

1. PROBLEM UTEMELJIVANJA PEDAGOGIJSKOG POJMOVNOG SISTEMA

Eksplicitno postavljanje pitanja o osnovnim pedagozijskim pojmovima ne možemo često pronaći u današnjem pedagozijskom diskursu. Umjesto da tu činjenicu tek konstatiramo kao nedostatak, potrebno je postaviti nekoliko pretpitanja, ukoliko nam je ova tema na umu. Prvo pretpitanje jest – čemu uopće bavljenje specifično *pedagozijskim* pojmovima? Drugo pretpitanje jest – što mislimo pod *osnovnim* pedagozijskim pojmovima i zašto su oni važni? Prije svega, bavljenje pedagozijskim pojmovima važno je jer pojmovi u nekoj znanosti nisu nešto neutralno. Pojmovi sačinjavaju kako temeljne poglede, tako i temeljne strukture kroz koje se artikulira predmet spoznaje, ali jednako tako i logika istraživanja i logika prakse u nekoj znanosti. Drugim riječima, mi možemo imati isti *predmet* spoznaje, istraživanja ili prakse, a da taj isti predmet kroz različite (temeljne) pojmove i njihove odnose vrlo različito pojмимо, istražujemo ga različitim metodologijama (koje nikada nisu neovisne od osnovnih teorijskih pogleda) i različito djelujemo prema njemu i s njim. Utoliko pedagozijski pogled na stvari nije isti kao i pogled neke druge znanosti. Ukoliko želimo govoriti o pedagozijskoj teoriji, pedagozijskim istraživanjima i pedagozijskoj praksi, tada je pretpitanje šta ono pedagozijsko čini pedagozijskim. Odgovor na to pitanje u ovome radu tražimo na tragu konstituiranja temeljnog pedagozijskog pojmavnog aparata, koji može uspostaviti pedagozijski pogled. U tome se sastoji potreba bavljenja specifično *pedagozijskim* pojmovima.

U pogledu drugoga pretpitanja – pod *osnovnim* pojmovima mislimo na one pojmove koji se ne mogu smisleno analitički raščlaniti na manje elemente koji bi sami po sebi imali distinktivni pedagozijski smisao. Utoliko su oni “osnova”, što nikako ne znači da se oni ne daju dalje analitički raščlanjivati. Također, i među osnovnim pedagozijskim pojmovima svakako ima onih koji su manje i više složeni (npr. obrazovljivost je manje složen pedagozijski pojam od pedagoškog odnosa). Drugi kriterij za osnovne pojmove jest taj da je bez njih iskustvo onog pedagoškog nezamislivo.

Utoliko je riječ o pojmovima koji su potrebni da bi se konstituiralo pedagoško iskustvo. Često su fokus pedagoških istraživanja pojmovi i koncepti koji nisu ni pedagoški¹, ni pedagoški. Na opasnost udaljenosti od osnovnih i izvornih, *domaćih*, pojmova koji su razvijeni u samoj pedagogiji ukazuje još Herbart (1902), a potom i Palekčić (2010, 2014, 2015, 2022). Kada govorimo o domaćim pojmovima (*einheimische Begriffe*) ili *principia domestica*, onda mislimo na pojmove koji su izvorni pedagoški, nastali iz pedagogije i nisu *uvezeni* iz drugih znanosti te predstavljaju “vodeće pojmove određene znanosti, ali i sustav pojmova” (Palekčić, 2010b: 319). Dakle, domaći pedagoški pojmovi su oni koji su utemeljeni, određeni i objašnjeni iz teorijske pedagoške perspektive ili izvorne pedagoške ideje. Palekčić k tome eksplicitno dodaje i zahtjev sistematske povezanosti ovih vodećih pojmova, što znači da oni moraju proizlaziti jedni iz drugih i biti postavljeni u međusobno neproturječne odnose.

Današnja pedagoška znanstvena zajednica, nažalost, dovoljno ne koristi osnovne pedagoške pojmove niti se vraća na pedagošku perspektivu kojom bi se pedagogija kao znanost o odgoju trebala baviti. Ovakvim postavljanjem pedagogija kao znanost dopušta gubljenje svoje istraživačke autonomije pri čemu preuzima, tumači i adaptira pojmove posuđene iz drugih znanosti poput ekonomije, psihologije, sociologije itd., čime utječe ne samo na svoj teorijski pogled, već i na način kako prilazi svojim empirijskim istraživanjima i samoj pedagoškoj praksi. Dakle, takav pristup u kojem imamo nedostatak “teorijskog rada u pedagogiji, tj. nedostatak izvornih pedagoških paradigmi” (Palekčić, 2010a: 320) dovodi pedagogiju kao znanost u neprihvatljiv status. Istraživanja u pedagogiji su i dalje vrlo dominantno orijentirana ka propitivanju mjera obrazovnih politika, reformama školstva, kritikom škole, izazovima društva u razvoju djece, mjerljivim podacima o školskim dostignućima, eventualno induktivno (statistički)

¹ Pod pojmom *pedagoški* podrazumijevamo pedagogiju kao znanost. Pedagoške pojmove poimamo iz teorijske perspektive, dok pedagoške promatramo i analiziramo unutar prakse, pa je pedagoške pojmove preciznije nazvati konceptima. Prema Palekčiću (2020) koncepti ne služe teorijskoj jasnoći, nego pružaju orijentaciju u profesionalnom (pedagoškom) radu. Na ovaj način ćemo koristiti distinkciju između pedagoških pojmova i pedagoških konceptata. Ovdje valja još naglasiti da onda kada pedagogija preuzima pojmove drugih znanosti, ti se pojmovi transformiraju u koncepte.

