

DOI 10.51558/2490-3647.2026.11.1.719

UDK 37.01

Primljeno: 28. 02. 2026.

Pregledni rad

Review paper

Edina Nikšić Rebihić, Samra Mujević

(A)SIMETRIČNOST PEDAGOŠKOG ODNOSA*

Hijerarhijski koncipiran odnos između odgajatelja i odgajanika, u kojem je odgajnik pozicioniran kao pasivni primalac znanja, a odgajatelj kao nosilac moći i kontrole, nema pedagošku vrijednost. Različite pedagoške teorije preispituju takvu asimetriju i otvaraju pitanje simetričnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Potreba za analizom proizlazi iz napetosti između zahtjeva za većom participacijom odgajanika i nužnosti zadržavanja pedagoške odgovornosti i svrhe obrazovanja. Rad pokazuje da ni potpuna simetrija ni rigidna asimetrija ne doprinose kvaliteti pedagoškog odnosa. (Socio)konstruktivizam, humanistička i kritička pedagogija afirmiraju dijalog, saradnju i aktivnu ulogu odgajanika. Perspektiva Gerta Bieste upozorava na rizik „learnification“ i insistira na očuvanju teleološke dimenzije nastave i odgovornosti odgajatelja za uvođenje „radikalno novog“ u odgajaničkov horizont. Analiza potvrđuje da etički utemeljena asimetrija može imati razvojnu funkciju. Balans između simetrije i asimetrije, autoriteta i autonomije ostaje trajna odgojna dilema i izazov, ali i prostor za kreativno pedagoško djelovanje usmjereno ka razvoju slobodnog, odgovornog i kritički mislećeg pojedinca.

Ključne riječi: pedagoški odnos; (a)simetrija; (socio)konstruktivizam; humanistička pedagogija i kritička pedagogija

* Rad je prezentiran na Naučnoj konferenciji „Društvene i humanističke nauke pred izazovima 21. stoljeća“ koja je održana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli 12. 12. 2025. godine.

UVOD

Pedagoški odnos predstavlja jednu od temeljnih pojmovnih kategorija u pedagogiji, jer označava prostor u kojem se konstituišu procesi poučavanja, učenja i samooblikovanja subjekta. Kao relacijski fenomen, on ne obuhvata samo interakciju između odgajatelja i odgajanika, već i šire normativne, društvene i epistemološke pretpostavke koje oblikuju njihovu međusobnu poziciju. U tom smislu, pedagoški odnos nije moguće posmatrati isključivo kao funkcionalnu dimenziju nastavnog procesa, već kao kompleksnu strukturu unutar koje se uspostavljaju pedagoški autoritet, odgovornost, autonomija i moć.

Unutar teorijskih rasprava posebno mjesto zauzima pitanje simetričnosti i asimetričnosti pedagoškog odnosa. Institucionalni okvir obrazovanja podrazumijeva određenu diferencijaciju uloga – odgajatelj raspolaže profesionalnom odgovornošću i ekspertizom, dok odgajanik ulazi u proces kao onaj koji uči – što ukazuje na strukturnu asimetriju odnosa. Istovremeno, savremeni pedagoški pristupi naglašavaju dijalog, participaciju i aktivno sudjelovanje odgajanika u konstrukciji znanja, čime se preispituje rigidna hijerarhijska interpretacija obrazovne interakcije.

Temeljne paradigme novijeg pedagoškog diskursa nude raznolike interpretativne okvire za razumijevanje ovog pitanja. U ovom radu analiziraćemo koncept (a)simetričnosti u odgojno-obrazovnom odnosu kroz prizmu različitih teorijskih pristupa. Nastojaćemo da prikažemo i analiziramo na koji način svaka od ovih teorija razumije i oblikuje odnos između odgajatelja i odgajanika, kakvu ulogu pridaju svakome od njih, te u kojoj mjeri omogućavaju ili osporavaju ravnotežu, saradnju i uzajamno poštovanje. Ovom analizom u radu se teži dati doprinos boljem razumijevanju načina na koje se može redefinisati odnos moći, autoriteta i saradnje u korist kreiranja što boljeg odgojno-obrazovnog prostora.

PEDAGOŠKI ODNOS KAO TEMELJ ODGOJNO-OBRAZOVNOG DJELOVANJA

Pedagoški odnos predstavlja jednu od središnjih kategorija pedagoške teorije i prakse, budući da se proces odgoja i obrazovanja ne može razumjeti izvan međuljudske relacijske strukture u kojoj se odvija. Filozofske interpretacije relacijskog karaktera čovjeka dodatno naglašavaju značaj susreta s „drugim“. Prema Buberovoj koncepciji dijaloškog odnosa, identitet se oblikuje kroz susret „Ja“ i „Ti“, pri čemu drugi nije objekt, već partner u procesu razumijevanja i razvoja (Buber 1977).

Specifičnost pedagoškog odnosa, koja ga suštinski izdvaja iz šireg spektra međuljudskih interakcija, primarno se ogleda u jasno definiranim odgojnim ciljevima (Bašić 1994). Njegova struktura obuhvata međudjelovanje odgajatelja, odgajanika i odgojno-obrazovnog sadržaja, čineći trijadni okvir unutar kojeg se odvija proces učenja i razvoja (Bašić 2015). Takva struktura omogućava posredovanje između pojedinca i kulturno-povijesnog nasljeđa, pri čemu odgajatelj djeluje kao posrednik i vodič kroz iskustva i značenja koja nadilaze neposredno iskustvo odgajanika (Nikšić Rebihić i Komar 2024).

Iz perspektive savremene pedagogije, pedagoški odnos je područje autentične pedagoške prakse u kojem se teorijske postavke obrazovljivosti ostvaruju kroz konkretno djelovanje. Odgoj i obrazovanje realiziraju se u cjelovitom međuljudskom susretu, u kojem sudionici sudjeluju kognitivno, emocionalno i praktično (Bratanić 1990). Time odnos postaje i uvjet i rezultat odgojnog djelovanja, a njegova kvaliteta presudno određuje domet pedagoškog procesa. Na tom tragu i sama etika brige ističe prirodnu potrebu čovjeka za odnosima i uzajamnom brigom kao temeljem osobnog i društvenog života (Noddings 2013), odnosno to da obrazovanje treba počivati na odnosima pažnje, odgovornosti i osjetljivosti za potrebe drugoga (Noddings 2012). U pedagoškom kontekstu, ove ideje upućuju na ontološki značaj odnosa između odgajatelja i odgajanika – to nije dodatak obrazovanju, nego njegov konstitutivni uvjet, koji se realizira u dijalektici obrazovljivost-obrazovanje.

OBILJEŽJA PEDAGOŠKOG ODNOSA

Analiza obilježja pedagoškog odnosa otkriva njegovu složenu i višedimenzionalnu prirodu. Klasične pedagogijske interpretacije izdvajaju nekoliko temeljnih karakteristika koje definiraju njegovu strukturu i funkciju. Temeljnu odrednicu pedagoškog odnosa predstavlja asimetrija, koja prema shvatanju Hermana Nohla (1933/2019) proizlazi iz nejednakih razvojnih pozicija subjekata pedagoškog odnosa. Odgajatelj, kao nosilac iskustva i znanja, svoje djelovanje usmjerava isključivo prema dobrobiti odgajanika, tj. bića učenja, bića u nastajanju koje se dijelom potvrđuje, a dijelom razvija svoje suštinske ljudske snage (Slatina 2023). Stoga ova neravnoteža ne smije prerasti u dominaciju, odnosno autoritarno nametanje moći i prisilnu poslušnost koja vodi narušenoj komunikaciji i ograničava kreativno i kritičko mišljenje odgajanika (Jukić 2010; Sucić 2014, Nikšić Rebihić i Komar 2024), čime se gubi njegova pedagoška svrha. Smisao pomenute neravnoteže jeste upravo u

zaštitničkoj funkciji i etici brige odgajatelja, čija je odgovornost da tu asimetriju postepeno ukida, potičući odgajanika ka samostalnosti.

