora imati istaknutu pedagošku namjeru, dapače ne mora uopće imati pedagošku namjeru te isto tako ne mora sadržavati ove elemente koje smo dosada pobrojali i opisali u radu. On jednostavno postoji silom prilike jer su učenik i učitelj u tom trenutku našli na istom mjestu u isto vrijeme. Za razliku od pedagoškog odnosa koji se ostvaruje pomnim planiranjem, osmišljanjem i promišljanjem. Pedagoški odnos nije rezultat puke slučajnosti, već intencionalnosti, dapače, čak i dvojne intencionalnosti kao što smo vidjeli prethodno u tekstu.

Autorica Širanović (2016) u svojoj doktorskoj disertaciji *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*. Naglašava kako su istraživanja odnosa učenika i učitelja tijekom podučavanja rijetka pojava, ali se upravo u njemu krije veliki potencijal za unaprjeđenje tog procesa (Leitao i Waugh, 2007; prema Širanović, 2016). Autorica isto tako naglašava kako se odnos učenika i učitelja (*a ni pedagoški odnos*) nije istraživao unutar empirijske pedagogije, no zato postoje brojna psihološka istraživanja na tu temu.

KVANTITATIVNA OBILJEŽJA ODNOSA UČENIK-UČITELJ

Brojni autori su se bavili istraživanjem kvalitete odnosa učenik-učitelj: Furhman i Buhrmester, 1985; Pianta, 1999; Pianta, 2001., Buhrmester i Fuhrman, 2008; Fuhrman i Buhrmester, 2009; Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003. Čini se da je najveći doprinos napravio autor Robert C. Pianta sa suradnicima. Oni su na uzorku od preko tisuću i petsto djece i dvjesto učitelja konstruirali mjerni instrument kojim su identificirali 3 dimenzije odnosa učenik-učitelj. Prema tome, su skalu prikladno nazvali *Skala odnosa učitelj-učenik* (eng. STRS – Student-Teacher Relationship Scale) Pianta, 1999; Pianta, 2001; Jerome, Hamre i Pianta, 2009; prema Širanović, 2016). Te dimenzije su:

1. Bliskost – osjećaji privrženosti i topline prema učeniku, podrška i komunikacija s učenikom
2. Konflikt – negativne pojave u odnosu; kada se konflikt pojavljuje kao trajna karakteristika u odnosu sa učenikom; učitelj percipira učenika kao nepredvidljivu i konfliktnu osobu; osjećaji iscrpljenosti i neuspješnosti
3. Nesamostalnost/ovisnost – pretjerana ovisnost učenika o učiteljevoj pomoći i podršci; pretjerano oslanjanje učenika na učitelja te traženje učiteljeve pažnje i negativne reakcije kada ju ne dobije. Ova dimenzija je u pozitivnoj korelaciji s konfliktom.

Nadalje, istraživači Fuhrman i Buhrmester (1985, 2009; Buhrmester i Fuhrman, 2008) su razvili mjerni instrument Inventar mreže odnosa (eng. *The Network of Relationship Inquiry*) u kojem se ispituju zajedničke karakteristike različitih odnosa, između ostalog i odnosa učenik – učitelj. Karakteristike su se grupirale oko dva čimbenika a) **podrška**, i b) **negativne interakcije**. Prema njima, kvalitetan odnos učenik-učitelj jest onaj odnos koji " odlikuju uzajamni osjećaji drugarstva, zadovoljstva, emocionalne potpore i odobravanja te otvorenost za intimno razotkrivanje" (Buhrmester i Fuhrman, 2008; prema Širanović, 2016). S druge strane, negativna odnos je karakteriziran konfliktom i kritiziranju te vršenju pritiska i dominacijom nad drugom osobom.

Prije njih su istraživači Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003; prema Širanović, 2016) osmislili instrument za dječje percepcije odnosa sa učiteljem – Procjena učiteljske potpore djeci rane dobi (eng. *Y-CATS: Young Children's Appraisals of Teacher Support*). On sadrži sljedeće dimenzije:

1. **toplina/sigurnost** – učiteljeva podrška, ohrabrivanju i općem prihvaćanju
2. **autonomija** – prilike za učeničko autonomno ponašanje i donošenje odluka na nastavi
3. **konflikt** – negativne interakcije u odnosima.

Vrste odnosa učenik-učitelj

Jedno od prvih istraživanja odnosa učenika-učitelj je autor Pianta (1994) napravio na uzorku od dvadeset i šest učitelja koji su procjenjivali svoj odnos s oko četiristo učenika. U istraživanju su kombinirali različite pozitivne i negativne dimenzije kako bi onda definirali šest tipova odnosa učitelj-učenik:

1. *Ovisni tip odnosa* – karakterizira ga učenikova nesamostalnost, tj. pretjerana ovisnost o učitelju (npr. mišljenje, pomoć ili podrška učitelja)
2. *Pozitivno angažirani tip odnosa* – karakterizira ga toplina i dobra komunikacija
3. *Disfunkcionalni tip odnosa* – karakterizira ga nedovoljan angažman i trud u odnosu te prisutnost osjećaja ljutnje i iritacije
4. *Prosječno-funkcionalni tip odnosa*
5. *Ljuti tip odnosa* – karakterizira ga snažan osjećaj ljutnje u odnosu
6. *Neuključen tip odnosa* – karakterizira ga nedostatak topline u odnosu, loša komunikacija te nizak stupanj ljutnje u odnosu

Nakon tog istraživanja, Lynch i Cicchetti (1997) idu korak dalje te svojim istraživanjem utvrđuju narav odnosa učenik-učitelj. Istraživanje je provedeno na uzorku od tisuću dvjesto dvadeset šest djece. Dva glavna čimbenika koja su se ovdje iskazala presudnim su stupanj *emocionalne kvalitete* odnosa te *bliskost u odnosu*. Emocionalnu kvalitetu, autorica Širanović (2016) objašnjava kao doživljaj prevladavanja pozitivnih ili negativnih emocija u odnosu, a traženje bliskosti kao stupanj potrebe za bliskošću. Definirali su idućih 5 tipova odnosa:

1. *Optimalni odnos* – prevladavanje pozitivnih osjećaja u odnosu te niski stupanj traženja bliskosti
2. *Adekvatni odnos* – prosječna razina pozitivnih osjećaja te umjereno traženje bliskosti s učiteljem
3. *Zapostavljeni odnos* – nedostatak pozitivnih osjećaja te visoki stupanj traženja bliskosti
4. *Distancirani odnos* – nedostatak pozitivnih osjećaja u odnosu i nizak stupanj traženja bliskosti
5. *Konfuzni odnos* – prevladavanje pozitivnih osjećaja, ali i visoki stupanj traženja bliskosti

Sličnu tipologiju su u svom istraživanju o prisutnosti podrške i konflikta u odnosu učenika "u riziku" i učitelja utvrdili Wu, Hughes i Kwok (2010). Istraživanje je provedeno na uzorku od sedamsto šest učenika "u riziku", njihovih kolega iz razreda i učitelja. Dosada se već uočava

obrazac da se u svim istraživanjima kvalitete odnosa ponavljaju dva ista elementa, a to su "podrška" i "konflikt", tj. primarno, pozitivni i negativni elementi u odnosu (Širanović, 2016).

