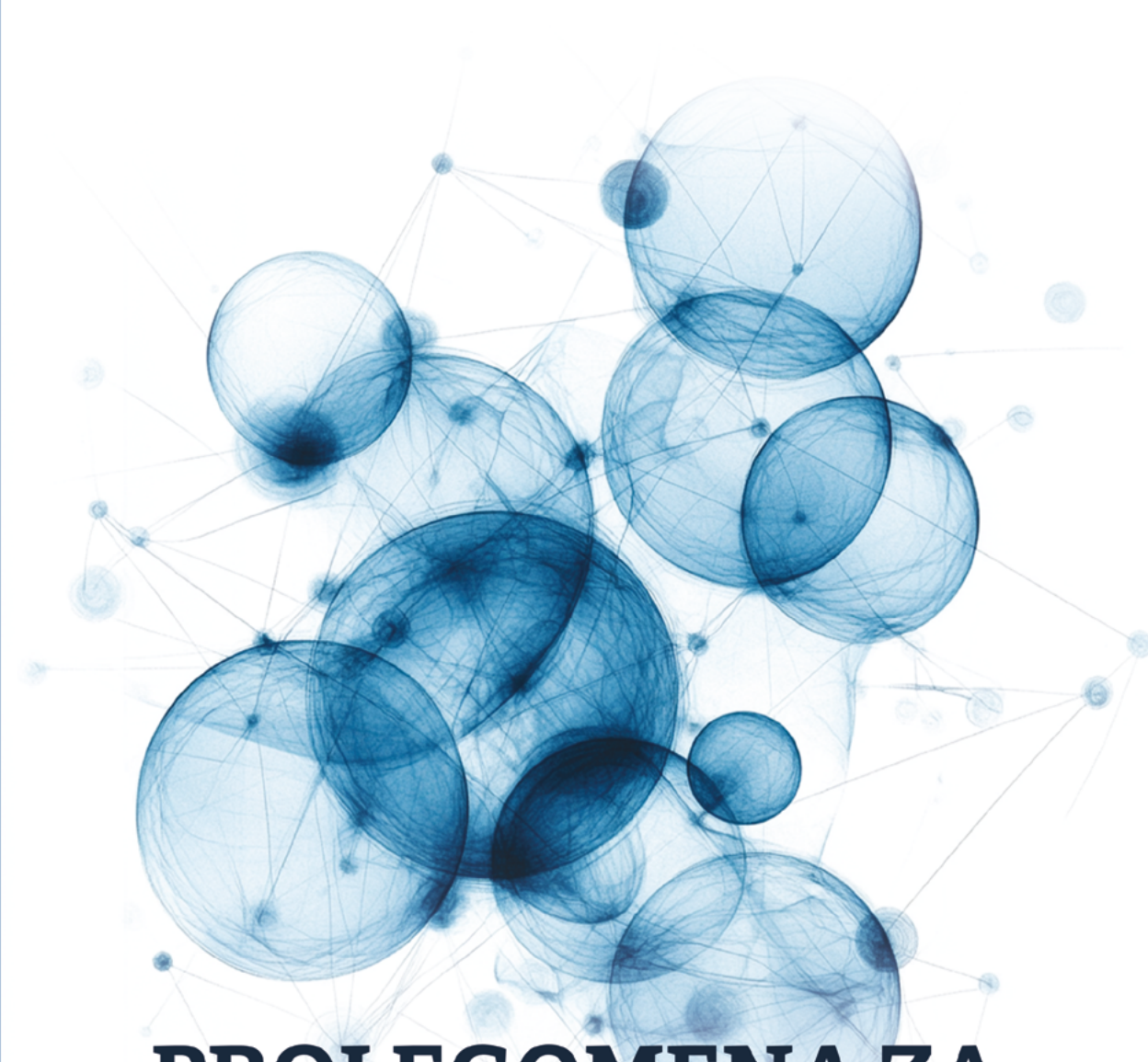




PROLEGOMENA ZA TEMELJNO POJMOVLJE OPĆE PEDAGOGIJE

Edina Nikšić Rebihić

Zvonimir Komar

Edina Nikšić Rebihić ♦ Zvonimir Komar
**PROLEGOMENA ZA TEMELJNO POJMOVLJE
OPĆE PEDAGOGIJE**

Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije

Edina Nikšić Rebihić i Zvonimir Komar

ISBN 978-9926-491-70-3 (Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu)

ISBN 978-953-379-307-8 (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu)

<https://doi.org/10.17234/9789533793078>

Izdavač:

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Za izdavača:

Prof. dr. Adnan Busuladžić

Glavni urednik Redakcije za izdavačku djelatnost

Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta:

Prof. dr. Sabina Bakšić

Suizdavač:

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Za suizdavača:

izv. prof. dr. sc. Domagoj Tončinić

Recenzenti:

Prof. dr. Marko Palekčić (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu)

Akademik, prof. dr. Rešid Hafizović (Fakultet islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu)

Prof. dr. Jovana Milutinović (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu)

Prof. dr. Igor Radeka (Sveučilište u Zadru)

Lektor:

Edib Kadić

Dizajn naslovnice:

Belmin Bečić

Tehnička priprema:

Dobra knjiga, Sarajevo

Prvo elektronsko izdanje

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu

Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH pod ID brojem 68522246



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND), koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

Edina Nikšić Rebihić ♦ Zvonimir Komar

Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije

Sarajevo-Zagreb, 2026.

SADRŽAJ

1. PROBLEM UTEMELJIVANJA PEDAGOGIJSKOG POJMOVNOG SISTEMA	7
2. NAČINI POJAVLJIVANJA ČOVJEKA KROZ PEDAGOGIJSKU PERSPEKTIVU.....	23
2.1. Čovjek kao odgajnik.....	26
2.2. Čovjek kao odgajatelj	29
3. ODGOJIVOST/OBRAZOVljivOST KAO USPOSTAVLJANJE MOGUĆNOSTI PEDAGOGIJSKOG BIVANJA.....	33
3.1. Odgojivost / obrazovljivost kao obilježje čovjeka	35
3.2. Odgojivost / obrazovljivost shvaćena kroz obzor samoaktivnosti odgajnika.....	45
3.3. Realiziranje odgojivosti / obrazovljivosti kao samoodređivanje	55
4. ODGOJ / OBRAZOVANJE I PROBLEM ODREDBENOG MOMENTA PEDAGOGIJSKOG BIVANJA	65
4.1. Određenje pojmova “odgoj” i “obrazovanje”	68
4.2. Sloboda kao svrha odgoja i obrazovanja	82
5. PEDAGOŠKI ODNOS KAO PRAKTIČKO-POVIJESNA STRUKTURA ZA RAZVOJ SLOJEVITE PEDAGOGIJSKE DIJALEKTIKE.....	95
5.1. Određenje pojma <i>pedagoški odnos</i>	97
5.2. Obilježja pedagoškog odnosa.....	100
5.3. Antinomije pedagoškog odnosa	110
5.4. Podržavajuća komunikacija u pedagoškom odnosu.....	117
5.5. Pedagoški odnos kao temelj razvijanja relacijskog umijeća odgajatelja....	121
6. PEDAGOŠKI TAKT KAO BIT PEDAGOŠKE PRAKSE	127
6.1. Pojmovno određenje pedagoškog takta.....	129
6.1.1. Koncept pedagoškog takta prema Jakubu Muthu	135
6.1.2. Koncept pedagoškog takta prema Maxu van Manenu.....	139
6.2. Unutarnji glas – intuitivnost u pedagoškom taktu.....	144
6.3. Noviji pristupi izučavanju pedagoškog takta	148
6.4. Pedagoški takt kao (praktička) sinteza teorije i prakse.....	155

7. ODGOJNA NASTAVA KAO REALIZACIJA PEDAGOGIJE	167
7.1. Odgojna nastava kao teorijski konstrukt.....	169
7.2. Elementi odgojne nastave.....	174
7.2.1. <i>Regierung der Kinder</i> (upravljanje djecom)	174
7.2.2. <i>Unterricht</i> (nastava)	177
7.2.3. <i>Zucht</i> (Pedagoško vođenje / savjetovanje).....	185
8. PEDAGOGIJSKI POJMOVI IZ ORIJENTALNO-ISLAMSKJE FILOZOFIJSKE PERSPEKTIVE	195
8.1. Orijentalno-islamski pojam čovjeka i njegov pedagoški potencijal ...	198
8.2. Osnovne pedagoške kategorije u orijentalno-islamskoj pedagogiji....	212
8.2.1. <i>Adab / edeb</i> (paideia)	213
8.2.2. <i>Ta'dīb</i> (odgoj i obrazovanje).....	220
8.2.3. <i>Tarbiya</i> (odgoj ili duhovno njegovanje, uljuđivanje)	223
8.2.4. <i>Ta'lim</i> (obrazovanje)	227
8.2.5. <i>'Ilm</i> (znanje).....	231
8.2.6. <i>Al-'alaqa al-tarbawiya / El-alaka et-terbevija</i> (Pedagoški odnos) ...	234
8.2.7. Koncept slobode u odgoju i obrazovanju	237
9. ČEMU OPĆA PEDAGOGIJA?	241
9.1. Fundiranje opće pedagogije kao načina pedagoškog mišljenja i djelovanja	242
9.2. Funkcija opće pedagogije u sistematskoj pedagogiji.....	245
9.3. Zašto općepedagoške <i>kategorije</i> ili – koji je odnos općepedagoških kategorija i opće pedagogije?.....	249
9.4. Istinski <i>opći</i> karakter opće pedagogije?	250
Literatura	257
Biografija autora	277

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 pojmovnog 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 koncepata. 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). Određenjem čovjeka usmjereni smo ka određenju odgoja i obrazovanja i njihove svrhe. Shodno tomu, u radu polazimo od pitanja čovjeka u pedagogiji, tj. pojmova odgajnik 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 pedagoški izražena ideja čovjekove bitne slobode. Upravo zato što je obrazovljivost / odgojivost pedagoški izražena bit čovjeka, mi u ovoj knjizi polazimo od tog pojma kao onoga u čemu je moguće utemeljiti sistem temeljnih pedagoških 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 Herbarta, 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 ispravni 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*.

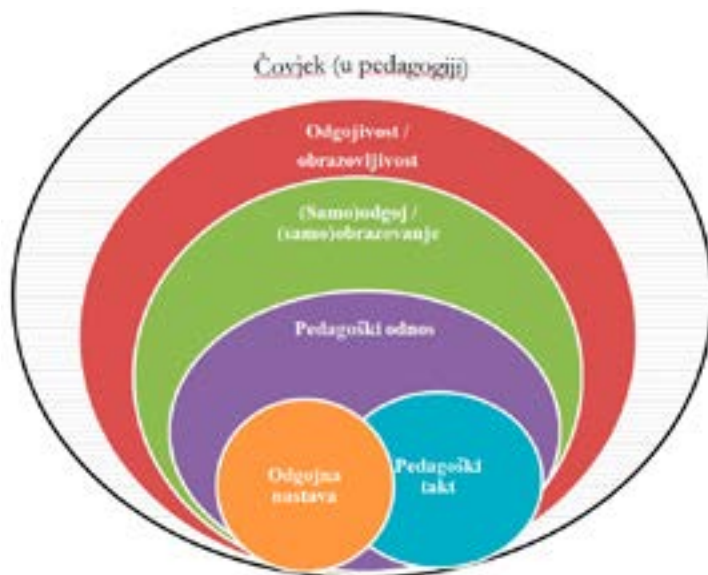
Pedagoški takt Nohl (1926/2022a,b), Muth (1962) van Manen (1991) Zirfas (2022) te Friesen i Kenkies (2022) razumijevaju kao moment *pokazivanja sebe* u različitim nastavnim djelovanjima i smatraju da predstavlja ključni fenomen pedagoškog odnosa. Za Fišera (1972: 471) pedagoški takt je, također, “konkretna 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 odgajnika, 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 poetičko 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 odgajniku i koji ima povjerenje u odgajatelja. Angažman odgajatelja ne nastaje sam od sebe nego potrebuje i oslanja se na odgajnika koji utjelovljuje obrazovljivost, tj. potrebuje odgoj i obrazovanje (Muth, 2022). Način na koji će odgajatelj pristupiti odgajnikovoj 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 odgajnika i onoga što odgajatelj (pred)stavlja odgajniku kao predmet promatranja, pri čemu je ključno da odgajatelj ovu interakciju odgajnika i predmeta promatranja vodi s

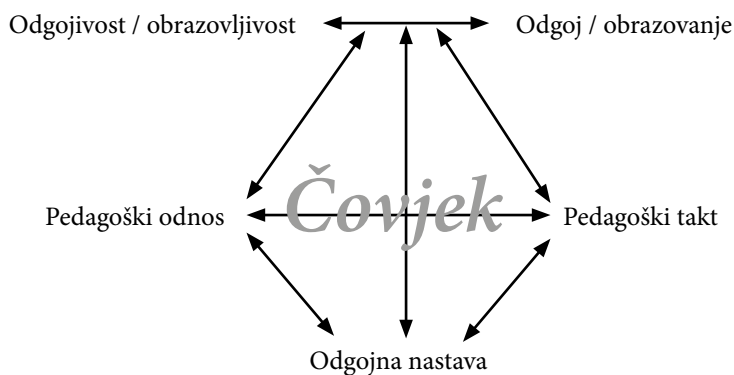
permanentno *otvorenom* svrhom odgajanikove autonomne refleksije toga sadržaja temeljem koje dolazi do (samo)transformacije odgajanika. Utoliko se može reći da je ovakva nastava *odgojna*, budući da njezin “rezultat” nije puko znanje ili puka vještina, već promjena na samome subjektu odgoja. Odgojna 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.

2. NAČINI POJAVLJIVANJA ČOVJEKA KROZ PEDAGOGIJSKU PERSPEKTIVU

Prije nego što krenemo u konkretiziranje pojma čovjeka u njegovim pedagoškim određenjima *odgajatelja* i *odgajanika*, istaknut ćemo bitno određenje ideje čovjeka u općem smislu, koje određenje upravo ontološki *omogućuje* sve njegove daljnje konkretizacije. Ono što prethodi svakoj konkretizaciji i diferencijaciji ideje čovjeka u njegove specifične forme i manifestacije jest to da je čovjek u bitnom smislu još-ne-određeno biće. Međutim, čovjek nije *zaključena* neodređenost jer tada bi bio puko ništa, već je neodređenost s beskonačnom potencijom (samo)određivanja. U filozofijskoj tradiciji ova čovjekova bitna karakteristika se samospoznala kao ideja slobode, pri čemu je čovjek sam pojmljen ne tek kao *slobodan*, već kao *sloboda sama*. Kako je već rečeno, sloboda nije tek jedan od atributa bića čovjeka, već bitno određenje čovjeka, ono po čemu čovjek uopće jest čovjek. To da sloboda nije nešto *na* čovjeku, već da čovjek sam *jest* sloboda, različiti su mislioci izrazili na različite načine. Immanuel Kant u *Kritici praktičkog uma* slobodu određuje kao samozakonodavstvo uma (Kant, 1990), pri čemu se sloboda misli kao spontanitet kojim subjekt sebe samoga proizvodi na taj način da se iz svoje vlastite autonomne samoaktivnosti posreduje umnošću. Johann Gottlieb Fichte na tome tragu govori o subjektu kao “djelotvornoj radnji” (*Tathandlung*) (Fichte, 1974: 41) koja ima takav karakter da kao radnja svojom vlastitom aktivnošću postavlja i proizvodi sebe samu, čime je ovaj Kantov princip spontaniteta stavio u središte svoje filozofije. Hegel kasnije slobodu određuje kao “negaciju negacije” (Hegel, 1983: 289), pri čemu misli na to da je svako određenje, a time i uposebljivanje čovjeka samo po sebi negacija njegove izvorne apsolutne mogućnosti i da tek negacijom svih određenja (koja su sva u svojoj biti negacije) dolazimo do slobode kao beskonačne afirmacije tj. vremenite samoprodukcije. Razvoj i dolazak do svakog od ovih određenja bismo mogli slijediti do razine da to bude knjiga za sebe, jednako kao što bismo mogli govoriti i o brojnim drugim načinima na koje su filozofi određivali

slobodu, međutim već ovo je dostatno da se u osnovnom smislu razumije moderni pojam slobode na koji se referiramo i da se identificiraju momenti od centralne važnosti za ovaj rad. Centralno za ovaj pojam slobode jest to da čovjek po sebi još nije ništa određeno, već je apsolutna *moгуć-nost* određenja, koja u sebi ima princip aktiviteta i prakse, kojom kada ju samoosvijesti i krene ju ozbiljavati kreće u proces svoje vlastite samoprodukcije, jednako kao i proizvodnje svojeg svijeta, tj. historije. U tom smislu čovjek jest sloboda, a njegovo postojanje, onda kada je doista ljudsko postojanje, ima karakter slobodne i umne (samo)produkcije i produkcije svijeta. Sve ovo su u svojoj suštini ne samo filozofijske, nego i centralne pedagoškijske ideje. Specifični pak pedagoškijski izraz ove ideje slobode kao apsolutnog potencijaliteta za (samo)produkciju jest još od vremena J. F. Herbarta pojam *obrazovljivosti* (*Bildsamkeit*). Obrazovljivost je pedagoškijski izraz slobode kao čovjekove biti. S ovime na umu, možemo krenuti na konkretizacije pedagoškijskog pojma čovjeka u idejama i bićima odgajatelja i odgajanika u kojima se sloboda i obrazovljivost moraju pojaviti i uvažavati, ali sada na specifične načine. Sloboda i obrazovljivost su prisutne kako u biću odgajanika, tako i u biću odgajatelja, a ova dva bića moraju pedagoškijski (i teorijski i praktički) biti tako postavljena, da obrazovljivost u njima može nesmetano bivati, a ne biti ugušena. No, uz čisti i opći pojam obrazovljivosti, u njima su prisutni još neki specifični momenti koje ćemo sada ukratko sagledati.

Pedagoškijska pretpostavlja uzajamno djelovanje čovjeka u nastanku i čovjeka koji će ga pedagoškijski voditi putem od *individue* do *ličnosti*. Dva čovjeka, *lice odgajatelja* i *lice odgajanika* / *pitomca* “u naročitoj duševno-duhovnoj svezi” (Vuk-Pavlović, 1932: 50) stoje u službi stalne pedagoškijske svrhe i zadaće te objedinjuju proces odgoja i obrazovanja.

Dakle, dva lica ili *pedagoškijska bića*⁵ koja sudjeluju u pedagoškijskoj djelatnosti jesu dva temeljna *konkretna* čovjeka u pedagoškijskoj, dva konkretna subjekta odgojno-obrazovnog procesa. Sünkel (prema Palekčić, 2015) ističe da se proces odgoja i obrazovanja ostvaruje među pedagoškijskim generacijama: (A) posredujuća generacija – odgajatelj i (B) prisvajajuća generacija – odgajanik.

⁵ Usp. (Komar, 2015).

U *Pedagojskom leksikonu* Pataki i dr. (1939) također ukazuju da su osnovni pedagojski pojmovi upravo odgajatelj i odgajnik, polazeći u određenju od toga da odgajnik jeste čovjek s individualnim snagama, a da odgajatelj jeste čovjek pedagoške prakse. Ovdje je bitno naglasiti da je u ova dva pojma riječ o materijalnim i historijskim konkretizacijama općeg pojma čovjeka kao slobode i pedagoškog subjekta kao apsolutnog potencijala za obrazovanje. Ovaj opći pojam čovjeka i apstraktno-općeg odgajnika se, kada biva “spušten” na razinu konkretnosti kao jedinstva općeg i posebnog, manifestira u dualitetu odgajatelj-odgajnik, od kojih svaki ima svoja dodatna specifična određenja, koja se u pedagoškoj kako teoriji tako i praksi moraju uočiti, uvažavati i kojima se mora pristupati s tim posebnostima na umu. U samom pedagoškom aktu, u samoj praksi pedagogije, iako imamo posla fundamentalno i s idejom čovjeka, mi uvijek pristupamo konkretnom, bitno pojedinačnom odgajniku. Zbog toga pedagogija kao znanost mora imati na umu kako ideju čovjeka i ono opće u čovjeku, tako i ono posebno i pojedinačno na čovjeku. Ono opće u čovjeku nazivamo idejom čovjeka, čovjekovom biti, slobodom ili obrazovljivošću pedagoškog subjekta uopće, dok ono posebno nazivamo specifičnom pojavom konkretnog odgajatelja i konkretnog odgajnika, koja na sebi nosi ne samo bit čovjeka, već i brojne slučajne atribute. U posebnostima odgajatelja i odgajnika uvijek se nalazi i ono opće, ali pored toga i ono što je pripadno samo tim specifičnim pojedincima. Zato se u pedagojskoj teoriji i praksi uvijek mora voditi računa o obje razine čovjeka. Samo onaj odgajatelj i odgajnik koji odgovara općoj ideji čovjeka istinski je odgajatelj i odgajnik, dok je s druge strane samo ona ideja (čovjeka) koja je aktualizirana u materijalno-historijskoj konkretnosti zbiljski čovjek.

U nastavku ćemo se kratko osvrnuti na definiranje i određenje konkretizacija čovjeka u pedagogiji, tj. pojmove *odgajnik* i *odgajatelj*, a njihova detaljnija analiza bit će prikazana kroz ostala poglavlja, tj. ostale pedagojske pojmove. Nemogućim se čini govoriti o pojmovima odgajnik i odgajatelj, ne stavljajući ih u odnos s pojmom odgojivosti / obrazovljivosti kao osnovnim obilježjem ideje čovjeka, ali i procesnim pedagojskim pojmovima poput odgoja i obrazovanja, pedagoškog odnosa, pedagoškog takta i odgojne nastave.

2.1. Čovjek kao odgajnik

Čovjek se rađa kao najbespomoćnije živo biće, ali s najbogatijim predispozicijama za razvoj kako kognitivnog, tako i emotivnog i duhovnog aspekta života. Čovjekova izvorna nerealiziranost i bespomoćnost i sa svoje strane ukazuje na potrebu odgoja, dok njegove predispozicije / potencijali upućuju na razvoj i (*samo*)*obradivost* istih. Jezgra pedagoškog poimanja čovjeka je upravo u tim segmentima: nekonačnost razvoja čovjeka i potencija ljudske prirode, koje odgajnik koristi u slobodnom samooblikovanju.

Čovjekovu manjkavost (*Mängelwesen*) i neodređenost Gehlen (2005) opisuje kroz nesposobnost i nerazvijenost u trenutku rođenja, jer se on tek rođenjem počinje formirati. Međutim, suština ljudske prirode očituje se kao potencija, kao prirođena mogućnost čovjeka da djeluje kako bi savladao tzv. nedostatke i pretvorio ih u svoje prednosti. Čovjekov rast i razvoj počinjavaju upravo “na ideji potencijalnosti, a ne na ideji nedovršenosti ili manjkavosti ljudske prirode” (Slatina, 2023: 97). Naime, spoznaja o nekonačnosti⁶ razvoja čovjeka ili pak njegove bitne neodređenosti, nedefiniranosti i/ili neobuhvaćenosti ukazuje na to da njegov razvoj nije završen, ali i da otvara mogućnost djelovanja i utjecaja na (*samo*)razvoj. Upravo je čovjek zbog svoje nerealiziranosti rođenjem, ali mogućnosti napredovanja i usavršavanja upućen na vlastitu aktivnost (praktičko djelovanje) kako bi prevazišao određene razine svoje trenutne manjkavosti. Benner (1980: 486) smatra da je “čovjek jednom biće prakse, drugi put je praksa biće čovjeka”, jer je *nesavršenost čovjeka* bit prakse, koja također s druge strane čini i dovodi do supstancijalne determinacije, tj. biti čovjeka. Time Benner zaključuje da je čovjek bit prakse, ali i da je praksa bit čovjeka. Iako ove dvije određenosti na prvu čine suprotnosti, ipak su ostvarive samo ako se zajedno i uzajamno prepliću, na način da “čovjekova nesavršenost može biti bit njegove prakse samo ako suštinsko određenje koje si čovjek daje kroz svoju praksu ne ukida tu nesavršenost, i obratno, suštinsko određenje koje čovjek daje sebi kroz praksu može sačinjavati njegovu bit samo ukoliko ne proizlazi izravno iz nesavršenosti” (Benner, 1980: 486). Za suočavanje odgajnika s nužnosti njegove prakse / aktiviteta zadužen je odgajatelj, koji će ga u tome osvještavati, poticati i voditi.

⁶ Usp. (Plessner, 1994; Scheler, 1960, 1996; Gehlen, 2005; Senković, 2007; Slatina, 2023).

Naravno, antropološki pristupati odgajaniku znači razumijevati njegovu prirodu kao otvorenu i slobodnu za samooblikovanje iz samoga sebe, jer čovjek je biće učenja, biće djelovanja i biće u nastajanju koje se “dijelom potvrđuje, a dijelom razvija svoje suštinske ljudske snage” (Fuhr, 2017; Slatina 2023). Promatrajući odgajanika u njegovom životnom putu možemo uočiti da je on nužno temeljni kreator svoje ličnosti i životnih odabira, međutim njegovo stvarno učešće počinje tek kada se u njemu ostvari slobodno stvaralaštvo kao temeljna pretpostavka njegovog autonomnog pedagoškog razvoja u skladu s biti čovjeka, te prirodom svakog pojedinca, a ne u skladu s odabirima i odlukama “izvana” (obiteljskim, vjerskim, društvenim ili drugim heteronomnim ciljevima). Čovjeka je nemoguće odrediti izvan njega samoga, odnosno: “Njega je uopće nemoguće odrediti iz ikoje heteronomije, biološke, socijalne, ekonomske” (Komar, 2016: 27). Pri odgojnom djelovanju nužno je imati u vidu da je čovjek u svojoj biti neodređen za već naznačeni i znani ishod. To prema Senković (2007: 67) znači da čovjek može svoj način ponašanja odrediti sam i da je on slobodan, tj. da je “slobodan od vođenja prema instinktima te slobodan za produktivno i smisleno samoodređenje (...) Stoga se mora, želi li uistinu biti ono što jest – iz sebe i u sebi dogovoriti, za nešto odrediti, snagom vlastitih napora riješiti zadaću koja je on zapravo sam sebi.” Biti slobodan uistinu znači i biti slobodan od sebe (nagona, instinkta itd.) i biti slobodan za izvornog sebe, tj. za samoodređivanje. Djelovanje koje dokida slobodno samoodređivanje čovjeka, ne uvažavajući autentičnost svakog čovjeka, ne predstavlja odgojno djelovanje (Böhm, 2012). Stoga je nužno da odgajatelj kroz pedagoški proces osluškuje i uvažava autentičnost odgajanika. Zanemarivanjem autentičnog u čovjeku, zaboravlja se individualnost koja je nekada bila osnovna okosnica obrazovanja i dovodi do momenta odsutnosti ideje obrazovanja i tzv. neobrazovanosti (Liessmann, 2008). Voditi brigu o individualnosti u odgoju i obrazovanju podrazumijeva uvažavanje prirodne datosti odgajanika i njegovog unutarnjeg impulsa – odgojivosti. Tek kroz prizmu odgojivosti može nam se pojaviti ono individualno u odgajaniku jer odgojivost kao načelna otvorenost i apsolutni potencijalitet omogućuje da se ono individualno kod pojedinog odgajanika nesmetano manifestira bez da unaprijed bude zatvoreno nekom određenom svrhom. Naravno, to ne znači da proces odgoja i obrazovanja ovdje završava – on ovdje počinje. Ova individualnost

kasnije će morati biti dovedena opet u autonomni odnos odgajanika s njegovom umnošću, koja ima opći karakter. Ističući važnost buđenja svijesti odgajanika o vlastitoj odgojivosti Vuk-Pavlović (2008: 71) kaže da je pedagogija zaboravila svoju najraniju i najnaravniju zadaću a to je “kako da se uzgojivost u pitomca budi, jača i potiče”.

Kako je odgajanik biće u nastajanju (Vujčić, 2013; Sunkel, prema Palekčić, 2015; Prinz, 2013, prema Pranjić, 2016), nužno je da se i pedagoški pristup modificira u odnosu na kako sposobnosti tako i razine samooblikovanja specifičnog odgajanika. Ovdje valja podcrtati da će svaki pojedinačni odgajanik biti sasvim posebna mješavina ovih sposobnosti i razine samooblikovanja, koju se u njezinoj posebnosti mora uočiti promatranjem od strane odgajatelja. Iako pedagoški spoznajemo bit odgajanika, ova bit će uvijek biti utjelovljena u specifičnim odgajanicima, te stoga pedagoška spoznaja odgajanika mora u sebi sadržavati kako ovaj teorijski, misaoni dio, tako i promatranje konkretnog odgajanika. Ako se u središte pozornosti stavi čovjek ili “ljudska osoba” koja je subjekt odgojnog procesa ostvarit će se pedagoška svrha (Pranjić, 2016), međutim, ukoliko se bude zanemarivao čovjek taj proces neće biti pedagoški valjan.

Analizirajući pojam *odgajanik* u pedagoškim eniklopedijama i rječnicima (Franković i dr. 1963; Potkonjak i Šimleša, 1989), možemo uočiti da se on često određivao kao predmet i/ili objekt procesa odgoja i obrazovanja. Međutim, važno je naglasiti da su pedagoška određenja toga pojma i bića ipak usmjerena ka prepoznavanju odgajanika kao temeljnog kreatora vlastitih promjena kroz koje prolazi u procesima odgoja i obrazovanja. Odgajanik je istovremeno i samoodgajatelj, samoprocjenjivač vlastitog odgojnog dostignuća koji u interakciji s okolinom mijenja i sebe i svoju sredinu (Potkonjak i Šimleša, 1989).

Odgajanik je refleksivno i samosvjesno biće koje je u stanju usavršavati, mijenjati, usmjeravati i određivati sebe, jer je, kako Scheler (1960, 1996) kaže, čovjek kao biće duha otvoren za svijet i interakcije sa sadržajem iz svijeta. Također, potrebno je poimati odgajanika i kao biće koje rođenjem još nije sposobno prevazilaziti izazove s kojima se treba sučeljavati u susretu sa svijetom. Stoga je on upućen na odraslu osobu koja će posredovati u njegovoj interakciji sa sadržajem iz okoline s ciljem pedagoškog vođenja i pedagoške podrške u smislenim interakcijama, kao i samotransformaciji. Dakle, “neodređenost”

čovjeka upućuje na potrebu odgoja, a ta potreba implicira upućenost na drugog čovjeka. *Drugi* čovjek u pedagoškoj interakciji je odgajatelj.

2.2. Čovjek kao odgajatelj

U Pedagogijskom leksikonu iz 1939. godine urednici smatraju da je pojam *odgajatelj* “jedan od osnovnih pojmova svakog pedagogijskog sistema” (Pataki i dr. 1939). U doktorskoj disertaciji Slavice Bašić *Pedagoški terminološki sustav* (1989), pojam odgajatelja izdvojen je kao jedan od osnovnih pedagogijskih pojmova. Pojmovni aparat pedagogije Bašić (1989) dijeli u tri grupe pojmova, od kojih prvu grupu čine “specijalni pojmovi” koji uključuju pojam odgajatelja. Također, Bašić (1989: 48) uspostavljajući “predmetno-tematsku klasifikaciju koja slijedi strukturu predmeta spoznaje” izdvaja pojam odgajatelj kao osnovni pedagogijski pojam. Polazeći od predmeta istraživanja pedagogije – odgoja, postavlja pitanje ko odgaja i dolazi do drugog osnovnog pojma – odgajatelj.

Značenjski okvir pojma odgajatelj mi ne sužavamo samo na stručnu osobu koja radi “u ustanovama predškolskog odgoja” (Mijatović, 2000), niti ga svodimo na značenje učitelja kao stručne osobe osposobljene za odgojno-obrazovni rad (Potkonjak i Šimleša, 1989; Mijatović, 2000; Hrašnica, i dr. 2005; ...), nego pod pojmom odgajatelja razumijevamo osobu koja odgojno posreduje kulturno / nastavno dobro bilo da je riječ o roditelju, staratelju, učitelju, nastavniku, profesoru ili trećem licu koje nastoji pedagoški voditi odgajanika svrhovito prema anticipiranom stanju uz uvažavanje njegovih individualnih, ali i općih ljudskih snaga.

Dakle, govoreći o odgajatelju ne želimo analizirati profesionalizaciju poziva odgajatelja u predškolskim institucijama, niti druge profesionalizacije pojma odgajatelj u okvirima institucionalnog odgoja i obrazovanja. Štaviše, pojam odgajatelja o kojem raspravljamo je ono što uopće omogućuje istinski pedagoškog odgajatelja u svakom profesionalnom i institucionalnom smislu. Ovaj pojam služi i kao kriterij kritičko-pedagoške mogućnosti razlikovanja istinski pedagoškog od nepedagoškog odgajatelja i odgojnog djelovanja.

Odgajatelja razumijemo prije svega kao osobu koja s jedne strane razumije ontološki karakter odgajanika kao obrazovljivosti te stoga razumije

prvu potrebu odgajanja u pomoći odgajaniku da samoosvjesti i počne živjeti iz dotične obrazovljivosti, a nakon toga umije ovu probuđenu autonomiju odgajnika voditi prema samoodređivanju. Određivanje se u tom samoodređivanju može događati i posredstvom vrijednosti, pa se može reći i na tragu bogate pedagozijske aksiološke tradicije da je odgajatelj “čovjek prakse, srca, volje koji u sebi osjeća poriv i ujedno *poziv* da aktivno zahvati u kulturno zbivanje kao posrednik između carstva vrednota koje su realizirane u kulturnim dobrima i mlađim generacijama koje valja privoditi vrijedonosom životu” (Pataki i dr. 1939: 441-442).

Pri definiranju pojma odgajatelj u mnogim rječnicima i enciklopedijama (Pataki i dr. 1939; Franković i dr. 1963; Potkonjak i Šimleša, 1989; Mijatović, 2000) naglašava se i da odgajatelj treba nužno da posjeduje vrline kojima će biti odgajanicima pozitivan primjer za identifikaciju. To znači upravo da odgajatelj i sam mora biti istinski odgojen. Pedagoški eros odgajatelja pritom je određen u dva pravca: prema kosmosu vrednota i prema odgajanicima, pa je potrebno da odgajatelj ima univerzalnu kulturnu orijentaciju i razvijen pravilan pedagozijski takt kojim će s ljubavlju i razumijevanjem uvažavati i njegovati individualne snage svakog odgajnika (Pataki i dr. 1939).

Odgajatelj je dužan buditi slobodu, čast i dostojanstvo svakoga odgajnika, a to prema mišljenju Vuk-Pavlovića (1932) nije moguće sirovom rukom, nego samo *intimnim duševnim pokretima*, jer odgajatelj jeste izvor ište *moći duhovne ljubavi* kojom potiče odgajnika da se služeći se svojom slobodom određuje prema vrednotama. Put pedagoškog vođenja odgajatelja obavezuje na poticanje i usmjeravanje na način da ga odgajnik “što suptilnije prigrli – da ga uzmogne kao slobodno biće usvojiti – nenasilno u svojoj duševnosti i njenom rođenom snagom razradi” (Vuk-Pavlović, 1932: 55). Odgajatelj se prije svega treba odrediti kao odrasla osoba koja budi svijest odgajnika o mogućnosti i važnosti samooblikovanja, potiče ga i pedagoški vodi kroz interakcije koje odgajnik ostvaruje sa svijetom.

Kada zbrojimo sva navedena određenja, vidimo da su u pojmu i biću odgajatelja bitna tri momenta. Prvo, tu je dvojna usmjerenost odgajatelja – prema konkretnom odgajaniku s jedne strane i prema odgojnoj svrsi s druge strane, koja svrha se u kontekstu aksiološke pedagozijske škole kod autora koje smo citirali artikulira kroz pojam vrijednosti, ali ona može biti

artikulirana i kroz ideju samosvijesti ili neki treći odredbeni moment. Ovdje nam je primarno stalo da uvidimo formalnu strukturu o kojoj se radi, a o materijalnom, sadržajnom aspektu određivanja će više riječi biti kasnije u poglavlju o obrazovanju. Drugi moment je taj da odgajatelj sam svojim postojanjem, svojim *biti* služi kao odgojni poticaj odgajaniku. Treći moment je taj da odgajatelj ne djeluje tako da direktno “poučava” ili “prenosi” ikakav sadržaj, vrijednosti, svrhe, kulturu i sl., već da vodi odgajanika u njegovoj vlastitoj slobodnoj i refleksivnoj interakciji sa sadržajima, tj. svijetom. U dvojnoj usmjerenosti odgajatelja očituje se s jedne strane umijeće viđenja, slušanja i poznavanja konkretnog odgajanika, a s druge strane teorijska sposobnost koja mu je nužna kako bi mogao artikulirati pedagojsku svrhu – kako teorijski, tako i u svakoj konkretnoj pedagoškoj radnji (što ćemo detaljnije analizirati unutar poglavlja o pojmu pedagoškog takta). U tome da odgajatelj svojim *biti* potiče odgajanika, postavlja se eksplicitan zahtjev da i odgajatelj sam mora biti odgojen, autonoman i autentičan. Odgajatelj, da bi mogao odgojno poticati, mora u svojoj individualnosti biti jedna istinska realizacija i konkretizacija ideje čovjeka. U ovom zahtjevu jasno se vidi da odgajatelj nije tek puki profesionalac. I na kraju, u tome da odgajatelj ne poučava i ne prenosi znanje, vrijednosti i sl., očituje se to da on prije svega odgaja odgajanika za njegovu vlastitu samosvjesnu, autonomnu, aktivnu, refleksivnu i odgovornu slobodu koja iz te pozicije ulazi u interakcije sa svijetom. To je bit odgajanja, a ne “direktno formiranje”, koje bi pak bilo ništa drugo nego manipulacija i indoktrinacija.

Odgajatelj je dužan pedagoški voditi odgajanika kako bi ga potakao autentičnom učenju i samooblikovanju na način da osluškuje bilo vlastite odgojivosti i odgojnosti, ali i da ga zaštiti od tzv. “*a game of chance*” a što je izraz koji je Herbart (1965, prema Siljander 2012) koristio za nasumične utjecaje iz okruženja.

Cjelokupan tekst ove knjige nužno inkludira postojanje pojmova odgajanjik i odgajatelj, te se kroz analizu ostalih pojmova pojam čovjeka (u pedagogiji) s njima neprestano isprepliće, stavlja u odnos i iznova određuje. Pojam *odgajanjik* detaljnije se elaborira u poglavljima Odgojivost / Obrazovljivost i Odgoj / Obrazovanje, dok pojam *odgajatelja*, njegovo značenje i ulogu pobliže i u specifičnijem kontekstu analiziramo najviše u poglavljima Pedagoški odnos, Pedagoški takt i Odgojna nastava.

3. ODGOJIVOST/OBRAZOVljivost KAO USPOSTAVLJANJE MOGUĆNOSTI PEDAGOGIJSKOG BIVANJA

Ukoliko se gledaju kriteriji koje smo postavili za određivanje temeljnih pedagoškijskih kategorija, tada je na prvom mjestu ontološki kriterij, gdje se traži veza pedagoškijske kategorije s idejom čovjeka. Kategorija obrazovljivosti, najkraće rečeno, predstavlja čovjekovu apsolutnu mogućnost (samo)oblikovanja. Da bi se bilo neko, nešto koje se može (samo)oblikovati, tada je prva nužna ontološka pretpostavka (samo)oblikovanja da je riječ o nečemu što je samo po sebi bez unaprijed danog oblika. Druga ontološka pretpostavka (samo)oblikovanja tvorit će ontološki temelj kategorije obrazovanja i o njoj će biti riječi na početku poglavlja o toj pedagoškijskoj kategoriji. Ako se držimo specifično kategorije obrazovljivosti, ona je utemeljena na tome da je po sebi čovjek biće koje nema unaprijed danog oblika. To je zapravo najdublji izraz slobode iz kojeg se onda i razvija cijela logika slobode kao sebe-produkcije. Pedagoškijski izraz ovog temelja ideje slobode jeste ideja obrazovljivosti. Obrazovljivost pritom nije puka statička bez-obličnost, već dinamička bezobličnost koja u sebi nosi aktivni potencijalitet (samo)oblikovanja. Otuda i potreba i mogućnost da se i obrazovljivost, iako je u čovjekovoj biti ona uvijek “već tu”, osvještava i samoosvještava, pedagoški budi, potiče i održava. Obrazovljivost u pedagoškijskom kontekstu se naravno uvijek javlja u nekim specifičnim uvjetima, u specifičnom obliku nečije individualnosti, nečijih talenata i sklonosti, nečije dobi, nečijeg kulturnog i socijalnog statusa i sl., međutim apsolutno svaki čovjek bez obzira na ove specijalne uvjete načelno je otvoreno biće i načelno plastično, nikada dogotovljeno ili pred-određeno biće. Prepoznati ovo znači prepoznati obrazovljivost i slobodu u čovjeku. A započeti s istinskom pedagogijom – gdje se događa ne tek puko akumuliranje znanja i vještina, već gdje je riječ o (samo)transformaciji subjekta – nije uopće moguće prije nego se prepozna temeljnost i nezaobilaznost dubokog uvida u čovjekovu obrazovljivost kao temelj mogućnosti pedagogije.

Ako se gleda dijalektičko-sistemijski kriterij za određivanje temeljnih pedagoških kategorija, tada se uviđa da obrazovljivost predstavlja temelj sistema. Ona otvara uopće cijelu logiku pedagoškog sistema. Niti jedna druga kategorija u pedagogiji nije moguća bez prethodnog postojanja obrazovljivosti. Obrazovanje ne bi bilo moguće kada ne bi prethodno postajalo ono što se *može* obrazovati. Pedagoški odnos bio bi nemoguć kada se subjekti u pedagoškom odnosu ne bi u bitnom smislu mogli transformirati. Uopće pedagogija kao kretanje iz jednog oblika u drugi oblik čovjeka ne bi bila moguća bez načelne pretpostavke obrazovljivosti itd.

U pogledu teorijsko-pedagoškog kriterija, moguće je vidjeti da se tragom obrazovljivosti otvara perspektiva za pogled na pedagoški subjekt, koji neće imati izlazište u teorijama učenja, a jednako tako niti u ovakvoj ili onakvoj pragmatici čovjekovih kompetencija i vještina koje imaju prije svega ekonomsku logiku kao svoj temelj. Obrazovljivost i u ovome aspektu uopće uspostavlja logiku teorijsko-pedagoškog pogleda.

Od postavke da pedagogija konstantno treba kretati od pitanja *Šta je čovjek?* pošli smo jer njezina legitimnost, kao i odgovor na pitanje šta je smisao i svrha odgoja i obrazovanja proizlazi iz tog pitanja. Ovo pitanje nikada ne smije postati zatvoreno, završeno i odgovoreno u finalnoj formi, nego uvijek i iznova mora ostati u otvorenoj refleksiji, tj. povijesnoj otvorenosti. Čovjek je kompleksno biće koje ima beskonačni potencijalitet bez prirodne predodređenosti. U isto je vrijeme čovjek, u trenutku kada postane zreo čovjek, svjestan svoje obrazovljivosti, slobodan je i ima mogućnost samosvjesnog upravljanja procesom "davanja sebi oblika". Samoodređivanje je dijalektičko jedinstvo slobode i umnog oblikovanja, a odgajnik je i subjekt i objekt tog procesa.

U nastavku ćemo pobliže analizirati temeljnu pedagošku kategoriju obrazovljivosti (*Bildsamkeit*) kao bitno obilježje čovjeka, tj. čovjeka kao slobodu i mogućnost promjene. Potom ćemo analizirati obrazovljivost kao sposobnost čovjeka da sebi daje oblik, da se transformira u interakciji sa svijetom, a zatim ćemo analizirati proces dolaska od *Bildsamkeit*-a do momenta samoodređivanja u obrazovanju, tj. samoobrazovanja.

3.1. Odgojivost / obrazovljivost kao obilježje čovjeka

Biće čovjeka u izvornom filozofijskom smislu upravo svojom prirodom ili svojom biti upućuje na potrebu za odgojem i obrazovanjem kako bi izraslo i razvilo se u samostalnu i nezavisnu ličnost. S druge strane, antropološkom perspektivom uviđamo bespomoćnost čovjeka rođenjem, ali i obdarenost duhom koji se obrazuje i odgaja – “nužno je da sam iz sebe nešto učini, da uči i odgaja” (Senković, 2007: 66). Iz te perspektive, čovjeku su odgoj i obrazovanje potrebni čak i u smislu običnog preživljavanja. Potreba za odgojem ukazuje i na to da se individua ne rađa kao upotpunjen čovjek, već on tek odgojem postaje čovjek: “Iz njegove potrebe da bude odgojen, slijedi nužnost odgojne prakse kojom će čovjek zadobiti svoje supstancijalno određenje” (Senković, 2007: 67). Odgoj individuu očovječuje tako da on od individue postaje “kompletan” čovjek – ličnost. Kad kažemo “odgoj očovječuje”, nikako ne razumijevamo čovjeka kao pasivnog aktera tog procesa, naprotiv, on je konstitutivni akter odgojnog procesa. On se ne zadovoljava pukom egzistencijom, nego njegova priroda potrebuje rast i razvoj, stvaralaštvo i vlastiti izražaj njegove nutrine u kojem je presudan njegov aktivitet.

Rousseau (1989) mogućnost obrazovanja naziva *perfectibilité*, a ona mu služi za prikaz distinkcije između čovjeka i životinje. Zapravo, čovjekova *perfectibilité* ukazuje na to da je čovjek kadar da ne prati vlastite instinkte, već da se razumom izdigne iznad njih. Obrazovljivost ili sposobnost čovjeka da se obrazuje razlikuje ga od životinje, jer tek “obrazovanjem (*Bildung*) čovjek postaje ono što bi po svojoj naravi trebao biti” (Zovko, 2014: 88). Čovjek rođenjem u sebi nosi sjeme koje još uvijek nije plod, već će odgojem izrasti u plod čovjekove ličnosti (Komenský, 1954). Ta sloboda i sposobnost izrastanja sjemena / *potentia* u plod / *actus* je odgojivost čovjeka.

Termini koji se u pedagoškom diskursu koriste za pojam obrazovljivost / odgojivost na engleskom jeziku su *perfectability* i *educability* (English, 2013; Komar, 2019), dok su termini na njemačkom jeziku *Bildsamkeit* i *Natur Anlage* (Herbart, 1902; Siljander, 2012; Anhalt 2004a, 2004b, 2022;). Na našem govornom području koriste se termini *poučljivost* (Bezić, 1988; Palekčić, 2010a, 2010b) *plastibilnost* (Bezić, 1988), *kovnost* (Slatina, 2006b), *odgojivost* (Slatina, 2006b; Palekčić, 2010a, 2010b), *obrazovljivost* (Bašić, 2015; Palekčić, 2010a, 2010b, 2015; Komar 2016, 2018, 2019, 2020a) itd.

Tumačenja Herbartovog pojma *Bildsamkeit* najčešće idu u dva smjera: prvo tumačenje vezuje se za riječ *plastičnost* kao sposobnost čovjeka da se obnavlja, razvija, mijenja i sl., a drugo tumačenje ovog pojma često se odnosi na pojmove *odgojivost*, *podatnost*, *sposobnost učenja* itd. (Anhalt, 2004a). Pojam *Bildsamkeit* English (2013: 11) prevodi kao *perfektivnost*⁷ ili *edukabilnost*, a on označava proces promjene kroz odgoj gdje su sva ljudska bića promjenjiva kroz odnos odgajaničnik – odgajatelj, na jednoj, te susret odgajaničnika sa svijetom, na drugoj strani. Herbart je upravo u odgajaničniku prepoznao tu kovnost, savitljivost – odgojivost kao osnovnu kategoriju obrazovanja (Hervart, 1904; Anhalt, 2004a; Muth, 2022).

Interesantno tumačenje pojma *Bildsamkeit* pronalazimo i u Herbartovom (prema Anhalt, 2004b: 120) poređenju s onime što on zove *Landkarte* (kartom). On smatra da sadržaj prirodne datosti odgajaničnika odgajatelj treba poznavati i koristiti kako bi odgojno djelovao – poređi je s mapom koja ima orijentacijsku funkciju za odgajatelja. Ovakvo viđenje odgojivosti Anhalt (2004b) naziva *toposom odgojivosti*, koji upućuje najprije na smjer, a potom i na način odgojnog djelovanja (odgojne metode). U ovim pogledima vrlo jasno se vidi karakteristika odgajanja na koju smo upozorili u kontekstu rasprave o biću odgajaničnika i biću odgajatelja, a to je da se odgoj s jedne strane naslanja na ono pojedinačno u odgajaničniku i služi se pedagoškim promatranjem, dok se s druge strane oslanja na ono opće u čovjeku, što tvori moment svrhe u odgajanju, koja svrha daje smjer praksi odgoja. Herbart (prema Anhalt, 2004a) je mišljenja da odgajatelj uvijek polazi od stanja čudi, tj. trenutno formiranih vještina i sposobnosti – već razvijane i usavršavane prirodne dispozicije odgajaničnika. Ovdje uočavamo povjerenje koje Herbart (1802/1896) ukazuje odgajatelju i njegovoj snazi uma u odgojnom djelovanju, dajući mu autonomiju u kojoj sam odgajatelj procjenjuje odgovarajuće korake na osnovu vlastitih uvida. Kako je odgojivost ljudska sposobnost i mogućnost za učenje, samoformiranje i samorazvijanje (Salmen, 2020), tako je uloga odgajatelja da u odgajaničniku potakne otvorenost za vlastite mogućnosti budeći sebesvjesnu mogućnost transformacije.

Zbog toga što je čovjek promjenjivo biće (Hervart, 1904), biće u nastajanju (Vujčić, 2013; Komar, 2018), biće koje uči (Slatina, 2006b; Engli-

⁷ Pojam *perfektivnost* ne znači svršivost / dovršivost, nego mogućnost usavršavanja.

sh, 2013) te razvijajuće-se biće (Anhalt, 2004b), za odgajatelja je važno da bude upoznat s dispozicijama odgajanika, tj. njegovom plastičnosti ili odgojivosti, koja nije statična, nego kroz njegov razvoj uvijek dobiva novu bazu za daljnji rast. Ovdje treba uočiti dvije dimenzije obrazovljivosti – prva je ona *opće* prirode, to da je čovjek u svojoj biti apsolutna mogućnost. Druga je pak utemeljena na ovoj ontološkoj mogućnosti, ali se tiče toga da je svaki konkretni odgajanik na *posebnom* putu i mjestu uvijek relativne *realizacije* svoje vlastite načelne obrazovljivosti. Konkretni odgajanik sa svojom obrazovljivošću nije nikada na “apsolutnoj nuli” već je uvijek u nekoj ograničenoj formi svoje realizacije. Stoga i konkretna pojedinačna obrazovljivost ima uvijek specifičan oblik. To znači gornja tvrdnja da je obrazovljivost pojedinca, među ostalim, i baza za daljnji rast. Ona nije baza tek u negativnom smislu da je ona apsolutna neodređenost. *Načelno* i u bitnom smislu je ona apsolutna neodređenost, ali *konkretno* je uvijek i djelomična određenost. Upravo ovaj moment djelomične određenosti daje individualni karakter konkretnoj obrazovljivosti u konkretnom odgajniku. Valja naglasiti da se ovdje dispozicije odnose na materiju / sjeme, kojoj čovjek tek treba dati formu kroz proces samoformiranja / samoobrazovanja. Čovjek se nama pedagoški pojavljuje s neobrađenim prirodnim darom, odgojem se brusi i oblikuje *potencija* odgajanika kako bi se ostvarila umijeća i sposobnosti da koristi svoj razum i da bude slobodan, tj. autonoman (Kant, 1991). Na sličan način Polić (1991) uviđa da posjed ili svojstvo čovjeka može biti odgojeno kroz poticanje, obrađivanje i njegovanje. U odgojno-obrazovnom procesu promatra se, s jedne strane, pozicija odgajanika kao individualnost s realnim svojstvima, a s druge strane, pedagoški akt kojim se obrađuje i njeguje ličnost odgajanika, na način da ga se pedagoški izvlači iz sebe samoga i potiče na interakciju sa sadržajem iz svijeta, a potom prati transformacija njegove ličnosti, tj. dalji razvoj obrazovanja. Slijedeći ovakvu konstelaciju odnosa u odgojno-obrazovnom procesu, poticanje samooblikovanja odgajanika treba biti bazirano na ljudskoj prirodi čovjeka kao mogućnosti i spremnosti odgajanika da se odgaja i obrazuje. Tu spremnost i mogućnost Slatina (2023) objašnjava kroz dva pojma opće i individualne odgojivosti, pa termin *odgojnost* razumijeva kao mogućnost humanog razvoja čovječanstva, a *odgojivost* kao sposobnost ili prirodenu mogućnost odgajanja pojedinca.

Pritom, kada govorimo o poticanju i usmjeravanju odgojivosti, imamo posla s jednom, na prvi pogled neobičnom situacijom, a to je da se čovjek usmjerava na to da samoaktivnim odnosom iz svoje samospoznate odgojivosti krene u realizaciju onoga što on po sebi već unaprijed i jest, tj. da svoje bitne *moгуćnosti* samoaktivnošću *realizira*, odnosno da iz onoga što on jest *po sebi* kao mogućnost postane *za sebe* kao realizacija te mogućnosti. Taj proces može se u općoj formi označiti kao samospoznaja, kao proces dolaženja iz vlastite *imanencije* u svjesni *odnos* spram sebe. Razlog zašto je to pedagoški bitno je taj što kada se prema sebi odnosimo, tada mi sobom upravljamo, dok sve dok smo samo svoja vlastita neposrednost nismo upravitelji sebe sama. Procesom odgoja i obrazovanja odgajanjik se usmjerava na to da se “izgrađuje u ono što on jeste po sebi, i tek time on postoji po sebi i posjeduje stvarno određeno biće; koliko obrazovanosti taj individualitet poseduje toliko ima stvarnosti i moći...” (Hegel, 1921: 289). Odgojno-obrazovni proces ima prostora djelovati samo na obrazovljivost koju odgajanjik nosi u sebi kao individualitet, razvijajući sebesvjesnost i samoaktivnost u procesu odgajanjikova samooblikovanja. Osviješteno, samosvjesno (ne)znanje potiče volju odgajanjika da daje sebi oblik, da sudjeluje u procesu (samo)formiranja bez kraja (Mišić i Komar, 2021).

Odgojivost je, zapravo, struktura ljudskog duha koja upućuje na odgoj jer se obilježje čovjekove prirode ogleda u posjedovanju *začetka* njegovih sposobnosti koje se kroz mogućnosti razvoja ostvaruju odgojem (Aristotel, 1988). Prema Platonu (2002: 210), u svakom čovjeku nalazi se “i sposobnost i organ za učenje” koji ne pruža odgajatelj i u tome jeste ograničenje njegove uloge koja je usmjerena na preobražaj u odgajanjiku. Odgajatelj odgajanjem ne stvara odgojivost, već se naslanja na ono što je već tu u odgajanjiku. Potreba za odgajateljem očituje se u buđenju svijesti ili sebesvijesti odgajanjika o vlastitoj odgojivosti i njegovog učešća u razvoju vlastitog svojstva kojeg kao čovjek već ima u sebi. Odgajatelj pritom tek potiče odgajanjika da svoju mogućnost formiranja i slobodu neodređenosti pretvori u proces samooblikovanja u skladu s vlastitim atributima i interesima. Čovjek je promjenjiv u odnosu prema prirodi i vlastitoj volji, ali promjena *za* koju je osoba oslobođena nije već data i određena (Anhalt, 2004a; English, 2013). Jedan dio cilja odgojnog djelovanja je tako buđenje svijesti o slobodi i samoodređujućoj-se naravi odgajanjika kroz

ono što nosi u sebi (materiju, klicu, sjeme i sl.), ali i *osnaživanje* odgajnika za to samoodređivanje. Izostanak oblika po sebi “na koji upućuje čovjekova bitna (ne tek stručna, kompetencijska, pragmatička i sl.) obrazovljivost, povezan sa začudnošću da čovjek iako ne zna *što* on jest, zna *da* jest, konstituira čovjeka kao prostor otvorenog, nedovršenog sebe-znanja ili samo-svijesti” (Komar, 2017: 50).

U tome smislu, Komenský kaže da je čovjekova prirodna datost klica za “znanje, vrlinu i pobožnost” (Komenský, 1954: 36), a da bi je ostvario potrebno mu je obrazovanje kojim spoznaje svijet i stvari oko sebe, vrline i vladanje – uravnoteženost unutarnjih i spoljašnjih osjećanja, i pobožnost – vezivanje i spajanje čovjekove duše s unutarnjim božanstvom. Mollenhauer (2014) također smatra da se svaka duša, sa sebi svojstvenim karakterom, stapa s dijelom božanskog u sebi. *Bildsamkeit* može imati transcendentnu dimenziju zbog tumačenja “prirodne datosti” potencijalitea u čovjeku kao božanske prisutnosti u čovjeku (Saeverot, 2015). Na tome tragu, prema nekim viđenjima, odgajatelj se neće zadržavati na poticanju razvoja samo onog razumskog kod odgajnika, već ga pripremati za višu svrhu⁸, susret s Bogom u sebi (Kierkegaard prema Saeverot, 2015).

Prema Seneki (Komenský, 1954: 39), u čovjeku je “usađeno seme svih znanja, a učitelj, Bog, razvija sposobnosti iz onoga što je u semenu sakriveno”. Iako Komenský upotrebljava izraze poput “Bog”, njegov stav i tumačenje zapravo je u suštini aristotelijansko i u svojem centralnom dijelu manifestira odnos i logiku kretanja Aristotelovih modaliteta bitka *dynamis-energeia*. U tome smislu, u ovome pojmu kretanja obrazovanja kod Komenskog nema neke heteronomije koja vodi taj proces. Ono što vodi proces je ono što u ontološkom smislu već unaprijed jest u biću obrazovanja. Riječ je o procesu koji je zapravo iznutra vođen *causa finalisom* bića obrazovanja. Slijedeći taj stav i Mollenhauer (2014: 86) smatra da u čovjeku racionalne moći drijemaju i pokreću se obrazovanjem, odnosno “puki *Bildsamkeit* – u smislu potencijala da postanemo racionalni, postaje istinski događaj – *Bildung*”.

⁸ Smisao odgoja je pripremanje čovjeka za višu Svrhu i u orijentalno-islamskoj pedagojskoj perspektivi.

Odgojivost, kao filozofijsko i antropološko obilježje čovjeka, podrazumijeva s jedne strane mogućnost učenja vrlina (kreposti), tj. mogućnost učenja i unapređivanja individualnog razvoja (Bašić, 1999), a, s druge strane, podrazumijeva i određenost čovjeka u “receptivnoj i spontanoj tjelesnosti, slobodi, povjesnosti i jezičnosti” (Palekčić, 2010a: 12).

Kada se u obzir uzme pregled pogleda koje smo do sada komentirali i s kojima smo bili u dijalogu te njihove razlike prije svega u domeni toga kako određuju prema čemu se odgojivost oblikuje, bitno je radi jasnoće istaknuti da je za ovaj inicijalni pojam same obrazovljivosti, u njezinoj apstrakciji čiste ne-određenosti s potencijom aktiviteta i određenja, sasvim svejedno da li kao formativni princip uzimamo razum, um, idejnost, vrijednosti, božanstvo, etiku, estetiku ili nešto drugo. Sve ovo mogu biti odredbeni momenti obrazovljivosti. Ali na ovoj fundamentalnoj razini u ovome poglavlju usredotočujemo se na čistu čovjekovu ne-određenost u kojoj je ontološka mogućnost, ali i nužnost (sebe)određivanja. Naravno, o njoj je nemoguće govoriti bez da se spominje odredbeni moment koji njoj samoj u njezinoj analitičkoj apstrakciji ne pripada radi toga što je obrazovljivost dijalektički bitno povezana s momentom određivanja, tj. obrazovanja. Međutim, naglasak u analizi i tumačenju ovdje nam je primarno na tome potencijalitetu, bez da ovdje još eksplicitno razmatramo odredbeni moment. U poglavlju o obrazovanju imati ćemo obrnuti pogled – iako je ono isto tako dijalektički povezano s obrazovljivošću, tamo će nam analitički naglasak biti upravo na momentu određenja i aktualiziranja, a ne na momentu potencije. Obrazovljivost, kao temeljna mogućnost obrazovanja, stvara prvi i temeljni uvjet za sposobnost da se kroz svoje aktivno djelovanje odgajanik samoproizvede iz slobode – iz obrazovljivosti u nešto što ima oblik (Komar, 2019). Ovdje su sloboda – ideja, tj. odgojivost / *Bildsamkeit* – odgoj / *Bildung* u dijalektičkom odnosu. Odgojivost bez odgoja puka je potencija čovjeka, dok je odgoj koji nije utemeljen u odgojivosti tj. slobodi puka manipulacija. Zbog toga su odgojivost i odgoj nešto što se tek međusobno i u svojem dinamičkom, odnosnom jedinstvu uspostavlja. Unutarnja logika i dinamika pedagogije oslikava se kroz *pais – agein*, u kojoj se se ni obrazovanje, ni sloboda, ne mogu uzeti kao ideja sama za sebe, nego se ostvaruju tek u “njihovom dijalektičkom jedinstvu” (Komar, 2019: 48). Uzimati slobodu kao ishodište čovjekovog samouspostavljanja i

pokretljivu “sposobnost duhovnog središta u čovjeku – čovjeka u čovjeku” osnovni je uvjet za svaku “mogućnost ljudskog obrazovanja i ljudske prosvjetljenosti” (Scheler, 1996: 64).

Pitanje o tome koji odredbeni princip je legitiman i zašto, spada u ono što ćemo tek dotaknuti u sljedećem poglavlju kada ćemo raspravljati o oblikovnom principu, ali u ovome radu nećemo ulaziti u dubinu i kompleksnost toga pitanja. Za potrebe ovoga rada, namjera nam je da pokažemo strukturalnu nužnost odredbenog principa kada govorimo o obrazovljivosti i obrazovanju. Jer upravo u toj formalnoj, strukturalnoj nužnosti očituje se to radi li se o temeljnim pedagoškim kategorijama. Ideja u radu je pritom da pokažemo da je kategorija i pojam određenja, oblikovanja, strukturalno nužna za pedagogiju kao znanost, te da je u bitnoj dijalektičkoj vezi s obrazovljivošću i utemeljena u njoj.

Iz svega rečenog, očito je da se odgojivost u pedagoškoj sferi utemeljuje u ideji slobode, ali ne slobode izbora između ponuđenih opcija, nego slobode u postajanju i stvaralaštvu onoga što je u svojem izvoru neodređeno, pri čemu je pedagoški subjekt i subjekt i objekt toga postajanja (Komar, 2017). Ovo postajanje utoliko ima karakter ne tek *praxisa*, nego upravo *praxisa* tumačenog kao *poiesis*, s tom razlikom spram klasičnog pojma *poiesisa* da rezultat proizvodnje ovdje nije nikakav proizvod nego ono biti čovjeka samo, shvaćeno u dinamičkom, vremenitom smislu. Odgojivost koja je omogućena slobodom samom razumijevamo i kao neodređenu odlučnost (Benner 2010. prema Anhalt, 2004a). Čovjek je biće “čiji je sam način bitka još otvorena odluka o tome što hoće biti i postati” (Scheler, 1996: 197). Odgojivost, omogućena čovjekovom bitnom slobodom, omogućuje i pedagoško djelovanje. Odgojivost je pritom istovremeno i *uvjet mogućnosti* i *objekat* pedagoške djelatnosti, budući da se “*uzgojivost* u posljednju ruku ima *uzgajati*, da je ona sama neka *vrijednost* koja pripada krugu vrednota podvrgnutih zakonu *prenošenja*” (Vuk-Pavlović, 2008: 71). Vuk-Pavlović tu skreće pozornost na bitnu praktičku okolnost da odgojivost kao bitni potencijalitet koji je u ontološkom smislu uvijek već prisutan u biću čovjeka nije nešto što će se nužno *samo od sebe* i *aktivirati* u svakome odgajaniku. Ova odgojivost, iako je uvijek već tu kao ontološka bitna mogućnost, tek treba biti aktivirana našom praksom. Naposljetku, uvijek je odgajanik sam taj koji će morati aktivirati i držati živom svoju odgojivost,

ali posao odgajatelja je da pomaže odgajaniku da svoju odgojivost osvijesti i da temeljem tog samoosvješćavanja počne i živjeti putem odgojivosti. U tome smislu odgojivost je *objekt* pedagoške djelatnosti, dok je kao temeljna ontološka situacija u biću čovjeka ona *uvjet mogućnosti* pedagoške djelatnosti. Drugim riječima, ukoliko se čovjek obrazuje za odgojivost, tada se obrazuje za to da *realizira* svoju bit, koja je već ispočetka u njemu prisutna kao mogućnost. Baš zbog toga je odgojivost i *uvjet mogućnosti* (ishodište) i *svrha* pedagoške djelatnosti, samo što je dinamika toga kretanja u tome da ono što je ispočetka prisutno u čovjeku samo kao nerealizirana potencija, postane i aktualizirana, samoosvješćena bit čovjeka, koju se na kraju zbiljski živi.

Objekat pedagoške djelatnosti pritom ne podrazumijeva pasivni ishod procesa odgoja, nego slobodnu mogućnost odgajnika da ono što mu se posređuje odgojem “preradi ili prevede u svoju duševnu svojinu” (Vuk-Pavlović, 2008: 71), a sam pedagoški akt podrazumijeva buđenje, poticanje i jačanje odgojivosti u čovjeku šireći tako pedagoški impuls. Potreba za ovim Vuk-Pavlovićevim *uzgojem uzgojivosti* ogleda se u jačanju sposobnosti i mogućnosti odgajnikove reakcije na sve odgojne momente koje doživi, odnosno na njegovu receptivnost spram polja mogućeg iskustva.

Čovjek je odgojiv samo ondje gdje je slobodan i gdje mu je dana mogućnost da se unutarnjom slobodom uskladi i harmonizira u odnosu na iskustvo i svijet oko sebe (Vuk-Pavlović, 2008), pri čemu će ga pedagoški voditi odgajatelj. Da pedagoški autoritet nije u proturječju sa slobodom samoodređivanja, Vuk-Pavlović (2008: 72) argumentira kroz tezu da zapravo “uzgojivost” samo tako daleko seže dokle doseže ‘pedagoški autoritet’, dokle doseže ili na kakvoj razini stoji ona ‘očitosna jezgra’ iz koje se tako reći izdiže snaga pedagoškog utjecaja, kojem valjanosnom obliku pripada onaj vrijedonosni doživljaj, u vidu čije kvalitete pitomac najbolje pedagoški *reagira*”. Pedagoški utjecaj ne znači odgajateljevo oblikovanje odgajnika, već je njegov utjecaj usmjeren na poticanje odgajnikova samooblikovanja. Ovo se očituje i kroz konstantne Vuk-Pavlovićeve formulacije o tome da je vrijednosni doživljaj nešto što se sa strane odgajnika *otkriva*, a ne nešto što bi se moglo prenositi. Ovisno o tome koliko i kako odgajatelj osvijesti, potakne i pedagoški vodi odgajnika, on će iskoristiti i razviti svoje potencijale u vlastite prednosti, sposobnosti i doživljaje. Pedagoški autoritet

voditelj je odgajaničeva procesa sebespoznavanja i samodjelovanja na putu samooblikovanja svoga bića. Odgajatelj ne oblikuje odgajaničeva, naprotiv, on ga uči i potiče prema aktivnoj slobodi i odgovornosti samooblikovanja. U ovom Vuk-Pavlovićevom stavu je implicitna pozicija koju smo već komentirali, koja se sastoji u tome da odgojivost kao čovjekova bit, u svojem izvornom modusu potencije, može biti i nešto što se neće *nužno i samo od sebe* aktualizirati i probuditi u čovjeku. Upravo zato da se ta loša mogućnost izbjegne, odgajaničeva (i to svaki odgajaničeva, ne samo izabrana manjina, jer se ovdje radi o biti čovjeka tj. o svakom čovjeku) treba odgajatelja, koji će se brinuti da se ova potencijalna bit čovjeka i realizira. U tom smislu i na tom tragu jasno je i zašto se odgoj i obrazovanje moraju artikulirati kao javno, a ne privatno dobro, što sa sobom povlači bitne posljedice za način na koji se pedagoški smisleno treba postavljati realne sisteme odgoja i obrazovanja u državi. Odgoj i obrazovanje u svojoj biti i svojem pravom pojmu nisu sredstvo kapitala, već javno dobro i svrha u sebi.

Interakcijom sebstva i svijeta, tj. nutrine i spoljašnjosti čovjeka, ostvaruje se samoodređivanje, a kapacitet za *Bildung* je upravo odgojivost (Kontio, 2012). Odgojivost je prostor i mogućnost za *growth* (Siljander i Sutinen, 2012; Siljander, Kivelä, i Sutinen, 2012) i *Bildung* odgajaničeva, stoga ona predstavlja dio ljudske prirode u kojoj se nalazi otvorenost i potencijalitet za promjene i oblikovanje. U prirodi svakoga čovjeka postoje tendencije i težnja za oblikovanjem i samoformiranjem – to je, prema Slatini (2005: 90), “stalni stimulus za obrazovanje životnih snaga” i zbog toga se obrazovanje shvata kao “lanac preobražaja *potenci* u *actus*” slobodnom voljom odgajaničeva. Taj preobražaj može se ostvariti tek kroz svjesnost o obrazovljivosti u odgajaničevu. Uloga odgajatelja jeste da prvobitno osvijesti tu mogućnost u odgajaničevu, a potom adekvatno pedagoški vodi i potiče samoaktivnost odgajaničeva u procesu samooblikovanja.

Ovdje treba dodatno napomenuti i da onoliko koliko je odgajaničeva u svojoj biti slobodan i autonoman, jer sam sebi daje oblik, toliko je rođenjem i ovisan o vlastitom socijalnom okruženju, s posebnim akcentom na odgajatelja. Smisao čovjeka nije i ne smije biti određen izvana, ali je čovjek odgojno vođen izvana – pedagoškim vođenjem.

Sumarno na kraju ovoga dijela rasprave možemo rezimirati da odgojivost kao sloboda podrazumijeva da čovjek nije *nešto* već unaprijed

određeno, nego se tek treba određivati dajući sebi formu i oblik samoaktivitetom nad prirodnom datosti koju ima. U tome se ogleda i prvi princip pedagoške aktivnosti: ljudski nagon za slobodom kao potreba čovjeka za samoodređivanje se sažima u konceptu odgojivosti (Benner, 1980). Ovdje ne govorimo da je čovjek slobodan da se oblikuje, nego je on sam po sebi sloboda, neodređenost, negotovost, nezavršenost. Međutim, slobodu kao obilježje čovjeka promatramo i kao prostor i vrijeme za samoaktivnost s ciljem rasta i formiranja sebe. Uloga odgojnog djelovanja treba biti usmjerena ka prirodnoj aktivnosti sebstva odgajanika (Buber, 2002) jer samo vlastitom aktivnošću moguće je dati sebi oblik, odnosno ostvariti smisao sebstva, koji smisao se ostvaruje kroz samu djelatnost slobode. Sloboda je ovdje izvor, karakter i istinski subjekt odgojnog (samo)djelovanja. Odgajanik u najdubljem smislu jest sloboda. Prividno proturječe u tome da sloboda treba odgajatelja pedagoški se razrješava u artikulaciji odgajatelja kao drugog subjekta koji ne odgaja direktno, ne prenosi ništa, ne poučava, već potiče na samootkrivanje, samoosvještavanje i samorealiziranje slobode, odnosno odgojivosti u odgajaniku. Ta sloboda pak koju odgajanik otkriva i samorealizira je pritom, naravno, vođena umom odgajanika, pa je stoga to sloboda koja se dovršava u sposobnosti refleksije i koja ima karakter odgovornosti. Sloboda i jest sloboda u svojem punom pojmu tek kada je stavljena pod zakon uma. U tome se ogleda i sloboda i odgovornost davanja sebi oblika i ostvarivanja vlastitog smisla. Prema Bognaru (2015: 23) smisao čovjeka se ogleda u jedinstvu intelekta, volje i strasti (emocija), a moguće ga je ostvariti samo ukoliko je “čovjek slobodno biće koje stvara svoj svijet”, zapravo koji formira samoga sebe u svijetu koji je već djelimično oblikovan, a pritom kritički i prevladava i tradira (prema suđenju autonomnog uma u sebi) taj isti svijet.