U središtu ove interakcije je pedagoška ljubav i osobita vremenitost koja prema Nohlu (1933/2019) nije puka emocionalna naklonost, nego etička usmjerenost ka odgajanikovoj budućnosti. Ona istovremeno uključuje prihvatanje i razumijevanje trenutnog stanja odgajanika sa svim njegovim dobrim i slabijim stranama u datom trenutku, ali i aktivnu težnju ka njegovom anticipiranom stanju. Kako bi odgajatelj mogao uspješno pedagoški voditi, on nužno treba uvažavati odgajanikovo polazište, ali i uvjerenje (pozitivnu orijentaciju) da odgajanik može i treba biti bolji od svog trenutnog stanja.

Važno obilježje odnosi se na *pedagoški takt i distancu*, koji omogućavaju održavanje ravnoteže između bliskosti i profesionalne odgovornosti (van Manen 1991, 1995, 2016; Friesen i Osguthorpe 2018; Friesen 2021). Takt podrazumijeva istančan osjećaj za situacijske zahtjeve, razumijevanje odgajanika te sposobnost prilagođavanja potrebama odgajanika, što je usko povezano sa različitim modelima pedagoškog slušanja (od empatičnog do generativnog) koji stvaraju prostor za istinski dijalog u učenju i poučavanju (Hintz, Tyson i English 2018).

Konačno, pedagoški odnos karakterizira i njegova *prolaznost*. Budući da je usmjeren prema razvoju i sazrijevanju, on ima privremeni karakter i svoju svrhu ispunjava onda kada prestaje biti potreban, odnosno kada odgajanik postigne samostalnost (Nohl 1933/2019). Upravo ta metamorfoza potvrđuje njegovu usmjerenost prema budućnosti i slobodi pojedinca, što ga čini jedinstvenim međuljudskim odnosom.

SIMETRIČNOST I ASIMETRIČNOST U PEDAGOŠKOM ODNOSU

Pedagoški odnos je veoma složen i njegove dimenzije su antinomijskog karaktera. Bašić (2015) zapaža da se odnos odgajatelja i odgajanika zapravo uvijek kreće u prostoru između antinomija među kojima se izdvajaju sljedeće: orijentacija na sadašnjost i orijentacija na budućnost odgajanika; orijentacija na osobnost (blizina) ili na znanje i vještine/ulogu (distanca); usmjerenost na individualne ili/i kolektivne procese; nesamostalnost/heteronomija i samostalnost/autonomija; autoritet i odgovornost (asimetričnost) i/ili prenošenje moći i odgovornosti na odgajanike sa tendencijom simetričnosti.

U fokusu rada je antinomija između autoriteta i odgovornosti (asimetričnost) koja se manifestira kroz tenziju između strukturne asimetričnosti i intencije ka simetričnosti putem osnaživanja odgajanika. Priroda pedagoškog odnosa je dualna, nije ni potpuno simetričan ni potpuno asimetričan, ali se može okarakterisati na oba načina, u zavisnosti od toga koji segment se posmatra i analizira. Asimetrija se ogleda prvenstveno u tome da pedagoški odnos i odgojno-obrazovni proces nisu na obostranu korist, već prije na korist onoga čija se ličnost formira, a ne na korist onoga ko je već zreo, odrastao i ko je formirana ličnost.

Pedagoški odnos je asimetričan i kada je riječ o odgovornosti, koja podrazumijeva odgajateljevu obavezu da uspostavi kvalitetan odnos sa odgajanicom koristeći umijeća koja kao odgajatelj treba posjedovati i usavršavati, a sve to nije svojstveno odgajaniku (Nikšić Rebihić i Komar 2024). Tako na primjer Bratanić (1990) smatra da pedagoški odnos ne može biti potpuno simetričan, jer neravnopravnosti u smislu znanja, uzrasta, zrelosti ili iskustva koje odgajatelj i odgajnik sa sobom nose, ne dozvoljavaju ravnopravan status u svim segmentima. Sličnog stava su i Juul i Jensen (2010), koji ističu da odgajnik može sugerirati neke promjene u pedagoškom odnosu, ali to ne znači da može preuzeti odgovornost za kvalitet odnosa, jer je to ipak nešto što pripada odgajatelju.

Socijalna reverzibilnost također govori u prilog asimetričnosti pedagoškog odnosa. Odgajatelj i odgajnik nisu u poziciji da se jedan drugome mogu obraćati na isti način. Iako postoje one poruke koje može uputiti i odgajatelj odgajaniku i odgajnik odgajatelju, postoje i one rečenice koje odgajatelj može uputiti odgajaniku, ali koje se u suprotnom smjeru komunikacije ne mogu koristiti (Bratanić 1990).

Asimetričnost u odnosu između odgajatelja i odgajanika mijenja se i s obzirom na vrijeme i prostor odgojnog djelovanja, pa je tako neravnopravnost na nižem nivou veća, a sa uzrastom djece se asimetrija smanjuje – od predškolskog, školskog, do visokoškolskog nivoa (Bratanić 1990; Bašić 2015), što ukazuje na nužnost metamorfoze pedagoškog odnosa.

Simetričnost se, pak, ogleda u tome da bi trebalo postojati dvosmjerno poštovanje i uvažavanje. Odgajatelj bi trebao da poštuje odgajanika kao ljudsko biće, jer poštovanje i ljubav prema odgajaniku, kako prema anticipiranom, tako i prema postojećem stanju odgajanika, nije odlika i posljedica partnerskog odnosa, već nešto što odgajatelj duguje odgajaniku (Fišer 1972, Nikšić Rebihić i Komar 2024). Jedna od temeljnih pretpostavki uspješnog odnosa između odgajatelja i odgajanika je njihova međusobna naklonost (Bratanić 1990), što ponovo govori o simetriji i ravnopravnosti u tom smislu. Simetrija, također, podrazumijeva uvažavanje prava i

odgovornosti odgajnika kao aktivnog učasnika u procesu samoodgoja i samobrazovanja, te poštovanje njegove ličnosti. Svijest o primarnoj odgovornosti odgajatelja nipošto ne isključuje obavezu poticanja i sistematičnog osnaživanja odgovornosti kod samog odgajnika.

Pedagoški odnos, dakle, sam po sebi nije ni nužno simetričan ni asimetričan, niti može biti samo jedno od toga. On je promjenljiv i ovisan od različitih faktora te predstavlja isprepletenost simetrije i asimetrije u relacijama odraslih i djece, te je kao takav podložan različitim shvatanjima i oblikovanju pod uticajem aktuelnih pedagoških teorija i pravaca.

(A)SIMETRIČNOST ODNOSA ODGAJATELJA I ODGAJANIKA U SAVREMENIM PEDAGOŠKIM TEORIJAMA

Aktuelnost određene teorije ne određuje vrijeme njena nastanka, već mogućnost i/ili moć da objasni pedagoška pitanja koja postavlja savremena stvarnost, promatrana iz autentične pedagoške perspektive. Shodno tome, tradicionalno shvatanje odgoja i obrazovanja ne može se tumačiti jednoznačno niti isključivo negativno. Radikalan prekid s tradicijskom pedagoškom misli naučno je neutemeljen, jer sama pedagogija kao nauka zahtijeva sintezu i kritički kontinuitet zasnovan na bazičnim pedagoškim zakonitostima. Umjesto odbacivanja tradicije, uputnije je govoriti o prevladavanju pogrešnih pristupa i zastarijelih obrazaca koji su se zadržali u pedagoškoj praksi.

Tako Mijanović (2023) uočava pedagoški neprihvatljive pristupe odgoju i obrazovanju, gdje se pedagoški odnos određuje kao asimetričan po svim segmentima. Odgajatelj se posmatra kao figura autoriteta, onaj koji posjeduje znanje i iskustva, samim tim i moć, dok je dijete ili odgajnik pasivan primalac informacija i vrijednosti koje mu se prenose kao gotovost, nametnute od strane odraslih (odgajatelja). Od odgajnika se očekuje da mirno sjedi, pažljivo sluša, zapamti, a kasnije što vjernije i originalu bliže, reprodukuje ono što se na času saopćava. Ovakav model reflektuje hijerarhijsku strukturu društva i institucije škole – odgajatelj zapovijeda, odgajnik izvršava; odgajatelj zna, odgajnik uči; odgajatelj vodi, odgajnik slijedi. Asimetričnost se, u ovom smislu, temelji na pretpostavljenoj nejednakosti u znanju, uzrastu, iskustvu, a nerijetko i moći. Nadalje, Mijanović kao rješenje za nedostatke tzv. „tradicionalne nastave“ i „tradicionalnog shvatanja odgoja i obrazovanja“ prepoznaje u afirmaciji „savremenih“ pedagoških pristupa. Ipak, nužno je dekonstruirati pretpostavku o strogoj binarnoj suprotnosti između tradicionalnog i savremenog. Nasuprot zagovaranju radikalnog diskontinuiteta, odnos između tradicije

i savremenosti odražava kompleksnu evoluciju pedagoške teorije. Ovakva perspektiva nalaže stalnu otvorenost za kritičku refleksiju i revalorizaciju pedagoških fenomena.