Autori su, s druge strane, identificirali četiri tipa odnosa:

1. Podudarno pozitivan tip odnosa – karakterizira ga visoki stupanj topline i podrške te niski stupanj konflikta u odnosu
2. Podudarno negativan tip odnosa – karakterizira ga visok stupanj konflikta te niski stupanj topline i podrške
3. Nepodudarno negativan tip odnosa – karakterizira ga nepodudarnost u percepcijama učitelja, kolega iz razreda i učenika "u riziku"; učenici "u riziku" procjenjuje niži stupanj topline i podrške nego njihovi kolege u razredu
4. Nepodudarno pozitivan tip odnosa – isto ga karakterizira nepodudarnost u percepcijama ispitanika s time da u ovom tipu učenici "u riziku" procjenjuju viši stupanj topline i podrške nego ostatak razreda.

Autorica Širanović (2016) je na temelju svih ovih istraživanja zaključila kako kvalitetan odnos karakteriziraju iduće karakteristike: *toplina, bliskost, emocionalna podrška, privrženost, ohrabrivanje, odobravanje, osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti te zadovoljstva odnosom, otvorena komunikacija i podrška osobnoj autonomiji*. Kada bi ove elemente pokušali pretvoriti u kategorije, mogli bi utvrditi da se radi o visoko-apstraktnim pojmovima čija je operacionalizacija iznimno teška jer se svaki element sastoji od čestica koje se zasigurno preklapaju sa česticama iz drugih kategorija. S tim problemom su se susreli Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003; prema Širanović, 2016) u svom istraživanju gdje su se tvrdnje oko kategorija konflikta i negacije autonomije preklapale. Međutim, to samo pokazuje kako se ova istraživanja rabe toliko rijetko da dosada nije bilo potrebe razviti adekvatan instrumentarij koji bi mogao precizno mjeriti ono što mi uistinu želimo mjeriti. Iako su psiholozi naklonjeniji empirijskim istraživanjima od pedagoga, ovaj pregled isto tako pokazuje golemi nedostatak pedagoških istraživanja u ovom području pa čak i kvalitativnih istraživanja koja bi prije svega imala za cilj razumijevanje prirode pedagoškog odnosa. Istu stvar navodi i autorica Bašić "upravo zbog brojnih teorijskih pristupa problematici odnosa učitelja i učenika te tendencije psihologiziranja pedagoških djelatnosti nameće se potreba za **profesionalno-pedagoškom predodžbom** odnosa učitelja i učenika" (Bašić, 2015, 35).

Pedagoški odnos je jedan od ključnih čimbenika za ostvarenje odgojno-obrazovnih ciljeva, ali i potencijala same jedinice, te bi se zbog toga on trebao više istraživati – i u kvalitativnom, ali

i u kvantitativnom smislu. Nedostaju *kvalitativna istraživanja* kako bismo stekli bolje razumijevanje fenomena koji se javljaju u odgojno-obrazovnom procesu, ali nam trebaju i *empirijski potvrđeni rezultati* kako bismo bili sigurni u točnost tih podataka. Saznanja iz ovog područja bi doprinijela boljem razumijevanju specifičnosti procesa ostvarivanja pedagoškog odnosa koja bi kasnije mogla omogućiti postavljanje općenitih zakonitosti. Postavljanje više tih zakonitosti koje se mogu koristiti za praktičnu uporabu je prijeko potrebno odgojno-obrazovnoj praksi jer, kao što i sami svjedočimo, bez njih smo osuđeni na praćenje trendova iz drugih znanosti. Isto tako, bez tih praktičnih naputaka ostavljamo naše praktičare, kao nosioce tereta odgoja i obrazovanja čitavih generacija, bez načina kako da ostvare odgojno-obrazovne ciljeve koji bi bili više usmjereni ka svim načelima koja su navedena kroz ovaj rad, humanističkim načelima u čijem se središtu nalazi učenik i njegova dobrobit (potrebe ≠ dobrobit).

PSIHOANALITIČKI DIO

EPISTEMOLOŠKO POVJERENJE

Želja je autorice ovoga rada proširiti pedagojsku teoriju o pedagoškom odnosu koristeći se psihoanalitičkom teorijom epistemološkog povjerenja. Međutim, kako bismo objasnili značaj teorije epistemološkog povjerenja, a onda ga tek doveli u suodnos s pedagoškim odnosom, moramo prije svega objasniti temelje na kojim ta teorija počiva, a to su prije svega, teorija prirodne pedagogije Csibre i Gergelyja, teorija mentalizacije autora Fonagyja i suradnika te Bowlbyjeva teorija privrženosti.

Slika 3: Suodnosi epistemološkog povjerenja



PRIRODNA PEDAGOGIJA

Csibra i Gergely (2006, 2009, 2010, 2011) tvrde kako ljudi posjeduju jedinstveni sustav učenja nazvanim "prirodna pedagogija", (eng. *natural pedagogy*). Prirodna pedagogija je sposobnost posredovanja kulturnog znanja putem komunikacijske djelatnosti (Bratanić, 1999.), prema pedagogijskim autorima. Prema psihoanalitičkom diskursu, prirodna pedagogija jest ljudska komunikacija koja je specifično adaptirana kako bi dopustila transmisiju generičkog znanja između pojedinaca (Gergely i Csibra, 2009). Omogućuje brzo i efikasno socijalno učenje kognitivno neprozirnog (eng. *cognitively opaque*) kulturnog znanja. Riječ je o vrstama znanja koja se ne mogu usvojiti procesom promatranja kao što su se dotada usvajala nova znanja i nova ponašanja. Zato su ljudi počeli razvijati jedinstveni sustav komunikacije koji je počeo obuhvaćati sve socijalne značajke učenja, ali i sve odgojne znakove učenja. Taj sveobuhvatni sustav komunikacije, koji obuhvaća osvješćivanje procesa prijenosa znanja kod odgajatelja i odgajnika, stvaranje ostenzivne komunikacije te razvoj socijalne kognicije, je omogućio ljudima prijenos znanja koji nisu samo bili direktno vezani za uporabu alata ili obradu površina, nego je bila riječ o usvajanju znanja o delikatnim i nevidljivim kulturnim znakovima.

Autore su potaknule nedosljednosti u istraživanjima teorija razvoja ljudske socijalne kognicije, tj. specifičnije, razvoja socijalne kognicije kod novorođenčadi (Csibra i Gergely, 2006). Pitanje kako novorođenče, koje tek treba naučiti govoriti, razmišljati i zaključivati te tek treba razviti socijalno-kognitivno-lingvističke sheme i strukture, uopće započinje proces usvajanja svog tog znanja? Kako ono počinje razumijevati skrbnikove pokušaje poučavanja? Naime, u dosadašnjim teorijama razvoja socijalne kognicije su u objašnjenjima fenomena (primjerice preferencija lica, praćenje pogleda i imitacija novih radnji) nedostajali specifični podaci koji bi mogli u potpunosti objasniti te fenomene i uzroke njihovog pojavljivanja. Ostalo je ključno pitanje – koji mehanizmi omogućuju novorođenčetu učenje i usvajanje znanja bez prethodno razvijenih kognitivnih-socijalnih mehanizama?