ustanovljenim supojavljivanjima raznih fenomena u kontekstu razvoja djeteta / učenika². Pedagogija ne smije dopustiti da se bavi interpretacijama pedagoških procesa iz ugla ideologije, politike i tek trenutnog društvenog ideala, već iz same suštine odgoja i obrazovanja, jednako kao što mora razviti vlastitu teorijsku perspektivu na temelju osnovnih domaćih pojmova iz koje će im moći doista autonomno-pedagoški pristupati. Upravo zato odgoj i obrazovanje u svojem temeljnom smislu nisu i ne trebaju biti procesi prilagođavanja i inkluzije u već formirano postojeće društvo, već osposobljavanje i oslobađanje pojedinaca za kritičku, produktivnu, dijalektičku, vremenitu interakciju s onim već postojećim. Legitimnost odgoja i obrazovanja izvodi se iz suštinske ljudske snage čovjeka. Teorijski zadatak pedagogije je prije svega konstituiranje i izučavanje pedagoških pojmova u izvornoj pedagoškoj znanstvenoj perspektivi. Baveći se pedagoškim pojmovima, a onda i pedagoškom praksom iz pedagoške perspektive, pedagogija će postati znanost koja je “sposobna za vlastitu teorijsku refleksiju, odnosno proizvodnju vlastita znanja o odgoju” (Palekčić, 2018b: 17). U takvom okviru, pedagogija se neće baviti vlastitim pojmovima iz perspektive drugih znanosti, niti će pojmove drugih znanosti inkorporirati u svoja istraživanja ne dajući im značenje iz pedagoške perspektive. Pedagoška perspektiva svoje polazište pronalazi u *ideji čovjeka*. Pedagogija koja se udaljava od ideje čovjeka zapletena je “u mreži sredstava, u mrežu predmetnosti bez ljudskog duha” (Slatina, 2023), što implicira i zapadanje pedagogije “u duboku krizu postmoderne slobode i svekolike neoliberalne dopuštenosti” (Previšić, 2012: 5).

Nastojeći pridonijeti izgradnji pedagoške teorijske perspektive, ovaj tekst istražuje mogućnosti utemeljivanja, postavljanja i osnovne sistematizacije nekih od temeljnih pedagoških pojmova. Kao odgovor na potrebu određenja temeljnog pedagoškog pojmovnog aparata iz pedagoške teorijske perspektive, dijalogom s relevantnim teoretičarima izvest će se sistem pojmova koji je prilog epistemologiji pedagogije.

Kreiranje temeljnog pojmovnog aparata podrazumijevalo je postavljanje i analizu pojmova te njihova razumijevanja. Pritom smo vršili

² Usp. Palekčić (2000).

njihovu distinkciju od stranih / tuđih (*principia peregrina*³) pojmova, koji su oblikovani u drugim znanostima, diskurzivnim poljima ili tvorevinama⁴. Potom smo vodili računa na koji način ti pojmovi kroje jedan sistem, pedagoški organizam sastavljen od međusobno dijalektički povezanih i skladnih organa. Određujući ključne pojmove pedagoškog kategorijalnog aparata usmjerili smo pažnju na pojmove koji su najdirektnije vezani za čovjeka, njegov smisao i postojanje. Od pojmova koje su prepoznali važni pedagoški teoretičari i istraživači izdvojili smo sljedeće: odgajatelj i odgajatelj (čovjek u pedagogiji); odgojivost / obrazovljivost; odgoj i obrazovanje; pedagoški odnos; pedagoški takt; odgojna nastava. Pri određivanju toga koje pojmove možemo smatrati temeljnim kategorijama pedagogije koristili smo tri kriterija:

1. Ontološki kriterij – pojmovi trebaju biti u najdirektnijoj vezi s idejom čovjeka (samo ako su temeljni pojmovi izvedeni iz ideje čovjeka, tada nisu ideološki ili heteronomno određeni). Ukoliko govorimo o ideji čovjeka, tada ne govorimo o čovjeku s obzirom na ovu ili onu stvar izvan čovjeka samoga, ne govorimo o čovjeku u nekoj funkciji ili nekoj ulozi, ne govorimo o čovjeku kao sredstvu za neku njemu samome izvanjsku svrhu. Ideja čovjeka izraz je njegove same biti. Ukoliko temeljne pedagoške kategorije utemeljujemo u ideji čovjeka, tada ne govorimo o redukciji ukupnog potencijaliteta onoga “biti” čovjeka, već u pogledu imamo samu tu apsolutnu mogućnost onoga “biti” čovjekom odnosno slobodu. Ovo je jedina mogućnost pristupa ukoliko čovjeka ne želimo vidjeti heteronomno, instrumentalno, kao sredstvo za van-čovječni cilj ovoga ili onoga “plana”.
2. Dijalektičko-sistemska kriterij – budući da pojedinačne pedagoške pojmove nije moguće potpuno shvatiti u njihovoj zasebnoj izolaciji, pojmovi trebaju biti postavljeni u međusobnoj zavisnosti i sistemskom jedinstvu. Pri određivanju jednog pedagoškog pojma nije moguće izostaviti spominjanje i razumijevanje nekog drugog pedagoškog pojma i njihov odnos, a međusobna ovisnost

³ Strani ili tuđi pojmovi su posuđenice iz okvira drugih znanstvenih disciplina, koji se inkorporiraju u pedagogiju bez validnih kriterija i pedagoškog evaluiranja njihove vrijednosti.

⁴ Usp. Fuko (1998).

temeljnih pedagoških pojmova očituje se u njihovoj dijalektičnosti i posljedično sistematičnosti (svi pedagoški pojmovi su procesni pojmovi, pa ćemo ih tretirati dijalektički i sistemski.)