Polazeći od toga da rigidna hijerarhija može ugušiti kreativnost, slobodu mišljenja, autonomiju i kritičku svijest kod odgajnika, savremene pedagoške teorije zagovaraju izmjene u položaju odgajnika i uglavnom su fokusirane na promjenu nastavnog sadržaja i pozicije odgajnika u odgojno-obrazovnom procesu (Mijanović 2023). Nasuprot tretiranju tradicionalne nastave isključivo kao anahronizma, rad kroz autentičnu pedagoškijsku perspektivu artikulira dijalog između (socio)konstruktivizma, humanističke i kritičke pedagogije, ali i pristupa Bieste kao savremenog okvira za redefinisane pedagoškog odnosa. U ovom se radu teži prepoznavanju onih elemenata unutar navedenih pristupa koji zagovaraju simetričnost odnosa, uz isticanje imperativa o ravnopravnosti i bezuslovnom uvažavanju dostojanstva ličnosti odgajnika.

Navedene teorije predstavljaju značajne historijske tačke zaokreta ka emancipacijskim modelima i čine temelj na kojem se gradi savremena kritika asimetrije pedagoškog odnosa. Iako su pojedini pravci nastali tokom 20. stoljeća, njihovi koncepti i dalje su dominantni u kurikularnim reformama i pedagoškoj praksi. Važno je naglasiti da pomenuti pravci izvorno ne pripadaju isključivo pedagoškijskoj nauci, ali su njihove pedagoškijske refleksije duboko transformirale odgojno-obrazovnu i teoriju i praksu. Shodno tome, u radu se analiziraju doprinosi teoretičara čije su postavke postale nezaobilazna polazišta za savremeno pedagoškijsko promišljanje asimetrije odnosa.

S obzirom na to da obim i primarni cilj rada ne dopuštaju iscrpnu analizu svih predstavnika navedenih pravaca, izvršena je selekcija zasnovana na procjeni relevantnosti njihovih postavki za fenomen asimetrije odnosa. Fokus je, stoga, stavljen na autore čiji koncepti najeksplicitnije doprinose razumijevanju tenzije između pedagoškog autoriteta i autonomije odgajnika.

(SOCIO)KONSTRUKTIVIZAM – ASIMETRIJA KOMPETENCIJE KAO SKELA ZA RAZVOJ AUTONOMIJE

Konstruktivistička paradigma predstavlja skup teorijskih pristupa iz različitih naučnih disciplina. Prve ideje konstruktivizma datiraju mnogo prije nego što je konstruktivizam utemeljen kao pravac, a to ukazuje na njegovu složenost i sveobuhvatnost. Utemeljenje konstruktivizma vezuje se za kraj 19. i početak 20. vijeka, s tim što se pravi procvat ovog pravca desio tek u drugoj polovini 20. vijeka. O

složenosti konstruktivizma dodatno svjedoči to da se u literaturi mogu naći različite teorije i klasifikacije konstruktivizma: socijalni, individualni, radikalni, kognitivni i kritički konstruktivizam (Mijanović 2023).

Osnovna ideja konstruktivizma je da se znanje ne usvaja pasivno, već da je rezultat aktivnog konstruisanja od strane pojedinca. Znanje nastaje kao rezultat niza aktivnosti, operacija i konstrukcija u kojima je onaj koji uči aktivan učesnik (Džinkić 2020). U konstruktivističkom viđenju učenja i poučavanja odgajaniци su aktivno uključeni u razumijevanje problema, analizu, te oblikovanje znanja. Prema konstruktivistički orijentisanim autorima način na koji odgajaniци uče i usvajaju znanja mnogo je važniji od načina na koji ih odgajatelji poučavaju, odnosno prezentuju informacije (Džinkić i Milutinović 2018), što ukazuje na to da se znanje ne može posmatrati kao gotova datost koju treba samo predati odgajanicima, već kao nešto što nastaje u zajedničkom djelovanju odgajatelja i odgajaniка. Do razumijevanja problema se dolazi suočavanjem sa socijalnim pojavama, misaonim istraživanjem, koje kao pozadinske aktivnosti obuhvata postavljanje pitanja, opserviranje i analiziranje prikupljenih informacija, te vrednovanje istih u kontekstu proučavanog problema (Vrkić Dimić 2011). Uloga odgajatelja se ogleda u posredovanju interakcije odgajaniка sa sadržajem, odnosno poticanju kritičkog promišljanja, opažanja, dok je odgajaniк nosilac procesa konstrukcije novih znanja, iskustava i vrijedonosnih stavova.

Lav Vygotsky (1978) proširuje konstruktivistički okvir u socijalnom smjeru, naglašavajući da je razvoj učenja socijalno posredovan i uvjetovan interakcijom s vršnjacima i odraslima. Jedna od veoma važnih odrednica sociokonstruktivizma jeste *zona proksimalnog razvoja*, čija je suština u tome da odgoj podrazumijeva podsticanje odgajaniка na „korak naprijed”, odnosno podsticanje da učestvuje aktivno i da uz pomoć odgajatelja uči i uradi ono što u tom momentu ne može uraditi sam, jer sve ono što odgajaniк danas može učiniti uz saradnju sa drugima, sutra će biti sposoban učiniti samostalno.

Sociokonstruktivisti polaze od toga da je znanje socijalni konstrukt i zbog toga pridaju veliki značaj grupnom ili timskom radu u kojem se odgajaniци uključuju u dijalog i uče da izražavaju svoje misli (Džinkić i Milutinović 2018). Svaka funkcija u kulturnom razvoju odgajaniка pojavljuje se dvaput: najprije na društvenom nivou, a zatim na individualnom; najprije među ljudima, a zatim unutar samog odgajaniка (Vygotski 1978). Na tragu toga, uloga odgajatelja u pedagoškom odnosu je posredovanje i približavanje kulturnih dobara kroz pedagoške zadatke (Bašić 1999; Gudjons 1994). Dakle, odgajatelj „ne stvara ni znanja ni vrijednosti ni obrasce po-

našanja, nego posređuje u susretu novonadolazećih generacija s postojećim, i to samo s onima za koje procjenjuje da trebaju preći u kulturnu tradiciju i da mogu oblikovno-unapređujuće utjecati na osobu u razvoju” (Bašić 1999: 182).

Dakle, dok konstruktivizam akcenat stavlja na konstruisanje znanja u kojem je ključna uloga samog odgajnika, njegovog prethodno stečenog znanja, kao i adekvatnog okruženja za konstruisanje znanja, sociokonstruktivizam prednost daje medijaciji uz aktivno učešće odgajnika, koji u interakciji i uz pomoć odraslih koji ga okružuju, konstruiše i rekonstruiše svoje razumijevanje i načine rješavanja problema (Babić, 2007).

Jerome Bruner (1996, 2000) naglašava da učenje zahtijeva aktivno otkrivanje i konstrukciju znanja, a odgajatelj djeluje kao facilitator koji strukturira iskustvo učenja, pruža podršku i omogućava odgajniku da postepeno savlada složene koncepte. Brunerov spiralni kurikulum i *scaffolding* koncept pokazuju kako odgajatelj može planirati progresivno izazovne zadatke koji prate razvoj odgajnika, uz minimalno nametanje gotovih rješenja. Ovaj okvir naglašava i važnost jezika i kulture u procesu učenja, jer socijalna interakcija oblikuje i epistemološke strukture odgajnika.