Očigledno, novorođenčad posjeduju neku specifičnu vještinu koja im omogućuje usvajanje znanja od rođenja pa nadalje dok doista ne razviju te kognitivno-socijalne sheme, a dokaz tome je sam razvoj djeteta. Zbog ove velike nedorečenosti u dosadašnjim teorijama razvoja socijalne kognicije autori su u svom istraživanju ponudili sljedeću pretpostavku – ljudi (od rođenja) posjeduju specifičnu evolucijsku osobinu (nagon) koja im omogućuje prijenos znanja, ali i usvajanje znanja poučavanjem. Tu evolucijsku osobinu, tj. tu prilagodbu, nazivaju **prirodna**

pedagogija (gdje se riječ pedagogija koristi kao sinonim za način ili vrstu učenja). Drugim riječima, učenje je posljedica ljudske evolucijske prilagodbe u usvajanju znanja kroz specijalizirane pedagoške interakcije (Csibra i Gergely, 2006).

Koje su to interakcije?

Ostenzija (ostention)

Ostenzija inače znači ponašanje koje upućuje ili ukazuje na nešto. Dakle, to je ponašanje s nekom namjerom. Ostenzija se koristi u lingvistici kao označavanje nečije namjere za komunikacijom. U ovom smislu ona obuhvaća i namjeru za komunikacijom, ali i namjeru za poučavanjem. Naime, poučavanje nije samo generičan prijenos znanja. Ono podrazumijeva *manifestaciju vlastitog znanja* preko granica kojih svakodnevno koristimo. Drugim riječima, odgajatelj ili učitelj mora sistematizirati znanje koje posjeduje te istražiti način na koji može to znanje prikazati svojim učenicima kako bi ga oni mogli naučiti. Međutim, osim manifestacije znanja, učitelj mora i *naznačiti* učenicima kako je ono što sada slijedi bitno i vrijedno pamćenje, tj. učenja. Dakle, on mora naznačiti svoju pedagošku namjeru poučavanja. Da bi se to postiglo može se služiti najjednostavnijom metodom – *razgovorom* – i verbalno naglasiti svoju namjeru; *uspostaviti kontakt očima* – prenijeti svoju namjeru kroz direktan kontakt očima; i *uspostaviti kontekst učenja* – pripremiti učenike, sadržaj i prostor za proces poučavanja (Csibra i Gergely, 2006). Razgovor, kontakt očima i ustanovljenje konteksta učenja predstavljaju *ostenzivne signale* namijenjene učenicima kako bi ih pripremili i potaknuli na proces poučavanja i učenja koji slijedi. Komunikacija ispunjena ostenzivnim signalima označava posebnu vrstu komunikacije namijenjenu za specifično adresiranje učenika u kontekstima učenja i naziva se **ostenzivna komunikacija**.

Referentnost (reference)

Većina učenika već sadrži posebnu *osjetljivost* (odgojivost prema Bašić, 1999; obrazovljivost prema Hentigu) na kontekst poučavanja te učitelj koristi ostenziju kao indikaciju da ono što sad slijedi jest proces učenja, tj. uspostavlja odgojno-obrazovni kanal. Odgojno-obrazovni kanal je dio konteksta poučavanja u kojem učitelj sa učenicima uspostavlja posebnu vrstu komunikacije koju obuhvaća verbalne i neverbalne poruke, kao i svjesne i podsvesne procese. On podrazumijeva referencijalnu komunikaciju koja se služi referentima, a to su radnje ili

simboli koje imaju zajedničko značenje u ljudskom sporazumijevanju. Pretpostavlja se da se *referencijalna komunikacija* razvila prije jezične komunikacije. Prilikom otvaranja odgojno-obrazovnog kanala učitelj se služi *specifikacijom* sadržaja obrazovanja. Ako učitelj specificira, tj. posebno obrazloži o čemu će biti riječ tijekom učenja, učenici će imati već definiranu startnu točku procesa obrazovanja. To će im zauzvrat omogućiti prebacivanje fokusa na ono što sad slijedi kao početak procesa učenja. Primjeri za referentno označavanje su *geste pokazivanja* poput promjena pogleda ili pokazivanje prstom.

Značajnost (relevance)

Zadnja stavka koja ostaje učitelju "u rukavu" nakon manifestacije znanja kako bi osigurao učeničku potpunu pozornost jest *interpretacija*. Ili interpretacija same manifestacije, ili interpretacija promatranog ponašanja, ona omogućuje dodatne informacije učeniku potrebne za donošenje ispravnih zaključaka. Naime, manifestacija sadržaja znanja te pojašnjenja tih manifestacija potpomažu stvoriti pedagoški kontekst učenja. Drugim riječima, interpretacija stvara kontekst u kojem učitelj prenosi nove i *značajne informacije* za učenika. Ono služi kod učenika za osvješćivanje važnosti ovog konkretnog procesa učenja te za fokusiranje ili senzibiliziranje učenika za ono što slijedi.

Dakle, ovo su sve metode koje učitelji koriste (svjesno ili nesvjesno) kako bi uspostavili kontekst učenja, kako bi osvijestili kod svojih učenika da sada započinje proces učenja te kako bi mogli svoje manifestirano znanje prenijeti u najprikladniji oblik poučavanja. Prema tome, možemo vidjeti da prirodna pedagogija podrazumijeva dvije specifične djelatnosti – a) **socijalno učenje** (nužna prisutnost učitelja); i b) posebna vrsta **socijalne komunikacije** (upućivanje na početak i kontekst učenja) (Csibra i Gergely, 2006). Kao mehanizam socijalnog učenja, prirodna pedagogija služi za prijenos generaliziranog znanja (= znanje koje se može automatski primijeniti na druge aspekte života (Csibra i Gergely, 2009)). Ono zahtijeva aktivnu participaciju učitelja (kroz manifestaciju znanja) koja se ostvaruje kroz socijalnu komunikaciju (učitelj svoju namjeru prenosi učenikima kroz upućivanje i signaliziranje tijekom procesa manifestacije znanja (Csibra i Gergely, 2006)). Ukratko, ljudi su razvili novi komunikacijski sustav učenja koji se temelji na ostenzivno-referencijalnim manifestacijama znanja u kojem učitelji navode učenike kroz selektivno prikazivanje znanja. Učenici zauzvrat to znanje

prirodno usvajaju i integriraju u svoj postojeći fundus znanja. Taj prirodni moment je jedan od razloga zašto se i teorija naziva *prirodna pedagogija*.

S druge strane, kao što je navedeno u pedagoškom djelu ovog rada, učenici pokazuju prirodnu upućenost na učenje. Međutim, da bi ispunili tu upućenost, potrebna je prisutnost stručnog i educiranog voditelja (pedagoga, u najširem smislu te riječi) koji ih vodi kroz taj proces učenja (Bašić, 1999, 2009, 2015). Autori Gergely i Csibra (2009) tu upućenost definiraju kroz ove određene vrste ponašanja:

- a) preferirana pažnja prema izvoru ostenzivnih signala (učitelj)
- b) referencijalna očekivanja inducirana ostenzivnim (pedagoškim) kontekstom i
- c) interpretativna pristranost u kodiranju ostenzivno-referencijalne komunikacije kao generaliziranog znanja.