Važno je još jednom istaknuti da je potencijal ili odgojivost kao prirodna datost tek minimalno, zapravo negativno (ali u aktivnom smislu negativiteta) određenje čovjeka, tj. ovaj potencijal nije čovjek *predodređen* za neke stvari, nego je on sloboda koja sebi daje oblik u interakciji sa svijetom, prevazilazeći jaz između onoga što nosi u sebi kao vlastite svojstvenosti i slobode kao otvorenosti ka utjecajima izvana da mijenja sebe. Za Herbartu odgajanik se bori s posredovanjem između sile prirode (*Naturgewalt*) i slobode (*Freiheit*) njegova bića. Dakle, *Bildsamkeit* odgajanika za Herbarta

podrazumijeva prevazilaženje slobode i prirode njegova bića (Siljander, 2012; Anhalt, 2004a). Kako bi se shvatio koncept *Bildsamkeita* odgajnika, Herbart predlaže razumijevanje jedinstva odnosa slobode i prirode (*Einheit der Beziehung von Freiheit und Natur*) odgajnika kao nečega što nije u proturječnosti, već što se, naprotiv, unutar odgajnika, tj. *Organismusa* odgajnika realizira kao posredovanje (*Vermittlung*) prirode i slobode (Anhalt, 2004a). Za Herbarta (prema Anhalt, 2004b, 2019) odgojivost je, kao prirodno stanje koje ima mogućnost napredovanja u svakom životnom dobu odgajnika, sposobnost za napredovanje, a ne samo prirodna datost čovjeka. Odgojivost je bazirana na ideji “nadilaska onoga što je *trenutno* ka novom obliku postojanja” (Konito, 2016: 2). Jasno je da odgojivost ne možemo razumijevati kao dio ljudske prirode ili *prirodnu datost* koja se ne mijenja kroz rast i razvoj odgajnika, naprotiv, odgojivost je snaga, sposobnost i sloboda oblikovanja odgajnika kroz njegov život, dakle, “sposobnost napredovanja / *Fähigkeiten des Weiterkommens*” (Anhalt, 2004b: 123).

3.2. Odgojivost / obrazovljivost shvaćena kroz obzor samoaktivnosti odgajnika

Do sada smo o odgojivosti govorili primarno kao o bitnom određenju čovjeka, na kojem tragu smo posebno eksplicirali odnos slobode i odgojivosti. U tom utemeljenju čovjeka u slobodi kao samoproizvodnji otvara se horizont za dubinsko promišljanje odgoja i obrazovanja. Bez uvida u odnos biti čovjeka, slobode i odgojivosti kao temeljnog pojma pedagogije, ne može se sagledati niti istinski karakter odgoja i obrazovanja. Tek uvidom u slobodu i odgojivost kao *bit* čovjeka, stječe se uvid u *egzistencijalan*, *bitan* karakter odgoja i obrazovanja, tj. u činjenicu da čovjek upravo *postoji na način odgoja i obrazovanja*. To odmah baca svjetlo i na način na koji treba promišljati i praktički artikulirati kako pedagoški odnos, tako i tzv. institucije odgoja i obrazovanja, kao i ljudsku praksu uopće. Kako smo već i naznačili kada smo govorili o dijalektičkom odnosu odgojivosti i odgoja, obrazovljivosti i obrazovanja – odgojivost je sama po sebi tek mogućnost odgoja, koja u čovjeku postoji kao njegova još nerealizirana bit. Da bi se ta bit počela i realizirati, ona iz sebe mora prelaziti u *aktivnost* odgoja. Tu aktivnost u ovome poglavlju nazivamo aktivnošću “davanja sebi oblika” tj.

samoodređivanja i taj aspekt ove dijalektičke relacije će nam sada biti centar razmatranja. Dakle, nakon što smo promotрили odgojivost i slobodu kao potencijalitet čovjeka, sada je vrijeme da se usredotočimo na to kako ta potencija može aktualizirati svoje prelaženje u ozbiljenost čovjeka. Zbog toga su, jednako kao što su odgojivost i odgoj u dijalektičkom jedinstvu, i prethodno i ovo poglavlje teksta u jednakom takvom dijalektičkom jedinstvu.

Odgojivost čovjeka razumijeva se i kao mogućnost učenja (Benner i English, 2004; English, 2013); mogućnost obrazovanja ili davanja sebi oblika (Benner i Bruggen, 2003; Komar, 2011, 2018) – mogućnost da se bude i postane drukčiji i bolji nego što se već jeste. Sama ta promjena, transformacija i formiranje subjekta zapravo znači obrazovanje, odnosno to da odgajanikovo oblikovanje “omogućeno bitnom obrazovljivošću jeste obrazovanje” (Komar, 2018: 49). Odgojivost Benner i English (2004) razumijevaju i kao ljudsku sposobnost učenja i mogućnost koja prelazi iz neznanja i nesposobnosti u znanje i sposobnost. Stoga, sposobnost čovjeka je prekinuti sam sa sobom kako bi se susreo s nepoznatim i time došao do drugosti i novoga određenja koje je uvjet za promjenu samoga sebe, tj. samoformiranje ili samooblikovanje (Herbart, 1904). Tek susret s onime što čovjek još-nije može mu dati novo određenje, novi moment koji je potreban da bi se mogla dogoditi kvalitativna transformacija samog tog čovjeka. To znači da susret s novim sadržajem, novom idejom, novim odnosom, novom emocijom, novim doživljajem, novom socijalnom interakcijom, novom situacijom itd. čini taj moment drugosti koji kada biva kritički reflektiran od strane slobodnog subjekta, tj. odgajanika, može dovesti do kvalitativne transformacije tog istog odgajanika. Ukoliko se čovjek ne bi sastao sa svojom drugotnošću, tada se on ne bi imao prema čemu transformirati već bi ostajao pri sebi, odnosno pri onome što već jest. Ova drugost, odnosno polje mogućeg iskustva ili svijet u najširem smislu te riječi je stoga drugi konstitutivan moment (uz temeljnu obrazovljivost) samooblikovanja. Tu transformaciju nazivamo prividno jednostavnim pojmom obrazovanja. Ovdje se već vidi bitna razlika između obrazovanja i “imanja znanja”, “imanja sposobnosti”, “imanja umijeća”, “imanja vještine” i sl. Obrazovanje je promjena na subjektu samome, koja se dešava uslijed posredovanja subjekta sadržajem. Druga stvar koja se tu odmah treba uočiti jest da “sadržaj” ili ova “drugost” koja može dovesti do obrazovanja, nikako

nije samo “znanje” i ne pripada samo intelektualnom aspektu čovjekovog bića. Ove drugosti, sadržaji temeljem kojih i u dijalogu s kojima se događa samooblikovanje najrazličitije su vrste iskustva, a ne samo znanje.

Odgojivost čovjeku daje prostor za (samo)transformaciju pri interakciji s drugosti u kojoj ostvaruje otuđenje od samoga sebe radi učenja (English, 2013). Svakim izlaskom iz sebe odgajanik dolazi u dodir sa sadržajem iz svijeta, a kroz tu interakciju i refleksiju dotičnog sadržaja iz svoje slobode i povratno prema svojoj slobodi daje sebi drukčiji oblik, transformira se u skladu s vlastitim odnosom spram tog sadržaja. *Bildung* je, dakle, transformativni proces u kojem čovjek izlazi iz sebe radi spoznavanja nečega do tada stranoga i povratak u sebe, a s ciljem transformiranja samoga sebe (Herbart, 1904; Koller, 2003, 2017, 2022; Komar, 2011; Humboldt prema English, 2013; English, 2013; Fuhr, 2017; Ludwig, 2017; Slatina, 2023). Čovjek je biće obrazovanja koje se transformira kroz proces u kojem se “dijelom potvrđuje, a dijelom razvija svoje suštinske ljudske snage kroz igru izlazećeg/ulazećeg duha ljudske prirode” (Slatina, 2023: 33). Čovjek je zbog ovoga dijalektičko biće, budući da postoji između onoga što već jeste i što može biti: “tako pojmiti čovjeka, znači pojmiti ga kao subjekt i aktivitet slobode uma koji se samo-oblikuje” (Komar, 2018: 57). U ovoj dijalektici ponovno se vrlo jasno vidi da kriterij ovako shvaćenog obrazovanja zadovoljava samo transformacija subjekta posredstvom reflektiranog iskustva tog istog subjekta, a ne znanje o nečemu, imanje neke vještine ili kompetencije, performativno znanje i sl.

Bildsamkeit kao osnovni princip pedagogije (Herbart, 1904; Anhalt, 2004a, 2022; Salmen, 2020), ali ujedno i polazište odgoja, kako u teorijskom, tako i praktičkom smislu, predstavlja obrazovnu iskru ili resurs čovjeka pa ukoliko nije moguće dokazati da je čovjek odgojiv, onda nema prostora niti za dokazivanje “potrebe i mogućnosti” odgoja i obrazovanja. Unatoč ovoj situaciji, pojam *odgojivosti* ipak nije dovoljno analiziran i istraživani pojam (Vuk-Pavlović, 2008; Anhalt, 2004a, 2004b; 2022) u pedagoškom i pedagoškom diskursu. Anhalt (2004a, 2022) posebnu pažnju posvećuje tretiranju ovoga problema u teoriji *Bildsamkeita*, u kojoj uočava nedovoljnu istraživačku posvećenost i teorijsku sistematizaciju ovog pojma. Anhalt nam je ovdje bitan sagovornik jer kroz njega progovara jedan bitan moment kada je u pitanju formativna strana *Bildsamkeita* – naime to

da se ovo formiranje posredstvom sadržaja i svijeta, da bi bilo pedagoški ispravno postavljeno, mora dešavati kroz *samo-formiranje odgajanika*. Neupitno je da odgajnik za samo-formiranje nužno treba sadržaj, svijet, drugost, iskustvo, međutim Anhalt stavlja naglasak upravo na to da odgajnik sam mora pedagoški biti postavljen kao subjekt tog formiranja. Pritom *Bildsamkeit* kao temeljni pojam pedagogije mora imati znanstveno teorijsko utemeljenje, diferencirano određenje i jasnu funkciju u odgoju i obrazovanju (Anhalt, 2004a). Iako je Herbart odgojivost pozicionirao kao osnovni pedagoški pojam, nije sistemski objedinio njegovu teoriju, kao što nisu ni njegovi sljedbenici. Prema Anhaltu, u povijesno-teorijskim interpretacijama Herbartove teorije javila su se dva interpretativna ekstrema pojma odgojivosti: znanstveno-teorijsko tumačenje i tumačenje koje je dovelo do shematizma odgojivosti (Anhalt, 2004a). Analizirajući različite interpretacije Herbartovih promišljanja pojma *Bildsamkeit*, Anhalt (2004a) uočava da su one nezaokružene i nedovoljno sistematizirane, pa stoga piše kritiku razumijevanja odgojivosti, a nju prenosimo u Shemi 4. U ovoj kritici on polazi od pristupa i razumijevanja pojma *Bildsamkeit* kao mogućnosti davanja sebi oblika kroz samoaktivnost odgajanika.



Shema 3. Kritika teorije *Bildsamkeita* (Anhalt, 2004a: 111)

Anhaltova prva zamjerka znanstveno-teorijskom pristupu jeste da se pojam *Bildsamkeit* do sada nije odredio kao konstitutivna stvarnost odgoja bazirana na činjenicama, a zamjerka drugom tumačenju je da je u interpretacijama koje su završile u shematizmu odgojivosti samoaktivnost odgajnika potpuno zanemarena. Dakle, on uočava da se *Bildsamkeit*, s jedne strane, priznaje kao osnovni pedagoški pojam na tragu i samog Herbarta, ali da se dublje ne istražuje, što dovodi do nedostatka sistemski uređenih i istraženih činjenica, posebno kada je riječ o funkciji odgojivosti u odgojno-obrazovnom procesu. Određujući *Bildsamkeit* kao osnovni pedagoški pojam, Herbart nije želio da on ostane isključivo teorijski konstrukt, jer se nije bavio samo "teorijom Teorije pedagogije" (*Theorie der Theorie der Pädagogik*) (Anhalt, 2004a: 110). S druge strane, Herbart je također želio izbjeći shematizam pojma *Bildsamkeit* koji u potpunosti izostavlja aktivnost odgajnika, jer je kreiran iz perspektive aktivnosti odgajatelja. Anhalt (2004a) nastoji ukazivanjem na ove propuste otvoriti novi pristup istraživanju kako ne bi došlo do interpretativnih ekstrema koje je i sam Herbart pokušao izbjeći. Ironija je u tome, ističe Anhalt (2004a), da Herbartov pedagoški rad u svojoj povijesnoj recepciji biva prepušten upravo mitskim bićima *Scile i Haribde*. Tako se kroz interpretacije drugih istraživača upućuje na navedene dvije opasnosti u tumačenju: prva se sastoji u promatranju odgojivosti samo kao teorijskog konstrukta bez istraživanja njegove funkcije, dok se druga sastoji u orijentiranosti shematizmu u kojem se ne analizira aktivnost odgajnika.

U dosadašnjim tumačenjima pojma *Bildsamkeit* vidljiva je ideja da je odgajnik odgojiv, ali ne i činjenica da njegova odgojivost nije pedagoški značajna ako nema probuđene svijesti odgajnika o njoj, a iz koje bi se tek tad mogla potaknuti samoaktivnost odgajnika. Dakle, pasivnost odgajnika, koju vidimo u ovoj shemi, za odgojivost znači pedagoški promašaj (Anhalt, 2004a). Odgajateljev zadatak je potaći odgajnika da se unapređuje i daje sebi oblik kroz vlastitu samoaktivnost. Iz ovoga proizlazi jedan izrazito važan uvid u vezi pojma odgojivosti jer insistiranje na promatranju odgojivosti sa strane odgajnikove samoaktivnosti, a ne sa strane odgajateljevog djelovanja posebno ukazuje na to da se odgojivost treba shvaćati i uzimati te pedagoški tretirati u *dva* jednako bitna smisla. Prvi smisao je onaj ontološki koji smo tretirali u poglavlju u kojem govorimo o

odgojivosti kao bitnoj karakteristici bića čovjek. To je ontološki uvjet mogućnosti odgoja i obrazovanja. Međutim, drugi smisao odgojivosti sastoji se u tome da tek s buđenjem *samosvijesti odgajanika* o toj vlastitoj odgojivosti, koja je već unaprijed u bitnom smislu u njemu prisutna, ona počinje imati specifičniji pedagojski smisao i praktičku upotrebljivost. Drugim riječima, mi uvijek po sebi jesmo odgojivost i sloboda, bili mi toga svjesni ili ne. Međutim, budući da je aktivitet odgajanika u pedagoškom procesu nužan, taj aktivitet neće se dogoditi sam od sebe nekom spontanom aktivnošću ontološke činjenice odgojivosti, već jedino putem odgajanikove probuđene *samosvijesti* o vlastitoj odgojivosti. Odgojivost u ontološkom smislu nije neko samopokretalo, koje bi spontano živjelo samo iz sebe. Dinamika i život obrazovljivosti omogućeni su samosviješću. Buđenje ove *samosvijesti* produkt je pedagoškog djelovanja (ili sretnih slučajnih okolnosti na koje se ne može računati s nužnošću). Utoliko bi se moglo reći da je *buđenje samosvijesti odgojivosti odgajanika* prvi pedagoški zadatak bez kojeg kao preduvjeta nikakav istinski odgoj i obrazovanje nisu mogući.

Herbart pojam *Bildsamkeit* uspoređuje s pojmom *Landkarte* (Anhalt, 2004a, 2004b) koji za odgajatelja ne znači *put* kao formalno određenje odgojnog kretanja, nego mapu u kojoj odgajatelj prati nastajanje, mijenjanje i razvijanje odgojnog procesa. Odgajatelj mora dalje kroz interakciju i odnos s odgajanicom učiti o njemu i njegovoj sposobnosti i moći za samoblikovanjem, kako bi pružio adekvatnu pedagošku podršku u tom procesu. Odgajatelj je konstitutivan akter u procesu odgoja, jer bez njegovog *Bildsamkeita* ne može se realizirati odgojni proces. Herbart objašnjava poziciju odgajanika na taj način da on svojom svojstvenosti i pristupačnosti za vanjske utjecaje stoji spram odgajatelja kao sila prirode (*Naturgewalt*). Za Anhaltu (2004a) ta sila prirode je odgajatelj koji ne bi trebao postati onaj koji pati (*Leidener*) pod prisilnim vanjskim utjecajem onoga ko utječe – odgajatelja (*Wirkender*). Cilj je uz pomoć interakcije odgajatelja i odgajanika prepoznati i poticati sposobnost odgajanika kako bi utjecao na sebe samoga i dao si vlastiti oblik. Ovo je izlazište koje pedagoška i teorija i praksa trebaju imati spram pojma odgojivosti. Vidjeti samo temeljnu ontološku činjenicu odgojivosti tek je dio spoznaje ovoga pojma. Drugi dio ove spoznaje je tretirati odgojivost kao nešto što treba biti probuđeno i čime onda aktivno, praktički treba vladati i samoupravljati sam odgajatelj.

Sposobnost odgajnika da sam na sebe utječe i daje si vlastiti oblik Anhalt (2004a) razumijeva kao sposobnost antropološkog ranga – kao temeljnu i centralnu sposobnost napredovanja odgajnika. Svakim odgojnim djelovanjem odgajnik razvija i stvara novu perspektivu samoaktivnosti u transformiranju samoga sebe. Samoaktivnošću odgajnik doseže nove sposobnosti napredovanja, koje zahtijevaju novu perspektivu njegova učešća u davanju sebi oblika. Zapravo, *Bildsamkeit* se može razumjeti kao samoreguliran proces usvajanja koji odgajnik treba sve više samostalno regulirati (Anhalt, 2004b) ili, pak, samoreguliran proces davanja oblika sebi. Interesantnim se čini da pojam *Bildsamkeit* u Herbartovom tumačenju (prema Anhalt, 2004b) vidimo i kao sposobnost napredovanja koju je moguće usavršavati.

Anhalt (2004b) navodi zanimljivu konstataciju o tome da se kvaliteta odgojivosti same mijenja napominjući da odgojivost predstavlja i *stanje čudi određenog trenutka*, odnosno da se odgojivost *mijenja, oblikuje i razvija* od one tek rođenjem dane. Ako odgojivost vidimo kao snagu ljudske prirode svakoga čovjeka, onda je sasvim razumljivo da se te snage razvijaju, usavršavaju, napreduju. Odgojivost je obilježje čovjeka koje upućuje na to da je on promjenjivo, savitljivo, kovno biće, otvoreno za nova učenja i nova iskustva kojima sebi daje novi oblik. Odgojivost mu pomaže da sebi daje, usavršava i mijenja svoj oblik tokom cijelog života. Svaki novi oblik koji se poprimi specifična je i nova pretpostavka daljnje odgojivosti. Zbog toga se i sama odgojivost, ako ju se gleda u njenoj konkretnosti u pojedinom odgajniku, mijenja. Razumijevajući pojam *Bildsamkeit* kao slobodu i mogućnost čovjeka da sebi kao beskonačnom potencijalitetu daje oblik, jasno je zašto je često riječ o *promjenjivosti* ili *nadogradnji* odgojivosti same (Anhalt, 2004b; Mollenhauer, 2014. itd.). Pritom se odgojem i obrazovanjem odgajniku daje prilika da razvija sebesvjesnost, a time i samoaktivnost u vlastitom oblikovanju, što nužno znači da je taj proces podrška i pomoć u razvoju svojevrsne moći i potencijala odgajnika. Odgojivost kao “sposobnost za učenje, razvoj i usavršavanje osobnosti” (Bašić, 2015: 15) nije tek *dati* potencijal, već plastičnost ljudske prirode koja je u prilici da sebi daje oblik vlastitim aktivitetom. Čovjek / dijete obdareno je prirodnim snagama koje su postojane kao nagoni / potencijali unutar njega samoga, a da bi se životne snage ispoljile, “neophodno je omogućiti

procesu u kojima će dijete moći dijelom potvrdjivati, a dijelom razvijati svoje snage” (Slatina, 2002: 12).

Odgajivost nije samo mogućnost, nego i voljnost da se ta mogućnost iskoristi (Benner, 1980; Saeverot, 2015). Stoga odgajivost jeste sklonost, potencijal i mogućnost rasta odgajnika, koja je ostvariva i iskoristiva jedino ako je odgajnik sebesvjestan i samoaktivan. Zato je pojam odgajivosti neodvojiv od pojma samoaktiviteta (Benner, 1980; Anhalt, 2004a; Mollenhauer, 2014; Saeverot, 2015; Friesen, 2021) gdje i jedan i drugi pojam nužno podrazumijevaju ni previše ni premalo odgajateljeve ruke (Friesen, 2014, 2021). Za Friesena (2021: 286) ta dva pojma mogu se promatrati kao “suprotne strane iste medalje – s tim da je jedna nepotpuno ili čak nezamjenjiva bez druge”. Stoga je odgajivost više od plastičnosti odgajnika i zahtijeva snažniji angažman odgajatelja u buđenju i motiviranju samoaktiviteta. Samoaktivnost⁹ odgajnika nužno je uvjetovana odgajateljevim umijećem pedagoškog vođenja i usmjeravanja, osobito u ranom uzrastu. Važno je da oni koji se bave odgojnom praksom znaju važnost odgajivosti kao potencijala odgajnika u samoostvarivanju kroz samoaktivnost (Anhalt, 2004a). Samoaktivnost je, svakako, nešto što u početku potiče odgajatelj, ali kasnije jeste nešto što dijete čini u vanjskom svijetu vlastitom željom (Friesen, 2021). Za odgajatelja je važna svjesnost o tome da povjerenje u odgajivost djeteta znatno utječe na odgojni proces (Mollenhauer, 2014). Bez povjerenja u te dvije ključne tačke, odgojno djelovanje razvija se u pogrešnom smjeru. Za Fichtea (prema Benner, 1980) su također ključne dvije tačke odgoja ili pedagoške aktivnosti: odgajivost i samoaktivitet. Ukoliko “prvi princip znači individualnu zamisao svakog pojedinog djeteta, drugi princip bavi se individualnim zadatkom pedagoške aktivnosti s obzirom na proizvodnju pedagoških situacija” (Benner, 1980: 490).

Spoznaja da se odgajivost odnosi na “čovjekovu kovnost, određenu plastičnost pojedinca koji je prilagodljiv, fleksibilan u novim situacijama, sposoban za razvoj i predisponiran za nova učenja iskustava” (Siljander, 2012: 91) nužno upućuje odgajatelja ka postavkama odgojnog djelovanja naslonjenih na stanje čudi kod odgajnika. Čovjek rođenjem posjeduje dušu koja nije razvijena, ali koja je sama po sebi potencijal koji se treba

⁹ Samoaktivnost kao aktivnost koja je motivirana, tj. *Selbsttätigkeit*.

razviti, što je odgovornost odgajatelja kroz proces odgoja i obrazovanja (Buber, 2002). Bez poznavanja i priznavanja odgajnikove odgojivosti sa stajališta odgajanikovog samoaktiviteta u odnosu na nju nijedno odgajateljevo djelovanje ne bi imalo pedagošku vrijednost.

Polazeći od ideje da odgojivost nije nešto što je “prirodna gotovost čovjeka, ona je tek moguća u komunikaciji s drugim” (Siljander, 2012: 94), važno je promišljati i o tome u kakvoj je relaciji odgojivost čovjeka s ostalim faktorima njegova razvoja. Tako, npr. Giesecke (1993) ističe da čovjeka objedinjuju tri sekvence: plastična naslijeđena struktura, uvjeti i učinci socio-kulturne okoline, a ponajviše ono što odgajanik učenjem napravi od ta dva segmenta. Obrazovljivost nikada nije dana i nije samo mogućnost odgajanika u smislu apstraktne potencije, jer se pokazuje, prema mišljenju Matičevića, kao odgovor na određene zahtjeve, kao rezultat pedagoških odnosa i očekivanja, ali i kulturne ponude (prema Bašić, 1999). Slično gledište ima Mollenhauer (2014) koji ističe da je odgojivost odgovor na izazove koji se javljaju u konstelaciji odnosa sadržaja u svijetu i kulturi koji okružuju odgajanika te upućuje na to da *Bildsamkeit* nije *urođen*, nego je *proizveden* i *stečen* kroz interakciju i dijalektički odnos odgajanika sa svijetom. Odgojivost se može razumjeti kao “transformacija iz subjektivnosti u intersubjektivnost, iz životne, ali nesagledive prirode djeteta u proračunljivi put *Bildunga* koji oblikuje društvo” (Mollenhauer, 2014: 64). Ovdje subjektivnost podrazumijevamo kao posjedovanje potencije u čovjeku koja nije imala kontakt sa svijetom, a prelazak u intersubjektivnost je, zapravo, prekretnica dodira nutrine čovjeka s tim svijetom. Kako bi odgajanik načinio validnu samoprojekciju sebe u budućnosti, nužno je da se distancira i nadiđe samoga sebe¹⁰ u sadašnjem trenutku (Mollenhauer prema Friesen, 2021).

Za kraj se ovdje može reći da odgojivost daje prostor i mogućnost realizaciji odgoja i obrazovanja, jer bez te gipkosti, plastičnosti i mogućnosti promjene odgajanika, pedagoško vođenje kao proces pomoći u samooblikovanju pojedinca ne bi bilo moguće. Stoga je jasno da *odgojivost* kao obilježje odgajanika nije već unaprijed zadata i nepromjenjiva forma iako je ugrađena u ljudsku prirodu. Njezina kvaliteta je promjenjiva, a veliku

¹⁰ Usp. Komar (2020a).

ulogu u njezinom oblikovanju ima i *pedagoški dodir* odgajatelja. Međutim, to ne znači da odgajatelj može oblikovati (odgajati) odgajanika izvan njegovog potencijala. Odgoj je utemeljen na razvoju ljudskog potencijala, a nikada na ispunjavanju vanjskih zahtijeva (Koller, 2022) ili pak na nečemu što već unaprijed po sebi, kao nešto još nerealizirano, nije u odgajaniku. Odgojivost kao odgajanikova potencija daje odgojne smjernice odgajatelju, a odgajaniku ukazuje na sposobnost prevazilaženja trenutnog *sebe* – *oblika*. Odgojivost je mogućnost oblikovanja samoga sebe, shodno vlastitoj potenciji u sebi i samoaktivnosti da vlastitu *potentia* razvije u *actus*.

Benner (2012. prema Saeverot, 2015) ističe da *Bildsamkeit* nije ni biološki ni psihološki koncept, nego je obrazovni koncept interakcije, gdje odgajatelj, uzimajući u obzir unutarnju potenciju odgajanika, odlučuje o koracima brige i odgoja. Ne poštujući jedinstvenost odgajanikove nutrine, odgajatelj može zalutati u prisilne staze ili pak zapuštanje kvalitetnog pedagoškog vođenja. Ukoliko adekvatno osluškuje odgajanikovu nutrinu, odgajatelj može praviti balans vlastitog angažmana u pedagoškom vođenju: ni previše – ni premalo. Dakle, ovisno o pronicljivosti i obazrivosti odgajatelja u promatranju i praćenju odgajanika, odgajatelj može odrediti kako smjer, tako i intenzitet djelovanja na odgajanika. Odluka o načinu učešća odgajatelja u pedagoškom vođenju treba ovisiti o individualitetu odgajanika, njegovoj specifičnoj odgojivosti, mogućnosti, sposobnosti, interesu, volji, osobnosti u određenim razvojnim fazama. U određenim razvojnim fazama odgajanik će možda trebati više pedagoške podrške nego li što je to trebao ranije, a u nekim manje, što opet ovisi od specifičnosti i neponovljivosti svake pedagoške situacije. Potom, različiti odgajanci trebaju posve drukčije vođenje, jer njihova nutrina upućuje na potrebu pedagoške podrške drukčijeg sadržaja. Upravo iz tog razloga potrebno je stalno propitivanje odgajatelja o vlastitom angažmanu u odgojnom djelovanju, shodno specifičnosti i najboljem interesu odgajanika. Za Mollenhauera (2014) veoma je problematično odgojno djelovanje koje prepušta odgajanika sebi i svojoj prirodi, ali jednako tako problematična je i druga krajnost da cjelokupno obrazovanje dolazi izvan djeteta, da ga se ne pita i ne uvažava. Zapravo, odgajatelj je dužan propitivati i osluškivati odgojivost odgajanika. Odgojivost nije konstanta, čak naprotiv – ona je stalno u procesu metamorfoze i zahtijeva i od odgajatelja korigiranje odgojnog smjera.

Stoga možemo zaključiti da je odgojivost potencija ili pretpostavka odgoja, ali da je samoaktivitet odgajanika jedini način ostvarenja vlastitih predispozicija.

3.3. Realiziranje odgojivosti / obrazovljivosti kao samoodređivanje

Odgojivost ne možemo promatrati samo kao prirodnu datost, već mnogo šire. Obrazovljivost se realizira kroz borbu “čiste prirode odgajanika i vanjskog svijeta” s kojim odgajanik ostvaruje interakciju (Saeverot, 2015). Odgojivost se pritom, kako smo diskutirali u prethodnom poglavlju, ne promatra u kontekstu mogućnosti da se odgajanik odgaja kao pasivni učesnik tog procesa, već kao aktivan, sposoban i voljan samooblikovati se (Fischer prema Anhalt, 2022). Ono što izranja iz borbe odgajanika i vanjskog svijeta ili što ta borba proizvodi jest dijalektika samoodređivanja te prilika i mogućnost za obrazovanje, mijenjanje i razvoj kako odgajanika, tako i svijeta s kojim je u interakciji.

Bildsamkeit za pedagogiju znači više segmenata: potreba za obrazovanjem; potreba za dopunjavanjem i samoobrazovanje (Anhalt, 2004a). Obrazovljivost je kako sposobnost za obrazovanje, tako i sposobnost za samoodređivanje (Benner i Bruggen, 2003). Pojam samoobrazovanja često se koristi kao sinonim za pojam *Bildung* jer se on zasniva na samooblikovanju. Pojam *samoobrazovanje* u pedagoškoj literaturi promatra se dvojako. Prvo tumačenje pripada pedagoškoj perspektivi i znači *samo* ili *autoobrazovanje*, tj. neprestano kretanje odgajanika iz sebe ka vani i reflektiranje u sebe – samooblikovanje ili samoodređivanje. Drugo tumačenje samoobrazovanja nije pedagoški prihvatljivo jer pojedini autori samoobrazovanje ne smatraju dijelom obrazovanja u kojem je prisutan odgajatelj – njegovo postojanje se isključuje. Ovakvo shvaćanje čini se promašenim, budući da se čini da ono ne razumije bit samoobrazovanja. Naime, svako obrazovanje je nužno, u svojem temelju, samoobrazovanje. Što pod time mislimo? Mislimo na tu okolnost da ukoliko je obrazovanje promjena odgajanikova unutarnjeg oblika koja je ontološki omogućena obrazovljivošću i praktički udjelovljivana kroz samoaktivnost odgajanika, tada je vidljivo da je samoobrazovanje ono što se u suštini zapravo uvijek

dogaća, čak i kada je riječ o obrazovanju u kojem sudjeluje odgajatelj ili učitelj. Naime, nije odgajatelj ili učitelj taj koji obrazuje odgajanika. Odgajatelj samo otvara horizont odgajanikovo interakciji sa sadržajem i onda vodi tu interakciju. Čak i u tom procesu, koji bi se mogao nazvati obrazovanjem u ovom gornjem smislu “prisutnosti odgajatelja ili učitelja”, riječ je zapravo o pedagoški vođenom samoobrazovanju. U konačnici, ono što se događa čak i unutar pedagoškog odnosa je u svojem temelju samoobrazovanje. Ovo će se bolje razumjeti jednom kada završimo s analizom pedagoškog odnosa kao jedne od temeljnih pedagoških kategorija.

U prvoj perspektivi uviđamo da je samoobrazovanje proces u kojem čovjek izlazi iz svoje unutrašnjosti i susreće s objektima iz svijeta koji ga okružuje, a potom se posreduje tim objektima iz svijeta i temeljem njih daje oblik sebi kao potencijalu, odnosno transformira se u drukčiji oblik. U ovome se vidi da je samoobrazovanje istinski temelj i samog obrazovanja. Obrazovanje (koje uključuje odgajatelja i pedagoški odnos) nije niti ništa drugo nego odgajateljev poticaj odgajanika na samoobrazovanje. Svako i samoobrazovanje i obrazovanje su u krajnjoj instanci samoaktivitet odgajanika. Kad tog samoaktiviteta pri obrazovanju ne bi bilo, tada uopće niti ne bi moglo biti riječi o obrazovanju, već o pukom prijenosu znanja i vještina, vježbanju, usvajanju, treningu i sl. Čak i “glagol ‘obrazovati se’ sasvim primjereno i znakovito ima ovaj povratni oblik koji ukazuje na to da se ovdje po naravi same stvari radi o *samoobrazovanju* te upućuje na mjesto gdje se obrazovanje može dešavati i ozbiljiti, a to mjesto je duh sam” (Komar 2011: 47). Samoaktivnost u procesu (samo)obrazovanja ukazuje na potrebu slobodnog samoodređivanja bića odgajanika. Odgajnik nije biće koje je rođeno s nepromjenjivim ili nasljednim ciljem prema kojem treba da ga se obrazuje, naprotiv, on je otvoreno biće koje se kroz vlastitu aktivnost samoobrazuje (Spranger, prema Fuhr, 2017).

Samooblikovanje uz pedagoško vođenje moguće je isključivo uz samoaktivnost pojedinca da sebe oblikuje na temelju vlastite nutrine. Ono što odgajaniku daje mogućnost za samoobrazovanje i/ili samoodređivanje upravo je ona prirodna datost u njemu koja je nesavršena, nedovršena i koja, prema nekim tumačenjima, potrebuje *dodir* ili *iskru* odgajatelja kako bi proces mogao početi i trajati. Prema Komenskom (1954: 39), u čovjekovoj nutrini se nalazi *sve*, samo je potrebno da odgajatelj zapali svijeću, jer

“dok mu se ne zapali unutarnja svetlost i dok ga spolja okružuje svetlost tuđeg razmišljanja ne može niti biti drugačije”. Pedagoški iskaz o čovjeku je neodređenost, ali ona koja ima sposobnost povezivanja s onim s čim se susreće (Anhalt, 2022) kao vlastitu potencijalnost i mogućnost za rast i razvoj. Kako odgajnik u interakciji sa svijetom ne bi bio potpuno izolirani subjekt, potrebna mu je pedagoška podrška i pedagoško vođenje u procesu (samo)oblikovanja. Na taj način će se u njemu osnaživati umijeće samoposredovanja i samooblikovanja.

Razvoj čovjeka uvijek je vezan za aktivnost onoga koji se samoobrazuje. Naime, valja naglasiti da u ovom kontekstu riječ *samo*¹¹ ne znači tek puko učešće samoga odgajnika, nego *samo* kao *auto* – oblikovanje ili pak *ja* – oblikovanje. Ovdje se radi o subjekt-objektnom karakteru samoobrazovanja, pri kojemu je odgajnik i onaj koji djeluje i onaj na koga djeluje. Samoobrazovanje kao unutarnje oblikovanje odgajnika ne može se ostvariti bez susreta s vanjskim svijetom. Stoga je razvoj (*growth*) odgajnika uvijek u vezi s njegovim individualnim sposobnostima da razumije i kreira znakove koji su povezani s njegovim vlastitim aktivnostima, ali i aktivnostima drugih (Siljander i Sutinen, 2012). Pedagoško vođenje pak svoj smisao ostvaruje kroz pomoć u vođenju interakcija odgajnika sa sadržajem iz svijeta. Odgajatelj ultimativno nastoji pedagoški voditi i potaknuti razvoj umijeća za samostalne, autonomne smislene interakcije u budućnosti odgajnika.

Druga, potpuno drukčija, pedagoški neprihvatljiva perspektiva promatranja termina *samoobrazovanje* upućuje na izostanak uloge odgajatelja, te isticanje samostalnog procesa (Vekić, 2015). Prema ovom gledištu, samoobrazovanje je proces u kojem nije potreban pedagoški autoritet (odgajatelj) koji pedagoški vodi i potiče samooblikovanje odgajnika. Tako, Giesecke (1987. prema Bašić, 2009: 31) zapaža da je i sama “uporaba termina *odgoj* postala upitna i problematična, a novi izrazi sukonstrukcija subjekta; samoobrazovanje nisu sinonimi za odgoj i obrazovanje, nisu ni izrazi za novu kvalitetu odgoja i obrazovanja, nego se radi o pojmovno-terminološkom instrumentariju nove paradigme koja se ne bavi *odgojem* nego *omogućavanjem učenja*”. Međutim, ono što Giesecke ovdje

¹¹ Na engl. *Self-activity*, kao povratni glagol na samoga sebe.

identificira je nešto bitno drukčije od uvida da je samoodređivanje temelj obrazovanja i koncipiranja obrazovanja u skladu s tim uvidom. Mi ovdje nipošto ne stojimo na poziciji *omogućavanja učenja*, pri čemu je ključna razlika spram naše pozicije ta da je ovaj pojam učenja bitno drukčije teorijski shvaćen, nastaje iz sasvim druge teorijske paradigme i praktički je drukčije udjelovljavao, nego što je to slučaj s obrazovanjem.

Unutar tzv. emancipatorske pedagogije pokušava se promijeniti koncept odgoja ka *omogućavanju učenja*, odnosno obrazovanja ka *samoobrazovanju*. Važno je naglasiti da niti jedno niti drugo nije pogrešno i nije suprotno onome što se već nalazi u riječi *odgoj*. Akcentiranjem da se u samoobrazovanju odgajanik promatra kao temeljni princip aktiviteta u svojem razvoju ne isključuje se potreba za odgajateljem kao voditeljem cjelovitog procesa. Ovaj princip samoobrazovanja kao temelja obrazovanja pritom nije ništa novo. Već pri prvim konceptualizacijama pojma obrazovljivosti kod Herbarta, potpuno je jasno da je kao temelj pedagoškog aktiviteta postavljen samoaktivitet i autonomija odgajanika. Daljnje je pitanje je li povijest pedagogije adekvatno shvatila pravi i duboki smisao ideje obrazovljivosti i je li sistematski konzistentno i konsekventno iz te pozicije izgradila jednu istinski pedagojsku didaktiku. Na ovome tragu može se sasvim određeno misliti odgajatelja kao onoga ko posreduje, otvara, potiče fundamentalnu interakciju odgajanik-svijet, a ne kao nekoga ko podučava, prenosi znanje, uvježbava, trenira i sl. To je didaktička konsekvencija ideje obrazovljivosti. Sistematsko-pedagojska potreba za odgajateljem ostaje u tome što se ovo (samo)obrazovanje ne može prepustiti slučajnosti (ne)dogadanja u nekome pojedinom odgajaniku. Odgajatelj, kao i javni sistem odgoja i obrazovanja, tu su da *osiguraju* svakome čovjeku (svakome jer upravo po svojoj autonomnoj slobodi i obrazovljivosti čovjek i jest čovjek, te je baš zbog toga odgoj i obrazovanje moguće misliti kao neotuđivo i bitno ljudsko pravo) priliku i mogućnost dolaska do samosvijesti, kako taj dolazak ne bi bio prepušten slučajnosti pojedinčevog talenta, čudi i prilika. U suprotnome, odgajanik će ostati tek nesamosvjesna sloboda, što znači heteronomno determinirana sloboda, odnosno nerealizirana sloboda. Odgoj i obrazovanje koje odgajatelj i javni sistem obrazovanja imaju osigurati, za svoju svrhu imaju upravo zrelost odgajanika u tome smislu da odgajanik bude osposobljen da samosvjesno, autonomno upravlja svojom

slobodnom voljom. U tom smislu, odgajatelj kao poticatelj, posrednik, pedagoški pratitelj, kao onaj (su)studirajući koji s pedagoškom ljubavlju spram budućnosti odgajanika pristupa pedagoškom procesu i dalje postoji kao nezaobilazni moment i onda kada se vidi da je obrazovanje u svojoj biti samoobrazovanje. Jednako tako, odgajatelj kao onaj ko je došao dalje u procesu samoobrazovanja od odgajanika, ima bolji uvid u sadržaje, kulturu, povijest, znanost, jezik i sve ono što je povijesno-kulturni proces već iznašao, te stoga zna kako, kada, koga i u kojem specifičnom smjeru voditi. Svi mi stojimo na ramenima velikana koji su bili prije nas. Odgajatelji nam u tom smislu, među ostalim, štede vrijeme jer nas znaju usmjeriti (što opet ne znači da to usmjeravanje ne mora proći kroz misaoni krug odgajanika). U odgoju i obrazovanju važno je napraviti distinkciju između *samostalno* i *sami*¹². Cilj pedagoškog vođenja je da odgajatelji potiču samostalno traganje i stjecanje znanja, vrijednosti i umijeća odgajanika, ali ne da odgajnici kroz taj proces prolaze sami kao izolirani subjekti.

Odgajatelj pritom nije neko ko *samo* omogućava učenje – *omogućavatelj*. Uloga odgajatelja je da pomoću posredovanja odnosa odgajanik-svijet osnaži odgajanika za samoposredovanje. Upravo to samoposredovanje je ono što se drugim imenom može označiti kao samoobrazovanje, samoblikovanje. Dakle, potenciranjem centralnog mjesta aktiviteta odgajanika, ne umanjuje se važnost i uloga odgajatelja. Naravno, ovo znači da uloga odgajatelja nije da on prenosi, već da posreduje; da ne predaje, već poučava; da ne prisiljava, već da potiče i motivira; da ne obavlja zadatke i rješava probleme, već pruža podršku i pomoć, a sve kako bi kroz sve ove procese vodio odgajanika ka samostalnosti, a umanjujući svoje učešće, sve do autonomije odgajanika kao ispunjenja svrhe pedagoškog vođenja.

Pritom se razumijevanjem uloge odgajatelja kao podrške u samoobrazovanju ne umanjuje odgovornost i aktivno učešće odgajanika, naprotiv, ovim shvaćanjima potencira se nemogućnost realiziranja tih procesa bez odgajanikovog *odobrenja* i *aktiviteta*. Vuk-Pavlović (1936: 3) primjećuje da odgoj i obrazovanje nisu “usidreni u samome odgajatelju (...) Odgajnik naprotiv čitavom svojom konstitucijom ne ulazi samo u odgojni odnošaj,

¹² Vidjeti više u: Slatina, M. (2023) O pedagogiji čovjeka – *od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Bužim: Ilum.

nego ga sa svoje strane baš kao i odgajatelj i uvjetuje i suodređuje”. Otu-
da, ljudska priroda koja omogućava odgoj i obrazovanje, tj. *Bildsamkeit* i
samoaktivitet odgajnika, ima aporijski karakter jer i jedan i drugi trebaju
balans i harmoniju između pretjerane ili nedostatne uključenosti odgaja-
telja (Friesen, 2014). U jednom i u drugom segmentu čovjekovog postojanja
odgajatelj ima izraženu ulogu vođenja i praćenja, kako obrazovljivosti
odgajnika, tako i njegovog aktiviteta. Odgajatelj potiče odgajnika u sa-
mootkrivanju, u samoaktivnosti i otvara prostor za njegovo djelovanje ili
vlastito određenje. Odgajnik nije potpuno prepušten samome sebi, već je
potaknut pedagoškim umijećem odgajatelja kako bi se slobodno i odgo-
vorno samooblikovao i samoodređivao. Ukoliko bi odgajnik bio u smislu
puke oslobođenosti prepušten “samoodređivanju”, onda odgoj ne bi bio
potreban, niti bi bio moguć (Siljander, 2012).

Važno je naglasiti da pritom svrha odgoja nije izvan čovjeka, izvan
humanizacije ljudskog bića, jer je obrazovanje uvijek samoobrazovanje
(Adorno prema Cvejić i Krstić, 2020). Samoobrazovanje Kant tretira kao
izlazak čovjeka iz “samoskrivljene malodobnosti i tu malodobnost svodi
na nedostatak odlučnosti i odvažnosti da se služi svojim razumom bez
vodstva nekog drugog” (Böhm, 2012: 70). Odgajatelj u odgoju treba po-
ticati razvoj osobnosti odgajnika i njegovo umijeće i slobodu samoodre-
đivanja, a da u tom procesu i sam pristane biti promijenjen, budući da je
odgoj, prema Sadžakovu (2005), nemoguć bez suodnosa. Spominjući već
do sada važnost poznavanja koncepta odgojivosti u odgojnom djelovanju,
Sadžakov ukazuje da se cjelokupni pedagoški akt prilagođava i oslobađa u
smjeru odgojivosti odgajnika.

Herbart cjelokupan smisao pedagogije, kao znanosti o odgoju i obra-
zovanju, vidi u usmjeravanju, razumijevanju, stimuliranju, poticanju od-
gojivosti (kao snage i sposobnosti čovjeka da se mijenja, raste i razvija) te
prilagođavanju načina i mjera odgojnog djelovanja upravo toj odgojivosti
pojedince (Anhalt, 2004a).

Samoodgoj predstavlja kako slobodu, tako i dužnost i odgovornost.
Tako, za Sadžakova (2005) koncept samoodgoja predstavlja obavezu i po-
jedinca i društva. Obaveza koju pojedinac / odgajnik ima prema sebi sa-
stoji se u nezanemarivanju prirodnih sklonosti (Kant, 1999), potom umje-
renosti i uzdržljivosti, ali i očuvanju vlastitoga dostojanstva (Kant, 1991),

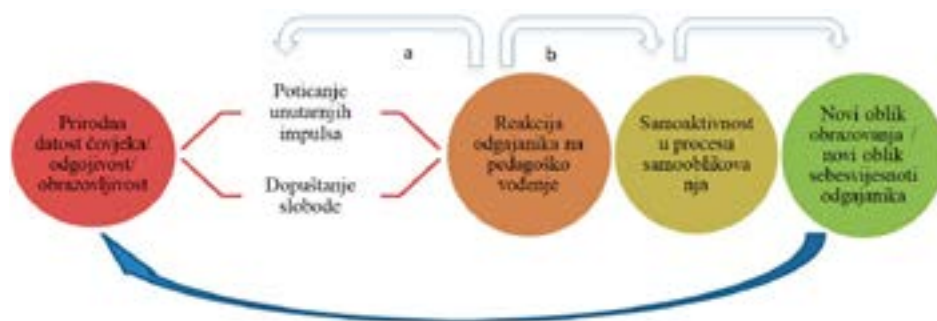
a obaveza društva prema pojedincu se ogleda u dopuštanju “prava na traženje vlastite sreće”, ali, doista, iskonskom traganju i hodu pojedinca, a ne pukom dirigiranju odgajatelja kuda i kako odgajnik treba ići (Sadžakov, 2005: 439).

Unutar koncepcije samoodgoja, koji je baziran na odgojivosti odgajnika, možemo prepoznati dvije vrste slobode: individualna i društvena sloboda čovjekovog samooblikovanja i tumačenja čovjeka (Benner and Bruggen, 2003). Ipak, pojedinci ne mogu biti apsolutni individualci te društvo, ipak, na neki način ima utjecaj na ono što čovjek i njegova odgojivost jesu. To proizlazi već i iz uvida koje smo prošli kad smo u prethodnom poglavlju govorili o oblikovnom principu obrazovljivosti. Naime, kako obrazovljivost treba drugost, svijet, sadržaj, da bi se njima posredovala, tu je jasno da u taj sadržaj ulazi cjelokupni prostor kulture, društva, uopće materijalne historije. Pojedinaac kao apsolutni individualitet moguć je samo kao apstrakcija obrazovljivosti u svojem elementu čiste ne-određenosti. Ali kako smo već rekli, ovaj element ne može *realno* postojati sam za sebe, nego isključivo u svojem dijalektičkom jedinstvu s oblikovnim principom. Ovo poglavlje knjige pak predstavlja sintezu ta dva analitička momenta u ideji samoobrazovanja i samoodređivanja. I tek ovo samoodređivanje je ono što realno postoji. Mollenhauer (2014: 63) je mišljenja da je *Bildsamkeit* utjelovljen i u društvenim aranžmanima “kao proizvod društvene zastupljenosti koji nam ne pruža samo sadržaj koji trebamo naučiti, već i oblik u kojem ga trebamo upijati”.

Govoreći o kontekstu zbivanja odgojivosti kao samoodređivanja, uloga odgajatelja ogleda se u razvoju svijesti odgajnika o vlastitoj odgojivosti, potom omogućavanju samoaktivnosti u slobodi kao nužnosti (Humboldt, prema Fuhr, 2017), ali i u pomoći odgajatelja kako bi odgajnik bio svjestan zahtjeva koji potječu iz kulture i društva (Bašić, 2015). Odgajnik, posebno u ranoj dobi, nije u stanju samostalno voditi interakciju sa svijetom, bez pedagoškog vođenja odgajatelja. Njegova prirodna datost, kao neostvarenost ali i kao potencijalitet, u odgojnom kontekstu zahtjeva pedagoški dodir ili *Bildung*. *Bildung* je proces samooblikovanja proizašao iz odnosa čovjeka i svijeta (Humboldtovo razumijevanje *Bildunga*) u kojem odgajnik treba odgajatelja za posredovanje u interakciji sa svijetom. Prema Herbartu, odgajnik je ovisan o osobama koje podržavaju njegov

razvoj (Anhalt, 2019), jer se upravo kroz proces *Bildunga* pruža odgojna podrška odgajaniku za stjecanje umijeća samostalnog samoobrazovanja. Dakle, *Bildungom* se potiče koncept *SelbstBildung* – samoformiranje i samokultiviranje odgajanika (Horlacher, 2012).

U narednoj shemi (Shema 4) nastojimo prikazati logiku odnosa odgojivosti, pedagoškog vođenja i samoaktivnosti odgajanika u procesu samoblikovanja.



Shema 4. Odgojivost u kontekstu odgoja

Svaki čovjek se rađa s unutarnjim darom kao neponovljivom i autentičnom potencijom. Na tu prirodnu datost (*Natur Anlage*), koju razumijevamo kao promjenjivost, mogućnost, potencijalitet, odgojivost i sl., odgajatelj djeluje prepoznavajući vrijednost iste, te osvještavajući odgajanika o njoj, jer tek samoosviješćena obrazovljivost vodi procesu obrazovanja.

Potom, odgojno-obrazovno djelovanje temelji se na slobodi odgajanika kao jedinom njegovom nepromjenjivom obilježju. Promatranje odgajanika, kao bića ispunjenog životnim snagama koje treba razvijati, determinirat će odgojno djelovanje i pedagoški utjecaj odgajatelja. On u svom pedagoškom aktu dopušta odgajaniku i potiče ga da bude sloboda, da zna da jeste, ali da je svjestan da još uvijek ne zna što jeste – jer samo *osviještena* neodređenost nas tjera na samoodređivanje. Za sebespoznavanje, samoodređivanje i transformaciju nužna je samoaktivnost odgajanika. Pedagoško vođenje odgajanika podrazumijeva poticanje unutarnjih impulsa – produbljivanjem odgojivosti, kao i razvoja slobodne volje u slobodnom ozračju. Odgajaničova posebnost je upravo mogućnost da između podražaja

(*stimulus*) i reakcija ili odgovora (*response*) razvija *habitus* tj. vakuum u kojem on sam kreira svoj prostor za razmišljanje i slobodno odlučivanje za dalje djelovanje (Haeffner, 2003).

Nakon prvog koraka odgojnog djelovanja može slijediti odgajaničeva reakcija povlačenja (a) u sebe i neprihvatanja takvog poticaja, gdje odgajatelj nastoji dokučiti daljnje odgovarajuće djelovanje u skladu s odgojivosti pojedinca. Odbijanje pedagoškog vođenja može se dogoditi iz više razloga: pogrešna odgajateljeva procjena odgajaničeva, odgajaničeva ranija negativna iskustva i sl.¹³ Međutim, odgajateljevom obazrivošću i odgojnim nastojanjima, takva situacija treba biti prevaziđena. S druge strane, pozitivna reakcija odgajaničeva (b) može uslijediti odmah u vidu samoaktiviteta i samoinicijativnih koraka ka jednom novom obliku samoga sebe. Dakle, ovdje je riječ o samoaktivitetu koji nije proizvoljna aktivnost odgajaničeva, nego pak *Selbsttätigkeit* – samoaktivnost koja se odnosi na odgajatelja pozivanu radnju (Mollenhauer, 2014) i prati je svrha, a ne instinkt. Ovakvom samoradnjom odgajaničev ulazi u proces samooblikovanja i transformiranja dajući sebi novi oblik, sebesvjesniju odgojivost na koju ponovo utječe i djeluje pedagoško vođenje i/ili samoposredovanje. Nakon određenih krugova obrazovanja / razvoja interesa, odgajaničeva autonomnije upravlja tim procesom samooblikovanja. Kako je svjesniji svoje odgojivosti, on će temeljem te svijesti moći bolje pedagoški raditi na svom samorazvoju, postajati neovisniji od pedagoškog autoriteta. U svakom novom krugu procesa očituje se novi pristup vlastitoj odgojivosti i veća sebesvjesnost vlastite odgojivosti. Ovdje možemo govoriti o promijenjenom unutarnjem obliku odgajaničeva, kao svrsi obrazovanja, ali odgojivost je u njemu i dalje postojana kao zapravo apsolutna mogućnost i otvorenost: *biti nešto drugačije* nego što je odgajaničev trenutno, tj. mogućnost da se transformira i ode korak dalje od onoga što jeste jest neukidiva u čovjeku. Odgojnim djelovanjem u svakom sljedećem krugu pristupamo promijenjenom obliku čovjeka, jer nakon svake faze obrazovanja čovjek sebi daje drukčiji oblik, ali i sebesvjesniju odgojivost kao mogućnost da se transformira i beskonačno mijenja i usavršava.

¹³ Vidjeti više u Vuk-Pavlović (1996) poglavlje "Odgajatelj i pitomac".

Zaključno, zbog bitnog karaktera neodređenosti, čovjeku je data prilika za slobodno samooblikovanje u okvirima slobode koju dopušta i osigurava odgajatelj kroz proces odgoja i obrazovanja. Ovakvo razumijevanje *Bildsamkeita* direktno nas vodi do obrazovanja kao odgovora na tu neodređenost čovjeka. Dakle, odgajatelj svojom svijesti o vlastitoj neodređenosti treba biti upućen na davanje sebi određenja ili oblika, što je prema Zirfasu (2022) i cilj obrazovanja: neodređenost kao sloboda i sposobnost pojedinca za samoodređivanje. Odgojivost u čovjeku uspavana je potencija koja se budi odgojem i obrazovanjem.

4. ODGOJ / OBRAZOVANJE I PROBLEM ODREDBENOG MOMENTA PEDAGOGIJSKOG BIVANJA

Ako se gleda logika (samo)oblikovanja kao biti čovjeka, tada uz prvu ontološku pretpostavku (samo)oblikovanja koju smo imali kod obrazovljivosti, sada imamo i drugu ontološku pretpostavku koja je potrebna specifično za obrazovanje, a to je ona da – kako bi (samo)oblikovanje bilo moguće – biće koje se (samo)oblikuje mora moći poprimati ili sebi davati oblik. Ovaj ontološki uvjet nalazi se u mogućnosti i realnosti toga da je čovjek biće ideje. Kada se misli na pojam ideje, tada nije riječ o pukoj “zamisli”, “skici”, “pretpostavci”, “hipotezi”, proizvodu “brainstorminga”. Idejnost znači to da je logika određenja, koja je nužna kako za mišljenje, tako i za doživljavanje, osjećanje, osjetilnost itd., nešto što u bitnom smislu konstituira čovjeka. Misao postaje misao tek svojom određenošću. Misao mora biti oblikovana da bi uopće bila misao. Pojam, da bi uopće bio pojam, mora biti na ovaj ili onaj način određen. Apsolutno ne-određeni pojam je tek ništa. Jednako tako, ne-određeni osjet niti nije osjet. To ne znači da ne postoje više i manje određeni (i jasni) osjeti (ili više i manje određene misli). Ali neka razina određenosti nužna je za konstituiranje osjeta. Već to da je osjet vizualan ili auditivan ili taktilan prvo je i najšire određenje – ali određenje. Poblža određenja daju dodatne kvalitete i sadržaje osjetu i sve većim određivanjem on postaje sve konkretniji. Ista je stvar s mišljenjem, doživljavanjem, estetskim iskustvom itd. Oblikovnost je princip koji je uopće nužan za konstituiranje ikojeg *nešto* za čovjeka, ikojeg biti za čovjeka. Bez oblika ili s apsolutnom bezobličnošću koja nije bezobličnost samo u potenciji (kao što je slučaj sa slobodom i obrazovljivošću), već i u aktualitetu, postojalo bi samo jedno apsolutno i vječno ništa. Idejnost je oblikovni princip onoga biti. Obrazovanje omogućeno obrazovljivošću je taj oblikovni princip idejnosti preveden u pedagoški teoriju. Da bi čovjek uopće mogao postajati, razvijati se, biti vođen, transformiran i sl., nužan je princip oblikovnosti, tj. obrazovanja.

U pogledu dijalektičko-sistenskog uvjeta koji smo postavili za pedagoške kategorije, može se reći sljedeće: obrazovljivost kao aktivni potencijalitet načelne bezobličnosti svoje izlazište ima u samome oblikovanju. Oblikovanje je potrebno da bi se aktivitet obrazovljivosti imao u što kretati, za što kretati, prema čemu kretati. Ukoliko ne bi bilo mogućnosti oblikovanja, tada bi obrazovljivost bila tek potpuna i apsolutna ne-određenost, tj. ništa. Ne samo neodređenost po sebi, već i neodređenost za sebe. Ne samo neodređenost kao otvorenost potencijaliteta, već bi se potencijalitet kao potencijalitet ugasio ako se on načelno ne bi mogao realizirati. Potencijalitet i jest potencijalitet tek po tome što je potencijalitet za nešto. Ukoliko se ovaj moment “za nešto” ukine, onda potencijalitet nije potencijalitet, već puko ništa. Potencijalitet je omogućen aktualitetom. Aktualitet je omogućen potencijalitetom. Na isti način se obrazovljivost i obrazovanje odnose jedno prema drugome. Obrazovljivost je potencijalitet, dok je obrazovanje aktualitet. U ovome je vidljivo da obrazovljivost i obrazovanje ne tek da su “shvatljivi” u dijalektičkom odnosu, već oni sami i postoje tek u svojem dijalektičkom odnosu i relaciji. Obrazovljivost bez obrazovanja ne bi niti postojala. Obrazovanje bez obrazovljivosti ne bi niti postojalo.

Ako se gleda teorijsko-pedagoški kriterij za pedagoške kategorije, tada vidimo da je pedagoška teorija obrazovanja zapravo pedagoška formulacija idejnosti i razrada razvojnog postupanja s idejnošću. Pedagoški mi krećemo od idejnosti, ali pedagoška teorija obrazovanja tiče se stvarajućeg, razvojnog, teorijsko-praktičkog postupanja s idejnošću, što je pak ono što nazivamo obrazovanjem.

Spoznavom da je odgojivost pedagoški izražena bit čovjeka, odgajanka promatramo kao biće koje zna da jeste nešto, ali ne zna što jeste i ne zna što bi trebao biti. Odgojivost uzeta sama za sebe je utoliko apstraktni moment (ukoliko je uzeta sama za sebe, ne u dijalektičkom jedinstvu s odgojem i obrazovanjem) čovjeka kao potencijaliteta. Ona ontološki prethodi odgoju i obrazovanju kao aktu realizacije koja je omogućena tim potencijalitetom. Odgojivost i može biti uzimana sama za sebe tek u misaonom apstrahiranju jer ako se govori o egzistenciji bića koje se odgaja i obrazuje, takvo biće uvijek postoji kao dijalektičko jedinstvo odgojivosti kao potencije i odgoja/obrazovanja kao akta realizacije te potencije. Razlog toga što mi ovdje analitički dijelimo temeljne pedagoške kategorije odgojivosti i

odgoja/obrazovanja je onaj pokušaja postizanja misaone jasnoće. Iako ova dva momenta realno nastupaju u svojem dijalektičkom jedinstvu, ako se ne shvate elementi od kojih se to jedinstvo sastoji, a onda i specifična interakcija u njihovom odnosu, onda je naša spoznaja maglovita i nedostatna da bismo doista razumjeli što se događa. Utoliko odgoj i obrazovanje koji se analiziraju u ovome poglavlju kao zasebne temeljne pedagoške kategorije zapravo funkcioniraju kao drugi moment dijalektičkog jedinstva samo-određivanja, gdje je ovaj moment slobode i aktiviteta u “samo-” predstavljen o odgojivosti, dok je moment “određivanje” predstavljen u odgoju/obrazovanju. Stoga je temeljno pitanje ovoga poglavlja i kategorije odgoja/obrazovanja – kako stoji s momentom *određivanja* u procesu čovjekovog odgoja i obrazovanja.

U procesu odgoja i obrazovanja ključni je moment da odgajatelj polazi od odgajanikove odgojivosti i da joj pridaje sistematsko-pedagoško mjesto koje joj pripada. Na prvi pogled paradoksalno, ali tek na taj način se može shvatiti i pravi karakter obrazovanja. Tek ako shvatimo odgojivost kao izvor mogućnosti odgoja i obrazovanja, tada razumijemo i sam karakter odgoja i obrazovanja. Ukoliko su odgoj i obrazovanje “odgovor” na odgojivost kao inicijalnu samosvijest vlastite bitne ne-određenosti, tada je odmah jasno da tu nije riječ o nikakvom pukom znanju, nikakvoj socijalizaciji, oblikovanju volje s nekom izvanjskom svrhom, pa čak niti nikakvom moralitetu u površnom smislu oblikovanja prostora društvenosti i onog zajedničkog. Ovo nisu nevažne stvari, ali se tu radi samo o izvedenim spoznajama i izvedenim oblicima egzistencije. Odgoj i obrazovanje su temeljniji i dublji procesi, čiji se pravi karakter gubi ukoliko se oni svode na ove razine. Taj dublji karakter je – najjezgrovitije izraženo – (samo) *oblikovanje* odgojivosti, odnosno slobode kao samosvjesne neodređenosti. Stoga je temeljno pitanje ovdje – kako je to oblikovanje moguće i što je to oblikovanje?

U smislu pripreme za odgoj i obrazovanje i pokretanja ovih procesa, prvi korak nakon spoznaje odgajatelja da odgajanikova bit jeste odgojivost je kako da ta spoznaja o svom bitku postane i odgajanikova, kako probuditi to stanje neizdrživosti odgajanika kao *osuđenosti na slobodu* i odgovornost samoaktiviteta u davanju sebi oblika. Samosvjesnost o unutarnjoj neodređenosti odgajanika potiče na traženje oblika vlastitoga bića, a to znači

da ulazi u proces samoodređivanja, odnosno samoobrazovanja. Ukoliko nema samosvjesne obrazovljivosti i sebesvjesne slobode odgajnika, nema mučnog stanja koje će tjerati odgajnika na aktivnost da si daje oblik kroz proces obrazovanja. Pedagogijski shvaćeni odgoj i obrazovanje moraju odgovarati na pitanje o odgojivosti / obrazovljivosti kao slobodi te moraju sadržavati u sebi moment osobnog (trans)formiranja odgajnika. Drugi korak odgajatelja je da kroz proces odgoja i obrazovanja prati metamorfozu odgajnika koji prelazi iz nižeg stepena postojanja u viši. U ovom poglavlju odredit ćemo pojmove odgoja i obrazovanja, a potom ćemo se osvrnuti na slobodu kao svrhu obrazovanja gdje ćemo vidjeti jednu zanimljivu okolnost, a to je da sloboda nastupa i kao uvjet mogućnosti (izvor) obrazovanja, ali i kao svrha obrazovanja. To znači da sloboda, u svoja dva različita vida i oblika, stoji i na početku i na kraju procesa odgoja/obrazovanja. Ovo ćemo detaljnije komentirati kasnije u ovome poglavlju, što će nas direktno voditi u razumijevanje daljnjih pedagoških kategorija, odnosno pedagoškog vođenja unutar odgojne nastave i samoga pedagoškog odnosa.

4.1. Određenje pojmova “odgoj” i “obrazovanje”

Odgoj je pedagoški čin kojim se očovječuje individua. Da bismo valjano odredili šta čovjek jeste, moramo početi od njegova određenja u filozofiji, a potom pedagogiji, tj. dati mu pedagoško značenje. Naime, filozofijsko promatranje nam je ovdje temelj jer tek u ovome obliku odnosa spram onoga biti, pitanje o što onoga biti ne kreće niti od neke puke pretpostavke u smislu pozitivističke znanosti, niti od neke pretpostavljene upotrebe, niti od neke heteronomne i opet tek pretpostavljene relacije. Ako filozofijski odlučimo pristupiti čovjeku, onda ne pitamo niti što je čovjek kao društveno biće, niti što je čovjek kao razumsko biće, niti što je čovjek kao božansko biće i sl. Tada pitamo što čovjek u svojoj biti, u onome što ga upravo kao čovjeka *omogućuje*, jest. Zašto je za pedagogiju ključno da kreće od ovakvog pristupa čovjeku? Ukoliko se u pedagogiji čovjeka vodi nekome stanju koje još nije, tada je ključno pitanje – kako, na temelju čega i na koji način mi konstituiramo to stanje prema kojem se ide. To kako ćemo konceptualizirati stanje kojemu vodimo čovjeka je u direktnoj zavisnosti od toga kako ćemo već u samome početku pristupiti čovjeku.

Ukoliko inicijalno pristupimo čovjeku kao društvenom biću, tada je vođenje čovjeka u društvenost (sukladno tome kako smo pojmlili društvenost) nužno izlazište pedagoškog procesa. Ukoliko čovjeka unaprijed pojmlimo kao božansko biće, tada je vođenje čovjeka onom božanskom (opet, u skladu s time kako smo pojmlili ono božansko) nužno izlazište pedagoškog procesa. Ako čovjeka unaprijed shvatimo kao *ratio*, tada je uvođenje u naše specifično shvaćanje racionaliteta izlazište pedagoškog procesa itd. Ovdje je nužno postaviti prvo pitanje: treba li pedagoško vođenje voditi čovjeka njemu samome ili nečemu izvan njega samoga? Ukoliko odgovorimo da ga treba voditi nečemu izvan njega samoga, tada čovjeka shvaćamo kao sredstvo za neku vanjsku, opet pretpostavljenu, svrhu. Ovo je filozofijski neprihvatljivo jer gledano sa stajališta pojma istine – istina se sastoji u tome da neko biće egzistira primjereno svojoj biti. Drugim riječima, ako se čovjek pedagoški vodi nečemu izvan njega samoga, tada se njegova egzistencija ne vodi tome da postoji sukladno njegovoj biti, nego nečemu izvan nje. Iz tog razloga je takvo vođenje i neetičko jer etički princip da čovjek ne smije nikada biti sredstvo, već uvijek samo svrha proizlazi iz ove ontološke istine. Utoliko pedagoško vođenje koje je filozofijski i u tome smislu istinski utemeljeno ili utemeljeno u istini može biti isključivo vođenje čovjeka prema njemu samome, odnosno vođenje čovjeka prema svojoj vlastitoj biti. Pedagogija je utoliko uvođenje čovjeka u čovječstvo. Ako smo na to pitanje odgovorili, tada je daljnje pitanje – što je čovječstvo čovjeka, odnosno što je bit čovjeka. I baš zato što jedino filozofija pita ovakvo pitanje, tj. pitanje *što* je čovjek, koja je *bit* čovjeka, ili što je čovjek kao čovjek, otkuda smo i krenuli na početku ovoga razlaganja, jedino filozofijsko-pedagoški pristup ovome fundamentalnom pitanju je primjeren u smislu perspektive od koje valja krenuti. Mi smo se ovim principom i pristupom rukovali već od samoga početka ove knjige, a do sada ponajviše u prošleme poglavlju o odgojivosti jer odgojivost smo promatrali kao pedagošku artikulaciju slobode kao biti čovjeka. U ovome poglavlju i pedagoškoj kategoriji odgoja / obrazovanja opet dolazi na vidjelo nešto bitno od onoga biti čovjeka, a to je njegova bitna sposobnost za oblike. Ukratko, to da se čovjek oblikuje nije tek sposobnost koja može ili ne mora biti prisutna u čovjeku, već čovjek ukoliko uopće i jest čovjek, onda jest na način oblikovnosti, jednako onako kako je na način odgojivosti i slobode.

Određenje čovjeka valjan je put za određenje i samog odgoja kao oblikovnog momenta u samoodređivanju, ali, kako smo rekli, samo onda kada se to određenje čovjeka traži u pojmu čovjeka samoga, a ne u izvanjskim svrhama, zahtjevima ili planovima. Jedino put istraživanja koji počinje od pitanja *Šta je čovjek?* može dati legitimnost odgoju i obrazovanju kao procesima izgradnje čovjeka. Odgoj možemo promatrati i kao teorijski konstrukt i kao najvažniji dio prakse pedagoškog djelovanja. Ali ako ostanemo pri stanovištu da je odgoj, kao jedan od osnovnih pojmova kategorijalnog aparata pedagogije, potpuno i jedino društveno uvjetovan, onda on ostaje na razini kulturološke prakse: "takav" odgoj samo je pragmatični pojam kojem je teško dati *bitno* određenje – kako društvo nije konstanta, tako u ovom njegovom pojmu nije ni odgoj. Stoga je važno da određenje odgoja i obrazovanja usmjerimo ka odgovoru na pitanje i pokušaj razumijevanja šta čovjek jeste, šta njegova bit jeste, a ne određivati odgoj i/ili obrazovanje isključivo kroz izvanjski uvjetovane heteronomne relacije. Ako određenje odgoja nema stalnu vezu s tom filozofijskom dimenzijom pitanja – što čovjek u svojoj biti jest – tada je odgoj osuđen na svoju redukciju u zadovoljavanju potreba dana, a u tome se otvara i širok put političkoj, kulturnoj, religijskoj ili ekonomskoj ideologizaciji odgoja, kao i raznim manipulacijama. Tek u stalnoj vezi s ovim bitnim pitanjem o čovjeku teorijska pedagogija u sebi ima nepresušno refleksivno vrelo koje joj osigurava autonomni, kritički i progresivni karakter te humanistički identitet. Ukoliko pojam humanizma ima ikakvog smisla, onda se taj smisao sastoji u tome da se misli i djeluje s pozicije i iz perspektive biti čovjeka ili iz pozicije čovjeka kao svrhe.

Odgoj i obrazovanje procesi su kojim se omogućava metamorfoza čovjekova bića iz najnižih u najviše stepene vlastita razvoja. Znanstvene polemike o zasebnom tretiranju pojmova odgoja i obrazovanja idu u pravcu njihova odvojenog definiranja, ali ne kao suprotnih, već kao paralelnih procesa. Najčešće se promatraju kao simbioza kognitivnog i moralnog razvoja ličnosti. Međutim, ovakav pristup je nepedagogijski jer obrazovanje jest dio odgoja koji pretpostavlja skup postupaka za poticanje i omogućavanje razvoja čovjeka (Polić, 1997), kao što je i odgoj dio obrazovanja, budući da se obrazovanje u svojem izvornom pojmu nikako ne bavi samo intelektualnom dimenzijom čovjeka i znanjem, već najširim spektrom ljudskog iskustva posredstvom kojeg se čovjek može samoodređivati.

Odvajanje odgoja i obrazovanja je “posljedica nerazumijevanja biti odgoja, kao stvaralačkog sa(mo)razvitka (surazvitka i samorazvitka), čime je iz odgoja isključeno stvaralaštvo kao jedina spona koja povezuje ono što jest (znano) i ono što bi ‘trebalo biti’ (vrijednosti). Na taj način obrazovanje je lišeno vrijednosti, a ‘odgoj’ mogućnosti spoznaje, pa se obrazovanje pretvara u stjecanje instrumentalnog znanja koje ne zna svoju svrhu, a ‘odgoj’ u indoktrinaciju vladajućom ideologijom bez kritičke svijesti o sebi” (Polić, 1993a: 65-66). U ovom kontekstu, zanimljivu distinkciju između odgoja i obrazovanja uspostavio je Otto Willmann: “odgoj je izgrađivanje čovjekove volje, a obrazovanje djelostnost individualne usmjerenosti na duhovno formiranje koje ne potrebuje nužno nazočnost odgajatelja” (prema Bašić, 1991: 2). Ono što Polić jako dobro ističe jest da ukoliko se odgoj pojmljen kao oblikovanje subjekta liši spoznaje, tada se bavimo indoktrinacijom, a ukoliko se obrazovanje pojmljeno kao spoznaja liši refleksivnog oblikovanja subjekta samoga i svede samo na uporabno znanje, tada takva spoznaja gubi smisao. U tome smislu, odgoj i obrazovanje dio su jednoga i istog procesa, a moglo bi se reći i da su ova dva pojma lice i naličje jednog te istog događanja. U tome svjetlu, upitno je koliko uopće ima smisla razdvajati ta dva pojma. Onaj ko razumije da je izlazište obrazovanja oblikovanje subjekta a ne tek uporabno znanje, taj razumije i da je obrazovanje implicitno odgojno. Onaj ko razumije da se odgoj ne može dešavati kao izvanjsko formiranje (tj. indoktrinacija) nego uvijek kao refleksivnost subjekta koji se odgaja, taj razumije da odgoj u sebi nužno sadrži obrazovni moment. Mi nismo odgojeni onda kada smo oblikovani na određeni način (to je puka poslušnost, dresiranost, ropsko ponašanje), već onda kada uz tu oblikovanost i *znamo* zašto smo *odlučili* (ili pristali) biti oblikovani na taj način – tu je konstitutivno za odgoj prisutan i moment spoznaje subjekta, kao i moment njegovog aktiviteta. Jednako tako kako se neslobodan čovjek ne može konstituirati kao etički subjekt, tako se ne može konstituirati niti kao odgojni subjekt. A biti slobodan u ovome kontekstu znači imati samosvijest i imati riječ i udio u odgoju – to znači da su znanje (obrazovanje) i odluka pedagoškog subjekta nužni za konstituiranje odgojnog subjekta. U nižem, nesvjesnom i ne na ovaj način slobodnom smislu odgoj se može pojavljivati kao oblik onoga što Herbart zove *Regierung*, odnosno vladanje ili disciplina, ali to nije odgoj zapravo, već priprema za odgoj.