3. Pedagoško-teorijski kriterij – pojmovi trebaju biti formulirani unutar izvorne teorijske pedagoške perspektive (ovo je zahtjev za pedagoškim gledištem koje čini temelj identiteta pedagogije kao znanosti). Potrebno je identificirati koji je to temeljni pogled pedagogije kao znanosti, a onda je potrebno da temeljne pedagoške kategorije, svaka na svoj način i u svojem dijelu u kontekstu sistema pojmova, na specifičan način utjelovljuju ovaj u bitnom smislu uvijek jedan te isti pogled. Unaprijed se može reći da je ovaj pogled u temeljnom smislu formuliran u okviru dijalektike obrazovljivosti i obrazovanja u njihovom strogo pedagoškom smislu. Utoliko su ove dvije kategorije u sistemu pedagoških pojmova temeljne i utemeljujuće za cijelu znanost pedagogije. Ove dvije kategorije su pak pedagoški izraz čovjeka kao slobodne umnosti, pa time predstavljaju direktnu vezu i izvod pedagoške perspektive iz ideje čovjeka.

Uvažavajući navedene kriterije identificirali smo osnovne pedagoške kategorije. Pri njihovom identificiranju vodili smo se idejom njihovog proizlaženja iz filozofski pojmljene biti čovjeka. Ovdje nam se pokazala bitna strukturalna povezanost filozofije i pedagogije u tome da pedagogija ne može biti doista utemeljena ukoliko ne proizlazi iz ideje čovjeka, a s druge strane, dotična ideja čovjeka mora biti iznađena upravo u okrilju filozofije, a ne u okrilju bilo kakvog izvanjski uvjetovanog mišljenja poput npr. ekonomskog mišljenja, nefilozofske politike ili ikakve ideologije. Jedino tragajući za tim šta čovjek jeste pedagogija dobiva legitimnost i svrhu osnovnih pedagoških procesa: odgoja i obrazovanja. Procesi odgoja i obrazovanja koji ne polaze od čovjeka gube svoj temelj i smisao, a propast odgoja i obrazovanja vodi do propasti čovjeka (Slatina, 2023). Određivanjem čovjeka usmjereni smo ka određenju odgoja i obrazovanja i njihove svrhe. Shodno tomu, u radu polazimo od pitanja čovjeka u pedagogiji, tj. pojmova odgajatelj i odgajatelj i pitanja kako se u ovim pedagoškim konceptualizacijama čovjeka očituje bit čovjeka. Pedagogija prije svega treba da traga za odgovorima na pitanja ko je čovjek u odgojno-obrazovnom procesu, koja je njegova svrha, šta je to njegova pedagoška bit kao

osnovnog subjekta pedagoškog akta. Dolazimo do toga da pedagogija treba u općem smislu biti usmjerena na čovjeka kao biće refleksivne slobode, a potom u tome svjetlu tragati za čovjekom koji u pedagogiji ima ulogu odgajnika, kao i onoga čovjeka koji ima ulogu odgajatelja.

Čovjek je (Komar 2017, 2020a) *sloboda*, pri čemu on nije tek *slobodan* u smislu slobode kao jednog od njegovih atributa, već je sloboda sama čovjekova bit. Čovjek je slobodno biće, jer nije unaprijed određen, već tek procesom samoodređivanja postaje ono što jest. On *jeste* (egzistencija), prije nego što uopće zna *šta* (esencija) jeste (Sartre, 1964; Komar, 2017). Dakle, čovjek je svjestan svoje egzistencije (*da jeste*) i svog bitnog neznanja (ne zna *što jeste*) u obliku sebesvjesne egzistencije koja još ne zna svoju esenciju. Takvo stanje on iskušava napetim i mučnim pa počinje tragati za odgovorima na pitanje *Šta sam ja?* Ta, u slobodi utemeljena mogućnost i sposobnost za vlastito odgovaranje na problem slobode i samoformiranje u pedagogiji se poima kao *obrazovljivost* (Herbart, 1835, 1902; Anhalt, 2004a, 2004b; English, 2013; Palekčić, 2010a, 2010b, 2015; Bašić, 2015; Komar 2016, 2017, 2018, 2019, 2020a; Salmen, 2020) i upravo je ona pedagojski izražena ideja čovjekove bitne slobode. Upravo zato što je obrazovljivost / odgojivost pedagojski izražena bit čovjeka, mi u ovoj knjizi polazimo od tog pojma kao onoga u čemu je moguće utemeljiti sistem temeljnih pedagojskih kategorija. Ontološko određenje čovjeka kao slobode usmjerava nas da polazimo od ideje obrazovljivosti / odgojivosti čovjeka, što je ujedno i temeljni pedagoški princip (Herbart, 1835; English, 2013). Ukratko, obrazovljivost je nužni uvjet mogućnosti odgojno-obrazovne promjene čovjeka, pa utoliko i pedagogije same u svim njezinim vidovima (teorijskom, empirijskom i praktičkom). Ukoliko čovjek ne bi bio sloboda kao egzistirajući potencijalitet i beskonačna otvorenost za (samo)formiranje, tada nikakvo formiranje koje mijenja čovjeka samoga ne bi bilo niti moguće niti potrebno. Ovdje već unaprijed vidimo i prvi obris toga što je to “pedagoško znanje”. Naime, pedagoški relevantno nije “imanje” nekog izvanjskog znanja koje ne transformira sami subjekt tog znanja, jednako kao što nije relevantna niti vještina ili kompetencija koja može biti korištena neovisno o njezinom povratnom formiranju subjekta koji ju koristi. Ukoliko obrazovanje nije tek puko “znanje nečega”, već odgovor na čovjekovu bit kao slobodu i obrazovljivost, tada je jasno da ovo obrazovanje nužno mora biti transformativno