Osjetljivost na ostenzivne signale

Jedna od karakteristika ljudske komunikacije jest osjetljivost na ostenzivne signale (Csibra i Gergely, 2009). Osjetljivost na ostenzivne signale je urođena ljudska sposobnost fokusiranja pažnje na nekoga ili nešto kada pretpostavljamo da nam se netko obraća ili kada mislimo da ćemo svjedočiti nečemu bitnim za nas. Autori ovu osjetljivost potkrepljuju sa istraživanjima novorođenčevih reakcija prilikom izravnog obraćanja (Farroni, 2002; prema Gergely i Csibra, 2009). Naime, rezultati istraživanja su pokazala da djeca reagiraju na dva ostenzivna signala – a) izravno gledanje u oči, i b) tepanje. U oba dva slučaja su se kod djece aktivirale iste neuralne strukture kao što se aktiviraju kod odraslih prilikom reakcije na ove ostenzivne signale (Kampe i sur., 2002; Cooper i Aslin, 1990; prema Gergely i Csibra, 2009).

Referencijalna očekivanja

Referencijalna očekivanja se odnose na onaj vid komunikacije koji u sebi sadrži edukativnu notu. Naime, ako ostenzivnim signalima nastojimo objasniti našem sugovorniku (adresatu) neki novi fenomen (bio objekt, riječ ili apstraktan pojam), onda će kod tog adresata doći do spajanja referencijalnih signala, kao npr. deiktičkih gesti i verbalnih ekspresija. Prilikom spajanja te neuralne veze dolazi do stvaranje referencijalnog očekivanja. Istraživanja (Csibra i suradnika) s drugim studijama su pokazala da ako ostenzivno komuniciramo sa

novorođenčatom te gledamo u objekt koji se nalazi skriven iza neke barijere, dijete će onda pratiti naš pogled očekujući da će tamo vidjeti nešto. Dakle, u djetetov umu se stvara očekivanje nekakvog referenta (novog objekta ili fenomena) na temelju ostenzivnih signala koje je dobilo od svojih skrbnika (odgajatelja, učitelja), prema (Csibra i Volein, 2008; prema Gergely i Csibra, 2009).

Interpretativna pristranost za generalizaciju

Dakle, u ovim paragrafima je pokazan (pedagoški) potencijal ostenzivno-referencijalne okoline – odgajatelji koji koriste ostenzivne signale za referencijalne simbole u okolini. S druge strane, učenici očekuju da će naučiti nešto generalno u takvom kontekstu. Drugim riječima, ako odgajatelj uspije postići ostenzivno-referencijalnu okolinu, učenici će biti prijemčivi za usvajanje generalizirajućeg znanja u tom kontekstu.

Društvo se sastoji od različitih znakova ili simbola koje ljudi interpretiraju u svrhu svog preživljavanja. Ti znakovi sami po sebi nisu, kako je već ranije naznačeno, jednoznačni i samorazumljivi već zahtijevaju određeno shvaćanje. Zahtijevaju vrijeme koje je potrebno kako bi se moglo shvatiti njihovo značenje, ali i korisnost za ljude. Zahtijevaju proces učenja, kako bi ljudi mogli potpuno shvatiti njihov značaj i dodatno odrediti način kako iskoristiti taj značaj te zahtijevaju transgeneracijski prijenos znanja. Bez transgeneracijskog procesa, svaka generacija bi bila osuđena iznova otkrivati značenja pojedinih simbola, njihova tumačenja te primjenu u ljudskom životu. Ovaj prijenos znanja omogućuje ubrzanje tog procesa, povećanje broja interpretacija tih simbola (re-interpretacija; sličnost s duhovno-znanstvenom pedagogijom i hermeneutičkim procesom) te stvaranje novih načina primjene u ljudskim životima. Bilo je potrebno osmisliti određen sustav posredovanja znanja kako bi se najmlađi članovi populacije mogli što brže integrirati u postojeći društveni sustav. Autori Csibra i Gergely su razvoj tog sustava pokušali objasniti kroz teoriju prirodne pedagogije, kao ljudske urođene sposobnosti za socijalno učenje i usvajanje znanja posredovanom drugom (stručnijom) osobom. Naime, autori Csibra i Gergely su iz psihoanalitičkog pristupa krenuli istraživati temeljan pedagojski fenomen, a to je odgojivost, odnosno obrazovljivost. Ukratko, **ostenzivno-referencijalna okolina** u psihoanalitičkom diskursu se podudara sa načelnom **odgojivošću**, tj. **obrazovljivošću** u pedagoškom diskursu jer obje objašnjavaju *čovjekovu upućenost na učenje*.

PRIVRŽENOST

Privrženost predstavlja čvrstu afektivnu vezu između djeteta i odrasle osobe (primarnog objekta). Autor Bowlby je postavio teoriju privrženosti (1980; prema Fonagy i Allison, 2014) koju definira kao "odnos koji se stvara između majke i djeteta". Kasnije će se ta definicija proširiti na dijete i osobu koja ga skrbi u prvom godinama života (primarni objekt). Privrženost je utisak koji dijete ostvaruje spram primarnog objekta i njegovih reakcija na potrebe djeteta. Ako primarni objekt kontinuirano i s toplinom i nježnošću odgovara na djetetove potrebe, dijete će se osjećati sigurno, zaštićeno i voljeno. Ti osjećaji će rezultirati u stvaranju sigurne privrženosti djeteta prema objektu koje će kasnije postati temelj za odnose koje će dijete uspostavljati sa drugim ljudima (objektima). S druge strane, ako primarni objekt, ili majka, ne odgovara kontinuirano ili nije dosljedna u svojim reakcijama na djetetove potrebe, dijete će zauzvrat razviti nesigurne stilove privrženosti ovisno o reakcijama objekta. Bowlby isto tako iznosi kako nesigurni stilovi privrženosti rezultiraju u nepovoljnim razvojnim posljedicama za pojedinca kao što su kognitivna "zatvorenost", "dogmatizam" i/ili "konzervativizam" (u mišljenju, ne politički) (Bowlby, 1980; prema Fonagy i Allison, 2014). Prema tim podacima, pojedinci koji imaju razvijene nesigurne stilove privrženosti u odrasloj dobi češće će se držati svojih ustaljenih kognitivnih struktura, makar bile netočne ili uzrokovale emocionalnu disregulaciju (Kruglanski, 1989; prema Fonagy i Allison, 2014). Ustrajanje u kognitivnim shemama, iako su nepouzdana, i nesiguran stil privrženosti onemogućuje aktivaciju epistemološkog povjerenja. Zapravo, pojedinac se cijelo vrijeme nalazi u stanju epistemološkog opreza te zbog toga nije u mogućnosti vjerovati vjerodostojnosti informacija koje dobiva iz okoline ili od drugih bližih ljudi. Zbog toga, pojedinci ne mogu imati koristi od poučavanja ili obrazovanja jer im određeni unutrašnji psiho-kognitivni faktori (epistemološki oprez) to onemogućavaju. Takvi pojedinci sustav obrazovanja prepoznaje i označava kao "teški učenici" te oni najčešće propadaju kroz rupe u sustavu ili sami postanu žrtve sustava koji nije prilagođen za njihove zahtjeve.