Za (socio)konstruktivizam je karakteristično da odgajnik ima aktivnu ulogu u oblikovanju sopstvenih znanja. Odrasli i dijete su partneri u učenju: odrasli ne prenosi znanje s vrha, već pruža podršku kako bi dijete moglo doći ono što još ne može samo, a što će uz pomoć odraslog (odgajatelja) usvojiti i savladati. Prednost se daje razgovoru, umjesto govoru, pa je interakcija između odgajatelja i odgajnika otvorenija. Dobra komunikacija je dvostruki proces kroz koji odgajnik istražuje i otkriva odnose u svijetu koji ga okružuje (Džinkić 2020). Učenje i razvoj događaju se u procesima dinamičnog i promjenljivog učešća unutar kulturnog i socijalnog konteksta kroz aktivan doprinos pojedinca (Vrkić Dimić 2011). Odgajatelj više nije jedini izvor informacija, već facilitator, vodič i partner u učenju (Vygotsky 1978; Bruner 1966). Takav odnos zahtijeva da odgajatelj prepozna razvojne mogućnosti odgajnika (zona proksimalnog razvoja), strukturira zadatke i interakcije prema tim mogućnostima, a zatim pruži *scaffolding* koji omogućava odgajniku da postepeno preuzme odgovornost za učenje.

Uspostavljanje veće simetričnosti u pedagoškom odnosu temelji se na aktivnom participiranju odgajnika, mada funkcionalna asimetrija ostaje usljed profesionalne odgovornosti odgajatelja da vodi proces i osigura aktualizaciju razvojnih potencijala. Ravnopravnost se unutar ove interakcije manifestuje kroz zajedničko učenje u odgojno-obrazovnom procesu, pri čemu odgajatelj potiče odgajnika na sa-

modelovanje kao preduvjet za autonomno oblikovanje znanja. Stoga je asimetrija u svojoj suštini razvojno i etički utemeljena, a ne autokratska, s obzirom na to da joj je primarni cilj postizanje optimalnog učenja i formiranja nezavisnog mišljenja.

HUMANISTIČKA PEDAGOGIJA – ASIMETRIJA ODGOVORNOSTI U SLUŽBI AUTENTIČNOG RAZVOJA

Humanistička pedagogija nastala je sredinom 20. vijeka, zahvaljujući doprinosima Carla Rogersa i Abrahama Maslowa. Inspiriran humanističkom psihologijom, ovaj pristup polazi od pretpostavke da je svrha obrazovanja cjelovit razvoj osobe, uključujući njene kognitivne, emocionalne i moralne dimenzije. Pedagoški interes usmjeren je na pojedinca kao autonomno biće s potencijalom za razvoj, samoaktualizaciju i odgovorno sudjelovanje u društvu (Maslow 1970; Rogers 1969). Naime, humanistička pedagogija polazište pronalazi u odgojivosti i obrazovljivosti čovjeka, kao učećeg bića. Milutinović (2008) kao cilj humanističke pedagogije vidi ostvarivanje unutrašnjih potencijala svakog pojedinca i pomaganje procesa učenja koji vodi do samoaktualizacije i u svojoj biti je doživotni proces.

Teorijske temelje ovog pristupa oblikuje Abraham Maslow, čija teorija motivacije naglašava da razvoj ličnosti zavisi od zadovoljenja hijerarhijski strukturiranih potreba, od osnovnih fizioloških i sigurnosnih do potreba za pripadanjem, poštovanjem i samoaktualizacijom (Maslow 1954). U obrazovnom kontekstu to implicira da okruženje učenja mora biti emocionalno sigurno i podržavajuće kako bi odgajatelj mogao razvijati svoje potencijale (Maslow 1970; Milutinović 2008). Iako Maslow nije razvio sistematsku pedagošku teoriju, njegovi uvidi pružaju važan okvir za razumijevanje obrazovanja kao procesa usmjerenog na razvoj osobe. Naglasak se stavlja na autentičnosti, empatijsko razumijevanje i bezuslovno prihvatanje, čime se stvara klima povjerenja i otvorenosti koja je potrebna za učenje. Ovakvo razumijevanje obrazovanja pomjera fokus sa sadržaja na interpersonalne procese koji omogućavaju razvoj autonomije i odgovornosti odgajnika.

Značajnu teorijsku artikulaciju humanističke paradigme pruža Carl Rogers (1994) kroz koncept učenja usmjerenog na osobu. Rogers obrazovanje definira kao dinamičan proces u kojem odgajnik preuzima aktivnu ulogu u konstrukciji vlastite spoznaje, dok odgajatelj učestvuje kao facilitator, čiji je primarni zadatak osiguravanje optimalnih uvjeta za nesmetan razvoj tog procesa. Priroditel se daje autentičnosti, empatijskom razumijevanju i bezuslovnom prihvatanju, čime se ostvaruje atmosfera povjerenja i otvorenosti nužna za kvalitetan odgojno-obrazovni proces. Ovakav

pristup pomjera fokus sa sadržaja na interpersonalne procese, sa aspekta sadržaja na aspekt odnosa (Bratanić 1990), koji omogućavaju razvoj autonomije i odgovornosti odgajanika.

Humanističku perspektivu dodatno produbljuje perceptivni pristup Arthura Combsa (1964), koji naglašava da pedagoško djelovanje proizlazi iz načina na koji nastavnik percipira sebe, odgajanike i obrazovnu situaciju. Combs ističe da su percepcije i uvjerenja odgajatelja ključni za oblikovanje obrazovnog iskustva, te da odnos zasnovan na poštovanju i razumijevanju doprinosi razvoju odgajaničkog samopouzdanja i samoaktiviteta. Obrazovni proces se stoga razumijeva kao interakcija subjektivnih interpretacija i iskustava, pri čemu relacijska dimenzija ima centralnu ulogu.

Humanistička perspektiva u pedagogiji prema Milutinović (2008) razvijala se i diferencirale u mnoge savremene pravce, ali svaka od njih ima polazne osnove: djeca su humana bića, svaki pojedinac je jedinstven i neponovljiv, svako dijete je po prirodi zdrava osoba, bez napretka pojedinca nema ni društvenog napretka, ljudska bića se tokom života mijenjaju i ta se promjena može označiti kao pozitivna, rast pojedinca nije moguć bez njegova pristanka na taj rast, osjećanja su značajna kao i same činjenice, realizacija ljudskih potencijala zahtijeva slobodu i bilo koji oblik nametanja autoriteta ili separacije subjekta od njegova autentična iskustva, sprečava taj razvoj. Mikanović (2015), slično tome, ističe da se humanistički pristup odgoju zasniva primarno na vjeri u slobodnu volju odgajanika i na potrebi svakog pojedinca za samoostvarenjem. Samoostvarenje u ovom kontekstu zahtijeva spontanost, jednostavnost i prirodnost, što ukazuje na nužnost uvažavanja odgajaničeve ličnosti.

U savremenom postmodernom pedagojskom diskursu primjetan je trend redefinisanja pedagoškog odnosa kroz prizmu partnerskog modela. Prema nekim autorima (Giesecke 1987, prema Bašić 2009; Previšić 2007), ovaj se odnos naziva partnerskim jer počiva na emocionalnoj distanci, uzajamnom respektu i pravilima učtivosti, čime se stvara prostor za asertivnu komunikaciju i uvažavanje različitih stavova. Prema Mikanoviću (2015) u procesu odgoja potrebno je uspostaviti interakcijske odnose, njegovati poštovanje, uvažavanje, povjerenje, te ostvarivati saradnju i partnerstvo između svih subjekata, pri čemu je najvažnije ono partnerstvo koje se ostvaruje između odgajatelja i odgajanika. Unutar humanističke paradigme takva postavka služi kao alat za osnaživanje djeteta i afirmaciju njegove ličnosti kroz nehijerarhijski dijalog. Međutim, insistiranje na potpunoj simetričnosti i terminološko svodenje pedagoškog odnosa na "partnerstvo" otvara niz teorijskih poteškoća. Partnerstvo, u svom izvornom značenju, podrazumijeva balans u moći, sposo-

bnostima i, što je ključno, ravnopravnu odgovornost za ishode procesa. U pedagoškom kontekstu, ovakva je jednakost neodrživa. Postojanje elemenata partnerskog odnosa – poput uvažavanja iskustva i prava na konfrontaciju mišljenja – ne rezultira brisanjem strukturnih razlika između uloge odgajatelja i odgajanika, poput odgovornosti, etike i volje. Stoga se partnerski i pedagoški odnos ne smiju izjednačiti. Kako navodi Muth (2022), izjednačavanje ovih uloga vodi ka gubitku neophodne pedagoške distance, što u konačnici rezultira rastvaranjem samog odnosa. Odgovornost odgajanika, iako se ona kroz proces sistematično razvija, ne može se inicijalno izjednačiti s profesionalnom odgovornošću odgajatelja. Pedagoški odnos je naime specifičan upravo po svojoj asimetričnoj prirodi, koja nije autokratska, već predstavlja etički okvir za siguran razvoj djeteta ka samostalnosti.