za sam subjekt. Transformativni karakter znanja i iskustva nije stvar nekog posebnog pravca u pedagoškoj teoriji, već indeks pedagoičnosti pedagogije. U tome je smisao i onoga otkuda smo krenuli – da čovjek nije tek “slobodan”, već on u svojoj biti jest *sloboda sama*, koja svojom vlastitom logikom traži odgovor na svoj problem. Ukoliko se obrazovanje shvati na ovaj način, to povratno baca svjetlo i na odnos odgoja i obrazovanja jer se ovdje pokazuje da je obrazovanje nužno i implicitno odgojno. Ukratko, poprište pedagoškog zbivanja je subjekt sam. Cijeli ovaj način mišljenja proizlazi i impliciran je logikom obrazovljivosti / odgojivosti. Kada ne bismo krenuli od ovoga pojma i kada ga ne bismo određivali na ovaj način, tada bi nam rezultat bila i razlika u poimanju daljnjih pedagoških kategorija koje sistemski ovise o njemu, a takve su sve kategorije koje uspostavljamo u ovoj knjizi. Obrazovanje koje proizlazi kao odgovor na obrazovljivost utoliko nije puko “znanje”, već promjena nastala na subjektu posredovana njegovim iskustvom. Utoliko je, iz pedagoške perspektive gledano, suvišno i pleonastički govoriti da je u pedagogiji uvijek riječ o “transformativnom znanju” i “transformativnim praksama”. Pri antropološkom određenju odgoja možemo jasno prikazati teorijske postavke odgoja kao odgovora na potencijal i snagu ljudske prirode, ali i potrebu čovjeka da preživi i živi kao ličnost u zajednici. Pojedinač rađanjem biva individua i ne može postati i izrasti te se razviti u ličnost bez interakcije s drugim ljudskim bićima, bez društvenog odnosa, bez odgojnog posredovanja. Ljudsko biće se tako ne može očovječiti. Herbart također ističe da je u odgajaniku prepoznao savitljivost i odgojivost kao osnovnu kategoriju obrazovanja (Muth, 2022). Sve to ukazuje na odgoj kao ljudsku potrebu te na čovjeka obdarenog “poučljivošću i plastibilnošću” (Bežić, 1988), odgojivošću (Slatina, 2006b, 2023; Komar 2016, 2018, 2019), obrazovljivošću (Bašić, 2015). Također, pojam odgojivosti vezujemo i za odgojni proces u cjelini, ali i za odgojnu nastavu. Na tragu Herberta, Salmen (2021) smatra da se odgovor na odgojivost, kao sposobnost i slobodu pojedinca da se samooblikuje, postiže kroz odgojnu nastavu (*Erziehender Unterricht*).

Odgoj / obrazovanje kao pojmovi pedagoškog sistema koji proizlaze iz principa obrazovljivosti zapravo podrazumijevaju procese kojima odgajatelj pomaže odgajaniku da dođe do svoje esencije, da pronalazi odgovore i da se samooblikuje. No u temeljnijem smislu, obrazovanje je bitna

mogućnost i otvorenost bića čovjeka za (samo)*oblikovanje* i (samo)*određivanje*. Jednako onako kako je čovjek kao obrazovljivost sebeznanje egzistencije koja još nema esenciju, obrazovanje izražava ontološki princip oblikovanja, određivanja, idejnosti kojom čovjek kao sloboda sebe može posredovati i u tom sebezposredovanju sebe proizvoditi u *ne-što*. Bez te upravo ontološke mogućnosti, nikakav proces odgoja i obrazovanja ne bi bio moguć, baš kao što ne bi bio moguć niti bez slobode i obrazovljivosti u njihovom ontološkom smislu. Prvi korak odgoja i obrazovanja pronalazimo u buđenju sebesvjesnosti kod odgajanika. Prvo, on je sloboda s mogućnošću samoodređivanja, a drugo, jedino se samoaktivnošću i aktom samoodređivanja može oblikovati i doći do odgovora na svoje mučno stanje još-ne-određene slobode. Upravo kada odgajanik bude doveden u inicijalno sebesvjesno stanje, on je u mučnoj poziciji i stanju u kojem mora tragati za tim *što* je on. Osviještena sloboda je ključ, jer jedino ona može pokrenuti čovjeka u samooblikovanju – neosviještena sloboda nema potencijal pokretati čovjeka i buditi u njemu potrebu da se samoodređuje. Samoosviještena obrazovljivost je jedino što kod odgajanika može pokrenuti proces odgoja i obrazovanja (Komar, 2017). Zato odgoj i obrazovanje nikada nisu znanje i nastojanje izvan *biti* čovjeka, već nužno odgovor na potrebu i *bit* odgajanika. Obrazovljivost je utoliko uvjet mogućnosti obrazovanja (Komar, 2020b). Također, prema Bašić (1999), odgoj kao djelatnost legitimira se na odgojivosti odgajanika, tj. odrastajućih bića i njihovoj potrebi za odgojem. Upravo takvo stanje čovjeka kao potencijala da se usavršava, kultivira, humanizira razvijajući svoje ljudske snage, ukazuje na odgoj / obrazovanje kao uvjet za život bez kojeg ne bi mogao preživjeti (Polić, 1993), a potom i nužnost u njegovu putu od individue do ličnosti (Vuk-Pavlović, 1932; Slatina, 2006b). Iz tog razloga kao jedan od osnovnih pojmova u kategorijalnom aparatu pedagogije postavljamo *odgoj* i *obrazovanje*, budući da se oni u životu čovjeka javljaju kao logička posljedica obrazovljivosti i odgojivosti. Odgojem i obrazovanjem uvažavamo slobodni samosvjesni potencijalitet i samoaktivnost odgajanika. Zapravo, samoaktivnost je karakteristika odgoja / obrazovanja, koji su utemeljeni na odgojivosti. Odgajatelj treba poticati odgajanika kako bi sebi davao oblik, kako bi živio pedagoški moment (samo)transformacije. U protivnome, odgoj i obrazovanje se ne bi realizirali *iz slobode* odnosno odgojivosti / obrazovljivosti odgajanika, čime

bi izostajalo gore traženo dijalektičko jedinstvo odgojivosti / obrazovljivosti i obrazovanja. Već iz ovoga vidimo da je samoaktivnost implicirana u pojmovima obrazovljivosti i obrazovanja i njihove dijalektike. Bez te samoaktivnosti događalo bi se samo izvanjsko oblikovanje odgajanika, a ono onda više niti bi bilo utemeljeno na obrazovljivosti, niti bi imalo karakter obrazovanja. Iz toga slijedi i da je pozicija autonomije nešto što se pedagoški nužno mora “proizvesti” u odgajaniku, odnosno, strože i bolje rečeno – pedagogija mora pomoći odgajaniku da dođe na poziciju autonomije jer bez toga uopće ne djeluje po principima pedagogije.