U skladu s rečenim, mi u daljnjem tekstu nećemo dubinski ulaziti u semantička i etimološka značenja i eventualna razgraničenja pojmova odgoj i obrazovanje, već ćemo prije svega oba procesa promatrati neodvojivim jedan od drugoga u njihovom konstitutivnom smislu davanja oblika odgajaniku.

Promatrajući pojmove odgoja i obrazovanja iz humanističke pedagogije dolazimo do pitanja ko je čovjek (odgajanik) kojeg odgajamo i ko je čovjek (anticipirano stanje¹⁴ – njegova idealna slika¹⁵) kojem težimo. To anticipirano stanje ima svoj korijen u razumijevanju šta čovjek jeste u svojoj biti – neograničeni potencijal. Stoga, ovaj proces je cirkularan, počinje i završava se u čovjeku. Odgojem i obrazovanjem pomažemo mladom čovjeku da izađe iz sebe i da ima doticaj s okruženjem, kulturom, odnosno ostatkom svijeta, a na kraju se vraća u sebe kako bi se oblikovao na svom izvoristu. U tome smislu, odgoj i obrazovanje su posredovanje čovjeka svijetom, ali gledano iz perspektive čovjekove prakse jednako tako i posredovanje svijeta čovjekom. Obrazovanje se na tome tragu može razumjeti kao osvjetovljenje čovjeka, ali istovremeno i kao očovječenje svijeta. Čovjek želi jačati svoju unutrašnju prirodu i vrijednost svoga bića, a to čini na način da se susreće sa svijetom izvan sebe (Humboldt, 2020). Ovaj moment svijeta je ono “otkuda” se dobiva oblikovni princip odgoja i obrazovanja. Pritom se svijet treba shvatiti u najširem smislu – on obuhvaća kako sadašnji, tako i prošle i buduće, pa i tek samo moguće svjetove. Jednako tako, ovdje se govori o idejama jednako kao i o materijalnim svjetovima. Ukratko, ovdje se radi o onome što se u polju subjektovog iskustva može pojaviti kao predmet. Upravo klasični pedagogijski pojam obrazovanja, potekao iz njemačke tradicije *Bildunga*, predstavlja područje unutar kojega se povijesno-teorijski najjasnije artikuliralo dijalektičko razmišljanje o ovom odredbenom momentu o kojem želimo govoriti unutar analize pedagogijske kategorije odgoja i obrazovanja, na tragu već analizirane obrazovljivosti.

¹⁴ Vidi više u: Nida-Rümelin, J. (2020) *Filozofija humanog obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

¹⁵ Brezinka (2005: 6) govori da su to “ideali osobnosti, tj. poimanje osobnosti kakva bi ona trebala biti. To su propisi koji potvrđuju kakvoću koju bi zrele i kompetentne osobe trebale imati”, podrazumijevajući odgojne ciljeve i svrhu odgoja kao moralnu i duhovnu kakvoću.

Bildung je termin koji se na našem govornom području najčešće prevodi kao obrazovanje. Mnoštvo je različitih određenja i sukobljenih i/ili nadopunjenih razumijevanja pojma *Bildung* (od Božijeg lika kojeg čovjek nosi i treba da oblikuje u sebi, potom procesa dolaženja sebi, formiranja, kultiviranja, upućivanja na samoobrazujućeg-se čovjeka, angažmana nad duhom, odnosa s umom i Bogom, preobražaja nutrine čovjeka, do izgradnje slobodnog i stvaralačkog duha čovjeka), ali se ovdje nećemo baviti svim tim značenjima u različitim misaonim tradicijama te interpretativnim / prijevodnim kontekstima, nego ćemo se isključivo zadržati na određenju pojma *Bildung*¹⁶ u kontekstu pedagoške teorije.

Dosadašnja pedagoška diskusija u vezi s pojmom *Bildung* razvila se u dvije historijske interpretativne tradicije: *Cultura Animi* i *Imago Dei* (Siljander i Sutinen, 2012). Prva ima doslovno značenje *kultiviranje duše* i ona počiva na antičkoj ideji da je čovjek sposoban vlastitim djelovanjem i treningom pročistiti, usavršiti i oblikovati razum i dušu, baš kao i tijelo. Druga se odnosi na Božiji lik u čovjeku i ona je proizašla iz religijskog¹⁷ razumijevanja i definiranja čovjeka. Prvotno interpretiranje pojma *Bildung* bilo je u religijsko-mističnoj tradiciji i označavalo je ono božansko u biću čovjeka koje treba najprije pronaći, a potom i oblikovati. (Komenský, 1954; Cvejić i Krstić, 2020).

Nohl (1933/2019: 6) bilježi da se pojam *Bildung* javlja u drugoj polovini 18. stoljeća i da je tada označavao "formiranje sebe kroz neku vrstu prirodnog nagona (*Bildungstrieb*) i označava spontani razvoj do jedinstvene forme iznutra, dok je obrazovanje / odgoj prije značilo vođenje djeteta prema unaprijed definiranom obliku". Iako je jedno od razumijevanja *Bildunga* formiranje i kultivacija, Gadamer (1978: 37) smatra da *Bildung* prevazilazi pojam kultiviranja datih sklonosti u čovjeku, jer u obrazovanju "ono u čemu i čime se neko obrazuje (*Gebildet*) postaje potpuno i sopstveno". Gadamer smatra da obrazovanje nije tek sredstvo, kao što je to slučaj u kultivaciji koja je sredstvo razvijanja nečega što je već tu. *Bildung*

¹⁶ Prema mišljenju Konrada (2012) *Bildung* je neprevediv i svaki prevod na engleskom i francuskom nije sinonim onoga što *Bildung* znači.

¹⁷ Siljander & Sutinen (2012) navode da je ovo tumačenje bazirano na ideji jevrejsko-kršćanske tradicije, ali ovako nešto možemo pronaći i u islamskoj perspektivi čovjeka koji se sastoji od tijela, duše (nefs) i ruha – božanskoga u čovjeku.

je, zapravo, metamorfoza samoga čovjeka. Humboldt (1960. prema Cvejić i Krstić, 2020) *Bildung* razumijeva kao preobražaj od nelagodnog stremljenja preko potrage za cjelovitošću¹⁸ do mudre djelatnosti. Dakle, čovjekova nerazvijena narav – obrazovljivost – jedina omogućava proces *Bildunga*, a on se kao takav razumijeva kao “transformacija iz subjektivnosti u intersubjektivnost, od živahne prirode djeteta u proračunljivost” (Mollenhauer, 2014: 64). Dakle, *Bildung* podrazumijeva *izvlačenje* odgajnika iz nijeme subjektivnosti u javnu ili zajedničku subjektivnost sačinjenu od zajedničkih značenja i iskustava koje odgajnik spoznaje i stječe interakcijom sa sadržajem iz svijeta. Na sličan način tomu pristupa i Slatina (1985) koji objašnjava da je, zapravo, riječ o procesu razvoja subjektivnog svijeta individue, kroz proces prisvajanja svijeta od čovjeka i za čovjeka. U Ador novoj teoriji obrazovanja *Bildung* se, također, tretira kao proces u kojem se simultano dešava samorazvoj čovjeka i susret sa svijetom posredovan društvenim odnosima i strukturama u kojem se proces *Bildunga* i dešava (Stojanov, 2012: 126). *Bildung* je interakcija čovjekove nutrine i svijeta (Kontio, 2012; Humboldt prema Konrad, 2012; Koller, 2022), a ostvariv je u trenutku kada neinstruirana čovjekova nutrina poprimi duhovni oblik (Mollenhauer, 2014). Sposobnost za poprimanje duhovnog oblika čovjekove obrazovljivosti leži u mogućnosti da se elementi koji dolaze iz čovjeka samoga, tj. iz čovjekove vlastite slobode, mogu razviti na način koji on sam odredi, odupirući se jednostranoj logici heteronomnosti. Taj otpor i okretanje prema vlastitoj slobodi za Mollenhauera (2014) je razotkrivanje unutarnje odlučnosti. Na tragu ovoga, događa se *Bildung* kao autonomno samo-formiranje. *Bildung*, dakle, nije proces koji se vodi izvana, niti je po prirodi mehaničko usvajanje, on je proces koji budi unutarnju duhovnu vitalnost čovjeka (Humboldt prema Konrad, 2012). Proces *Bildunga* se ne zadržava samo na transformaciji u znanju, vještinama i vrijednostima, nego se pak bavi kompletnom individualnosti, subjektivnosti i osobnosti odgajnika, s njegovim dolaskom na svijet (*coming in to the world*) kao jedinstvenog bića (Biesta, 2007: 27).

Nadalje, zanimljivo je i Fichteovo razumijevanje *Bildunga* koje se raslojava na više dijalektički povezanih momenata i značenja: *Bildung* se može shvatiti kao proces; *Bildung* nije neprekinuti kontinuum događanja,

¹⁸ Usp. Jaspers (1987).

nego je on proces usavršavanja čovjekovih sposobnosti; to usavršavanje stvara savršenstvo ne samo pojedinca, već čovječanstva uopće; *Bildung* je proces koji je nedovršiv po svojoj prirodi, jer nijedan čovjek ne može doseći savršenstvo; *Bildung* je proces vođen idejom harmonije unutarnjeg jedinstva i identiteta samoga pojedinca, dok je medij za *Bildung* ljudsko djelovanje kao samoaktivitet pojedinca; *Bildung* poprima empirijski oblik kao unapređenje individualnih sposobnosti u datoj situaciji; *Bildung* nije samo subjektivni i unutarnji proces, već je utjelovljen u interaktivne, međusobne i uzajamne odnose pojedinaca (prema Kivelä 2012: 73– 74).

Određivanjem *Bildunga* kao procesa kojim se pokušava odgovoriti na čovjekovu “prirodu” – slobodu i neodređenost – otkriva se smjer određenja odgojnih i obrazovnih ciljeva, metoda, principa itd. Upravo razumijevanje čovjeka kao bića koje samo sebi daje oblik nužno upućuje na odgoj u smislu poticanja, vođenja i podrške kao vanjski pedagoški utjecaj, ali upućuje i na neizostavnost samoaktivnosti odgajnika u vlastitom (samo) oblikovanju. Ako se na umu ima da odgoj vođen od strane teorijsko-pedagoški samosvjesnog odgajatelja ima karakter posredovanja između odgajnika i svijeta, koje posredovanje ima funkciju poticanja samoaktiviteta i interesa odgajnika s jedne strane i otvaranja svijeta u njegovim najširim manifestacijama duhu odgajnika s druge strane, tada je jasno da se gore radi samo o prividnom proturječju.

Jürgen Oelkers (prema Siljander i Sutinen, 2012: 4), pravi razliku između pojmova *Bildung* i *Erziehung*: prvi pojam predstavlja “paradigmu samooblikovanja racionalnog subjekta”, a drugi pojam označava “paradigmu vanjskog pedagoškog utjecaja”. Pojam *Bildung* identično tumači i Stojanov (2012) određujući ga kao susret subjektivnog i objektivnog duha, tj. sebstva sa svijetom, dok *Erziehung* također razumijeva kao proces ostvariv u istom *susretu*, ali s razlikom što je on vezan za socijalnu interakciju koja služi za pripremu djece za svakodnevni život. Izdvaja da je u *Erziehung* u središtu susret odgajnika sa svijetom, ali s posebnim naglaskom na intersubjektivnost i interakciju odgajnika i odgajatelja, tj. pedagoškog autoriteta koji pedagoški vodi proces razvoja odgajnika. Dakle, odgoj nije samo utjecaj odgajatelja na odgajnika, odgoj je intersubjektivna radnja u kojoj imamo pedagošku komunikaciju koja je egzistencijalno važna za odgajnikov razvoj (Herbart prema Anhalt, 2004a).

Pojam *Erziehung* Friesen (2014, 2021) prevodi kao *drawing up* i/ili *drawing out*, što bi značilo: izvući čovjeka van njega samoga, ali i iznad njega, odnosno, kako bi kazao Jaspers (1987), iznad vlastitog postojanja. Budući da se termin *Bildung* ne može adekvatno prevesti na engleski jezik, Friesen (2014) napominje da bi se on pojmovno mogao odrediti kao formiranje, kultiviranje, prelazak iz prirode u kulturu, izgrađivanje, moralno prosvjetljivanje, itd., mada nijedan od navedenih nije dostatan opsegu, ali niti preciznom značenju pojma *Bildung*, pa sugerira da se isti koristi u svom izvornom (njem.) obliku, čak i kada se koristi u engleskom govornom kontekstu. U našem jeziku, pojam obrazovanja pogađa smisao *Bildunga* utoliko što se u “obraz” ili “oblik” koji je u toj riječi prisutan čuje i vidi da se radi istovremeno o djelatnosti i stanju oblikovanosti nečega što *može biti* oblikovano i što po nužnoj pretpostavci mora ontološki prethodno biti *slobodno* u smislu bez-obličnosti koja ima potencijal za oblikovanje, a to je ono što smo istraživali pod pojmom obrazovljivosti (*Bildsamkeit*). Ako se u ovome pojmu *oblika* još vidi jasna veza s grčkim pojmovima *idea* i *eidos* i njihovim smislom prije svega kod Platona i Aristotela, te njihovim latinskim prijevodom *forma*, tada je jezično, misaono i u smislu tradicije mišljenja jasno što pojam obrazovanja znači i koji je njegov odnos spram pojma *Bildunga*. Friesenovo (2017) nastojanje usavršavanja engleskih prevoda i distinkcije pojmova *Bildung* i *Erziehung* je svakako također vrlo poučno. Prvim pojmom on označava subjektifikaciju kroz angažman s drugim, ali i samim sobom, tj. unutarnju samokultivaciju, dok pojmom *Erziehung* označava namjernu aktivnost odgajatelja: doslovan prijevod drugog termina znači: *izvući gore* ili *van*.

Međutim, i termin *educere* označava “izvući izvan tj. *brining out*, kultiviranje, njegovanje unutarnjih talenata i sposobnosti” (Gary, 2015: 3). Termin *izvući* koristi i Slatina (2014: 36) u određenju riječi *educere* i/ili *educare* (odgoj duše i odgoj tijela): “izvući sve što je skriveno u ljudskoj prirodi a što vodi čovječnosti i Višoj Svrši”. I za Böhma (2012) odgoj je razvoj koji izvire iznutra, kao i za Zovku (2014: 84) koji *Bildung* prevodi kao obrazovanje te navodi da je za Hegela “segment duha u procesu pomirbe uma i povijesti, odnosno umskog (*Vernünftige*) i zbiljskog, pa je obveza filozofa poraditi na ostvarenju ove zahtjevne zadaće”. Drugim riječima, djelatnost duha je djelatnost posredovanja uma i zbilje, što je u svojoj suštini

pojam obrazovanja. Utoliko se npr. *Fenomenologija duha* može čitati i kao stanovita apriorna povijest obrazovanja. U ovome smislu, obrazovanje je za Hegela sebe-formiranje duha čovjeka. Usavršavajući se, čovjek se izdiže iznad sebe “u prostoru u kome posredstvom komunikacije postaje siguran u sebe u opštem obliku svoga bivstva, izgrađuje drugi svet, svet duha” (Jaspers, 1987: 89). Čovjek izlaskom iz sebe u susret svijetu i interakcijom vlastitog bića sa sadržajem približava se i prevodi si taj sadržaj, dajući novi oblik duhovnom svijetu svoga bića.

Bildung je proces koji se bavi nutrinom čovjeka – to je proces “izvlačenja” iz unutrašnjosti čovjeka onoga što u sebi kao potenciju nosi, a koja se dalje obrazovanjem razvija i oblikuje, ali ne kao neka gotova određenost, nego slobodna, otvorena i u konstantnoj dijalektici znanja i onog ne-znanog. *Bildung*, iako se ovdje tumači kao “izvlačenje” iz unutrašnjosti čovjeka, to izvlačenje ne radi tako što “kultivira” ono što je već unutra i što bi samo iz sebe raslo, već tako što unutrašnjost posreduje svijetom. I upravo taj svijet, ono vanjsko, ono negativno u odnosu na čovjeka, jest ovaj oblikovni moment obrazovanja o kojem govorimo. Obrazovanje je doista posredovanje čovjeka svijetom, a u praktičkom stavu obrazovanog subjekta i posredovanje svijeta čovjekom. Obrazovanje je dijalektički proces odnosa čovjek – svijet. Pritom je nužno uvijek ponavljati da kada ovdje kažemo “svijet”, mi zapravo mislimo na *predmetnost* kao takvu, na ono što je pred-metnuto čovjeku kao subjektu. A predmetnost uključuje ne samo svijet u nekom empirijskom smislu, već i idejnost, a vjerojatno i u prvom redu upravo idejnost. Utoliko bi bilo neizmjereno reduktivno i promašeno tumačiti ovu dijalektiku na ikoji puko empirijski način. *Bildung* je razvoj kapaciteta pojedinca u punini njegovih potencijala (Konrad, 2012, Fuhr, 2017), a koji trebaju biti razvijeni kroz samoaktivnost odgajanja i samousmjerenost privajanje sadržaja iz svijeta (Fuhr, 2017). Kako smo već ustanovili, osnovna ideja *Bildunga* nužno se zasniva na konceptu slobode i potencije čovjeka kao njegovoj obrazovljivosti. Ako nismo svjesni ovoga momenta u genezi pojma *Bildunga*, tada ga nužno nećemo shvatiti na primjereno dubokoj razini. Antropološki gledano, sloboda je suština ljudskog bitka: ideja homocentričnosti i logocentričnosti (Sadžakov, 2005; Kant, 1991) na osnovu koje se dalje reda mozaik odgojnog djelovanja. Nedovršenost čovjeka ostavlja prostor za moguće djelovanje, odnosno za mogućnost oblikovanja svega

aktivnoga i živoga (Komar, 2019). Kako je *Bildsamkeit* ili obrazovljivost mogućnost obrazovanja, tj. sloboda kao ontološki temelj obrazovanja odnosno *Bildunga*, tako je obrazovanje ideja koja daje obrazovljivosti slobode oblik koji “nije proizvoljan, jer je ideja kao vid uvijek povezana s bićem i nije puka konstrukcija. Dijalektičko spajanje slobode-ideje, *Bildsamkeit-Bildung*, na taj način je primjereno unutarnjoj logici i dinamici *Pädagogika* kao *pais-ageina*” (Komar, 2018: 293). Ovdje je otvoren još jedan problem koji se tiče legitimnosti oblika kojim se obrazovljivost u obrazovanju posreduje. To nije ništa drugo nego klasični problem istine i pitanje je li svako oblikovanje pedagoški legitimno. Ali ta teška rasprava o pojmu istine i svrhe obrazovanja prevazilazi ovu raspravu i nije ključna za ono što ovdje istražujemo – samu nužnost, logiku i smisao strukture *Bildsamkeit-Bildung* za pedagogiju kao znanost. Pitanje istine i svrhe obrazovanja je problem koji dalje proizlazi iz ove strukture. Razina na kojoj pak ovdje analiziramo kategoriju obrazovanja jest ona kojoj je dostatno da ustanovi njezinu pedagojsku nužnost, sistemsko mjesto i oblikovni karakter.

Ispravno razumijevanje dijalektičke veze *Bildsamkeit* – *Bildung* držat će također podalje od procesa (samo)odgoja i (samo)obrazovanja društveno političke zahtjeve i izazove koji ne polaze od ideje i smisla čovjeka. *Bildung* je neraskidivo povezan s idejom izgradnje nutrine čovjeka i procesa *Selbstbildung* kao istančane autentičnosti čovjeka koja nema veze s politikom u užem smislu riječi i nefilozofijskim razumijevanjem politike (što je okvir u kojem današnji zapadni sistemi obrazovanja realno postoje), već je u refleksivnoj udaljenosti od opterećenosti pozitivistički shvaćenim kulturno-društvenim zahtjevima koji su dominantni u nekom vremenskom okviru (Horlacher, 2012). Pitanje određenja odgoja je teorijsko pitanje i nikako se ne bi trebalo determinirati trenutnim vremenskim ili prostornim okvirom. Odgoj je, zapravo, “izvođenje čovjeka iz vremena i oslobođanje od vremena, a za neko svojem pojmu i samom bivanju primjerenije i čišće vrijeme od onoga pukog su-vremenjenja i primjerenosti vremenu” (Komar, 2011: 6). Drugim riječima, istinsko obrazovanje ne *odgovara* vremenu, već *proizvodi* vrijeme.

Nažalost, društvo koje odgoj i obrazovanje razumijeva kao procese kojim se čovjek pretvara u ekonomski resurs, a takve procese tretira na način socijalnog inženjeringa uz sveprisutno otuđenje duha, *Bildung* pretva-

ra prvo u pseudoobrazovanje ili poluobrazovanje – *HalbBildung* (Adorno, 2020), a naposljetku i radikalnu neobrazovanost – *UnBildung* (Liessmann, 2008). Poluobrazovanje je za Adorna privid obrazovanja, deformacija koja je nastupila standardizacijom obrazovanja. Poluobrazovanje podrazumijeva otuđenje duha iz obrazovanja, gubitak slobode, udaljavanje od humanizacije – da bi obrazovanje preživjelo, ono nužno zahtijeva “kritičku samorefleksiju o poluobrazovanju” (Adorno, 2020: 118). Adorno pod poluobrazovanjem prije svega misli na situacije standardizacije znanja koja ne uključuje temeljito poznavanje materije, kao niti dubinske procese razumijevanja i kritike, gdje se ne zna ono *zašto* stvari koje se “znaju”, gdje znanje ne poznaje svoju genezu i gdje sistemski odnosi u znanju izostaju. Znanje koje nastaje primarno čitanjem sekundarne literature, gdje se čita djelomično, gdje se ta fragmentirana djelomičnost onda kodira u standardna znanja – na takvim mjestima stanuje poluobrazovanje. Međutim, ono što je Adorno historijski sredinom 20. st. uočio kao poluobrazovanje još je programski ciljalo na ideju obrazovanja, samo ju zbog gornjih karakteristika nije više dostizalo te zbog toga Adorno formulira pojam polu-obrazovanje, ali implicirano je – još uvijek nekakvo “obrazovanje”, barem u intenciji, iako se na kraju završava u nečemu što ne samo šteti obrazovanju, već ga upravo onemogućuje. Ono što pak Liessmann početkom 21. st. uočava kao *neobrazovanje* jest korak dalje u političkom, ekonomskom, društvenom i kulturnom odmaku zapadnih sistema od ideje obrazovanja – tu je riječ o svjesnoj promjeni paradigme gdje sistemi obrazovanja više nisu postavljeni niti tako da barem normativno žele proizvoditi obrazovanje, već se dešava odmak od koncepta obrazovanja kao sebe-formiranja duha prema čistom konceptu utilitarnih, performativnih kompetencija gdje pitanje više nije ko/šta je čovjek i na koji način se formira subjekt, već samo kakav učinak dotični subjekt može proizvoditi. To je znanje takozvanog “društva znanja”. Obrazovanje koje ne ostvaruje svoju svrhu i ne prepoznaje odgajanja kao slobodu, a sam proces obrazovanja kao slobodan, a ne prisilan, izlazi iz okvira pedagoškog djelovanja. Zato je nužno opet i iznova baviti se kritički analizom razumijevanja savremenog obrazovanja, propitujući odgovara li svojem pojmu i postiže li svoju svrhu.

Na tragu onoga što Liessmann prepoznaje kao neobrazovanje, ukoliko se odgoj i obrazovanje razumijeva kao planirana, zacrtana radnja

kojoj znamo kraj, tj. težimo tom kraju kao ishodu, a nastavu koristimo kao sredstvo za postizanje unaprijed zadanih ciljeva, onda ne pristupamo pedagoški, jer ne težimo svrsi i smislu odgoja koji se bavi čovjekom, nego mjerljivim pokazateljima¹⁹ nečije sposobnosti. Taj model zasnovan je na “sredstvo – svrha” shemi u kojoj se uspostavlja pseudopraksa koja sama u sebi nema nikakvog implicitnog ili procesnog smisla, već je riječ o djelatnosti koja je izvan sebe same i koja jedini smisao ima u svojem proizvodu (kompetenciji). Upravo na tome tragu Aristotel je radio razliku prakse kao etičkog i političkog djelovanja koje ima smisao u sebi samome za razliku od tehničke proizvodnje koja smisao ima u proizvodu. Istinski pedagoška praksa nužno je takva da ima smisao u sebi samoj, dok je gornji model sličan industrijskoj proizvodnji. U toj utrci za ostvarenjem što boljih dostignuća odgajatelj zaboravlja na vlastitu snagu uma kojom promišlja o smislu nastave, ali i na učenikovu snagu uma i duše.

Razumijevanje obrazovanja, kao ikakvo *stjecanje* “pa onda još dodatno ‘znanja’, ‘vještina’ i ‘kompetencija’, nema nikakvog smisla jer se u takvim djelatnostima ne radi o obrazovanju. Obrazovanje je otvorenost samoodređivanja slobode (obrazovljivost) posredstvom teoretičke, praktičke i poietičke djelatnosti. Obrazovanje nikada nije ‘rezultat’ ili ‘stanje’. Obrazovanje je karakter pedagoškog bivanja” (Komar, 2016: 28). Obrazovanje je proces *stvaranja*²⁰ i/ili *formiranja* novoga znanja, a ne prenošenja znanja. U tom stvaranju znanja uvijek se oblikuje i odgajanik i odgajatelj, ali i pedagoški sadržaj, a u daljnjoj stvaralačko-praktičkoj posljedici dešava se i transformiranje svijeta.

Već smo govorili o Liessmannovom pojmu neobrazovanosti (Liessmann, 2008), pod kojim on uočava da je dotična stanje “društva znanja” koje je nepomično, ukočeno u smislu dijalektike kako znanja, tako i ljudskog bivanja, stanje koje dokida duh u obrazovanju zbog pre naglašene kontrole, evaluacije, mjerenja, ugovaranja učinka: u ime slobode nudi nemogućnost slobode i samoodređivanja. Gubitak *Bildunga* u današnjem društvu zapaža i Tröhler (2012) zbog čega konstatira da se pogrešnim

¹⁹ “Age of measurement” doba mjerljivosti Biesta (2009).

²⁰ Pojam stvaranja odnosi se na oblikovanje ili formiranje iz nečega postojećeg, nikada iz ničega. Usp. Uzelac, 2012.

određenjem svrhe odgoja udaljilo od onoga što *Bildung* doista jeste. Ističe da *Bildung* “nije kodificirano i fleksibilno znanje, niti je teorija ni praksa, niti je utilitaran ni pragmatičan niti besciljan” (Tröhler, 2012: 149). Dakle, ono što čini današnju potrebu da se sve oko čovjeka pa i sam čovjek ekonomizira, da sve ima broj i kod, da je sve opipljivo i mjerljivo, da je sve vidljivo i operacionalizirano – to *Bildung* **nije**.

Svrhe koje predstavljaju izvanjski planirane ciljeve u obrazovanju, a ne polaze od implicitne “logike čovjekovog bića, već iz logike funkcioniranja i optimiziranja logike kapitala” su pedagoški promašaj, zato, ukoliko pedagogija “želi imati u sebi još išta od humanizma, ne može pristati na logiku kojom se uspostavljaju takvi ciljevi” (Komar, 2012: 30). Ne djelujući sukladno prirodi i biti čovjeka, radi se protiv smisla i biti čovjeka, tj. ne misleći na čovjeka, radimo protiv njega. Ovdje valja još jednom spomenuti etički princip koji vrijedi u gotovo svim etičkim sistemima – čovjeka uvijek treba tretirati kao svrhu, nikada kao sredstvo. U logici izvanjskog postavljanja ciljeva obrazovanja, čovjeka se tretira upravo kao sredstvo (najčešće sredstvo kapitala kao danas jedinog istinskog subjekta svjetske povijesti). Slatina (1998) je mišljenja da odgajatelj lišen vlastite misaonosti pristaje na vanjske ciljeve koji nisu u skladu s prirodom i slobodom odgajnika, a koji uništavaju zdrave snage i duh u odgajaniku. Postavljajući izvan čovjeka ciljeve do kojih treba doći, odgajatelj se više ne bavi pedagoškim vođenjem; on je primoran baviti se nečim što nije odgoj, jer mora udaljavati odgajnika od svega onoga što nije već dio formalnog kurikula kao pretpostavljenog cilja, a pri tome “gubi ono ključno za bit odgoja, a to su sloboda i stvaralaštvo” (Bognar, 2015: 22).

Važno je istaći da je cilj *Bildunga* da se unutar ličnosti odgajnika postigne harmonija i sklad (Humboldt prema Konrad, 2012; Tröhler, 2012), a to se može postići samo ako je odgajnik slobodan. Dakle, bez slobode nema istinskog razvijanja sposobnosti i talenata kod pojedinca (Konrad, 2012). Sloboda kao otvorena mogućnost temeljan je koncept za odgojno-obrazovni proces. Zbog toga što je sloboda temelj odgoja i obrazovanja, u narednom poglavlju bavit ćemo se trima dimenzijama slobode u odgoju i obrazovanju. Proces odgoja i obrazovanja jest odgovor *na slobodu* (odgojivost), zbiva se *u slobodi* (odgoj bez prisile) te *za slobodu* (anticipirano stanje: slobodan čovjek).

4.2. Sloboda kao svrha odgoja i obrazovanja

Veoma je važno napraviti distinkciju između slobode kao *ontološkog preduvjeta* za odgoj i obrazovanje, slobode kao najvažnijeg *principa zbiivanja* odgoja i obrazovanja i slobode kao *svrhe* kojoj odgajatelj teži. Prvi oblik slobode objasnili smo u poglavlju “Odgojivost / obrazovljivost”. U tom kontekstu slobodu razumijevamo kao neodređenost i mogućnost određenja čovjeka prema vlastitim interesima, a odgoj i obrazovanje predstavljaju *odgovor* na tu temeljnu stvarnost čovjeka. Sloboda u tom smislu je stvarnost čovjeka te ona predstavlja “jedino izvorno pravo koje svakom čovjeku pripada na temelju njegove ljudskosti” (Kant, 1999: 33).

Drugi oblik slobode predstavlja slobodu kao princip odgojnog djelovanja, koji se očituje u slobodnom pristajanju odgajanika na pedagoško vođenje odgajatelja, ali ovaj princip jednako tako treba formirati i sve ostale samosvjesne pedagoške prakse. Pedagoški je neadekvatno npr. formulirati i/ili izvoditi nastavu pri čemu se pedagog, didaktičar ili nastavnik ne pitaju o tome što je sloboda i na koji način njihova nastava (ne) omogućava da se sloboda praktički ozbiljava u toj praksi. Pritom mislimo i na slobodu odgajanika i na slobodu odgajatelja, ali jednako tako i slobodu same stvari koja posreduje obrazovanje, odnosno slobodu sadržaja. Pod slobodom sadržaja mislimo mogućnost da se sadržaj kroz obrazovanje otkrije sukladno svojem pojmu, a ne kao svoja vlastita fasifikacija. Nepedagoška je i npr. obrazovna politika koja strukturira sisteme odgoja i obrazovanja koji ne omogućuju da se djelatnosti unutar tih sistema događaju kao slobodne djelatnosti. Gornji primjeri sistema koji su podešeni prema principu neobrazovanosti i tzv. društva znanja dobar su primjer takve nepedagoške obrazovne politike. Sistem i odgajatelj trebaju osigurati odgojni ambijent i realnu odgojnu strukturu u kojima odgajanik ne prolazi kroz prisilu, kaznu i sl. Odgojno-obrazovni proces mora biti utemeljen na principu slobodnog odgajanja. Proces odgajanja može se razumjeti samo kao djelovanje iz slobode (Vuk-Pavlović, 1932). Međutim, uvažavajući slobodu kao temelj od kojeg se polazi u obrazovanju, važno ju je ispravno shvatiti. Uživati slobodu nikako ne znači biti oslobođen od odgovornosti, nego od prisile, tj. sloboda je “neovisnosti o nečijem prisiljavajućem htijenju” (Kant, 1999: 33). Odgovornost u slobodi proizlazi iz uma, ali autonomnog uma subjekta, a ne iz heteronomnih pravila. Slobodni subjekt nije oslobođen

od vlastite umnosti. Baš naprotiv – oslobođen je *za* vlastitu umnost. Puni pojam slobode “u sebi mora sadržavati i ideju bitka, što je liberalnom stavu neshvatljivo i proturječno, budući da slobodu shvaća čisto negativno, u razlici, apstraktnom individualitetu” (Komar, 2015: 91). Pritom se pod “bitak” misli na umno otkriveni bitak, koji daje odredbeni moment slobodi, a koji je pak potreban za pozitivni moment pojma slobode i autonomnu slobodu. Baš ta ideja bitka, pri čemu se misli na potencijalnu *otkrivenost* bitka kojoj treba stremiti (tj. na istinu kao *aletheiu*), jest ono što daje temelj dijalektičkom procesu autonomne umnosti. Upravo u tome je i svojevrsna obaveznost i odgovornost koja je na ovaj način povezana sa slobodom. Sloboda u filozofijskom smislu u kojem ju uzimamo nije puka liberalna oslobođenost ili maksimalna sloboda pojedinca kao pojedinca (što je najčešće puka sloboda konzumenta). Ona je u slobodi kao produktivnoj neodređenosti utemeljena mogućnost sebeodređivanja posredstvom autonomne umnosti. Potpuno je pogrešno shvatanje da sloboda ima smisao toga da svaki čovjek može da čini šta god mu je volja. Slobodna volja čovjeka ne znači samovolja koja uz sebe ne veže odgovornosti i dužnosti. Slobodna volja nije hirovita, slučajna volja. Upravo zato anarhija nikada ne može garantirati ljudsku slobodu, a samo uz postojanje reda sloboda je moguća. Sloboda može biti sloboda samo ako je pod zakonom uma.

Komenski slobodu shvata kao razumnu slobodu, ali ujedno i poslušnost prema univerzalnim racionalnim principima koja su ishod Božijeg uređenja (Pikkarainen, 2012). Ovakav vid poslušnosti nije neslobodan, jer autoritet i principi koje valja slušati nisu izvanjski, nego dio čovjeka samoga, dio onoga božanskoga, umnosti u čovjeku. Ukoliko se govori u kontekstu onoga božanskog, sve naravno ovisi o tome kako se ono božansko shvaća. Ako se ono božansko shvati na ikoji način heteronomno, onda taj slučaj nije primjenjiv na ono što ovdje govorimo o slobodi. Komenský, naposljetku, kada govori o ovome, vjerojatno na umu ima Aristotela. Kada se kroz filozofijsku tradiciju govori o onome božanskom, tada se ne misli na Boga u teološkom smislu, već na karakter umnosti same, pa je tako božanskost način da se opiše uzvišena kvaliteta uma, a ne misao o tome da um/bog postoji kao zasebni ontološki realitet s onu stranu čovjeka i povijesti. Takav zasebni, otuđeni, heteronomno-zapovijedajući bog ne može biti temelj ideje slobode. Samo ona umnost koja se čovjeku očituje

u njegovoj umnoj, teoretičkoj, filozofijskoj sposobnosti može dati valjani odredbeni moment za autonomni pojam slobode. Na tome tragu, sloboda ne može postojati bez “ikakvog spoznajnog, humanističkog i moralnog reda da nije određena ljudskom prirodom, ni principom čovjekove odgovornosti, niti bilo kakvom slobodom drugog (slobodom drugog čovjeka, slobodom životinjskog ili biljnog svijeta)” (Slatina, 2023: 22). Sloboda čovjeka ne podrazumijeva negiranje slobode drugoga te kao takva ona nije jednaka apsolutnoj slobodi bez granica i posredovanja u kojoj nema *trpnje / borbe* odgajnika s drugima, ali i samim sobom. U tim borbama u sebi i za sebe individua se očovječuje, postaje potpuna jedinka – čovjek. Odgoj ne možemo poistovijetiti s prisilnim usađivanjem vrijednosti dobrote i čudoređa, već on predstavlja “diskontinuirane odgojne forme kao apelirajuće *buđenje, opomena, kriza i susret*” (Bollnow prema Böhm, 2012). Ovo određenje Bollnowa nas upućuje na to da je odredbeni moment u odgoju i obrazovanju rezultat samosvjesne i aktivne misli i prakse odgajnika. On je rezultat dijalektike i svoje vlastite vremenitosti. Tek oslobađajući odgajnika od bilo kakve vrste prisile, usmjeravajući ga i potičući na promišljanje o susretu sa sadržajem i vlastitom pozicioniranju u svijetu, takvim buđenjem sebesvijesti i poticanjem na samoaktivnost, uvažava se princip slobode u odgoju i obrazovanju. Odgajnik će u takvom zalaganju, borbi, trudu i upornosti njih nužno iskušavati kao negativnosti i diskontinuitet²¹ u procesu samooblikovanja. U takvim situacijama uloga i podrška odgajatelja vrlo je važna. Zato sloboda u odgoju i obrazovanju ne znači odsustvo onoga koji usmjerava odgajnika. Uloga odgajnika kao onoga koji je slobodan da se samooblikuje, u odgojno-obrazovnom procesu ne smije umanjivati važnost pedagoškog vođenja i snagu uma odgajatelja. Prije svega, odgajatelj je u funkciji poticanja samoodređivanja odgajnika. Svakako da odgojni proces nije i ne smije biti indoktrinacija, manipulacija, dresura, prisila itd., ali ako ona nije sve ovo pobrojano, ne znači da je odgajnik apsolutno prepušten samome sebi, da mu je dopušteno sve te da je sve pušteno samovolji odgajnika. Nažalost, pedagoško djelovanje se potiskuje i daje prednost “raznim libertinskim ili anarhističkim tendencijama” (Uzelac, 2012: 24), što je potpuno pogrešno razumijevanje slobode kao principa odgojnog djelovanja. Pedagoška funkcija odgajatelja je, uz poticanje

²¹ Usp. (English, 2013; Mišić, Komar, 2021).

samoaktiviteta i obrazovljivosti odgajanika o čemu smo govorili u prošlom poglavlju, u kontekstu obrazovanja zapravo ukazivanje na umnost, a danas u tzv. postmoderna vremena bi se moglo konstatirati i – neodustajanje od umnosti. Onako kako odgajatelj ne smije zaboraviti na slobodu, jednako tako ne smije zaboraviti na um. Sloboda i um zapravo i jesu lice i naličje iste stvari.

Odgovorno pedagoško vođenje koje je utemeljeno na slobodi ne znači “odsustvo pedagoškog uplitanja u razvoj djeteta, ne znači ne utjecati na duhovni razvitak ličnosti. Neuspjeh ideje o “odgoju bez prisile” uzrokovan je njenim poistovjećivanjem s idejom “najbolji put odgajanja je ako se dijete uopće ne odgaja” (Slatina, 1998: 277), a odgoj je, ipak, svrhovito uplitanje ili intervencija u razvojni put odgajanika (Giesecke, 1993), poštujući i gajeći slobodu odgajanika (Kant, 1999). Važno je uočiti da je dihotomija “prisilni odgoj” – “odgoj bez pedagoškog uplitanja” pseudodihotomija koja proizlazi iz pogrešnog shvaćanja kako slobode, tako i umnosti, što onda rezultira u nemogućnosti teorijske i praktičke sinteze ove dvije ideje. Sloboda je odsustvo prisile i *vanjskih* ograničenja, ali ujedno i nužnost samoodređivanja pojedinca oslobođenog od tuđeg određivanja. Stoga se jedan od zadataka odgajatelja ogleda u tome da iz odgojnog djelovanja izuzme prisilu, a vanjska ograničenja svede na minimum (osim normi i pravila, npr. škole, ali na kojima, također, radi bez prisile i nastoji približiti odgajaniku smisao i važnost takvih normi), ali isto tako da omogućiti uslove i potiče duh odgajanika u vlastitom određenju. U cijelom ovom pitanju autonomije i heteronomije u odgojnom djelovanju odgajatelja postoji jedno prividno proturječje – to da odgajatelj kao neko ko je svakako *izvanjski* moment odgajaniku, *treba* tom istom odgajaniku na putu do njegove vlastite slobode. Razlog za ovu potrebu je taj što čovjek svojim dolaskom na svijet, iako ontološki jest u svojem biću sloboda, još nije *samosvjesna* sloboda. Odgajateljev cilj je upravo to da odgajaniku pomogne da dođe do samosvijesti slobode. Isključivo samosvjesna sloboda je ona koja može sama sobom upravljati. Nesamosvjesna sloboda nužno je žrtva heteronomije. Zato odgajatelj kao izvanjski moment radi prema tome da sam sebe ukine, a ukida se u trenutku ostvarivanja samosvjesne slobode odgajanika, odnosno u trenutku ostvarivanja istinske autonomije odgajanika. U kontekstu govora o slobodi kao onome što treba formirati u oblike pedagoške

prakse, riječ je o tome da odgajatelj treba dizajnirati okruženje, djelatnosti, aktivnosti, interakcije i sl., koje će omogućavati samospoznaju i praktičko ispoljavanje slobode svih dionika pedagoškog procesa. Utoliko odgajatelj postavlja uvjete za slobodu i onda potiče prakticiranje slobodnih formi života. Ovaj princip može se i treba izvoditi sve do najsitnijih detalja svih pedagoških praksi i interakcija. Pitanje prakticiranja slobode u odgoju i obrazovanju nikako nije samo pitanje "ozračja". To je pitanje konkretnih formi života u kojima sloboda (ne) može sukladno sebi živjeti. Ako smo drugi vid slobode u obrazovanju odredili kao slobodu u zbivanju obrazovanja, onda to znači da moramo temeljito promisliti npr. smisao obaveznosti i izbornosti školskih predmeta, svrhu školskih predmeta i svih obrazovnih institucija, autonomni ili heteronomni karakter svrhe kojom se vodimo, karakter djelovanja s kojim odgajanci i odgajatelji ulaze u interakcije sa sadržajem i jedni s drugima, obaveznost i izbornost literature i uopće sadržaja u obrazovnoj instituciji, smisao i karakter evaluacije, način na koji kao odgajatelji prakticiramo nastavu i pedagoško savjetovanje i sve druge forme pedagoške prakse, kao i strukture unutar kojih djelujemo. Sloboda ovdje ne može biti puki ukras neslobodne prakse. Ukoliko imamo išta u pedagoškoj strukturi ili svrhama što je heteronomno (pred)determinirano, tada je sloboda u zbivanju odgoja i obrazovanja već unaprijed nemoguća. Zato je npr. govoriti o ikakvoj slobodi u kontekstu paradigme ishoda učenja nešto sasvim nemoguće. Sloboda u praksi odgoja i obrazovanja nije izbor iz široke lepeze načina kojima je moguće doći do (pred) određenih ciljeva. To je samo simuliranje slobode u izboru sredstava koja sva nužno dovode do pred-determinirane neslobode. Istinska sloboda u zbivanju odgoja i obrazovanja za razliku od toga znači slobodni karakter samih pedagoških praksi. A to je pak vremenita, procesna, autonomno vođena slobodna djelatnost koja kroz refleksiju odgovara vlastitoj umnosti i koja se zbiva bez pred-određenog ishoda.

Nastojeći postići slobodu, čovjek se odmiče od pozitivistički shvaćenih vanjskih okvira (religijskog, kulturološkog, političkog): slobodu ne treba tražiti negdje drugdje osim u samome sebi (Weinstein 1975) jer je sloboda uvijek nutarnja, racionalna i autonomija vlastite volje. Čovjekova sloboda nužno podrazumijeva i njegovu obrazovnu slobodu ili obrazovnu volju, tj. odgovornost odgajnika spram vlastite slobode. Aristotel

(prema Svensen, 2013) ističe dva kriterija da bi se djelovanje pojedinca smatralo voljnim: *znanje* – jasnoća o onome što čini i *kontrola* – slobodna i autonomna volja aktera. Stoga je odgojem potrebno ostvariti prihvatanje pedagoške slobode i odgovornosti, jer bez toga “nije moguće autentično postojanje” pojedinca (Uzelac, 2012: 166). U ovome opet imamo očitovanje dva povezana momenta koja analiziramo – slobode i umnosti. Sloboda sa sobom nosi breme odgovornosti koju ne možemo staviti na teret vjeri, kulturi, društvu itd., ona je osamljena pred nama samima. Čovjek koji je odgovoran prema sebi, drugima i okolini, posjeduje sposobnost slobodnog izbora, a to znači da “odlučujući utjecaj treba pripisati ne oslobađanju od instinkta, već silama koje se susreću s oslobođenim instinktom, naime odgojnim silama” (Buber, 2002: 102). Balans između odgojnog utjecaja i osobnog ideala gradi se na priznanju vitalnosti obrazovanja koja dostiže svoj vrhunac u slobodi moralnog izbora odgajnika, bez obzira na osnovna vjerovanja i uvjerenja odgajatelja (Nohl, 1933/2019).

Sloboda je uvjet čovjekovog autentičnog postojanja (Freire, 2005; Uzelac, 2012). Ona je svjesnost i savjesnost, sposobnost gledanja vlastite nutrine i odnos te nutrine ka vanjskoj stvarnosti. U čovjekovoj prirodi je težnja ka slobodnoj volji i slobodnom djelovanju, s posebnom pažnjom na unutarnju, a ne samo na vanjsku slobodu. Zato odgoj nije samo kultiviranje, discipliniranje i osposobljavanje za samostalno i odgovorno ponašanje, nego je pak riječ i o “nesmetanom omogućavanju slobodnog razvoja, ispunjenog smislom” (Bašić, 2011: 24). Nije moguće pedagoškim aktom težiti ka slobodnoj ličnosti u neslobodnom okruženju i atmosferi koja ga ne potiče da se razvija ka tom anticipiranom stanju – slobodnoj, ali i odgovornoj ličnosti. U prirodi čovjeka je biti slobodan (Kant, 2000), stoga je ona nužna u životu čovjeka (Humboldt prema Konrad, 2012). Čovjek se odupire onome što mu se naređuje i na šta ga se prisiljava (Locke, 1967). O slobodi kao dijelu čovjekove prirode i potrebi njegova bića govori Nohl (1933/2019: 4) koji zaključuje da čovjek “ne teži naučiti išta činjenično onoliko koliko želi biti oslobođen, uzdignut i oblikovan iskušavanjem svog načina suočavanja sa životom”.

Prisila u odgoju i obrazovanju vrijeđa dignitet odgajnika, on internalizira negativne oblike ponašanja kao zaštitu od takvog osjećaja. Čudljivost kod djece ili bilo koji nepoželjni oblik ponašanja ili osobine, koja se razvije

u djetetovoj ličnosti, nije rođenjem data, nego je posljedica lošeg odgoja, a uzrokuje ga pokoravanje ili zapovijedanje, što prema Rousseau (1989) pedagoški nije dopustivo. Odgoj treba biti usmjeren ka razvoju autentične ličnosti te baziran na njegovanju ljudskog dostojanstva (Slatina, 2014), a ne prisiljavanju na već određene ideje. Za Buber (2002) je prisila ponižavajuća, dok je sloboda otvorena mogućnost – početak bez kojeg je proces odgoja i obrazovanja neizvediv.

Prisila i izostanak slobodnih postupaka u odgojnom djelovanju možda neće praviti prepreku u razvoju pasivnih vrлина volje kao što su strpljivost, istrajnost, poslušnost, tačnost itd., ali, zasigurno, hoće ometati razvoj aktivnih vrлина volje koje se očituju u inicijativi, samostalnosti, srčanosti, moralnoj hrabrosti itd. čije unapređenje potrebuje slobodu u akcijama i reakcijama, odlučivanju i planiranju, samoispitivanju itd. (Slatina, 1998). Odgajatelj osluškuje i nastoji pedagoški korektno odgovoriti na odgajaničeve potrebe, želje, slabosti, povrijeđenosti, interese itd. pa je odgajateljeva odgovornost i obveza “da u realnoj i prihvatljivoj mjeri to uključi u zajedničku budućnost” (Juul i Jensen 2010: 82). Tako će odgajaničiku pokazati da mu je stalo, da ga sluša, čuje te da želi u skladu s tim reagirati. Ovim se stječe povjerenje koje omogućava odgajaničiku vjeru u odgajatelja, vjeru u sebe i cjelokupan proces koji odgajatelj vodi, ali dijelom usmjerava i on sam. Ukoliko se ostvari ovaj kompleksni okvir, kod odgajaničika se budi motivacija za saradnjom i aktivnim učešćem u sukreiranju vlastitoga bića. Međutim, važno je da se odgajaničik ne motivira za saradnju ispunjavanjem svih želja koje zamisli u određenom trenutku, jer “poštovanje i uzimanje u obzir želja djece i mladih (drugih ljudi, općenito) još uvijek ne znači obvezu da se na njih orijentira” (Bašić 2009: 38). Sloboda, dakle, ne znači ni da odgajaničik radi šta god želi i šta god mu pričinjava zadovoljstvo jer ispunjenjem zadovoljstva nisu osigurani uvjeti za ispunjenje odgajaničikove slobode. Stoga odgajatelj nije onaj ko treba omogućiti djeci sve što žele, jer djeca u tom procesu ne znaju šta je dobrobit za njih, budući da želje vezuju za kratkoročne ciljeve, dok se ponekad radi i o neosvijještenim hirovima čudi. Odgajatelj slijedenjem ovakvih impulsa ne bi pružio djeci ono što zapravo trebaju, a to je odgovornost odgajatelja – “vodstvo odraslih” (Juul i Jensen, 2010: 7). Potreba za vodstvom odraslih pritom nikako ne ukazuje na to da odgajatelj *a priori* poznaje dobrobit djeteta, naprotiv, to ga

upućuje na konstantno promatranje odgajanika i poticanje njegova sudjelovanja u odgoju i obrazovanju.

Sloboda je, dakle, bazični dio odgojno-obrazovnog procesa, u smislu da ona predstavlja dopuštanje i motiviranje za slobodno učešće odgajanika u procesu odgoja i obrazovanja, kroz slobodno pristajanje uz autoritet, slobodu za promišljanja i shvatanja određenih segmenata, odabir načina ozbiljavanja misaonih procesa te slobodu za asertivnu komunikaciju, izražavanje i konfrontaciju mišljenja, promišljanje i zaključivanje o vlastitim vrijednostima i konceptima društvenog okruženja, kao i slobodu oblikovanja samoga sebe itd. Kreiranjem slobodnih pedagoških praksi, struktura i poticajne pedagoške atmosfere u duhu slobode gradimo slobodni duh odgajanika. Za Hegela (1966) jedina istinitost duha je sloboda. Međutim, kako Hegelova subjekt-objektna dijalektika pokazuje, nema slobode bez uma, reda, a jednako tako nema iskonske slobode bez poštivanja tuđe slobode – biti slobodan ne znači biti prepušten samome sebi. Ona zapravo nije i ne smije biti u suprotnosti odgojnom djelovanju, ona je dijelom tog istog djelovanja i anticipirani ishod kojem teži.

U tome prepoznamo treći oblik slobode u procesu odgoja i obrazovanja – anticipirano stanje odgajanika kao slobodnog bića. Sve dok je cilj odgoja slobodna, samostalna i odgovorna ličnost, u odgojnom djelovanju ne primjenjuje se prisila i popustljivost. U odgoju bismo trebali njegovati slobodu, poticati samostalnost, prakticirati i vježbati odgovornost odgajanika. Izostanak prisile pomaže odgajniku da postane slobodan (za samoodređivanje) i time razvije odgovornost prema sebi, dok postojanje vanjskih granica (zakoni, norme koje su obavezujuće za sve) može imati smisla samo ako je postavljeno i prakticirano tako da odgajanika uči da bude odgovoran prema samome sebi, vlastitoj umnosti i drugima.

Na ovome mjestu možemo konkretnije postaviti pitanje – što znači odgajanje i obrazovanje odgajanika za slobodu kao *svrhu* obrazovanja? Za razliku od slobode kao *ontološkog uvjeta mogućnosti obrazovanja* (obrazovljivosti) i slobode u *procesu odgoja i obrazovanja*, sloboda kao *svrha odgoja i obrazovanja* diktira nam oblik, određenje koje odgajnik kroz proces odgoja i obrazovanja treba razviti. Kada kažemo “kroz odgoj i obrazovanje steći slobodu kao vlastiti oblik”, unaprijed se čini kao da imamo posla s proturječjem: kako bi se sloboda mogla staviti u neku (konačnu)

formu? No, sloboda kao svrha obrazovanja, kao oblik kojim se odgajnik treba oblikovati, nipošto nije *konačni* oblik. Jednako tako kako ona nije puka bez-obličnost i oslobođenost od oblika, ona nije niti konačni, specifični, određeni oblik. Hegel na jednom iznimno instruktivnom mjestu, raspravljajući u svojoj *Povijesti filozofije* o Spinozinom principu *omnis determinatio est negatio* kao izvoru ideje uma kaže: “Razum ima odredbe koje ne protivreče jedna drugoj; on nije u stanju da izdrži protivrečnost. Negacija negacije pak jeste protivrečnost; jer pošto ona negira negaciju kao prostu određenost, to je ona, s jedne strane, afirmacija, s druge pak strane ona je također negacija uopšte; i ta protivrečnost, koja predstavlja ono što je umno, nedostaje Spinozi. Nedostaje mu beskonačna forma, duhovnost, sloboda.” (Hegel, 1983: 289) Smisao ovih misli jest taj da, kako je Spinoza otkrio, svako razumsko (ne umsko) određenje, time što je konačno, uz akt afirmiranja onoga čime određuje subjekt, samim tim jednim te istim aktom afirmiranja istovremeno vrši i negaciju u odnosu na sva druga moguća određenja. Otuda mogućnost i sklonost razuma da se zapliće u proturječja, budući da funkcionira na način nedijalektičkih, tj. međusobno nepovezanih konačnih određenja, pri čemu se onda ta određenja pojavljuju kao ili-ili pozicije. Ako ovo primijenimo na situaciju obrazovanja i pitanje svrhe obrazovanja – primjer nekoliko konačnih određenja mogao bi biti ovaj: svrha obrazovanja je razvijanje čovjeka kao razumskog bića; svrha obrazovanja je razvijanje čovjeka kao bića vrijednosti; svrha obrazovanja je razvijanje čovjeka kao člana društva; svrha obrazovanja je razvijanje čovjeka kao radnog bića; svrha obrazovanja je razvijanje čovjeka kao kompetentnog bića itd. Pri svakome ovom određenju, uz afirmaciju onoga čime se svrha određuje, dešava se istovremeno i izostavljanje / negiranje ostalih određenja. Istovremeno, jasno je da nijedno od ovih određenja nije *apsolutno* određenje. Drugim riječima, nijedno ovakvo posebno određenje nije istinski opće, takvo da u sebi obuhvaća sva moguća određenja čovjeka. Utoliko svako od ovih određenja nastupa ne samo kao afirmacija onoga što se postavlja kao svrha koju treba razviti, nego i kao negacija ostalih mogućih svrha. Hegel ovakvo postupanje uviđa kao opći karakter razuma. U razlici spram ovog nedijalektičkog razumskog principa on postavlja dijalektički princip uma kao negaciju negacije. Ako je određenje razuma prvotna negacija, tada se um kao negacija te negacije

svojim odnosom postavlja tako da transcendirira svako *konačno* određenje. To je ono što Hegel u gornjem citatu naziva beskonačnom formom, slobodom, principom duha. Opet, gledano u kontekstu svrhe obrazovanja, to znači da kao svrhu obrazovanja za razliku od gornjih hipotetskih primjera konačnih razumskih određenja, mi možemo postaviti princip uma u obliku samoodređivanja, u obliku umne slobode koja sebe samu vremenito transcendirira. U ovome samonadvladavanju, samoodređivanju, samotransformaciji, um djeluje kao *djelatnost* i *praksa* svoje istovremeno slobodne i umne moći. Već inicijalno kada smo govorili o odnosu obrazovljivosti i obrazovanja, mi smo nastojali poštovati ovaj princip. Za slobodu kao svrhu obrazovanja ovo znači da bismo mi odgajanje trebali osposobiti u smislu razvijanja samosvijesti vlastite obrazovljivosti (što smo već dovoljno raspravili u ranijem poglavlju o obrazovljivosti), a onda također i u smislu umne sposobnosti koja znači moć mišljenja shvaćenog kao otvorenog, vremenitog, dijalektičnog, povijesnog, refleksivnog, filozofijskog procesa. Sloboda u ovoj dijalektici uma na sebi primjeren način živi u jedinstvu vlastite samonegacije i samoafirmacije. Odgoj i obrazovanje za ovu umnu slobodu kao svrhu obrazovanja znači istovremeno i odgoj i obrazovanje za čovjeka kao praktičko, povijesno, umno-stvaralačko biće. Na početku ove rasprave naveli smo da nam sloboda kao svrha odgoja i obrazovanja postavlja pitanje o obliku koji odgajanje treba postići. Ovime smo došli do odgovora na pitanje o tome kakav je to oblik. Odgovor je da je to *oblik oblika*, odnosno onaj oblik koji u sebi sadrži sve oblike. Negacija negacije, samotransformacija kao vremeniti proces slobode-umnosti je samosvjesni, transcendirajući odnos prema svakom konačnom obliku. Pri ovako postavljenoj svrsi obrazovanja, nikakva tzv. "normativnost", nikakav pozitivizam, nikakva (pred)determiniranost, nikakva heteronomija, nikakav konzervativizam, nikakva okamenjenost prošlosti ili sadašnjosti i nikakvo konačno određenje nisu mogući. Čovjek je ovdje konstituiran kao povijesno-tvorno biće.

Odgojnim djelovanjem kod odgajnika treba se osvijestiti odgovornost prema njegovim unutarnjim potrebama i nagonima, tako da razvija slobodnu moralnu volju, ali i osvijesti odgovornost prema drugome, tako da razvija obrazovnu volju, umnu volju, a ne samovolju. U tom kontekstu, i Hegel zadaću pedagoškog umijeća vidi u tome da se čovjek učini

ćudorednim (*sittlich*) (Zovko, 2014). Dakle, okrenutost čovjeka prema drugome, a to utemeljeno u umnosti, čini čovjeka čovjekom. Zadržavajući se na vlastitim potrebama i nagonima te ne prepoznajući i ne poštujući drugoga, čovjek ostaje na razini životinjskog. Za Speamana (prema von Hentig, 2008: 17) odgojen i obrazovan čovjek je “iza sebe ostavio animalni egocentrizam”.

Buber (2002) također slobodu vidi dvojako: kao unutarnju – *moralnu* i vanjsku – koja ne utječe na drugoga (ne ometa i ne ograničava). Viši oblik slobode, prema njegovu mišljenju, predstavlja slobodu duše u odlučivanju, dok niži predstavlja slobodu razvoja, sposobnost razvoja, ali ne i sam razvoj. Još jednu paralelu između unutarnje i vanjske, tj. individualne i socijalne slobode pravi Uzelac (2012) u kojoj ističe da je osnovna razlika u tome što je individualna sloboda uvijek autentična – slobodna od sebe i drugih te za sebe i druge, dok se u socijalnoj slobodi uvijek krije egoistični interes pojedinca. Prema Herbartu, unutarnja sloboda (*Innere Freiheit*) zajedno s konceptima “cjelovitosti” ili “dolaskom u puninu” (*Vollkommenheit*), “dobrohotnošću” (*Wohllwollen*), “pravom” (*Recht*) i “pravdom” (*Billichkeit*) oblikuju moralne ideje koje su ključne za obrazovanje (Hervart prema English, 2013: 9). Unutarnja sloboda je u ovome sistemu praktičkih ideja i kod Herbarta apsolutno nužni preduvjet za sve ostale ideje. Stoga je jasno da ukoliko se želi kod odgajnika razviti autentično samoodređivanje i obrazovanje, on prije svega mora biti obrazovan za vlastitu slobodu, sloboda u njemu mora biti probuđena i osviještena. Jednostavno, ukoliko se određeni segmenti ne njeguju i nisu dijelom odgojnog djelovanja, nije ih moguće očekivati kao ishode. Stoga odgojna stremljenja trebaju ići u pravcu odgovornog – ne poslušnog odgajnika, slobodnog – ne podanika, samostalnog – a ne zavisnog o htijenju nadlogodavca.

Za Rousseaua (1989) poseban odgojni segment je u pojmu “liberte moral” – moral i sloboda. Rousseau vidi dobar odgoj kao odgoj u slobodi za slobodu, s tim da u svakom mogućem obliku slobodu vodi odgajatelj. On smatra da se jedino pružanjem slobode, bez prisile, može adekvatno odgojno djelovati, ne gušeći i ne demotivirajući odgajnika da aktivno prolazi kroz vlastiti razvoj i oblikovanje ličnosti. U ovoj formulaciji jasno je vidljiva veza slobodne prakse odgajanja, kojom smo se bavili prethodno i slobode kao svrhe za koju odgajamo. Tek slobodnom praksom može se

odgoj usmjeravati na slobodu kao svrhu. Slobodu Rousseau povezuje usko s moralom i kaže da osoba koja nije slobodna ne može biti moralna, tj. da ne može biti moralno odgovorna – jedino se uz slobodu može kreirati moralna autonomija. Cilj moralnog razvoja je ostajanje dobrim i postajanje boljim čovjekom. Rousseauovo tumačenje odgoja možemo čitati kao proces transformativnog oblikovanja čovjeka uz samoaktivnost odgajnika od osjećaja slobode do slobode autonomnosti, pri čemu je odgoj za Rousseaua uvijek moralni odgoj (Kontio, 2016). Kako smo već napomenuli, za Kanta, da bi čovjek bio slobodan, on mora prihvatiti usuglasiti se sa zakonima umnosti, koje odlučuje slijediti oslanjajući se na vlastitu umnu autonomiju ili slobodnu umnost, dok za Hegela (1966: 46) sloboda kao “idealitet neposrednoga i prirodnoga, ne postoji kao nešto neposredno i prirodno, nego se naprotiv mora steći i tek zadobiti, i to beskonačnim posredovanjem u njegovanju znanja i htijenja”. U ove dvije formulacije vidljivo je i to da obrazovanje za slobodu nužno znači i obrazovanje za autonomnu umnost, kao i praksu umnosti. Sloboda u svojem pozitivnom smislu očituje se tek kao produktivni život umnosti. U tom smislu, onaj ko nije osposobljen za umni odnos spram sebe sama i svijeta ne može biti niti sposoban za obrazovanje i slobodu. Imajući na umu da je “sloboda jedina istinitost duha (čovjeka, svijeta) i da je duh slobodan jedino u istini, te da samo to i tako jest dobro” (Polić, 1993b: 72), iskonsko odgojno djelovanje ne može se realizirati u okvirima koji narušavaju bilo princip slobode i stvaralaštva, bilo princip umnosti i istine. U osnovi odgoja je skrb i briga za razvoj odgajnika te ljubav koja – da bi bila odgojno djelotvorna – treba biti obrazovana i utemeljena na slobodi, odnosno da je ljubav razvijena prema drugom čovjeku (odgajniku) kao slobodnoj jedinki, a ne kao prema stvari podređenoj nečijoj volji (Polić, 1993, 1997). Zbog toga za obrazovanje nije značajna “sloboda kojoj nedostaje smjer, već zajedništvo koje ima smjer i svrhu” (Buber, 2002: 102).

Biti slobodan znači oblikovati sebstvo svojim bićem, znači misliti svojom glavom, osjećati svojom dušom, djelovati u skladu sa svojim umom i unutarnjim senzorima o dobrom i lošem, ispravnom i pogrešnom. Ovo su karakteristike koje odgoj i obrazovanje za slobodu mora razviti, da bi odgajnik mogao autonomno slobodno živjeti. Odgojno djelovanje dešava se u zajednici slobodno mislećih te se tako “uspostavlja to da se odgoj

i obrazovanje zbivaju u društvu, međutim ne i za društvo u *reduciranom smislu tradicije i reprodukcije i uvećanja onog već postojećeg*” (Komar, 2011: 69). Kako smo već spomenuli, osnovna potreba i smisao čovjeka jeste da bude slobodan, odnosno da je u tom osjećanju slobode “moguć razvoj duhovnih i duševnih osobina. Samo sloboda u procesu učenja / poduke budi i razvija samostalnost i aktivitet učenika, izgrađuje njegovo osjećanje vlastite vrijednosti, njegovo slobodno i kritičko mišljenje, njegovo dostojanstvo” Slatina (1998: 275). Biti slobodan iako podrazumijeva unutarnju i vanjsku slobodu, ne znači živjeti bez pravila, granica, smisla i svrhe. Biti slobodan čovjek znači biti slobodan *od* heteronomnih htijenja i vlastitih nagona i slobodan *za* duhovni rast i autentični razvoj čovjeka. Upravo razne heteronomije i nagoni najčešće okupiraju čovjekov um i ne dozvoljavaju mu slobodno i stvaralačko djelovanje.

U užem pedagoškom diskursu uz slobodu se veže pitanje i problematika autoriteta. O pitanju autoriteta i slobodnog pristajanja uz pedagoški autoritet dodatno ćemo govoriti u poglavlju “Pedagoško vođenje”, a pitanje slobode odgajnika i njegova slobodnog oblikovanja tretirat će se u određenijem pedagoškom kontekstu i u idućem poglavlju: *Pedagoški odnos*. Uistinu pedagoški odnos je baza odgojno obrazovnog djelovanja, jer samo uspostavom kvalitetne interakcije i relacije između odgajatelja i odgajnika možemo očekivati ostvarenje uloge odgajatelja u procesu odgoja i obrazovanja te kroz tu ulogu direktno poticanje odgajnika na samooblikovanje, tj. samoobrazovanje.

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

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

pedagoškom odnosu kao bitnom i nužnom strukturalnom momentu pedagojske znanosti.

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

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

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

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

5.1. Određenje pojma *pedagoški odnos*

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

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

relaciji odgajatelja i odgajanika identificirajući centralna obilježja prirode takvog odnosa.

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

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

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

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

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

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

5.2. Obilježja pedagoškog odnosa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3. Antinomije pedagoškog odnosa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4. Podržavajuća komunikacija u pedagoškom odnosu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.5. Pedagoški odnos kao temelj razvijanja relacijskog umijeća odgajatelja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁴ Asimetričan paradoks.

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

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

6. PEDAGOŠKI TAKT KAO BIT PEDAGOŠKE PRAKSE

Pedagoški takt predstavlja način na koji će se odgajaniku u pedagoškom odnosu predočiti sadržaj svijeta koji nije gotovost koju nudi odgajatelj, nego pak otvorenost cjelokupnog prostora mogućeg smisla. Određenje odgajateljeva djelovanja, usmjeravanja i vođenja odgajanika odraz je promatranja odgajanika u njegovoj individualnoj konkretnosti i opserviranja specifičnosti odgojne situacije s jedne strane, te teorijske osposobljenosti odgajatelja koja smjera na ono opće s druge strane. Odgajateljeva obazrivost, njegov stil djelovanja, njegova suzdržanost i posvećenost, njegova snalažljivost, inteligencija, otvorenost prema djetetovoj čudi i iskustvu, pristup u odgojnom djelovanju, dio je pedagoškog takta odgajatelja. Sažeto, pedagoški takt mogli bismo jednostavno definirati kao ekspresiju unutarnjeg habitusa odgajatelja, a ujedno i kao pomnu orijentaciju u odgojnom djelovanju.

Pedagoški takt kao jedna od temeljnih kategorija pedagogijskog pojmovnog aparata pokazuje se kao pojam koji pobliže određuje praktički aspekt pedagoškog odnosa. Ontološki gledano, ukoliko je čovjek biće koje je kroz do sada analizirane pedagogijske pojmove shvaćeno kao biće neodređenosti po sebi, s mogućnošću određivanja za sebe i kao povijesnost tog (samo)određivanja posredovana pedagoškim odnosom, tada je pedagoški takt na ovom tragu moguće shvatiti kao nužni *karakter* pedagoške prakse. Pedagoški takt utoliko određuje u bitnom, općem smislu, *kakva praksa* može zadovoljiti sve dosadašnje kategorije koje smo razvijali. Pedagoškim taktom određuje se pedagoška praksa na način da je ona bitno vremenita, bitno jednokratna, s jedne strane usidrena u potpuno konkretnom vremenu, prostoru i ostalim beskonačnim varijablama koje čine neku pedagošku situaciju, a s druge strane istovremeno vođena teorijskom pedagogijskom sposobnošću koja je utjelovljena u konkretnom odgajatelju i koja smjera na ono opće. S obzirom na ova dva bitna momenta pedagoške prakse razumljene kroz pedagoški takt, pokazuje se da je pedagoška praksa jedinstvo uvijek dinamičkog rasuđivanja, prosuđivanja, djelovanja, produktivnog vremenitog *stvaranja* prakse, a

ne pseudopraktičko “primjenjivanje” unaprijed u mišljenju dogotovljenih postupaka. Utoliko pedagoški takt osigurava da se pedagoška praksa ne razumije i ne udjelovljuje kao tehnika, čiji bitni momenti su proračunljivost i ponovljivost, ali jednako tako i da ne počiva na pseudoteoriji shvaćenoj na način dogotovljenog mišljenja. Teorija je također prisutna u pedagoškom taktu, ali kao *djelatnost* teorije, koja se manifestira u rasuđivanju, u onome što je Aristotel zvao *phronesisom*, odnosno razboritošću (Aristotel, 1988). Razborito rasuđivanje različito je od “primjene teorije” u tom smislu što je ono utjelovljeno u životu vlastite djelatnosti. Njega je nemoguće unaprijed proračunati i zapisati, nemoguće ga je mehanički ponavljati. Ovakav pojam teorije je implicitno djelatatan, što znači da je teorija upravo teorijska *djelatnost*. Pedagošku praksu zbog naravi pedagoške situacije nije moguće unaprijed proračunati jednako kao što ju nije moguće ponavljati bez promatranja konkretne pedagoške situacije. Zbog toga pedagoška praksa ne može imati karakter tehnike. Upravo zbog toga je i gornji pojam teorije primjeren pedagoškoj praksi. Pedagoški takt utoliko je vrhovni pojam pedagoške prakse, koji toj istoj praksi daje njezin bitni (pedagoški) karakter. Ontološki gledano, pedagoški takt primjereno utjelovljuje i poima način onoga biti pedagoške prakse. Ono biti pedagoške prakse sastoji se u promišljajućem, razboritom (Aristotel, 1988 – *phronesis*), vremenitom djelovanju koje ima karakter *poietičke* prakse, tj. one prakse koja se u vremenu *proizvodi* putem dvostruke sposobnosti odgajatelja: sposobnosti za promatranje konkretne empirijske pedagoške situacije s jedne strane i teorijske sposobnosti koja daje smjer djelovanja s druge strane. S obzirom na ove dvije sposobnosti, koje se u pedagoškoj praksi udjelovljuju simultano, odgajatelj u vremenu proizvodi radnju koja “spaja” empirijski trenutak i teorijsku svrhu. Utoliko je pedagoški takt živa veza pedagogijske teorije i pedagoške prakse.

Sistemska-dijalektički gledano, pedagoški takt se ozbiljuje unutar pedagoškog odnosa, ali samim pedagoškim odnosom još nije uspostavljen ovaj karakter prakse koji je određen pedagoškim taktom. Pedagoški odnos određuje pozicije elemenata unutar pedagoškog odnosa, izvodeći ih iz obrazovljivosti i obrazovanja. On uz to određuje relacije među tim elementima i postavlja ih u jednu sistematsku cjelinu. Ali svoje krajnje dovršenje on dobiva u jedinstvu s pojmom pedagoškog takta, koji sad dinamički određuje opći karakter samih praksi i života unutar pedagoškog

odnosa. Stoga način na koji se određuju elementi unutar pedagoškog odnosa (npr. odgajanik i odgajatelj kao oni koji ostaju u istraživanju i ne-dogotovljenosti, zahtjev za otvorenom dinamičkom interakcijom odgajanika i sadržaja, zahtjev prema odgajatelju da primarno samo posreduje relaciju odgajanik-sadržaj i sl.) nije *praktički ozbiljiv* bilo kakvom praksom, već samo jednim specifičnim karakterom prakse. Taj karakter prakse koji može ozbiljavati elemente i relacije u pedagoškom odnosu na način koji je ranije tražen i definiran je pedagoški takt. Praksa kao tehnika ili praksa kao menadžment načelno ne mogu proizvoditi elemente i relacije pedagoškog odnosa sukladno njihovom pojmu, onako kako smo ih promišljali. To može tek praksa kao pedagoški takt.