Nadalje u humanističkoj pedagogiji odgajatelj nije više autoritet koji *prenosi* znanje, već postaje osoba koja kreira uslove u kojima odgajnik može sam da uči, da istražuje i da se razvija. Odgajatelj se posmatra kao „pomagač i partner koji treba da stvori uslove za kvalitetan i efikasan proces učenja“ (Mikanović 2015: 229). Ova postavka nalazi svoje najdublje uporište u Rogersovoj teoriji koja argumentira da se istinsko i značajno učenje dešava isključivo kada proizađe iz autentičnog vlastitog iskustva odgajanika. Rogers (1994) smatra da je direktno poučavanje odgajanika nemoguće. Umjesto toga odgajatelj može tek olakšavati i poticati procese učenja. Shodno tome, uloga odgajatelja je podrška procesu samooblikovanja, oslobađanja straha od neuspjeha. Takav odnos napušta krute hijerarhijske okvire i transformira ga u relaciju zasnovanu na povjerenju, uzajamnom poštovanju i iskrenosti.

Rogers (1994) definiše tri uslova koja odgajatelj mora da ispuni kako bi odgajnik mogao da raste i uči: autentičnost (kongruencija), razumijevanje i bezuslovno pozitivno prihvatanje. U skladu sa ovim uslovima, odgajatelj bi trebalo da bude iskren i transparentan, čime odgajniku daje model integriteta i otvorenosti. Odgajnik se prihvata kao vrijedna ličnost, bez obzira na uspjeh ili neuspjeh, jer se na taj način jača samopouzdanje. Dalje, odgajatelj treba da razumije unutrašnji svijet i potrebe odgajanika, njegove emocije i stavove, jer se time gradi povjerenje.

Zaključno, humanistička pedagogija odgajanika postavlja u centar odgojno-obrazovnog procesa, pripisujući mu ulogu aktivnog učesnika u sopstvenom razvoju. Odgajatelj nema ulogu da kontroliše odgajanika, već ga usmjerava i podržava u njegovom samorazvoju. Zadatak odgajatelja je da inicira atmosferu u kojoj će odgajnik osjetiti slobodu da istražuje i razvija sopstvene potencijale. Time odgoj i obrazovanje postaju proces samoaktualizacije, što je konačni cilj humanističkog pristupa, kako ga je definisao Maslow (1970) u svojoj hijerarhiji ljudskih potreba.

U humanističkoj pedagogiji odnos odgajatelja i odgajanika nije sredstvo, već cilj sam po sebi. Kvalitet tog odnosa direktno utiče na emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj odgajanika. Odgajatelj, kao facilitator i podrška u učenju, ima zadatak da obezbijedi autentičan, podržavajući i empatičan kontakt, u kome se odgajanik osjeća viđenim, prihvaćenim i ohrabrenim da uči i raste.

KRITIČKA PEDAGOGIJA – ASIMETRIJA KAO POLUGA MOĆI ILI OSLOBOĐENJA

Kritička pedagogija je još jedan pokret koji je nastao kao alternativa tradicionalnom shvatanju procesa obrazovanja i položaja odgajatelja i odgajanika u tom procesu. Kao odgovor na pasivnu, objekatsku poziciju odgajanika, predstavnici kritičke pedagogije zalažu se za „oslobođenje“ odgajanika, što podrazumijeva promjenu od objekatske ka subjekatskoj poziciji. Freire (2002) tradicionalno shvatanje obrazovanja naziva „bankovnim modelom“ iz razloga što se odgajanik posmatra kao „sef u banci“, odnosno adresa gdje će se predati gotove informacije i znanja od strane odgajatelja. Ovaj model je, dakle, baziran na objekatskoj poziciji odgajanika i subjekatskoj poziciji odgajatelja. Prema ovom shvatanju odgajatelj i odgajanik nemaju ravnopravan status i ulogu, već je njihov odnos asimetričan s obzirom na znanje, moć i kontrolu (Freire 2002). Kritička pedagogija nastala je upravo kao reakcija na takvo shvatanje, a njena suština je u tome da odgajanik koji je obespravljen i ugnjeten ima potrebu za oslobađanjem od dominacije i ugnjetavanja od strane drugog. Emancipacijom se postiže kako samo oslobađanje od ugnjetavanja, tako i težnja ka jednakosti sa svim članovima društva u pogledu prava i obaveza (Marojević 2014). Freireova emancipatorska pedagogija bazirana je, dakle, na ravnopravnom položaju odgajatelja i odgajanika i na simetričnom odnosu u kojem obje strane zajednički aktivno učestvuju u sopstvenoj emancipaciji, odnosno oslobođenju (Tadić i Nikolić 2020).

Kritička pedagogija obrazovni proces temelji na obrazovanju postavljanjem problema i dijaloškom odnosu odgajatelja i odgajanika. Dijaloška metoda je jedan od ključnih elemenata za koji se Freire zalaže, odnosno, ključni koncept „pedagogije oslobođenja“. Prema Freireu, dijalog je „uslov ljudske prirode i znak demokratskog stava odgajatelja“ (2007: 92), a samo „istinski dijalog je oblik humanizirajuće prakse“ (Shih 2018: 66).

Još jedna od važnih pretpostavki demokratije i solidarnosti, te samim tim i težnje ka simetriji u odnosu odgajatelja i odgajanika, ali i uopće međuljudskih odnosa, jeste

slušanje. Demokratija ne podrazumijeva govorenje sa visine i hijerarhijski odnos u kojem je odgajatelj onaj koji „posjeduje istinu koju treba da prenese svojoj okolini“, već odnos zasnovan na slušanju, jer „slušajući učimo da razgovaramo sa drugima“ (Freire 2017: 83, 84). Odnos koji je zasnovan na međusobnom slušanju i uvažavanju u suprotnosti je sa nametanjem stavova. Suština odnosa odgajatelja i odgajanika je u tome da odgajatelj govori sa odgajanicom, smatrajući ga subjektom svoje riječi, a ne objektom svog izlaganja (Freire 2017; Giroux 1992). Dakle, pedagoški odnos ne smije biti sveden na tehničko prenošenje vještina ili puko usvajanje informacija. Iako neke „pedagoške tendencije“ pod krinkom inovativnosti teže eliminaciji asimetrije pedagoškog odnosa, važno je uvidjeti da je upravo to poluga kojom odgajatelj preuzima odgovornost za usmjeravanje dijaloga ka transformativnim ciljevima. U tom kontekstu, težnja ka simetriji pedagoškog odnosa ne znači ukidanje pedagoškog autoriteta, već stvaranje prostora za društvenu pravednost i autentičnu uključenost odgajanika (McLaren 1998, Shor 1992). Shvatanje autoriteta koje je bilo prisutno u tradicionalnom obrazovanju više nije prihvaćeno, već u kritičkoj pedagogiji vlada stav da je autoritet prihvatljiv samo ako je na strani slobode, a ne protiv nje (Freire 2017).