Sloboda je kategorija koja povezuje *akt odgajanja* i *odgojivost*. Sam odgoj je “djelovanje iz slobode, a nikako i nipošto kao čin koji bi u bilo kojemu pravcu bio moguć i pod silu” (Vuk-Pavlović, 1932: 55). Odgoj i obrazovanje ne samo da su *omogućeni* slobodom, već nužno i *teže* slobodi kao *svrsi*, tj. razvoju slobodnog čovjeka kao anticipiranom stanju odgajanika. Ovdje se vidi da je sloboda kako ishodište, tako i izlazište pedagoškog djelovanja, samo u ishodištu imamo obrazovljivost i slobodu kao čisti *potencijalitet*, dok u svrsi pedagoškog djelovanja imamo slobodu za čije je kontinuirano *realiziranje* odgajanik sposoban. Ukoliko odgoj i obrazovanje ne sadrže taj moment vlastitog preobražaja odgajanika, onda ne govorimo o pedagoškim procesima. Reduciranjem obrazovanja na učenje onoga što je već spoznao, konstruirao i prezentirao neko drugi, bez odgajanikovog vlastitog davanja značenja i smisla sadržaju u interakciji s njim, postizemo pedagoški promašaj. Posredstvom smislenih interakcija koje imamo sa sadržajem iz svijeta dajemo sebi oblik. Kroz odgajanikovu interakciju i kontakt sa svijetom odgajatelj ga pedagoški vodi i pomaže mu razvijati umijeća i sposobnosti da sam posreduje sadržaje s kojima se susreće. Kroz odgoj i obrazovanje odgajanika javlja se potreba za kreiranjem pedagoškog odnosa kao temelja uspješnog pedagoškog vođenja. Dakle, da bi se shvatio pedagoški akt (odgoj i obrazovanje) koji se realizira u pedagoškoj zajednici, nužno ga je promatrati u pedagoškom odnosu (Matičević, 1991), što ukazuje na dijalektičku povezanost obrazovanja i pedagoškog odnosa.

Pedagoški odnos, kao treći pojam pedagoškog kategorijalnog aparata, čini relacijsku osnovu za odgojno djelovanje. Kako smo već spomenuli, uloga odgajatelja prvo se javlja u procesu samoosvještavanja slobode

ili odgojivosti odgajanika, a potom se javlja pri susretima sa sadržajem iz svijeta kroz pedagoško otkrivanje sadržaja odgajaniku, a potom i pedagoško vođenje interakcije i refleksije tog sadržaja. Kako bi se odgajanik osposobio za smislenu interakciju i smisleno samooblikovanje posredstvom tih interakcija, nužna je prisutnost odgajatelja koji razvija pedagoški odnos s odgajnikom. Kada ne bi postojao pedagoški odnos, onda bi se govorilo o autodidaktikusu – spoznavanju izoliranog subjekta. Upravo pojam pedagoškog odnosa, koji je i dalje omogućen tek obrazovljivošću i obrazovanjem, nužan je za konstituiranje pedagogije kao znanosti. Moment pedagoškog odnosa stavlja obrazovljivost / obrazovanje odgajanika u praktički odnos s drugim subjektom, odgajateljem, a potom i sadržajem iz svijeta. Interakcijsko-komunikacijska teorija odgoj vidi kao proces koji se odvija u odnosu između odgajatelja i odgajanika (Nohl, 1933/2019; Slatina, 1998; Bognar, 1999; Biesta, 2004; Suciu, 2014; Ljungblad, 2019). Upravo u toj interakciji odgajatelja, odgajanika i sadržaja kreira se pedagoški odnos koji je uvijek trijadan. Ovdje se ne govori o direktnom odnosu odgajanika i odgajatelja, nego je taj odnos uvijek protkan sadržajem i odgojno-obrazovnom svrhom. Odgajatelj ne predaje ili daje direktnu instrukciju odgajaniku, nego se oba subjekta odgoja i obrazovanja bave trećim faktorom (sadržajem) koji odgajatelj posreduje i približava odgajaniku kako bi ga odgajanik obradio, dao mu značenje i vrijednost, pa ga shodno vlastitim interesima i sposobnostima iskoristio za samotransformiranje i mijenjanje sebe (Sünkel prema Palekčić, 2015). Nasuprot tome, “direktan” pedagoški odnos koji ne bi bio posredovan sadržajem imao bi karakter ne odgoja, nego manipulacije. Posebnost pedagoške djelatnosti je u pedagoškom odnosu, a tajna uspješnog odgojnog djelovanja je ispravan pedagoški odnos (Bašić, 2001). Možemo potvrditi da plejada autora stoji iza takvog stajališta (Vuk-Pavlović, 1936; Noddings, 2002, 2005. prema Reeves i La Mare, 2017; Sabol i Pianta, 2012; Pianta, 1999; Noddings, 2012; Hattie, 2009; Liessmann, 2019). Ukoliko kao parametar uspješnog odgojno-obrazovnog procesa uzmemo učenje i školsko dostignuće odgajanika, onda također možemo pronaći i veliki broj autora koji svjedoče tome svojim istraživanjima (Burchinal i sar., 2002; Frisby i Martin, 2010; Klem i Connell, 2004; O'Connor i McCartney, 2007; navedeno u Širanović 2016).