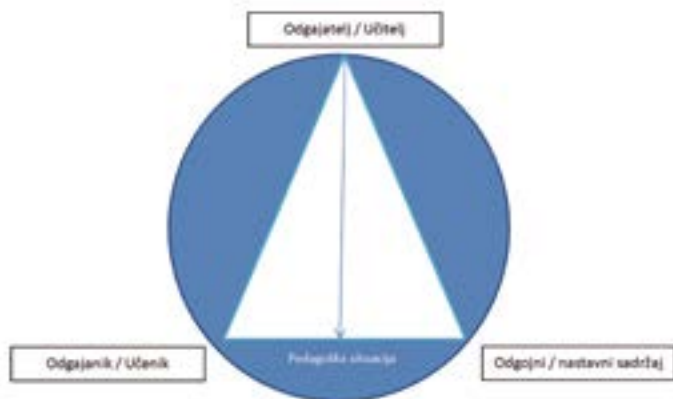
U prethodnoj rečenici vidi se i sam teorijsko-pedagogijski moment u pojmu pedagoškog takta. Nikakav pedagoški odnos, nikakva nastava, savjetovanje, mentoriranje i sl., nisu zamislivi kao *pedagoški* odnos, tj. onaj odnos koji potiče obrazovljivost, obrazovanje, autonomiju, slobodu, umnost, refleksivnost u jednom vremenito otvorenom smislu bez prakse koja ima karakter pedagoškog takta.

6.1. Pojmovno određenje pedagoškog takta

Takt (lat. *tactus* – doticanje, diranje) u svakodnevnom i općem smislu označava “smisao za vladanje i snalaženje u svakom društvu; nježan i obziran postupak, finoću u obraćanju, osjećaj mjere i dopustivosti u ophođenju” (Klaić, 1990: 1321). U pedagoškoj znanosti pedagoški takt kao termin uvodi Herbart (1802/1896) i opisuje ga kao brzo procjenjivanje i odlučivanje kako djelovati u određenoj pedagoškoj situaciji. U skici za predavanje o pedagogiji (1802/1896: 20) o pedagoškom taktu izdvojio je nekoliko činjenica: (1) takt je između teorije i prakse; (2) neposredni je vladar prakse; (3) manifestira se u svakodnevnim situacijama kao brza odluka; (4) zavisi od svake specifične situacije i (5) više je utemeljen na osjećaju ili intuitivnosti, negoli spoznaji iz teorije. Posebnost situacije zahtijeva taktično pedagoško djelovanje. Stoga pedagoški takt nije rutinska, naučena i uvježbana reakcija u određenim situacijama, već je, prije svega, umijeće sagledavanja nekog pojedinačnog slučaja te djelovanja u skladu s njim uz odgajateljevo poštovanje i trenutnog i anticipiranog stanja odgajanika. Herbart (1802/1896:

22) smatra da odgajatelj “samo djelovanjem uči umijeće, stječe takt, vještinu, spretnost i snalažljivost; ali čak i u djelovanju uči onaj dio umijeća koji je u mislima spoznao kao teoriju, usvojio je, njome se nadahnuo i tako unaprijed odredio buduće dojmove koji će na njega ostaviti iskustvo”. Da bismo nešto mogli razvijati, usavršavati i na koncu primjenjivati, nužna je spoznaja istoga. Pedagoški takt nije samo performativni pojam ili samo aplikativno sredstvo; njegova koncepcija duboko je ukorijenjena u pedagojskoj teoriji. Stoga je veoma važno da je odgajatelj prošao misaono upoznavanje, razumijevanje i usvajanje segmenata odgoja i obrazovanja kao dijela teorijskog konstrukta kako bi mogao razviti pedagoški takt. Kao i svako umijeće i pedagoški takt se kroz praksu usavršava. Njega pokreće unutarnji osjećaj “šta treba učiniti”, ali i teorijski aspekt koji djeluje na oblikovanje tog *osjećaja*. Dakle, u pedagoškom taktu imamo kretanje od trenutnog / individualnog stanja odgajanika (u određenoj pedagoškoj situaciji) prema anticipiranom stanju odgajanika, koji je teorijski gledano moment svrhe odgoja. Pedagoški takt je djelo-tvorna radnja koja omogućava spoj između ova dva momenta.

Prema Friesenu i Osguthorpeu (2018), kako bismo razumjeli pedagoški takt, nužno je upoznati se s pedagoškim trokutom omeđenim pedagoškom situacijom. Shema pedagoškog trokuta je pritom polazna tačka u analiziranju odnosa i interakcije između odgajatelja, odgajanika i odgojnog sadržaja i to u svakoj pedagoškoj situaciji zasebno. Posebno se važnim čini istaći odnos odgajatelja prema odnosu odgajanika i odgojnog sadržaja.



Shema 5. Pedagoška situacija (Friesen i Osguthorpe, 2018: 2)

Pedagoški takt uspostavlja se primarno u odnosu odgajatelja prema pedagoškoj situaciji, čiji bitan sastavni moment je i odnos odgajatelja i odgojnog sadržaja. Ovdje je još jednom vidljivo da odgajatelj kao praktičar koji djeluje s taktom nije nikakav prenositelj znanja, trener unaprijed definiranih vještina i sl., već osoba koja prije svega posreduje kompleksne interakcije pedagoške situacije koje najprije iščitava i prati, a onda njima primjereno i sukladno svojoj teorijskoj sposobnosti djeluje s idejom pedagoške svrhe na umu. Da bi se ovako moglo djelovati, jasno je da odgajatelj mora imati širok i istančan instrumentarij kojim “čita” kako druge ljude, tako i događaje, njihova slojevitá značenja, interakcije elemenata koji čine situaciju, a onda jednako tako i teorijsku sposobnost koja će mu davati ideju kojim smjerom treba ići te naposljetku kreativnu sposobnost kojom će moći proizvesti primjerenu praktičku radnju. Prema Friesenu i Osguthorpeu (2018) takt kao posrednik između teorije i prakse nije eksplicitna uputa za djelovanje, niti je samo kognitivna procjena, niti moralna logika, ali ni samo afektivna pronicljivost. Iako autori naglašavaju da ne slijede van Manenovu hermeneutičku fenomenologiju pri tumačenju pedagoškog takta, teorijska viđenja su im ipak dosta bliska. Ukoliko valjano sve članove pedagoškog trokuta razumijevamo unutar njihovih pripadajućih konteksta, a potom u obzir uzmemo njihove međusobne relacije te pedagoške situacije koje kreiraju, doći ćemo do ključa pedagoškog takta. Međutim, važno je naglasiti da u Shemi 5. (Friesen i Osguthorpe, 2018: 2) autori ne navode povratnu relaciju prema odgajatelju. Smatramo da je nužno prikazati relaciju odgajatelja prema odnosu sadržaja i odgajatelja te pedagoške situacije u oba smjera. Ta dvosmjerna relacija podrazumijeva da odgajateljevo viđenje i shvaćanje tog odnosa direktno šalje povratnu informaciju i o situaciji i o njegovom trenutnom djelovanju te time utječe na odgajateljevo daljnje promišljanje o budućem pedagoškom djelovanju.

Na tragu ovih razmišljanja, možemo inicijalno orijentacijski i nesistematski navesti još neke osnovne poglede na pedagoški takt. Fišer (1972) smatra da – ukoliko nastavnik ima svijest o dubljim i širim implikacijama svojih postupaka ili “osjećaj za filozofiju obrazovanja” – da ih je on stekao u teorijskom osposobljavanju. Valja naglasiti da takt ne trebamo vidjeti kao “neku dopunsku duševnu sposobnost koja se služi dobrim pamćenjem i koja tako dolazi do ne baš strogo shvatljivih spoznaja” (Gadamer, 1978:

41). Poentu razumijevanja pedagoškog takta pronalazimo u sagledavanju takta “koji djeluje u duhovnim naukama ne iscrpljuje u tome da bude osjećanje i nesvjestan, već je on istovremeno i način spoznaje i način bitka” (Gadamer, 1978: 42). Kao takav, prilagođen je pragmatičnom smislu kao način i bitak odgojnog djelovanja. Juuso i Laine (2006: 9) naglašavaju da “pedagoška promišljenost i takt čine suštinu i izvrsnost pedagogije”, odnosno da je “takt koji odrasli mogu pokazati djeci funkcija same prirode pedagogije”. U kontekstu stvarnoga života i podučavanja odgajatelj je uvijek u dilemi šta i kako nešto treba reći, učiniti, suzdržati se ili potaknuti na djelovanje, odnosno prilagođavati i kreirati tok svake pedagoške situacije. Takva odgovornost upravo je u odgajateljevim rukama. Važno je naglasiti da se pedagoški takt ne može promatrati u jednom smjeru, jer je odgojno djelovanje uvijek dvosmjerna interakcija budući da je pedagoški odnos triadni. S obzirom na to da je odgoj složeno i dinamično djelovanje, Juuso i Laine (2006) kontekstualiziraju pedagoški takt u pedagošku sredinu i atmosferu u kojoj je učitelj, kao voditelj, odgovoran za njegovanje pedagoškog takta u odgojno-obrazovnome radu s učenicima.

Norm Friesen (2017, 2018, 2019, 2022) nastoji pozicionirati pedagoški takt u određen kontekst dovodeći ga u vezu s pedagoškim odnosom. Naime, on pedagošku situaciju oslikava upravo kroz relaciju učitelj – učenik – sadržaj. Za Fišera (1972: 471) je pedagoški takt također “konkretna metoda uspostavljanja odnosa između dvoje ljudi”. Pedagoški takt vezuje mnoge pedagoške pojmove koji čine suštinu pedagogije kao znanosti o odgoju. Važnost tretiranja pedagoškog takta u okviru pedagoške situacije ogleda se u njegovoj neodvojivosti od situacije kao i od pravovremenog djelovanja.

Fišer (1972) pedagoški takt definira kao *attitude* – stav ili držanje u pedagoškom djelovanju, tj. spremnost da se u odgojnim situacijama reagira u određeno vrijeme i na određen način. On analizira pedagoški takt kroz tri aspekta: kognitivni, afektivni i konativni. Prvi aspekt (teorijski) zasnovan je, prije svega, na odgajateljevom obrazovanju i saznanju u širem smislu, a potom na poznavanju razvoja djeteta, kao i životnim okolnostima u kojima se razvija u užem smislu. Ovaj aspekt potiče odgajatelja na odgovoran i dinamičan pristup u odgojnom djelovanju. Na drugoj strani, afektivni ili emocionalni aspekt se očituje u ljubavi, brizi i poštovanju između odgajanika i odgajatelja, dok stečena spoznaja i ostvareni odnosi

motiviraju odgajatelja na odgovorno ponašanje prema odgajaniku – konativni aspekt. Odgajatelj ima ulogu voditelja i pruža podršku odgajaniku u odgojno-obrazovnoj putanji. U tom kontekstu Fišer (1972) zaključuje da se ni najimpresivnije nastavno rješenje situacije ne može zamisliti bez aktivnog i predanog odnosa prema učeniku. Uloga koju obnaša odgajatelj u odgojno-obrazovnom procesu obavezuje ga na odgovorno i predano vođenje odgajanika. Odgovornost odgajatelja prema odgajaniku ogleda se u prihvatanju njegovog trenutnog stanja ili sadašnjosti i brige za anticipirano stanje ili buduće blagostanje (Herbart, 1802/1896; Nohl, 1933/2019; 1933/2022; Fišer, 1972; Muth, 1962, 2020; Bašić, 1999, 2015; van Manen, 1991, 2016b; Juul i Jensen, 2010; Friesen, 2019).

Pedagoško vođenje podrazumijeva praćenje i usmjeravanje kretanja odgajanika od trenutnog ka anticipiranom stanju korištenjem pedagoškog takta. Pedagoški takt je umijeće prevazilaženja izazova koji se javljaju u dinamičnom odgojno-obrazovnom procesu. Odgajatelj treba odgojno djelovati polazeći od stanja čudi i duha odgajanika, a ne postavljenih normi djelovanja izvan odgajanika. Primarna karakteristika pedagoškog takta je “uzdržanost i težnja k (ne)nametanju zahtijeva izvana” (Palekčić, 1999: 117), što ukazuje i na nemogućnost istinski pedagoškog djelovanja ukoliko se slijedi logika ostvarenja formalnih ishoda i unaprijed planiranih ciljeva u odgojno-obrazovnom procesu. Muth (1962) smatra da takt ne može biti dijelom nastavne pripreme kao plana nastavnog procesa – on se javlja u nepredviđenoj situaciji i neponovljivom obliku. Unatoč tome, ne smije se zanemariti važnost planiranja u odgojno-obrazovnom procesu, ali je jednako važno i oslobađanje od planova zavisno od pojedinačne pedagoške situacije. Stoga Muth (prema Friesen, 2020) ovu nepredvidivost, nepravilnost i hirovitost situacije vidi kao fundamentalni prostor za razvoj pedagoškog takta. Pedagoški takt kao djelotvorna radnja je kontekstualno ovisna, jednokratna i neponovljiva, te ju je zbog toga nemoguće planirati. Za Živkovića (2009) pedagoški takt jeste osjetljiva sposobnost manifestacije unutrašnjih planova nastavnika, ali i njegovih saznanja, osjećanja i potreba u određenim situacijama. Već smo spomenuli da je takt odgajateljeva osjetljivost i obazrivost usmjerena na drugoga, a ne na sebe, ali ne u formi pedagoškog djelovanja kao nametanja (Muth, 1962). Prateći Mutha, Van Manen (1991) također pedagoški takt određuje kao *practice of*

otherness (praksa drugosti), odnosno kao orijentiranost odgajatelja na odgajnika. Zirfas (2022) jednako tako opisuje pedagoški takt kao njegovanje i davanje prostora za drugoga (odgajnika), kao *response to the riddle of the other* (odgovor na zagonetku drugoga), ali ne *rješenje* zagonetke nego odgojno-obrazovni *odgovor*. Prema Herbartu pedagoški takt je ključan dio izobrazbe za odgojno-obrazovni rad, pri čemu se razvijanje pedagoškog takta označava kao “učenje da se održava otvorenost i fleksibilnost prema drugome – učeniku” (English, 2013: 49).

Koncept takta ukorijenjen je i u filozofijskom razumijevanju odgoja i obrazovanja. Prema Fišeru (1972) takt se demonstrira u Sokratovoj majeutičkoj metodi u kojoj se osporava puko mehaničko prenošenje znanja učitelja, u Platonovom objašnjenju Sokratove ideje dijaloške prirode odgoja i obrazovanja te u ideji o potrebi uključivanja učenika u proces odgoja i obrazovanja kod Tome Akvinskog. U Hegelovom stavu, također, Fišer (1972) uočava da odgoj i obrazovanje nisu prirodni procesi, već predstavljaju “odvođenje” djeteta od njegove subjektivnosti ka objektivnom svijetu. Dakle, pedagoški termin *educere* znači *leading out* i upućuje na to da odgoj i obrazovanje nisu spontani procesi, nego intencijsko pedagoško vođenje odgajnika. Zato je pedagoški takt oblik posredovanja odgajatelja kojim osigurava uvjete za mogućnost samooblikovanja odgajnika (Zirfas, 2022).

Prvu značajniju sintetsku studiju o pedagoškom taktu napisao je Jakub Muth u knjizi *Pedagogischer Takt*, dok u anglo-američkim istraživanjima pedagoški takt ostaje nepoznat sve do studija Max van Manena (Juuso i Laine, 2006). Danas su aktualni radovi brojnih autora poput: Anhalt, E. Patry, J-L., Gastager, A., Friesen, N., Präauer, V., Fageth, B., Fišer, J., Osguthorpe, R., Hertting, K., Juuso H., Laine, T., Salmen. Ch., Sipman, G., Tholke, J., Maertens, R., McKenney, S., Van Manen, M. (noviji tekstovi) itd.

Pri kritičkom valoriziranju radova navedenih autora mogu se uočiti različiti uglovi promatranja pedagoškog takta: neki analizi pedagoškog takta pristupaju tradicionalno filozofijski, kroz *Geisteswissenschaften* (Friesen, 2020), dok drugi to čine empirijskim pristupom zasnovanim na teoriji pedagogije. Između ostalog, otvaraju se i brojna druga pitanja, a naročito ona bave li se autori pedagoškim taktom kao problemom odnosa teorije i prakse, kao antinomijama u obrazovanju ili pak kao umijećem odgojnog djelovanja u nepredviđenim, neponovljivim pedagoškim situacijama.

6.1.1. Koncept pedagoškog takta prema Jakubu Muthu

Pedagoški odnos uvijek je asimetričan glede odnosa odgajatelja i odgajanika. Odgajatelj je uvijek odgovoran za izgradnju povjerenja odgajanika prema odgajatelju jer “u tome leži obrazovna struktura takta: odgojno djelovanje odgajatelja ne nastaje samo od sebe; nastaje kroz dijete kojem su potrebni odgoj i obrazovanje” (Muth, 2017: 23).

Jakob Muth (2020) pedagoški takt tumači u dva smjera: (1) kao oblik odgojnog djelovanja i (2) kao oblik didaktičkog djelovanja. Pedagoški takt kao oblik odgojnog djelovanja on zasniva na nekoliko umijeća: (1) uljudnoj komunikaciji ili autentičnosti govora, (2) prirodnosti nastavnčkog djelovanja ili ponašanja, (3) izbjegavanju povređivanja djeteta ili sprečavanju nanošenja štete djetetu te (4) osiguranju potrebne distance u pedagoškom odnosu.

Uljudna komunikacija ili autentičnost govora (Verbindlichkeit der Sprache) kod odgajatelja je, prema Muthu, prvi element pedagoškog takta kao oblika odgojnog djelovanja. Taktičnost odgajatelja ostvaruje se u komunikacijskim vještinama odgajatelja ili “karakteru govora”. Jednako tako odgojno djelovanje zahtijeva i u komunikacijskom smislu primjenu takta koji je obazriv i osjetljiv prema djetetu. Muth (1962) smatra da način na koji odgajatelj komunicira s odgajanicima (pravi izbor riječi, tona, dikcije, neverbalne komunikacije, šutnje, itd.) oslikava taktičnost odgajatelja, kojom odgajatelj djeluje na odgajanika. Ovakva vrsta komunikacije, naime, njeguje i potencira pravilo da je mnogo važnije očuvanje integriteta odgajanika, negoli ostvarivanje postavljenog odgojnog cilja. Odgajatelj koji primjenjuje autentični pedagoški govor / izraz koji je prilagođen prirodi odgajanika, prema Karl Volkmar Stoy (1884. prema Muth, 2020), osoba je koja bira ispravne riječi za svaku situaciju, a odlikuje ga skromnost, ljubaznost, strpljivost, smirenost, podržavanje i ohrabrenje odgajanika, a skoro nikad grubost.

Potom Muth ističe *prirodnost ponašanja ili djelovanja (Naturlichkeit des Handelns)*. Ono što je posebno značajno u njegovom tumačenju pedagoškog takta jeste to da on od odgajatelja zahtijeva otvorenost i spremnost za neočekivane i neplanirane situacije. U odgajateljevoj reakciji na iznenadna pitanja ili neočekivane događaje, na ono što nije predvidio i

isplanirao, manifestira se njegovo vladanje pedagoškim taktom. Muth inače prisutnost pedagoškog takta i u “didaktičkom djelovanju” vidi u odgajateljevoj sigurnosti i vladanju u svim situacijama, pa čak i onim neplaniranim. Prirodno djelovanje odgajatelja Muth (2020: 100) opisuje na tri načina:²⁵

1. potrebno je odstupiti od zahtijeva koje postavlja pred odgajanike i njihov rad u kojem pomaže;
2. ne smije svjesno i namjerno počinjati i završavati s čisto akademskim rezultatima i svrhama;
3. ne smije pokušati postići prirodnost kao odgajatelj vještačkim kultiviranjem sebe kao odgajatelja.

Prema Muthu (1962) veoma važna odlika pedagoškog takta je i *izbjegavanje povređivanja djeteta* (*Vermeiden der Verletzung des Kindes*). Ukoliko odgajatelj ima uvid u individualnost djeteta (njegovih sposobnosti) te u specifičnost situacije ili pak pojedinog slučaja, Muth smatra da se može izbjeći povređivanje djeteta. Pristup u kojem se narušava integritet djeteta emotivnim povređivanjem ili omalovažavanjem niti je pedagoški prihvatljiv, niti će u konačnici rezultirati da se odgajanik transformira u slobodnu, odgovornu i sretnu osobu. Kada govori o individualnosti, ovaj autor oslanja se na tri segmenta te individualnosti: školski život – razumijevanje konteksta obiteljskog života koji utječe na školski život odgajanika; *upute i nastava* – primjenom tradicionalnih oblika nastave odgajatelj ne može pratiti individualne potrebe svakog djeteta pojedinačno te *problem metode* – prisutnost monometodizma u nastavi može uzrokovati povređivanje odgajanika (Muth, 2020).

Prema Muthu (1962), *osiguranje posebne distance u pedagoškom radu* (*im pedagogischen Bezug notwendigen Distanz*) posljednje je umijeće koje određuje pedagoški takt kao oblik odgojnog djelovanja. Dakle, pri odgojnom djelovanju odgajatelj treba nastojati da bude na istoj razini komu-

²⁵ 1. Needs to step back from the demand which he is working to help the students with.
 2. May not consciously and deliberately begin and end with the purely academic results and purposes.
 3. May not try to achieve naturalness as an educator through the artificial cultivation of himself as educator.

nikacije i osjećaja s učenicom, ali to u konačnici ne znači da treba biti “potpuno isti” s odgajnikom. Izjednačavanjem s odgajnikom odgajatelj rizikuje gubitak potrebne distance, pa bi se razvijanjem svijesti o pedagoškom taktu kod odgajatelja takvo što moglo spriječiti. Pod distancom odgajatelja podrazumijeva se predanost odgajniku, a ne ona distanca koja podrazumijeva izolaciju i odvajanje od odgajnika. Muth (2020) smatra da je osnovna razlika između distance i rezerviranosti u pedagoškom taktu ta što je distanca usmjerena ka odgajatelju, a rezerviranost ka odgajniku. Distancom odgajatelj čuva svoj integritet, a rezerviranošću integritet učenika. Pod rezerviranošću Muth ovdje misli na sposobnost (ne)utjecanja i (ne)miješanja od strane odgajatelja, onda kada je to primjereno. Onako kako odgajatelj treba znati kada i kako djelovati, tako treba znati i kada ne djelovati. Distanca koja je svojstvena pedagoškom odnosu treba biti regulirana pedagoškim taktom, mišljenja je Muth (2020), jer odgajatelj i odgajnik nisu na istim razinama dužnosti i odgovornosti. Distanca ovdje ne podrazumijeva izolaciju i odvajanje od odgajnika, nego pak predanost odgajniku u onoj mjeri koju odgajatelj prosudi da je potrebna u određenom trenutku, kako bi se odgajnik samooblikovao u samostalnu ličnost, što je i cilj odgojnog djelovanja odgajatelja. U određenoj mjeri navedeno se slaže i s Nohlovim (1933/2019) razumijevanjem izraza *distanca* pod kojim on podrazumijeva pedagoški takt koji treba zaštititi odgajnika od vrijeđanja, a poticati njegovo napredovanje.

U didaktičkom smislu Palekčić, (1999: 118), slijedeći Mutha i van Manena, pedagoški takt definira “kao sigurnost u vladanju situacijom, kao dramaturška sposobnost ili vještina, kao dar improvizacije i kao smjelost u primjeni slobodnijih oblika školskog djelovanja”. Doista, pedagoški takt može se porediti s vještinom, ali umjetničkom vještinom ili umijećem, jer se korištenjem brusi i usavršava, ali uz to pedagoški takt i dalje nije tehnika (Zirfas, 2022).

Veoma važan aspekt pedagoškog takta jeste odgajateljeva sigurnost u svakoj situaciji (*Situationssicherheit*) (Muth, 1962). S obzirom na to da je dinamizam odgojno-obrazovnog djelovanja često napet, izazovan i drukčiji, Muth umjetničku vještinu poučavanja vidi u vještini snalaženja na nastavi, odnosno u novim situacijama gdje se koristi kao alat za daljnje oblikovanje nastavnog procesa. Pedagoški takt uspoređuje s pojmom

Stehgreifspiels – ponukan situacijom i intencionalnosti okruženja nastavnik mora spontano reagirati, a ne unaprijed kako je planirao ili projicirao. Muth (1962) improvizaciju (*improvisatorische Gabe*) ne podrazumijeva kao dar bez pripreme; štaviše, autor naglašava da je improvizacija koja se ovdje traži bazirana na dubokom pedagoško-didaktičkom razumijevanju teorije, kao i intenzivnom planiranju. Pored ova dva elementa, Muth ističe i dramaturšku sposobnost (*dramaturgische Fähigkeit*) kao dio pedagoškog takta. Smjelost nastavnika da slobodnije djeluje, ne pristajući na prigušene, metodički isplanirane postupke, za Mutha (1962) predstavlja njegovu hrabrost jer tako ostavlja prostor za samoinicijativu učenikovog djelovanja, preuzimajući rizik “da se dijete izgubi”. Dakle, konačni cilj je da dijete pronade svoj put, a ne da mu ga nastavnik direktno pokaže.

Distancom se nastoji osloboditi prostor za samodjelovanje učenika, odnosno postiže se “ispravna sredina između obrazovne pomoći učitelja i moguće samopomoći učenika” Muth (1962: 55). Friesen i Osguthorpe (2018), Muth (1962) i van Manen (1991) pedagoški takt među ostalim vide i kao “pokazivanje sebe” u različitim nastavnim djelovanjima i oblicima odnosa. Takvo “taktično” djelovanje tumače kao držanje nastavnika ili pak suzdržano djelovanje nastavnika (metaperspektiva iz koje bi se mogla sagledati cjelokupna situacija), a u isto vrijeme i kao samopouzdanje u određenoj situaciji. Improvizacijski dar nastavnika u nastavi ističu pritom kao jedan od osnovnih elemenata pedagoškog takta.

Za Hechlera (2012: 83) pedagoški takt je “repertoar i raspoloživost rutina vezanih uz profesionalne uloge i specifičnih hermeneutičkih obrazaca dotičnog poslovnog polja, te se prema Muthu očituje kao sigurnost u situaciji, kao dramaturška sposobnost, dar improvizacije i smionost za primjenu slobodnih oblika djelovanja”. Muthovo tumačenje proizlazi iz stvarne pedagoške situacije zbog čega ono osigurava stvaran kontakt s onime što je pred odgajateljem, a u takvoj situaciji on takt razumijeva kao smjelost za slobodno djelovanje. Ovdje je riječ o oslanjanju na misaonu snagu odgajatelja. Herbart (1802/1896) ističe da se pedagoški takt odnosi na “brzu prosudbu i odluku”, ali da se one ne odvijaju kao “rutina vječno jednolična”. Može se procijeniti da su na Muthova tumačenja pedagoškog takta djelovale kako Herbartove, tako i Gadamerove ideje (Juuso i Laine, 2006).

Muth (2020) *osjetljivost i rezerviranost* izdvaja kao one osnovne elemente u pedagoškom taktu koji potiču samoaktivnost kod odgajani-ka. Osjetljivost proizlazi iz unutarnjeg stanja odgajatelja budući da je on uvijek okrenut ka drugome u cilju zaštite i potpore. Osjećaj i osjetljivost nemoguće je planirati, one se aktiviraju u određenim nepredvidivim situacijama u kojima unutarnje ja procjeni potrebu za okrenutosti sebstva prema drugom biću, a suprotno tome, rezerviranost bi podrazumijevala *nereagiranje* u određenim situacijama, tj. kada odgajatelj procjeni da ne treba preći granicu uključivanja i/ili pružanja potpore odgajaniku.

Patry i sar. (2019) zamjeraju Nohlu i Muthu što su u tumačenju pedagoškog takta koristili previše sofisticirane pristupe, a zanemarili sveobuhvatni i zadovoljavajući pristup koji bi se, prema njihovom mišljenju, temeljio na razvijenoj teoriji prethodnih koncepata i empirijskih istraživanja u psihologiji i obrazovanju. Patry i njegov istraživački tim nastojali su znanstvenim istraživanjem postaviti nove teorijske paradigme usmjerene na efikasniji transfer teorijskih postavki u nastavnom okruženju, o čemu će kasnije biti više riječi.

Zirfas (2022) pak, afirmirajući ideje Jakoba Mutha, širi okvir razumijevanja osnovnih obilježja pedagoškog takta koji uključuje: empatiju, preuzimanje tuđe perspektive, suzdržanost, poštivanje pojedinca i toleranciju, prikladnost, uravnoteženo djelovanje i reagiranje, sveobuhvatnu pozornost, pokretnu percepciju, kontekstualnu svjesnost, uspostavljanje ravnoteže između blizine i udaljenosti, brzinu prosuđivanja situacije i reagiranja, kreativnost i lakoću djelovanja, otvorenost i slobodu djelovanja, ali i davanje prostora za takvo djelovanje odgajaniku te praćenje razvojnih i vremenskih struktura.

6.1.2. Koncept pedagoškog takta prema Maxu van Manenu

Van Manenovo tumačenje pedagoškog takta blisko je Muthovom. Van Manen pravi distinkciju između taktične međuljudske interakcije i pedagoškog takta. Iako im pripisuje iste karakteristike, razlikuje ih po simetriji: prvi je uvijek simetričan, dok je drugi asimetričan. Odgajanik i odgajatelj uvijek utječu jedan na drugoga, i to ne samo kroz akciju i reakciju u određenoj situaciji, nego i vlastitim osobnostima i socijalnim okruženjem u kojem se

nalaze. Pedagoški takt je pritom asimetričan: odgajatelj uvijek djeluje promišljeno, obazrivo i pažljivo prema odgajaniku bez obzira na reakcije učenika. Odgajatelj ne može očekivati od odgajanika jednako obzirno djelovanje s obzirom na to da odgajnik ne može nositi takvu vrstu odgovornosti. Pedagoški takt za van Manena je iskren i otvoren; on nikada ne bi smio biti obmanjujući ili lažan. Pedagoški takt nije samo teorijsko promišljanje o najboljem rješenju u određenoj situaciji ili, pak, neka vrsta spontanog reagiranja, nego je riječ o “promišljenoj budnosti” ili “prisutnosti” odgajatelja.

Ovakvo tumačenje pedagoškog takta pokazuje koliko pedagogijska perspektiva njeguje snagu misli svakog odgajatelja ne osporavajući je kroz robotizirajuću ulogu učitelja kroz već utvrđene ishode. Iako van Manen (1991) ističe da su i teorijsko-empirijska znanja i etičko-moralni principi jako važni za pedagogiju i da pedagoško djelovanje ne može biti bez njih, oni ipak nisu dovoljni. U pedagoškom momentu niti metoda niti filozofija ne mogu odrediti šta je odgajatelju činiti, odnosno šta odgajatelj treba uraditi u određenom trenutku, ali imaju ključnu ulogu: oni stimuliraju našu pedagošku smotrenost, obazrivost, pažljivost i potiču nas na razmišljanje prije našeg djelovanja, odnosno prije djelovanja odgajatelja (van Manen, 1991). Poenta je, dakle, da dosadašnja saznanja i iskustva odgajatelja potiču na ozbiljnost i smotrenost u razmišljanju, mnogo prije negoli se on odluči na odgojno djelovanje. Naravno, time se prije svega daje na važnosti snazi uma odgajatelja, a potom i njegovoj odgovornosti u pedagoškom djelovanju. Odgajatelj koji ima izgrađen pedagoški takt ima i budni osjećaj odgovornosti prema učeniku – budućem nosiocu vrijednosti – te stalnu otvorenost za pomoć, razumijevanje i poštovanje (Fišer, 1972).

Kao što pedagoški trenutak ne može svoj korijen naći u direktnoj primjeni metode ili teorije, tako ni pedagoški takt ne može biti izveden isključivo iz određene teorije. Veoma je važna činjenica da se suština odgojnog djelovanja očituje praktički, u trenutku konkretne pedagoške situacije. Van der Wolf i van Beukering (2011. prema Sipmanu i sar. 2019) pedagoški takt analiziraju kao “čitanje situacije” i sugeriranje kako da se djeluje u određenom trenutku. Važno je da odgajatelji prilikom razmatranja svake situacije pristupaju djetetu uzimajući u obzir različita saznanja od pedagogijskih teoretičara i istraživača, ali je presudno njihovo znanje i osjećaj za baš to dijete i baš u toj situaciji.

Drugim riječima, pedagogija je kontekstualno osjetljiva (van Manen 1991: 47) na konkretne kontekste životnih priča odgajanika. Svaka pedagoška situacija, prema van Manenu (1991), ima svoje značenje i vrijednost koju prvenstveno odgajatelj mora razumjeti kako bi bio slobodan da pedagoški djeluje i promišlja. Pedagoška promišljenost i pedagoški takt sposobnosti su koje pomažu učitelju da djeluje kroz improvizacijski dar, jer odgajatelj djeluje u svakodnevnim i promjenjivim obrazovnim situacijama (van Manen, 1991). Svaka pedagoška situacija jedinstvena je sama za sebe jer učenici nikada nisu isti, kao ni sam nastavnik, ni socio-emocionalna klima, kao ni situacijske okolnosti itd.

Odgajatelj se stalno mora prilagođavati kako bi ostavio adekvatan trag u svakoj pedagoškoj situaciji. Pedagoški takt je sposobnost za uviđanje svih pedagoških mogućnosti u određenom trenutku i njihovo preoblikovanje u smjeru dobrobiti odgajanika. *Dobro za odgajanika* znači da je taktičnost odgajatelja usmjerena na odgovorno modificiranje, preorijentiranje situacije, nastavne jedinice i svih drugih elemenata pedagoške prakse na adekvatan način. Van Manen (2016a) kasnije u svojim radovima pedagoški takt opisuje kao vrstu empatičnog senzibiliteta i mudrosti, kao i umijeće trenutnog razumijevanja pedagoške situacije. Doista, pedagoški takt kao djelotvorna pedagoška radnja je mnogo više umijeće odgajatelja, nego tehnika kojom se može ovladati.

Biti taktičan znači da odgajatelj posjeduje vještinu utvrđivanja uzročno-posljedičnih veza u ponašanju i onoga skrivenog u odgajaniku, odnosno da ima sposobnost za razumijevanje unutrašnjih misli, osjećanja i želja iz indirektnih i neverbalnih tragova. Pored sposobnosti, takt podrazumijeva i dobru volju da se interpretira psihičko i ponašajno obilježje svakoga odgajanika. Taktičan odgajatelj “zna kako protumačiti, na primjer, dublje značenje srama, neprijateljstva, frustracije, grubosti, sreće, ljutnje, nježnosti, žalosti u specifičnim situacijama s određenim osobama” (van Manen, 1991: 125). Nadalje, van Manen ističe i važnost osjećaja za ograničenja i balans u određenoj situaciji i okolnostima te moralnu intuitivnost. On smatra da taktičan učitelj treba biti sposoban za alternativne i drukčije perspektive i poglede, kako bi bio vješt da vidi iz odgajanikove perspektive, pored vlastite, iako je veoma često odgajanikova perspektiva teško dokučiva za odraslu osobu. Stoga odgajatelj treba usmjeriti svoju pažnju

na razumijevanje odgajanja racionalnom interpretacijom pedagoške situacije, potom na razumijevanje i empatiju osjećanja i konteksta života odgajnika te na poštovanje trenutnog i anticipiranog stanja ličnosti odgajnika. Naslanjajući se na van Manenove ideje, Palekčić (1999: 118) uočava da pedagoški takt “osigurava djetetu prostor; štiti ono što je djetetu osjetljivo (vulnerabilno); sprečava povredu djeteta; zacjeljuje ono što je slomljeno; jača ono što je dobro; potiče ono što je jedinstveno (neponovljivo); potiče osobni razvoj i učenje”. Čuvanjem integriteta svakog odgajnika, kreira se prostor u kojem se odgajnik osjeća sigurno i priznato, razvijajući osjećaj povjerenja i poštovanje prema odgajatelju. Juuso i Laine (2006: 8) van Manenov opći takt vide kao “duboko dijaloško poštovanje ljudske subjektivnosti i dostojanstva, otvorenosti i osjetljivosti na misli i osjećaje druge osobe bez obzira na životnu dob druge osobe”. Kao što smo već rekli, pedagoški takt se pritom ne odnosi samo na afektivnu komponentu, već snažno uključuje i racionalni segment, misaonu uključenost i uvid u situaciju. Umna uključenost u otključavanje pedagoške situacije je i “suzdržavanje, otvorenost ka dječijem iskustvu, usklađivanje subjektiviteta, suptilni utjecaj, situacijska samouvjerenost i improvizacijski dar”, smatra Van Manen (1991: 149).

Analizirajući pedagoški takt, van Manen (1991) se osvrće na distinkciju između pedagoškog takta i improvizirane taktičnosti u ponašanju. Jednostavno je razlikovati pravi iskonski pedagoški takt od lažne taktičnosti i prefinjenosti u ponašanju. Iskreni takt uvijek je za dobro osobe prema kojoj je taj takt usmjeren, dok je licemjerni takt kao prefinjenost uvijek usmjeren stjecanju vlastitih interesa ili potreba. Usmjerenost takta na drugost objašnjava kroz ideje da je “takt praksa drugosti” i da je “svaki čovjek moja drugost ili moje drugo”, (van Manen, 1991: 139) “orijentirana briga prema drugima... Briga je spremnost da se preuzme teret, nevolja ili tuga za drugoga...” (van Manen, 1991: 145–146). Pedagoški takt je ishod promišljenosti, osjetljivost prema drugome, ali i orijentiranosti prema svrsi odgoja. Bez ove nužne karakteristike, takt bi mogao imati manipulativan karakter.

Prema van Manenu takt se razvija kroz vježbu koja podrazumijeva promatranje drugoga kao osobe koja može biti povrijeđena, slaba, izgubljena, nesigurna i sl. Tako odgajatelj razvija neosuđujući stav prema odgajniku, razumijevajući i prihvatajući njega kao osobu. Odgajatelj

priskrbnjuje u ovakvoj odgojnoj situaciji, prema van Manenu, dvije veoma važne pozicije: (1) da bude tu za odgajanika ili (2) da se orijentira ka odgajaniku. Riječ je o tome da upravo ovakve pozicije otvaraju mogućnost da odgajatelj pokaže puninu svoje etičke odgovornosti prema odgajaniku. Prema Palekčiću, pedagošku uvidavnost čine dvije sastavnice: pedagoško mišljenje i pedagoški takt (Palekčić, 1999).

Van Manen (1995) smatra da refleksivno mišljenje ne samo da treba biti jedan od važnih elemenata nastavničkih umijeća, nego treba biti i jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja. Važnost refleksivnog mišljenja prema Gastager i sar. (2017) jeste u tome da ono akciju, koja je na prvu veoma privlačna i čini se odgovarajuća, pretvara u "inteligentnu odluku". Takve promišljene odluke potiču kod nastavnika obazrivost i odgovornost u odgojnom djelovanju, a ono što se čini i snažnijim od toga jeste da tako naučeno ponašanje postaje dijelom habitusa nastavnika jer ono, pored teorije i iskustvene prakse, daje važnost snazi uma za pronicljivo djelovanje. Prema van Manenu (2016a), pritom nije dovoljna automatska primjena refleksivne metode, nego je potrebno poznavanje mnoštva metoda i primjena one koju iziskuje nastavna situacija. Ovdje se pod metodom podrazumijevaju i odgojno-obrazovni principi i sredstva.

Odgajatelj je dužan pedagoškim taktom prevenirati da zahtjevi kurikuluma povrijede i obeshrabre učenika na putu učenja. Iako je proces učenja i poučavanja u odgojno-obrazovnoj instituciji doista kompleksan put u kojem učenici prolaze kroz različite oscilacije od zabave, mučenja, truda, uživanja i sl., Van Manen (1991) smatra da neugodnosti poput anksioznosti i negativnosti kroz koje prolaze svi učenici u učenju i stjecanju novih znanja i vrijednosti provociraju učenika da promišlja i da se trudi kako bi usvojio određene zahtjeve. Dakle, odgajatelj bi trebao osigurati situaciju i takav pedagoški odnos u kojem učenik može "osjećati neugodnosti" u učenju, ali kao izazov da se aktivnije uključi kako bi ih prevazišao, a nikako da bi se osjećao nemoćnim da nešto savlada. Odgajatelj učenika ne smije štititi od ovakvih iskustava, ali jednako tako treba pratiti proces njihovog razrješavanja. Ovo praćenje također treba raditi s taktom, koji ponekad zahtijeva uključivanje, ponekad neuključivanje, kako bi Muth rekao.

6.2. Unutarnji glas – intuitivnost u pedagoškom taktu

Djelovanje pod intuicijom u pedagoškim situacijama i intuitivno prilagođavanje odgajanicima / učenicima sastavni je dio pedagoškog takta. Takvo što smatraju brojni znanstvenici: Herbart (1802), Fišer (1972), Gadamer (1978), Bors i Stevens (2013) i Van der Wolf i van Beukering (2011. prema Sipman i sar. 2019), van Manen (1999, 2016a, b), Kenedy (2002), Neuweg (2008), Friesen (2018, 2019), Sipman i sar. (2019), Saleman, (2020), Friesen i Kenklies (2022), Zirfas (2022).

Osoba koja posjeduje pedagoški takt je ona koja “osjeća” što treba učiniti (Van Manen, 1999; Herbart prema Friesen i Kenklies 2022), a njeno “znanje” o tome šta treba učiniti u datom trenutku proizlazi iz glave i srca (van Manen, 2016b). Prema rezultatima istraživanja Sipman i sar. (2019), ispitanici (55 nastavnika iz osnovnih škola) su prepoznali dimenziju intuicije unutar pedagoškoga takta, smatrajući je iznimno značajnom jer olakšava učiteljima da osjete potrebe i interese svojih učenika. Prisutnost intuicije u njihovome radu olakšava im uključivanje učenika kao aktivnih aktera u odgojno-obrazovni proces te im omogućava sprečavanje potencijalnih sukoba među učenicima. Sipman i sar. (2019) preporučuju daljnja istraživanja na ovu temu, što bi svakako bio i doprinos na praktičnom planu pedagogije, jer bi razvoj intuicije kod nastavnika rezultirao poboljšanjem kvalitete nastave, ali i socijalno-emocionalne klime u odjelenju.

Važnost intuicije u pedagoškom taktu Herbart najprije prepoznaje (1802/1896) u nastavnikovom djelovanju shodno *Gefühle* (osjećaju ili osjetljivosti) ili unutarnjem djelovanju koje nije proisteklo iz teorije ili procesa razmišljanja. Palekčić (1999: 116) također pedagoški takt više vidi kao nutrinski afektivni ton, negoli kognitivni zaključak: “Takt je više rezultat općeg duševnog stanja čovjeka, negoli njegova mišljenja.” Na sličan način i Friesen (2019) objašnjava ukorijenjenost intuicije u pedagoški takt, budući da on u sebi nosi više notu osjećajne kvalitete, negoli logičkih zaključaka, slijepog praćenja teorije ili nekih eksplicitnih djelovanja. Muth (1962) i van Manen (1999, 2016a, b) ističu da se pedagoški takt sam po sebi “pokazuje” kroz riječi i direktnu akciju, a na istom tragu je i Friesen (2019).

Intuitivnost unutar pedagoškog odnosa ne treba nužno shvatati kao nešto iracionalno, već ju je, smatra Fišer (1972), bolje razumjeti kao nešto

što se brzo i učinkovito javlja u kontekstu razumijevanja i rješavanja pedagoških situacija.

Pedagoška intuicija je unutarnji glas i sigurnost koja odgajatelju pokazuje pravac i način kretanja u prosudbi pedagoške situacije, ali i onoga što je dobro za dijete. Naslanjajući se na mišljenje van Manena, Juusoa i Lainea (2004) pedagoški takt vide kao intuitivnu reakciju na specifičnu pedagošku situaciju, koja je, dakako, zasnovana na odgajateljevoj obazrivosti, ali i na idejama koje ga svjesno vode. To vodi, prema Herttingu (2010), i ka mišljenju da je pedagoški takt povezan s dobrom odgajateljevom intuicijom i osnovnim “humanističkim pogledom”.

Van Manen (2016a: 78) u novijim radovima navodi da je pedagoški takt “način djelovanja koji prije svega zavisi od intuitivne osjetljivosti – drugim riječima: razumijevanja osjećaja”, ali on (1991), međutim, ne zapostavlja ni razumski segment koji se oslanja na osjećaje. Pedagoški takt je vještina odgajatelja da adekvatno, efikasno i brzo reagira u određenim pedagoškim situacijama uz veliki broj ulaznih i procesuiranih podataka u vezi sa sudionicima određene pedagoške situacije. Otuda Sipman i sar. (2019) pedagoški takt tretiraju kao ostvarenje odgajateljeve intuicije. Intuicija, kao nesvjesna ekspertiza, pomaže nastavniku da prepozna i razumije situaciju i okruženje u odjeljenju pri realizaciji nastave (Kennedy, 2002). Taj osjećaj koji nastavnik posjeduje u određenim pedagoškim situacijama potiče ga na reagiranje i djelovanje u skladu s tim osjećajem.

Prema Sipmanu i sar. (2019) pedagoški takt je važan za svrhovitost obrazovnih institucija, a ona se ogleda u dimenzijama kvalifikacije, subjektifikacije i socijalizacije (Biesta, 2014). Ispunjena svrha podrazumijeva sinergiju sve tri komponente. Iako su često u praksi one u sukobu, čini se važnim u određenim situacijama procijeniti prioritet jedne nad drugima, a prema Sipmanu i sar. (2019) upravo se u tome očituje važnost pedagoškog takta. Nastavnici koji izvide kvalitetno odgojno poučavanje znalci su koji djeluju intuitivno i fleksibilno, jer je “tacit knowing – prešutno znanje – koje je pohranjeno u takvom djelovanju, jer znalac doista nema vremena za glasne monologe” Neuweg (2008: 17). Osjetljivost i fleksibilnost u pedagoškom radu, kao aspekt taktičnog djelovanja filozof Friedrich D. E. Schleiermacher opisuje kao posebnu kvalitetu ljudske interakcije u kojoj taktična osoba primjenjujući “dobar ton” kreira toplu društvenu atmosferu (van Manen, 1999).

Istražujući šta je potrebno za poučavanje, neki znanstvenici (Biesta, 2014; van Manen 1991; Sipman i sar. 2019) oslanjaju se na Aristotelovo promišljanje o odnosu *techne*²⁶ (vještina) i *phronesis*²⁷ (razboritost). Prvo se odnosi na produktivnu (proizvod-tvoreću) uporabu metoda, sredstava i principa, a drugo na vrlinu kojom se prosuđuje što se treba učiniti u određenom trenutku sa svrhom dobra za čovjeka. Winch i sar. (2015. prema Sipman i sar., 2019) smatraju da *techne* odgajateljima omogućava da zamisle, predviđaju i objasne nešto u odgojnim situacijama, dok *phronesis* osigurava odgajatelje u odlučivanju u složenim situacijama. Van Manen (2016a) *phronesis* izjednačava s praktičkom prosudbom i reflektivnom mudrošću (“practical judgements” i “reflective wisdom”). Pri tome ne treba zanemariti činjenicu da je to, ipak, model praktičnog znanja u činjenju radi neke svrhe, a ta svrha je ono dobro. *Phronesis*²⁸ možemo prevesti i kao razboritost – osjetljivost u razumijevanju situacije, za koju Aristotel (1988: 121) kaže da ne može biti “ni znanost ni umijeće: ne znanost, jer ono što se čini može biti drukčije, i ne umijeće, jer je jednog roda činidba, a drugog tvorba. Preostaje da je ona istinski činidbena sposobnost prema razumu, a što se tiče stvari koje su čovjeku dobre ili loše. Jer tvorba ima svrhu različitu od sebe same, dok je činidba nema; naime: dobra činidba je sama sebi svrhom.” Prema tome, razboritost (*phronesis*) je različita od vještine (*techne*) u tome što je ona princip *praktičke* djelatnosti, koja ima svrhu u djelatnosti samoj, dok *techne* kao princip *proizvodilačke* djelatnosti ima svrhu u proizvodu. Uz ovu bitnu razliku, Aristotel potencira još jednu važnu stvar osim ove distinkcije prema proizvodnoj djelatnosti. Razboritost ne samo da nije princip proizvodnje, nego nije niti princip teorijske znanosti (*episteme the-*

²⁶ Ovdje se ne misli na tehniku i zanatstvo u djelovanju, nego pak na spoznajni pojam, tj. umijeće / snalaženje prema Heideggeru. Heidegger, M. (1969) “O suštini i pojmu fysis u Aristotelovoj Fizici B1”, u: *Putni znakovi*. Pogledati i u: Heidegger, M. (1999) “Pitanje o tehnici”, u: *Predavanja i rasprave*. Plato, Beograd.

²⁷ *Phronesis* (φρόνησις) kao praktička spoznaja jest sposobnost prosuđivanja i shvaćanja istine onih stvari koje nisu nužne (kakvi su npr. predmeti *episteme* kao teorijske spoznaje), koje mogu biti i drukčije, što znači da se ovdje nužno prosuđuje i sama situacija, pri čemu je cijela ova djelatnost rasuđivanja usmjerena na ono što je dobro, a što nije za čovjeka (Aristotel, 1988).

²⁸ Zanimljivo tumačenje Aristotelova *phronesis*a kao vrste volje daje Arendt (2006: 82).

oretike). Razlog tome je što se znanost bavi stvarima koje su nužno takve kakve jesu i nikakve drukčije. Razboritost se pak bavi stvarima koje mogu biti i drukčije, što znači da se u ovoj domeni ljudskog opstanka bavimo bitno jednokratnim, specifičnim, visoko kontekstualnim procjenjivanjem. U ovakvoj djelatnosti nema proračunljivosti unaprijed, nema ponovljivosti i nema garancija. Razboritost je pri tome promišljanje čovjeka o tome što je najbolje što čovjek može učiniti: ona je usmjerena svrhom ka dobru čovjeka. Razboritost nije bez smjera. Ona je usmjerena svrhom onoga dobrog u praktičkom smislu toga pojma. Zato niti praksa nije *bilo kakvo* djelovanje ili djelovanje naprosto. Praksa je po svojem pojmu *dobro* djelovanje. Ona se bavi stvarima koje su čovjeku lijepe, pravedne i dobre. U tome se, dakle, očituje koliko je, zapravo, razboritost dio pedagoškog takta odgajatelja, jer pedagoško djelovanje je ono djelovanje koje je usmjereno ka svrsi i smislu odgajanja kao čovjeka, odnosno za njegovo dobro. Razboritost, dakle, nije ni znanost, ni tehnika, ni mnijenje (kao puko individualni nazor na svijet), ni vješto pogađanje, ni istraživanje, već “ispravnost naspram onoga što je korisno, što se tiče i svrhe i načina i vremena” Aristotel (1988: 129). Ove misli su dalekosežne za svako razmišljanje o bilo kojoj pedagoškoj praksi, ne samo o nastavi. Na ovome tragu postaje jasno da se niti obrazovanje nastavnika ne može temeljiti na obuci za standardno “izvođenje posla” ili pak kao standardno uvođenje u proračunljive metodike nastavnog rada. Jedno od centralnih pitanja tu je – kako odgajati i obrazovati odgajatelje za pedagoški takt? Upravo se tehnički pristup pedagoškoj praksi pokazuje kao nepedagoški, dok je pristup temeljen na *phronesisu* pedagoškičan. Pedagoški takt se pritom može smatrati pedagoškom formulacijom *phronesisa*.

Kako je pedagoški takt intuitivno osjećajan i osjetljiv na aktere pedagoške situacije, tako je intuitivan i u odnosu na samu situaciju “kada nam se čini da nam situacija govori kako bismo se trebali ponašati” Van Manen (2016a: 52). Pedagoški takt je intuitivna praksa u kojoj svaki odgajatelj ima unutarnji glas kojim kaže drugom dijelu sebe što treba činiti; u tom trenutku razgovaraju dijelovi unutarnjeg ja, kako bi adekvatno odgojno reagirali. To je, dakle, ishod svjesnog perceptivnog načina kontingentnog djelovanja, iako je to i dalje promišljeno djelovanje.

6.3. Noviji pristupi izučavanju pedagoškog takta

Iako je pedagoški takt jedan od ključnih pojmova u znanosti o odgoju, valja kazati da do danas on nije dobio odgovarajuću znanstvenu i empirijsku elaboraciju i valorizaciju. Prema van Manenu (1991: 138) “teorije odgoja su iznenađujuće tihe o značaju kvalitete takta i njegove ponašajne manifestacije”. Ovaj autor smatra da se trendovi u obrazovanju ne bave dovoljno pedagoškim taktom budući da je znanost svoja nastojanja usmjerila na neke druge, posebno mjerljivije segmente obrazovanja. Takvo što je najzornije u kurikularnim reformama i politici obrazovanja usmjerenoj na strogo mjerljive ishode učenja – učitelji nastoje poučavati samo ono što će biti na ispitima, dok školska politika ne pruža priliku učenicima za iskustveno učenje kroz same pedagoške procese i zajedništvo. U takvom pristupu nije moguće niti stavljanje odgajanja u središte odgoja i obrazovanja, niti shvaćanje same pedagoške prakse kao otvorenog procesa. Mnoge izolovane pedagoške reforme nemaju humanističku ni svrhu ni korist (Adorno, 2020). Svi ovi pokušaji su znaci da pedagogija više ne obrazuje cjelovite ličnosti, nego samo njene partikularitete u smislu specifičnih, performativno usmjerenih vještina i kompetencija – što nije, prema van Manenu, njen potpuni smisao.

Teorije odgoja i obrazovanja dugo su vremena posvećivale istraživačku pažnju segmentima u obrazovanju koji pripadaju domeni svjesnog, racionalnog i planiranog, a zanemarivale fenomene koje nije moguće do kraja racionalizirati, planirati i definirati kao uputstvo – jedan o takvih fenomena je pedagoški takt (Muth, 2020). Današnjoj znanstvenoj sceni Živković (2009) također zamjera nedovoljno elaboriranje, kako u teoriji, tako i u empiriji, pojma *pedagoški takt*, kako bi se u istraživanju mogao koristiti kao istraživačka varijabla. Prema Patryu (2012), pedagoški takt je u teorijsko-empirijskom pristupu zapostavljen u pedagogiji, jer u empirijskim odgojno-obrazovnim istraživanjima nemamo teoriju o pedagoškom taktu. Pedagoški takt je teorijsko-praktička konstrukcija koju je teško operacionalizirati, odnosno nemoguće ju je svesti na očigledne, opipljive i unaprijed definirane elemente i mehanizme. Ovdje je važno istaknuti jednu razliku, a to je ona između pedagoške prakse i empirijskih istraživanja u pedagogiji. Ponekad se neopravdano smatra da je empirijsko-znanstvena

pedagogija, samim time što je empirijska, ujedno i bliža praksi. Međutim, empirističkom pristupu znanosti vrlo često svojstven pozitivizam, koji polazi od onoga stvorenog (onoga empirijski već-postojećeg) kao ontološkog primata, u najdubljoj je i najdirektnijoj suprotnosti spram praktičkog pristupa svijetu, čija bit jest ta da ljudska praksa *stvara*, odnosno *proizvodi* historijski svijet i utoliko je ovdje riječ o ontološkom primatu slobodne proizvodnje, a ne proizvoda.

Uz to, u pogledu poimanja teorije, u sferi pedagoškog takta vidljivo je da jedan specifičan pedagojski pogled na teoriju, koji teoriju prije svega vidi kao sposobnost misaone refleksivnosti, predstavlja implicitan moment same prakse pedagoškog takta. Takva procesna teorija, koja se sastoji u autonomnoj *djelatnosti* mišljenja, a ne u mišljenju kao generaliziranju, zapisivanju i petrificiranju empirije, u potpunom je skladu s djelatnim karakterom prakse. Ovo jedinstvo vidljivo je u onome što smo već analizirali – da se sama praksa pedagoškog takta s jedne strane sastoji u promatranju i praćenju pedagoške situacije, a s druge u *djelo-tvornom* povezivanju te situacije s refleksijom pedagoške svrhe. Ovaj drugi moment u praksi pedagoškog takta je suštinski teorijski.

Na tragu potrage primarno za empirijsko-znanstvenim (a ne praktičkim) konceptom takta, Patry (2012: 102–104) izdvaja pet fundamentalnih razloga zašto je potreban koncept pedagoškog takta koji bi bio iskoristiv za formuliranje empirijskih pedagojskih istraživanja.

Prvo, teorija pedagoškog takta je prema njemu kompilacija određenih pedagoških zakonitosti koje trebaju biti interpretirane i primijenjene na pedagošku praksu u vidu radnji. Znanstvene teorije same po sebi za njega nisu idiosinkretičke – nisu primjenjive za pojedinu osobu i/ili u pojedinoj situaciji, već su općenite, pa se drugi razlog ogleda u antinomiji općenito-konkretno. Ovdje je recimo vidljiv Patryev bitno drukčiji pristup teoriji od onoga koji mi koristimo u ovome radu. Dalje, treći razlog je postojanje više ciljeva u odgojno-obrazovnom djelovanju, pa je između kognitivnih, socijalnih, emocionalnih ciljeva, discipline u razredu itd. nužno uspostaviti prioritete među njima na osnovu specifičnosti situacije (Patry, 2012). Četvrti razlog za potrebu kreiranja koncepta pedagoškog takta je pluralizam teorija koje nude različite pedagojske perspektive i zakonitosti.

Patry ovdje (2012) smatra da mnoštvo teorija ne treba biti međusobno isključivo, već da pedagoški praktičari nužno trebaju nekoliko simultanih teorija za određenu pedagošku situaciju. Na kraju, kao peti razlog Patry navodi da kompletno odgojno djelovanje, a time i pedagoški takt, mora biti bazirano na specifičnosti pedagoške situacije. Svih ovih pet ključnih značajki moraju biti obuhvaćene kako bi “prešutna dimenzija takta postala mjerljiva” Patry (2012: 104).

U posljednjih desetak godina urađeno je nekoliko projekata u akademsko-znanstvenim krugovima o pedagoškom taktu. Projekat *Pedagoški takt* podržan od FWF Austrijskog fonda za znanost (ili Austrijski znanstveni fond) [P27191] realiziran je na Odsjek za pedagogiju Univerziteta u Salzburgu od januara 2015. do decembra 2017. godine. Na osnovu njege objavljene su brojne publikacije o teorijskim i empirijskim aspektima pedagoškog takta. Značajan teorijsko-empirijski doprinos dao je Norm Friesen (2017, 2018, 2019) u člancima, kao i Toom (2006) čija je doktorska disertacija na Univerzitetu u Helsinkiju potaknula niz daljih istraživanja o pedagoškom taktu. Prva knjiga o pedagoškom taktu objavljena nakon djela Jakoba Mutha u Njemačkoj je *Der pädagogische Takt – Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel / Pedagogical Tact: A Formula for educational Studies* autora Jörg Zirfasa. Značajna monografija o pedagoškom taktu je i knjiga čiji su urednici Norm Friesen i Karsten Kenklies (2022) *Tact and Pedagogical Relationship: Introductory Readings*, koja sadrži nekoliko prevoda njemačkih najznačajnijih autora koji su pisali o pedagoškom taktu.

U novije vrijeme, Gastager i sar. (2017) napravili su pregled različitih pristupa tumačenju pedagoškog takta. U nekoliko kategorija podijelili su teoretičare bliskih stajališta. Na jednoj strani navode da Nohl pedagoški takt tretira kao “mesotos odnos” i Aristotelov mesotos²⁹ “ni previše ni premalo”, a Patry (1991, 2009) se posebno fokusira na to da je taktično ponašanje situacijski specifično i određeno. Drugi koncept koji autori identificiraju utemeljen je u empirijsko-analitičkoj tradiciji: to je model CAPS (*Cognitive-Affective Personality System* – “Kognitivno afektivni sistem osobnosti”) koji primjenjuje Patry kroz samostalne studije i studije sa saradnicima (2011; 2016, 2019). Oni se fokusiraju na šest faktora ili kognitivno-afektivnih jedinica: kompetencija, percepcija, očekivanje, ciljevi i

²⁹ *Aurea mediocritas* znači “zlatna sredina; ni previše ni premalo, već koliko je potrebno”.

dostignuća, te princip samoregulacije i emocije. Autori naglašavaju međusobnu povezanost ovih jedinica i to da, zavisno od specifičnosti situacije, sve mogu biti dijelom pedagoškog djelovanja. U treću kategoriju autori smještaju Nohla, Herbarta, Mutha i dr., prema čijem mišljenju, prema navodima autora pregleda, taktično ponašanje mora zadovoljavati normativne (etičke) zahtjeve. U ovom pristupu najvažnijim se ističe pristup odgovornosti odgajatelja u određenoj situaciji, koji – prema interpretaciji autora ovoga pregleda – “svoje” “moralne odluke” opravdava osluškujući osobni vrijednosni sistem ili pak vrijednosti obrazovnih autoriteta ili institucija (Gastager i sar. 2017; Patry i sar. 2019). Pogled autora ovoga pregleda, čini se, ovdje previđa filozofijski karakter moralnog prosuđivanja, koji je nesumnjivo centralan u pogledu autora na koje se referiraju, te tako u pozitivističkoj maniri ovo filozofijsko prosuđivanje svodi na osobni vrijednosni sistem, vrijednosti autoriteta i vrijednosti institucija. Ovim pogledom se u potpunosti obesmišlava sama bit pozicije autora poput Nohla, Herbarta ili Mutha. Ovo je zapravo logična posljedica pozitivističkog tretiranja etike kao normativnog prostora. Istinska, filozofijska etika suštinski je ne-normativna i utemeljena u otvorenom karakteru *phronesis*, kako smo već raspravljali. Etika, u njezinom istinskom, filozofijskom smislu polje je onog praktičkog, a ne polje pozitivistički shvaćene normativnosti. U četvrtu kategoriju autori stavljaju Van Manena koji pedagoškom taktu, uz društveno znanstvene metode, pristupa fenomenološki.

Kako smo već spomenuli, pedagoški takt, promatran iz perspektive empirističke tradicije, nije zadovoljavajuće znanstveno etabliran i istražen. Na tom tragu, teško je govoriti ko ima razvijeniji pedagoški takt, odnosno jesu li to iskusniji učitelji i odgajatelji ili možda mlađi. Polazeći od Herbartovog stajališta da iskusniji učitelj nije nužno i taktičniji, Gastager i sar. (2017) bavili su se pedagoškim taktom mentora i početnika učitelja. Referiraju se na nekoliko stavova o tome zašto bi iskusniji učitelj mogao biti taktičniji od početnika (Berliner, 2001. prema Gastager i sar., 2017). Prvi stav je taj da početnici nisu naučili da se nose s praktičkim situacijama, ali da znanstvene teorijske koncepte mogu primijeniti u određenoj situaciji – početnici-učitelji su mnogo bliži teorijskim idejama za razliku od iskusnijih učitelja koji su se distancirali od tih modela, odnosno početnici su više vezani za sadržaj zbog čega često zanemaruju “Kairosovo vrijeme”.

Pedagoški takt zahtijeva djelovanje u pravom trenutku ili Kairosovom³⁰ vremenu. Izraz *Kairosovo vrijeme* označava pravovremeno vrijeme za djelovanje, reakciju, povratnu informaciju itd. Taj trenutak ili vrijeme traži od odgajatelja potpunu duhovnu i fizičku prisutnost unutar pedagoške situacije, shodno njenom značenju i značaju, i to sve kako bi se adekvatno reagiralo u tom “savršenom” i “plodonosnom” trenutku. Van Manen (2016: 52) naglašava da su ti Kairos-trenuci “čisti, savršeni, nepredvidivi i nekontrolirani trenuci koji posjeduju mogućnost” i koje je odgajatelj dužan iskoristiti. Vrijeme je prolazna kategorija, stoga je nužno da odgajatelj reagira na pravi način u pravo vrijeme. Tako se ostvaruje uspjeh, odnosno, u suprotnom – odgojno djelovanje je zakašnjelo i neuspjelo. Interesantno je da se u muzici za ritam kao jedinicu muzičkog vremena u njemačkom jeziku koristi riječ *Takt*, dok je njemačka riječ za dirigentsku palicu *Taktstock*, štap koji pobjeđuje vrijeme (Van Manen, 1991: 131). I jednim i drugim nastoji se naznačiti važnost pravovremenog djelovanja, a sve kako bi se ostvarila prvobitna intencija i svrha djelovanja.

Među novijim istraživanjima čini se interesantnim prikazati i tumačenje pedagoškog takta kao utjelovljenja u odgajatelju. Friesen (2019) pedagoški takt istražuje i pronalazi na komunikativnoj razini između odgajatelja i odgajanika: u njegovim pokretima ruku, tijela, pogledima; dakle, u neverbalnim gestama i pokretima u kojima se utjelovljavaju prisutnost i zainteresiranost odgajatelja za pedagoški akt. Otuda se posebna pažnja usmjerava na (para)lingvističke znakove: ton, dikciju, akcentuaciju. Pedagoški takt očituje se u načinu postavljanja pitanja te organizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Tako, naprimjer, odgajatelj formuliра pitanje u kojem ne traži automatizirani odgovor bez aktiviteta odgajanika, već suprotno – traga za njegovom budnošću, zainteresiranošću, promišljenošću, odnosno za kognitivnim naporom da dođe najprije do uključenosti, a potom i do tačnog odgovora. Prema Friesenu (2019), govorom tijela odgajatelj oslikava utjelovljeni pedagoški takt u kojem svojim pokretima i položajem odgajatelj otvara prostor i slobodu za aktivnosti pri davanju odgovora, pružajući odgajaniku podršku i razumijevanje, ali ne izravno,

³⁰ Odnosi se na Kairosa, Boga pravog trenutka, pa se Kairosovo vrijeme ili Kairosov trenutak odnosi na “božije vrijeme / trenutak”, a nosi značenje pravog ili odgovarajućeg trenutka ili kvalitativne reprezentacije vremena, a ne kvantitativne.

budući da mu u isto vrijeme odaje sliku upornosti za strpljivo čekanje odgajanikovog samoaktiviteta.

Palekčić pedagoški takt vidi kao umijeće profesionalnog djelovanja; on se danas izučava kroz “pedagoške kompetencije”, iako se pritom ne rabi termin pedagoški takt. On sintagmu “profesionalna kompetencija” nastavnika ne identificira s pedagoškim taktom kao pedagogijskim pojmom, već takt vidi kao holistički fenomen, koji kao takav nadilazi empirijski utvrđene kompetencije odgajatelja. Pedagoški takt je kategorija koju je nemoguće operacionalizirati i objasniti kroz konkretne sekvence, ali je iznimno važno da odgajatelji uče razvijati vještine za taktično djelovanje. Za posjedovanje pedagoškog takta nužno je obrazovati se ukoliko želimo imati pouzdanje u svoj takt, odnosno ne treba se oslanjati na vlastiti osjećaj koji nema pedagošku izobrazbu i pedagoško razumijevanje u svojoj osnovi (usp. Gadamer, 1978; Zirfas, 2022). Tako i Hermann Helmholtz način rada duhovnih znanosti tumači kroz umjetnički osjećaj i takt koji “ustvari pretpostavlja ovaj elemenat obrazovanja, unutar kojeg je duhu data posebno slobodna pokretljivost... takt koji kao elemenat nosi obrazovanje sudova i način spoznaje duhovnih nauka” (Gadamer, 1978: 41). On takt ne vidi samo kao običan osjećaj, već smatra da je “takt određeni način spoznavanja i postojanja koji obuhvata važan ljudski znanstveni pojam *Bildung* (oblikovanje ili obrazovanje)” (Helmholtz prema Van Manen 1999: 131). Ako se na ovome tragu ponovno baci pogled na pokušaje empirijsko-znanstvenog konceptualiziranja takta, tada je vidljivo da je tu potrebno biti jako oprezan. Ovakva konceptualizacija takta vrlo lahko mogla bi dovesti do toga da se ono spontano, živo-teorijsko, umjetničko, praktičko-proizvodno, kreativno – što je sve suštinski inherentno pedagoškom taktu – pokuša svesti na operacionalizirane kategorije i procese i da se tim aktom zapravo ukine suština takta. Pitanje je koliko je empirijsko-znanstveni pristup uopće iz sebe samoga u mogućnosti uočiti bit pedagoškog takta. Baš u ovoj nemogućnosti operacionalizacije i nemjerljivosti je najdublji pedagoški karakter, a s druge strane i najveća poteškoća pedagoškog takta (poteškoća u smislu pitanja poput – Kako odgajati i obrazovati za pedagoški takt?). Međutim, ta poteškoća je upravo *bitna* poteškoća, koja je pedagogijski duboko instruktivna jer nam baca svjetlo na sam *opći karakter* kako pedagogijske prakse, tako i pedagogijske teorije.

Pedagoški takt, kao sposobnost pravovremenog reagiranja i djelovanja u pedagoškoj situaciji ili pak kao sinteza onoga što znamo teorijski i kako analiziramo određenu situaciju, uvijek potiče da se djeluje u praksi. Prema Fišeru (1972), zbog toga jedni odgoj doživljavaju umjetnošću, dok drugi smatraju da je imanje takta u odgojnom djelovanju nešto što odgajatelj nosi sa sobom kao urođeno umijeće ili *feeling*. Svi dijele mišljenje u jednom: potencijal za kvalitetu vlastitog odgojnog djelovanja moguć je samo ako odgajatelj živi kao autorefleksivni praktičar; kada se neprestano samobrazuje, potiče sam sebe na analiziranje i prikupljanje poučnih iskustava. Veoma je važno, uz sve to, da odgajatelj svom poslu pristupa sa strašću, energijom i usmjerenošću ka pedagoškom dobru svakoga djeteta.

U novijoj studiji Van Manen (2016: 78–79) opisuje pedagoški takt u pet stavki: “u svakodnevnom životu očituje [se] kao trenutna akcija; oblikuje način djelovanja koji prije svega zavisi od intuitivne osjećajnosti i osjetljivosti – drugim riječima, od razumijevanja osjećaja; osjetljiv je na jedinstvenost djeteta ili mlade osobe; osjetljiv je na osobitosti i kontekst situacije; jedinstven i za osobni karakter učitelja, majke, oca, psihologa i za njihovu osobnu pedagogiju (interpretativna osjetljivost, pažnja, egzistencijalne vrijednosti, životna značenja, načini stajanja u životu, ontologije, itd.)”. Iako nastavnik može da posjeduje neka od ovih umijeća, time nije osigurana “pedagoška vjerodostojnost i djelotvornost” nastavnika. Zato Palekčić (1999) pedagoški takt određuje načelno kao *držanje* (njem. *Haltung*), tj. “holistička obrazovana pedagoška svijest i držanje koje ima neka obilježja čula”. Pedagoški takt nije moguće definirati samo kao osjećaj po kojem se odgaja, odnosno kao osjetljivost i obazrivost prema drugome, kao teorijsku spoznaju i pedagoški obrazovano mišljenje, ili, pak, kao vještinu brzog reagiranja u određenim situacijama. Zirfas (2022) također afirmira ideju o brznoj procjeni kako odgojno djelovati i reagirati u određenoj pedagoškoj situaciji, te ističe da je pedagoški takt doista “vremenski osjetljiv”. Međutim, naglašava da pedagoški takt nije baziran samo na kognitivnoj procjeni, nego je pak determiniran “smislom, osjećajem i voljom” odgajatelja. Naime, on je sve to uz čvrstu prožetost svih ovih elemenata bogaćenih i razvijenih u praksi: to je dio habitusa svakog odgajatelja.

6.4. Pedagoški takt kao (praktička) sinteza teorije i prakse

Ostvarenje pedagoškog takta moguće je samo ako je djelovanje prvobitno bazirano na teorijsko-misaonoj internalizaciji svrhe i smisla pedagoškog djelovanja kod odgajatelja te djelovanju u praktičkom prostoru koji je kreiran za izgradnju trezvenosti i razboritosti u pedagoškom djelovanju. Pedagoški takt nije niti sveobuhvatno poznavanje teorije uzeto samo za sebe, niti ogromno iskustvo u odgoju i obrazovanju bez poznavanja teorije. Ono što je sigurno jeste da pedagoški takt ima posredničku ulogu između teorije i prakse; on je kao most prelaska iz teorije u praksu ili spoj različitih i odvojenih segmenata u pedagoškom djelovanju. U kontekstu promišljanja pedagoškog takta kao posrednika pedagogijske teorije i pedagoške prakse otvara se jedan od središnjih problema pedagoške prakse kao takve. Naime, nužno je postaviti pitanje – na koji način pedagoška praksa može biti doista *pedagoška*, odnosno, što joj daje pedagoški karakter i drugo – kako tu praksu udjeloviti da ona kroz samo to djelovanje ne ukine već održava i pospješuje samu pedagogičnost te prakse. Tu je vidljivo da je prva dimenzija ovoga pitanja (*što* pedagoškoj praksi daje pedagoški karakter) teorijskog karaktera, dok je druga dimenzija pitanja (*kako djelovati*, a da samo to djelovanje bude pedagoško) praktičkog karaktera. Čini se da upravo pedagoški takt u sebi sadrži odgovor na oba ova pitanja.