U ovako shvaćenom procesu odgoja i obrazovanja nastaju novi odnosi odgajatelja i odgajanika – odgajatelj više nije samo onaj koji poučava, već i sam uči u dijalogu sa odgajanicima, koji isto tako i uče i poučavaju. Kritička pedagogija odnos odgajatelja i odgajanika u procesu obrazovanja, dakle, postavlja kao ravnopravne subjekte koji zajedno i paralelno uče, jer u procesu obrazovanja „niko nikoga ne poučava, niti je iko samouk“ (Freire 2002: 50). Obrazovanje je proces u kojem i odgajatelj i odgajanik uče i rastu i jednako su odgovorni za taj proces – dakle, imaju simetričan odnos. Ovdje se mora apostrofirati da je postulat o potpunoj ravnopravnosti u odgovornosti odgajatelja i odgajanika u praksi neostvariv tokom trajanja odgojnog procesa. Ipak, težnja ka takvom reciprocitetu u odgovornosti predstavlja teleološku suštinu odgoja. Odgoj je intencija da odgajanik razvije suodgovornost za vlastiti razvoj.

Iako se iz navedenog može zaključiti da kritička pedagogija zagovara simetriju u odnosu odgajatelja i odgajanika, autori upozoravaju na potencijalne negativne efekte. Simetričan odnos odgajatelja i odgajanika je nešto čemu se teži i što podrazumijeva slobodu i autonomiju odgajanika, međutim, „bezgranična sloboda je isto toliko negacija slobode koliko i ugušena sloboda“ (Freire 2017: 77).

Teorijska razmatranja, kako vidimo, jasno upozoravaju na moguće krajnosti tako da praktična implementacija načela slobode i autonomije odgajanika treba da variraju

u zavisnosti od pedagoške situacije i konteksta. U savremenom odgojno-obrazovnom procesu tenzija između slobode i autoriteta, odnosno pitanje (a)simetričnosti pedagoškog odnosa, ostaju nerazriješeni. U nastojanju da se prevaziđe autoritarizam, odlazi se u drugu krajnost, pri čemu se kao autoritarizam pogrešno kvalifikuje i onaj autoritet koji je pedagoški opravdan i nužan za razvoj odgajanika (Freire 2017). Pored toga, autonomija ne bi trebalo da se odnosi samo na odgajanika, već i na odgajatelja, jer se potreba za oslobođenjem odnosi na oboje.

Iz navedenog možemo zaključiti da kritička pedagogija zagovara dijalog i zajedničko stvaranje znanja, pri čemu su i odgajatelj i odgajanik uključeni u proces kritičkog promišljanja stvarnosti. Ovaj odnos ne samo da teži simetriji u odnosu odgajatelja i odgajanika, već je usmjeren i ka rušenju društvene nepravde koja se reprodukuje kroz autokratske obrazovne prakse. Iako vođena idejom simetrije, kritička pedagogija uzima u obzir i rizik neželjenih krajnosti i posljedica do kojih one mogu dovesti.

BIESTINA PERSPEKTIVA – ASIMETRIJA KAO USLOV ZA SUBJEKTIVIZACIJU I OTPOR „UČENIZACIJI“

U savremenim raspravama o obrazovanju pedagoški odnos posmatran kroz prizmu učenja, autonomije odgajanika i neutralizacije nastavničkog autoriteta sublimiran je u promišljanjima Gerta Bieste, koja predstavljaju pokušaj da se pedagogija vrati pitanju svrhe, odnosa i obrazovne odgovornosti. Polazeći od kritike *learnification* obrazovanja, Biesta (2013a, 2020) nastoji obnoviti razumijevanje nastave kao specifično obrazovnog čina koji se ne može svesti na facilitaciju procesa učenja, već je utemeljen u odnosu između odgajatelja i odgajanika. On ukazuje na to da trenutno prisutna dominacija „jezika učenja“ u obrazovnim diskursima potiskuje ključna pitanja sadržaja, svrhe i odnosa, svodeći obrazovanje na individualizovani proces sticanja kompetencija (Biesta 2013b). Učenje je po svojoj prirodi nešto što pojedinac može učiniti samo za sebe, pa takva orijentacija skreće pažnju sa relacijske dimenzije obrazovanja i zamagljuje odgovornost odgajatelja i obrazovnih institucija. Posljedica toga je transformacija odgajatelja u menadžera procesa učenja i gubitak razumijevanja pedagoškog autoriteta kao relacijske kategorije (Biesta 2012).

Ova redukcija vodi i do gubitka svrhe obrazovanja, jer fokus na mjerljive ishode i performanse zanemaruje normativne procjene o tome šta je obrazovno poželjno i zašto (Biesta 2009). Stoga se insistira da obrazovanje nije neutralna tehnička praksa, već teleološka djelatnost usmjerena ka određenim ciljevima. Ti ciljevi su vi-

šedimenzionalni i obuhvataju kvalifikaciju, socijalizaciju i subjektivizaciju, čiji balans zahtijeva situaciono prosuđivanje odgajatelja (Biesta 2012; Biesta 2020). Pedagoški odnos tako postaje mjesto donošenja normativnih odluka, a ne puka implementacija unaprijed definisanih procedura.

Biesta nastavu promišlja kao čin koji donosi nešto novo u situaciju susreta. Nasuprot shvatanju poučavanja kao majeutičkog izvlačenja onoga što već postoji u odgajaniku, nastava dolazi „spolja“ i pruža više nego što subjekt već posjeduje, oslanjajući se na Levinasovu ideju susreta s Drugim (Biesta 2013a). Ovdje pedagoški odnos poprima etičku dimenziju: odgajnik se susreće s onim što nije on sam, čime se otvara prostor transformacije i dolaska „u svijet“ kroz dijalog sebe i Drugog (Biesta 2012). Biesta insistira da se pedagoški odnos ne može razumjeti izvan teleološkog karaktera obrazovanja. Sudovi o ciljevima i sredstvima obrazovanja uvijek su situacioni, normativni i vezani za konkretan susret odgajatelja i odgajnika (Biesta 2012). Time se naglašava centralna uloga odgajatelja kao onoga ko procjenjuje šta je obrazovno poželjno u datoj situaciji, a ne kao izvršioca kurikularnih direktiva.

Ova perspektiva takođe razotkriva paradoks učenja: odgajnik ne može tražiti ono što ne poznaje, niti prepoznati ono što nikada nije susreo. Upravo zato nastava mora uvoditi radikalno novo i time opravdati svoju obrazovnu posebnost (Biesta 2012). Suština paradoksa je, dakle, u tome da odgajnik ne može samostalno tragati za onim što mu je nepoznato ili prepoznati sadržaje koji su mu značajni ili pak uspostavljati smislene interakcije sa sadržajima s kojima se ranije nije susretao, bez pedagoškog vođenja odgajatelja. Zato Biesta ističe da nastava mora u proces učenja uvoditi „radikalno novo“ da bi djelovalo kao vanjski impuls koji nadilazi odgajnikove trenutne horizonte.

Pedagoški odnos se ovdje pojavljuje kao susret koji transformiše oba učesnika, a ne kao jednostrana transmisija znanja. Biesta ovu dimenziju opisuje kroz koncept nastave kao dara, čija se vrijednost ne mjeri isključivo odgajnikovim učenjem. Nastava ne mora nužno rezultirati učenjem, jer je njen smisao širi od ostvarivanja ishoda. Učenje je prije svijest odgajnika o značenju susreta i čina poučavanja (Biesta 2021). Škola tako postaje mjesto gdje odgajnici mogu primiti ono što nisu tražili niti znali da mogu tražiti. Ovaj pristup se razrađuje kroz tri „dara“ nastave: dobiti neočekivano, dvostruko davanje istine i biti darovan samome sebi, što vodi procesu subjektivizacije.

Ključni aspekt razumijevanja pedagoškog odnosa jeste njegova asimetričnost. Ova asimetrija ne znači autokratsko nametanje, već priznanje različitih odgovornosti i pozicija unutar odnosa. Odgajatelj je odgovoran za donošenje prosudbi o svrsi i

sredstvima obrazovanja, dok odgajnik ostaje slobodan subjekt koji može odgovoriti ili se oduprijeti (Biesta 2020). Sloboda se ovdje razumije egzistencijalno, kao mogućnost da se kaže "da" ili "ne", odnosno da se preuzme odgovornost za vlastiti način postojanja.