Dakle, za razviti sigurnu privrženost potrebno je, između ostalog, **dosljedan i kontinuirani njegujući odgojni stil**. Potrebno je doživljavati dijete kao **intencionalnog aktera** što posljedično u djetetu ima za zavoj internaliziranih osjećaja zaštite i sigurnosti. Ti internalizirani osjećaji stvaraju svojevrsnu "sigurnu bazu" u primarnim objektima koja omogućuje djetetu eksploraciju svijeta oko sebe. Upravo je do ovog zaključka došla i Bowlbyjeva kolegica Mary Ainsworth sa svojim eksperimentom "nepoznate situacije". U svojim eksperimentima je Ainsworth zapravo klasificirala privrženosti te definirala različite vrste nesigurne privrženosti

– nesigurno-izbjegavajući stil privrženosti i nesigurno-opirući stil privrženosti. Oba nesigurna stila se razvijaju iz nedosljednih, nekontinuiranih i neadekvatnih reakcija majki na djetetove potrebe. Zbog toga, djeci je onemogućen kompletan i holističan psiho-socijalni i kognitivno-socijalni razvoj. Drugim riječima, djeci se usporava razvojni kapacitet koji nadgleda sposobnost za internalizirani emocionalni uvid (Fonagy, 1991; prema Mindoljević-Drakulić, 2015).

Teškoće u socio-kognitivnom razvoju ostavljaju niz teškoća s kojima se djeca moraju suočavati kroz svoje djetinjstvo pa sve do odrasle dobi. Te teškoće mogu biti nemogućnost održavanja ili uspostavljanja dobrih i značajnih emocionalnih odnosa sa drugima, loša performativnost u socio-kognitivnim zadacima te snižena emocionalna regulacija (Fonagy i Allison, 2014). Međutim, sve one proizlaze iz jednog zajedničkog čimbenika, a to je rani razvoj. Kao što je dosada istaknuto, rani razvoj je jedno od najznačajnijih razdoblja čovjekovog razvoja jer je on kasnije postaje temelj za čovjekovo postojanje i funkcioniranje u društvu. Ako u mlađoj dobi nismo usvojili pravila ponašanja i mehanizme za primanje i pokazivanje lepeze naših afektivnih stanja, treba pretpostaviti da ćemo kasnije u životu teže usvojiti ta ista pravila i mehanizme. Prema tome, autor Fonagy uvodi koncept mentalizacije – proces shvaćanja naših subjektivnih stanja i mentalnih procesa (Bateman i Fonagy, 2006).

MENTALIZACIJA

Mentalizacija je koncept koji se razvio u francuskoj tradiciji psihoanalize, L'École Psychomatique de Paris, te su ga operacionalizirali istraživači teorije uma (Bateman i Fonagy, 2004a). Kasnije ga počinje koristiti autor Fonagy, 1989, u svom radu *"On tolerating mental states: theory of mind in borderline patients"* te se nastavio razvijati u sklopu većih empirijskih istraživanja. U njemu su istraživali snagu dječje privrženosti s obzirom na razvoj roditeljske privrženosti tijekom trudnoće (Fonagy, Steele i Steele, 1991; prema Fonagy i Allison, 2011), ali i po sposobnosti roditelja da razmišljaju o svojim stilovima privrženosti u djetinjstvu u kontekstu mentalnih stanja (Fonagy, Steele, Moran, Steele i Higgitt, 1991; prema Fonagy i Allison, 2011). Godinu dana kasnije su iznijeli hipotezu kako postoji korelacija između procesa razvoja privrženosti i razvoja dječje sposobnosti da razumiju interpersonalne procese u kontekstu mentalnih stanja (Fonagy et al., 2002; prema Fonagy i Allison, 2011). Ti podaci upućuju da tijekom istraživanja razvoja privrženosti u djece, primijećeno je da djeca polako, tijekom vremena i sa stjecanjem sve većeg socijalnog iskustva, razvijaju distinktivnu sposobnost razumijevanja socijalnih interakcija kroz razumijevanje tuđih mentalnih stanja. Razumijevanje tuđih mentalnih stanja je, prije svega, imaginativna mentalna aktivnost u kojoj nastojimo zamisliti tuđa mentalna i emocionalna stanja. Na temelju tog razumijevanja onda interpretiramo tuđa ponašanja, osjećaje i misli, tj. na temelju tog razumijevanja mi pridodajemo smisao kompleksnim socijalnim interakcijama u kojima se nalazimo svakodnevno. To nam omogućuje svakodnevno funkcioniranje bez opterećenja nalaženja u konstantnim nepoznatim situacijama. *Odnosno, to nam omogućuje da stvaramo lagani osjećaj sigurnosti u našu okolinu, zato što imamo razvijenu određenu razinu razumijevanja za procese koje se događaju u njoj.* Razumijevanjem tuđih mentalnih stanja povećavamo razumijevanje naših vlastitih mentalnih stanja i obrnuto, boljim razumijevanjem vlastitih unutarnjih procesa možemo imati više razumijevanje za druge ljude. Razumijevanje našeg unutarnjeg psihičkog svijeta je preduvjet za razumijevanje emocija i ponašanja ljudi oko nas. Moglo bi se čak reći kako su uspješni kapaciteti mentalizacije su preduvjet za razvoj empatije (Fonagy, Luyten, Allison i Campbell, 2019).

Mentalizacija je razvojni kapacitet koji ovisi o dovoljno dobrim odnosima privrženosti između pojedinca i svijeta (Bateman i Fonagy, 2004a). Ako je primarni objekt bio u stanju zrcaliti

subjektivna iskustva djeteta, tada će se najvjerojatnije razviti siguran stil privrženosti i *robustan kapacitet mentalizacije* (Bateman i Fonagy, 2013). Međutim, mentalizacija nije statičan kapacitet, već dinamična i višestruka sposobnost koja dolazi do izražaja u odnosima privrženosti. Drugim riječima, mogući su privremeni prekidi u sposobnostima mentalizacije ako se pojedinac nađe u situacijama stresa. Međutim, sa razvojem robusne mentalizacije pojedinac razvija sposobnost nastavka mentaliziranja nakon prekida mentalizacije te mu to povratno omogućuje očvršćivanje osjećaja sigurne privrženosti, osobne autonomije i djelovanja, bolju regulaciju osjećaja i bolju prilagodbu na svoju socijalnu okolinu (Mikulincer i Shaver, 2007; prema Bateman i Fonagy, 2013). Tako pojedinci sa *zrelom mentalizacijom* pokazuju veću razinu otpornosti u situacijama visokog stresa te su u stanju prisvojiti novu perspektivu o svojem životu koja im omogućuje bolje snalaženje u budućim nepovoljnim situacijama. Oni isto tako imaju internalizirane sigurne odnose koji im onda omogućuju istraživanje i verbalizaciju negativnih osjećaja i sjećanja bez opasnosti razvoja kroničnog poremećaja unutarnje ili vanjske stvarnosti (Fonagy, Luyten, Allison i Campbell, 2019).