Vuk-Pavlović također ideju o odgojnom procesu zasniva na ideji pedagoškog odnosa. Svaka se odgojna zbilja “gradi na živome odnosu između ljudskih bića” (Vuk-Pavlović, 1934), i ona se ne može odvijati izvan tog odnosa (Vuk-Pavlović, 1932). Ukoliko praktičko konstituiranje pedagogije nužno traži kategoriju pedagoškog odnosa, te ukoliko je pedagoški odnos dijalektika odgajnika, odgajatelja i sadržaja, postavlja se pitanje na koji način sada doista treba praktički artikulirati pedagoške odnose kako bi u tim pedagoškim praksama živjele kategorije kroz koje smo do sada prošli. Specifično – kako praktički artikulirati pedagoške odnose kako bi oni ne samo omogućavali, već i poticali obrazovljivost, kako ih artikulirati da bi u njima bilo prisutno obrazovanje, kako ih artikulirati na način da elementi pedagoškog odnosa u tom odnosu žive i budu djelatni u skladu sa svojim vlastitim pojmom. Oblik pedagoške prakse i pedagoškog umijeća koji bi to imao omogućiti zove se *pedagoški takt*.

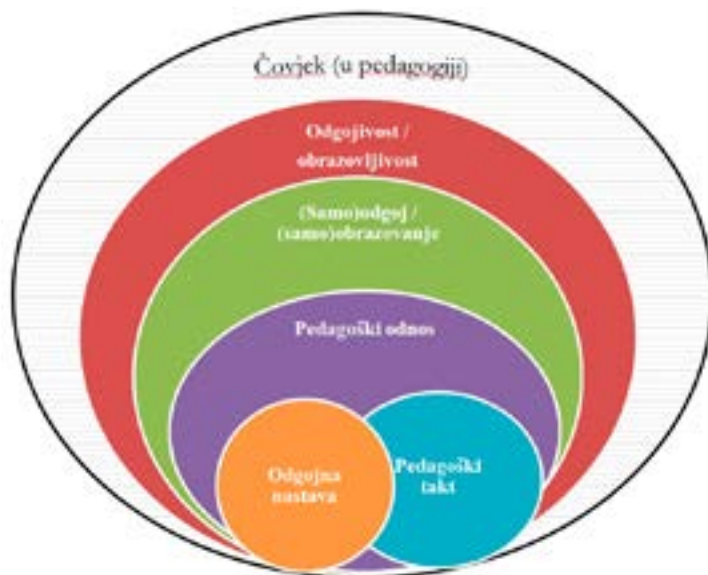
Pedagoški takt Nohl (1926/2022a,b), Muth (1962) van Manen (1991) Zirfas (2022) te Friesen i Kenkies (2022) razumijevaju kao moment *pokazivanja sebe* u različitim nastavnim djelovanjima i smatraju da predstavlja ključni fenomen pedagoškog odnosa. Za Fišera (1972: 471) pedagoški takt je, također, “konkretna metoda uspostavljanja odnosa između dvoje ljudi”. Pedagoški takt se može razumjeti i kao način ili dio improvizacije odgajatelja u pedagoškom odnosu, pri čemu možemo uočiti diferencirane veze između sva tri člana pedagoškog trokuta: odgajatelja, odgajnika i sadržaja (Friesen i Osguthorpe, 2018). Pedagoški takt može se analizirati u pedagoškom odnosu, tj. odgajateljevom načinu posredovanja svijeta koji nije niti gotov niti zaokružen kao neki formalni cilj ili unaprijed određen zadatak. Odgajatelj treba posredovati sadržaj u smislu otvorenosti svijeta, *otvorenosti cjelokupnog prostora mogućeg smisla* te odgajnika treba vidjeti u tom djelovanju, u njegovoj *individualnoj konkretnosti* kako bi ga se takvog, slobodnog za beskonačni potencijalitet usmjeravalo na sadržaj. Povezanost pedagoškog takta i pedagoškog odnosa vidimo u tome da odgajatelj svoje djelovanje bazira na pomoći odgajniku i omogućavanju situacije u kojoj se razvija samopomoć odgajnika (Nohl, Muth prema Friesen 2021). U tome smislu, pedagoški takt je i pojam, ali jednako tako i način pedagoške prakse, koji u sebi sintetizira pedagošku teoriju i pedagošku praksu. Dok onaj koji umije djelovati u skladu s pedagoškim taktom