Prvo – ono što pedagoškom taktu kao praksi daje pedagoški karakter jest to da je on konceptualno usmjeren na svrhu odgoja i obrazovanja shvaćenu kao široko postavljeno buđenje, pospješivanje i održavanje obrazovljivosti i aktiviteta odgajanika, sa svrhom autonomnog samoodređivanja (obrazovanja) odgajanika. Pedagoški takt, vidljivo je iz svega do sada analiziranoga, nije nikakva tehnika proizvodnje rezultata. On je *phronesis*, razboritost, sa svrhom dobra za odgajanika. Dobro za odgajanika je gornje shvaćanje pedagoške svrhe, koje je pritom već po svojem pojmu procesno otvoreno. Pospješivanje obrazovljivosti i obrazovanja nema pred-određenih ishoda, a opet se ne radi niti o nekoj neodređenoj svrsi – svrha je dovesti odgajanika na poziciju samoosvještene slobode, refleksivne racionalnosti i na tome tragu autonomne (samozakonite) slobode. Pedagoški takt je svojom usmjerenošću u potpunosti kompatibilan i proizlazi iz ovako

shvaćene svrhe odgoja i obrazovanja i ovo mu daje njegov *pedagoški* praktički karakter.

S druge strane, u pogledu pitanja *kako djelovati*, a da to djelovanje svojim karakterom podržava, a ne ukida ovu teorijski shvaćenu pedagogičnost, vidljivo je da je pedagoški takt artikuliran bitno situacijski, bitno vremenito, jednokratno, umjetnički a ne tehnički. Kad se pogleda njegova struktura – da se sastoji od promatranja konkretne situacije s jedne strane i teorijske sposobnosti odgajatelja s druge strane, te da se sastoji od nepovljivog povlačenja poteza s obzirom na ove dvije relacije, tada se vidi da se radi o stvaralačkom djelovanju koje u trenutku, u vremenu čini sintezu te situacije i teorijske svrhe. Na taj način odgajatelj uvijek u specifičnoj situaciji procjenjuje koja radnja ima za odgajanika smisao i iskustvo koje vodi jačanju obrazovljivosti, refleksivnosti i autonomije. Jedino ovakvo djelovanje, s obzirom na potpuno unaprijed neproračunljive različitosti odgajnika jednih od drugih, pa i jednog odgajnika u odnosu na sebe samoga u dvije različite situacije te s obzirom na beskonačne varijable koje determiniraju pedagošku situaciju, osigurava to da prvo – djelujemo *primjereno* (što znači da se doista odnosimo prema situaciji *videći* tu situaciju, a ne izvedeći ju iz neopravdanih pretpostavki koje čak niti načelno ne mogu biti postavljene ako se razumije priroda pedagoške situacije) i drugo – da naše djelovanje doista *vodi prema pedagogijskoj svrsi*, a ne da opet pretpostavljamo tu svrsi-shodnost iz zablude neke pred-rasuđene proračunatosti.

Pedagoški takt je stoga spona između teorije i prakse, zbog čega je nužno pedagoško poznavanje odgojne teorije, ali i to mora biti uz, kako smo i ranije naglasili, pedagoški pronicljivi ulazak u pojedinačni slučaj svake pedagoške situacije. Važnim se čini spomenuti i mišljenje Neuwega (2008: 37), koji kaže da nije poenta neprestano međusobno povezivati teoriju i praksu te da razvijanje npr. nastavnog umijeća “zahtijeva kulturu upuštanja u djelovanje, koja znanju ne smije dopustiti da u njoj izaziva neprestano divljenje niti mišljenju da je sprječava u djelovanju”. Na istom stajalištu je i Van Manen (1999: 128) koji smatra da “umjesto da takt vidimo kao uređaj za pretvaranje teorije u praksu, takt možemo vidjeti kao koncept koji nam može pomoći da prevaziđemo problematično odvajanje teorije od prakse”. Umjesto da razumijemo takt kao proces donošenja

trenutačnih “odluka”, možemo ga shvatiti i kao svjesnost koja nam dopušta da se promišljeno odnosimo prema djeci i mladima. Pedagoški takt je snaga uma odgajatelja u kojoj on pored dobrog znanja, kvalitete iskustva, ima i sposobnost dobre prosudbe. Pored racionalnog, prosudba je često ishod kvalitete iskustva koja u nama razvija istančani osjećaj za djelovanje. Prema Herbartu (1802/1896) i Palekčiću (1999) takt je neposredni vladar prakse, ali istovremeno i poslušni sluga teorije. Prema Palekčiću (1999: 116) takt se “stječe samo u praksi (gdje životno iskustvo djeluje na naš osjećaj), ali samo ako je osoba prethodno stekla teorijsko obrazovanje”. Za ostvarivanje, razvijanje i poticanje pedagoškog takta u odgojno-obrazovnom radu nužna je pedagoška izobrazba u smislu poznavanja odgojno-obrazovnih teorija, postulata, preporuka, istraživanja itd., kako bi se tim znanjima obrazovalo pedagoško kritičko mišljenje, odnosno kako bi se obrazovala snaga uma koja je potrebna za pedagoško taktično djelovanje, a ne pobrojani modeli ponašanja u općenitim situacijama. Fišer (1972) također smatra da se potencijal za pedagoški takt može ostvariti i razviti jedino kroz obrazovanje odgajatelja, ali i pedagošku praksu koja uključuje aktivno djelovanje refleksivnog praktičara. Odgajatelj / učitelj / nastavnik svoje djelovanje temelji na obrazovanom pedagoškom mišljenju uz obavezan individualizirani pristup svakoj specifičnoj situaciji.

Potrebna je svjesnost odgajatelja da je pedagoška situacija kompleksna, odnosno da ona sadrži mnogo aspekata i zahtjeva u kojima je nemoguće modelirati istu reakciju u drugim okolnostima, pa čak i potpuno istim situacijama. Svaka pedagoška situacija, makar bila s istim subjektima, uvijek je zasebna i jedinstvena, pa je nužan individualni pristup pri tumačenju i razumijevanju situacija. Pedagoški takt posmatra se kroz odgajateljevo / nastavnikovo praktičko umijeće reagiranja u određenim situacijama zbog čega se pedagoški razumijeva dijelom razvijajućeg habitusa odgajatelja. Muth (1962) je blizu Herbartove ideje o pedagoškom taktu, a prema kojoj je nužno posjedovati pedagogijsku teorijsku spoznaju kako bi se ostvarili pedagoški takt i odgovorno pedagoško djelovanje. Pedagoški takt razvija se kroz pedagošku praksu, ali ako se nema na čemu graditi, osvijestiti i vezati, kao takav nije održiv jer nije pedagoški. Internalizirajući određenu teoriju ona postaje dijelom nas, mijenja nas, a tako i naše pedagoško stajalište; dakle, nužno djeluje na uviđaj određene pedagoške situacije, kao

i naše osobno djelovanje. Ono što se ponekad previđa kada se govori o praksi jest to da praksa nije djelovanje *naprosto*, već *dobro* djelovanje. U ovome kontekstu “dobrost” djelovanja određena je pedagozičnošću tog djelovanja. A pitanje o pedagozičnosti je teorijsko pitanje, na koje odgovajatelj mora imati samosvjesno teorijski formiran, internaliziran pogled. Ako se ovo vidi, tada je jasno da praksa sama u sebi ima nezaobilazan teorijski moment. Odgovajatelj pedagojski pogled (teorijski moment) je nužni implicitni moment same njegove prakse. Bez ovoga, praksa nije praksa, već slučajno djelovanje.

Patry, Gastager i Fageth (2019) pak smatraju da se pedagoški takt očituje u načinu kako učitelj pretače ili vrši transfer iz teorije odgoja u pedagošku praksu, a sve kako bi što bolje i uspješnije realizirao odgojno-obrazovne ciljeve. Ovakvo stajalište u potpunosti je u koliziji sa stajalištima van Manena, Neuwega i sl. Naime, pedagoški takt nije ono što prevladava unaprijed pretpostavljeni jaz između teorije i prakse, niti je prostor prenošenja spoznaje u umijeće, niti je radnja koja služi pukoj primjeni teorije u praksi. Pedagoški takt počiva na specifičnim pojmovima teorije i prakse u kojima je teorija duboko praktička (jer nije shvaćena na način pozitivističko-znanstvene petrifikacije mišljenja, već dinamičko-filozofijski kao djelatnost misaonog promatranja), a praksa u jednom svojem bitnom momentu teorijska. Pedagoški takt ne može imati smisao *naknadnog* pokušaja spajanja teorije i prakse koje se unaprijed vide bitno razdvojeno, već polazi od pogleda koji vidi bitno dijalektičko jedinstvo teorije i prakse. Pedagoški takt pojmljen kao “transfer” teorije u praksu je načelni promašaj. Ono što se unaprijed pojmi kao razdvojeno nikakav naknadan pokušaj spajanja ne može *bitno* povezati. Patry, Gastager i Fageth (2019) zanemaruju da je teorijska osnova zapravo samo određenje svrhe odgoja (i to dinamičko određenje u obliku logike autonomne slobode), ali nikako odrednica onoga što pedagoški činiti (zapravo, u gornjoj formulaciji “transfera” iz teorije u praksu se radi o nefilozofijski pojmljenoj proizvodnji, a ne praksi) u datom trenutku. Pedagoški takt predstavlja radnju koja je odraz sinteze teorijske osnove odgovajatelja s pedagoškim promišljanjem i promatranjem o potrebama i izazovima specifičnog trenutka i specifičnog odgovajatelja. Još jednom, kada se doista pedagojski razumije pedagoški takt, moguće je čak reći da je u njemu objelodanjen i oprimjeren teorijski *karakter* prakse

(time što je praksa u svojoj biti *dobro* djelovanje, tj. u sebi samoj *svrhom određeno* djelovanje), kao i praktički *karakter* teorije (u tome što teorija nije gotov “cilj” koji se ima proizvesti, već način čovjekovog bivanja), za razliku od konstrukcija gdje postoji rascjep teorije i prakse u vidu svrha-sredstvo sheme. Pedagoški takt niti je transfer, niti primjena. Ako je riječ o transferu ili primjeni, već samim tim karakterom djelovanja se ne radi o *pedagoškom* djelovanju uopće, pa tako niti specifično o pedagoškom taktu.

Ipak, spomenuti autori nastojali su u svojim studijama ponuditi *patent* o procesu promišljanja učitelja. Nepovezanost teorijsko-pedagogijskih saznanja i znanja koja učitelji usvoje kroz svoje formalno i neformalno obrazovanje s pedagoškom praksom svakodnevno doživljavaju učitelji u školama, a reflektira se najčešće na pogreške, kao i na nesigurnost u njihovom radu. Stoga je veoma važno da teorijski istraživači u konačnici praktičkim djelatnicima pomognu u adekvatnom prevodu i posredovanju teorije (svrhe odgojna djelovanja) u specifičnoj i autentičnoj pedagoškoj situaciji. Ona se u ovom slučaju realizira kroz umijeće učitelja da na odgovarajući način iskoristi svoj pedagoški takt u nastavnom djelovanju. Ovi autori su mišljenja da kultivirajući pedagoški takt u vlastitoj praksi nastavnici unaprijeđuju i osnažuju odgojno-obrazovni proces koji realiziraju u školama, što je svakako točno. No dublje pitanje koje se treba postaviti u pogledu ove navodne ili stvarne nepovezanosti teorijsko-pedagogijskih saznanja i pedagoške prakse jest – je li ovo možda rezultat gledanja pedagogijske teorije kroz prizmu pozitivističko-znanstvenog poimanja teorije? Obraćamo li kao pedagogijski teoretičari pozornost na pedagogičnost teorije? Ili (pogrešno) smatramo da ne postoji nešto poput kako implicitno pedagogičnog, tako i implicitno nepedagogičnog pojma teorije? Radi važnosti još jednom naglašavamo presudnu stvar: ovdje nije riječ o “pedagoškim teorijama” i njihovim ovakvim ili onakvim razlikama, već o *(ne)pedagogijskom karakteru samog pojma teorije*.

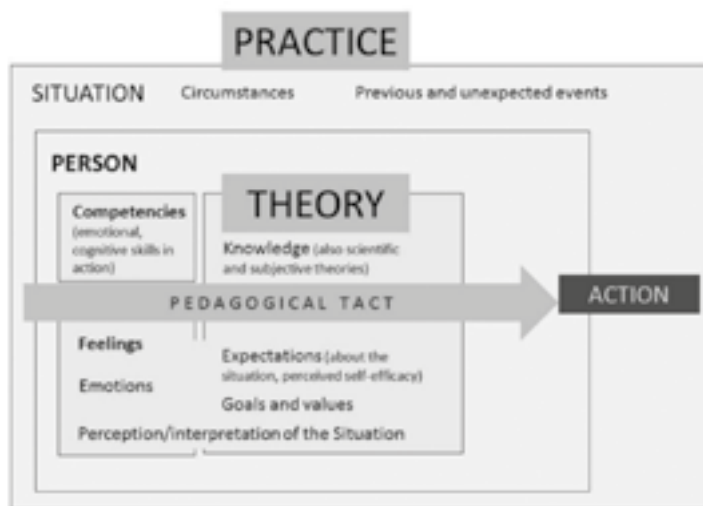
Kako je već rečeno, prema Patry i sar. (2016: 215) Herbartov koncept pedagoškog takta “bio je utjecajan u *geisteswissenschaftliche Pädagogik* (npr. Muth, 1982) i u fenomenologiji (npr. van Manen, 1991.), ali do sada nije empirijski analiziran”. Stoga je Patry s timom istraživača središte znanstvene pažnje usmjeravao ka empirijskom proučavanju pedagoškog takta,

naročito u domeni “transfera iz teorije u praksu”. Naše gornje komentare ovih autora treba kontekstualizirati njihovim iznimno bitnim stavom da između teorije i prakse ne postoji direktna veza, nego subjektivna teorija svakoga pojedinca koja figurira kao most do pedagoškog djelovanja. Upravo subjektivne teorije su složene teorijsko-iskustvene perspektive u kojima se promatraju određene pojave. Prema Patry i sar. (2016) one pokazuju strukturiranu argumentaciju i oblik i funkciju kao što to predstavljaju i znanstvene teorije. Dakle, poznavajući neku teorijsku postavku, učitelj najčešće prihvata samo dijelove neke teorije i interpretira je onako kako ju je razumio. Sva tri aspekta su kod svakog pojedinca drukčija. Patry i sar. (2019) smatraju da teorija može usmjeravati pedagoško djelovanje samo ako je inkorporirana u subjektivnu teoriju učitelja. S druge strane, svaka teorija ima uopćene postavke, koje se ne mogu direktno primjenjivati kao upute za određenu situaciju, budući da je socijalno ponašanje specifično za svaku pojedinačnu odgojno-obrazovnu situaciju. Dakle, potrebno je konsultirati različite teorije kako bi se ostvarili određeni odgojno-obrazovni ciljevi. Razlika ovih pogleda u odnosu na poziciju koju smo zauzeli u ovom radu jest ta što se u klasičnom filozofijskom pojmu teorije ne radi ova razlika “znanstvene teorije” (koja je u bitnom smislu mrtva generalizacija s kojom se niti ne može ništa drugo nego raditi “transfer” ili “primjena”) i “subjektivne teorije” (koja je živa teorija), već se teorija shvaća kao dijalektička *djelatnost* misaonog promatranja koja u načelu nije ništa drugo nego, kako Aristotel kaže, način čovjekova *biti*. Obrazovanje za filozofijsku teorijsku sposobnost i obrazovanje za znanstveno-teorijsku sposobnost su dvije bitno različite stvari. Ova distinkcija je nešto na što smo, među ostalim, ciljali i gornjom napomenom u vidu pitanja o (ne)pedagogijskom karakteru pojma teorije kojim se rukovodimo.

U empirijsko-analitičkoj studiji grupa autora nastojala je znanstveno pozicionirati pedagoški takt kroz teoriju CAPS, koju smatraju izuzetno korisnom jer je ona zasnovana na specifičnosti situacija, ciljeva i teorija. Prema CAPS teoriji (Mischel i Shoda, 1995), osobnost ne ovisi samo od osobina pojedinca već i od situacija u kojima se nalazi: ličnost karakterizira sistem posredničkih procesa i organizacija kognitivno-afektivnih jedinica (Patry i sar. 2016). Kako smo već spomenuli, ova teorija ima šest dimenzija koje mogu uzeti u obzir specifično situaciono ponašanje: *kompetencija*,

kategorije percepcije, očekivanja, ciljevi, strategije samoregulacije i osjećaji. Rezultatima istraživanja pokazali su da njihov teorijski okvir za CAPS može biti primjenjiv u različitim situacijama, budući da se spomenute dimenzije aktiviraju prema zahtjevima specifične situacije. *Kompetencije* se odnose na segment onoga šta je u stanju odgajatelj uraditi ili koje su njegove vještine i dispozicije u određenoj situaciji. *Percepcija* ukazuje na način uvida i interpretacije određenih događaja, dok *očekivanja* predstavljaju šta odgajatelj predviđa da će se dogoditi temeljem njegovog ponašanja i djelovanja. *Ciljevi i vrijednosti* predstavljaju ono što je odgajatelju važno, značajno i vrijedno, ono što on nastoji svojim djelovanjem ostvariti i čemu je njegovo djelovanje usmjereno. *Samoregulacija* označava intenzitet kontrole i smjera ponašanja i reagiranja na određene osobe, događaje i situacije, i, na kraju, dimenzija *osjećaja*, koja je prisutna kod učitelja dok opaža, procjenjuje, vrednuje i reagira u određenoj situaciji prema učenicima.

Patry i sar. (2016) predstavili su teoriju pedagoškog takta kroz međusobno povezivanje situacije, osobe, djelovanja, subjektivne teorije i prakse.



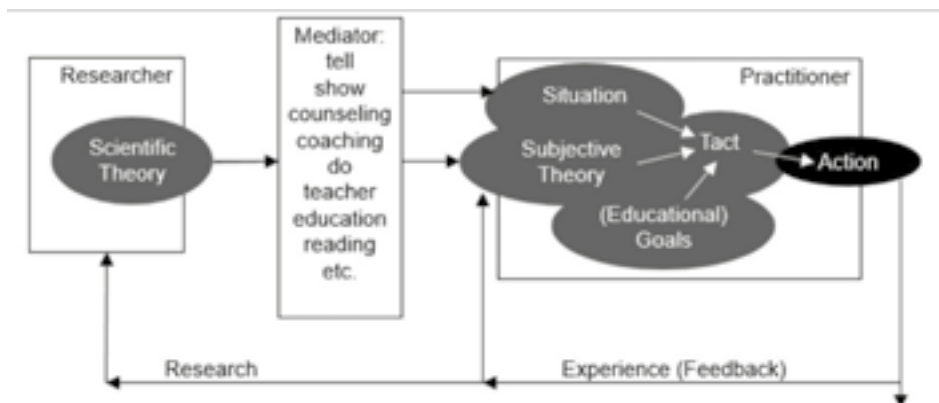
Shema 6. Pedagoški takt (Patry i sar., 2016: 219)

U Shemi 6. (*Pedagoški takt*) predstavljen je odgajatelj u pedagoškoj situaciji s faktorima koji utječu na konačno djelovanje u pedagoškoj praksi:

od kognitivno-afektivnih i socijalnih osobina do situacije i okolnosti koje ju boje; do umijeća i volje osobe kako će interpretirati situaciju; pa do konativnog momenta kako će reagirati.

Dakle, prema uvidu u shemu možemo uočiti da odgajatelj posjeduje unutarnje odrednice CAU-s koje su, zapravo, njegove osobne kompetencije (emocionalne i kognitivne vještine), emocije, znanje (i znanstvena i subjektivna teorija), očekivanja (i od situacije i od procjena samoeфикаsnosti), ciljevi i vrijednosti, ali i sama interpretacija situacije u kojoj se našao. Sve pobrojano čini unutarnje faktore osobe (CAPS, Mischel i Shoda, 1995) i uvelike utječe na kvalitet interpretacije određene situacije, a samim time i pedagoškog djelovanja. Situaciju čine okolnosti i prethodna iskustva, ali i neplanirani događaji. Planiranje u odgojno-obrazovnom djelovanju je nužno, no nije nužno da se ostaje pri tom planu, jer je odgojno-obrazovno djelovanje puno dinamizama koji zahtijevaju promjenu plana. Herbart i Muth su mišljenja da je pedagoški takt taj koji proizvodi “sigurnost u situacijama” (*Situationssicherheit*). Kako je obrazovni proces pun dinamizama i promjena, odgajatelj često ne može ispratiti svaki planirani korak. Odgojni proces je ispunjen nepredvidivim situacijama u kojima se očekuje spontanost odgajatelja – ishod subjektivne teorije, koja je uvijek oblikovana i znanstvenom teorijom koju je spoznao odgajatelj (Patry i sar. 2016). Nastavnik koji se ne priprema za nastavu ili koji je pak prekruto vezan za formalni plan nastave nema dodira s fundamentalnim značajem i svrhom nastave. On svoj čas provodi u “koprcanju” tokom cijelog nastavnog sata (van Manen, 1991). Stoga je važno naglasiti da pedagoški takt ni u kom slučaju ne umanjuje potrebu i vrijednost planiranja nastavnog sata.

U nastavku je prikazana Shema 7. koja prikazuje jedno viđenje načina prisutnosti takta u pedagoškom djelovanju (Patry 1999. prema Gastager i sar. 2017).



Shema 7. Model za transfer iz teorije u praksu (adaptirano od Patry, 1999. prema Gastager i sar. 2017: 24).

U svom istraživanju Patry i sar. (2016: 219) potvrdili su hipotezu da su “subjektivne teorije više složene, manje općenite i da sadrže više proturječnosti i više normativnih elemenata nego znanstvene teorije” te da su i znanstvena i subjektivna teorija dijelom planiranja.

Znanstvene teorije integrirane u subjektivne teorije često su iskrivljene, potom subjektivne teorije pored elemenata znanstvene teorije često posjeduju i neznanstvene elemente neznanstvenih teorija. Na tom tragu Gastager i sar. (2017) i Patry i sar. (2016) uočavaju ugroženost transfera teorije u praksu: (1) kada prelazi sa znanstvene teorije u subjektivnu teoriju te (2) kad iz subjektivne teorije prelazi u praksu. Na ove dvije razine ugroženosti mogu se javiti neke od prepreka za izravni prijenos teorije u praksu: specifičnost situacije, događaji koji zahtijevaju promjenu fokusa pažnje, multiplizam ciljeva i teorija, antinomija općenitosti i konkretnosti u odnosu teorija-praksa i neočekivani događaji koji imaju presudnu ulogu u pedagoškom djelovanju (Patry i sar., 2016). S druge strane, Gastager i sar. (2017), pored spomenutih barijera, izdvajaju kao prepreke i emocije i normativne zahtjeve. Specifičnost situacije ukazuje na to da je svaka pedagoška situacija jedinstvena jer je neponovljiva i složena, budući da je određuje prostorni i vremenski okvir, kao i osobni socijalni aspekt svakog pojedinca uključenog u tu situaciju. Svaka individua sa sobom donosi svoje viđenje i interpretaciju cjelokupne situacije ili jednog njenog aspekta

unutar tog događaja, pa je i svako sredstvo ili odgojno djelovanje u različitim situacijama različito djelotvorno. Praktičari često imaju različite i multidimenzionalne ciljeve u svom odgojnom djelovanju, a oni ponekad mogu biti i kontradiktorni u istoj pedagoškoj situaciji. Multiplizam teorija se može javiti u subjektivnim teorijama kod odgajatelja, ali istovremeno i kod znanstvenih teorija koje odgajatelj poznaje. Ovu barijeru Gastager i sar. (2017) nazivaju kategoričkom greškom, budući da su teorija i praksa dvije kategorije koje oni promatraju u antinomijskom odnosu općenitosti i konkretnosti, tj. “zakonitosti” naspram “praktičke primjene”. Ovdje je ponovno vidljivo da spomenuti autori na teoriju gledaju kao na zakonitosti, a ne na ono što ona u svojoj filozofijskoj suštini jeste – misaono promatranje, dijalog, dijalektika. Utoliko je gornje viđenje teorije okamenjeno i neprocesno, što za sobom povlači i sasvim konkretne posljedice u praktičkom postupanju koje je u odnosu s tako shvaćenom teorijom. Kada bismo promijenili perspektivu promatranja teorije u smjeru njezinog filozofijskog smisla, ne bi se producirao jaz i sukob između teorije i prakse, niti bi se pojavljivala ideja o “primjeni teorije na praksu”.

Uz navedeno, zbog postojanja neočekivanih događaja u nastavi, mijenja se ono što je odgajatelj planirao i kreiraju se modificirani koraci u daljem pedagoškom djelovanju. Emocije su, također, dio subjektivne teorije jer one na više načina mogu utjecati na ostale varijable u praktičkom djelovanju. Posljednji faktor ometanja transfera iz teorije u praksu prema Gastager i sar. (2017) su normativni zahtjevi koji utječu na oblikovanje pedagoškog djelovanja. Stoga je nužno strogo razdvajanje normativnih i deskriptivnih izjava kako odgajatelj ne bi počinio naturalističku zabluđu “*conclusion from Is to Ought*”. Da zaključimo, pedagoški takt je umijeće produktivne radnje koja povezuje dva bitna momenta – konkretni pedagoški trenutak koji uključuje specifične potrebe odgajanika i situacije, a koji odgajatelj uviđa promatranjem i odgojno-obrazovnu svrhu koju je odgajatelj u sebi obrazovao kroz vlastitu teorijsku sposobnost. Akt vođen pedagoškim taktom je proizvođenje radnje koja u konkretnom trenutku spaja ono posebno (situaciju) i ono opće (pedagošku svrhu), praksu i teoriju. U tome je očit sintetički karakter takta. Također, iz ovoga vidimo da pedagoški takt nije tehnika, nego više umjetnost i umijeće, da je

neponovljiv³¹, pa se ne može ni usvojiti kao obrazac ponašanja. Upravo zbog toga, pedagoški takt nije stvar transfera, primjene, aplikacije, prevođa teorije u praksu, već u odnosu prakticirane slobodno-refleksivne pedagoške (samo)proizvodnje kako odgajanika, tako i odgajatelja i njihove cjelokupne situacije.

Na kraju, rasprava s Patry, Gastager i sar. dovodi nas i do potrebe daljnjih promišljanja o (ne)pedagogijskom karakteru empirijsko-znanstvenog pojma teorije, potrebe postavljanja dubljeg pitanja o pojmu “subjektivnih teorija” kao i do posljedičnog pitanja o tome šta znači *teorijska sposobnost* pedagoga-praktičara i je li ona svodiva na nešto puko subjektivno. Na tome tragu, svakako se trebaju tražiti i kritički pristupi izobrazbi pedagoških praktičara.

³¹ Usp. Zirfas (2022).

7. ODGOJNA NASTAVA KAO REALIZACIJA PEDAGOGIJE

Istraživačke studije na germanskom govornom području posvećene pedagozijskom pojmu odgojna nastava su brojne (Anhalt, 2009; Benner, 1993, 2009; Buck, 1995; Geissler, 1970; Hilgenheger, 1993; Klattenhoff, 2004; Müssener, 1988; Prange, 2009, 1991; Schwenk, 1963; sve prema Palekčić, 2010b), dok su na srednjejužnoslavenskom govornom području tek sporadične (Palekčić, 2010a, 2010b).

U općem smislu, pojam odgojna nastava koristi se za doista *pedagogijski* formuliranu nastavu. Nastava je s druge strane već i sama po sebi jedan od osnovnih pedagozijskih i didaktičkih pojmova. Ono što se potencira pojmom odgojne nastave jest to da ukoliko nastava sama u sebi nema odgojni karakter, onda ona uopće niti nije nastava u strogom pedagozijskom smislu. Mi koristimo termin odgojna nastava zbog uvriježenosti takve formulacije u pedagoškom diskursu i razumijemo ju u onom smislu kakva bi nastava, pedagozijski gledano, trebala biti i teorijski i praktički.

Odgojna nastava se, kao jedna od temeljnih pedagozijskih kategorija, može shvatiti kao specifična forma i vrsta praktičke artikulacije pedagoškog odnosa koja se – kao i druge pedagoške prakse – praktički artikulira na način pedagoškog takta. Pedagoški takt međutim još nije dostatan da se formulira specifična praksa (odgojne) nastave, jednako kao što niti pedagoški odnos nije dovoljno praktički određen da bi on sam po sebi već objašnjavao pojam i praksu nastave. Moglo bi se reći da je (odgojna) nastava područje u kojem se artikulira jedna specifična forma udjelovljivanja pedagoškog odnosa u praksu.

Ontološki uvjet odgojne nastave kao pedagozijskog pojma koji je u vezi s biti čovjeka može se s jedne strane gledati jednako kao i ontološki uvjet pedagoškog odnosa u smislu toga da ona također počiva na strukturi čovjekove egzistencije u nužnoj relaciji čovjek-svijet i predstavlja njihovo posredovanje. Međutim, odgojna nastava je daljnje specificiranje pedagoškog odnosa u tome smislu da ona sada treba artikulirati pedagoški odnos

kao specifičnu *praksu*. (Odgojna) nastava se stoga događa unutar strukture pedagoškog odnosa, ali je ona sama jedna bitna forma prakse unutar te strukture. Njezin osnovni smisao sastoji se u tome da se ona nastavlja na odgajanikovo iskustvo te u tom svojem nastavljanju na iskustvo pomaže da se ono dovodi do odgajanikove refleksije. U tome procesu osigurava se slobodni i refleksivni susret čovjeka i svijeta. Ono biti odgojne nastave je stoga ono biti dijalektičkog, vremenitog procesa posredovanja čovjeka i svijeta, sada tako da se u jednoj specifičnoj formi prakse potiče i dovodi u refleksiju odgajanikov slobodni odnos spram svijeta.

Ukoliko se gleda dijalektičko-sistemske uvjet koji smo postavili za bitne pedagoške kategorije, tada je vidljivo da je odgojna nastava u bliskom odnosu kako s pedagoškim odnosom, tako i s pedagoškim taktom, a sve ove kategorije pak počivaju na dijalektici obrazovljivost-obrazovanje. Odgojna nastava je jedna bitna forma prakse pedagoškog odnosa, koji pak sa svoje strane na općenitiji strukturalni način izražava dijalektiku čovjek – čovjek i čovjek – svijet. S druge strane, odgojna nastava će morati u sebi utjelovljivati i kategoriju pedagoškog takta jer smo već konstatirali da svaka pedagoška praksa mora imati karakter pedagoškog takta. Pedagoški takt je, kao što je to i pedagoški odnos, općenitiji pojam od odgojne nastave.

Naposljetku, razlog zašto se odgojna nastava može smatrati izvornim pedagojskim pojmom je taj što se u njoj razvija oblik prakse koji u sebi utjelovljuje temeljne pedagojske principe obrazovljivosti i obrazovanja i njima je vođena. Ovo se vidi u načinu na koji su postavljene sve dimenzije i elementi odgojne nastave – kako u načinu na koji je postavljena disciplina (*Regierung*), tako i u samom pojmu nastave (*Unterricht*), a onda jednako tako i u pojmu čovjeka kao interesa (*Inter-esse*) te naposljetku u pojmu pedagoškog vođenja (*Zucht*). Disciplina tako za svrhu ima proizvodnju volje koja upravlja sama sobom. Nastava je pak nastavljanje na iskustvo odgajanika koje za svrhu ima smisao tog iskustva samoga i samoformiranje kroz njega kao svoj oblikovni princip pri čemu se mora izbjegavati pedagoški promašena nastava koja bi funkcionirala u relaciji sredstvo-svrha. Nastava sama mora biti odgojna, tj. oblikovna. Ako nastava služi za svrhu izvan sebe same, tada je ona neodgojna, neoblikovna nastava. Interes kao element odgojne nastave pokazuje na strani odgajanika kako se taj odgajnik treba pedagojski pojmiti. Odgajnik je ovdje shvaćen u ontološkom

smislu kao među-bitak između onoga što on već jest i što još nije te se kroz takav pojam, ali ne samo pojam nego onda i pristup odgajaniku potiče njegova unutarnja dinamika koja nije tek puka znatiželja ili motivacija nego koja u samome pojmu čovjeka vidi dinamičko biće. Naposljetku, pedagoško vođenje kao element odgojne nastave jest onaj oblik vođenja koji u sebi utjelovljuje i praktički ozbiljava principe slobode i umnosti odgajanika koji su u temeljnom teorijskom smislu razvijani u poglavljima o obrazovljivosti i obrazovanju.

7.1. Odgojna nastava kao teorijski konstrukt

Termin *odgojna nastava* na našem govornom području u pedagoško-pedagogijskom znanstvenom diskursu nije često rabljen i elaboriran. *Odgojna nastava* (Slatina, 1998; Palekčić, 2010, 2014, 2015) ili *uzgojna nastava* (Pataki i dr., 1939) prijevod je Herbartovog koncepta *Erziehender Unterricht* (njem. Herbart, 1902; Palekčić, 2010b; Anhalt, 2019), dok na anglosaksonskom govornom području terminološki obuhvata sintagmu *educated teaching* (Hilgenheger, 1993/2000; English, 2013; Somr i Hruškova, 2014).

Odgojna nastava sastavni je dio odgojnog procesa, procesa koji pomaže čovjeku da sebi da oblik, da raste i razvija se u ličnost. Ona podrazumijeva nastavni proces koji odgaja i obrazuje kroz samu svoju realizaciju, a ne kroz nešto što je izvana zahtijevano (Palekčić, 2010). Nastava, dakle, nije sredstvo za postizanje cilja koji se nalazi izvan same nastave, pa se ne može ni govoriti o relaciji sredstvo – svrha. Zbog toga takva nastava uključuje veliki rizik jer je ishod, zapravo, uvijek neizvjestan (Biesta, 2014). Odgojna nastava odraz je imanentnosti odgoja i obrazovanja u samoj ljudskoj praksi. Pritom procesi i dinamizmi nastave, koju realizira odgajatelj vođen svrhom odgoja, uvijek se reflektiraju kako na odgajanika tako i na odgajatelja. Stoga odgojna nastava nužno mijenja i odgajatelja, a ne samo odgajanika (Hertart prema Anhalt, 2004b).

Već smo ranije kroz tekst analizirali važnost odgojivosti odgajanika, međutim pitanje realizacije iste često zavisi od pedagoškog kontakta koji ostvaruje i vodi odgajatelj. Stoga odgojni ishod ne ovisi samo o odgojivosti ili prirodnim dispozicijama, nego i o koracima koje odgajatelj poduzima

u odgojnom djelovanju te načinu na koji usmjerava svoje djelovanje shodno reakcijama i stečenim sposobnostima odgajanika kroz njegov vlastiti razvoj. Anhalt (2004b) ističe da nije svaki razvoj moguć već samim time što odgajnik posjeduje dispozicije za nešto, jer je odgajniku potrebno i odgajateljevo vođenje koje osigurava uslove za daljnji razvoj. Za Herbarta je ključno određenje toposa odgoja u interakciji odgajanika i odgajatelja. Orijentiranost pedagoškog vođenja bazirana je na osluškivanju i praćenju odgajanika, a zatim na odgojnoj interakciji koju ostvaruju odgajatelj i odgajnik. Svaki odgojni korak pritom se temelji na dotad dostignutim sposobnostima koje predstavljaju nove datosti i čiji razvoj treba dalje poticati (Anhalt, 2004b).

Ona nastava u kojoj učenici prisvajaju znanja, umijeća i pravila samo radi neposrednog sadržaja i njegove pragmatičke upotrebe, nema nužno pedagošku vrijednost. Za Herbarta odgojna nastava je simbioza misaonog kruga, odgoja i (moralnog) karaktera (Palekčić, 2010b). Misaoni krug ili *Gedankenkreis* je slijed skladnih misli, tj. od strane odgajanika međusobno povezanog i kritički prerađenog iskustva (Herbart prema Palekčiću, 2010b). Ovdje vidimo dva ključna određenja koja su nužna za formiranje misaonog kruga. Prvo, riječ je o *iskustvu* (odgajanika) koje mora biti sistematizirano od strane odgajanika. To znači da se iskustvo u odgajnikovom duhu mora povezati, dovesti u odnose, sintetizirati. Iskustvo ne smije ostati fragmentirano i zatvoreno u zasebne pretince (koji bi zbog toga možda mogli ostati i neosvješteno proturječni, a pri tome se može dogoditi i još veća šteta u tome da odgajnik sam ne bude doista u sebi povezana osoba), već mora biti dovedeno u mnogostruke odnose. Potom, ondje gdje odgajnik naiđe na proturječja u svojem iskustvu, on se mora s vremenom izboriti ne da ih tek "izgladi" ili da se arbitrarno "opredijeli", već da ih sintetički u svojem duhu razriješi. Upravo ovaj postupak je ključan da bi se odgajnik uopće mogao aktivno i s punom prisutnošću sebe odnositi prema drukčijim pozicijama i drukčijim iskustvima na koja će nailaziti u životu i koja mora s jedne strane moći adekvatno čuti, dok se s druge strane mora moći aktivno prema njima odnositi, a ne ih tek pasivno odbijati ili pasivno tolerirati. To znači ovo određenje "međusobno povezanog", neproturječnog ili sistematičnog iskustva. Drugo određenje koje konstituira pojam i iskustvo misaonog kruga je da se mora raditi o iskustvu koje

je od strane odgajanika kritički prerađeno. Pod ovime se misli da se tu ne može raditi o iskustvu koje je preuzeto iz heteronomne postavljenosti odgajanika – naposljetku, ovo vrijedi i za svaki pojam iskustva. Iskustvo postaje iskustvom tek time što je *reflektirano* od strane subjekta, ne time što se “dogodilo” subjektu. “Kritički prerađeno iskustvo” je utoliko možda i pleonastička formulacija, međutim njome se naglašava ova autonomna, subjektna, aktivna uloga odgajanika u konstituiranju svojega iskustva i misaonog kruga. Uže govoreno, iz perspektive same nastave – misaoni krug se ne može poticati bez poticanja svestrane autonomne kritičke refleksije iskustva od strane odgajanika. Nastava koja želi razvijati misaoni krug utoliko mora razvijati dvije stvari: odgajanikovo sintetičko, integrativno, odnosno, sistematsko postupanje s predmetima vlastitog iskustva (koji postupak po prirodi same stvari uključuje i prethodne analitičke procese) i drugo – autonomno-refleksivni karakter toga postupanja. Završna napomena koju je korisno istaknuti jest da se misaoni krug formira *iskustvom*. To znači da bi bilo pogrešno reći da se misaoni krug formira isključivo mišljenjem te da je ovdje riječ o racionalističkoj redukciji čovjeka. Iskustvo koje se u misaonom krugu kritički reflektira i sistematizira može biti i emocionalno, estetičko, socijalno i svako drugo iskustvo.

Odgojna nastava je sada pak ona nastava koja *pokreće misaoni krug* kod odgajanika jer “iz misli nastaju osjećanja, a iz osjećanja načela i načini djelovanja” (Benner, 1997. prema Palekčić, 2010b: 326). Čovjeka ne čini ono što usvoji, prezentira ili verbalizira, on je ono što od već postojećeg sebe oblikuje i promijeni kroz preradu spoznaje, iskustva i vlastitih misli. Dakle, njega ne mijenja i ne čini ga sve ono što upoznaje, nego ono što *spoznaje* i što ga kroz spoznaju (samo)oblikuje. Odgojna nastava podrazumijeva prisutnost odgajatelja koji će poticati misaoni krug odgajanika, odnosno odgajatelja koji će “s tom povezanošću razmišljati o svemu i povezivati sve što odgajniku pruža, što se može položiti u njegovu dušu, istražiti kako se to mora nadovezivati jedno na drugo, kako mora slijediti jedno nakon drugog i kako može postati osloncem za sve ono što u budućnosti slijedi: to daje beskonačan broj zadataka za obradu pojedinih predmeta, a odgajatelju neizmjernu građu za neprekidno promišljanje i preispitivanje svih onih dostupnih znanja i spisa kao i svih trajnih vježbanja i zanimanja” (Benner, 1997. prema Palekčić, 2010b: 326). Uloga odgajatelja u odgojnoj

nastavi je upravo pomoć u modificiranju i organiziranju spoznaja, iskustava i izazova s kojim se odgajanik susreće. Ukoliko bi izostala uloga odgajatelja, onda bi odgajanik mogao završiti u poziciji da samo akumulira slučajne prikaze, dok bi pedagoško vođenje trebalo pomoći odgajaniku da analizira i organizira te “bezoblične fragmente” (Herbart prema Zalta i sar., 2015).

Odgoj u *pedagogijskoj nastavi* nije aditiv podučavanju, nego je sama supstanca poučavanja. “Podučiti” pritom znači “dati poduku”, dok je smisao poučavanja uvođenje u učenje. Na tom tragu je, kako sama jezična formulacija kaže, i to da se u odgojnoj nastavi radi o odgojnom karakteru nastave same. Nastava sama, kada je pedagogijski pojmljena i prakticirana, ima odgojni karakter. Važno je naglasiti da se ovdje ne radi o nekoj posebnoj *vrsti* nastave. Moglo bi se reći da je nastavnost nastave same u njezinoj odgojnosti. Prema Herbartu (1902), nastava ne postoji ukoliko ona nije prožeta odgojem, odnosno ako ona nije sama odgoj. Stoga, nastava se razumijeva kao odgojni konstrukt koji je kao takav neodvojiv od odgoja.

Za Kocha (2004. prema Palekčić, 2015) nastava bez odgojnog tona puka je instrukcija, imajući, naravno, na umu da odgojna nastava ne predstavlja odgoj kao aditiv didaktičkom materijalizmu, ali ni nadopunu u formi socijalnog učenja (Heitger, 2004. prema Palekčić, 2015). Onda kada se nastavni proces reducira samo na mjerljiva i primjenjiva znanja, zanemarujući druge segmente nastave, javlja se didaktički materijalizam. Zato je važno uspostaviti unutarnji sklad materijalnih i odgojnih zadataka u nastavi. Cilj nastavnog procesa nije formalno usvajanje nastavnog sadržaja, već posredovanje nastavnog sadržaja koji treba da doprinosi razvoju misaonih sposobnosti i vrijednosnih orijentacija odgajanika. Pataki (1948) smatra da je odgojna nastava usmjerena na ona znanja koja potiču razvoj volje odgajanika, dakle ona znanja koja ga potiču na samooblikovanje. Takva znanja su npr. i “znanje činjenica, znanje razumijevanja, znanje procedura, takozvano prešutno znanje i odgovorno znanje” (Palekčić, 2015: 346). Međutim, odgojna nastava pored svih pomenutih znanja ne smije zanemariti ni socijalno učenje. Uopće socijalno učenje ili socijalni odgoj Palekčić (2015) razumijeva kao usvajanje socijalno prihvatljivog ponašanja, tj. obrazovanje socijalnih stavova i uloga, ali uz umijeće za kritičko procjenjivanje primjerenosti vlastitog ponašanja. Socijalni odgoj razvija

umijeća prosudbe usvojenog znanja, dakle socijalno odgovornog pojedinca koji će biti u stanju izgraditi odnos prema nastavnom sadržaju. Dakle, ponovo govorimo o jedinoj mogućoj – unutarnjoj harmoniji i prožetosti svih elemenata odgojne nastave, koji su pedagoškoj praksi simultani i neraskidivi, a ne sukcesivni. Nastava je organizirano poučavanje koje ne posreduje samo sadržaj predmeta, nego sadržaj predmeta kao odgojni sadržaj. Tako je za Patakiju (1948) nastava, koja istodobno ne odgaja, sumnjive vrijednosti, tj. ona nastava koja nema pedagoški sadržaj, pa utoliko nema ni pedagošku vrijednost. Ono odgojno u nastavi ne podrazumijeva samo vrijednosti, nego i sadržaj koji utječe na promjenu bića odgajanika, uz njihovo aktivno (samo)formiranje misaonog kruga i prosudbe o sadržaju.

Herbart (prema Palekčiću, 2010b: 327) zapravo “nije priznavao nastavu pedagoškom, ako ona istodobno ne ostvaruje odgojne zadatke, a niti odgoj koji se zadovoljava izravnim promjenama stavova i ponašanja učenika bez razvoja misaonoga kruga”. Odgojna nastava ima dvije isprepletene niti: prva se odnosi na posredovanje spoznaja, vrijednosti i umijeća, kroz aktivirani misaoni krug odgajanika, a druga na posredovanje nastavnim sadržajem – prisutnost onoga trećeg čime se i odgajanik i odgajatelj bave (Benner, 1997. prema Palekčić, 2010b). U gore citiranoj formulaciji ponovno vidimo ne samo to da nastava bez odgojnog karaktera nije nastava, već i to da odgoj mora nastupati u formi nastave, a ne u formi izravnog odgoja (koji onda niti nije odgoj, već manipulacija). To znači da odgajatelj ne smije pokušavati direktno mijenjati (odgajati) odgajanika, već samo poticati odgajanika da kroz svoj misaoni krug ulazi u interakciju s odgojnim sadržajem i posredstvom te interakcije refleksivno sebe oblikuje. Zadatak odgojne nastave je “iznova nastavljati, dopunjavati i proširivati svakodnevno iskustvo i ophođenje učenika u područjima spoznaje (misaoni krug, višestrani interesi, samorefleksija) i u području sudjelovanja (u socijalnom okruženju)” (Palekčić, 2010b: 331).

7.2. Elementi odgojne nastave

Odgojna nastava sastoji se od tri osnovna elementa: *Regierung der Kinder* (upravljanje djecom)³², *Unterricht* (poučavanje – nastava) i *Zucht* (pedagoško savjetovanje / vođenje) (Palekčić, 2010: 324; Somr i Hruškova, 2014: 414; Anhalt, 2019: 23; Benner, 2021: 670). Vrlo je instruktivno analizirati i shvatiti svaki od ovih elemenata, kao i način na koji oni tvore cjelinu. Kroz ovaj proces doći ćemo do punijeg pojma odgojne nastave.

7.2.1. *Regierung der Kinder* (upravljanje djecom)

Herbart određuje termin *Regierung der Kinder* kao nešto što nije doista stvarni odgoj ili odgoj samo po sebi, nego priprema za odgojno djelovanje. *Regierung* se na engleskom jeziku često prevodilo kao *government*, a noviji prevodi navode termin *discipline* (English, 2013; Rucker, 2014). Na hrvatskom jeziku koristi se prevod *upravljanje djecom* (Palekčić, 2010, 2015). Naime, riječ je o osiguravanju osnovnih preduvjeta za odgojnu nastavu (Rucker, 2014). Zbog toga Herbart i smatra da taj dio nije dio stvarnog odgoja koji počinje tek odgojnom nastavom koja ima za cilj razvoj višestranog interesa, a nastavlja *Zucht-om*, kao pedagoškim vođenjem odgajnika ka moralnosti kao najvišoj svrsi obrazovanja.

Odgojna nastava u svojoj biti njeguje ideju čovjeka u kojoj je satkano poštovanje čovjekove slobode i njegova slobodna pristajanja uz odgajatelja koji ga pedagoški usmjerava i vodi prema ideji uma i moralnosti. Odgajatelj nudi odgajniku uvid u određena pravila, kako bi mogao pristupiti pedagoškoj interakciji, suočavanju ili ophođenju (*Umgang*). Nadalje, odgajatelj budi svijest odgajnika o vlastitom sebstvu i samoaktivnosti u odgojnom procesu. Samoaktivnost i samooblikovanje odgajnika mora biti utemeljena na slobodnoj volji, kako smo do sada diskutirali. Upravo u tomu se ogleda prvo svijest o važnosti su-oblikovanja vlastitog ja, a potom i sposobnost za slobodno i odgovorno djelovanje. Odgajatelj pomaže odgajniku preobraziti prirodnu volju (nagone, instinkte, samovolju) u slobodnu obrazovnu volju. I za Hegela čovjek je sposoban slobodno odlučivati i biti odgovoran za vlastito djelovanje tek nakon sistemskog

³² Prevod Palekčić (2010b).

obrazovanja u kojem prirodnu volju preoblikuje u slobodnu volju ili tzv. “*misleću inteligenciju* – jer je samo kao takva istinski slobodna” (Zovko, 2014: 85). Upravo taj smisao Herbart vidi i objašnjava terminom *Regierung*. Potreba za upravljanjem djece javlja se kao strategija za oslobađanje od nagona i poriva njihova bića, a potom i nadvladavanje samovolje kod djece. Na taj način ih se priprema za nastavu ili poučavanje i izgrađuje slobodna i odgovorna volja pojedinca.

Kao početnu činjenicu s kojom se upravljanje djecom treba suočiti kao svojim izazovom, Herbart vidi situaciju da djeca pri dolasku na svijet još nemaju razvijenu *svoju vlastitu* volju. To ne znači da djeca nemaju volju uopće, već to da se dječija volja u dotičnoj egzistencijalnoj situaciji manifestira ili kao neka heteronomna volja (puka poslušnost prema izvanjskom autoritetu poput npr. roditelja) ili kao puka samovolja, tj. slučajna volja ili pseudovolja. Ključno je ovdje kako shvaćamo ovaj moment *svoje vlastite* volje. Pozicija do koje Herbart dolazi je da jedino ona volja koja je samosvjesna, koja nije slučajna već intencionalna i koja je na tom tragu i zbog toga sposobna upravljati sama sobom, može biti nazivana *svojom vlastitom* voljom ili *istinskom* voljom. Pritom je ključno razumjeti da se ovdje ne misli na neko “racionalno ovladavanje voljom” i u tom smislu površno shvaćenu “kontrolu” volje iz nekih normativnih ili pseudo-moralnih, dogmatskih, u načelu heteronomnih razloga. Ovdje se misli na samosvijest volje koju je nužno razviti, izboriti svojim životom i iskustvom, kako bismo doista bili kao autonomna volja. Herbart u svojoj *Općoj pedagogiji izvedenoj iz svrhe odgoja* o tome kaže sljedeće: “Isprva, umjesto istinske volje, koja dijete osposobljava za samoodređivanje, postoji samo divlja naglost, koja volju tje-
ra amo-tamo, princip nereda koji ometa planove odraslih i stavlja buduću osobnost djeteta u mnogostruke opasnosti” (Herkart, 1902: 95). U ovome citatu jasno je vidljivo na što Herbart misli kada je u pitanju svrha upravljanja djecom ili discipline. Herbartu je prije svega na umu razvijanje “istinske volje”, iako ovdje spominje i “planove odraslih”, koji trebaju biti uvažavani tek ukoliko su i oni sami umni. Upravo umni karakter tzv. “planova odraslih” ih i čini planovima *odraslih*. Oni nisu umni utoliko što su “odrasli” njihov tvorac, nego su odrasli ukoliko u sebi sadrže um. Tzv. “odraslost” sama po sebi nije kriterij ničega. Pritom ovaj umni karakter mora biti podložan konstantnoj kritici svih uključenih u proces.

Pod istinskom voljom Herbart dakle misli na onu volju koja je u stanju upravljati sama sobom i koja ima karakter vitalnosti i razvijenog samo-aktiviteta, što je vidljivo još eksplicitnije kasnije u istome tekstu kada raspravlja o ciljevima izbora u kontekstu govora o svrsi obrazovanja (Herbart, 1902: 110-111). Disciplina je priprema za obrazovanje i realizaciju ovakve volje. Istinska volja je princip autonomije subjekta, princip aktivne slobode i to u praktičkom smislu. Razvijanjem istinske volje, subjekt upravo i postaje subjektom. Nasuprot tome, dječija volja, “nezrela” volja je pak ona volja koja postoji, koja je tu, donesena na svijet u mladome odgajaniku pred nama u vidu djeteta, ali dotična volja još nije razvila sposobnost da upravlja sama sobom i stoga nije autonomna. Herbart uočava jednu iznimno važnu stvar: prepuštanje “na volju” takvoj neautonomnoj volji, potpuna popustljivost prema njoj, blagodarenje takvoj volji radi upravo suprotno od razvijanja autonomije. Takvo postupanje potpomaže nasumičnost te volje, njezinu neodlučnost, njezinu slabost, nesigurnost, odgaja princip slučajnosti u odgajaniku. Ovo je pogreška koja se radi kada se “liberalnost” odgoja pogrešno pojmi kao potpuni izostanak strukture i pravila, pa se – u mišljenju da se potiče sloboda – zapravo potiče nesloboda. Biti prepušten na milost i nemilost svojoj nesamosvjesnoj čudi, impulsima, neizgrađenim sposobnostima, duhovnoj heteronomiji ikoje vrste, znači biti neslobodan u najdubljem, upravo bitnom smislu, mnogo dubljem od također realnih nesloboda poput zatvorenosti u fizički zatvor ili raznih ograničenosti koje nam nameću realnosti naše egzistencije. Sloboda nije slučajnost ili odsustvo određenja. Sloboda jest sloboda tek u vremenitom, dijalektičkom jedinstvu s umom. Um je konstitutivan za slobodu jednako kao što je sloboda konstitutivna za um. Na prvi pogled i naizgled kontradiktorno – disciplina je tu da pomogne odgajanikovo volji da postane autonomna, odnosno da upravlja sama sobom, a ne da ju podvrgne nečemu izvan nje same. Kako smo već naznačili, ovo “upravljanje volje sebe samom” Herbart pritom ne misli na način da se odgajanik u sebi podvoji, pa u nekoj vrsti “super-ega” postavi sebi nadzor kojem će podređivati drugi dio svoje volje. On misli na to da odgajanik treba kroz disciplinu razviti *svoju vlastitu* istinsku volju, koja je nužno u jedinstvu s vlastitim autonomnim (samozakonim) umom. Disciplina utoliko treba voditi prema tome da odgajanik iz vlastite slobode postupno kreće putem slušanja i odgovornosti prema svojem vlastitom umu i svojoj vlastitoj

prosudbi. Disciplina u tom smislu omogućuje put prema vlastitom sebstvu odgajanika. Disciplina sama za sebe je u svojem finalnom rezultatu svojevrсни *duh reda* (Herbart, 1902: 96) koji se prema Herbartu inicijalno treba razviti u djetetu, pri čemu unutar discipline (*Regierung*) ovaj red još nema svoje pozitivno značenje. Kad se kaže da red ima samo *negativno*, ali još ne *pozitivno* značenje, ove pojmove treba uzimati u njihovom logičkom smislu *negacije* i *afirmacije*. Negativni smisao discipline znači da ona ima funkciju ograničavanja, postavljanja granica, postavljanja strukture. Izostanak afirmativnog smisla ovdje znači to da disciplina sama po sebi još ne daje određenja, ne usmjerava *prema* nečemu. Određenje i usmjeravanje je ono što se događa posredstvom uma, u kasnijem procesu (samo)obrazovanja koji se nadovezuje na disciplinu. Gledano iz perspektive discipline, samosvijest i umnu sposobnost tek treba razviti, a disciplina je predstupanj ovoga razvoja. Tako će red svoje pozitivno značenje dobiti kasnije u duhu istinskog obrazovanja, tj. odgajaničeve prakse svojeg umnog samoposredovanja kroz obrazovanje. Disciplina kao duh reda je utoliko priprema tj. negativni (jer disciplina sama po sebi još ne proizvodi nikakvu afirmaciju, već prije svega štiti od slučajnog rasipanja odgajaničeve volje) uvjet za obrazovanje koje bi trebalo biti omogućavano i poticano (odgojnom) nastavom.

7.2.2. *Unterricht* (nastava)

Herbart pri određenju odgojne nastave polazi od negativnog određenja, tj. od toga šta za njega *nije* odgojna nastava. Nastava bez odgoja i odgoj bez nastave nisu mogući (Palekčić, 2010b, 2015). Nastava koja ostaje na razini prijenosa znanja i vještina, a ne omogućava učeniku da “sudjeluje u savjetovanju o tome kada, zašto i čemu bi bilo korisno i smisleno učiti” (Palekčić, 2010b: 327) nije odgojna. Naprotiv, ona je odgojna onda kada razvija interes i socijalne vještine (Palekčić, 2010b; Somr i Hruškova, 2014). Zapravo, za Herbarta je važno da odgojnom nastavom (odgojem uopće) odgajanik raste, mijenja se i samoformira, a to ne može postići pukim usvajanjem sadržaja, tehnika i vještina. Stoga smisao nastave nije u apstraktno-intelektualnom jačanju čovjeka, nego u cjelovitom pristupu čovjeku, tj. onome što pomaže da se čovjek mijenja, da biva bolji, a takvo što se postiže samo odgojnim djelovanjem. Upravo nastava ne vodi samo do kritičkog mišljenja i prosuđivanja; ona je, prema English (2013: 30),

mnogo više od kognitivnog procesa jer uključuje “egzistencijalne i međuljudske poteškoće koje su završene donošenjem odluke protiv sklonosti ka vlastitom interesu”.

Stoga ona nastava koja sadrži samo didaktički materijalizam, tj. “puka suma znanja bez utjecaja na volju, aktivnost i ponašanje, odvojena od društvene prakse” nema odgojnu vrijednost (Pataki, 1948: 45). Međutim, nastava nema pedagošku vrijednost ni onda kada pored “sume znanja” ima “utjecaj na volju, aktivnost i ponašanje”, bez misaonog kruga, odnosno bez poticanja svestranog razvitka ličnosti učenika, moralnosti i interesa.

Odgojna nastava naročito nije ono kako se poima današnja savremena nastava proizišla iz standardizacije obrazovanja. Savremena nastava nastoji odgovoriti na shemu sredstvo-cilj, u kojoj, kako Palekčić navodi (2014), cilj podrazumijeva sadržajni standard, a sredstvo podrazumijeva nastavu koju realizira odgajatelj kako bi odgovorio na unaprijed postavljene standarde, dok će provjeru raditi kroz testove koji su pokazatelji dokle se na tom putu ispunjenja cilja došlo. Nažalost, takav oblik *nastave* (ako se uopće takvo što može nazvati nastavom) ima i polazište i ishod izvan čovjeka (odgajanika) te takvom procesu nastava služi kao sredstvo za postizanje kompetencija. Dakle, pojam kompetencija ne znači određenje odgajanika kao čovjeka, nego kao pojedinca koji ima performativne sposobnosti za učešće u društvu i tržištu rada. Nastava postaje funkcija za postizanje ciljeva raznih obrazovnih politika i zakonskih legislativa i ideja koje ne počivaju na humanističkom pojmu čovjeka, nego ekonomskom. Dakle, kompetencije koje se kane postići standardizacijom obrazovanja u skladu su sa statičkim, a ne dinamičkim, heteronomnim, a ne autonomnim poimanjem čovjeka. Nastava koja je orijentirana ka kompetencijama gubitak je orijentacije za pedagogiju (Ladenthin, 2010. prema Palekčić, 2014). Usmjerenost nastave ka standardima obrazovanja nastavu udaljava od slobođe čovjeka, njegove samoaktivnosti i samoodgovornosti prema sebi i svom oblikovanju.

Pedagojska, tj. odgojna nastava je ona koja uvijek polazi od čovjeka (odgajanika) i njegova stanja čudi (Herbart, 1902; Somr i Hruškova, 2014; Palekčić, 2010b), a u dubljem smislu od osnovne pedagojske ontološke situacije obrazovljivosti, pa je nezamislivo da se polazište nastave pronalazi izvan smisla čovjeka. Za Herbarta svrha odgojne nastave ogleda se u

moralnosti - koja se “nikako ne može razviti kroz određeni vanjski način djelovanja, nego razumijevanje zajedno s odgovarajućom voljom u umu učenika” isvestranosti –koja se razumijeva kao “skladna kultivaciju svih moći” ili kao “mnoštvo duševnih moći”.

Odgojna nastava nije novi koncept poučavanja, već je Herbartova ideja da nastava bude dio stvarnog pedagoškog smisla i svrhe. Zapravo, odgojna nastava nije ni suprotna pojmu savremene nastave, osim onda kada se snažno opire didaktičkom materijalizmu bez misaonog kruga. Ovakva (savremena) nastava često biva ishod standardiziranja obrazovanja i mjerljivo kontroliranje “dostignuća” i “uspješnosti” kroz nastavni proces (Biesta, 2004; Noddings, 2012). Odnos kontrole, ishoda i ideje nastave ne može biti izvanjski uspostavljen, jer ni sam proces planiranja nastave ne može biti izvanjski. Odgojna nastava planira se i realizira na trenutnom stanju čudi odgajnika, a nikako na parametrima zadanim obrazovnom politikom i reformom ili postojećim službenim kurikulumima. Zapravo, ako bismo nastavni proces uokvirili nastavnom pripremom i/ili unaprijed nepromjenjivo fiksiranim nastavnim sadržajem, udaljili bismo se od osnovnih obilježja odgojne nastave. Ukoliko se u nastavi izuzme “spontanost, neposrednost, otvorenost i nepredvidivost” ona prestaje biti odgojna (Terhart, 2001. prema Vujčić, 2013). Ne prihvatajući nastavu kao živi proces, guši se autonomija odgajatelja kao stručnjaka i mislećeg bića, obezvređuje se diskurs odgajateljeva djelovanja i poziva. Zapravo, time se poriče pokretljivost i sposobnost učiteljeva uma i duha da sam procjenjuje, analizira te u skladu s tim realizira i vodi odgojnu nastavu. Uvodeći “ne-misljenost” u nastavu, odričemo se ideje odgajatelja kao pedagoga. Odgojna nastava, kao i odgoj / obrazovanje, treba biti utemeljena na odgojivosti / obrazovljivosti odgajnika, a ne vanjskim zahtjevima obrazovnih politika (Koller, 2022). Jedino emancipirani odgajatelj prestaje biti puki provoditelj formalnih kurikulumuma i obrazovne politike, a biva istinski pedagog kada osluškujući učenike i zajedno s njima otkriva i traga za novim spoznajama i idejama (Freire, 2005). Zato odgojna nastava da bi ostvarila svoju svrhu mora biti nastava koja formira klimu brige i odgajateljeve obazrivosti prema svakome odgajniku, koji prema Nohlu (1926/2022a) posjeduje vlastitu životnu svrhu ‘*life’s purpose / Lebensziel*’. Upravo Dilthey (prema Friesen, 2020) proces obrazovanja vidi kao suoblikovanje odgajnika kao

osoba koje nose vlastitu svrhu u sebi. Ovaj proces suoblikovanja i subjektivnosti odgajanja dubinski je razrađen kroz Herbartov pojam interesa.

7.2.2.1. “Interes” u odgojnoj nastavi

Ako se odgojna nastava promatra kroz ideju svrhe i u kontekstu gornjih misli o odnosu statičkih standarda kao ciljeva obrazovanja i nastave, tada vidimo da je odgojna nastava usmjerena na razvoj moralnog karaktera, držanja i višestranosti zainteresiranosti odgajnika (Anhalt, 2009). Time se nužno nameće pitanje *interesa* u nastavi i pedagogiji, jer je to jedna od bitnih dimenzija odgojne svrhe.

Interes je u osnovi karakter onoga *biti čovjekom*: biti između onoga što jesam i što mogu biti (Komar, 2017, 2023). I to ne u motivacijskom smislu, nego u smislu egzistencije ili čak ontološkog realiteta čovjeka. “Čovjek kao interes je dinamika ovog prelaženja mogućnosti u zbiljnost i u tome samoozbiljavanje. On je napeto, dijalektičko, ‘između’ onoga ‘biti’ i onoga ‘može biti’. ... pojmiti ga (čovjeka) kao subjekt i aktivitet slobode uma koji se samo-oblikuje” (Komar, 2017: 57). Dakle, interes je stanje predanosti bavljenju sadržajem u kojem se odgajnik nalazi između promatranja i dostignuća (Hertbart, 1902).

Hertbart (prema Palekčić, 2010b: 320) interes određuje kao *Inter-esse* (među-bitak) subjekta u predanosti stranom (udubljivanje) i sistematiziranju njegovih predodžbi i metodičkog uređivanja vlastite samosvijesti u kontekstu novih iskustava (osvješćivanje). Kako bi se postigla svrha nastave, treba je organizirati u smjeru poticanja “višestranosti interesa” kao jedne njezine bitne dimenzije (Mattes i Heinze, 2003. prema Palekčić, 2010b). Vidimo da je ovo bitno drukčije pojmljena svrha nastave od one nastave koja je usmjerena na gotove kompetencije kao proizvode ili standarde. Utoliko se može reći da ukoliko se nastavu promatra kao *odgojnu* nastavu, tada je njezino prirodno izlazište pojam interesa, a ne pojam kompetencije. Interes u ovome smislu jest zapravo ontološki pojam, a ne puka motivacija, što znači da je interes *način onoga biti* pedagoškog subjekta. Biti na način interesa znači biti između onoga što se već jest i onoga što se još nije. Biti između drugotnosti svijeta kao onoga izvan-sebe i pukoga sebe kao onoga što već jesam. Biti kao interes znači biti na način prelaženja

između *već-jesam* i *još-nisam*. Zato poimanje čovjeka kao *biti na način interesa* znači dinamičko, bivajuće poimanje čovjeka i upravo zbog toga je ovako shvaćen interes iznimno pedagoški pojam. Kad se pritom uzme u obzir i da je to ontološki pojam u kojemu do izraza dolazi i bit čovjeka u tome smislu da na određen način utjelovljuje praktički vid slobode te da nije riječ o običnom slučajnom atributu čovjeka, tada se vidi njegova puna dubina i značenje.

Pri razvoju interesa ističe se atribut svestranosti i/ili višestranosti. Međutim, ne svestranosti u smislu enciklopedijskog znanja, niti zbira različitih jednostranosti, nego je riječ o višestranosti interesa koja označava “identitet ‘osobe’ i jedinstvo njezine ‘svijesti’, koja se razvija naizmjeničnim smjenjivanjem ‘udubljivanja’ i ‘osvješćivanja’” (Palekčić, 2010b: 329). Višestranost ovdje nužno proizlazi iz samog temeljnog pojma interesa jer se biti kao interes tj. prelaženje između *već-jesam* i *još-nisam* zbiva u *otvorenom* odnosu spram svijeta kao onoga “kroz što” ili čime se ovo samoposredovanje pedagoškog subjekta zbiva. Ovo samoposredovanje s te strane ima karakter načelno otvorenog ukupnog polja iskustva. S obzirom na ovu karakteristiku načelne otvorenosti, jasno je da interes nije moguće na ikoji način zatvoriti prethodno definiranim iskustvom kroz koji bi se samoposredovanje imalo zbivati. Temeljna karakteristika razvoja interesa i jest razvoj karaktera volje same pedagoškog subjekta, a ne usmjeravanje na sadržaj. Kako Herbart sam kaže govoreći o dijelu cilja obrazovanja koji za predmet ima razvoj interesa: “Predmet, objekt ovih ciljeva kao stvar pukog izbora uopće nije predmet interesa učitelja. Samo volja sama budućeg čovjeka te sukladno suma želja koju će on kroz i s ovom voljom davati sebi, predmet je učiteljeve dobre volje (*Wohlwollen, goodwill*);... stoga, ne radi se o nekom broju razdijeljenih ciljeva koji lebde pred nama (jer ovi se ne bi mogli unaprijed znati), već o aktivnosti rastućeg čovjeka – ukupnosti njegove unutarnje i bezuvjetne životnosti i prijemčivosti. Što je veća ova ukupnost – što punija, rasprostranjenija i harmoničnija – to je veće savršenstvo i veće obećanje realizacije naše dobre volje” (Hербart, 1902: 110). Budući da je upravo razvoj životnosti, prijemčivosti i aktiviteta volje same ono što ovaj dio svrhe odgoja i obrazovanja ima realizirati, sasvim je svejedno na kojem sadržaju se to radi, a drugo, mi s pozicije odgajatelja niti ne možemo *a priori* znati koji sadržaj će kojeg individualnog odgajnika

poticati. Zato u ovome dijelu svrhe obrazovanja sadržaj, svijet, polje iskustva moramo držati u apsolutnoj otvorenosti spram odgajanika. Otuda proizlazi i ovaj karakter nužne višestranosti ili mnogostranosti, tj. načelne nezatvorenosti interesa. Interes se ne može razvijati tako da se unaprijed zatvara polje iskustva ili u nepromjenjivom obliku fiksira sadržaj.

Višestranost interesa obrazuje se kroz proces u kojem se odgajanik predaje sadržaju i misaono ga prerađuje te osvještava u sebi nove spoznaje koje čine metamorfozu njegova bića. Prema Herbartu (1902), prva faza ovog procesa je *udubljivanje*, koje se sastoji od dva stupnja: jasnoće i asocijacije. *Opažanje* podrazumijeva odgajanikov susret i interakciju sa sadržajem predmeta promatranja s ciljem dolaska do jasnog pojma. Dakle, odgajanik ima pred sobom neki sadržaj i u interakciji s tim sadržajem nastoji analitički raščlaniti elemente, a potom ih razumjeti svaki za sebe. Nakon što odgajanik jasno predoči sebi predmet i jasno ga shvati, što je prvi stupanj – stupanj jasnoće, dolazi drugi stupanj udubljivanja tj. stupanj asocijacije. U ovom stupnju odgajanik uspoređuje sadržaj, koji je jasno sagledao u prvom stupnju, sa sličnim predmetima. U ovom trenutku odgajanik stavlja taj sadržaj u najrazličitije moguće odnose s drugim predmetima, koji odnosi mogu biti i ispravni i neispravni, potom utvrđuje razlike i sličnosti koristeći maštu kao centralnu moć za asocijaciju (Herkart, 1902). Smisao asocijacije nije da se u njoj dođe do istinitih odnosa među predmetima, do sistemske poredanosti predmeta, do ispravno postavljenih odnosa među prethodno jasno sagledavanim predmetima, već da se u njoj događa maksimalna moguća razigranost mašte, iskušavanja, eksperimentiranja s ovim predmetima koje ima otvoreni karakter. Kako Herbart sam kaže – u fazi asocijacije mašta (*Phantasie*) “...kuša svaku mješavinu i ne prezire ništa osim onog bez okusa” (Herkart, 1902: 126). Osim što ovdje još uvijek nije riječ o dovođenju predmeta svijesti u prave odnose već se radi o fazi razigrane eksperimentacije, ovdje još nema niti integriranja sagledavanog predmeta u sebe kao subjekt. Odgajanik se još nalazi pri predmetnosti i zato je ovo druga faza udubljivanja kao predanosti predmetu.

Nakon detaljne analize elemenata u opažanju, a potom i igre fantazije u asocijaciji ulazimo u fazu *osvješćivanja* koja podrazumijeva dva stupnja: *sistem* i *metod*. Osvješćivanje više nije predanost svijesti predmetnosti, već je *refleksija* svijesti iz predmetnosti u sebe samu. U udubljivanju i njegova

dva stupnja koja smo do sada komentirali svijest je predana predmetu, što znači da je ona *na* predmetu, *pri* predmetu i ovdje još nema integracije predmetne svijesti sa subjektivom unutrašnjošću. Moglo bi se reći da se udublјivanje događa na polju svijesti (kao predmetne svijesti), dok se osvješćivanje događa na polju samosvijesti (tj. u sebe reflektirane predmetne svijesti). Nakon kreirane palete različitih odnosa kroz asocijaciju, odgajnik dovodi u *sistem* predmete koje sada ne stavlja više u bilo kakve razigrane odnose, već u *ispravne* odnose. Dakle, u stupnju sistema riječ je o prosudbi i postavljanju ispravnih odnosa među spoznajama koje odgajnik već posjeduje na elementarnoj razini jasnoće. Tek se u ovoj fazi dešava povratak odgajnika u samoga sebe, tj. do refleksije predmetne svijesti u sebe samu, tj. u samosvijest. Stupanj sistema je sintetiziranje nove spoznaje u sebe i vezivanje za ono što već poznajemo, a završni stupanj metode predstavlja mogućnost rukovođenja tim procesom. Ova faza je zapravo progresivna samoupravlјana refleksija vlastitog samooblikovanja koje kreira nove članove (nova opažanja i nove jasnoće) i dopunjuje vlastiti sistem. Dakle, nastojimo sintetizirati predmete svijesti u sistem, koji treba tako urediti da imamo jasan i ispravan poredak stvari, a koji neće dovesti do proturječnosti u osobnom sistemu iskustva. Preciznije, kroz fazu udublјivanja odgajnik prije svega *razumijeva* sadržaj, još ga ne transformira kritički. Ovaj proces moguće je objasniti kroz proces predaje (samo)svijesti sadržaju izvan sebe i postajanja dijelom njega (udublјivanje), a potom se ta samosvijest okreće u sebe i reflektira kroz sintezu novoga i onoga što već postoji kao sistem samosvijesti (osvješćivanje) (Komar, 2017).