Razvoj robusnog kapaciteta metalizacije ovisi prije svega o primarnim objektima. Ako su primarni objekti bili u stanju razumjeti i reflektirati mentalna stanja svoje novorođenčadi na brižan, pažljiv i bezopasan način, onda će novorođenčad razvijati svoje sposobnosti razumijevanja vlastitih i tuđih mentalnih stanja (Bateman i Fonagy, 2004a). Drugim riječima, siguran stil privrženosti omogućuje razvoj kapaciteta za mentalizaciju koji onda omogućuje razvoj povjerenja u svoju socijalnu okolinu, pojam koji se zove *epistemološko povjerenje*. Razvoj povjerenja u svoju socijalnu okolinu omogućuje ljudima reagiranje na ostenzivne-referencijalne signale oko njih te omogućuje interpretaciju informacija koje dobivamo iz okoline. Dakle, ovi evolucijski nagoni privrženosti i mentalizacije posljedično omogućuju razvoj pojedinčeve sposobnosti za usvajanje novog znanja od svoje okoline i od ljudi.

EPISTEMOLOŠKO POVJERENJE

Nastavno na rad prirodne pedagogije Csibre i Gergelyja, Bowlbyjeve teorije privrženosti i teorije mentalizacije, psihoanalitičar Fonagy preuzima pojam epistemološkog povjerenja (od autora Sperber i sur. 2010; Sperber i Wilson, 2012) te gradi svoju teoriju o tome kako pacijenti s graničnim poremećajima ličnosti imaju problema s uspostavljanjem i održavanjem socijalnih veza. On dovodi taj problem u suodnos s prirodnom pedagogijom – ljudskim evolucijskim sustavom socijalnog učenja. Naime, ljudi zbog prirodne pedagogije mogu stvarati odnose s drugim ljudima od kojih trebaju učiti – od primarnih objekata do šire socijalne zajednice. U takvim odnosima se stvara specifična vrsta povjerenja koju autori nazivaju *epistemološkim povjerenjem*, koje omogućuje odgajanicima da vjeruju u intencije ljudi oko njih koji ih poučavaju. Drugim riječima, zbog toga što ljudi imaju sposobnost razvoja epistemološkog povjerenja, ono im omogućuje uspostavljanje odnosa od povjerenja s njihovom okolinom i ljudima u njoj te to povratno pozitivno djeluje na ljudsku sposobnost učenja. S druge strane, ljudi koji ne usvoje tu sposobnost, kao npr. osobe s graničnim poremećajima ličnosti, zbog toga ne mogu učiti iz svoje okoline, ne mogu uspostavljati socijalne odnose te ne mogu uopće razviti povjerenje što ih onda osuđuje na začarani krug nemogućnosti učenja iz svojih vlastitih pogrešaka.

Ljudi se inače nalaze u konstantnom stanju epistemološkog opreza (eng. *epistemic vigilance*). Kako se društvo razvijalo i ljudi su počeli razvijati sve kompleksnije alate, tako se počela javljati potreba za sustavnim prijenosom znanja starijih generacija na mlađe generacije. Radilo se kompleksnijim kognitivnim zadacima koje nije bilo moguće usvojiti dotadašnjim načinima učenja (Fonagy, Luyten, Allison, 2015). "Učitelji" su trebali manifestirati svoje znanje (Csibra i Gergely, 2006) te pronaći način kako sada taj međupovezan sustav informacija prikazati učenicima, a da se ne izgube glavne poveznice i poante koji čine taj sustav toliko kompleksnim. Dakle, trebalo je to znanje "obraditi" na poseban način kako bi učenici, koji ne posjeduju odgovarajuće iskustvo, sada mogli steći percepciju o tome kao da su to iskustveno prošli. Drugim riječima, trebali su učenicima objasniti postupak osmišljavanja i kreiranja alata za rješavanje njihovih problema kako bi onda učenici znali to znanje primjenjivati u svom životu i adaptirati ga nepredvidljive i nadolazeće izazove. Taj proces poučavanja označava *manifestaciju znanja* (Csibra i Gergely, 2006).

S druge strane, iako su učitelji imali jasno izraženu namjeru – poučavati, prenijeti znanje na iduću generaciju, učenici to nisu imali. Kao što je istaknuto, učenicima nedostaje to iskustvo suočavanja sa problemom te osmišljavanja načina kako riješiti taj problem. Kako onda takvim učenicima objasniti kako znanje, koje je njima još uvijek nedostupno (po iskustvu), je za njih važno? To se može postići korištenjem posebnih metoda koje omogućuju kulturni prijenos znanja – *ostenzivnim signalima*. Autori Csibra i Gergely su prve ove ostenzivne signale primijetili na majkama novorođenčadi (Csibra i Gergely, 2006). Majke, isto kao i proto-učitelji, trebaju svoju namjeru poučavanja prenijeti svojim "učenicima". S obzirom da "učenici" ne razumiju važnost informacija koje se prenose, majke, tj. proto-učitelji, su razvili sustav učenja u kojem aktivno angažiraju svoje "učenike" da osiguraju njihovu potpunu pažnju. Taj sustav se naziva *socijalna kognicija*, a to je mehanizam pomoću kojeg ljudi procesiraju informacije u socijalnim situacijama. Međutim, budući da se socijalna-kognicija razvija sa sazrijevanjem djeteta, treba postojati neki dublji evolucijski nagon koji dijete potiče na pažnju, koncentraciju, slušanje i promatranje, te učenje i usvajanje. Taj nagon, tj. ta adaptacija socijalnog učenja su autori Csibra i Gergely nazvali *prirodna pedagogija* (Csibra i Gergely, 2006, 2009, 2011; Gergely i Csibra, 2013).

Prirodna pedagogija podrazumijeva sustav socijalnog učenja koji se oslanja na poseban sustav socijalne komunikacije, i to na *ostenzivnu komunikaciju*. Ostenzivni signali pripremaju slušatelje za sadržaj pošiljatelja, tj. oni nagovještaju pošiljateljevu komunikativnu namjeru (Csibra, 2010). Oni isto tako imaju za cilj smanjiti stupanj primateljevog *epistemološkog opreza*. To je oprez od informacija iz okoline koje mogu potencijalno naštetiti primateljevu dobrobit (Sperber i Wilson, 1995; prema Fonagy i Allison, 2014). Prirodna pedagogija je zbog toga evolucijska adaptacija koja omogućuje učenicima popuštanje stupnja epistemološkog opreza, tj. omogućivanje razvoja epistemološkog povjerenja, koja ima za cilj transgeneracijski prijenos kulturno neprozirnog znanja. S druge strane, razvio se još jedan evolucijski nagon koji omogućuje ljudima razvoj epistemološkog povjerenja – a to jest *privrženost* (Fonagy i Allison, 2014). Drugim riječima, sigurna privrženost stvara preduvjete za opuštanje epistemološkog opreza, koji onda omogućuju "učenicima" da reagiraju na ostenzivne znakove njihovih učitelja i pomoću epistemološkog povjerenja omogućuju transgeneracijski prijenos kulturno neprozirnog znanja s jedne generacije na drugu. I taj cijeli proces se naziva prirodna pedagogija koja je svojstvena samo ljudskim bićima (Fonagy i Allison, 2014).