Ovakvo razumijevanje asimetrije pokazuje da kritika autokratskih obrazovnih modela ne smije voditi ukidanju nastavničke odgovornosti i autoriteta. Kada se odnos svede na facilitaciju učenja, nestaje upravo ono što čini obrazovanje obrazovanjem – normativno prosuđivanje, svrhovitost i susret između različitih pozicija (Biesta 2012; Biesta 2013b).

Perspektiva Gerta Biesta vraća pedagoški odnos u središte obrazovnog promišljanja, naglašavajući da obrazovanje nije tek proces učenja, već relacijska, normativna i teleološka praksa. Kroz kritiku „learnification“ koncept nastave kao dara i insistiranje na asimetričnoj odgovornosti odgajatelja, Biesta oblikuje shvatanje pedagogije u kojem se susret između odgajatelja i odgajnika pojavljuje kao čin subjektivizacije i dolaska nečeg novog u svijet. Pedagoški odnos tako nije prepreka emancipaciji, već njen nužni uslov – mjesto gdje se kroz razliku i odgovornost otvara mogućnost obrazovanja kao egzistencijalnog događaja.

IZMEĐU SIMETRIJE I ASIMETRIJE – DIJALEKTIKA PEDAGOŠKOG ODNOSA

Savremene pedagoške teorije redefinirale su odnos između odgajatelja i odgajnika, te afirmirale učešće odgajnika kao aktivnog subjekta u sopstvenom odgojno-obrazovnom procesu. U tom kontekstu teži se prevazilaženju hijerarhijskih modela obrazovanja i uspostavljanju dijaloga zasnovanog na uvažavanju, saradnji i međusobnom poštovanju.

Uprkos težnji ka simetričnosti u pedagoškom odnosu, postavlja se pitanje da li je potpuna simetrija uopšte moguća, i ako jeste – u kojoj mjeri i pod kojim uslovima? Može li odgojno-obrazovni proces funkcionisati bez ikakvih elemenata asimetrije, i kada ona postaje korisna, a kada štetna? Savremene pedagoške teorije i pristupi ne negiraju nužno postojanje određenih oblika autoriteta, ali insistiraju na njegovom redefinisaju. Umjesto autoriteta zasnovanog na moći i kontroli, predlaže se koncept autoriteta koji počiva na znanju, etičnosti i kvalitetu međuljudskih odnosa. Dakle, radi se o autoritetu koji se ne nameće, već se gradi kroz povjerenje, primjer i dijalog. U tom okviru, uloga odgajatelja se transformiše – on više nije autoritarna figura, već partner i vodič u procesu učenja, ali i dalje zadržava odgovornost i funkciju moralnog

uzora, čime se postavljaju prirodne granice simetrije i zdrava, potrebna i poželjna asimetrija (Nikšić Rebihić i Komar 2024).

Dijalektika autoriteta i autonomije ogleda se u postepenom procesu u kojem odgajanici, uz podršku i vođstvo odgajatelja, razvijaju sposobnost za samostalno mišljenje i donošenje odluka. Autoritet se, dakle, ne suprotstavlja autonomiji, već je njen uslov – kroz strukturirano vođstvo stvara se prostor za osnaživanje odgajanika. Time se pedagoški odnos pomjera od statične asimetrije ka dinamičnom i refleksivnom balansu, u kojem se uloge ne mijenjaju potpuno, ne zamjenjuju, već se fleksibilno prilagođavaju situaciji i razvojnim potrebama odgajanika. Važno je naglasiti da simetričnost ne podrazumijeva izjednačavanje znanja, iskustva ili odgovornosti, već priznavanje odgajanika kao aktivnog i ravnopravnog subjekta u procesu učenja. To znači da odgajanik ima pravo na izražavanje mišljenja, učešće u odlučivanju i postepeno preuzimanje odgovornosti za vlastito obrazovanje. Odnos se temelji na međusobnom uvažavanju, otvorenoj komunikaciji i partnerstvu, a ne na nadređenosti jedne strane nad drugom.

Simetričan pedagoški odnos ne negira razlike, već ih prihvata kao osnovu za zajednički rast i učenje. Odgajatelj u takvom odnosu postaje mentor i podrška – osoba koja usmjerava, ali ne upravlja "odozgo". Odgajaniku se otvara prostor za postavljanje pitanja, izražavanje kritičkog mišljenja i donošenje odluka, čime se podstiče njegova autonomija i osjećaj odgovornosti za sopstveni razvoj.

Pedagoški odnos nikada nije potpuno simetričan niti isključivo asimetričan – on je dinamičan i prolazi stalne promjene. U određenim situacijama, posebno onima koje zahtijevaju zaštitu, sigurnost ili hitno djelovanje, odgajatelj mora preuzeti vodeću, pa i autoritativnu ulogu. U drugim okolnostima odgajanici mogu biti nosioci inicijative, ravnopravni partneri u procesu učenja i odlučivanja. Stoga, možemo zaključiti da se ne radi o fiksnom odnosu moći, već o fleksibilnoj ravnoteži koja se neprekidno preispituje i prilagođava kontekstu, individualnim potrebama i razvojnim fazama odgajanika. Pojam (a)simetričnosti u savremenom pedagoškom diskursu tako prevazilazi puku raspodjelu moći i autoriteta – on odražava vrijednosne stavove o tome kako vidimo dijete, kako razumijemo proces učenja i kakvo društvo težimo da izgradimo kroz obrazovanje. Upravo iz tog razloga pitanje balansa između simetrije i asimetrije postaje ključno za evaluaciju i razumijevanje različitih pedagoških teorija i praksi.

ZAKLJUČAK

Savremene pedagoške teorije ukazuju na potrebu preispitivanja hijerarhijske strukture odnosa odgajatelj–odgajanik. (Socio)konstruktivizam, humanistička i kritička pedagogija nude alternativne modele odnosa koji podstiču aktivnost, kritičko mišljenje i autonomiju odgajnika. Analizom odnosa između odgajatelja i odgajnika kroz navedene savremene pedagoške teorije uočava se jasan pomak od potpuno asimetričnog odnosa prema dijaloškom i ravnopravijem obliku interakcije.

Konstruktivizam i sociokonstruktivizam koji su nastali i razvili se kroz djela Jeana Piageta i Lava Vygotskog bazirani su na ideji da je učenje proces koji se odvija kroz interakciju, saradnju i jezik, čime se odnos odgajatelja i odgajnika približava dijaloškom odnosu i simetriji. Humanistička pedagogija, utemeljena na djelima Carla Rogersa i Abrahama Maslowa, naglašava emocionalnu sigurnost, unutrašnju motivaciju i lični rast odgajnika, ističući važnost odnosa povjerenja i autentičnosti u obrazovanju. Kritička pedagogija, čiji je najpoznatiji predstavnik Paulo Freire, bazira se na ideji osvješćivanja i oslobađanja, odnosno emancipacije i odgajatelja i odgajnika. Kritička pedagogija se zalaže za odgajnikovo „oslobođenje“ i prelazak u subjekatsku poziciju. Na kraju, ključni aspekt Biestinog određenja pedagoškog odnosa je asimetričnost, koja podrazumijeva različite odgovornosti i pozicije unutar odnosa, a ne autokratsko nametanje.

Svaka od ovih teorija na svoj način problematizuje pitanje moći, autoriteta i uloge aktera u procesu odgoja i obrazovanja, zagovarajući aktivno učešće i osnaživanje odgajnika. Ipak, cjelokupna analiza ukazuje na to da potpuna simetrija u odnosu odgajatelja i odgajnika nije uvijek ni moguća ni funkcionalna. Sa druge strane, asimetrija, kada je utemeljena na odgovornosti, etičnosti i podršci, može imati važnu razvojnu funkciju. U tom smislu pedagoški odnos nije statična kategorija, već dinamičan proces oblikovanja, razvoja i usavršavanja – kako odgajnika, tako i odgajatelja.

Pedagoški odnos se, prema tome, ne može svesti na strogu dihotomiju simetričnog ili asimetričnog, već se mora posmatrati kao dinamična relacija, podložna stalnom preispitivanju i kontekstualnom prilagođavanju. Ključna vrijednost savremenih pristupa ogleda se u uspostavljanju odnosa utemeljenog na dijalogu, poštovanju, povjerenju i zajedničkom učenju. Takav odnos ne samo da omogućava cjelovit razvoj ličnosti odgajnika, već i redefiniše ulogu odgajatelja kao facilitatora, saradnika i etičkog uzora.