Herbart smatra da njegovanje i razvoj interesa nije način tjeranja odgajnika da ga nešto zanima. Interes odgajnika nije samo želja za znanjem, nego izraz mnogostranosti ili odgajnikove aktivnosti prema svijetu, koja napreduje u savršenije stanje systemske zaokruženosti (Herbart prema Zalta i sar., 2015). Općenito, ovdje je ponovno potrebno shvatiti (kao i kod pojma misaonog kruga) da kod interesa nije riječ tek o kognitivnom ili intelektualnom procesu. Svijest i samosvijest za svoje predmete nemaju samo misli, već i emocije, doživljaje, etičko i estetičko iskustvo tj. sveukupnost mogućeg iskustva. Svijest može biti svijest misli, ali jednako tako i svijest boli u vlastitom tijelu, svijest onoga lijepog koje nam se estetski očituje i sl. Ukoliko ovdje ponekad i koristimo riječ “znanje”, koristimo

ga u njegovom najširem smislu kao znanje predmeta, svijest predmeta, pri čemu je predmetnost apsolutna otvorenost polja iskustva. Zato kretanje interesa ne može biti interpretirano kao tek intelektualno kretanje. Ovo treba uvijek imati na umu jer ako se to ne razumije, tada dolazi do neopravdanog cijepanja (i često neopravdanih i nerazumijevajućih prigovora) da je ovdje riječ o intelektualističkoj apstrakciji čovjeka. Ovo je isto ono nerazumijevanje koje još (i možda prije svega) Descartesu i početku moderne filozofije subjekta u formulaciji *cogito, ergo sum* pojmu mišljenja predbacuje da navodno apstrahira od cjeline čovjekova iskustva. U kontekstu tog prigovora da se pri govoru o mišljenju apstrahira od cjeline čovjekova iskustva, ono što je već Descartes rekao o tome jasno i direktno je vidljivo, među ostalim, u njegovom spisu *Osnovi filozofije*: “Pod riječju mišljenje shvaćam sve ono, što se zbiva u našoj svijesti, ukoliko smo svjesni toga. I tako ne samo shvaćanje, htijenje, zamišljanje, nego i opažanje ovdje je isto, što i mišljenje” (Descartes, 1951: 67). Descartes ovdje koristi pojam mišljenja, a ne svijesti, ali je smisao isti – svijest je svijest nekog predmeta, a predmet nije samo misao već neko nešto koje je pred-metnuto svijesti, stavljeno pred svijest. Možemo govoriti o svijesti gledanja, svijesti kretanja, svijesti ljubavi, svijesti svijesti (tj. samosvijesti) i sl., jednako kao što možemo govoriti i o svijesti neke određene misli. Na ovaj isti način funkcionira i svijest u pojmu interesa kod Herbarta. Zato se ne može prigovoriti da Herbart ovime kao pedagoške sadržaje afirmira samo misli ili predmete intelekta u uskom smislu te riječi.

U pogledu samog kretanja interesa, konstantna izlaženja u nova u dubljivanja i sadržaje ne smiju biti isjecci u kojima odgajanik ne stvara relacije različitih sadržaja i sintezu u samome sebi. Naša (samo)svijest u odnosu na određene sadržaje treba biti sistemski zaokruživana. Osvješćivanjem, koja je prva faza sinteze, svaki sadržaj treba integrirati u sebe, tako da ga se integrira s drugim predmetima vlastita sistema, kako ne bi bili proturječni. Upravo tako, sintetiziranjem različitih predmeta odgajanik postiže jedinstvo osobe, skladnu samosvijest. Prema Herbartu (1902), višestranost omogućava proširivanje osobe, ali pri čemu osoba mora ostati u jedinstvu sama sa sobom. U protivnom, međusobno razdvojeni predmeti svijesti dovodili bi do mnogo razdvojenih svijesti u samome čovjeku i naposljetku i do cijepanja sama čovjeka. Refleksija predmetne svijesti u samosvijest i

sistem osigurava da čovjek ostaje on sam, da bude u identitetu (razvojnem, pokretnom, dijalektičkom, obrazujućem-se identitetu) sam sa sobom.

Interes u odgojnoj nastavi nije samo polazište za nastavu, nego predstavlja i sam ishod nastave, razvoj višestranosti. Sam zadatak odgojne nastave je da svakodnevno razvija interes, otvara nove sfere odgajaničova uma, nastojeći na taj način razvijati i jedno i drugo, i iskustvo i ophođenje. Prema Herbartu (English, 2013), ukoliko nije prisutna odgojna nastava, odgajnik zapada u opasnost da postane jednostran – onaj koji je zadržan u subjektivnim željama, izoliran od svijeta koji ga okružuje. Odgajatelj treba poticati svakodnevnu interakciju aktivnog odgajnika sa sadržajem i drugim odgajanicima. Proširujući svakodnevno doživljaje i interakcije kroz nastavni proces odgajnik se učeći razvija u višestranu osobu koja slobodno odlučuje nastaviti širiti svoj um (English, 2013). Osoba kao cjelovito ljudsko biće ne uči kako bi posjedovala veću količinu znanja, nego kako bi uvijek bila “između” onoga što jeste i onoga što može biti. Tako *biti* znači biti na način obrazovanja i pedagoškog subjekta. *Način* vođenja i razvijanja višestranosti odgajnika pronalazimo u pojmu pedagoškog vođenja. Podrška koju odgajatelj pruža kroz odgojnu nastavu usmjerena je na interakciju koju odgajnik ima sa sobom i svijetom koji ga okružuje. Time se želi izbjeći mogućnost da odgajnik usvaja nesređene fragmente iskustva te to da se osnaži u razvijanju umijeća samostalnog analiziranja i organiziranja vlastitih doživljaja i iskustava.

7.2.3. *Zucht* (Pedagoško vođenje / savjetovanje)

Termin *pedagoško vođenje* je prevod riječi *Zucht*, (na njem.) (Hervart, prema Palečkić, 2010b) i *moral guidance* (na engl.) (English, 2013), *counseling* (Benner, 2021), dok se na hrvatskom jeziku ponekad prevodi kao *poziv za samoodgoj* (Palečkić, 2010b) i *pedagoško vođenje* i/ili *savjetovanje*. Mi ćemo se zadržati na terminu *pedagoško vođenje*, elaborirajući isto.

Pedagogija je riječ grčkog porijekla sastavljena od riječi *pais / paidos* i *ago / agein*: njeno značenje u povijesti označavalo je roba koji je vodio dijete od kuće do škole i pomagao u savladavanju nastavnog sadržaja. Međutim, moglo bi se reći da je pedagogija kao znanost o odgoju i obrazovanju metaforički i dalje utemeljena na pedagoškom vođenju u kojem starija

i odgovorna osoba pomaže djetetu ili odgajaniku da prođe put od njega (njegove kuće) do odgojnog i/ili obrazovnog sadržaja (škole), a zatim ga vraća ponovo njemu. Zapravo, odgojni proces podrazumijeva pedagoško vođenje, suptilno praćenje i usmjeravanje odgajanika na putu u kojem polazi iz sebe, sreće se s nepoznatim (oblikuje ga, modificira, korigira, itd.), zatim se vraća u sebe mijenjajući se, odnosno razvijajući sve dimenzije vlastite kompozicije, tj. “masu predmeta mora približiti sebi, utisnuti oblik svog duha u taj materijal i oba posličiti jedno drugom” (Humboldt, 2020: 64). Odgojno-obrazovni proces zato jeste transformativni proces koji formira i oblikuje odgajanika, odnosno proces u kojem se odgajanik samoformira i samooblikuje kroz odnos sa svijetom (English, 2013; Koller, 2017; Ludwig, 2017; Neubauer i Lehmann, 2017). Mijenjajući sebe čovjek mijenja i svijet u sebi i takav djeluje na svijet oko sebe. Pojedinaac u skladu sa svojom mogućnosti / potencijom daje sebi nove oblike kao ishode odnosa *ja i svijet*. Dakle, oblikovanje pojedinca ne nastaje iz ničega, nego je ono uvijek utemeljeno u mogućnostima unutar pojedinca koje se do tada nisu realizirale (Neubauer i Lehmann, 2017). Zato pedagoško vođenje ne predstavlja vezu s odgajnikom kojeg odgajatelj vodi i odvodi kako i gdje hoće, nego je utemeljeno u postajanju odgajanika sobom samime. Svrhovito kretanje odgoja i obrazovanja ne podrazumijeva kretanje u smjeru postizanja ciljeva i zacrtanih ishoda nastavnog plana i programa, nego u smjeru svrhe odgoja, tj. slobodnog umstva odgajanika koje se ontološki kao potencija već unaprijed nalazi u biću odgajanika. Humboldt (2020) je mišljenja da čovjek pritom treba nešto što mu omogućava sudjelovanje njegove samodjelatnosti, da mu uposli njegovo cjelovito biće, razvija njegovu punu snagu i njegovo jedinstvo.

Svrha obrazovnog napora unutar pedagoškog odnosa usmjerena je na očuvanje brige u obrazovanju (Noddings, 2013), ljubavi i zajedništva (Pestalozzi, 1946; Polić, 1993, 1997; Vuk-Pavlović, 1932) te obazrivosti (Vuk-Pavlović, 1935, 1936). Odgajateljevo djelovanje kreće se u sve tri dimenzije odgoja: zaštite, potpore i reakcije (Böhm, 2012). Stoga je od ključne važnosti pristup odgajatelja i njegova spremnost za pedagoško vođenje: od njegove percepcije ko je dijete i šta je njegova uloga te njegove spremnosti da ostavlja trag tu gdje jeste. Odgajatelj u pedagoškom vođenju ostavlja snažniji trag onim što zapravo jeste, nego onim što im kazuje u

procesu vođenja. U pedagoškom vođenju odgajatelj cijelim svojim bićem djeluje na cjelinu odgajanikova bića jer samo puninom sebe može djelovati na puninu drugoga (Pavić Orešković i Tomić, 2018; Nohl, 1933/2019).

Pedagoško vođenje je spremnost odgajatelja da pomaže odgajaniku da samopostaje. Vodstvo je sposobnost odgajatelja da planira i prati procese ka odgojnom cilju, vodeći računa da se ne povrijedi integritet djeteta (Juul i Jensen, 2010). Cilj pedagoškog vođenja je pomaganje odgajaniku kako bi oblikovao sebe kao nezavisno, slobodno biće koje misli, govori i djeluje u skladu sa svojom nutrinom. Prema Slatini, vođenje djeteta podrazumijeva poštovanje tri antropološka polja čovjeka: "općeljudsko antropološko polje, posredujuće ili medijativno antropološko polje i personalno antropološko polje" (Slatina, 2014), a koja upućuju na tri odgoja: odgoj koji polazi od prirode, odgoj po diktatu društva i odgoj u službi osobe (Böhm, 2012). Odgajatelj na ovaj način omogućava odgajaniku da "izvuče sve ono što je skriveno u njegovoj ljudskoj prirodi da se iz ljudske sjemenke razvije čovječnost" (Slatina, 2014: 36).

Transformacija koja se zbiva u tropletu odgojnih / obrazovnih antropoloških polja, govori o "transformaciji individuuma u ličnost i (ili) o transformaciji čovjekove subjektivnosti, uz podršku odgoja / obrazovanja" (Slatina, 2014: 36). Pedagoško vođenje je suptilno praćenje, osluškivanje i razumijevanje odgajanika kao čovjeka, ali i kao pojedinca s njegovim individualnim potrebama i mogućnostima jer "odgajatelj mora voditi brigu o potrebama i mogućnostima onoga koga odgaja, koliko je to što se odgaja upravo sloboda / istina" (Polić, 1993b: 78).

Pedagoško vođenje ne podrazumijeva oblikovanje kovnog materijala djeteta, niti puštanje da dijete odrasta, jer ako bismo se prepustili i jednom od ovih sistema u potpunosti, pedagoški bismo pogriješili (Bollnow, 1989a, b). Zapravo, odgajatelj djeluje i kada prati i dopušta odgajaniku da samostalno odrasta, odnosno kada bira i kada se sam oblikuje, i to sve do onog trenutka kada je potrebna njegova intervencija usmjeravanja, presretanja, uputa, gledajući uvijek korijen čovjeka jer bi se "svaki izvanjski utjecaj mogao razumjeti samo kao potuđujuća dresura i kao disciplinirajuća kontrola, ukoliko ne uzima u obzir unutarnji cilj" (Böhm, 2012: 33).

Krajnji cilj odgoja je *karakter* (Solares, 2011 prema Pavić Orešković i Tomić, 2018) koji nije spoj načela i navika, nego je onaj koji u određenoj

situaciji preuzima odgovornost i uz unutarnji osjećaj odlučuje što je dobro i kako treba biti. Čovjek je slobodno biće onda kada uspije nadjačati vlastite nagone i samostalno odlučiti što je dobro, a što ne. Ovdje se u temelju krije klasičan Kantovski pojam autonomije, što na pojedinačnoj razini znači čovjek kao sloboda podvrgnuta samozakonoj (vlastitoj) umnosti. Utoliko je sloboda i temeljni pojam etike, budući da se sam prostor onog etičkog kao mogućnosti odluke i djelovanja u rasponu onog dobrog i onog lošeg konstituira isključivo kroz slobodu. Drugim riječima, ukoliko nema slobode, nema niti raspona dobro-loše, već samo prirodne nužnosti. Ovdje je i pravi temelj tj. izvor mogućnosti svake odgovornosti. Tamo gdje nema slobodne odluke, nema ni odgovornosti.

Herbart smatra kako bi se pojedinac odgojio za vlastito prosuđivanje (*sebstva*), nužno je da odgajatelj kreira uvjete u kojima će odgajnik odlučivati bez pritiska, manipulacije i nametnutog izbora (English, 2013). On je također mišljenja da odgajatelj treba da pozna i razumije proces kako pojedinac donosi odluku, tj. kako bira, i što se dešava u trenutku njegova izbora, kada odgajnik odluči da ne prati trenutni unutarnji nagon ili želju, nego stane i promišlja i prosuđuje sebe. Taj proces objašnjava kroz prizmu dva *sebstva*: *subjektivno* i *objektivno*. Objektivno *sebstvo* određeno je navikama i rutinom koju živimo, dok je subjektivno *sebstvo* ono koje sudi objektivnom *sebstvu*, odnosno kritizira prethodne odluke i kreira nove odluke o djelovanju. Taj proces odlučivanja Herbart naziva *Innerer Kampf*, a English (2013) i Salmen (2021) prevode kao *inner struggle* – unutarnja borba. Upravo unutarnja borba dovodi do izgradnje sposobnosti samorefleksije, tj. sposobnosti da se čuje glas u nama koji je slobodan i koji se neće povinovati i biti proizvod heteronomne volje, nego će promisliti i odrediti nas spram dobrog ili lošeg (Herbart, 1902, 1904). Ovaj proces je doista djelatna prilika da subjekt iskušava svoje granice, iskušava ono drugo od sebe i u dijalektici ta dva momenta osjeti mogućnost i nužnost samoprevladavanja. Ovaj proces nije tek “učenje o samoprevladavanju” već je tu riječ o pedagoškom omogućavanju realnog iskustva samoprevladavanja. English (2013) tu borbu prepoznaje kao priliku, kao odluku kojom odgajnik ostvaruje unutarnju slobodu, koja se ne mora nužno odnositi samo na moralne odluke.

Kako bi sam odgajnik uspio izgraditi sposobnost vladanja sobom i svojim nagonima, odgoj na neki način treba biti prinudan (ali ne u

robovskom smislu) jer čovjek treba preći od stadija heteronomije (ovisnosti o vođenju pedagoškog autoriteta) do autonomije. Kant (1991: 20) to objašnjava na sljedeći način: “Prva faza odgajanja je ona u kojoj mora dokazati podčinjenost i pozitivnu poslušnost, druga kad mu se dopuštaju sloboda i razmišljanje, ali u granicama propisa”, pri čemu ako mu se “lomi volja iz toga slijedi ropski način mišljenja; prirodni otpor, pak, čini da se dijete da voditi” (Kant, 1991: 35). Sloboda u granicama propisa ovdje znači sloboda u granicama uma. Puni pojam slobode se i zadobiva tek onda kad se sloboda može posredovati umnošću tj. ako se može određivati. Autonomna umnost je princip tog određivanja. S time na umu, središnji zadatak obrazovanja je stvaranje lične misli i osjećaja, a to od vaspitača zahtijeva zajednicu ljubavi koja postoji između njega i djeteta (Nohl, 1933/2019: 6).

Suštinska uloga učitelja je stoga biti moralni voditelj, jer je odgajniku potreban pedagoški autoritet koji će voditi obrazovni proces tako da unutarnja borba postaje obrazovljiva, a ne obeshrabrujuća (Herbart prema English, 2013). Treba biti obrazovljiva tako da odgajniku omogućava uvid u snagu uma i prostor za dalje oblikovanje sebe, a ne da ostavlja utisak očaja i bespomoćnosti pojedinca gdje će ga takvo stanje odvesti.

Pedagoško vođenje nije izvodivo bez slobodnog pristajanja uz autoritet, kao ni samog razvoja slobodne volje kod odgajnika. Dakle, u pedagoškom vođenju ne može biti prisutna prisila ili vanjski utjecaj, jer cilj pedagoškog vođenja je slobodni, samostalni i odgovorni samoodgoj. Zbog toga, pedagoško vođenje jeste *poziv za samoodgoj*.

Za Herbarta (1902: 28) slobodna volja je ona koja nije pod vanjskim utjecajem i koja je ishod samo vlastite unutarnje presude. Da bi čovjek imao slobodnu volju, nužno je osloboditi se kako heteronomije, tako i okova egoizma. Prema Arendt, slobodna volja bira između uma i žudnje, a nije slobodna ni žudnja ni um, nego volja kao moć izabiranja (Arendt, 2006). S druge strane, Polić (1993b: 43) uviđa da je volja slobodna jedino ako je “kao umna volja određena istinom, a ne prividom koji je kao takav nešto slučajno i kaotično”. Slobodna volja nije samovolja, nego moć nad svojim puko individualnim *ja*. Baš zbog toga je za konstituiranje slobodnog subjekta nužan pojam uma. Sloboda se prema Nida- Rümelin (2020) sastoji u tomu da čovjek radi ono što je u skladu s vlastitom prosudbom, koja se temelji na primjerenom razmatranju razloga i dovodi do koherentne

forme života. Upravo zato čovjek sa slabom voljom osjeća ograničenje autonomije ili svojeg samoodređenja, što je prema autoru karakteristika za mlađe odgajjanike koji trebaju pedagoško vođenje kako bi razvili vlastitu autonomiju kroz shemu racionalnost-sloboda-odgovornost.

Nužnost *Regierunga* prema Herbartu (1902) zrcali se u pomoći odgajjaniku da iz bića koje nije ovladalo vlastitom voljom prerasta u biće koje upravlja svoju slobodnu obrazovnu volju. Sloboda ne podrazumijeva oslobođenost sebe od svoga bića, naprotiv – drugo lice slobode je odgovornost prema (istinskom, samosvjesnom) sebstvu, što je u krajnjoj instanci odgovornost prema umnosti u nama. Razumijevajući ovako slobodnu volju, nužno je odgojno djelovanje usmjeriti ka razvoju kako slobode, tako i umnosti te odgovornosti. Odgoj u nekim svojim ranijim fazama može biti i navikavanje na vrlinu, odnosno, prema Poliću (1993b: 51), odgoj je moralno oblikovanje zbog toga što se “volja sama po sebi ne pokorava razumu i ne slijedi pravi izbor (prave vrijednosti)”. Volja se i treba obrazovati kako ne bi bila samovolja ili proizvoljna volja. Obrazovanje podrazumijeva pedagoško vođenje do sazrijevanja duhovnog i samosvjesnog aspekta volje, kako bi ona bila iskonska slobodna volja. Volja koja nije iznutra ničime vođena nije niti slobodna, niti je moralna i obrazovna. Slobodna volja moralnog ponašanja znači da unutarnji sudija ukaže na pravo djelovanje uz simbiozu onoga što mislimo, osjećamo i kako djelujemo. Ako se čovjek ne obrazuje kroz vrijednosti, ili, pak, ako te vrijednosti nisu procvjetale iz njegove nutrine, ako ih afektivno ne doživljava kao važne i dijelom sebe – on nije slobodan čovjek. Slobodno pristajanje uz ono što govorimo i radimo cjelinom svoga bića pokazujemo autentičnošću i istinitošću svoga bića. Ukoliko se to nije ostvarilo, riječ je nažalost tek o licemjernom društveno prihvatljivom manifestnom obliku ponašanja koji nije dio sebstva odgajjanika. Činjenje dobrog samo po sebi još nije dovoljno. Dobro nije samo *rezultat* djelovanja, već i karakter djelovanja samoga. Važno je činiti nešto zato što je dobro, činiti nešto iz vlastitih maksima, a ne pritiska i/ili navike vanjskog autoriteta (Kant, 1991). Tek po ovome može se razlikovati moralno od nemoralnog djelovanja. Moral je po svojoj biti autonomna kategorija. Heteronomni moral je drveno željezo. Zato moral nikada ne može biti upravljan strahom od kazne ili htijenjem nagrade, bez obzira na to kako apstrahirani rezultat djelovanja i sama površina ponašanja izgleda.

Na tragu toga, odgoj čovjeka kako bi moralno djelovao je “najviši stupanj u razvoju ljudske sposobnosti djelovanja” (Palekčić, 2014: 11).

Pedagoško vođenje i odgajateljeva snaga uma (Herbart 1902) nisu dio odgajateljeva habitusa kako bi odgovorio na sve ono što je dio odgajanikovih pretpostavljenih potreba i želja (koje mogu biti i nesamosvjesne). Ukoliko budu shvaćeni na taj način, tada odgajanci “neće dobiti ono što ... najviše trebaju: odgovorno i kompetentno vođenje, preuzimanje odgovornosti za cjelinu, za smisleno povezan sadržaj i aktivnosti na kojima i preko kojih dijete upoznaje svijet, uspostavlja (odgovoran) odnos prema njemu i razvija svoje kompetencije” (Bašić, 2009: 38). Pedagoško vođenje stoga nije tek “omogućavanje učenja” u smislu podešavanja optimalnih uvjeta za učenje koje bi se događalo spontano. Pojam vođenja kao omogućavanja učenja je gotovo pa apstraktno negativan u smislu toga da je samo potrebno ne interferirati s odgajaničkom prirodnom spontanošću u procesu učenja, a onda dodatno samo facilitirati tu prirodnu sposobnost. Rousseau (1989) svakog odgajnika (dijete) vidi kao biće predodređeno da bude dobro, dobro po svojoj prirodi, a koje će prije svega uz negativni odgoj, tj odgoj koji odgajnika čuva od loših utjecaja, ostati dobro i razviti se do svog maksimuma. Prema Rousseau, čuvanje odgajnika od pogrešnih društvenih utjecaja i štetnog utjecaja kulture ipak ne znači da ono pri izrastanju u zrelu ličnost ne posjeduje i ne treba socijalnu dimenziju. Međutim, iako preporučuje kasno uključivanje socijalnog odgoja – u periodu adolescencije to objašnjava kroz ideju da svaka pouka ima svoje prikladno vrijeme i da odgajnika treba prvotno pripremiti kako bi s više razboritosti odgovorio na izazove i opasnosti društva. Odgoj u ranim godinama odgajnikove dobi ima za cilj sačuvati i ojačati dobre strane djeteta, usmjeravati na dobro i razvijati kognitivno na ispravan način kako bi u odrasloj dobi u budućnosti mogao preuzeti odgovornost za sebe, ostvarujući samostalnost. Prange (prema Palekčić, 2010b: 325) ističe da “*Zucht* gleda u budućnost odgajnika”, što znači da pedagoškim vođenjem usmjeravamo odgajnika u samorazvoju i samooblikovanju anticipiranog stanja (svrsi odgoja). Vuk-Pavlović to formuliše na način da svaki segment pojavnosti i djelovanja ima svoje *valjanje*, “kao što je primjerice *istina* predmet spoznajnog valjanja, *dobrota* predmet čudorednoga, *ljepota* estetskoga, *svetost* predmet religioznoga valjanja, tako je i *budućnost* predmet pedagoškog valjanja” (Vuk-Pavlović, 1932: 30).

Ono prema čemu se pedagoško vođenje upravlja i čime se određuje može se postavljati i kroz pojam vrijednosti, o čemu svjedoči i bogata pedagoška aksiološka tradicija. Pedagoškim vođenjem nastoji se razviti ličnost odgajanika i posredovati odgojne vrijednosti odgajaniku (Milutinović, 2008), ali “tražeći dodir s onim, što stoji izvan prolaznoga vremena i iznad njega” (Vuk-Pavlović, 1932: 29). Aristotel (1988) izdvaja intelektualne i moralne vrijednosti: prve su vezane za znanost i umjetnost i njih se treba nastojati maksimizirati, dok su druge etičke i za njih vrijedi pravilo “zlatne sredine” ili *Aurea mediocritas*. Vrijednosti koje su izdvajali Aristotel (1988), Platon (2002) i Sokrat su: pravednost, umjerenost, hrabrost, velikodušnost i razboritost te mudrost. Kod Aristotela (1988) možemo prepoznati i ostale vrline koje se postižu odgojnim djelovanjem poput: blagoćudnosti, istinoljubivosti, dosjetljivosti, pravednosti, prijateljstva i stidljivosti. Kerschensteiner (1939) kao bezuvjetne, bezvremenske, nadindividualne i duhovne vrijednosti izdvaja istinitost, ljepotu, svetost, čudorednost i ideju odgoja kao vrijednost koja obuhvata prethodne četiri. Rasel (2015: 50) izdvaja četiri vrline / karakteristike idealnog karaktera čovjeka: “vitalnost, hrabrost, osjećajnost i inteligencija”. Posredovanjem u odgojnom procesu potiče se duhovno – umsko usvajanje vrijednosti i vrijedonosnih doživljaja. Takvo posredovanje, odnosno “usmjeravanje duše odgajanika da se slobodno usmjeri prema vrijednostima” moguće je samo kroz “moć duhovne ljubavi” (Vuk-Pavlović, 1932: 57). Međutim, ako se želi ostvariti odgojna intencija da odgajanci budu dio tog procesa, ali i oni koji kreiraju zajednički svijet, nužno je da se kroz pedagoško vođenje ohrabre preuzimanjem odgovornosti za otkrivanje vrijednosti. U suprotnome, ne realizira se odgoj, nego ideologija za neke niže ciljeve (Bognar, 2015).

Prema Bollnowu (1989a), odgajatelj je dužan prvobitno internalizirati određene vrednote u vlastiti habitus kako bi ih aktualizirao u svom pedagoškom djelovanju, a to su: iskrenost, nepristranost, sposobnost da se odvoji vlastiti život od djetetovog, zahtjev samo-discipline, posvećena pažnja i dr. Tako će odgajanci imati priliku da u specifičnim situacijama pedagoškog vođenja svjedoče manifestacijama ponašanja koja uključuju ove vrline, ali i lakše će ih prepoznati, razumjeti i prihvatiti. Odgajatelj jedino svojim cjelovitim bićem u njegovoj spontanoj manifestaciji može odgajati cijelo biće odgajanika (Pavić Orešković i Tomić, 2018). Odgajatelj

“sjajem svojih zraka crta trag po kojemu odgojna djelatnost gradi stalnu stazu i mimo koje ova djelatnost sama niti bi bila moguća niti bi se uopće dala zamisliti” (Vuk-Pavlović, 1932: 29). Ukratko, odgajatelj mora biti utjelovljenje vlastite odgojenosti, obrazovanosti i vrijednosti.

Odgojno djelovanje nije utiskivanje već gotovih vrijednosti u um odgajnika, međutim, isto tako nije ni potpuno oslobađanje od svega što jeste životna vrijednost. Ne govorimo o vrijednostima koje se tiču društvenog poretka, nego o duhovnim vrednotama. Pedagoško vođenje je proces u kojem se odgojne vrijednosti posreduju, u kojoj se odgajnik potiče da ih misaono prerađuje, evaluira i vježba svoj duh za vrijednosno procjenjivanje sebe, svoje nutrine, ali i svijeta s kojim dolazi u interakciju. Ovo uključuje ne samo (samo)oblikovanje odgajnika posredstvom vrijednosti već i odgoj stvaralačkog odnosa spram svijeta, gdje odgajnik pritom unosi (nove) vrijednosti u svijet i tako transformira ne samo sebe, već i svijet. Zato je uvijek nužno da pedagogija ne zastane na poticanju unutarnjeg aktiviteta odgajnika (koji nužno dolazi kao temelj) već da taj unutarnji aktivitet također prijeđe i u vanjski aktivitet (pri čemu daljnji unutarnji aktivitet ne smije prestati, naravno). Odgajatelj treba voditi i nadgledati interakciju i odnos odgajnika prema svijetu.

Kada se saberu sva ova razmišljanja o pedagoškom vođenju ili pozivu na samoodgoj, može se vidjeti da je ono njima zajedničko prvo to da se polazi od onoga što je u ontološkom smislu kao potencija već prisutno u odgajniku. Drugo, ovdje nije riječ o “puštanju odgajnika” da uči i raste sam od sebe, već o dvostrukosti odgojnog djelovanja koje s jedne strane potiče oslobađanje odgajnika, aktiviranje njegove obrazovljivosti, a s druge strane uključuje i moment pedagoškog vođenja u smislu otvaranja perspektive prema vlastitoj umnosti i u tom smislu autonomiji odgajnika. Utoliko se pedagoško vođenje kreće ne samo u okvirima slobode, već i u okvirima uma. Ovaj odredbeni moment umnosti mnogi pedagozi su artikulirali kroz pojam vrijednosti. Kako god bilo i radilo se o umnim samoodredbama kroz mišljenje ili pak o vrijednostima, ono zajedničko je prisutnost i nužnost odredbenog momenta koji u pozitivnom smislu vodi slobodu i upotpunjuje ju do pojma autonomije. Potrebno je i napomenuti da bilo da se radi o umnosti, bilo da se radi o vrijednostima, ovdje se ne radi o normiranju ili ikakvom pozitivističkom uzimanju odredbenog

momenta, nego o pomoći odgajaniku da u sebi otkriva odredbeni moment te da se onda kroz njega svojom samoaktivnošću doista i samoodređuje. Kad se sve ovo sabere, onda je jasno i zašto se ponekad pedagoško vođenje uzima kao poziv na samoodgoj – u suštini je upravo o tome riječ, oposobljavanju pedagoškog subjekta za samoodgoj, vođenju do autonomije.

8. PEDAGOGIJSKI POJMOVI IZ ORIJENTALNO-ISLAMSKE FILOZOFIJSKE PERSPEKTIVE

Odgoj se u najširem smislu može definirati kao proces očovječenja čovjeka, zbog čega se u pedagogiji uvijek polazi od temeljnog pitanja: *Šta je čovjek?* U tom kontekstu, polazište je uvijek određenje čovjekove biti kao onoga što čovjeka čini čovjekom. Iz istoga razloga i u orijentalno-islamskoj perspektivi tumačenje pedagogijskih pojmova uvijek polazi od ideje čovjeka. U nastavku teksta nastojat ćemo napraviti pregled stajališta istaknutih islamskih mislilaca o odgoju i obrazovanju, a potom odgovoriti na orijentalno-islamsku perspektivu: čovjeka i njegovog pedagogijskog potencijala i osnovnih pedagogijskih pojmova.

U četiri sveska studije *Stavovi islamskih mislilaca o odgoju i obrazovanju* autori Ali Khani, M. F., Fasihzadah, A. R. i Faqihi, A. N. (2008), Behešti, M. Ebu Džaferi, M. i Faikihi, A. N. (2009) i Refi'i, B. (2012) naglašavaju najznačajnije znanstvenike koji su se direktno ili indirektno bavili tumačenjem osnovnih pedagogijskih pojmova, a posebno mjesto zauzimaju: Ibn Haldun, Ibn Sina, El-Džahiz, El-Farabi, Ihvanus-safa, Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana Rumi, El-Ghazzali, Işrak, Zornudži, Dževzi itd. Između ostalih, i Pehlić (2019) je sačinio kratak pregled najznačajnijih filozofa koji su se kroz povijest bavili tumačenjem svrhe odgoja i obrazovanja kroz orijentalno-islamsku filozofiju u poglavlju "Muslimanski mislioci o islamskom odgoju" u knjizi *Uvod u filozofiju islamskog odgoja*. On izdvaja sljedeća imena: Ibn Sina, El-Džahiz, El-Farabi, Ihvanus-safa, Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana i El-Ghazzali. Također, autorica Sijamhodžić – Nadarević (2017) priredila je pregled pedagoških doprinosa islamskih mislioca te analizira neke od osnovnih pedagogijskih pojmova iz orijentalno-islamske perspektive u svojim studijama. Autori koji su svoju znanstvenu pažnju usredsredili na savremena pitanja o odgoju i obrazovanju u orijentalno-islamskom okviru su: El-Attas (1978, 1979, 1999), Wan Daud (2010), Isanović (2016), Sijamhodžić – Nadarević (2017), Bagheri (2019), Al Zeera (2019), Hafizović, (1995, 1999a, b, 2017, 2019, 2021) itd. Svi oni

su doprinijeli analizama i kritikama teorijskog i praktičnog – otvaranju različitih pitanja o odgoju i obrazovanju. Međutim, valja spomenuti da je specifičnost njihovih perspektiva pri tumačenju kako pedagoških pojmova, tako i praktičnih pedagoških procesa, proizašla najprije iz vjerskog svjetonazora: Kur'ana i hadisa, orijentalne filozofije, a potom i evidentnih utjecaja antičko-grčke filozofije.

Posebice je ovdje važno spomenuti enciklopediju *The Routledge Encyclopaedia od Educational Thinkers* (Palmer Cooper, 2016) u kojoj se, kao najznačajniji orijentalno-islamski mislioci o odgoju i obrazovanju, izdvajaju El-Ghazālī i Ibn Tufayl. Radovi u enciklopediji naročito potenciraju El-Ghazālījevu teoriju o pedagogiji moralnog vođenja³³, kao i to da odgojno djelovanje nije kažnjavanje i ukroćivanje, nego savjetovanje odgajanika ljubavlju, ljubaznošću, razumijevanjem, suosjećanjem i podrškom kroz njegov rast i razvoj. Naročito se naglašavaju dva aspekta El-Ghazālījeve teorije o odgoju i obrazovanju: prvi se odnosi na povezanost teorije i prakse kao bazičnog elementa u odgoju i obrazovanju, a drugi na važnost uloge učitelja, tj. “živog modela učitelja i u svojim riječima i u svojim djelima” kroz proces odgoja i obrazovanja. Ibn Tufayl je poznati islamski učenjak koji se proslavio djelom *Hayy Ibn Yaqzan / The living one, son of the vigilant / Živi Sin Budnoga*. U enciklopediji *The Routledge Encyclopaedia od Educational Thinkers* (2016: 36-38) navodi se da je to jedna od najznačajnijih knjiga, koja je na hebrejski jezik prevedena u XIV stoljeću, na latinski u XVII stoljeću, a potom na većinu evropskih jezika. Osobit značaj koji je Ibn Tufayl ostavio za filozofiju obrazovanja tog vremena je njegovo insistiranje da ljudi mogu koristeći razum i iskustvo shvatiti i znati mnogo o svijetu u kojem žive, pa tako i postulate vlastitog djelovanja. Brojni autori smatraju da je upravo ideja ovoga djela inspirirala Daniela Defoea da napiše roman *Robinson Crusoe*. Naime, riječ je o odrastanju dječaka koji, spoznavajući sebe i prirodu oko sebe, spoznaje Boga; on se oslobađa okova tradicijske i kulturološke uvjetovanosti u odgoju – što su posebno u svojim teorijama eksplicirali John Locke i Jean-Jacques Rousseau. Autor naglašava vrijednost samospoznaje, ali ne samo kroz vanjska čulna iskustva, već kroz mistično iskustvo, odnosno kroz sufijsko razumijevanje istoga.

³³ Vidi tumačenje English (2010) o pojmu *moral guidance*.

Kadić (2020: 207) je mišljenja da je “*Ḥayy ibn Yaḡzānu* izrazito *antitaqlid-ska* knjiga, koja promovira ideju da samo prirodno, neiskvareno vjerovanje i samostalno, slobodno mišljenje spašavaju znanje od samoapoteoze i vjerovanja u bigotizma. Čovjek treba imati povjerenja u svoj razum, jer će ga on, pod uvjetom izvorne moralne čistoće, voditi do istine. Ono što je obično tumačeno širokom frazom ‘odnos religije i filozofije’, mi vidimo kao pitanje odnosa rutine i žive vjere te prosvjetljenog, angažiranog, otvorenog razuma nasuprot tradicionalizmu, epistemološkom konzervatizmu i duhovnoj lijenosti.”

Mnogi savremeni znanstvenici (Refi'i, 2012; Dajani, 2015; Maniam, 2016; Zamel, 2017) smatraju da je Ibn Haldun najviše doprinio idejama odgoja i obrazovanja od svih islamskih mislilaca. Dajani (2015) smatra da je Ibn Haldun svoju teoriju o ljudskom ja, koju je izložio u djelu *Muqaddima*, povezo s teorijom koju je imao o odgoju i obrazovanju te time napravio veliki utjecaj na islamske mislioce koji su se bavili odgojem. Dakle, Ibn Haldun je smatrao da svaka aktivnost čovjeka – bilo da je ona materijalna, duhovna, psihička ili fizička – nužno ostavlja trag na ljudsko ja, odnosno oblikuje i mijenja čovjekovo ja. Ibn Haldunova perspektiva o odgojno-obrazovnim dilemama, njegove ideje o učenju i poučavanju, pisane još u 14. stoljeću, mogu se primijeniti u savremenom pedagoškom diskursu, pa se tu “može vidjeti kako njegovi spisi o obrazovanju imaju univerzalni značaj – kroz stoljeća i kroz kulture” (Maniam, 2016: 125).

Iščitavajući obrise suštinske veze između orijentalno-islamske i zapadne filozofije o odgoju i obrazovanju, možemo pronaći brojne podudarnosti, ali i originalnosti i na jednoj i na drugoj strani. Na primjer, iranski filozof Khosrow Bagheri Noaparast (2016) ima nekoliko pristupa islamskoj filozofiji odgoja i obrazovanja. Prvi pristup ogleda se u skladnosti, drugi u oprečnosti ili različitosti, a treći u kombiniranju snaga prva dva pristupa između zapadne filozofije odgoja i orijentalno-islamske filozofije odgoja. Prema Aliću (2018: 260) orijentalno-islamska filozofija odgoja manje je poznata na Zapadu s obzirom na njegovu “dominatnu usmjerenost na egzaktnost”. Često razlog tomu nije egzaktnost, nego nerazumijevanje orijentalno-islamskog konteksta i izvorišta (Kur'ana i Hadisa) takve filozofije. Cilj odgoja u orijentalno-islamskoj filozofiji odgoja je *savršen* čovjek koji je suprotan *animalnom* čovjeku. Animalni čovjek je onaj koji

se rađa s potencijalitetom unutar sebe i slobodom samooblikovanja istog tog potencijaliteta, a savršeni čovjek je onaj koji taj potencijalitet razvija, usavršava i uz pomoć vlastitog samoaktiviteta transformira i samooblikuje svoje vlastito biće.

8.1. Orijentalno-islamski pojam čovjeka i njegov pedagoški potencijal

U orijentalno-islamskoj filozofijskoj perspektivi najjednostavnije prikazan čovjek (insan)³⁴ je trodimenzionalna kompozicija sastavljena od tijela, duha ili ruha i duše ili nefsa. Duh čovjeka posjeduje um ili intelekt koji “vuče čovjeka ka višim svjetovima”. Duh ili ruh dio je “božanske prirode u čovjeku” tj. primordijalne prirode – *fitret*, dok je duša ili nefs ono nagonsko u čovjeku, koju razumijevamo kao stepenovanu zbilju u čovjeku: od mineralne, biljne, životinjske i ljudske, do smirene / melekutske, one koja je zadovoljna Bogom (*radiya*) i ona s kojom je Bog zadovoljan (*mardiya*). Ako je duša karnalna, onda je bliža nagonu i destruktivnoj sili (Kur'an, Yusuf, 53). Što je više svjesna sebe (*lawwama*), to više teži svjetovima povrhu našega srca, to jest melekutskom / imaginalnom svijetu Božanskog. Svi spomenuti stupnjevi duše, pozitivni i negativni, samo su različita lica duha (*ruh*) koji zahtijeva da se duša vrati natrag kući – kraljevstvu Božijeg Naloga, kako bi postala neporočna i kreposno realizirana duša. Ono što je čovjeku dato rođenjem je dar intelekta ili spoznaje, dar vjere ili vrlin i stida ili morala³⁵, koji se iz stanja potencije³⁶ (*mumkin*) ili otvorene mogućnosti odgojem i obrazovanjem ozbiljuju (*maf'ul*) (Hafizović, 2017). Duša, duhovno srce, intelekt, stvaralačka imaginacija (*khayal*) i duh samo su potencijalna duhovna središta kojima Bog dizajnira ljudsku iskonsku

³⁴ Usp. termin *insan* u arapskom jeziku je množinski oblik riječi koji obuhvata i duhovnu i fizičku stranu čovjeka. Ovaj termin podrazumijeva onu osobu u kojoj su uravnotežene ove dvije čovjekove dimenzije. U tom kontekstu, neki orijentalno-islamski filozofi razvili su ideju o “savršenom čovjeku” (Ibn Arebi) koja se može postići tom uravnoteženošću “fizičke i metafizičke strane” čovjeka.

³⁵ Usp. Komensky (1954: 36) navodi identične darove koje čovjek dobiva rođenjem, a to su “znanje, vrlina i pobožnost”.

³⁶ Usp. Bašić (1999), Slatina (2002, 2006a, 2023), Siljander i Sutinen (2012); Siljander, Kivelä, i Sutinen (2012), Kontio (2012), Komar (2017).

prirodu (*fitra*), a na čovjeku je da ih uz pomoć odgoja i obrazovanja, kroz samooblikovanje i urednu životnu praksu razvije i prevede u stanje stvarnih duhovnih organa čovjekovog duhovnog bića. Briga za sjeme udahnuto u čovjeka rezultirat će plodom ili neostvarenjem te klice. Čovjek se rađa kao tjelesno biće u koje je udahnut Božiji ruh³⁷. Usavršavanjem duše čovjek je u stanju da se uzdiže i približava ruhu, tj. ontološkoj postelji, koju Kur'an oslovljava kao *khuluq ʾazim*, ili najuzoritiju prirodu koju Bog kao paradigmu pokazuje svjetovima i *Bitku* u sebi.³⁸

Bezgranični potencijal u orijentalno-islamskom poimanju čovjeka leži u ontološkoj postelji (*fitra*) koju odgajanik putem odgoja i obrazovanja postupno prevodi u temeljne kognitivne i etičko-moralne odlike Božijih Imena kao poluga svekolikog postojanja (El-Ghazālī, 1995) Bitka u samootkrivanju, tj. tek ga pretače u oblik i daje mu ozbiljenje. Tako čovjek, ili tako jedna živa duša, u konačnici svoga zemaljskog života postaje *savršenim čovjekom*³⁹: sjenom Božijih Imena i Atributa, ili zastupnikom Božijim na Zemlji (*khalifatullah*) ili sveobuhvatnom egzistencijom (*kawn jami'*) ili sukusom svekolikog postojanja (*mukhtasar al-wujud*) (Hafizović, 2017).

Već u ovim temeljnim strukturama vidljivi su pedagogijski momenti koji su strukturalno vrlo usporedivi s nacrtom pedagogije koji nam se otkrio kroz analizu temeljnih pedagogijskih kategorija. Gore spomenuti momenti vraćanja duha kući, zatim moment odnosa temeljne potencije duha koja se ozbiljuje odgojem i obrazovanjem, te naposljetku moment kretanja duha prema najuzoritijoj prirodi koju Bog postavlja kao paradigmu svakako mogu predstavljati i opći okvir pedagogijskog mišljenja. Ako se uzme ovaj moment vraćanja duha kući, pri čemu je kuća ova najuzoritija priroda, a čovjek je mogućnost kretanja u obzoru mogućnost-ozbiljenje, tada ova najuzoritija priroda i kuća nalikuju na onaj moment koji

³⁷ U judeističko-hrišćanskoj tradiciji odgoj je oblikovanje i podrazumijeva prisutnost božanskog u čovjeku. Odgoj / obrazovanje / *Bildung* je izvedenica iz riječi *bild* – slika, što je podrazumijevalo da čovjek u duši nosi lik božiji (Bild Gottes), koji treba oblikovati kako bi postali bliži Bogu (Cvejić i Krstić, 2020).

³⁸ Usp. Mollenhauer (2014) smatra da stapanjem čovjekove duše s dijelom božanskoga u sebi dobiva svojstvenost njegova bića.

³⁹ Usp. Valjevac, M. (2023) *Savršen čovjek u tefsiru, hadisu i tesavvufu* – s posebnim osvrtom na Šejha Mustafa efendiju Čolića. Sarajevo: Dobra knjiga.

smo uspostavljajući pedagogijske kategorije na tragu klasične njemačke filozofije nazivali umom. Um je tamo bio jedinstvo slobode i odredbenog principa u kretanju obrazovljivosti-obrazovanja. Odredbeni princip uma dolazi iz onoga što je Platon otkrio kao ideju. U ovome kontekstu, božanska paradigma predstavlja jedan takav istinski odredbeni moment. U tome smislu, ovdje je riječ o vraćanju čovjeka idejnosti, umnosti i božanskosti. Božanski princip ovdje je princip određenja. No, taj princip inicijalno u čovjeku postoji kao mogućnost otkrivanja i kretanja prema ovom božanskom principu, ne kao već unaprijed formirana aktualizacija tog principa u čovjeku. Na taj način, strukturalno gledano, ovdje imamo istu dinamiku, istu formu koja je bila prisutna kad smo govorili o pedagogijskim kategorijama: obrazovljivost se posreduje obrazovanjem i posredujući se na taj način progresivno biva određivana sve većom puninom uma. Bitno je reći da ovdje ne želimo sadržajno i u pogledu smisla svoditi jedan oblik razumijevanja čovjeka na drugi. Ono što želimo jest prije svega promotriti *formu* i *dinamiku* te forme jer upravo u tim momentima pronalazimo pedagogičnost. Naša konstatacija usporedivosti ovdje se odnosi upravo na taj formalni, strukturalni i dinamički moment čovjeka. U tome ključu raditi ćemo i daljnje komparacije, pri čemu je ključno držati na umu da se jedna tradicija iskustva ne može i ne smije svoditi na drugu. Komparacije koje radimo nemaju intenciju poistovjećivanja, već identificiranja usporedivih formalnih i dinamičkih momenata kroz koje se može identificirati logika pedagoškog kretanja.

Čovjek je jedino živo biće na svijetu koje ima dva načina vraćanja Gospodaru, prema Chitticku (2023). Prvi povratak je obavezan jer je prirodni razvoj stvaralačkog procesa života, dok je drugi dobrovoljan. U čovjeku je udahnuta sloboda i potencijal da se samousavršava i vraća Bogu kroz dobrovoljno usavršavanje duše, jer iako je sopstvo “uronjeno u svijet”, iznutra je “otvoreno prema Beskonačnom” (Chittick, 2023: 106). Samo je čovjek biće slobode pa tako ima i mogućnost za samoodređivanje. Upravo ta neodređenost i sloboda čovjeka da se određuje daje legitimnost procesu samoformiranja i samoozbiljenja. Za Ibn Sinu⁴⁰ (prema Hafizović, 1999a: 5) “zbilja, oslovljena Esencijom na razini jednostnosti (*ad-dat al-ahadiya*),

⁴⁰ Ibn 'Arabi, *Fusus al-Hikam*, pp. 117, 199.

u svojoj istinskoj naravi nije drugo doli čisti i jednostavni Bitak (*Wudud*) u mjeri u kojoj jest Bitak. Ona nije uvjetovana ni preodređenjem niti neodređenjem, jer ona je u sebi odveć sveta (*Muqaddas*) da bi se odredila bilo kakvim sopstvom ili bilo kojim imenom. Ona nema bilo kakvo određenje ili ograničenje; čak ni sjenka od mnoštva ne postoji u njoj.” Božiji poslanik Muhammed, a.s., ju je opisao riječima: “*Kanallah wa ma kana shy’un mahu* – Bog kao takav bijaše i jest, i s Njim ništa ne bijaše ni ranije niti sada” unatoč svjetovima mnoštva. Unutar čovjeka položene su nevidljive duhovne *zbilje* (*haqa’iq*), jer svaki pojedinačni ljudski mikrokozmos sukus je Postojanja ili ‘banka’ matičnih ćelija univerzuma. Sve što je u Makrokozmosu raspršeno u parčićima, snagom sinteze posloženo je i smireno u svaki pojedinačni ljudski mikrokozmos, pa se, stoga, čovjek zove *malim svijetom* (*alam saghir*), a univerzum se naziva *velikim čovjekom* (*insan ka-bir*). Imena Božija *forme* su Božijeg Bitka u svjetovima vidljivih oblika ili, tačnije, u svijetu materijalne (*’alam al-mulk*), u svijetu imaginalne (*’alam al-malakut*) i u svijetu duhovne ili mentalne egzistencije (*’alam dhihni*), dok je Bog kao takav lišen svake forme, to jest bezobličan je i neosoban (Hafizović, 1999, 2017). Čovjekova zbilja očitovana je u ontološkoj dimenziji Čovjeka, pa se i ozbiljuje na ontološkoj razini sveobuhvatnog imena “Allah” (Ibn Sina, prema Hafizoviću, 1999). Zato je čovjek potencijalni makrokozmos, a ostvareni mikrokozmos – stvorenje koje predstavlja sukus Bitka u svekozmičkom razvijanju (Hafizović, 2017). Na svakom čovjeku je da se ostvari u svjetlu najljepših odlika Božijih Imena, čijom formom je ispisan Makrokozmos, dok je njihovom suštinom *in potentia* dizajniran svaki pojedinačni mikrokozmos – čovjek.

Čovjek se rađa kao nesavršeno i nepotpuno biće, pa se njegovo fizičko biće upotpunjava (fizičkim, biološkim) rastom, a njegovo duhovno biće odgojem i obrazovanjem. Na sve čovjekove fizičke i duhovne entitete (*fizičke* i *metafizičke*) potrebno je odgojno-obrazovno djelovati posredujući mu istovremeno kognitivne, etičke i moralne vrijednosti.

Tako je duša čovjeka manjkava, ali je plastična i odgojiva poticanjem onoga što je već dio čovjekove biti.⁴¹ U islamskoj vjerujućoj i mislećoj

⁴¹ Čovjek rođenjem posjeduje dušu koja nije razvijena, ali sama je po sebi potencijal koji se treba razviti, a tu ulogu ima odgoj i obrazovanje (Buber, 2002).

tradiciji duša je tajanstveni duhovni entitet koji dolazi iz svijeta samog božanskog Naloga (Kur'an, *El-Isra'*, 85). Za nju se, čak, izričito ne tvrdi da je opće stvoreni kvalitet, već udahnuti ili uljeveni entitet. Duša u tijelo biva udahnuta čista, neporočna i neopterećena bremenom grijeha. Naša djela, poroci i grijesi dovode je u stanje zla i pretvaraju je u tiranina, u *faraona našega bića*, umjesto da bude kraljica svakog ljudskog mikrokozmosa što i jest njena zadanost (Hafizović, 2017). Ona u sebi već u predujmu nosi sve kognitivne, etičke i moralne potencijalitete ljudske prirode koji se mogu razvijati u potpun, savršen i neporočan duhovni entitet našega bića. Riječ je, zapravo, o tome da se čovjek usavrši potpuno (ideja o *savršenom čovjeku*), a ta potpunost djelimično se postiže odgajanjem (kultiviranjem) i obrazovanjem svih dimenzija čovjekova postojanja (El-Ghazālī, 2006). Ove ideje ponovno imaju izrazitu sličnost s time da obrazovljivost u čovjeku funkcionira kao neodređenost, čista potencija, potreba za aktivitetom, dok je punina obrazovanja u njegovom odredbenom momentu ono čime se usavršavamo. Čovjek kao potencijalitet već unaprijed jest punina svojeg ozbiljenja, ali, kako bi Hegel rekao, *po sebi*, dok u smislu realizacije tek treba postati *za sebe* ono što po sebi već jest i u tome postajanju se spojiti s višim principom, ovdje pojmljenim kao božanstvo. U Hegelovoj filozofiji ovo postajanje realizira se kao proces samoposredovanja ideje ili kao proces dolaska ideje sebi samoj. Ideja se pritom samoposreduje kroz čovjeka, odnosno kroz duh na način da ono što u početku povijesti postoji kao mogućnost, kao ono po sebi, ali koje u klici već sadrži svu puninu svoje moguće aktualizacije, kroz vremenito samoposredovanje i zbivanje povijesti otkriva sebe samo, dolazi do sebe-svijesti i postaje vlastita aktualizacija i ispunjenje. Naravno, razlike se sada pronalaze u tome što se smatra odredbenim momentima u cijelom ovom procesu i što je ova savršenost – je li ona određena racionalitetom, kojom formom racionaliteta, umom, vrijednostima, vrlinama ili nečim trećim. Jednako tako, razlike se mogu tražiti u tome je li ovaj proces u smislu vremena nešto što ima kraj ili nema kraja. U pedagojskoj verziji koju smo razmatrali, ovaj proces nužno ostaje otvoren u smislu da obrazovanje nema kraja i u tome smislu nema finalnog ispunjenja čovjštva. Ideja savršenstva u pedagogiji više funkcionira kao regulativna ideja, ali pedagoško kretanje uvijek ostaje otvoreni, vremeniti, historijski proces. S druge strane, božansko biće se dominantno poima

kao van-vremensko, nad-vremensko i ukoliko se govori o mogućnosti sjedinjenja s takvim bićem, tada to sjedinjenje i na njemu utemeljena ideja savršenstva implicira svojevrсни izlazak iz vremena.

Čovjeka odgaja, duhovno njeguje i usavršava *istina* koju dohvaća svjetlom spoznaje (El-Ghazālī, 1995), što predstavlja duhovnu vrlinu (*fada'il*) koju ozbiljuje vrlinom ethosa (*edeb*) i moralne krijeposti (*makarim al-akhlaq*). Čovjek se usavršava cjeloživotnim oplemenjivanjem duše (*nafs*), uma (*'aql*), duhovnog srca (*fuad*), duha (*ruh*) i stvaralačke imaginacije (*al-khayal*), kao i svih drugih fizičkih osjetila ili organa osjetilne spoznaje. Cjeloživotno zasađivanje temeljnih odlika dobra, plemenitosti, pravednosti, milosti, ljepote i ostalih atributa koje emitiraju suštinska značenja lijepih božanskih Imena (*al-asma' al-husna*) poluga je svekolikog postojanja čovjeka (Hafizović, 2017). U ovim idejama vidimo širinu dimenzija u kojima se čovjek poima. Istina se dohvaća spoznajom, što je moment otkrivanja istinskog bitka našim umom – ponovno ono što iznutra vodi logiku obrazovanja. S druge strane, vidimo niz dimenzija čovjeka – poput duhovne vrline ili ethosa – koje označuju praktičke dimenzije čovjekovog (su)bivanja i njegovog aktiviteta. Dalje, vidimo da se ovdje uz um i spoznaju radi i o srcu, stvaralačkom biću čovjeka, ali i osjetilnom (estetičkom) biću čovjeka, što su sve vrlo važni momenti koji moraju biti uključeni i u pedagoško bivanje. Ovdje se svakako može govoriti o jednom potpunom, nereduktivnom poimanju dimenzija čovjeka, jednako kao što smo u govoru o pedagogijskim kategorijama naglašavali da se pedagoško posredovanje dešava *iskustvom* (a ne tek razumom), pri čemu taj pojam iskustva mora uključivati sve ove dimenzije čovjekovog bića. Pojam *Bildunga* je u tom pogledu bio adekvatno nereduktivan.

Valja naglasiti da je čovjek, pedagoški gledano, u svakom trenutku njegova života nedovršen i nesavršen tj. da je bezgranični potencijal, koji se kultivira, poboljšava i razvija, odnosno samooblikuje vlastitom aktivnošću: prvo uz podršku druge osobe – pedagoškog autoriteta, a kasnije i potpuno samostalno. Čovjek je krunsko Božije stvorenje i punina samoraskrivajućeg božanskog Bitka u univerzumima s ovu stranu zvijezda (Kur'an, *Et-Tin*, 4), ali se čovjek svojom neurednom životnom praksom, neodgojem i neobrazovanjem spušta na najniže egzistencijalne i etičko-moralne razine (Kur'an, *Et-Tin*, 5).

Ibn Sina, El-Ghazzali, El-Attas i drugi filozofi priznaju da svako svojstvo čovjekove duše ima odgovarajuću ulogu u skladu s čovjekovom prirodom i kognitivnim procesima. Čovjek kao krunsko Božije stvorenje, kao jedino misleće biće u kozmosu posjeduje deset spoznajnih kapaciteta koji mu omogućavaju da spozna egzistenciju i suštinu vlastitoga bića, ali i drugih bića. Deset spoznajnih kapaciteta u nama su naše kognitivne alatke čiji spoznajni doseg je tako raspoređen da dohvaćaju predmete spoznaje na svakoj razini Bitka. Čovjek je obdaren s pet tjelesnih (*al-aḍāʾ*) koji prekrivaju svijet osjetilnoga (vid, sluh, miris, okus i dodir) i pet duhovnih (*ʿilm ʿaqli*) spoznajnih kapaciteta kojima obuhvatamo neposredne (*ʿilm kashfi*) i transcendentne (*ʿilm mutaʿali*) spoznaje (*al-jawarih*) što ujedno prekriva lepezu cjelokupnog postojanja. Duhovne kapacitete El-Ghazālī (2006) pojašnjava kroz četiri spoznajne odlike ili kognitivne kapacitete bića: *aql* (intelekt) *nefs* (duša), *qalb* (srce) i *rūh* (duh), a sve su one uključene u intelektualne, iskustvene, intuitivne i duhovne aktivnosti čovjeka. Hafizović (1995, 1999, 2017, 2019) ističe da su, ipak, orijentalno-islamski filozofi (npr. Ibn Sina) analizirali i stvaralačku imaginaciju kao peti duhovni spoznajni organ čovjeka. Stvaralačka imaginacija (*khajal*) je nešto posve drukčije od uobrazilje ili fantazije (*wahm*), ona je stvarni organ spoznaje. Prema Hafizoviću (2017, 2019) ona vrši dvostruku ulogu: kognitivnu i kozmološku, jer da nema njene kognitivne odlike, ne bismo mogli sanjati istinita snoviđenja koja su četrdeset i šesti gradus vjerovjesništva, niti bi glasonoše Božije mogli primati božansko otkrovenje / objavu (*wahy*) i prevesti je u verbaliziranu formu nadahnuća. S druge strane, kada ne bi bilo stvaralačke imaginacije u njenoj kozmološkoj funkciji, svjetovi vidljivoga postojanja ne bi se mogli pojavljivati, jer ona je u toj ulozi sama 'zdjela Bitka' (*mahall al-wujud*) koja omogućava da se duhovni entiteti (*al-maʿān*) Božijih aktualizirajućih / teofanizirajućih Imena pokažu u konkretnoj osjetilnoj formi (*sura*) (Hafizović, 2017, 2019).

Počevši od intelekta (*aql*), kao najviše duhovne razine uma čija pro-nicljivost je takva da zuri (*al-basira*) u same transcendentne jezgre stvari i pojava, Ibn Sina (prema Bodžnurdi, 2011; Eydi, 2012; Hafizoviću, 2017; El-Zeera, 2019) razlikuje pet razina intelekta: prvo, potencijalni intelekt (*ʿaql bi'l-quwwa*) koji je duhovna svojstvenost svakog čovjeka, koji se treba prevesti u stanje *in actus* kako bi postao materijalni intelekt (*al-ʿaql bi'l-malakah*),

potom, u habitualni ili dispozitivni um, potom u daljnjem duhovnom sazrijevanju prerasta u djelatni / praktični (*intellectus practicus*) um (*al-'aql bi'l-fi'l*), a na kraju razvoja prerastao je u stečeni um (*al-'aql bi'l-mustafad*). Potencijalni um koji je u stanju *trpnosti*, pod utjecajem djelatnog uma čini da inteligibilno, koje je samo po sebi lišeno egzistencije, prerasta iz potencijalnosti u aktualnost. Potencijalne stvari su pritajeni realiteti (*a'yan thabita*) koji su, kao čiste ideje, prisutni u božanskome Umu / Sveznanju, ali su lišeni egzistencije, jer kada bi imali egzistenciju, tada bi bili u partnerskom odnosu s Bogom, što se u teologiji i filozofiji naziva teorijom o paralelnom bitku. Ove ideje su vrlo usporedive s Aristotelovom filozofijom, koja je suštinski oblikovala same temelje pedagogijskog mišljenja, kako je to vidljivo već kod Komenskog. Cijela naša distinkcija i interakcija obrazovljivosti i obrazovanja uspostavljena je na relaciji koja je u bitnome ista kao ova relacija potencijalnog intelekta i materijalnog intelekta. Dalje, djelatni um Ibn Sina (prema Bodžnurdi, 2011: 90) naziva "darovatelj oblika" (*wahib al suuwar*, lat. *dator formarum*) – onaj koji sebi daje oblik. Ovdje su djelatni um i stvaralačka imaginacija u sinergijskom suodnosu. Također, Ibn Arebi (1911) govori o tome da srce pojedinca postaje "primateljskog oblika" na osnovu vrline i snage da se sam saobražava. Aktivni ili stvaralački intelekt (*al-'aql al-fa'āl*) je božanski, apsolutni i sveobuhvatni Um (*al-'aql al-mutlaq*). U pedagogijskom zbivanju, ovaj djelatni um manifestira se i kroz teoretičku i kroz praktičku sposobnost subjekta. Već smo govorili u kontekstu analiza svih pedagogijskih kategorija, da pedagogijsku teoriju poimamo u klasičnom filozofijskom smislu kao sposobnost misaonog promatranja. Ovo misaono promatranje jest doslovno prevođenje bitka po sebi u bitak za sebe u našoj samosvijesti, potencijalnog bitka u aktualni bitak, obrazovljivosti u obrazovanje. Na taj način događa se čovjekovo unutarnje samoformiranje. S druge strane, u svojoj praktičkoj dimenziji djelatni um je ono što istinsku spoznaju, spoznati bitak, ono što je teorijsko i unutarnje, na tragu daljnjeg stvaralačkog djelovanja unosi u svijet i time formira materijalnu egzistenciju, kulturu, historiju.

Duša/nefs je stepenovana duhovna zbilja koja može razvijati uzlazno-spoznajno-pozitivni ili silazno-negativni smjer kretanja ovisno o tome kako je discipliniramo ili nediscipliniramo. Mevlana Dželaludin Rumi (2014) slikovito prikazuje uzlazno-spoznajni i etičko-moralni put ljudske duše koja, uljevena u ljudsko tijelo, kreće iz kraljevstva mineralnog, potom

biljnog, životinjskog i ljudskog, da bi na kraju završila u neposrednoj Božijoj Blizini kao duša s kojom je Bog zadovoljan (*nafs mardiya*). Osnove čovjekove duše čine: vegetativna (*an-nabātiyah*), animalna (*al-hayawāniyah*) i racionalna (*an-nātiqah*) duša (El-Ghazālī, prema Ref'i, 2012). Dušu/*nafs* koja je spregnuta s tijelom, previše obuzeta nasladama ovoga svijeta, razumijevamo kao karnalnu ili putenu dušu. Međutim, postoji i *nafs mutamainna* (smirena duša), ona koja je ušla u savršenu duhovnu ravnotežu. Stepenovanje duše El-Ghazālī (1995) opisuje kroz objašnjenje razine svjetlosnih ljudskih duša kroz spoznaj. Za njega je prva razina osjetilna duša (*a-rūhil-hāss*) koja prima sve što joj isporuče tjelesna osjetila i tada je riječ o životinjskoj duši. Druga razina duše je uobraziljska duša (*er-rūhul-hijālī*), dakle ona koja čuva ono što dolazi putem osjetila i pamti pohranjujući u riznice sebe da bi to izložila raz/umu, koji je iznad osjetilne duše. Treća je raz/umska duša (*er-rūhul-aklī*) do koje dolaze vanjska značenja od osjetila i uobrazilje. Četvrta razina predstavlja diskurzivnu dušu (*er-rūhul-fikrī*) koja "uzima čiste razumske spoznaje i među njima uspostavlja saobražavanja i podudarja iz kojih izvodi zaključivanjem (*ve jestentidžu minhā*) prefinjene spoznaje" (El-Ghazālī, 1995: 96). Petu razinu naziva sveta poslanička duša kojom su odlikovani Božiji poslanici, koji spoznaju Božanska znanja, što raz/umska i diskurzivna duša ne mogu.

Prema El-Attasu (1999), sebstvo je povezano s tijelom i dušom i ono se dijeli na dvije kategorije: (1) tjelesno kao animalna, nekultivirana duša (*an-nafs al-hayawaniyah*) i (2) racionalna duša (*an-nafs an-an-natiqah*). U islamskom učenju razvoj sebstva ovisit će od toga kojoj se od ove dvije kategorije posvećuje više pažnje, daje više prostora i prednosti u odnosu na drugu. Sebstvo ovdje nužno ne mora biti duša, nego čovjekov ego ili izopačeno lice duše koja kao tiranin, ili faraon, ili Iblis našeg bića nastoji destruirati čovjekove unutarnje univerzume: intelekt, srce, duh i stvaralačku imaginaciju i prevesti ih u njihove suprotnosti. Sebstvo u smislu našeg neurednog ega predstavlja 'nezvanog sultana' u nama koji nastoji zauzeti naše srce kao 'prijestolje Svemilosnoga' i odande izgnati Božiju Prisutnost (Hafizović, 2017). Stoga ga treba *srezati*, kako ističe *Muhammed, a.s.*, jer to je onaj veliki *džihad* (borba) koji u sebi vodi svaki čovjek, i to u smislu vlastite cjeloživotne borbe sa samim sobom i protiv vlastitih neurednih postupaka. Kao i duša, disciplinirati se moraju srce i um, jer bi, u protivnom,

i ovi spoznajni kapaciteti mogli zapasti u stanje duhovnog strabizma i stoga nam nuditi pogrešnu predstavu o stvarima oko nas.

Prema Bagheri (2019), čovjek je spoj tijela i duše (jer je čovjek biće sinteze) te ukoliko jedan od ovih segmenata učinimo slabijim, to dovodi do slabljenja i drugog. Dakle, jačanjem duše, čovjek jača i tijelo koje je poput terena u kojem se duša kreće. Duša i tijelo razlikuju se po svojim svojstvima, međutim, oni su uzajamno povezani i razumijevamo ih u njihovom međudnosu – “tjelesno je ono što se opaža osjetilnim, a duhovno ono što se opaža intelektom, a čemu daje formu razmatrajuća misao” (Chittick, 2004: 17). Upravo je stvaralačka imaginacija zadužena za priskrbljivanje vidljive forme nevidljivim entitetima. Ibn Miskawayh (prema Darmawati, Dalle, Amdar, Mustamin, 2020), kao jedan od vodećih mislilaca islama, mišljenja je da tijelo i duša imaju uzajamni utjecaj jedno na drugo i da obrazovanjem tijela odgajamo dušu⁴². Na drugoj strani, Šejh Išrak (Šihabudin Jahja ibn Habab Amirak Suhrevardi) oponira ovakvom stavu o instrumentalizaciji duše u tijelu – kao što je vidi Platon u smislu “jahača i jahalice” – on smatra da je odnos ove dvije kategorije u čovjeku čežnja ka savršenstvu: razumska duša ne može postići savršenstvo bez tijela, a tijelo da bi se njime upravljalo potrebuje razumnu dušu (prema Behešti, Ebu Džaferi, Faikihi, 2009).

Odgojem se postiže disciplinirano i usmjereno kretanje čovjekove duše jer i u Svetom Tekstu (Kur'anu), a kasnije i u filozofiji i teoriji spoznaje, navode se stepeni (El-Ghazālī) duše koji ujedno označavaju i stepene kultiviranosti, odgojenosti čovjeka. Iz ovoga proizlazi da se u orijentalno-islamskoj teorijskoj perspektivi odgojenost, kultiviranost čovjeka stepenuje, odnosno kategorizira: od animalne do smirene duše⁴³: mineralna (*jumudiya*), biljna (*nabatiya*), životinjska (*hayawaniya*), ljudska (*natiqa*), tiranska (*la-ammara bi'ssu'*) duša koja sebe kori (*lawwama*), zadovoljna duša (*radiya*), duša kojom je Bog zadovoljan (*mardiya*) te smirena duša (*mutmainna*). (El-Ghazālī, 2006, 2007; Ibn Sina, Ibn Miskawayh prema

⁴² Slično viđenje ima i Rousseau: “Telo mora da ima snage ako hoće da se pokorava duši: dobar sluga mora biti snažan. ... Nejako telo slabi dušu” Rousseau (1989: 33).

Također, i kod Vuk-Pavlović (2008: 212) “riješiti se tjelesnih spona bio bi zadatak ‘duše’ i ujedno njezino oslobođenje i spasenje.”

⁴³ Osnovni točak čovjekovog duhovnog kretanja je volja kojom upravljaju strast i želja pa je Komensky (1954) mišljenja da ih se treba opteretiti kako bi razum dobro odmeravao kretanje.

Hafizoviću, 1999a) U islamskoj vjerujućoj i mislećoj tradiciji sve je slojevito i stepenovano, ništa nije jednoznačno niti jednodimenzionalno, posebno kada su u pitanju sveti tekstovi Kur'ana i Hadisa. Tako Muhammed, a. s., kaže da svaki kur'anski ajet, primjerice, ima svoje vanjsko (*zahir*) i unutrašnje (*batin*) značenje, potom unutarnje vanjskog (*batin az-zahir*), i vanjsko unutarnjeg (*zahir al-batin*).

Zanimljiv pristup čovjekovoj duši ima i Smailagić (1990), prema kome je duša besmrtna duhovna ili inteligibilna supstanca, a sastoji se od *nefsa* – sebstva i *ruha* – dašak Božiji. Hafizović (2017:11) je, također, stajališta da se duša nalazi između zemaljskog (*nefsa*) i nebeskog (*ruha*), koja kao takva može slijediti najkvalitetnije spoznaje od organa duhovne spoznaje koje su iznad nje “slijediti vlastitu *scala perfectionis* i put sopstvenog samousavršavanja i vraćanja vlastitom nebeskom licu – prototipu”. Rumi (2011) slikovito prikazuje duhovnu ljestvicu ili ljestvice bitka / bića (*scala perfectionis*), opisujući razvitak čovjeka u njenom cjelovitom egzistencijalnom luku *od embrija do uma* (Chittick, 2005; Hafizović, 2015). Duša je odgovorna za djelovanje našeg vlastitoga bića, jer je ona u orijentalno-islamskom diskursu vladarica ljudskog mikrokozmosa koja treba da nadzire, korigira i usmjerava ljudske postupke, usmjerava težnju ka Bogu. Ibn Miskawayh (prema Hafizoviću, 1999a) čežnju definira u smislu pokretača svake stvari koja teži k Bogu: *kullu shay'in yataharraku bi shaqkin ilayhi* ili *Svaka stvar se giba usljed čežnje za Njim*.

Duhovno srce ili *qalb* jedan je od spoznajnih organa u kojem je smješteno dobro i zlo, svjetlo ili tmina, ovisno o čovjekovom odnosu prema njemu. Duhovno srce je “prefinjeni kvalitet koji predstavlja suštinu čovjeka: to je ono čime čovjek razumijeva, shvaća i spoznaje, to je ono kod čovjeka što prima naloge, ono što biva kažnjivo, ukoravano i obavezivano” (El-Ghazālī, 2006: 12). Ukoliko se srce *hrani* vrijednostima spoznaje i vjere, ono poprima svjetlost razboritosti i pravilnog vladanja, a ukoliko u njega propuštamo neznanja i iskrivljene vrijednosti, naše srce duhovno umire. U duhovnom srcu, kao organu vizije i neposrednog motrenja, nalazi se intelekt kao mjesto intuitivnog poimanja i tumačenja, a cjelokupno refleksivno srce, prema Hafizoviću (2017: 141), ima “svojstvo neposrednog raskrinkavanja, dodirivanja i kušanja dosegnutih duhovnih zbilja” te je kao topos u kojem se ušatoruje vjera.

Refleksivno srce spoznajno dodiruje same suštine stvari i najneposrednije ih kuša, jer je ono naše *oko* u transcendenciji i ogledalo formalne i fundamentalne slave Božijih Imena čija slava se ondje odražava. Stoga, Bog, kako kazuje Muhammed, a.s., ne gleda u naše likove / forme, već zuri u naša srca (Muslim, *Birr* 32) u kojima se vodi cjeloživotni boj našeg ovdašnjeg trajanja. Takvo srce je topos u kojem se ušatoruje vjera koju Bog pod vidom svjetla mudrosti spušta (Ibn Maja, *Muqaddima* 9). Srce ima moć neposrednog motrenja u zbilje duhovnih entiteta, jer mu to omogućava stvaralačka imaginacija koja, kao kozmološki topos Bitka, gornjim svjetovima Bitka pokazuje suštinska lica osjetilnih stvari, a donjim svjetovima Bitka u osjetilnim formama prikazuje duhovne zbilje pojava iz svijeta mentalne egzistencije *'alam dhinni* (Hafizović, 2013). Samo prosvjetljeno srce može u punini realizirati Dahove Milostivog (*Nefsi Rahman*) (Krčalo i Džafić, 2018).