s jedne strane razvija sposobnost promatranja, osjećanja i doživljavanja konkretnog odgajanika, konkretnog vremena i prostora pedagoške situacije, s druge strane mora imati razvijen pedagoški pogled na svijet i teorijsku pedagošku perspektivu. Ovaj dvostrani odnos, koji u pedagogu i pedagoškom učitelju mora boraviti simultano i u realnom vremenu, omogućava da se “na licu mjesta” u konkretnoj pedagoškoj situaciji proizvede radnja koja s jedne strane “progovara” konkretnom pedagoškom subjektu koji je pred pedagogom, dok s druge strane biva usmjerena prema svrsi koja se izvodi iz teorijske sposobnosti pedagoga. U ovome je vidljivo da je teorijska sposobnost pedagoga nužna pretpostavka i same njegove praktičke sposobnosti, jednako kao što je vidljivo i to da teorijska sposobnost pedagoga ima praktičko, čak poietičko tj. proizvodno izlazište. U ovome se očituje spomenuta sinteza teorije i prakse. Ova sinteza ima sasvim drukčiji karakter od “primjene teorije na praksu”. Ovdje je riječ o proizvodnom sintetiziranju djelatnosti, a ne o “primjeni” jedne gotove stvari (dovršeno teorijsko razmatranje) na drugu domenu (praksu) koja bez svoje riječi biva modelirana od strane te “gotove” teorije. Teorijski i praktički moment u pedagoškom taktu su u živom i dijalektičkom jedinstvu vremenite pedagoške prakse. Pedagoški takt je jedino ostvariv kroz pedagoški odnos u kojem je odgajatelj posvećen odgajaniku i koji ima povjerenje u odgajatelja. Angažman odgajatelja ne nastaje sam od sebe nego potrebuje i oslanja se na odgajanika koji utjelovljuje obrazovljivost, tj. potrebuje odgoj i obrazovanje (Muth, 2022). Način na koji će odgajatelj pristupati odgajanikovo obrazovljivosti, kako će ga hrabriti i poticati da se upusti u odgovaranje na pitanja i traganje za pitanjima odgovaranjem na koja će refleksivno oblikovati svoju esenciju, obazrivost u provođenju pedagoškog vođenja u odnosu na autentičnost pojedinca i specifičnost pedagoške situacije, način na koji će prevoditi teorijske principe u pedagošku stvarnost, predstavlja pedagoški takt. Prema Nohlu (1933/2019) upravo distanca koja se uspostavlja u pedagoškom odnosu jeste pedagoški takt odgajatelja.

Odgojna nastava je zato i posljednji pojam koji postavljamo i tretiramo u pedagoškom kategorijalnom aparatu. Ovdje se radi o konceptu nastave u kojem je primarna interakcija odgajanika i onoga što odgajatelj (pred)stavlja odgajaniku kao predmet promatranja, pri čemu je ključno da odgajatelj ovu interakciju odgajanika i predmeta promatranja vodi s

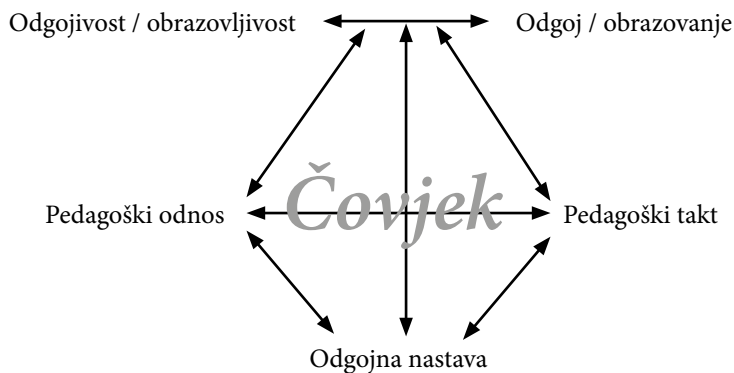
permanentno *otvorenom* svrhom odgajanikove autonomne refleksije toga sadržaja temeljem koje dolazi do (samo)transformacije odgajanika. Utoliko se može reći da je ovakva nastava *odgojna*, budući da njezin “rezultat” nije puko znanje ili puka vještina, već promjena na samome subjektu odgoja. Odgojna nastava nije i ne smije biti puka instrukcija, ona je moguća samo kao dio pedagoškog odnosa, a kao takva jasno je da proizlazi iz koncepata odgojivosti i obrazovanja. Odgoj nikada nije odvojiv od nastave kao pedagoškog fenomena, već je uvijek dio njenog duha (Sünkel, 2002, 2011, Koch, 2004; Heitger, 2004. navedeno u Palekčić, 2015; Herbart, 1902; Pataki, 1948). To znači, među ostalim, da bi i odgoj bez nastave, odnosno odgoj bez (pred)stavljanja predmeta promatranja odgajaniku, bio manipulacija i indoktrinacija. S druge strane, ako odgoj nije odvojen od nastave, odnosno od odgajanikovog promatranja predmeta nastave, tada se odgojno formiranje pedagoškog subjekta konstituira u prvom redu kao autonomna refleksivna radnja odgajanika, koja je tek potpomognuta odgajateljevim (nastavnikovim) vođenjem primarne relacije nastave: odgajanik – sadržaj. Također, ne možemo govoriti o nastavi koja ne odgaja, jer onda tu ne bismo pronalazili pedagoški odnos. Za nas bi to bila samo puka instrukcija kao pedagoški promašaj. Friesen i Osguthorpe (2018) smatraju da se moralni, odnosno odgojni karakter nastave vidi u interakciji i pedagoškom odnosu, tj. u pedagoškom trokutu: odgajatelj, odgajanik i sadržaj. Odgojna nastava kao oblik odgoja i obrazovanja očituje se u pedagoškom odnosu odgajatelja i odgajanika usmjerenog na uvažavanje odgajanikove odgojivosti i pedagoškog takta odgajatelja, kao spremnosti i umijeća za kreiranje, održavanje i poticanje samooblikovanja pojedinca.

Nakon ovoga kratkog inicijalnog prikaza osnovnih pedagoških pojmova, u shemi 1. prikazujemo mrežu pedagoških pojmova te njihovih međusobnih preklapanja.



Shema 1. Mreža temeljnih pojmova pedagogije

Značajnim se čini naglasiti nemogućnost elaboracije bilo kojeg od ovih pojmova, a da se pri tome ne dotakne neki drugi od navedenih pojmova – što nas upućuje na njihovu dijalektičku povezanost i postojanje njihovog sistema. U nekim kontekstima možemo uvidjeti njihovu djelimičnu teorijsku odvojivost, ali samo u apstraktno-analitičkom, a ne stvarnom smislu. Kako smo već spomenuli, niti jedan od ovih pojmova nije moguće izdvojiti iz sistema i definirati ga bez sagledavanja tog istog pojma unutar relacijskih veza s ostalim pojmovima. Tako se jedan pojam isključivo i potpuno može definirati i objasniti samo u suodnosima s drugim pojmovima – što pokazuje dijalektički i sistemski karakter ovih pojmova i njihove postavljenosti. Ne samo da ovi pojmovi ne mogu funkcionirati kao pojava ili proces bez uključivanja ostalih pojmova, nego ih je nemoguće i doista teorijski odrediti bez uvida u ostale pojmove i relacije s njima. Kako u pedagoškom, tako ni u pedagogijskom diskursu nije izvodivo promatranje ovih pojmova izolirano iz sistema.