ZAKLJUČAK

Pedagoški odnos čini bit pedagoškog djelovanja. Pedagoško djelovanje je kompleksan fenomen koji obuhvaća različite segmente rada pedagoga u bilo kojem odgojno-obrazovnom kontekstu. U ovom je radu istaknuto duhovno-znanstveno shvaćanje pedagoškog u pedagoškom djelovanju zbog duhovno-znanstvenog pristupa znanosti općenito, i to razumijevanjem prirode djelovanja. Pedagogija, slično kao i druge društvene ili humanističke znanosti, proučava pretežito ljudsku kulturnu djelatnost, a to su odgoj i obrazovanje. Iako su u međuvremenu odgoj i obrazovanje postali institucionalni, tj. pod okriljem, nadzorom i regulacijom države (kao npr. Ministarstvo znanosti i obrazovanja), i dalje je riječ o fenomenu koji inače ne bi postojao u prirodi da ne postoje ljudi. Ljudsko postojanje, i djelovanje, legitimira djelatnost odgoja i obrazovanja. Autorica Slavica Bašić, nastavnica duhovno-znanstvene pedagogije, tu legitimaciju vidi u sklopu bazične ljudske antropološke karakteristike – upućenosti na učenje ili *odgojivosti*, kako ju ona definira. Isto tako, drugi temeljni pedagogijski autor Marko Palekčić, nastavno na rad normativnog pedagoga, Johanna Friedriecha Herbarta, tu upućenost definira pojmom *obrazovljivosti*. S druge strane, iz psihoanalitičkog diskursa se ta ista bazična ljudska karakteristika, objašnjava teorijom prirodne pedagogije i epistemološkog povjerenja. Specifično, iz psihoanalitičke perspektive gledanja, ljudska karakteristika upućenosti na učenje objašnjava se evolucijskom potrebom ljudi da uče iz svoje okoline kako bi preživjeli. S vremenom je znanje koje su ljudi akumulirali postajalo sve kompleksnije i neprozirno te se javljala potreba za sustavnim posredovanjem tog znanja mlađoj generaciji. Kako bi mlađa generacija bila posebno koncentrirana na sadržaje koji su slijedili, "proto-učitelji" su razvili sustav *ostenzivne komunikacije*. Ostenzivna komunikacija koristi *signale* koje posebno pripremaju adresata, "proto-učenika", na prijam novog kulturno-relevantnog znanja. Ova sposobnost učenika da se posebno koncentrirana na specifičan "odgojno-obrazovni" sadržaj se naziva *osjetljivost na ostenzivne signale*. Isto tako, budući da je okolina u kojoj su se ljudi razvijali bila puna opasnosti koje nisu bile isprva vidljive, shvatljive ili uočljive ljudi su razvili sposobnost – *epistemološkog opreza*. To je ljudski nagon za preispitivanjem (zaziranjem) od nepoznatih informacija koje dobivamo iz okoline. Prilikom prijenosa znanja s jedne generacije na sljedeću, ostenzivni signali imaju ulogu smanjivanja epistemološkog opreza, tj. aktivacije *epistemološkog povjerenja* koje posljedično "proto-

učenicima" omogućuje učenje od učitelja. Drugim riječima, učenici su upućeni na učenje jer se to može smatrati ljudskim evolucijskim nagonom za preživljavanje u neprozirnoj (eng. *opaque*) okolini koja može biti opasna. Dakle, tu se očituje preklapanje u bazičnom konceptu – *upućenosti na učenje*, iz dvije različite znanosti, pedagogije i psihoanalize te njihova objašnjenja za taj koncept.

Duhovno-znanstvena pedagogija ističe ulogu pedagogije u odgovaranju na bazičnu ljudsku karakteristiku, upućenosti na učenje, procesima odgoja i obrazovanja. Odnosno, dužnost je pedagoga odgovoriti na djetetovu mogućnost učenja na način da mu omogući proces učenja. Ovdje je izražen *humani* aspekt duhovno-znanstvenog pristupa pedagogiji. Jedan od načina na koji će pedagogija organizirati proces učenja ovisi o mnogim čimbenicima (što teorijskim, što osobnim postavkama praktičara), ali ono što je svima sigurno zajedničko jest jedno, a to je da se odgojno-obrazovna djelatnost mora realizirati odnosom učenika i učitelja. I to ne bilo kakvim odnosom, nego specifičnim odnosom koji se može realizirati samo u odgojno-obrazovnom kontekstu, a to je **pedagoški odnos**. Riječ je o odnosu koju nastaje zbog potrebe odgajanja i obrazovanja mladih ljudi. Naime, radi se o odnosu koji nastaje zbog potrebe mladih ljudi da uče više o svijetu oko njih, ali da uče na način koji je specifičan i prilagođen njihovim razvojnim potrebama, a to je *pedagoška organizacija učenja* ili *pedagoški odgoj i obrazovanje*.

Psihoanaliza objašnjava da će djeca koja imaju razvijene *sigurne stilove privrženosti*, tj. imaju usvojene dovoljno dobre emocionalne odnose sa svojim primarnim skrbnicima (objektima), kasnije moći razvijati i usvajati kompleksne socijalno-kognitivne obrasce, mišljenja i ponašanja. Djeca s razvijenim sigurnim privrženosti jednako će tako moći i razviti dobar kapacitet *mentalizacije*, tj. sposobnost razumijevanja svojih i tuđih mentalnih stanja. To podrazumijeva percipiranje našeg vlastitog unutrašnjeg psihičkog svijeta i razumijevanje naših vlastitih emocionalnih procesa. Kroz razumijevanje vlastitog mentalnog stanja možemo bolje razumjeti tuđa mentalna stanja i obrnuto. Na taj način isto tako stvaramo sve kompleksniju socijalno-kognitivnu sliku o svijetu, ali i o našoj ulozi u tom svijetu. Isto tako, djeca sa razvijenim sigurnim stilom privrženosti i kapacitetom za mentalizaciju će imati razvijenu sposobnost *epistemološkog povjerenja*. Naime, sigurno privrženosti djeca sa robusnim kapacitetom za mentalizaciju moći će razvijati epistemološko povjerenje prema informacijama koje dobivaju iz svoje okoline te će im posljedično to epistemološko povjerenje (koje se oslanja na sigurnu privrženost i dobar kapacitet mentalizacije) omogućiti *učenje* iz svoje socijalne okoline. Djeca s razvijenim epistemološkim povjerenjem će biti u stanju usvajati informacije koje primaju iz okoline, integrirati ih u svoj već postojeći fundus znanja te ih primjenjivati u

svakodnevnom životu. S druge strane, djeca koja će imati razvijene nesigurne stilove privrženosti, će imati razvijene ograničene kapacitete za mentalizacijom te će moći u ograničenom kapacitetu razviti epistemološko povjerenje. To ustvari znači da prilikom uočavanja ostezivnih znakova iz svoje socijalne okoline ta djeca neće biti u stanju smanjiti svoju razinu epistemološkog opreza prema bilo kakvim informacijama koje trebaju naučiti. Nemogućnost aktivacije epistemološkog povjerenja ostavlja djecu u konstantnom stanju opreza prema informacija koje dobivaju, što drugim riječima označava ograničenu mogućnost učenja općenito.