Ruh je najuzvišeniji stupanj čovjekove duše. Ruh je sama intima *fitre* – primordijalne prirode ili ontološke postelje koja čini čovjeka bićem krunskih najdragocjenijih razmjera (Hafizović, 2017). Usavršavanjem duše čovjek se nastoji približiti savršenom, nebeskom licu duše koja simbolizira *ruh* dovodeći je u suodnos sličnosti s njim (*tamathul, imitatio*). *Ruh* kao organ spoznaje pripada “svijetu Božijeg Naloga, a to je svijet čistih neprotežnih esencija (*al-mujarradāt, res cogitans*) i intelektualnih svjetlosti (*al-anwār, ar-rūhīya*)” (Hafizović, 2017: 9).

Dalje, stvaralačka imaginacija je organ spoznaje koji raspolaže s kognitivnom (*'ilmi*) i kozmološkom (*kawni*) dimenzijom s nekoliko mogućih značenja: razdjelica tjelesnog i duhovnog, bitka i ništavila, zbiljnosti i stvarnosti, ljudskog i božanskog, zapravo je *svojevrсна duhovna hermeneutika* (Hafizović, 1995) ili *nebeska zemlja simbola* (Hafizović, 2019). Tako, prema Hafizoviću (2017) u svojoj kozmološkoj dimenziji stvaralačka imaginacija je pregrada (*barzakh*) koja razdjeljuje razine Bitka i ne dopušta da se one uzajamno miješaju, jer bi bez te njene uloge Makrokozmos bio samo puka amorfn masa u kojoj se ne bi raspoznavale ni forme niti suštine stvari i pojava. U užem smislu riječi, ona se, u kozmološkom kontekstu, može promatrati i kao međusvijet (*mundus imaginalis, 'alam al-malakut*) u kojem se *ovaploćuje* duh i oduhovaljava tijelo, tj. u *Barzakh*u ili *Međusvijetu*, kao domovini ljudske duše u koju se duša vraća nakon smrti tijela,

duša poprima novo tijelo, profinjeno tijelo (*jism latif*) koje je sastavljeno od profinjenih, prozračnih, suptilnih počela kao *jism mithali* ili *tijelo uskr-snuća* (Corbin, prema Hafizoviću, 1995).

Kozmološki obrazac neograničene, apsolutne imaginacije predstavljen je tako da se između Bitka i ništavila nalazi egzistencija kao međuprostor neograničene imaginacije u kojem je satkan imaginarni svijet ili ograničena imaginacija između duhovnog i protežnog svijeta mentalne egzistencije (Ibn Sina prema Chittick, 2021). Najznačajniji segment stvaralačke imaginacije je iz perspektive pedagogije razumijevanje stvaralačke imaginacije kao stvaralačke snage pojedinca “koja je je kadra svoj stvaralački učinak projicirati na bilo kojoj razini bitka, i kao snaga koja je sposobna da se samonabacuje ili samoočituje u formi vlastitog stvaralačkog učinka... čovjek snagom svoje stvaralačke imaginacije stvara predodžbu o svome svijetu” (Hafizović, 1995: 48) o mikrokozmosu i makrokozmosu.

Kao što je za Aristotela čovjek spoj materije i forme, tj. fizičkog i duhovnog, tako i za El-Attasa (1979, 1999) čovjek nije samo vanjština (tjelesno) ili nutarnje (duhovno) biće, tj. nije samo tijelo (*badan*) niti samo duša (*nafs*), već tajnovita sinteza tijela, duše i duha koja čini njegovo sebstvo. Duša je za njega mjesto inteligibilija (*ʿaqliyat*) (umstva) kojima se rađa duh (*rūh*), duša (*nafs*), duhovno srce (*qualb*) i intelekt (*ʿaql*). U suodnosu sa svakim od ovih nekoliko duhovnih entiteta duša ostvaruje svoju posebnu svrhu i funkciju. Tako, kada je “uključena u razmišljanje i shvatanje, naziva se *‘intelektom’*; kad ovlada tijelom naziva se *dušom*; kad je uključena u primanje intuitivnog prosvjetljenja / iluminacije naziva se *srcem*; a kad se okrene prema vlastitom svijetu apstraktnih entiteta, naziva se *duhom*.”⁴⁴ Zapravo, u stvarnosti duša je uključena u očitovanju sebe u svim ovim stanjima” (El-Attas, 1990. prema Wan Daud, 2010: 77–78).

Za razliku od Platonovog i Sokratovog mišljenja, tijelo koje jeste izvor animalnih moći u orijentalno-islamskoj filozofiji, ipak, nije smetnja duhovnom razvoju, čak, naprotiv, prema El-Attasu (1979, 1999) i El-Ghazāliju (2004, 2006, 2007, 2008) tijelo doprinosi čovjekovom intelektualnom i duhovnom razvoju.

⁴⁴ Usp. Različite semantičke nivoe ovih termina u orijentalno-islamskoj kulturi: Babil Abd al-Kerim (2017), *Qurʾānic Terminology: A Linguistic and Semantic Analysis*, The international Institute of Islamic Thought.

Čovjek koji se rađa kao individua nerealizirana je potencija, poput nebrušenog dragulja, čime ostvaruje prava na odgoj kojim čovjek postaje čovjekom (*insanom*) smatra El-Ghazālī. On odgoj promatra kao neophodnost za egzistencijalni i duhovni život, budući da je nezrela duša otvorena za upotpunjavanje. Ovim se otvara prostor za analizu antropološkog određenja čovjeka, ali i odgojivosti i obrazovljivosti čovjeka kao dostojnosti prihvatanja i usavršavanja duhovnog bića. Forma ili Aristotelov *eidos* je oblikovanje, utjelovljenje, određenje materije koja je čovjeku data njegovim postankom (Chittick, 2004). Čovjek u islamu je biće neizmjenjog ontološko-epistemološkog i duhovnog sedimenta (*mawjud al-ijmal*).

Tragom Svetog Teksta, smisao i cilj ovosvjetskog života vidi se u ostvarivanju onosvjetske sreće, a ona se ne može ostvariti bez odgoja i obrazovanja, tj. pročišćavanja i usavršavanja duše i cijelog duhovnog bića jedne osobe. Dakle, odgoj duše usmjeren je ka očovječovanju / humaniziranju duše kroz stjecanje mudrosti, znanja, hrabrosti i ćudoređa. Interesantnim se čini spomenuti metaforički govor⁴⁵ kojim El-Ghazālī (2008: 18) opisuje odgoj gdje ističe potrebu odgajatelja (muršida), koji će iz odgajanikove duše čistiti loše navike i poticati ga za kreposnim i ćudorednim navikama “slično zemljoradniku koji trijebi trnje i ostale štetne biljke sa svoje zemlje, da bi mu plod bio što bolji i obilniji”.

Također, Miskawayh (prema Darmawati i dr. 2020) je mišljenja da se pojedincu, kojem je Bog dao raz/um⁴⁶ kao znak čovjekove nadmoći nad životinjama, kroz odgoj i obrazovanje razvija sposobnost “umovanja”. Posebnu pažnju El-Ghazālī (2008) posvećuje čovjekovom okruženju i ozračju koje je prikladno za proces odgoja i obrazovanja: on smatra da ih je odgajatelj dužan kreirati kako bi se stvorili optimalni uvjeti i pretpostavke za poticanje razmišljanja kod odgajanika. Ovim se ističe teza o principu aktivnosti odgajanika i misaonom krugu koji je nužan u odgojno-obrazovnom procesu. U tom kontekstu, Ibn Haldun (2007) posebnu pažnju posvećuje poticanju na razmišljanje i razumijevanje, a protivi se mehaničkom memoriranju koje ne doprinosi kognitivnom napretku i razvoju

⁴⁵ Usp. Metafore o odgajatelju – kipar i vrtlar, u: Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: temeljna znanja*, Zagreb: Educa, 150.

⁴⁶ Kad pojam raz/um koristimo u odnosu na arapski pojam *ʾaql*, pišemo kosu crtu, jer arapski jezik nema posebnu riječ za *ratio*, a posebnu za um/intelekt.

vlastitoga mišljenja kod odgajnika. El-Attas (prema Wan Daud, 2010: 312) definira mišljenje kao “pokret duše u pravcu značenja, a to zahtjeva imaginaciju (*al-khayāl*). Intuicija – kao pronicljivosti (*al-hads*) ili iluminatnog iskustva (*al-wijdān*) – dostizanje je duše do značenja ili pristizanje značenja u dušu, bilo putem pronalaska dokaza kao u slučaju prvog ili samo od sebe – u slučaju drugog”. I za Ibn Halduna i za El-Attasa misao (*al-fikr*) i mišljenje je gibanje duše. Sposobnost mišljenja se postiže gibanjem raz/uma (analizom i sintezom) kroz pet vanjskih spoznajnih čula: ona su dar od Boga i u službi su uma. (Ibn Haldunu, 2007) Ljudska duša posjeduje vanjska i unutarjna osjetila. (Ibn Sina prema Hafizović, 1995; El-Attas, 1999; El-Ghazali, 2006; Hafizović, 2017)

8.2. Osnovne pedagoškijske kategorije u orijentalno-islamskoj pedagogiji

Jedan od značajnijih savremenih filozofa iz orijentalno-islamskog kulturno-civilizacijskog kruga, koji se bavio temeljnim pojmovima pedagogije i važnosti procesa odgoja i obrazovanja, jeste Seyd Muhammad Naquib El-Attas. Prema njegovom stajalištu, (1999) osnovni ili elementarni pojmovi za razumijevanje pojmova odgoja i obrazovanja u islamskom konceptualnom sistemu su: znanje (*'ilm*), pravda (*'adl*), mudrost (*hikmah*), iskreno i korektno djelovanje (*'aml*), tačno i ispravno poštujući istinito i stvarno (*haqq*), logika (*nutq/mantiq*), sebstvo (*nefs*), srce (*qalb*), raz/um (*'aql*), red u stvaranju (*tartib*) i poretku ontoloških razina (*maratib al-wujud*), riječi (*ayat*) te interpretacija / tumačenje (*tafsir i ta'wil*). Temeljni pojam El-Attasovog (1999) pedagoškijskog pojmavnog aparata je edeb, što označava discipliniranje⁴⁷ uma i duše kod čovjeka. Edeb je, prema El-Attasu, svrha, ali i ishodište odgoja i obrazovanja.

Edeb je lijepo ponašanje, život ispunjen svekolikim etičko-moralnim vrlinama. Iz istog semantičkog polja izveden je infinitiv *ta'dib* (odgajanje u

⁴⁷ Usp. “Disciplina menja životinjsko u čoveštvo” (Kant, 1991: 8). “Disciplina sprečava da čovjek svojim životinjskim nagonima odstupi od svoga opredjeljenja, od čovječnosti” (Kant, 1991: 9). Potreba discipliniranja u odgoju znači “ići za tim da se spriječi da životinjsko čoveku naškodi kako pojedincu tako i društvenom čoveku. Disciplina je, dakle, samo pripitomljavanje divljine” (Kant, 1991: 16).

istini, etičnosti i moralnoj krijeposti / ćudorednosti, kao i pojam *maďdaba* koji oznaćava duhovnu trpezu, boćansku trpezu s koje se uzimaju darovi vjere / mudrosti, vrline i moralne krijeposti. Ovaj pojam je, ujedno, i metafora za Qur'an kao *Boćiju trpezu na Zemlji* (Darimi, Sunan II, 1, 422) kojoj bivaju privoćeni *uzvanici Milostivoga* (Kur'an, Maryam, 85), tj. oni koji su u potrazi za znanjem, ethosom i moralnim vrijednostima, a to su oni koji se uvode u proces *ta'lima*, *taďdiba* i *tarbiye*. Semantićko znaćenje pojma edeb obuhvata pojmove *taďdib* ili odgoj, *tarbiya* ili duhovno njegovanje i uljućivanje i obrazovanje (*ta'lim*).

Iz svega navedenog moćemo izdvojiti neke od kljućnih pojmova kategorijalnog pedagogijskog aparata iz orijentalno-islamske perspektive: *adab/edeb* (*paideia*), *taďdib* (odgoj i obrazovanje), *tarbiya* (odgoj), *ta'lim* (obrazovanje), *'ilm* (znanje), *al-ćalaqa al-tarbawiya/El-ćalaka et-terbeviya* (pedagoćki odnos). U nastavku teksta naćinit ćemo pregled navedenih pojmova.

8.2.1. *Adab / edeb (paideia)*

Edeb je praktićna mudrost (*phronesis*) koja raspolaće istinom, vrlinom i moralnom krijeposti, koja vodi sreći oba svijeta, kako se pojam sreće već razumijeva u teologiji, filozofiji i sufijskoj knjićevnosti (u knjići *Kitāb as-sa'ādah* prema Rosenthal, 2020). *Edeb* ili *adab* se u *Leksikonu islama* oznaćava kao pravilno ophoćenje, tj. kao ponaćanja koja se pozitivno vrednuju tj. "nućna pravila ponaćanja i znanja" za odrećenu grupu ljudi, situaciju ili priliku (Smailagić, 1990: 166). *Edeb* podrazumijeva uljudno ponaćanje u odnosu prema Bogu, prema svijetu, prema ćovjeku i prema samome sebi. Naćela uljudnog ponaćanja izvode se iz boćanske / teomorfne (*adab ilahi*) i vjerovjesnićke / proroćke (*adab nabawi*) etike i morala (Hafizović, 2017). ćovjekovo upraćnjavanje edeba sućtinski se ogleća u njegovoj svakidaćnjoj praksi *ihsana*. *Ihsan* je praktićni aspekt vjere koji podrazumijeva ćivu vjeru u Boga, potom prepoznavanje iskonske ljepote u svakom stvorenju, stvari, egzistentu i pojavi. *Ihsan* je i praktićno utjelovljenje naćela Boćije pravde u svijetu i u ljudskoj zajednici, kao i vraćanje i zadrćavanje stvari u harmoniji i ravnoteći. Svoj *ihsan (ihsan ilahi)* Bog svakog trena na svim razinama Bitka ozbiljuje kroz aktualiziranje

/ teofaniziranje vlastitih Imena (Hafizović, 2017). *Muhammed, a.s.*, svoj *ihsan* naslanja na božanski *ihsan*, a njegovi sljedbenici u svakom danu svoga života nasljeđuju / imitiraju njegov *ihsan* koji je punina suštinskih vrijednosti edeba.

El-Kardavi (2020) u studiji *Enciklopedija islamskog odgoja* (knj. 1 i 2) *edeb*, u kontekstu pitanja kako učiti, kako činiti, kako biti, kako živjeti s drugima, tretira najprije kao manifestni odraz čovjeka prema duši (sebstvu), a potom u odnosu prema drugima u privatnim i društvenim kontekstima te kretnji u vrijedonosnom sistemu. Odgojen čovjek je onaj koji je “iskreno svjestan svoje odgovornosti prema Jedinom Bogu⁴⁸... ko razumije i ispunjava svoje obaveze prema sebi i drugima u društvu na pravičan način: ko neprestano teži usavršavanju svakog aspekta sebe prema savršenom čovjeku edebu (*insan adabi*)” (El-Attas, prema Wan Daud, 2010: 163).

Čovjek uljudna ponašanja – *edeba* – je onaj muslimanski vjernik koji u javni prostor iznosi najbolje standarde vlastite javne kulture, jer *osobni islam* svakog pojedinca je, prema vjerovjesničkoj definiciji, javna kultura svakog pojedinca u javnom prostoru jedne društvene zajednice. *Iman* / metafizički dar vjere je stvar srca, duboke intime, kaže Poslanik, a. s., a islam je javna stvar koja se upražnjava u javnome prostoru (Ahmad, III, 153). Stoga, u islamu način mišljenja / vjerovanja ili *modus intelligendi* (*wajh al-mafhum*) jest jednako način bivanja / življenja ili *modus vivendi/essendi* (*wajh al-mawjud*). Ideju savršenog čovjeka (*al-insan al-kamil*) kao potpunog ili idealnog čovjeka (*Homo verus*, *Homo perfectus*, *Homo universalis* ili *Adam ruhiyy*, *Adam nuraniyy*, *Adam Kulliyy*) te kao božanskim mikrokozmosom (*Adam ilahyy*, *Panathropos*) formulirali su Ibn Sina te Ibn 'Arabi, Rumi, 'Abd al-Karim Jili i drugi (Hafizović, 1999; Chittick, 2021).

Tumačeći Ibn Sininu ideju savršenog čovjeka, Hafizović (1999b: 5) navodi da je savršen čovjek iznutra ispunjen “primordijalnom, preegzistentnom muhammedanskom zbiljom (*al-haqiqa al muhammediya*), a izvana je ukrašen neizbrisivim spacijalnim i egzistencijalnim, metapovijesnim i metajezičkim svetopovijesnim i svetojezičkim, svetoetičkim i svetoeste-

⁴⁸ Za Buberu (2002) cilj odgoja je zadovoljstvo Boga. Krajnji cilj čovjeka je “izvan ovoga života” (Komensky, 1954: 25) i predstavlja “večno blaženstvo s Bogom” (Komensky, 1954: 32).

tičkim, eshatološkim i ortopraktičkim znakovljem žive muhammedanske svjetlosti (*an-nur al muhammadiyy*)”.

Prema El-Attasu, *insan adabi* je čovjek koji je siguran u svoj identitet i koji je iskren, umjeren, hrabar i pravičan u ispunjavanju svojih obaveza prema Bogu, sebi i drugima. U ovakvoj teorijskoj perspektivi odbacuje se ideja samokultivizacije pojedinca odvojenoga od svijeta, jer odgoj i obrazovanje trebaju težiti slobodi, ali i odgovornosti prema okruženju. *Edeb* obavezuje svakog čovjeka da se prema Makrokozmosu odnosi kao prema drugoj majčinskoj utrobi (*raham*), jer Makrokozmos je vidljiva forma aktualizirajućih Imena Božijih unutar kojih ontološki orkestrira ime *Ar-Rahman* (Svemilosni Bog) iz kojeg ističe svaki vid ontološke milosti (*rahmah*) koja grli svako stvorenje u Makrokozmosu (Hafizović, 2017).

Cilj *edeba* je čovjekovo nastojanje u postizanju savršenstva, stalno kultiviranje, usavršavanje, izdizanje iznad trenutnog sebe. Njegova manifestacija je poput ogledala vlastite nutrine prožeta dostojanstvenošću, stabilnošću i etičnošću. Khānzāda (1980) u svojoj knjizi *Put pouzdana uvjerenja: razumijevanje religijskog i svjetovnog ćudoređa, uljuđenog ponašanja*⁴⁹ *edeb* objašnjava kao etičko-moralne vrijednosti i vrline koje čovjeka odnjegovanog u svjetlu rečenih vrijednosti i vrlina čine kozmopolitom, građaninom svijeta, pa makar on bio rođen u posljednjoj zabiti planete Zemlje. Doista moralnost i etičnost jedino su osobenosti čovjeka.

Dalje, u svojoj studiji *Knowledge Triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam* Franz Rosenthal (2002: 339) apostrofira da je cilj *edeba* odgojiti “dobrog čovjeka koji se može ustegnuti od fizičkih i materijalnih zadovoljstava i da pokaže emotivnu stabilnost na licu veselja i tuge i svih drugih dešavanja kao i stabilnost da ostane smiren i nepokrenut, osim gdje raz/um i mišljenje ne ukažu da je to poželjno ili neophodno učiniti”.

Za Rosenthal (2020: 342) *edeb* označava “djelovanje individualne i kolektivne etike i društvene strukture”, dok kod El-Ghazālīja taj termin više obuhvata individualnu etiku, a manje društvenu; suprotno grčkom tumačenju: dobar građanin – dobar čovjek. Sama vjera, pa tako i religijska etika podrazumijeva individualnost u činu vjerovanja, spoznavanja i djelovanja. Ne vjeruje i ne spoznaje kolektivitet, već individualitet. Svaki čovjek kao

⁴⁹ *Minhāj al-yaqīn: sharh adab al-dunyā wa al-dīn lil-Imāam al-Māawardī.*

jedinka gazi vlastiti put do Boga ili do Istine. Kada su kognitivne, etičke i moralne vrijednosti u pitanju, do njih se ne doseže u kolektivu, već u pojedinačnom i samotnom traganju.

Šejh Išrak, El-Ghazālī, Mevlana, pa i El-Attas mišljenja su da čovjek čišćenjem nutrine oslobađa sebe od samoga sebe. Otuda je *edeb* konceptualno u vezi s kategorijama ispravnog znanja (*'ilm*), iskrenog i korektnog djelovanja (*'amal*). Prema Nadarević-Sijamhodžić (2008) *edeb* je umijeće življenja u kojem je svrha izgradnja dobrog čovjeka koji traga za svrhovitim znanjem i onim koje uključuje vjeru i vjerovanje (*īmān*). U smislu veze i usmjerenosti edeba na ispravno znanje, moguće je u ovome aspektu uočiti sličnost s temeljnim grčkim pedagojskim pojmom *paideia*, koja je vođena logikom svojevrsnog preokreta čovjeka u bitak koji opisuje Platon u filozofijskom mitu o spilji u svojoj Politei.

Ovo predstavlja, također, i nužni postulat vjere. Kur'anski tekst ispunjen je izričitim traženjem da se vjeruje i čine dobra djela, što je organski vezano jedno za drugo. Nema *Imana* (vjerovanje) bez *Ihsana* (činjenje vrijednih dijela). Licemjerna je vjera koju ne prate djela, a i licemjerno je znanje koje nije kompetentno⁵⁰ i funkcionalno za samoga čovjeka, jer bez funkcionalne vjere i znanja nema ni punovažnog i iskrenog *edeba* ili uljuđenog, ćudorednog ophođenja prema sebi, svijetu i drugim ljudima.

Smisao *edeba* je povezivanje i kreiranje vlastitog spoznajno-vrednog sistema i jedinstvenosti u sebi. El-Attas (1999) posebno koristi dva termina: *prepoznavanje* i *potvrda* i pod njima podrazumijeva “ponovno spoznavanje znanja” (*re-cognize*) i “afirmaciju ili realizaciju u vlastitom sebstvu”. Dakle, bez inkorporiranja unutar sebe i bez preobražavanja sebe,⁵¹ obrazovanje gubi smisao postajući puko učenje. Islam priznaje samo korisno znanje (Muslim, Dhikr 73), dakle priznaje svaku formu znanstvene kulture pod uvjetom da se ona podudara s krajnjim svrhama ljudskoga života i s najboljim općedruštvenim interesima. *Edeb*, dakle zahtijeva promjenu vlastite nutrine u skladu sa spoznajnom. Znanje se i stječe da

⁵⁰ Kada govorimo o kompetentnom znanju onda govorimo o znanju koje je u stanju da mijenja čovjeka, a ne informacije koje čovjek poznaje.

⁵¹ Usp. English, A. R. (2013) *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.

bi čovjek radio na sebi, da bi se usavršavao, transformirao i sebe oblikovao kako bi mogao djelovati unutar društvene prakse. Znanje koje nas ne preobražava, beskorisno je znanje. Prepleteno s ethosom i moralnom krijepesti znanje / vjera nužno čini ljudsku ćud (*khuluq*) lijepom, pitomom i njegovanom (Ahmad, Musnad, I, 403). Važno je naglasiti da ta potvrda u vlastitom sebstvu treba biti povezana s vrlinama kao što su mudrost (*hikmah*) i pravda (*ʿadl*) te realnost i istina (*haqq*) (El-Attas, 1999). Prema El-Attasovom tumaćenju, neka od značenja pojma *edeb* su: (1) discipliniranje i stjecanje kvalitetnih osobina raz/uma i duše, (2) rasuđivanje ispravnog i pogrešnog, znanje zasnovano na/kroz pravdi/u (*ʿadl*) i mudrost (*hikmah*), a kojim se čovjek ćuva od grešaka prema sebi i drugome. Znanje kao duhovna vrlina treba obuhvatati svrhu stvari koje će pokrivati najšire društvene interese (*hadis*), jer znanje bez vrijednosti, bez moralne etike i odgovornosti je moć koja je često zloupotrijebljena.

Svaki duhovni entitet u nama: duša, srce, duh, um (kao *interpretativni vjerovjesnik našega bića*), i stvaralačka imaginacija moraju biti njegovani u svjetlu istine, ethosa i moralne krijepesti, jer um koji nije etičan proizvodit će znanje koje će biti korišteno kao brutalna moć koja prelazi sve crvene linije života i svijeta; duša koja ne brine za istinu, duhovnu vrlinu i moralnu krijepest, pretvorit će se u *Iblisa našega bića*, tj. ući će u stvarno egzistencijalno stanje (*hal*) u kojem će laž (*kidhb*) zamijeniti istinu (*haqq*), neznanje (*jahl*) će zamijeniti znanje (*ʿilm*), porok (*shahwal*) će zamijeniti vrlinu (*fadilah*), a grijeh (*dhanb*) i zlo (*sharr*) će zamijeniti moralne krijepesti (*makarim al-akhlaq*) (Hafizović, 2017).

Svaka individua ima svoj kapacitet iz kojeg polazi, ali i kojem se vraća pri svakom susretu s vanjskim svijetom. Taj potencijal ili vrsta urođenih predispozicija je “radni materijal”, koji je ograničen onoliko koliko čovjek *radi* (uči) ili *ne radi* (uči) na vlastitom samousavršavanju i samotransformiranju. Čovjek je po svojoj prirodi biće učenja, a učenje je proces u kojem čovjek “dijelom potvrđuje, a dijelom razvija svoje suštinske snage kroz igru izlazećeg / ulazećeg duha ljudske prirode” (Slatina, 2023: 33).

Edeb možemo tumačiti kao prihvatanje realnosti “da su znanje i bitak hijerarhijski uređeni prema različitim stupnjevima i rangovima, prema nečijem vlastitom mjestu u relaciji s tom realnosti i nečijem fizičkom, intelektualnom i duhovnom kapacitetu i potencijalu” (El-Attas, 1999: 22).

Edeb se promatra kroz prizmu nužnih uvjeta odgojivosti, pa El-Ghazālī (1994. prema Rafi'i 2010) zaključuje da je *edeb* ili odgoj otkrivanje, poticanje i razvijanje potencijala (mogućnosti prirode) koji je Bog darovao svakom pojedincu, a koji odgojnim djelovanjem treba procvjetati. Ta sposobnost ili sloboda čovjeka da se usavršava i razvija je odgojivost. Odgojivost se razumijeva kao ontološki potencijalitet unutar čovjeka, a da bi se razvio mora ga se dovesti u vanjsku zbiljnost (Chittick, 2021). Pitanje odgojivosti u orijentalno-islamskoj perspektivi razmatra se s dva aspekta: suštinom ljudske prirode i biti (El-Attas, 1999; Hafizović, 1999a, b), slobodom⁵²/ slobodnom voljom čovjeka (Behešti, Ebu Dža'feri i Faikihi, 2009).

Edeb se (El-Attas, 1979, 1999) odnosi na spoznavanje ispravnog i primjerenog, usvajanje kvaliteta i osobina, na postupke kojima se disciplinira raz/um i duša⁵³ te na manifestiranja ispravnih i primjerenih oblika ponašanja.

Edeb je odgojni proces koji se podjednako odnosi na svaki dio čovjekova fizičkog i duhovnog bića. Njegov učinak mora biti primjetan u svakom aspektu ljudskog personaliteta i ljudske čudi. *Edeb* čuva dignitet svakog dijela ljudskoga bića i zadržava svaki dio u njegovom ontološkom dostojanstvu sukladno riječima poslanika Muhammeda, a.s.: "Dajte svakoj stvari / svakom aspektu ljudskoga bića njegovo pravo, to jest poštujujte njegovo ontološko dostojanstvo kojim ga je Bog dizajnirao u njegovoj iskonskoj prirodi kao takvoj" (Wensinck, 1933: 486).

Gubitak *edeba* tretira se kao gubitak umijeća samoregulacije pojedinca, tj. discipline nad tijelom, umom i dušom, zapravo nad cijelim svojim fizičkim i duhovnim bićem. Dakle, *edeb* se promatra i kroz odgojno čišćenje

⁵² Za Slatinu (1998) bitak čovjeka je sloboda, kao što je i njegova potreba u osjećanju slobode, tj. da je slobodan i odgovoran u svom bivstvovanju i djelovanju. Usp. i Herbart (1902), Hegel (1921), Kant (1991), Polić (1993) itd.

⁵³ "...svojstva duše, tako vaspitana i kako valja za svoj posao obučena i obrazovana, dovede u red požudnost, koja doista najšire zahvata dušu svake jedinke i koja je po prirodi najnezasitija u prohtevima. Nju će oni nadzirati da bi je spriječili u tome da se, kljukajući se takozvanim telesnim zadovoljstvima, suviše osili i da stoga prestane da čini ono što joj pripada, nastojeći isto vremeno da zarobi ona prva dva svojstva i ovlada njima, grabeći tako ono što joj po njenom rodu ne pripada i postavljajući time celokupan život sasvim naopako" (Paton, 2002: 131).

duše⁵⁴, i to tako da se odgajanik vodi i usmjerava kroz razvojni put kako ne bi zadobio neprihvatljive osobine, pokudne osobine i odlike koje su znak loše etike i morala (*akhlaq madhmuma*).

Ahlāq je primijenjeni *edeb*. Međutim, važno je naglasiti da je *Ahlāq* izraz za stanje duše i predstavlja njenu nutrinu, a nikako izraz za djelo ili neku radnju (El-Ghazālī, 2006). On je pokazatelj da je čud jednog pojedinca odnjevovana i uljuđena prema odlikama božanskog i poslaničkog *Ahlāqa* i da je dosegla najpohvalniji status koji Bog priznaje jednoj ljudskoj čudi, nazvavši je *najveličanstvenijom čudi (khuluq 'azim)* (Kur'an, El-Qalam, 4). Na sličnom tragu Ibn Miskavejh objašnjava *Ahlāq* kao "duševna svojstva koja su se ukorijenila i ustalila u čovjekovoj duši" (Havas i dr., 2016).

Upotpunjavanje plemenitosti morala ili *Ahlāqa* čovjeka krajnji je cilj zbog kojeg je i Poslanik, s.a.v.a., poslan: "Uistinu sam poslan kako bih upotpunio ljudsku plemenitost i čudoređe" (Muslim, 1478). Odgoj je put kojim se čovjek potiče na cjeloživotno moralno usavršavanje. Naime čovjek u duši ima tri vrste snaga, mišljenja je Ibn Miskawaih (prema Darmawati, 2020): snaga znanja (*al-quwwah an-natīqah*), snaga srdžbe (*al-quwwah al-gaḍabiyah*) te snaga strasti (*al-quwwah ash-shahwiyah*). Čud koja je sposobna uravnotežiti ta tri elementa ima snagu uravnoteženja (*fadilah-fadilah*). Osnova za čudoređe u spomenutim snagama su četiri vrednote: mudrost, hrabrost, krepost i pravičnost, a ključno je da ahlak čovjeka proistječe upravo iz ravnoteže ovih temeljnih vrednota. El-Ghazālī (2006), kao i Ibn Miskawaih (prema Arbani, 2019), izdvaja *srednji put/sirat wasat/al-wassat*⁵⁵ kao pohvalnu vrijednost koja treba krasiti svakog čovjeka. Tako, npr. iz *mudrosti* proistječu vrijednosti i kvalitet razboritosti, oštrina misli, tačnost pretpostavki, pronicljivost itd. Ukoliko se javi pretjeranost ove vrijednosti, ona proizvede svoju suprotnost: lukavstvo, prepredenost, a, na drugoj strani, ukoliko se javi zapuštenost, proizlazi: neupućenost, pogrešni putevi, iskrivljen misaoni krug itd. Dalje, iz *hrabrosti* proistječe plemenitost, odlučnost, smjelost, slamanje nefsa, izdržljivost

⁵⁴ Paideia je pokret unutar čovjeka, a Peleová (2010. prema Kudláčová, Rajsky, 2019: 13) objašnjava, da je to "briga za dušu, ono što čovjeka povezuje s istinom, idejom bića".

⁵⁵ Aristotelov (1988c) mesotos – "ni previše ni premalo". *Aurea mediocritas* znači "zlatna sredina; ni previše ni premalo, već koliko je potrebno".

itd., dok pretjeranost u ovoj vrlini dovodi do uobraženosti, oholosti, umišljenosti itd., a njena zapuštenost dovodi do učmalosti, poniženosti, strahovitosti, niževrijedonosnih kompleksa, prizemnosti duše itd. *Krepost* je vrijednost koja potiče darežljivost, čednost, toleranciju, strpljenje, stid, pomaganje itd., a iz prenatlaženosti ili zapuštanja ove vrednote proizlaze samopokazivanje, bezobzirnost, zavist, vrijeđanje, omalovažavanje slabijih itd (El-Ghazālī, 2006: 179–180). Upravo u tome se ogleda važnost vrline *umjerenosti* ili vrlina *slijedeća srednjega puta*, na čemu insistira islam – jer pravda bez milosti je diktatura, milost bez strogosti je popustljivost, darežljivost bez umjerenosti je rasipništvo, iskrenost bez pronicljivosti je prostodušnost i naivnost itd.

8.2.2. *Ta'dīb* (odgoj i obrazovanje)

Prema El-Attasu (1979: 37), *ta'dīb* je “usađivanje edeba u čovjeku”, tj. posredovanje vrijednosti edeba odgajaniku, a što Wan Daud (2010: 163) na tragu El-Attasa imenuje odgojem i obrazovanjem. *Ta'dīb* se poima kao proces oblikovanja individue i karaktera koji će moralno djelovati. Pojam *Addaba-yu'addibu-ta'tib* označava proces teorijskog obrazlaganja vrijednosti edeba i njihovo zasađivanje u praksu mišljenja (*fikr*), govorenja (*qawl*) i djelovanja (*'amal*) svake ljudske jedinice.

Etički odgoj jedan je od elementarnih odgojnih baza u orijentalno-islamskoj filozofiji odgoja. Ibn Miskawayh smatra da se čovjek etičkim odgojem čisti od potencijalnih poroka, a ukrašava svoju ličnost vrlinama. Poslanik Muhammed, a. s., je kazao: *Tekhalluqu bi akhlaq Allah* – “Zaodje-nite se karakternim odlikama Božijih Imena i Atributa” (prema Chittick, 1989: 22). Bog je ljudska bića stvorio po svom liku, (Chittick, 2023) koja time posjeduju potencijal da se razvijaju i usavršavaju na tragu odlika i svojstava Božijih imena.⁵⁶

Prisvajanje vrlina polazi od momenta uviđanja i prepoznavanja vrlina kod odgajatelja, vrednovanjem i procjenom istih, potom ponavljanjem

⁵⁶ U judeističko-hrišćanskoj tradiciji odgoj je oblikovanje i podrazumijeva prisutnost božanskog u čovjeku. Odgoj / obrazovanje / *Bildung* je izvedenica iz riječi *bild* – slika, što je podrazumijevalo da čovjek u duši nosi lik božiji (*Bild Gottes*), koji treba oblikovati kako bi postali bliži Bogu (Cvejić i Krstić, 2020).

pohvaljenih djela metodom navikavanja, a završava se kroz poticanje i afirmiranje u životu pojedinca. Pored Ibn Miskawayha i El-Džahiza, ovakav put internaliziranja moralnih osobina izdvajali su i Abu Nasr El-Fārābī te Nasir ad-DinTusi (El-Attas, 1979).

U orijentalno-islamskoj filozofiji vrline ili *fadīlah* (pl. *Fada'il*) su mudrost/*hikmah* (Ibn Miskawayh, El-Ghazālī, El-Attas), umjerenost/*'iffah* (El-Ghazālī, El-Attas), hrabrost/*shajāh'ah* (Ibn Miskawayha, El-Attas, Išrak El-Ghazālī), pravednost/*'adl* (Ibn Miskawayh, El-Ghazālī, El-Attas,) i čednost (Ibn Miskawayh, Išrak, El-Ghazālī), a one su kao takve proizašle iz suština Božijih Imena i Atributa, jer Bog je sebi nadjenao upravo ona Imena iz čijih semantičkih polja istječu naslovi i značenja naprijed spomenutih vrlina. Te iste vrline Bog je zasadio u personalitet *Muhammeda*, a.s., koji je o tome i sam svjedočio vlastitim riječima: "Kur'an je njegova čud" (Muslim, Musafirin 139); "Poslan sam da do savršenstva izvedem čudi svekolikog stvorenja" (Malik, Muwatta' 8; Ahmad, Musnad IV, 381). Ibn Miskawayh (prema Wan Daud, 2010) smatra da se određene vrline granaju iz vrline čednosti, poput: slobode⁵⁷/*hurijet*, darežljivosti/*sahavat*, dobroćudnosti/*damaset*, discipline/*intizam*, strpljivosti/*sabr* itd.

Pojam *ta'dīb* je termin koji u svom semantičkom polju uključuje pojmove odgoj i obrazovanje, za razliku od današnjeg njihovog tretiranja pod sadržinskim obuhvatom pojma *ta'līm* i *tarbiyah*. "*Ta'dīb* u svojoj semantičkoj strukturi već uključuje elemente znanja (*'ilm*), podučavanja (*ta'līm*) i dobre izobrazbe (*tarbiyah*), tako da nema potrebe referirati se na pojam islamskog obrazovanja kao na *tarbiyah 'ilm – ta'dīb* zajedno" (El-Attas, 1979: 157).

Ibn Miskawayh (prema Wan Daud, 2010) pojam *ta'dīb* koristi u kontekstu obrazovanja mladih i odraslih kroz intelektualni, duhovni i socijalni aspekt, dok termin *tarbiyah* koristi za fizički i emocionalni aspekt razvoja čovjeka uopće. *Ta'dīb* nije sinonim za *ta'līm* (poučavanje) ili *tarbiyah* (discipliniranje duše), iako ih inkorporira u svoje značenje. Važnim se čini spomenuti da pojam *ta'dīb* ne isključuje obrazovnu komponentu pedagoškog akta (*ta'līm/poučavanje*). Naprotiv, nastoji je snažiti, jer bez nje *ta'dīb*

⁵⁷ Hegel (1921/1979) slobodu prepoznaje i kao najuzvišeniju i kao najveću vrijednost u kršćanstvu.

ne ostvaruje značenje odgoja i obrazovanja. Ovdje ne govorimo o odvojenim aspektima, kao što ih naš jezik podrazumijeva, nego kao sinergiju i kompaktnost jednog i drugog procesa, koji su neodvojivi u sprovedbi. Kako povezanost odgoja i obrazovanja kao procesa transformacije dolazi u interaktivnom odnosu odgajatelja i odgajanika veoma inspirativno piše Bagheri (2019: 163) u knjizi *Obrazovanje vodi ka mentalnoj i spoznajnoj transformaciji individue*. Ovdje odgoj sasvim prirodno obuhvata pojam obrazovanja. O toj nemogućnosti odvajanja odgoja od obrazovanja – u smislu realizacije jednoga bez drugoga – pišu i drugi orijentalno-islamski filozofi poput El-Farabija i Mulla Sadra Širazija (prema Bagheri, 2019). U islamu se nikada znanje / obrazovanje ne odvaja od odgoja/ethosa i moralnog discipliniranja / plemenitih kreposti.⁵⁸

Interesantnim se čini i El-Attasovo (1999) razgraničavanje pojmova poučavanje (obrazovanje) i podučavanje / treniranje (*tadris*). Prema njegovom mišljenju, u proces podučavanja mogu biti uključeni i ljudi i životinje, dok u proces poučavanja/*ta'lim* (obrazovanja) može biti uključen samo čovjek.

Tadīb ovdje podrazumijeva cjeloživotni proces i nije ograničen na formalno školovanje, niti mu je kategoriziranje obrazovanja na formalne, životne i neformalne aspekte primjereno, odnosno, prema Wan Daud (2010: 279), ono je neopravdano, pa u konačnici i štetno. U orijentalno-islamskom diskursu *tadīb* nije ograničen na mjesto nastavnika ili nastavni predmet, već je “konstantno formalna aktivnost”, koja od svih odgojnih faktora zahtijeva načela jedinstvenosti: “duhovni status obrazovnih aktivnosti je isti svugdje”. *Tadīb*, osobito u svojoj obrazovnoj dimenziji, konstantan je i cjeloživotan.

U orijentalno-islamskom diskursu odgoj se razumijeva i kao cjeloživotna interiorizacija i utjelovljenje *rububiyeta*⁵⁹. Utjelovljenje *rububiyeta* nije drugo nego prisvajanje temeljnih odlika Božijih Imena i Atributa, jer

⁵⁸ Muhamed, a.s., je kazao da je Ademu, a.s., Džibril kod izlaska iz Dženneta, ponudio vjeru / ethos, znanje / mudrost i stid / moral. Kada je Adem izabrao znanje, vjera i stid se nisu udaljili od njega, nego su ostali s njim, jer je to nalog Jedinoga Gospodara svjetova da tamo gdje ima znanja, mora biti i vjere, a gdje ima ovog dvoga, ondje uvijek mora biti i stida (*haya'*), a stid je jedna od karakternih crta islama (Ibn Maja, *Zuhd* 17).

⁵⁹ Jedinstvo Božije.

čovjek u konačnici, da bi postao savršenim, mora postati sukus i banka matičnih ćelija karakternih crta Božijih Imena i Atributa. Stoga ga sufijska književnost u krajnjem stadiju oslovljava “sjenom Božijih Imena i Atributa na Zemlji” – *Zilal asmaʿAllah wa sifatihi fiʾlard* (Hafizović, 2017). Bagheri (2019: 171), također, u *rububiyetu* vidi “ogromne mogućnosti i odnosi se na različite dimenzije čovjeka u procesu odgajanja”. Cilj odgoja u islamskoj perspektivi jeste čist i čestit život koji ne znači nužno odbacivanje nagona⁶⁰ i bioloških poriva, već njihovo usavršavanje i uzdizanje. Bagheri zamjera El-Attasu tumačenje edeba kao ishoda *taʿdiba* te smatra da je osnovni pojam, koji podrazumijeva svrhu odgoja i obrazovanja *rububiyet*, dok termin *taʿdib* promatra u užem kontekstu i pronalazi povezanost sa značenjem učenja i usvajanja moralnog ponašanja, svodeći ga na discipliniranje pojedinca na bihevioralnom ili manifestnom domenu, ne znajući unutarnje stanje individue. Također, i El-Farabi (prema Bagheri, 2019) *taʿdib* određuje kao duhovni napor kojem je cilj odgoj moralne osobe⁶¹. *Taʿdib* je konstantno čovjekovo napredovanje prema *rububiyetu*, dakle, ono predstavlja jednu u nizu postaja (*maqam*) na putu ka *rububiyetu*.

Važnim se čini naglasiti da se pod terminom *taʿdib* ne podrazumijeva samo kognitivni razvoj pojedinca, nego cjelovita osoba uz moralno i duhovno prosvjetljenje. Ovakvo mišljenje dijelili su najznačajniji klasični mislioci El-Jahiz, El-Farabi i Ibn Miskawayh (prema Isanović, 2016).

8.2.3. *Tarbiya* (odgoj ili duhovno njegovanje, uljudivanje)

Mnogi autori bavili su se korijenskom osnovom riječi *terbijet* – *reba* – *jerbu* (El-Attas, 1999; Wan Daud, 2010; Refi'i, 2012; Bagheri, 2019. itd.), a ona na semantičkoj ravni označava kao “povećavati”, “odgajati”, “uzdizati”, “podizati”, “razvijati”, “prehranjivati dijete”, potom “starati se”, “predvoditi”, “dovoditi do kraja”, “učvrstiti”, “ojačati”, “kultivirati”, “usavršavati” itd. U pitanju je cjelokupno njegovanje i usavršavanje čovjeka u njegovom fizičkom i duhovnom biću, u njegovoj kognitivnoj (*taʿlim*), etičkoj (*taʿdib*),

⁶⁰ Usp. Platon, (2002) *Država*. Beograd: Beogradski izdavačko – grafički zavod.

⁶¹ Moral je najvažnija vrlina čovjeka. Usp. Aristotel (1988); Platon (2002); Sokrat (prema Polić, 1999); Herbart (1902) itd. Najvažniji segment odgoja je moral (Buber, 2002; Noddings, 2002).

moralnoj (*makarim al-akhlaq*), ali i egzistencijalnoj dimenziji. Međutim, ovdje ćemo tretirati samo ona tumačenja orijentalno-islamskih filozofa koja *terbijet* poimaju kao odgoj. Dakle, polazeći od toga da je *tarbiya* usavršavanje, El-Ghazālī smisao razvoja čovjeka vidi u nastojanju da se realizira kao “savršeni čovjek”, a takvo što, prema njegovom mišljenju, može ostvariti jedino kvalitetnim njegovanjem *rūha* i obuzdavanjem *nefsa*⁶². Prema El-Ghazāliju (2006), odgoj je stalan, postupan, dinamičan i sveobuhvatni proces kojim se nastoji uravnotežiti čovjek u svim njegovim aspektima. Prema brojnim islamskim filozofima, cilj odgoja usklađen je s ciljem stvaranja, a odgoj je usklađen sa ljudskom prirodom i težnjom za postizanje savršenstva (El-Ghazālī prema Refi'i, 2012).

Cilj odgoja je čišćenje duše, uljepšavanje, upotpunjavanje i usavršavanje morala (Ihvanis-safa, 1991; Tusi, Mevlana, Zornudži, Ibn Haldun prema Refi'i, 2012). Jedini način potpunog čišćenja *nefsa* je stalni nadzor nad sobom te kontinuirano ukroćivanje vlastitog *nefsa*, smatrao je El-Ghazālī (2007).

Tarbiya ili *terbijet* pojam je koji se najčešće koristi za značenje razvoja, fizičkog odgoja ili uzdizanje djeteta. Analizirajući korišteni termin *tarbiya* u Kur'anu, Bagheri (2019) zaključuje da je njegovo semantičko značenje ograničeno na raniju dob odgajanja, da je usmjeren tjelesnom odgoju i da je uži od pojma *rububiya* te, na neki način, priprema čovjeka za interiorizaciju *rububijeta* u životu.

Interiorizacija je ukrašavanje čovjekove unutarnje, istinske, svjetlosne fizionomije temeljnim vrijednostima koje dolaze iz Imena Božijih koja su *riznice nebesa i Zemlje*. Sufijski učitelj iz četrnaestog stoljeća 'Alauddawla Simnani (prema Corbinu, 2001⁶³) je, čak, razvio hermeneutički obrazac o interiorizaciji svetopovijesnih likova božanskih poslanika i njihovih duhovnih stanja i postaja u intimu svakog odgajnika. Dok sveta povijest u svojim duhovnim uplivima ne proteče kroz intimu svakog Bogu iskreno predanog ljudskog bića, njeno ispunjenje epistemološki i egzistencijalno nije dovršeno.

⁶² Usp. Hegel, G.V. F. (1921/1979), Kant (1991): Za obrazovanje dobrog karaktera potrebno je kloniti se strasti.

⁶³ Usp. poglavlje *Sedam poslanika tvoga bića*.

Nadalje, El-Ghazālī (1994. prema Ref'i, 2012) termin *terbiya* vidi kao oplemenjivanje i odgajanje odgajanika u kojem je potrebna odrasla osoba koja vodi i usmjerava odgajanika oslobađajući ga lošeg morala, ali i poroka koji se protive ethosu, kao i štetnih spoznaja koje ne koriste čovjeku (Muslim, Dhikr, 73). U tom kontekstu, on to prikazuje kroz metaforu ratara koji uzgaja žito i uklanjanje kamenje iz oranice, dodajući joj vodu i gnojivo. *Terbijet* etimološki upućuje na značenje riječi uzgoj⁶⁴, međutim, El-Attas (1999) uz to značenje vezuje i obrazovanje, stjecanje znanja, izgradnju vrijedonosnog sistema⁶⁵ itd.

Bagheri (2019), pak, naglašava dva pojma koja se vezuju za odgoj: *tathir* (čišćenje tjelesnih i bihevioralnih prljavština i duhovno čišćenje) i *tazkiya* (rast i razvoj). *Tathir* je u arapskom jeziku čišćenje i fizičkih prljavština, kao i redovito čišćenje prljavština u duhovnoj i moralnoj dimenziji čovjeka. *Tathir* vezuje za duhovno čišćenje putem misli i razmišljanja, oslobađajući se nerazboritosti i pokvarenih misli; čišćenje duše od materijalizma i ljudskih poriva. Dakle, *tathir* je usmjeren i na duhovnu, kognitivnu, konativnu, ali i tjelesnu dimenziju čovjeka, dok se termin *tazkiya* odnosi na samoregulaciju u domeni tjelesnog i voljnog, tj. nagonskog kod čovjeka, budući da podrazumijeva discipliniranje nagona ili moralnu transformaciju individue⁶⁶. Dakle, *tazkiya* je pojam koji objašnjava proces nakon tathira održava čistotu duše, tj. čuvanje od prljavštine. Chittick (2023) također analizira termin *tazkiya* kroz prevode *pročišćavanje* i *povećanje* duše. On prihvata prevod pojma *tazkiye* kao *pročišćavanje duše* samo kada se odnosi na čišćenje i oslobađanje onoga što Bog ne voli, međutim smatra da je punina značenja tog pojma upravo u prevodu *povećanja duše* uz Božiju pomoć. Najslikovitije objašnjen pojam *tazkiya* metaforički je prikaz o sjemenu koje se sadi u sredini ispunjenoj Božijim blagodatima u kojima duša može napredovati, uspjeti i ispoljiti vlastiti potencijal⁶⁷, što zapravo

⁶⁴ Usp. Vuk-Pavlović (1996) *Uzgoj, odgoj i obrazovanje*, 263.

⁶⁵ Usp. Milutinović (2008) *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*

⁶⁶ Usp. "u odgoju je riječ o kultiviranju, discipliniranju i moraliziranju njegovih nagona" (Bašić, 2011: 23) i "disciplina je ključna u razvijanju i vježbanju duhovnih snaga te je preduvjet za moralnost" (Kant, 1991: 43).

⁶⁷ Usp. Slatina, 2006b, 2023; Bašić, 2015; Komar 2016, 2017, 2018, 2019; Anhalt, 2004a, 2022; Muth, 2022.

znači “odgoj duše” (Chittick, 2023: 58). U pedagoškom smislu odgojem se doista nastoji kreirati optimalna sredina za maksimalan razvoj i ispoljavanje vlastitih potencijala svakog odgajnika.

Analizirajući El-Ghazālijevu filozofiju odgoja, Refi'i (2012: 88) je došao do vlastite definicije prema kojoj odgoj najprije razumijeva kao umijeće koje čine “akcija i reakcija puna ljubavi, racionalna, postupna, konstantna, razvojna i traje najmanje od kolijevki do groba, tokom čega osoba koja je obrazovana (odgajatelj) ima misiju da obrazuje, usreći i pruži moralnu i materijalnu korist drugom (odgajaniku) s ciljem harmoničnog i sveobuhvatnog poticanja i razvijanja svega onoga što je Bog stvaranjem položio u njegovo biće. Ovaj sveti proces predstavlja fitreško⁶⁸ i prirodno pravo i potrebu svih, a ispravno provođenje odgoja znači usklađenost sa stvaranjem čovjeka i u konačnici, u interesu je svih.”

U orijentalno-islamskoj perspektivi iz svih spomenutih referenci možemo zaključiti da je odgoj baziran na principima odgojnog djelovanja: *princip postupnosti*⁶⁹ (Ibn Miskawayh, El-Ghazālī, Tusi, Zornudži, Ibn Haldun), *princip uvažavanja individualnih razlika ili prirode pojedinca*⁷⁰ (El-Džahiz, El-Farabi, Dževzi, Tusi, Ibn Miskawayh, Ibn Sina, Zornudži, Ibn Tufayl, El-Ghazālī), *princip umjerenosti*⁷¹ (Ibn Miskawayh, Mevlana), *princip aktivnosti i truda odgajnika*⁷² (Mevlana, Tusi, El-Ghazālī), *lični primjer odgajatelja*⁷³ (Mevlana, Tusi, Ibn Sina, El-Ghazālī) *princip moralnosti – razvoj moralnih vrlina*⁷⁴ (El-Ghazālī, Ibn Miskawayh, Ihvani-safa, Ibn Haldun), *konstantno poticanje na aktiviranje misaonog kruga kod odgajnika – “umovanje i mišljenje”*⁷⁵ (Ibn Miskawayh, Zornudži, Išrak, Tusi, Mevlana, El-Ghazālī), *tjelesni odgoj*⁷⁶ (Ibn Miskawayh, Ibn Sina,

⁶⁸ Iskonsko, primordijalno.

⁶⁹ Usp. Komensky (1954), Pestalozzi (1946).

⁷⁰ Usp. Rousseau (1989), Herbart (1902).

⁷¹ Usp. Aristotel (1988c).

⁷² “Obrazovanje izlazi iz stanja pasivnosti i nagomilavanja činjenica, dobija dušu i ne daje se prednost količini u odnosu na kakvoću” (Refi'i, 2012: 88).

⁷³ Usp. Pataki i dr. (1939); Bratanić (1990), Bašić (2000), Buber (2002), Nietzsche (2003).

⁷⁴ Usp. Herbart (192), Buber (2002).

⁷⁵ Usp. Herbart (1902), Palekčić (2010, 2015).

⁷⁶ Usp. Locke (1967), Rousseau (1989).

El-Ghazālī), “*metode ljubavi*” – *princip brige i skrbi nad djetetom*⁷⁷ (razvija ljubav kod odgajanika prema roditeljima, učiteljima, jedni prema drugima, posebno prema vršnjacima, a i prema Bogu) (Ibn Sina, Zornudži, Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana, El-Ghazālī, Ibn Haldun), *princip socijalizacije, tj. važnost poticajnog okruženja u kojem ključnu ulogu imaju skupine vršnjaka*⁷⁸ (Ibn Miskawayh, Ibn Haldun, Tusi, Mevlana, El-Ghazālī, Ibn Haldun) te, naposljetku, *princip navikavanja*⁷⁹ (navikavanje djece na prevazilaženje određenih poteškoća i vježbe ustrajnosti). (Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana, Işrak, El-Ghazālī⁸⁰) U tom kontekstu i odgojni ishodi se postižu pedagoškim savjetovanjem⁸¹ (Tusi, Mevlana, El-Ghazālī) i pedagoškom povjerljivošću u pedagoškom odnosu (El-Ghazālī, Mevlana, Ibn Haldun).

8.2.4. *Ta’līm* (obrazovanje)

Semantičkom analizom riječi *ta’līm* dolazimo do korijena riječi *’ilm* što znači “znanje”, dok pojam *ta’līm* islamski filozofi doslovno prevode na bosanski jezik kao posredovanje znanja. Bagheri (2019) zaključuje da se termin *ta’līm* u Kur’anu koristi za posredovanje, ali i posjedovanje znanja, potom se odnosi i na praktična (*’ilm ’amali*) i teorijska znanja (*’ilm nazari*), na prenošenje umijeća i vještina bez uključenosti etičke prosudbe i moralne dimenzije. Naravno, postoje autori koji smatraju da se termin *ta’līm*, ipak, vezuje za čišćenje čovjekove duše uz pomoć mudrosti i znanja (El-Attas, 1976; Ali i Rida, 2006; Wan Daud, 2010; Al Zeera, 2019. itd.). Muhammed, a.s., izričito kaže da je vjera i znanje / mudrost koju Bog spušta u srce mjesto ethosa i moralne krijeposti kako bi to srce bilo živo i budno (Ibn Maja, Muqaddima 9).

⁷⁷ Usp. Herbart (1902), Nohl (1933/2019), Muth (1962), Noddings (2002, 2012, 2013).

⁷⁸ Usp. Slatina, M. (2006b), Pianta (1999), Fichte (1966. prema Kivelä, 2012).

⁷⁹ U odgoju kreposnog čovjeka ključni su priroda / narav čovjeka (physis), navika (ethos) i um (logos) (Aristotel, 1988b: 242), odnosno odgojeni smo navikavanjem i umnim uvidom (Böhm, 2012: 32).

⁸⁰ Al-Ghazzali vidi vezu tijela i duše kao ciklični suodnos, jer djelovanjem tijela budi se duša, ponavljanjem određenih aktivnosti nastaju navike i time duhovna svojstva i trajne duhovne osobine ličnosti.

⁸¹ Usp. Hechler (2012).

El-Attas (1976) obrazovanje vidi kao potencijal za duhovni kontinuitet čovječanstva, a ne socijalni, ekonomski ili, pak, neki drugi, dok znanje vidi već kao duhovno ispunjenje, a ne samo kao društveno-ekonomski komoditet. Znanje je prva vrijednost koju Bog dariva ljudskome rodu, kako bi ljudski rod uopće mogao da se uspravi i preživi, a *ethos (adab)* i moralne kreposti (*makarim al-akhlaq*), vrijednosti su bez kojih ne može preživjeti planeta Zemlja kao jedino domište na kojoj raste i razvija se ljudska kultura i civilizacija. Dalje, on ocjenjuje znanje kao fundamentalno polazište svih vrлина i to naročito ono znanje koje pomaže u formiranju čovjeka koji je nadahnut duhovnošću i orijentiran ka dobru. Prema Wan Daudu (2010), tradicionalno islamsko tumačenje obrazovanja polazilo je od toga da ono treba izroditi osobnim uspjehom i srećom na ovome, ali i Onom svijetu (poslije fizičke smrti). Međutim, valja naglasiti da se u islamskom pristupu tumačenja obrazovanja javlja potreba za naglašavanjem izgradnje osobnosti pojedinca u zajednici, a nikako izolovanog i zasebnog. Bagheri (2019) je mišljenja da transformacija čovjeka pod utjecajem društvenih manipulacija i indoktrinacija ne može dobiti potvrdu u islamskom svjetonazoru. Čovjek jeste antropološki uvjetovan društvenom zajednicom te od njega kao takvog zavisi osobni razvoj, ali i zajednica. Stoga i jeste važna tzv. efektivna društvena integracija u kojoj je pojedinac slobodan i neovisan, ali istovremeno u interakciji s drugima – prevazilazeći zamke egocentrizma i krajnosti individualiteta koji ne poznaje osjećaj kolektiviteta. Važno je da obrazovanje bude oblikovanje čovjeka – *pojedinac za kolektivitet*,⁸² ali ne kao socijalni inženjering ili poželjnog (u datim vremenskim i prostornim okvirima) građanina pripadajućoj zajednici ili “društvu kao funkcionalnoj nakupini tih individualiteta gdje je sama ova funkcionalnost uspostavljena na otuđenom radu i otuđenoj predmetnosti kao robi, privatnom prisvajanju robe, na načelu ‘čovjek je čovjeku vuk’, odnosno načelu konkurencije i kompetitivnosti, te na ‘kulturi’ kao industriji kulture” (Komar, 2012: 31).

Gledajući iz obrazovne perspektive, jedan od principa islamskog učenja jeste posvećenost zajednici, tj. prisnost pojedinaca i društva u kojem je pojedinac dužan učestvovati i unapređivati društvenu zajednicu svojim djelovanjem – takav “holistički pristup vodi računa o međusobnim utjecajima

⁸² Usp. Vuk-Pavlović (1996) *Individualitet – kolektivitet*, 96–118.

koje društvo i osoba imaju jedni naspram drugih” (Al Zeera, 2019: 116). Naprotiv, cilj obrazovanja prema islamsko-filozofijskoj perspektivi je dobar i potpun čovjek⁸³, a ne dobar i potpun građanin. Biti čovjek znači ujedno biti i građanin, a biti građanin ne znači nužno biti čovjek, tako Muhić (2000: 28) konstatira: “Građanin je instrument – čovjek je nosilac smisla; građanin – to je manje nego čovjek; čovjek – to je više nego građanin.”

Cilj stjecanja znanja prema El-Attas (1976: 2–3) je “usađivanje dobrote i pravičnosti u čovjeku kao čovjeku i kao pojedinačnom sebstvu, a ne samo u čovjeku kao građaninu ili sastavnom dijelu zajednice: to je vrijednost čovjeka kao stvarnog čovjeka, kao stanovnika u gradu svoga sebstva, kao građanina u svom vlastitom mikrokozmičkom kraljevstvu, kao duha, prije nego li njegova vrijednost kao fizičkog entiteta, mjerljiva u pragmatičnim i utilitarnim pojmovima njegove korisnosti državi, zajednici ili svijetu.”⁸⁴

Prema El-Zeera (2019), cjelovito obrazovanje usmjereno je ka razvijanju duhovnosti i unutarnjih moći pojedinaca budeći nutrinu duše i raz/um perceptivnog i racionalnog bića kakav jeste čovjek. Wan Daud (2010: 259) obrazovanje vidi kao dualan proces “čiji prvi dio podrazumijeva dolazak značajnih jedinica (*ma'nā*) neke stvari ili objekt (sa)znanja u dušu čovjeka (*husūl*), a drugi dolazak duše (*wusūl*) do značajnih jedinica. Sve ovo implicira znanje o stvarnoj zbilji čovjeka, o njegovoj istinskoj prirodi, intelektu, duši i etičkim sklonostima, te o njegovoj ulozi i odgovornosti na ovom i konačnoj sudbini na budućem svijetu.”

Jedan od važnih pojmova orijentalno-islamske filozofije jeste pojam *akl* (*ʾaql*) koji označava um. Slijedeći Aristotelovo učenje, *akl* se označava kao “dio duše pomoću kojeg ona ‘misli’ ili ‘spoznaje’ i kao takav opreka je opažanju” (Smailagić, 1990: 23). *Akl* ima dvije funkcije: spekulativni ili univerzalni um (*an-nazari*) i praktički um (*al-ʾamali*); on je zadužen za odlučivanje u konkretnim životnim situacijama i budućem djelovanju, a sve za dobro čovjeka. Ibn Sina (prema Corbinu, 2009) te dvije funkcije

⁸³ Pojam dobra u cilju odgoja javlja se i u grčkom idealu odgoja kalokagathia (kalos kagathos) – spoj lijepog i dobrog. Potom, cilj odgoja za Kvintilijana (1967) je odgojiti dobrog govornika, ali da bi to ostvario on izdvaja odgojni cilj poštenog i čestitog čovjeka sa svim osobinama dobrog karaktera itd.

⁸⁴ Prevod Enes Karić u: Wan Daud, W. M. A., (2010) Syed Muhammad Naquib Al-Attas: *Obrazovna filozofija i praksa*. Sarajevo: TUGRA.

razumijeva kao dva lica duše. Također, Ibn Sina (prema Hafizović, 1995) opažanje vidi kao intelektualno kretanje duše, a zadaću *raz/uma* da analizira osjetilna iskustva; dalje prema El-Ghazaliju (1995) *akl* se veže za stjecanje znanja o suštini stvari; a za Mevlanu *akl* ili razum je moćan i oštar, ali ne donosi vjerovanje, ne daruje smirenost, što bi se odgojem trebalo postizati. Tako, npr. El-Attas (1999) ne tretira *raz/um* (*al-ʾaql*) kao *ratio* (*racio*), niti kao intelekt (*intellectus*), nego dosta šire – kao “organsko jedinstvo” oba pojma koje označava unutarnju mentalnu sposobnost kreiranja značenja. Značenje kreira kroz primanje, analiziranje, sistematiziranje i interpretiranje činjenica. Prema El-Attasu (1999), intelekt je duhovni entitet koji postoji u sjedištu intuicije – srca⁸⁵ (*al-qalb*) – intuicija je vrijedno sredstvo kreativnog znanja, ali je dostupno samo pojedincima određenog etičkog i intelektualnog nivoa.

Važnim se čini spomenuti da u orijentalno-islamskoj filozofiji *raz/um* nikada nije samo korišten u značenju usvajanja spoznaje ili razumijevanja. Naprotiv, *raz/um* je uvijek više i uzvišenije od toga. Tako na primjer, za El-Ghazālīa (1995) *raz/um* prodire u unutarnjost, doseže do tajni, suštine i duha stvari koje spoznaje. Za njega *raz/um* može zaključivati uzročno-posljedične veze i odnose među stvarima, svrhu postojanja itd.

Bagheri (2019: 206–207) smatra da se analizom klasičnih islamsko-filozofijskih tekstova može zaključiti da je razum “specifična ljudska sposobnost koja, uz određena ograničenja i pogreške, može spoznati i doseći neke natpovijesne zbilje, te zahvaljujući specifičnom razumijevanju i interpretaciji te zbilje, pomaže čovjeku da sazna ispravan način djelovanja u skladu s onim što poznaje. Zahvaljujući permanentnoj kritici vlastitih slabosti i pogrešaka kojima je sklon, razum stječe mogućnost daljeg usavršavanja i razvoja.”

Vrijednim se čine spomenuti i mišljenja koja upućuju kako je u procesu odgoja i obrazovanja nužno voditi računa o individualnim razlikama, učeničkim dispozicijama za usvajanje određenog znanja: interesovanja i prihvatanja istih metoda. Ovdje se, naime, upućuje na princip individualnosti

⁸⁵ Naravno, ovdje se ne misli na tjelesno srce, već na duhovni organ spoznaje – *fuaḍ* ili organ neposredne i transcendentne spoznaje, koji onima koji ga imaju omogućuje da zure u transcendentne jezgre stvari i pojava.

u procesu obrazovanja, a ovakvo mišljenje njegovali su El-Džahiz, El-Farabi, Tusi, Ibn Miskawayh, Ibn Sina i drugi (prema Bagheri, 2019).

8.2.5. *ʿIlm* (znanje)

Pojam *ilm* (*ʿilm*) označava *znanje* u najširem smislu, a kao takav jedan je od ključnih pedagoških pojmova, budući da predstavlja vrlinu kojoj čovjek treba težiti dok je živ. Spoznaja je najviši stupanj vrijednosti islama, jer je znanje Božiji najobuhvatniji Atribut kojim Bog dizajnira svekoliko stvorenje (Hafizović, 2017), pa je, zato, znanje vrijednost kao najuzvišenija svrha ljudskog života (Hafizović, 2021). Dar spoznaje smatra se vrhovnom vrijednošću, jer svjetlošću toga dara možemo uozbiljiti i druge darove – vjeru i moral. Prema Slatini (2023) temelj pedagoške epistemologije islama položeni su u *ikre metodi* ili metodi učenja.

U mnogim primjerima iz Kurʿana⁸⁶ i Hadisa⁸⁷ možemo vidjeti da se o spoznaji govori kao o vrhovnoj vrijednosti islama, te o vrijednosti onih koji tragaju ili prenose znanja.

Istinski znalci se u islamu nazivaju *uzvanicima Božijim* (Kurʿan, Maryam, 85) koji dolaze na *kurʿansku trpezu* (*maʿdaballah*) i otuda uzimaju spoznaje potrebne za njihovo profesionalno i cjeloživotno njegovanje i

⁸⁶ *Gospodar pera objavu Kurʿana počinje riječima: Ikreʾ bismi Rabbike el-lezī halek – Uči / čitaj, u ime Gospodara tvoga, koji stvara.* (Kurʿan, El-Alek, 1); *Gospodaru, znanje mi povećaj.* (Kurʿan, Ta-ha, 114); *Reci: "Jesu li isti oni koji znaju i oni koji ne znaju?" Samo razumom obdareni primaju pouku!* (Kurʿan, Ez-Zumer, 9); *Allah će na visoke stepene uzdignuti muʾmine od vas, a među njima će na visoke stepene uzdignuti one kojima je dato znanje* (Kurʿan, El-Mudžadela, 11).

⁸⁷ *Ko izabere bilo koji put da na njemu traži znanje, Allah će mu njime olakšati put do Dženneta. Uistinu, melekskim krilima natkriju onoga koji traži znanje iz zadovoljstva prema onome što on čini. I uistinu, za učenjaka sve traži oprosta, pa, čak i riba u vodi. Vrijednost učenjaka nad pobožnjakom je poput vrijednosti mjeseca nad ostalim zvijezdama. Doista su učenjaci nasljednici vjerovjesnika, a vjerovjesnici nisu iza sebe ostavili ni dinare, ni dirheme, već su ostavili znanje, pa ko ga uzme, uzeo je veliko dobro.* (Ebu Davud, 3641; Ibn Madža, 183); *Ko krene da traži znanje, kao da je krenuo da se bori na Allahovom putu, sve dok se ne vrati kući.* (At Tirmizi, 2647); *Traženje znanja stroga je obaveza svakom muslimanu.* (Teberani El Mudžemu, 10/240); *Učite nauku, poučite se smirenosti i dostojanstvu, budite ponizni prema onome što učite i nemojte biti oholi učenjaci.* (Buhari, 1789); *Prednost učenog nad pobožnim je poput moje prednosti nad najnižim od vas* (At Tirmizi, 3682).

uspravljanje. O vrijednosti znanja, učenja, poučavanja i raz/umskim vrijednostima znanja naročito je pisao El-Ghazālī (2004) u svojoj prvoj knjizi *Ihya' 'ulum ad-din*. On prolazi kroz niz argumentacijskih puteva o vrijednosti ovoga pojma kroz ajete, hadise i misli velikih islamskih učenjaka. Za njega je znanje (*ilum*) jedan od načina približavanja nutrine Bogu. Njegova teorija znanja bazirana je na idejama Ibn Sine i El-Farabija.

On znanje dijeli na religijsko (*'ulum šerijeh*) (ili *'ulum naqliya* ili tradirano znanje) i racionalno (*'ulum aklieh* ili umsko, stečeno i odmišljeno znanje ili *'ulum 'aqliya*) znanje koje je postignuto intelektom. Ovi oblici znanja ključni su za pročišćenje uma i duše. Znanje, također, dijeli i na *formalno* i *egzistencijalno*: prvo nije stečeno iskustvom, dok drugo jeste. Znanje metaforično opisuje kao “svjetlost koja se ubacuje u srce kojom ono biva sposobno spoznavati stvari” (El-Ghazālī, 2004: 256). U konceptu znanja posebno ističe ulogu raz/uma (*'akl*) te smatra da je on jedan od sastavnica koje čovjeka razlikuje od životinja, jer čulima možemo dosegnuti do nekih informacija ili saznanja (a ne spoznaja), ali ih ne možemo procesuirati i umovati bez raz/uma. Informacija je ta koja je dostupna ili koja se odgajaniku posređuje, ali znanje je ono koje se stječe i ono nikada nije objektivno, uvijek je ishod snage vlastitoga uma i sadržaja iz svijeta koji spoznajemo našim čulima ili mislima.

Ibn Sina (Avicenna) znanje klasificira na prolazno i vječno (mudrost), a znanje prema cilju dijeli na teorijsko (prirodne znanosti – *'ilm tabiah*; matematičke znanosti – *'ilm ryada*; teološke ili metafizičke – *'ilm illahi* i apsolutna znanost – *'ilm kulli*) i praktično (moralne znanosti – *ahlak*; upravljanje domaćinstvom – *tadir al-mazil*; javno upravljanje – *tadir al-madinah* i zakoni islama – šerijat) (Al Zeera 2019). Prema Smailagiću (1990: 266) znanje se dijeli na: vječno (*'ilm quadim*) i na ono koje ima porijeklo, tj. proizvedeno (*hadit, muhdat*). Proizvedeno znanje može biti: intuitivno (*badihi*), nužno (*daruri*), dokazano osjetilima i jednodušnom potvrdom (*habar mutawātir*), izvedeno, tj. deduktivno (*istidlāli*).

Dalje, npr. El-Attas (1999) dijeli znanje s obzirom na osnove metoda stjecanja znanja i to na: iluminativno ili gnostičko znanje te znanstveno znanje. Prvo, ili objavljeno znanje u orijentalno-islamskoj filozofiji (*al-'ilm an-naqliyah*) je najpouzdanija kategorija znanja, drugo znanje je razumsko (*al-'aqliyah*) ili empirijsko (*tajrībiyah*). Za El-Attasa (1999) *ilm* je

iskustveno znanje; znanje koje podrazumijeva da iskustvo svijeta znači posjedovanje znanja o svijetu, pa je tako iskustvo jedno od “validnih kanala znanja”. Također, znanje se i prema Aristotelu stječe počevši od osjetila koja moraju biti predmet razuma, tj. analize i prerade materijala koje čovjek upije osjetilima, odnosno, koje iskustveno spoznaje. Za Kanta (1958: 31) iskustvo je materijal koji se prerađuje u saznanje o predmetu, jer “celokupno naše saznanje počinje s iskustvom, ipak zbog toga ne proističe sve saznanje iz iskustva”.