Shema 2. Odnosi pedagoških pojmova

U Shemi 2. prikazujemo dijalektičku vezu i sistemsku neodvojivost osnovnih pedagoških pojmova.

Osnovno polazište u tumačenju i razumijevanju svih ovih temeljnih pedagoških pojmova je ideja čovjeka. Niti jedan od osnovnih pedagoških pojmova nije moguće odrediti i razumjeti izvan čovjeka, dakle nužno je razumijevanje šta čovjek u svojoj suštini jeste. Jedan od razloga zašto na ovaj način postavljamo sistem osnovnih pedagoških pojmova je i taj što jedino ovako pedagogiju postavljamo kao autonomnu znanost, koja ne odgovara ničemu izvan sebe osim određenju ideje čovjeka. Ukoliko bi se npr. neki od osnovnih pedagoških pojmova izvodio iz ekonomske sfere, političke sfere, sfere ovog ili onog kulturnog pozitivizma i sl., tada on ne bi imao zadovoljavajuću razinu neuvjetovanosti i autonomije i riječ bi bilo o ideologiziranoj pedagogiji te pedagoškom procesu u kojem se čovjek reducira sa svoje apsolutne mogućnosti na neki od svojih partikularnih atributa koji nisu nužno pripadni biti čovjeka. Ako, s druge strane, uspijemo u tome da osnovni pedagoški pojmovi budu uvjetovani samo idejom čovjeka, tada se može reći da su oni adekvatno utemeljeni. Nadalje, svi ovi pojmovi jesu nužno u povezanosti s daljnjim izvodom ideje čovjeka u pedagoške forme čovjeka koje nazivamo *odgajanik* i *odgajatelj*.

Kao kratke i inicijalne primjere možemo navesti da nije moguće odgoj i obrazovanje odrediti ne odgovarajući na zahtjev odgojivosti / obrazovljivosti čovjeka – kako govoriti o procesu odgoja i obrazovanja, a ne uočavati njihovu temeljnu omogućenost odgojivošću i obrazovljivošću. Bez pedagoškog

odnosa pak, u namjenskom nastavnom procesu imat ćemo samo puko prenošenje informacija ili spoznaja, što ukazuje na informiranje, a ne na poučavanje tj. aktivno učešće učenika kao subjekta nastave, a što se i samo reflektira na pojam odgojivosti i važnosti aktivnosti odgajanika u procesu samooblikovanja. Potom, ukoliko nastavnik ne posjeduje pedagoški takt, on ne može izgraditi ni pedagoški odnos, ne može pratiti i osluškivati prirodne impulse odgajanika, a naposljetku ne može ni poticati (samo)usavršavanje i (samo)oblikovanje odgajanika, što je i svrha odgoja i obrazovanja. Pedagoški odnos nije postojan ako u sebi nema odgojnu svrhu i intenciju, a da bismo poznavali svrhu nekog procesa, trebamo znati na što treba odgovoriti – odgojivost. Dijalektika ovih pojmova unutar pedagoškog sistema je neiscrpna. Ovo sve jasno ukazuje na nužno traganje za pedagojskim sistemom sa svim međusobnim pojmovnim vezama i odnosima.

Na kraju možemo ponoviti i rezimirati da smo uvažavajući sva tri postavljena kriterija: a) temeljni karakter (pojmovi proizlaze iz ideje čovjeka), potom b) međusobna dijalektička i sistematska veza pedagojskih pojmova, kao i c) pedagojsko-teorijski kriterij (referiranje na ključne teoretičare koji su se bavili tim pojmovima naslanjajući svoju teoriju na izvornu ideju pedagogije), za osnovne pedagojske pojmove odredili sljedeće: čovjek u pedagogiji: *odgajnik i odgajatelj* (Pataki i dr. 1939; Bašić, 1989; 1999; Slatina, 2023) *odgojivost / obrazovljivost* (Herbart, 1902; Anhalt, 2004a, 2004b; Bašić, 2015; Palekčić, 2010a, 2010b, 2015; English, 2013; Komar 2016, 2018, 2019, 2020a; Salmen, 2020); *odgoj i obrazovanje* (Bašić, 1999; Friesen, 2014; Palekčić, 2015; Komar, 2019); *pedagoški odnos* (Nohl, 1933/2019; Bašić 1999, 2015, 2016; van Manen, 1999, 2016a; Friesen i Kenklies, 2022); *pedagoški takt* (Muth, 1962, 2022; Van Manen, 1999, 2016a; Salmen, 2020; Friesen i Kenklies, 2022) te *odgojna nastava* (Pataki i dr. 1939; Slatina, 1998; Palekčić, 2010, 2014, 2015; English, 2013; Somr i Hruškova, 2014; Anhalt, 2019).

Naš pristup ovim pojmovima u narednim poglavljima podrazumijevat će bavljenje njima redoslijedom kako smo gore inicijalno prikazali njihovo proizlaženje jednih iz drugih. Pri njihovom određenju pokušavali smo ih ne samo spoznavati s jasnoćom same u sebi, već ih i konstantno dovoditi u odnos s ostalim temeljnim pedagojskim pojmovima i konceptima kako bismo dokučili i razumjeli njihovu ulogu u cjelovitom pedagojskom kategorijalnom aparatu.