Autor Fonagy, sa timom stručnjaka i znanstvenika oko sebe, zadnje desetljeće razvija teoriju mentalizacije, tj. razvija tretman baziran na mentalizaciji. Tom teorijom objašnjava kako je zapravo u središtu svih poremećaja ponašanja mogućnost pojedinca za korištenjem mentalizacijom ili poremećena mogućnost pojedinca za upotrebom mentalizacije. S obzirom na to da nam mentalizacija omogućuje shvaćanje samih sebe i drugih mentalnim stanjima, ona nam omogućuje i da učimo jedni od drugih i razvijanjem epistemološkog povjerenja. Pojedinci koji imaju razvijene ograničene ili disfunkcionalne kapacitete mentalizacije (npr. u slučaju psihoza) nemaju mogućnost smanjenja epistemološkog opreza što znači da ti pojedinci ne mogu učiti iz svoje socijalne okoline. To isto tako znači da ti pojedinci mogu u ograničenom ili disfunkcionalnom kapacitetu shvaćati sami sebe i druge ljude oko sebe. Nemogućnost shvaćanja sebe pa posljedično nemogućnost shvaćanja svijeta oko sebe dodatno aktivira stanje epistemološkog opreza što takve osobe ostavlja bez mogućnosti učenja. Pomoću tretmana baziranog na mentalizaciji, autor Fonagy nudi teorijski okvir kako terapeuti mogu kroz terapiju poboljšati pojedinačne sposobnosti mentalizacije, a time otvoriti pojedinca za razvoj epistemološkog povjerenja u svoju socijalnu sredinu.

S druge strane, pedagogija se temelji na pedagoškom odnosu te zahvaća različita kompleksna područja djelovanja pedagoga. Taj odnos nipošto nije niti smije biti nesvjestan čimbenik u radu pedagoga jer sadrži ogroman potencijal. Pedagoški odnos sadrži cjeloviti potencijal odgoja i obrazovanja jedne osobe. Drugim riječima, o kvaliteti pedagoškog odnosa će ovisiti kvaliteta odgojivosti i obrazovljivosti jedne osobe. Nažalost, potpuni nedostatak empirijske podloge u ovom području onemogućuje donošenje bilo kakvih znanstveno utemeljenih zaključaka, ali kvantitativna istraživanja psihologije o odnosu učenik-učitelj i psihoanalitička istraživanja teorija privrženosti, mentalizacije i epistemološkog povjerenja nam nude uvide u kvalitetu ljudske sposobnosti učenja. S obzirom na to da je riječ o preklapajućem konceptu, a to je *ljudska upućenost na učenje*, autorica ovog rada predlaže proučavanje i prilagođavanje

psihoanalitičkih alata za aktivaciju epistemološkog povjerenja u pedagoškom angažmanu organizacije odgoja i obrazovanja, tj. učenja za postizanje boljih ishoda koji će omogućiti pojedincu ostvarivanje svog odgojno-obrazovnog potencijala.

LITERATURA

1. Bartulović, M., Kušević, B. i Širaović, A. (2019) Prilog razumijevanju pedagoginje: o dispozicijama za pedagoško djelovanje. *Metodički ogledi*. 26(2). str. 105-127.
2. Bašić, S. (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*. 11(2). str. 27-43.
3. Bašić, S. (2011) (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D., ur. *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet, str. 19-37.
4. Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A., ur., *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str. 175-203.
5. Bašić, S. (2015) Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V. i Jurčić M., ur. *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 11-43.
6. Bašić, S., Bilić, V. (2016) *Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet
7. Bateman, A.W. i Fonagy, P. (2004a) Mentalization based Treatment of BPD. *Journal of Personality Disorders*. 18(1). pp. 36-51.
8. Bateman, A. i Fonagy, P. (2013) Mentalization-based treatment. *Psychoanalytic Inquiry*. 33(6). pp. 595-613.
9. Bratanić, M. (1999) *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Brković, V. i Bušljeta Kardum, R. (2020) Pregled razvoja odgoja i obrazovanja za vrijednosti u okvirima povijesno-društvenoga konteksta. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*. 76(1). str. 113-124.
11. Buhrmester, D. i Furman, W. (2008) *The network of relationships inventory: Relationship qualities. Unpublished measure, Universit of Texas at Dallas*.
12. Csibra, G. i Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. U: Munakata, Y. i Johnson, M.H., ur. *Processes of change and cognitive development. Attention and performance*. Oxford: Oxford University Press, pp. 249-274.
13. Csibra, G. (2010). Recognizing communicative intentions in infancy. *Mind & language*. 25(2). pp. 141-168.

14. Csibra, G. i Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 366(1567). pp. 1149-1157.
15. Fonagy, P. i Allison, E. (2014) The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *American Psychological Association*. 51(3). pp. 372-380.
16. Fonagy, P., Luyten, P. i Allison, E. (2015) Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of BPD and its psychosocial treatment. *Journal of Personality Disorders*. 29(5). pp. 575-609.
17. Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E. i Campbell, C. (2019) Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*. 52(2). pp. 94-103.
18. Gergely, G. i Csibra, G. (2009) Natural pedagogy. *Trends in cognitive sciences*. 13(4). pp. 148-153.
19. Giesecke, H. (1993) *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
20. Giroux, H. (1985) Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*. 49(5). pp. 376-379.
21. Gudjons, H. (1994) *Pedagogija : temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
22. Jurčić, M. (2014) Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*. 11(1). str. 77-91.
23. Kolak, A. (2016) Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i odnosi u školi. Ur. Bilić, V. i Bašić, S., ur., *Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 19-36.
24. Komar, Z. (2008) Hartmut von Hentig, Što je obrazovanje. *Pedagoška istraživanja*. 5(1). str. 105-110.
25. Konig, E. i Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa
26. Mindoljević Drakulić, A. (2015) *Majka, žena i majčinstvo*. Zagreb: Medicinska naklada.
27. Mindoljević Drakulić, A. (2007) *Mali rječnik psihodrame*. Zagreb: Hrvatsko psihodramsko društvo.
28. Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoška paradigma. *Pedagoška istraživanja*. 7(2). str. 319-340.
29. Pianta, R.C. (1994) Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal School Psychology*. 32(1). pp 15-31.
30. Pintar, Ž. (2019) Društvene transformacije i pedagoške interpretacije poželjnog odgoja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*. 26(1). str. 61-80.

31. Sekulić-Majurec, A. (1996) Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*. 51(6). str. 677-686.
32. Spajić-Vrkaš, V. (2008). “Pedagoški zanemaren div: Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njezine učinkovitosti”. U: *Mirisi djetinjstva: Konceptije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Makarska: Dječji vrtić ‘Biokovsko zvonce’, str. 44-54.
33. Šagud, M. (2006) *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
34. Širanović, A. (2016) *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
35. Živković, M. (2009) Kodeks učitelja zasnovan na Kantovom nauku o dužnosti. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*. 16(1-2). str. 23-34.