Na kraju, balans između simetrije i asimetrije, autoriteta i autonomije, ostaje temeljna odgojna dilema i izazov, ali i prostor za kreativno pedagoško djelovanje usmjereno ka razvoju slobodnog, odgovornog i kritički mislećeg pojedinca.

LITERATURA

1. Babić, Nada (2007), "Konstruktivizam i pedagogija", *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-229.
2. Bašić, Slavica (1994), "Cilj odgoja u strukturi pedagoškog polja", *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 135(3), 334-341.
3. Bašić, Slavica (1999), "Odgoj", u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 175-203.
4. Bašić, Slavica (2009), "Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje", *Odgojne znanosti*, 11(2), 27-43.
5. Bašić, Slavica (2015), "Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa", u: Opić, Siniša, Vesna Bilić, Marko Juričić (ur.), *Odgoj u školi*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 11-41.
6. Biesta, Gert (2009), "Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
7. Biesta, Gert (2012), "Giving teaching back to education. Responding to the disappearance of the teacher", *Phenomenology and Practice*, 6(2), 35-49.
8. Biesta, Gert (2013a), "Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'", *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.
9. Biesta, Gert (2013b), "Interrupting the politics of learning", *Power and Education*, 5(1), 4-15.
10. Biesta, Gert (2020), "Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited", *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
11. Biesta, Gert (2021), "The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education", *Journal of Moral Education*, 50(1), 39-54.
12. Bratanić, Marija (1990), *Mikropedagogija*, Školska knjiga, Zagreb
13. Bruner, Jerome (1966), *Toward A Theory of Instruction*, Harvard University Press
14. Bruner, Jerome (2000), *Kultura i obrazovanje*, Eduka, Zagreb
15. Buber, Martin (1977), *Ja i Ti*, Vuk Karadžić, Beograd

16. Combs, Arthur Wright (1964), "The personal approach to good teaching", *Educational Leadership*, 21(6), 369–376.
17. Džinkić, Olja (2020), "Konstruktivistička perspektiva u obrazovanju – od poučavanja do učenja", *Pedagoška stvarnost*, LXVI(1), 3-14.
18. Džinkić, Olja, Jovana Milutinović (2018), "Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi", *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 27, 129-149.
19. Fišer, Jan (1972), "The Quality of the Teacher-Pupil Relationship: An Essay on Pedagogical Tact", *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 18(4), 467–472.
20. Freire, Paulo (2002), *Pedagogija obespravljenih*, Odraz, Zagreb
21. Freire, Paulo (2007), *Pedagogy of the Heart*, Continuum, New York
22. Freire, Paulo (2017), *Pedagogija autonomije: neophodno znanje za obrazovnu praksu*, Clio, Beograd
23. Friesen, Norm, Richard Osguthorpe (2018), "Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation", *Teaching and Teacher Education*, 70, 255–264.
24. Friesen, Norm (2021), "Klaus Mollenhauer: Emancipation, Bildung and six question for education", *European Educational Research Journal*, 20(3), 278–296.
25. Giroux, Henry Armand (1992), *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York
26. Gudjons, Herbert (1994), *Pedagogija: temeljena znanja*, Educa, Zagreb
27. Hintz, Allison, Kersti Tyson, Andrea R. English (2018), "Actualizing the Rights of the Learner: The Role of Pedagogical Listening", *Democracy and Education*, 26(2), Article 8.
28. Jukić, Renata (2010), "Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika", *Pedagozijska istraživanja*, 7(2), 291–305.
29. Juul, Jasper, Helle Jensen (2010), *Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima*, Naklada Pelago, Zagreb
30. Marojević, Jovana (2014), "Obrazovanje i politika u diskursu – ogled kritičke pedagogije", *Pedagogija*, LXIX(1), 203–211.
31. Maslow, Abraham H. (1970), *Motivation and Personality*, Harper & Row
32. McLaren, Peter (1998), *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (3rd ed.), Longman, New York

33. Mijanović, Nikola (2023), "Konstruktivizam kao savremena nastavna paradigma", *Inovacije u nastavi*, XXXVI(1), 21-32.
34. Mikanović, Brane (2015), "Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti", u: Dimitrijević, B. (ur.), *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije*, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš, 223-235.
35. Milutinović, Jovana (2008), *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad
36. Muth, Jakob (2022), "Pedagogical Tact: Study of a Contemporary form of educational and instructional Engagement (Selections)", In: Friesen, N.; Kenklies, K. (eds.), *Tact and pedagogical relation: introductory readings*, Peter Lang, New York, 88–113.
37. Nikšić Rebihić, Edina, Zvonimir Komar (2024), *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Sarajevo/Zagreb
38. Noddings, Nel (2012), "The caring relation in teaching", *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
39. Noddings, Nel (2013), *Caring. A relational approach to ethics and moral education*, Second edition, University of California Press, Berkeley / Los Angeles / London
40. Nohl, Herman (1933/2019), "The Pedagogical Relation and the Formative Community", originally published as: "Die Theorie der Bildung". In: H. Nohl & L. Pallat (eds.), *Handbuch der Pädagogik*, Vol. 1. Beltz, Langensalza
41. Piaget, Jean (2003), *The Psychology of Intelligence*, Routledge Classics, London / New York
42. Previšić, Vlatko (ur.) (2007) *Kurikulum: teorije - metodologija - sadržaj - struktura*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga. Zagreb
43. Rogers, Carl R., Jerome H. Freiberg (1994), *Freedom to Learn*, Merrill, New York
44. Shih, Yu Husuan (2018), "Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications", *International Education Studies*, 11(9). 64–70.
45. Shor, Ira (1992), *Empowering education: Critical teaching for social change*, University of Chicago Press
46. Slatina, Mujo (2023), *O pedagogiji čovjeka. Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*, Ilum, Bužim

47. Suciu, Lavinia (2014), "The Role of Communication in Building the Pedagogical", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4000–4004.
48. Tadić, Aleksandar, Luka Nikolić (2020), "Emancipatorska pedagogija i participativne obrazovne prakse", U: Radulović, Lidiја, Vera Milin, Bojan Ljujić (ur.), *Participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi*, Filozofski fakultet i Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 41-46.
49. Van Manen, Max (1991), *Tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*, SUNY Press, Albany, NY
50. Van Manen, Max (1995), "Phenomenology of Practice", *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
51. Van Manen, Max (2016), *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*, Routledge, New York
52. Vrkić Dimić, Jasmina (2011), "Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma", *Acta Iadertina*, 8, 77-90.
53. Vygotsky, Lav Semojnovič (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, London

(A)SYMMETRY OF THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP

Summary:

A hierarchically conceived relationship between educator and learner, in which the learner is positioned as a passive recipient of knowledge and the educator as the bearer of power and control, lacks pedagogical value. Contemporary educational theories question such asymmetry and raise the issue of symmetry within the educational process. The need for this analysis arises from the tension between demands for greater student participation and the necessity of preserving pedagogical responsibility and the purpose of education. The paper demonstrates that neither complete symmetry nor rigid asymmetry contributes to the quality of the pedagogical relationship. (Socio)constructivism, humanistic pedagogy, and critical pedagogy affirm dialogue, collaboration, and the active role of the learner. The perspective of Gert Biesta warns of the risk of "learnification" and insists on preserving the teleological dimension of teaching, as well as the educator's responsibility to introduce the "radically new" into the learner's horizon. The analysis confirms that ethically grounded asymmetry can have a developmental function. The balance between symmetry and asymmetry, authority and autonomy, remains a permanent pedagogical dilemma and challenge, but also a space for creative educational practice aimed at developing free, responsible, and critically minded individuals.

Keywords: pedagogical relationship; (a)symmetry; (socio)constructivism; humanistic pedagogy; critical pedagogy

Adrese autorica
Authors' address

Edina Nikšić Rebihić
Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet
edina.niksic.rebihic@ff.unsa.ba

Samra Mujević
Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet u Nikšiću
samra.m@ucg.ac.me