Za El-Attasa, kao i Aristotela, jedna od značajnijih čovjekovih vrijednosti jeste znanje – svojstvo u čovjeku koje je odgovorno za pravedni i vrijednosni poredak u vlastitom sebstvu i biću. U njegovom tumačenju znanje ne vidimo kao “znanje samih stvari”, nego zapravo znanje na “razini jedinstva između spoznavatelja i značenja stvari” (El-Attas, 1999). Posvećivanje posebne pažnje pojmu znanja vidi se u tome što koncept obrazovanja, u kojem se potiče i razvija znanje, nije samo sredstvo društveno-ekonomskih ciljeva, nego je primarno sredstvo duhovnim ciljevima čovjeka. Današnji trend promatranja obrazovnih ishoda usmjeren je ka formiranju budućih korisnih građana, radne snage ili rentabilnog produkta, što je u suprotnosti sa svrhom i smislom odgoja i obrazovanja čovjeka. Humanističko obrazovanje njeguje ideju obrazovanja slobodnog mislećeg čovjeka, dok je današnje obrazovanje često usmjereno ka osposobljavanju čovjeka da nešto obavlja, a ne da slobodno misli i živi. Prema El-Attasu, znanje se treba definirati u odnosu na duhovnu stvarnost čovjeka. Svaka spoznaja inficirana je i izmijenjena pogledom na svijet – bilo religijskim, kulturološkim ili, pak, iskustvenim obrisima neke ličnosti – stoga, ljudsko znanje nije neutralno upravo jer je “ono svojstvo (*sifah*) živog ljudskog bića. Ono što egzistira/postoji izvan ljudskog uma nije znanje; to su stvari, činjenice i informacije koje su objekt znanja”, kako zaključuje Wan Daud (2010: 101). Znanje se usvaja vlastitim umom, vlastitim čulima, procesuirajući se vlastitom kompozicijom i emotivnom, kognitivnom i afektivnom sekvencom. Zato je znanje uvijek subjektivna kategorija, jer ovisi o ljudskom umu, iskustvu, pogledima na život, cilju, interesovanju itd., odnosno kako je i na koji način oblikovana i “pohranjena” informacija u spremnik vlastitih znanja. Kada govori o važnosti spoznaje, Hafizović (2017) posebnu pažnju posvećuje daru vlastitog intelekta i vlastite moći spoznaje, kao zaštiti čovjeka od

interpretativnog konformizma (*taqlīd fikrī*). Prema njegovom mišljenju konformizam se “svjetlu spoznaje suprotstavlja mrakom neznanja i slijepog bauljanja po nekoć dosegnutim spoznajama davno umrlih ljudi i više-stoljetnim utabavanim putevima” (Hafizović, 2017: 8–9). Dar spoznaje je emanet (povjerena odgovornost) čovjeku koji traži stalno osvježanje kako bi čovjek dozeao do suštine i pronicao u jezgru stvari i pojava. Pomoću spoznaje čovjek se “uspravlja u svojoj intelektualnoj vertikali kao svjetiljka čije svjetlo nepopustivo ustaje protiv svakog interpretativnog konformizma, nepismenosti i barbarizma” (Hafizović, 2021: 53).

8.2.6. *Al-’alaqa al-tarbawiya / El-alaka et-terbevija* (pedagoški odnos)

Edeb, kao oblik čišćenja ljudskog bića za El-Attasa (prema Wan Daud, 2010) zahtjev je na koji treba odgovarati učitelj – nosilac i posrednik znanja, a potom i učenik – tragalac za znanjem, onaj koji prisvaja znanje. Kako bi došlo do kvalitetnog i iskonskog odgojno-obrazovnog djelovanja, u orijentalno-islamskoj filozofiji nužno je razviti pedagoški odnos, odnos koji je zasnovan na principu povjerenja⁸⁸ između učitelja i učenika, prihvatanju i priznavanju oba sudionika u tom procesu, te samostalnom pristajanju na pedagoški autoritet⁸⁹. Pored brojnih termina koji označavaju pedagoški autoritet, zanimljiv termin je *nerdžietun*. On u svojoj osnovi sadrži simbolično značenje: onaj koji vraća i onaj kome se vraća. Pedagoški autoritet možemo promatrati kao odgajatelja koji vraća odgajanika kroz odgojni smjer⁹⁰ protudjelovanja (sprečavanje i prekidanje), a i onoga kome se sam odgajanik vraća, u kome traži potvrdu i u kome se ogleda. Dakle, odgajanik se sam slobodno vraća onome koga doživljava iskrenim autoritetom i u koga ima povjerenja, što ujedno omogućava i drugi odgojni smjer podupiranja (omogućavanja i poticanja).

Wan Daud (2010) upravo ovako koncipiran odnos vidi kao osnovni sadržaj *edeba*. El-Ghazālī (2004) apostrofira da je za kreiranje pedagoškog

⁸⁸ Posebno naglašava Mevlana.

⁸⁹ Slično tumačenju pedagoškog odnosa autorice Bašić, S. (2015) “Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa”. U: Opić, S.; Bilić, V.; Juričić, M. (ur). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

⁹⁰ Usp. Sünkel, prema Papenkort, 2015.

odnosa važno poštivanje recipročne dužnosti učitelja i učenika, ali i da je nužno prakticiranje *edeba*, tj. discipliniranje uma i duše. Od učenika se očekuje poštivanje i povjerenje u učitelja, dok se od učitelja zahtjeva tanahnost u poučavanju koja podrazumijeva vođenje ka vrednotama i odvratanje od onoga što nije dobro za čovjeka. Učitelj treba imati strpljenje prema učenikovim slabostima, treba prepoznati trenutne sposobnosti učenika, kako ga ne bi opteretio preko mogućnosti i kako se kod njega ne bi razvila otpornost i osjećaj neuspjeha u nastavi. Učitelj ovim pokazuje razumijevanje, poštovanje digniteta učenika te poticanje njegove individualnosti, slobode i kreativnosti. Naposljetku, El-Ghazālī (2004) smatra da učitelj treba biti dosljedan u onome što zna, govori i radi, jer je primjer učitelja snažan pokretač usvajanja znanja i odgajanja učenika. Nesklad između onoga što učitelj misli, govori i radi (*etičko-bihejvioristička nesretna pojava*) učeniku stvara okrnjenu sliku duhovnog autoriteta koji ga ne može nastaviti odgojno voditi.

Kako bi se razvila međusobna povezanost između učenika i učitelja, ključno je da učitelj prvo upozna učenika. To podrazumijeva upoznavanje s njegovim odrednicama ličnosti, "prirodom djeteta", njegovim sklonostima, sposobnostima, socijalnim okruženjem, kognitivnim, ali afektivnim obilježjima, potom njegovim talentima te interesovanjima. Rumi (prema Behešti, Ebu Dža'feri i Faikihi, 2009) smatra da odgajatelj odgajanika treba duhovno voditi prema principima odgajanikove prirode i egzistencijalne dimenzije duše. Učitelj je kroz odabir odgovarajućih odgojnih metoda i sredstava dužan voditi brigu o njima kroz poticanje i razvijanje, ali i zaustavljanje ili preusmjeravanje, smatraju El-Džahiz, El-Farabi, Tusi, Ibn Miskawayh, Mevlana, Ibn Sina itd. Ibn Sina naglašava važnost prilagođavanja plana i programa odgoja i obrazovanja stepenu razvoja, jer jednom odabrana metoda ili princip rada često ne funkcionira kroz različite razvojne stupnjeve djeteta. Ibn Sina posebno naglašava potrebu da odgajatelj konstantno osluškuje impulse djeteta na određene pedagoške akte, što će rezultirati i konstantnom autorefleksivnom praksom: stalnim usmjeravanjem na popravljivanje samoga sebe kao odgajatelja – ciklični put samospoznaje. Ovakav pristup odgajanju on vidi kao umijeće dalekovidnosti odgajatelja. Ibn Haldun (2007) ističe potrebu razumijevanja i otvorenosti prema odgajanicima kako bi se osigurao odgovarajući pedagoški

kontekst za kvalitetan pedagoški odnos koji može izroditi odgojnu svrhu. El-Ghazālī i El-Attas ističu da je važna istinoljubivost (*sidq*) i strpljivost u odgojnoj intenciji – kako raz/umskoj, tako i afektivnoj – odnosno, važna je komplementarnost intencije uma i srca kod odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu, a sve u svrhu kreiranja iskonskog pedagoškog odnosa. U odgojnom procesu Bagheri (2019) vidi uzajaman odnos odgajatelja i odgajnika i smatra jednako važnim njihovu ulogu u dva isprepletena procesa: provedbi rububijeta (odgajanje nekoga) i interiorizaciji rububijeta (odgajati se). Pored uzajamnog učesća i odgajnika i odgajatelja u procesu odgoja, El-Ghazālī (2004) tvrdi da je odgajatelj odgovoran za pedagoški odnos; on se uvijek vraća, trudi, usmjerava, vodi i brine o kvaliteti tog procesa.⁹¹

Odgoj kao proces je dvosmjerni i interaktivan. Ukoliko se u tom procesu fokusira na samo jedan faktor odgojnog djelovanja, pedagoški akt neće biti realiziran na adekvatan način. Hipotetički, ukoliko se u ovom procesu samo potencira odgajatelj sa svim pozitivnim i odgovarajućim kognitivnim, duhovnim i konativnim karakteristikama, a zanemari unutarinja dinamika i sloboda odgajnika (izbor ili vjerovanje), odgoj neće biti realiziran. Bilo zanemarujući nutrinu čovjeka ili uvođenjem prisile u svoje djelovanje, odgajatelj će narušiti ljudsko dostojanstvo⁹² odgajnika kao čovjeka, a za Bagheriju (2019) posebno je važno njegovati to kroz pedagoški odgoj.

Odgajatelj je osoba koja je odgovorna za poticanje i održavanje kvalitete pedagoškog odnosa, zato je kod mislilaca ovoga miljea naročita pažnja usmjerena na osobine koje treba posjedovati učitelj. Ihvanus-safa (tajni filozofski savez) su stava da učitelj treba biti vrsni znalac, poznavalac zbilje stvari i poslova, poznavalac stanja ovoga i onoga svijeta, razborit, dobar, lijepog morala, bistar, ljubitelj znanja, motiviran za traganje istine i biti fleksibilan. Ibn Sina smatra da bi kvalitetan učitelj trebao imati individualni i društveni moral, stručnost i profesionalnost u odgoju i obrazovanju te umijeće otkrivanja nadarenosti i sklonosti svojih učenika. Učitelj bi, prema njegovome mišljenju, trebao posjedovati lijepe osobine, čistu dušu te biti strpljiv i staložen. Kada je riječ o domeni društvenog

⁹¹ Juul & Jensen (2004) i Bašić (1999, 2011, 2015), također, tvrde da je odgovornost na odgajatelju.

⁹² Usp. Kant (1991).

moralu, Ibn Sina smatra da učitelj mora voditi brigu o odnosu prema drugima, o ponašanju prema drugima, tj. treba posjedovati manire gospoštine u govoru i ophođenju prema drugima.⁹³ Kad je riječ o profesionalnim kompetencijama, prema Ibn Sini učitelj treba posjedovati znanje o vlastitoj struci, biti savjestan i pronicljiv u odgojnom djelovanju, ne stavljajući akcent samo na metode prenošenja znanja, nego i odgoja duše svojih učenika – moralni odgoj.⁹⁴ On, također, ističe otkrivanje afiniteta kod učenika, a to traži zainteresiranost i usmjerenost ka djetetu, traganje za njegovim interesovanjima i sklonostima, kako bi ih prepoznao, njegovao i poticao. Ovdje se, također, interesantnim čini spomenuti osobine učitelja prema Zornudži, a to su: čista nutrina, skromnost u svom djelovanju, razumijevanje i ljubav prema učenicima – manifestira se kroz pedagoško savjetovanje, zatim spremnost i umijeće za poučavanje, s posebnim osvrtom na brigu o razinama razumijevanja svakoga pojedinca,⁹⁵ uvažavajući principe postupnosti, individualnosti, zornosti, itd. (Behešti, Ebu Dža'feri i Faikihi, 2009). Nadalje, El-Ghazālī (2008) naglašava da učitelj treba posjedovati brojne vrline⁹⁶ kako bi bio dostojan da ga učenici slijede, a posebno izdvaja sljedeće osobine: skromnost, duševnu smirenost i blagost. Ovim osobinama odgajatelj/učitelj stječe duhovni autoritet, a bez duhovnog autoriteta nemoguće je ostvariti duhovnu razmjenu – što odgoj sam po sebi i jeste.⁹⁷ Mnogo veći efekt u odgojnom nastojanju postiže se kroz prisnost i blagost u pedagoškom odnosu s odgajanicom, negoli kroz strogost i oštrinu, mišljenja je i Ibn Haldun (2007).

8.2.7. Koncept slobode u odgoju i obrazovanju

Sloboda je dio čovjekovog bića, zapravo čovjek je sloboda. Sloboda u čovjeku i za čovjeka podrazumijeva dostojanstvo, slobodu misli, vjervanja, vrednovanja, samoaktiviteta, potom slobodni razvoj afekcije,

⁹³ Ovakvim osobinama je primjer svojim učenicima. O modelu socijalnog učenja usporedi Bašić (2000), "Koncept prikrivenog kurikuluma", *Napredak*, Vol. 141, (2), str. 170–181.

⁹⁴ Buberov pogled na odgajateljeve osobine vidjeti u: Buber (2002) i Weinstein (1975).

⁹⁵ Herbartovo polaznje od stanja čudi svakog učenika.

⁹⁶ Nietzsche (2003).

⁹⁷ Odgoj je komunikacija duša (Slatina, 2006b).

kognicije i duhovnosti u svrhu slobodnog i stvaralačkog samoodređivanja. U orijentalno-islamskoj filozofiji pojam slobode suprotan je ideji slobode evropskih humanista XIX stoljeća, čiji idejni koncepti zagovaraju čovjekovo oslobađanje ili napuštanje duhovnosti, a afirmiranje kolektiviziranje njegovog individualiteta (Wan Daud, 2010). Sloboda je za čovjeka jedna od najvećih darova, a time i velika odgovornost, jer koristeći slobodu izgrađuje svjesno svoje biće. Naime, darujući slobodu čovjeku, Bog najviše očekuje od čovjeka, jer "privilegij slobode volje i izbora, on je dužan, kao halifa Božiji na Zemlji, u sebi sazdati najljepši hram u slavu Duhu Božijemu" (Hafizović, 2007: 12).

Zato se sloboda ne tretira samo kao mogućnost izbora, nego sloboda vlastitog određenja, tj. samooblikovanja. Upravo u tom samooblikovanju leži odgovornost svakog pojedinca prema samome sebi, a time i prema svome Stvoritelju.

Ishod jednog od antropoloških postulata slobodne volje i slobodnog izbora, prema Bagheri (2019), jeste princip odgojnog djelovanja: razvoja osjećaja odgovornosti. Kako bi čovjek doživio unutarnju transformaciju ili oblikovanje samoga sebe, dužan je kontrolirati unutarnje porive i prohtjeve te im prilagoditi svoj individualni i socijalni izražaj.⁹⁸ To ograničavanje i kontroliranje ukazuje na unutarnju i vanjsku odgovornost i slobodu pojedinca, kao viši stepen razvoja, dok, na drugoj strani, ograničenje slobode izvana smije biti opravdano samo ako ta sloboda ograničava slobodu drugoga. Jean Jacquesa Rousseaua isticao bi da vlastita sloboda prestaje tamo gdje počinje sloboda drugoga. Tusi je mišljenja da se ta odgovornost prema nutринi i vanjštini svakog čovjeka postiže nadzorom nad sobom (*murakaba*) i svođenje računa sa sobom (*muhasaba*): to su dva principa u metodi samoizgradnje pojedinca i u duhovnom putovanju njegove duše (Behešti, Ebu Džaferi i Faikihi, 2009). Tako, Ibn Miskawayh slobodu tretira kao sredstvo, ali i ishod odgojnog djelovanja; ona ne podrazumijeva prisustvo prisile, niti, pak, apsolutne slobode, nego obrazovne slobode. U jednom načelnom osvrtu na ovakav koncept odgoja i obrazovanja valja posebno naglasiti prisutnost sekvence morala. Ona ne opstaje kao koncept čovjekovog karaktera bez potpunog uvažavanja slobode i volje odgajnika.

⁹⁸ Vidjeti mišljenje Buber (2002): unutarnja i vanjska poslušnost.

Dakle, slobodna volja je “najvažniji činilac samoizgradnje i bez nje bi bila zatvorena vrata praktičnog morala, *irfana* (znanja) i odgoja” (Refi’i, 2012: 139). Važnost slobode u odgoju aspostrofira i činjenica da Božija pravda zahtijeva slobodu (Smailagić, 1990), što potvrđuje Kur’anski ajet (rečenica) da je Bog “oslobodio ljudska srca i razum od bilo kakve prisile”⁹⁹ (Slatina, 1998: 275). Čovjek svojim bivstvovanjem posjeduje slobodu duhovnog rasta i razvoja. Sloboda je svjesnost i savjesnost, sposobnost gledanja vlastite nutrine i odnos te nutrine ka sagledavanju vanjske stvarnosti. Iako “svaki čovjek oblikuje vlastiti identitet na osnovu slobode izbora prilikom djelovanja” (Bagheri, 2019: 209), odgojem se nastoji kreirati pedagoški ambijent u kojem odgajanik obrazuje svoju slobodnu volju, a ne samovolju uz svedopuštajući odgoj. Zato je važno napomenuti, da se okruženje djeteta ne uzima kao odlučujući faktor pri izrastanju od individue dočnosti; u orijentalno-islamskoj perspektivi odgojna sredina ne gradi čovjeka, nego mu pruža mogućnost izbora, uz poticanje na odgoj i obrazovanje slobodne volje. A to je moguće postići i ostvariti izlaskom iz fizičkog, nefsanskog (nagonskog) i ulaskom u transcendentno; jer sloboda je uvijek druga strana novčića odgovornosti, budući da predstavlja viši stupanj sebstva.

⁹⁹ Usp. Locke, (1967), Arendt (2006: 68).

9. ČEMU OPĆA PEDAGOGIJA?

Namjera ove knjige, kao svojevrsne prethodne riječi za osnovne pojmove opće pedagogije, bila je prije svega postaviti, a u stanovitom smislu i ponovno podsjetiti, na jedan gotovo zaboravljeni pedagoški *način mišljenja*, koji na svojem putu konstituira opću pedagogiju. Naime, u postmodernom vrijeme cjepkanja znanja i utilitarnog izlazišta međusobno nepovezanih mikroznanja, pitanje smisla opće pedagogije gotovo da se samo sobom postavlja na zaoštreni način. Je li opća pedagogija za pedagošku znanost bitna i nužna ili je ona prevladan način mišljenja koji treba napustiti? Može li se pedagogija bez opće pedagogije uopće konstituirati ili pak s druge strane opća pedagogija sprečava nesmetan razvoj pedagogije kao zbroja performativnih diferencijalnih pedagogija?

Ovo su pitanja koja nisu nimalo jednostavna i nipošto ne pretendiramo na to da damo jednoznačan i finalan odgovor na njih. Čini nam se da je upravo današnje svojevrsno odustajanje od opće pedagogije (unatoč tome što u Evropi gotovo da nema studija pedagogije koji u sebi ne bi sadržavao neku verziju opće pedagogije, sistematske pedagogije ili filozofije odgoja i obrazovanja), dominacija ideje utilitarnih diferencijalnih pedagogija, a ponekad samo nedovoljno ozbiljno uvažavanje pedagoške teorijske perspektive ono što je značajan dio uzroka ozbiljnih posljedica s kojima se u pedagogiji danas susrećemo, poput nejasnoće oko svrhe i teorijske pozicije pedagogije, česte heteronomije (pseudo)pedagoške teorije i prakse, nejasnoće oko povijesnog, kulturnog i u filozofijskom smislu riječi političkog smisla pedagogije, nedovoljno specifično razrađenih *pedagoških* metodologija empirijskih istraživanja i nedovoljne distinktivnosti pedagoških praksi u odnosu na ostale ljudske prakse. Tretman opće pedagogije ima implikacije za sva ova područja pedagoške misli i zbilje. Mi ćemo, nasuprot čestom ignoriranju ili negiranju opće pedagogije, pokušati završno pružiti jedno moguće promišljanje i prilog dijalogu s pozicije na kojoj stojimo, da je opća pedagogija ne samo moguća nego i nužna za pedagošku znanost. Na ovaj problem na stanoviti način odgovara već i

čitavi izvod općepedagogijskih kategorija u ovoj knjizi, ali ovdje ćemo to pitanje pokušati adresirati na direktniji način, koji ranije prohodani misaoni put sada olakšava.

9.1. Fundiranje opće pedagogije kao načina pedagogijskog mišljenja i djelovanja

Ukoliko se predmet pedagogije početno i najšire, sa što manje atributa koje tek treba izvesti kao rezultat promišljanja, odredi kao teorija i praksa postajanja čovjeka čovjekom, tada vidimo da je prvo što je implicitno ideji pedagogije to da se ona bavi bićem čovjeka, te da na čovjeku uočava neku mogućnost *promjene* (za sada još potpuno kvalitativno neodređene promjene) i tretira ga kao promjenu a ne kao stanje, kao bivanje a ne kao bitak. Od pedagogije je utoliko očigledno već unaprijed da se ona ne bavi tek opisom nekog gotovog i već unaprijed zadanog postojećeg stanja čovjeka. Pitanje pedagogije je pitanje promjene čovjeka.

Ukoliko krenemo od ovoga prvog, logički najšireg i još sadržajno najmanje određenog određenja, daljnje pitanje je – je li *svako* mijenjanje čovjeka pedagogijski legitimno? Je li *svaka* promjena čovjeka *dobra* promjena? Ovdje tek pretpostavljamo neku ideju *dobra* (koju također na ovome mjestu još nikako ne određujemo), ali nju je nužno pretpostaviti jer ako ju ne pretpostavimo, tada je svaka promjena čovjeka pedagogijski legitimna. Međutim, čovjek evidentno može postajati nepravedniji, neslobodniji, nastupati s više mržnje prema drugačijima od sebe, imati manje razumijevanja i sl. Budući da su ovi fenomeni pravednosti, slobode, racionalnosti, etičnosti i sl. jasno tu među nama i na određeni način strukturiraju raspon našeg mogućeg postojanja, vjerojatno je opravdano sada inicijalno pretpostaviti da postoji bolje i lošije čovjekovo postojanje. Ukoliko se pedagogija ne bavi (u svojoj intenciji) mijenjanjem čovjeka na gore, već na bolje (ostavljajući ovdje za sada po strani pitanje *šta* je to “bolje” i *šta* je to “dobro”), tada ovdje nužno postavljamo još jedno određenje pedagogije – uz to da se ona bavi mijenjanjem čovjeka, ona se nužno bavi takvim mijenjanjem koje je *kvalitativno određeno* nekim “bolje” i “gore”. U ovome je dakle implicirana teorijska ideja *svrhe* pedagogijskog kretanja, kao i praktička ideja *vođenja* u pedagogiji jer voditi se doista može tek prema nekom

višem kvalitativnom stanju, odnosno prema nekoj svrsi, odnosno prema ideji dobra. Bez svrhe nema vođenja, nego samo kvalitativno indiferentnog kretanja. Ovdje još ništa ne pitamo o tome *koja* je to svrha, kao što ne znamo niti koji je kriterij ovog razlikovanja dobro-loše prema kojem se vodi, ali ideje svrhe i vođenja ovdje su strukturalno, formalno vidljive kao pripadne ideji pedagogije.

Do sada vidljiva određenja pedagogije mogu se izraziti na način da se kaže da je ona *svrhovito vođenje čovjeka prema dobru ili prema boljem obliku čovjeka*. Ako se nakon toga određenije pita – *koja* je svrha toga vođenja i u čemu se nalazi ovaj “bolji oblik”, tada inicijalno treba razmotriti je li ta svrha u čovjeku samome ili je izvan čovjeka samoga. Radi li se ovdje o boljem i primjerenijem obliku čovjeka samoga ili se čovjek vodi prema obliku nečega izvan sebe? Ako bi se ta svrha i oblik gledala kao nešto izvan čovjeka, tada bi se čovjek uzimao kao sredstvo za neku svrhu izvan sebe jer bi se vodio i postajao prema mjeri nečega što nije on sam. Ne samo kao etički princip, takvo heteronomno određivanje čovjeka potpuno je neprihvatljivo ukoliko čovjeka shvaćamo kao svrhu u sebi i kao slobodu. To da je čovjek sloboda i svrha u sebi ovdje ne možemo još jednom izvoditi – za taj izvod najbolje je pogledati poglavlje o obrazovljivosti. Ukoliko je čovjek slobodno biće, tj. biće koje je samo u sebi svrha, tada se i svrha pedagoškog zbivanja mora tražiti u tome okviru, tj. u okviru *autonomno* shvaćenog čovjeka. Zašto heteronomija samom svojom unutarnjom logikom ukida slobodu? Zato što je sloboda moć davanja sebi oblika, moć određivanja sebe. Slobodni subjekt je utoliko istovremeno i subjekt i objekt vlastite aktivnosti. To znači da je on i *onaj koji* djeluje i *ono na šta* djeluje. Subjekt koji ne djeluje sam iz sebe, već nešto izvana djeluje na njega je tek objekt nečijeg tuđeg djelovanja (ili se sam oblikuje prema nekoj izvanjskoj, otuđenoj ideji, koja nije otkrivena njegovim mišljenjem), objekt modeliranja po nekoj izvanjskoj volji i po izvanjskom principu. Utoliko subjekt koji ne djeluje sam niti nije subjekt, nego objekt. Subjekt koji pak djeluje sam iz sebe, ali ne djeluje *na sebe samoga* je onaj koji proizvodi neki proizvod izvan sebe. To je akt proizvodnje nekog djela izvan sebe. Ali ukoliko govorimo o mijenjanju čovjeka samoga, a ne o proizvodnji proizvoda, tada je tek subjekt koji djeluje iz sebe i na sebe onaj koji utjelovljuje slobodu. Ova subjekt-objektnost čovjeka je ono što smo pedagojski imenovali

samo-određivanjem. Samo-određivanje je slobodovanje slobodnog subjekta. Na tragu ovoga može se reći da pedagogija ima logiku procesnog, povijesnog, vremenitog postajanja čovjeka *čovjekom*, a ne čovjeka radnikom u ovoj ili onoj ekonomiji, utilitarnim bićem, racionalnim bićem, ovakvim ili onakvim bićem, što su sve redukcije čovjekove načelne sve-mogućnosti na neko posebno i heteronomno postavljeno određenje koje se izvlači iz neke specifične *upotrebe* čovjeka koji se tu tretira kao objekt i kao sredstvo za neku neslobodnu svrhu.

Ukoliko je u pedagogiji riječ o postajanju čovjeka *čovjekom*, onda je daljnje pitanje – šta je sad ovaj čovjek u čovjeku, onaj istinski čovjek kojim čovjek u pedagogiji postaje, odnosno koja je bit čovjeka? Ovo pitanje vidljivo je u inicijalnoj formulaciji “postajanje čovjeka *čovjekom*” u tome smislu što se u njoj prvi put izgovoren “čovjek” misli kao *egzistentni čovjek*, a drugi put izrečen “čovjek” se misli kao *bit čovjeka*. Bit čovjeka je k tome ono u vezi s čime treba otkriti ideju dobra kao svrhe pedagoškog djelovanja, o kojoj smo gore govorili na još neodređen način. U ovoj formulaciji implicitno je to da je u pedagogiji riječ o tome da egzistentni čovjek vremenito ulazi u svoju bit i postaje svoja bit, odnosno ozbiljenje svoje istine, posredstvom pedagoškog procesa. U tome smislu, čovjeka promatramo kao oslobađanje za sebe sama a ne za bivanje sredstvom nečega izvan sebe, pa je onda on u tome smislu teorijsko samoosvješćavanje i praktički pokušaj bivanja čovjeka na način primjeren njemu samome (njegovoj ideji) posredstvom pedagoških procesa.

I već sada smo, dok ovako slijedimo ove misli, duboko kročili upravo u klasična razmatranja opće pedagogije. Šta je pedagoško kretanje? Šta je čovjek kao biće bivanja? Šta je svrha pedagoškog kretanja? Na koji način odrediti svrhu pedagoškog kretanja? I sva daljnja pitanja koja iz ovoga slijede, a na ovome tragu doći ćemo nužno i do najsitnijih detalja pedagoške prakse. Mi na ovome mjestu ne možemo dalje pratiti ovaj tok izvođenja jer nam nije u cilju ponovno razvijati odgovor na pitanje koji smo već na jedan način razvili samom strukturom i unutarnjom logikom ove knjige. Ovdje nam je cilj ukratko, u osnovnim crtama promotriti strukturu pedagogije sa svrhom sagledavanja je li njoj potrebna opća pedagogija. Pa zašto smo onda (opet) ušli u gornji izvod? Razlog za to je što taj izvod proizlazi iz same unutarnje strukture pedagogije kao vođenja *paisa*, kao vođenja

čovjeka kao onoga koji nije unaprijed određen ili pred-određen već tek treba postati on sam u smislu *istinskog* čovjeka. Zbog te strukture pedagogije i njezine unutarnje logike, gornja struktura mišljenja zapravo se, iz pedagogijske perspektive, čini se, ne da zaobići.

Pitanje o tome je li opća pedagogija za pedagogiju nužna treba odgovoriti na pretpitanje može li se gornja linija ne tek izlaganja, već primarno slijeda *problema*, iz pedagogijske perspektive ignorirati. Je li za pedagogiju opcija da sebe pojmi kao da ona nije *mijenjanje čovjeka*? Je li za pedagogiju opcija da se pojmi kao *nesvrhovito* mijenjanje čovjeka? Je li za pedagogiju opcija da svrhu mijenjanja ne poima kroz pitanje o *biti čovjeka* nego da ju pozitivistički pretpostavlja iz neke savremenosti i heteronomno konformira sve ljude na tu savremenost? Je li moguće *svrhu* mijenjanja čovjeka i pedagoškog vođenja pojmiti na neki treći način, koji nije ukorijenjen niti u pitanju o istini čovjeka, niti u pozitivističkom savremenjenju heteronomnim potrebama, a koji treći način za razliku od pitanja o istini čovjeka neće biti u bitnoj vezi s oblikom općepedagogijskog mišljenja? Je li moguće ova pitanja pedagogijski uopće ne postavljati i pedagogiju reducirati tek na tehniku nekog izvanjski određenog postajanja koje će biti određeno u polju neke druge znanosti ili naprosto u pozitivistički uzetoj egzistenciji? Ako nije, onda je teško zaobići nužnost opće pedagogije kako za pedagogijsku teoriju, tako i za pedagošku praksu.

9.2. Funkcija opće pedagogije u sistematskoj pedagogiji

Funkcija opće pedagogije u sistematski pojmljenoj znanosti pedagogije (sistematskoj pedagogiji) jest ta da je u općoj pedagogiji, čiji temeljni problem je pedagogijsko postavljanje svrhe pedagoškog mijenjanja čovjeka, postavljen sam *identitet* ove znanosti, njezina *perspektiva*, kao i sami principi kako mišljenja, tako i prakse pedagogijske znanosti. Ovaj identitet, perspektiva i principi su u općoj pedagogiji pak u bitnoj vezi s filozofijskim pitanjem o biti čovjeka.

Opća pedagogija, u razlici spram posebnih pedagogija, za svrhu ima pronaći one pojmove, određenja i odnose, koji će se pojavljivati u svim posebnim pedagogijama, s time da će se u svakoj od posebnih pedagogija te kategorije pojavljivati u specifičnim uvjetima, koji uvjeti će na specifičan

način povratno utjecati na dotičnu opću kategoriju. Tako će se npr. s kategorijom opće pedagogije *obrazovljivost* različito ophoditi školska pedagogija, pedagogija ranog odgoja, obiteljska pedagogija, pedagogija medija itd. U ovim posebnim pedagogijama će posebne realnosti poput npr. biološkog razvojnog stupnja, socijalnog okruženja, socijalnih i emocionalnih odnosa, pedagoških odnosa koje tvore odgajanici, djeca, odgajatelji, učitelji i roditelji, načina posredovanja svijeta, vremena i mjesta u kojima se pedagoški odnosi konstituiraju, specifičnog kulturnog smisla ustanove itd. sve utjecati na to kako se jedna te ista općepedagozijska kategorija (obrazovljivost) artikulira u prostoru neke posebne pedagogije. Obrazovljivost djeteta različito će tretirati njegovi roditelji i učitelji u školi. Različito od toga tretirati će ju pak profesori na fakultetu u kontekstu svoje prakse visokoškolske pedagogije. A različito od toga će ju tretirati pedagog medija u kontekstu pitanja o posredovanju iskustva medijem. S druge pak strane, upravo to da će se u svakoj posebnoj pedagogiji raditi upravo o *općepedagozijskim kategorijama* činiti će posebnu pedagogiju *pedagogijom*, a ne npr. psihologijom, socijalnim radom ili nekom trećom djelatnošću. Ukoliko posebne pedagogije ne bi imale zajedničke kategorije – što znači ne samo zajedničke opće *pojmove*, već samim time i zajedničko izlazište *djelovanja* koje se artikulira kroz te pojmove – kako bi se one mogle bilo zvati *pedagogijama*, bilo prakticirati kao *pedagogije*? Tada ovaj plural djelovanja ne bi bio plural *pedagogija* nego plural vrlo raznolikih i međusobno nepovezanih aktivnosti kojima ne bismo znali niti karakter niti ime.

U tome je strukturalni smisao opće pedagogije za pedagogiju kao znanost. Bez opće pedagogije ne bi se moglo znati šta je pedagogija u pedagogiji. Pitanje se može postaviti ne samo na ovoj znanstveno-pedagozijskoj razini, već jednako tako i na praktičkoj razini: po čemu jedan praktičar pedagogije zna da je to što prakticira upravo praksa *pedagogije*, a ne neke druge znanosti? Po čemu razlikujemo pedagoško od nepedagoškog, a ponekad i antipedagoškog djelovanja? Mjesto na kojem se obavlja djelatnost (npr. škola ili obitelj), onaj s kime se obavlja djelatnost (npr. dijete) i slične okolnosti i fenomeni još ni na koji način nisu dovoljne da bi uspostavljale djelatnost kao pedagošku. U školi je moguće i antipedagoški djelovati, jednako kao što je moguće psihološki djelovati i sl. S djetetom i učeni-
kom može se postupati antipedagoški jednako kao i pedagoški. Vidimo

da pedagoško djelovanje ne može biti pretpostavljeno kao pedagoško temeljem okolnosti poput tih gdje se djeluje (škola, vrtić, obitelj itd.) ili s kim se djeluje (odgajnik, učenik, dijete itd.). I dalje – po čemu je pedagog upravo pedagog? Da li po diplomi koju je stekao i koja kaže da je on pedagog ili po svojoj teorijskoj sposobnosti pedagoškog čitanja stvarnosti i po karakteru svojeg djelovanja? Nasuprot ovim izvanjskim i nemogućim načinima da se pokuša odrediti ono pedagoško, pedagoško djelovanje je u *karakteru samoga djelovanja*. Šta to znači? To znači da se i pedagoška praksa mora ustrojiti s određenom *idejom i svrhom* koja joj daje specifični karakter i oblik, te na određeni praktički način koji će doista i utjelovljivati ovu svrhu i ideju, kako bi praksa bila *pedagoška* praksa. Ukratko, ako smo u okviru opće pedagogije pronašli da su odgoj i obrazovanje centralni pedagoški pojmovi čovjeka kao bivanja, onda su upravo prakse odgoja i obrazovanja pedagoške prakse, a prakse koje u sebi ne utjelovljuju odgoj i obrazovanje nisu pedagoške prakse. U tome smislu, opće-pedagoško znanje nužno je za pedagoškog praktičara jednako kao i za pedagoškog teoretičara. Ili, primijenjeno na pitanje koje ovdje postavljamo – pedagogija se niti u svojem praktičkom vidu ne da artikulirati bez opće pedagogije.

Opća pedagogija u sebi sabire sve posebne pedagogije i uopće im daje identitet pedagogija. Za primjer, ako govorimo kroz općepedagoške kategorije koje smo razvijali u ovoj knjizi – ukoliko se npr. školska pedagogija kao jedna posebna pedagogija u svojoj domeni bavi učenicima u školi tako da ignorira njihovu obrazovljivost, ne potiče njihovu obrazovljivost ili pak ukoliko ne shvaća smisao pojma obrazovanja, pa na njegovo mjesto stavi isključivu stručnu izobrazbu ili stjecanje performativnih kompetencija kao nešto dostatno ili pak ukoliko nastavu strukturira ne kao odgojnu nastavu te ukoliko odnos učitelj – učenik ne postavlja kroz ideju pedagoškog odnosa – tada takva djelatnost, iako se zbiva u školi i iako kao svoje aktere uključuje učenike i učitelje, ipak nije *pedagoška* djelatnost. Iz ovoga proizlazi i praktički smjer za djelovanje školskog pedagoga – transformacija nastave, ali i cijelog života škole, tako da školske prakse utjelovljuju ove općepedagoške principe. Mogući generalni primjeri za ovo su pomoć i savjetovanje nastavnika kako bi shvatili odgojno-obrazovni smisao nastave, pored ili povrh njezinog stručnog aspekta; savjetovanje učenika na ovim principima, kako bi osvijestili svoju (pedagoški shvaćenu)

odgojno-obrazovnu poziciju u kontekstu ove institucije; odnos s upravom škole i roditeljima koji proizlazi iz ideje škole kao institucije koja na svoj specifičan način utjelovljuje ove općepedagoške principe i sl. Ovi principi trebali bi pedagogu praktičaru omogućiti da zna procijeniti koje zbivanje koje vidi i promatra pred sobom – bilo da dolazi od strane učitelja, učenika, roditelja, ravnatelja, arhitekture škole, kulture škole ili nekog trećeg faktora – ima svoju općepedagojsku i utoliko uopće *pedagojsku* utemeljenost. Time će mu pružati ključ i kriterij kojim će “čitati” stvarnost koju promatra oko sebe i davati perspektivu za daljnje djelovanje. Bez tog ključa i kriterija uopće nije moguće distingvirati *pedagošku* pojavu od *nepedagoške* pojave, od *antipedagoške* pojave, kao niti pedagoško djelovanje od nepedagoškog ili antipedagoškog djelovanja.

Dok opća pedagogija daje identitet i usmjerenje posebnim pedagogijama, one pak daju zbiljsku egzistenciju i konkretnost općoj pedagogiji. Tek jedinstvo opće pedagogije i posebnih pedagogija može se nazvati zbiljskom pedagogijom. Opća pedagogija bez posebnih pedagogija nema egzistencije, dok posebne pedagogije bez opće pedagogije uopće ne bi bile moguće kao pedagogije, već tek kao bezidejne i nasumične djelatnosti. Stoga bi se moglo upitati je li možda danas često primjećivani gubitak identiteta pedagoške profesije, gdje druge struke ponekad preuzimaju posao pedagoga i gdje se postavlja pitanje o “koristi pedagoga” s praktičkog stajališta, rezultat upravo gubitka i slabljenja opće pedagogije i pedagogijske teorije. Ovo je nešto što se često previđa – pedagoška praksa ne može egzistirati niti kao *pedagoška*, a niti kao *praksa* (budući da pojam prakse uključuje ideju o svrsi djelovanja, te budući da nije svako djelovanje praksa), bez pedagojske teorije. Jednako kao što pedagojska teorija ostaje u sferi ideje koja ne živi u svijetu, ukoliko je bez pedagoške prakse. Možemo zaključiti da je za pedagogiju nužno da uviđa duboko jedinstvo (ne nediferenciranu istotu, već jedinstvo u smislu dijalektičke povezanosti) pedagojske teorije i pedagoške prakse. Ova veza i proizlaženje trebali bi biti utjelovljeni kako u obrazovanju pedagoga, tako u pedagojskoj teoriji, a onda i u pedagoškoj praksi. Više o ovoj problematici istraženo je u okviru općepedagojskih kategorija pedagoškog odnosa, pedagoškog takta i odgojne nastave, svaki puta u nešto drukčijem ali međusobno povezanom obzoru.

9.3. Zašto općepedagoškijske *kategorije* ili – koji je odnos općepedagoških kategorija i opće pedagogije?

Opća pedagogija centralno pitanje o *svrsi pedagoškog kretanja i vođenja izvedenoj iz ideje čovjeka* treba u *određenoj formi* utjeloviti u svojim kategorijama i kroz njih postaviti temelj ove znanosti. Općepedagoškijske kategorije su konkretizacije i specifikacije ove svrhe, iako još kao načelno opće trebaju vrijediti za sve posebne pedagogije. Ukoliko njih ne bi bilo, tada bi ostalo nejasno kako npr. potpuno opću ideju čovjeka kao slobodnog samopostajanja pretvoriti u *zbivanje* znanosti pedagogije i pedagošku praksu. Općepedagoškijske kategorije su dedukcije iz svrhe pedagogije i ideje čovjeka, koje, logički gledano, imaju u sebi više sadržaja i specifičnosti od one još potpuno opće svrhe. Ako se promatra naš izvod, nije teško vidjeti da je sistematski i ontološki gledano prva kategorija – obrazovljivost – općija, odnosno opsegom mnogo šira i sadržajem manje određena od npr. pedagoškog odnosa. Ali pedagoški odnos je utemeljen u obrazovljivosti i bez nje ga je potpuno nemoguće koncipirati. To kretanje prema sve većoj izvedenosti, gdje ono što je izvedeno u sebi i dalje sadrži ono iz čega je izvedeno, jest nužno kako bi davalo što određeniju ideju pedagogije. Pritom ne želimo reći da je npr. ideja obrazovljivosti sama po sebi praktičko-pedagoški neupotrebljiva zato što je vrlo opća. Baš naprotiv. Međutim, ukoliko ona nije dalje izvedena u podkategorije, tada je pedagogu – praktičaru ostavljeno da i svojom teorijskom i svojom praktičkom sposobnošću pronade načine da poticanje obrazovljivosti zaživi u njegovoj praksi. Ono što opća pedagogija treba pokušati jest sa svoje strane, svojim istraživanjem davati što više konkretnosti za posebne pedagogije i pedagošku praksu, ali bez da se izvede u jednoznačne operacionalizacije, koje bi u tom slučaju imale karakter instrukcija koje se imaju provoditi. Nasuprot tome, u klasičnom pedagoškijsko-didaktičkom pristupu, pedagog praktičar treba biti *autonoman* u svojem mišljenju i djelovanju, što znači da mu opća pedagogija ne smije davati *instrukcije*, nego samo *suobrazovati njegov okvir pedagoškijskog mišljenja i njegovu pedagoškijsko-teorijsku sposobnost* u dijalogu s kojom će on temeljem vlastitog pedagoškog takta kreirati vlastitu praksu. Tu se opet vidi da ukoliko pedagog – praktičar želi biti autonoman, on mora biti teorijski sposoban. Bez teorijske sposobnosti praktičara nema niti njegove autonomije. U tom smislu, pedagog – praktičar trebao

bi biti u konstantnom teorijskom dijalogu s općom pedagogijom i doprinosti njezinom razvoju. “Biti teorijski sposoban” pritom ne znači “znati pedagogijske teorije” kao da su one nešto gotovo, već moći iz pedagogijske perspektive misliti. To pak sa svoje strane daje jedan specifičan zadatak tome kako pedagogijski i nastavno posredovati teoriju pedagozima i nastavnicima. “Osposobljavati za teorijsku djelatnost” (ovdje treba uočiti da je riječ o *aktivnosti* teorijskog djelovanja) je nešto *bitno* drugo od “učenja” i “znanja primjene” teorija.

9.4. Istinski *opći* karakter *opće* pedagogije?

Jedno od najtežih pitanja opće pedagogije jest – kako ju postaviti, a da bude istinski *opća* – takva da vrijedi za svakog mogućeg čovjeka. Potcrtavamo – ne tek svakog trenutno *egzistentnog* čovjeka, već svakog *mogućeg* čovjeka. Tek ako se ovo nađe, našli smo istinsku opću pedagogiju.

Teškoća izvođenja opće pedagogije sastoji se u tome da ukoliko kao općepedagogijski pojam ili kategoriju ili svrhu postavimo nešto što nije istinski opće za čovjeka, tada ćemo cijeli spektar moguće empirijske razlike pojedinih ljudi formirati prema principu koji nije doista opći već je i sam poseban te stoga ne vrijedi za sve ljude i zbog toga djeluje redukativno – što je iznimno opasno i ima karakter puko ideološkog djelovanja, indoktrinacije i manipulacije. Bi li npr. kategorija “racionalno biće” bila doista na taj način opća, pa da ona može biti jedna od kategorija opće pedagogije? Je li opravdano to da npr. čovjeka koji dominantno estetički shvaća svijet nužno moramo usmjeriti tako da postane dominantno racionalno usmjeren? Implicitno je ovdje i odlučujuće pitanje koliko nam je doista opći sam ovaj pojam racionalnosti, pa o tome mnogo toga ovisi (jer pod tim pojmom sasvim sigurno ne misle istu stvar npr. Aristotel, R. Descartes i savremena psihologija), ali ukoliko ovdje postavimo jedan uži pojam npr. matematičko-logičke racionalnosti, teško da ćemo preko nje moći konstituirati istinski opću kategoriju opće pedagogije. Problem ove ideološke redukcije još je puno jednostavnije vidljiv kada se na mjesto racionalnosti (za čiju općost svakako ima argumenata, ovisno o pojmu *ratia* u temelju) ovdje postavi neko npr. posebno religijsko opredjeljenje ili u nekim zemljama danas popularna kategorija poput “domoljublje”, bilo kakvo

identitetsko, rasno, rodno obilježje i sl. Tada je pak potpuno jasno da je riječ o ideološkom, reduktivnom normiranju, a ne o odgoju i obrazovanju.

Pitanje općosti svrhe opće pedagogije teško je pitanje koje se postavlja otkad ona postoji. Ono je inherentno samoj njezinoj strukturi. Pa ipak, kako smo gore razmatrali – pedagogija bez opće pedagogije, čini se, ne može se konstituirati. Kako onda pronaći istinski opće kategorije za opću pedagogiju? U ovoj knjizi, naše kategorije opće pedagogije pokušali smo tražiti s ovim teškoćama na umu. Ukoliko se pogleda kategorija od koje smo krenuli – obrazovljivost – ona ne “konstatira” o čovjeku ništa osim toga da je čovjek biće koje nije unaprijed određeno. Ona kaže da je čovjek u svojoj biti jedna (sve)mogućnost. Ne neko jednostavno postojanje, onako kako postoje puke stvari ili puko prirodna bića. Čovjek postoji tako da je svojim “biti” apsolutno otvoren. Ovako “biti” naziva se slobodnim-bititi. Može li se reći da je ovo općepedagogijska kategorija, vrijedi li ona za sve ljude, bez da čovjeka ograničava na neki partikularitet? Ova kategorija čini upravo suprotno – ona načelno otvara čovjeka za (sve)mogućnost. Ona prije kaže to da je čovjek u bitnom smislu ni-šta, a ne nešto. I to ne neko ništa koje naprosto nije, već takvo ništa koje je u sebi potentno, moćno, možno da bude. Samoosvješćavanje takve apsolutne mogućnosti u sebi, samoosvješćavanje slobode od strane pedagoškog subjekta utoliko smo vidjeli kao istinski početak svake bitne pedagogije koja se bavi transformacijom čovjeka – postajanjem čovjeka čovjekom. Na ovaj izazov obrazovljivosti može se odgovoriti na najrazličitije načine – obrazovljivost sama po sebi ništa ne kaže o tome kako odgovoriti na nju. Zato je ona opća, jer je potpuno otvorena. Tu dolazimo do druge kategorije koja čini dijalektičko jedinstvo s obrazovljivošću, a to je obrazovanje.

Obrazovanje sada pita – šta je legitiman način nošenja s vlastitom samoosvješćenom obrazovljivošću? Ako se kao obrazovanje pojmi npr. – postati racionalan čovjek, postati religiozan čovjek, postati član nekog društva, postati uspješan čovjek i sl. – tada je vidljivo da su ovo takvi odgovori koji ne zadovoljavaju onu općost koju kategorije opće pedagogije moraju imati. Čovjek nije čovjek po tome što je išta od ovih stvari. Utoliko bi obrazovanje određeno na ikoji od ovih načina bilo pseudokategorija pseudo-opće pedagogije. Način na koji je povijest ne samo pedagogije, već i prije svega filozofije, pa onda i filozofirajuće pedagogije odgovorila na ovaj težak

problem jest da se ova sve-možnost čovjeka (obrazovljivost) ne može iscrpiti ni u kojoj formi konačnog samoozbiljenja čovjeka. Zato se kao svrha obrazovanja ne mogu postavljati konačne forme čovjekovog samoozbiljenja. Na koji način onda postaviti to da se čovjek, u skladu s gore rečenim, treba kvalitativno mijenjati (transformirati) prema nekoj svrsi, a da ta svrha ne bude određena na konačni način? Odgovor je u tome da se obrazovanje shvati kao otvoreni proces samo-određivanja. Drugim riječima – imperativ nije ovako ili onako se odrediti (prema nekoj konačnoj, završenoj formi), već postojati kao vlastito povijesno otvoreno vrijeme samo-određivanja i samoprevladavanja. Imperativ koji tu unutra stoji jest – prema principu samosvijesti i refleksije, odnositi se prema svijetu i sebi samome, i u refleksiji tog odnošenja povratno određivati svoje sebstvo, u povijesno, vremenski otvorenoj perspektivi. Čovjek se na taj način uspostavlja kao otvoreni dijalog, otvorena dijalektika, kao bivanje samosvijesti, a ne kao postajanje nekim “nešto”. Uočiti treba i da ovdje upotrebljavamo pojam samosvijesti, a ne pojam razuma, pri čemu treba ponovno upozoriti da samosvijest može biti i samosvijest osjeta, samosvijest emocije, samosvijest doživljaja, samosvijest estetskog iskustva i uopće svakog mogućeg ljudskog iskustva. Ovo je nužno da bi se izbjegla intelektualistička redukcija obrazovanja. Ukoliko čovjek kao obrazovljivost može sebe određivati npr. i samosviješću tjelesnog iskustva, tada je jasno da i tjelesne prakse, socijalni odnosi, najrazličitije vrste iskustva mogu biti način ozbiljavanja obrazovanja. Utoliko je viđenje specifikuma obrazovanja u kogniciji ili intelektu potpuni promašaj pedagoškog shvaćanja ovoga pojma. Pitanje kojim završavamo ovu finalnu refleksiju obrazovanja jest – je li ovako shvaćeno obrazovanje uistinu općepedagoška kategorija? Je li pripadno čovječnosti čovjeka da on biva tako da postaje i to na način refleksije iskustva u slobodno sebstvo, koja refleksija ga onda transformira u novi i viši oblik? Čovjekov slobodni karakter njemu nužno sam sobom otvara raspon istina – privid u teorijskom vidu, dobro – loše u praktičkom vidu, te u tom rasponu čovjek nužno odlučuje čim pokušava misliti ili djelovati. Obrazovanje se utoliko javlja kao moment određivanja obrazovljivosti (slobode), nošen unutarnjom idejom nekog kriterija odlučivanja o tome kako (se) određivati. Stoga je obrazovanje kao određivanje putem istine strukturalno nužan i opći moment, jednako kao što je i sama obrazovljivost nužna i opća. Ovdje nam ponovno ostaje

ostatak onoga teškog pitanja – koje određivanje je legitimno – i otvoreno pitanje – je li ova povijesno otvorena samotransformacija nužno određena nekim načelnim pojmom, poput pojma istine, koji bi tom samo-postajanju davao smjer? Ima li pedagogije bez istine?

Daljnje pitanje iz ove perspektive općosti sada je – kako konstituirati pedagoški odnos na način da on ne zatvara čovjekovu egzistenciju, već ju vremenito otvara i u sebe uključuje sve moguće oblike bivanja kako odgajnika tako i odgajatelja? U ovome problemu je jedan suštinski dio razloga postavljanja pozicije sadržaja u središte pedagoškog odnosa. Naime, ukoliko odgajatelj ne podučava, već upućuje na širok mogući sadržaj čitajući konkretnog odgajnika ispred sebe, ukoliko izbor sadržaja nije unaprijed zadan, već je cijeli ovaj proces vremenito otvoren, tada nema sadržajnog zatvaranja odgajnika u nekoj predodređenosti. S druge strane, budući da nema podučavanja, već samo upućivanja na sadržaj, odgajatelj ne kontrolira slobodnu interakciju odgajnika sa sadržajem i njegovu refleksiju. Odgajatelj tek potiče, postavlja pitanja, otvara perspektive za gledanje sadržaja i time vodi, ali ne vodi prema nekoj “poduci” ili “ishodu učenja”. Ovime se pokušava dobiti općost kategorije pedagoškog odnosa na taj način što je ona ovdje pojmljena procesno, vremenito i to otvoreno-vremenito, historijski. Ovdje je istovremeno vidljivo i zašto bilo kakva ideja ishoda učenja, standardizacije ili ciljno usmjerenih kurikuluma u samoj svojoj biti nije pedagogijska. Ovakvi načini mišljenja su suštinska negacija pedagoškog subjekta.

Pedagoški takt kao opći karakter pedagoške prakse svoju općost može tražiti u tome što je sa svoje empirijske strane potpuno individualno određen, što znači vezan za konkretnost promatranja odgajnika, a s druge, teorijske strane, vezan je za otvorenost teorijske sposobnosti odgajatelja u smislu poimanja svrhe prema kojoj vodi promatranog odgajnika, pri čemu je ta teorijska sposobnost određena kategorijama obrazovljivosti i obrazovanja, pa ukoliko su one opće, onda je opće i teorijsko usmjerenje pedagoškog takta. Empirijska dimenzija pedagoškog takta svoju općost može tražiti pak u gore spomenutom karakteru promatranja odgajnika kao bitno pojedinačnog. Kako smo već mnogo puta u raspravi o ovoj kategoriji naveli Herbartovu misao o ovom problemu – odgajnika se ne može deducirati, može ga se samo pronaći pred sobom. Baš zbog ove bitne pojedinačnosti empirijske dimenzije u pristupu usmjerenom pedagoškim

taktom, tu po definiciji nema ničega što bi moglo biti reduktivno za tog konkretnog odgajanika. Odgajanik pred nama je sit, gladan, bezvoljan, sretan, toplo mu je, umjereno je koncentriran, pokazuje nam sklonost, voli kolege i još beskonačno mnogo drugih faktora koje odgajatelj čita pred sobom u vremenski neponovljivim situacijama. Izlazište vođenja na temelju takta su obrazovljivost – obrazovanje. Akt vođenja sintetizira se u neponovljivoj kreativnoj radnji odgajatelja. Ovaj kreativni akt je opet vrsta djelatnosti koja nije reduktivna u smislu da sa sobom nosi neke odgajateljeve pretpostavke. U te tri dimenzije može se tražiti istinska općost pedagoškog takta. Nevezano za ovaj problem općosti takta, ovdje je vidljiv i temeljni problem u tome kako odgajati i obrazovati pedagoge i nastavnike za djelovanje kroz pedagoški takt. Budući da je on potpuno neponovljiv, beskrajno dinamičan, slojevit, kreativan, a opet vrlo jasno usmjeren i određen, budući da je čista suprotnost bilo kakvoj tehnici i tehnologiji, teško je pitanje kako odgajati i obrazovati pedagoške praktičare za pedagoški takt. Međutim, to je pitanje koje nije u fokusu problematike ove knjige, već pitanje koje proizlazi iz ovoga istraživanja i kojega treba postaviti kao možda čak i centralan problem u sferi pedagojski utemeljenog obrazovanja nastavnika.

Odgojna nastava sa svoje strane izražava prije svega to da je svrha, smisao i karakter istinski pedagoške nastave taj da ona (trans)formira čovjekov subjekt nastavljanjem na njegovo iskustvo te da se nastava koja tek instruiira, navikava, izvanjski osposobljava i sl. sama po sebi još ne može nazvati pedagoškom. Svrha odgojne nastave je odgajanikova refleksivna i kritička interakcija sa svojim sebstvom i svijetom, posredstvom koje interakcije on (trans)formira sebe. Odgojna nastava je stoga također dinamička kategorija, koja u skladu s ostalim kategorijama (a centralno s obrazovljivošću i obrazovanjem) ne pretpostavlja neki finalni oblik transformacije pa je utoliko otvorena za vremenito bivanje odgajanika. U tome smislu može se govoriti o njezinoj općosti. Još jednom – odgojna nastava ne govori o tome kako “odgojeni pedagoški subjekt” treba izgledati. Odgoj u odgojnoj nastavi, kao i odgoj u strukturi pedagoškog odnosa, kao i odgoj u karakteru prakse pedagoškog takta biva postavljen i udjelovljiv kroz otvorenu, vremenitu, refleksivno-kritičku interakciju odgajanika i svijeta.

Ako se na kraju otvori vjerojatno najteži problem, koji smo naznačili

u kontekstu postavljanja kategorije obrazovanja, a sada i govora o općem karakteru kategorije obrazovanja, a koji se sastoji u pitanju odnosa pedagogije i istine, tada se može reći da pojam istine kao otkrivenosti bitka ni na koji način ne mora biti suprotstavljen vremenitoj otvorenosti opće-pedagogijskih kategorija. Naprotiv, istina kao otkrivenost bitka (*aletheia*) iznutra vodi vremenitu interakciju čovjeka sa sobom, svijetom, iskustvom. U tome smislu, ona se vremenito otkriva i odgajanicima pojedinačno i odgajanicima u njihovoj interakciji. U širem smislu, ona se otkriva svim ljudima pod vidom samosvjesnog demokratskog su-upravljanja praktičkih subjekata u svim domenama prakse (etika, politika, ekonomija, kultura itd.), koje su-upravljanje je bit demokracije. Ovo su-upravljanje u smislu samoproizvodnje, a prema ideji otkrivenosti bitka koja iznutra omogućuje ovaj proces je ono što se naziva povijest. U tome smislu, sloboda, otvorenost vremena, otvorenost subjekata u vremenu, samoodnos i odnos subjekata u vremenu nisu ni na koji način u suprotnosti s idejom istine kao otkrivenosti bitka. Otkrivenost bitka ne znači da je on već-otkriven, nego da se kao povijesni proces vremenito otkriva kroz momente ljudske teorijske, praktičke i proizvodilačke djelatnosti. Na isti ovaj način treba uzeti i otvorenost i nepredodređenost pedagoškog procesa u odnosu sa idejom svrhe koja iznutra taj proces vodi. Ovdje nije riječ o tome da iko ikome govori "šta" je istina, već o tome da kao zajednica onih koji traže istinu i nikada potpuno ne dospijevaju do mudrosti, kao proces, kao povijest, nastojimo oko nje kao načelne otvorenosti bitka.

Zaključno možemo reći da namjera autora ove knjige nije ta da "predstave" ili u pozitivističkom smislu "daju" neku osnovu opće pedagogije. Namjera je da se kroz pažljivo i razložno utemeljivanje i izvođenje izvedu kategorije za koje nam se čini da mogu konstituirati pedagojski pogled (perspektivu, teoriju) i istinski pedagošku praksu. Ove kategorije nisu mišljene kao nešto što bi trebalo tek "naučiti" ili "primjenjivati", već kao pojmovi koji će zaživjeti i nastaviti živjeti u pedagojskom dijalogu koji vremenito krči put prema ideji kako opće pedagogije, tako i pedagogije same. Nadamo se da ova knjiga, kao svojevrsna prethodna riječ, može poslužiti kao postavljanje razgovora, novo oživljavanje ovoga razgovora, nekoliko koraka napravljenih na putu tog razgovora i na kraju kao moment našeg povijesnog puta prema pedagogiji.

Literatura

1. Adorno, T. V. (2020) Teorija poluobrazovanja. U: Cvejić, I.; Krstić, P. ur. (2020) *Od obrazovanja do neobrazovanja – tri teorije*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju Beograd; Novi Sad: Akademski knjiga Novi Sad.
2. Al Zeera, Z. (2019) *Cjelovitost i svetost u obrazovanju*. Sarajevo: CNS.
3. Al-Attas, S. M. N. (1978/1993) *Islam and secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
4. Al-Attas, S. M. N. (1979) *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdulaziz University.
5. Al-Attas, S. M. N. (1999) *The Concept of Education in Islam: A Framework for Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC.
6. Ali Khani, M. F., Fasihzadah, A. R. i Faqihi, A. N. (2008). *Stavovi islamskih mislilaca o odgoju i obrazovanju, Svezak 1*, Sarajevo: Fondacija "Mulla Sadra".
7. Alić, A. (2018) *Kulturni modeli odgajanja Uvod u antropologiju porodice*. Sarajevo: Perfecta.
8. Anhalt, E. (2004a) Bildsamkeit J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: Klattenhoff, K., hrsg., *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende* Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg str. 99-138.
9. Anhalt, E. (2004b) Topos der Bildsamkeit. In: Dörpinghaus, A. Helmer, K., hrsg. *Topik und Argumentation. Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*, 3, pp. 111–132. Würzburg: Königshausen i Neumann.
10. Anhalt, E. (2009) Der "Erziehende Unterricht". Zur Relevanz eines historischen konzepts für die Planung, Analyse, und Kritik des konkreten Unterrichts. U: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W., Ladenthin, V. ur. *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2 – ErwachsenenBildung Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, str. 263–271.
11. Anhalt, E. (2018) Erziehung in komplexen Gesellschaften. *Bern Punkt Das Magazin für Stadt und Region Bern* (19), pp. 10–11. Wirtschaftsraum Bern.
12. Anhalt, E. (2019). Mit Stachelschweinen im Boot. *Bern Punkt Das Magazin für Stadt und Region Bern* (20), pp. 22–23. Wirtschaftsraum Bern.

13. Anhalt, E. (2022) Bildsamkeit. In: Feldmann, M.; Rieger-Ladich, M.; Voß, C.; Wortmann, K. (Hrsg). *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim: BELTZ Juventa, pp. 47–54.
14. Arbani, W. (2019) Ahlak Education According to Ibnu Miskawaih (Education Epistemology Perspective). *Attarbiyah: Journal of Islamic Culture and Education*, 4 (1), pp 21–40.
15. Arendt, H. (2006) *O zlu – predavanje o nekim pitanjima moralne filozofije*. Zagreb: Naklada Breza.
16. Aristotel (1988) *Nikomahova etika*. Zagreb: Globus.
17. Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement: understanding student performance from a general, social psychological start point. *International studies in sociology of education* 22(1): 41.56. March 2012 doi: 10.1080/09620214.2012.680327.
18. Aspelin, J. (2017) In the Heart of Teaching. A Two-dimensional Conception of Teachers' Relational Competence. *Educational Practice and Theory* 39 (2), str. 39–56.
19. Avdić, J. Ć. (1933) Ibni Sina. *Novi Behar*, 6 (22), str. 304–305.
20. Bagheri, K. (2016) Islam and the Philosophy of Education: The Three Approaches. In: M.A. Peters ed. (2016) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Science + Business Media Singapore.
21. Bagheri, K. (2019) *Uvod u filozofiju islamskog odgoja*. Sarajevo: CNS.
22. Bašić, S. (1989) *Pedagoški terminološki sustav*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
23. Bašić, S. (1990). Odgoj kao predmet pedagoške spoznaje. *Pedagogija*, 25 (2), str. 153–174.
24. Bašić, S. (1991). O pedagoškom pojmu "obrazovanje". *Thélème: časopis za istraživanje edukacije i kulture*, 37 (1), str. 1–13.
25. Bašić, S. (1994) Cilj odgoja u strukturi pedagoškog polja. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 135 (3), str. 334–341.
26. Bašić, S. (1995) Pokušaj konceptualizacije pojma »cilj odgoja«, *Thélème: časopis za istraživanje edukacije i kulture*, 41 (1-4), str. 1–14.
27. Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 175–203.
28. Bašić, S. (2000) Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, Vol 141, (2), str. 170–181.

29. Bašić, S. (2001) Neki razvojni pravci od Stjepana Matičevića do danas. *Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu*, 3 (1), str. 103–115.
30. Bašić, S. (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: Kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), str. 27–43.
31. Bašić, S. (2011) (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19–37.
32. Bašić, S. (2015) Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S.; Bilić, V.; Juričić, M. (ur.) *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
33. Bazala, (1933) Uvodna riječ. U: Pataki, A. (1933) *Problemi filozofijske pedagogije (odnos filozofije i obrazovanja)*. Zagreb: Zadružna štamparija.
34. Behešti, M. Ebu Džaferi, M. i Faikihi, A. N. (2009) *Stavovi islamskih mislilaca o odgoju i obrazovanju*. Svezak 2. Sarajevo: Fondacija “Mulla Sadra”.
35. Benner, D. (1980) Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (4), str. 485–497.
36. Benner, D. (2021) On Justice in Pedagogical Context. *ECNU Review of Education*, 4 (4), pp. 669–685. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531120933278> (15.7.2022)
37. Benner, D. i Bruggen, F. (2003) Bildsamkeit / Bildung. In: D. Benner; J. Oelkers (eds) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
38. Benner, D.; English, A. (2004) Critique and Negativity: Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. *Journal of Philosophy of Education*. 38 (3), pp. 409–428.
39. Bezić, Ž. (1978) Nova škola. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*. 33 (5), str. 420–429. URL: <https://hrcak.srce.hr/55717>
40. Biesta, G. (2004) “Mind The Gap!” Communication and the Educational Relation. In: Bingham, C. i Sidorkin, A. M. eds. *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang, str. 11–22.
41. Biesta, G. (2007) *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO/London: Paradigm.
42. Biesta, G. (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), pp. 33–46.
43. Biesta, G. (2012) No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations, *Philosophy of Education Society*. Urbana, Illinois.

- URL: https://www.researchgate.net/publication/335558077_No_Education_without_Hesitation_Exploring_the_Limits_of_Educational_Relations (1. 3. 2023)
44. Bilić, V. (2016) Pedagogija odnosa. U: Bilić, V. Bašić, S. (2016) *Odnosi u školi priručnik za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 45. Bilić, V. Bašić, S. (2016) *Odnosi u školi priručnik za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 46. Bingham, C. i Sidorkin, A. eds. (2004) *No Education without Relation*. New York: Peter Lang.
 47. Bodžnurdi, M. K. Ur. (2011) *Ibn Sina čuveni iranski filozof i liječnik*. Sarajevo: Naučnoistraživački Institut "Ibn Sina".
 48. Bognar, B. (2015) Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22, str. 9–37.
 49. Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet u Osijeku.
 50. Böhm, W. (2012) *Povijest pedagogije Od Platona do suvremenosti*. Sarajevo: Svjetlo riječi.
 51. Bollnow, O. F. (1989b) Theory and Practice in Education, *Teaching and Learning* (5), str. 20–32. (Translation by Norm Friesen) URL: https://www.researchgate.net/publication/333295910_Bollnow_1988_Theory_and_Practice_in_Education, German original URL: <http://wernerloch.de/doc/ThPrErz.pdf> (11. 12. 2023)
 52. Bollnow, O. F. (2022) Risk and failure in Education. In: Friesen, N.; Kenkies, K. Ed. (2022) *Tact and pedagogical relation: introductory readings*. New York: Peter Lang. (Translation by Norm Friesen from the book: Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Kohlhammer. See also: Bollnow, O. F. (1959). *Wagnis und Scheitern in der Erziehung*. Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher, 10(8), 337–349.
 53. Bratanić, M. (1990) *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
 54. Bratanić, M. (2002) *Paradoks odgoja Studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.
 55. Brezinka, W. (2005) Svrha odgoja u obiteljima i u javnim školama u pluralističkoj situaciji. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*. 27 (1), str. 6–9. URL: <https://hrcak.srce.hr/113814> (24.1.2024)
 56. Bronfenbrenner, U. (1997) *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

57. Buber, M. (1977) *Ja i Ti*. Beograd: Vuk Karadžić.
58. Buber, M. (2002) *Between men and men*. London and New York: Routledge.
59. Čemo, K. (2022) *Rječnik sufijsko-tarikatskih izraza*. Sarajevo: Bookline.
60. Chittick, W. C. (1989) *The Sufi Path of Knowledge*. New York: SUNY.
61. Chittick, W. C. (2004) *The Heart of Islamic Philosophy*, poglavlje: Osnovni filozofijski pojmovi (prevod Dubravac, H.), *Živa baština*, br. 20, god. 6, str. 6–30.
62. Chittick, W. C. (2005) *Sufijski put spoznaje, Rumijeva duhovna učenja*. Sarajevo: Naučnoistraživački Institut "Ibn Sina".
63. Chittick, W.C. (2021) *Sufijski put spoznaje, Ibn al-'Arabijeva metafizika imaginacije*. Sarajevo: Naučnoistraživački Institut "Ibn Sina".
64. Chittick, W.C. (2023) *Uvod u sufizam*. Mostar: Fondacija "Baština duhovnosti".
65. Cohen, A. (1983) *The Educational Philosophy of Martin Buber*. London: Associated University Presses, Inc.
66. Corbin, H. (2001) *Islam u Iranu III*. Sarajevo: Bemust. (prevod Rešid Hafizović).
67. Corbin, H. (2009) *Ibn Sina i vizionarsko kazivanje*. Sarajevo: Naučnoistraživački Institut "Ibn Sina". (prevod Rešid Hafizović)
68. Corbin, H. (2020) *Stvaralačka imaginacija u sufizmu Ibn Arebija*. Mostar: Baština duhovnosti. (prevod Rešid Hafizović)
69. Cvejić, I. Krstić, P. ur. (2020) *Od obrazovanja do neobrazovanja – tri teorije*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju Beograd; Novi Sad: Akademski knjiga Novi Sad.
70. Dajani, B.A.S. (2015) The Ideal Education in Ibn Khaldun's Muqaddimah. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 192, 308–312.
71. Darmawati, D. Dalle, A. Amdar, F.H. Mustamin, A. A. B. (2020) Development of Character Education on Ibn Miskawaih's Thought. *At-Ta'lim: Media Informasi Pendidikan Islam*, 19 (2), pp. 464–473. URL: https://www.researchgate.net/publication/350465576_Development_of_Character_Education_on_Ibn_Miskawaih's_Thought (29. 1. 2024)
72. Descartes, R. (1951) *Rasprava o metodi*. Zagreb: Matica Hrvatska.
73. El-Ghazālī, E. H. M. (1995) *Niša svjetlosti*. Zagreb: Mešihat islamske zajednice u Republici Hrvatskoj.

74. El-Ghazālī, E. H. M. (2000) *Alhemija sreće*. U: Ahmetagić, I. *Svjetlost zvana El-Gazali*. Mostar: Hedija.
75. El-Ghazālī, E. H. M. (2004) *Ihjau ulumid-din Oživljavanje vjerskih znanosti* knjiga 1. Sarajevo: Bookline.
76. El-Ghazālī, E. H. M. (2006) *Ihjau ulumid-din Oživljavanje vjerskih znanosti* knjiga 5. Sarajevo: Bookline.
77. El-Ghazālī, E. H. M. (2007) *Ihjau ulumid-din Oživljavanje vjerskih znanosti* knjiga 9. Sarajevo: Bookline.
78. El-Ghazālī, E. H. M. (2008) *EJJUHEL-VELED*. Gračanica: Tuzlansko muf-tijstvo.
79. El-Karadavi, J. (2020) *Enciklopedija islamskog odgoja*, (knj. 1 i 2) Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici i Izdavačka djelatnost "Hedef".
80. English, A. R. (2013) *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Educa-tion as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
81. Eydi, A. (2012) *Učenje o duši u djelu Ibn Sine*. Sarajevo: Fondacija "Mulla Sadra" u Bosni i Hercegovini.
82. Fichte, J. G. (1974) *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*. Zagreb: Naprijed
83. Fišer, J. (1972) The Quality of the Teacher-Pupil Relationship: An Essay on Pedagogical Tact, *International Review of Education / Internationale Zeits-chrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, The Classroom Behavior of Teachers / Das Lehrerverhalten in der Klasse/Le Comportement des Maitres en Classe, 18 (4), pp. 467–472. URL: <http://www.jstor.org/stable/3443153> (21. 2. 2020)
84. Franković, D. Predrag, Z. Šimleša, P. (1963) *Enciklopedijski rječnik pedago-gije*. Zagreb: Matica hrvatska.
85. Freire, P. (2005) *Pedagogy of the oppressed*. New York, London: Continuum.
86. Friesen, N. (2014) Translator's introduction: Culture and upbringing in theory and practice. In: Mollenhauer, K. *Forgotten connections: On culture and upbringing* (pp. xvi–I). New York: Routledge.
87. Friesen, N. (2017) The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (6), str. 743–756. URL:
88. Friesen, N. (2019) Ineluctable Ambivalence: Embodying Pedagogical Tact In book: *Leib – Leiblichkeit – Embodiment*, pp. 363–372.

89. Friesen, N. (2020) Education as a Geisteswissenschaft: an introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (1), str. 1–16. URL: https://www.researchgate.net/publication/338574562_'Education_as_a_Geisteswissenschaft_'_an_introduction_to_human_science_pedagogy (4. 4. 2022)
90. Friesen, N. (2021) Klaus Mollenhauer: Emancipation, Bildung and six question for education. *European Educational Research Journal*, 20 (3), str. 278–296. URL: https://www.researchgate.net/publication/351320933_Klaus_Mollenhauer_Emancipation_Bildung_and_six_questions_for_education (4. 4. 2022)
91. Friesen, N., i Sævi, T. (2010) Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (1), str. 123–147.
92. Friesen, N.; Kenkies, K. Ed. (2022) *Tact and pedagogical relation: introductory readings*. New York: Peter Lang.
93. Friesen, N.; Osguthorpe, R. (2018) Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, str. 255–264.
94. Fuhr, T. (2017) Bildung: An Introduction. In: Laros, A. Fuhr, T. and Taylor E.W. eds. *Transformative Learning Meets Bildung*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers. pp. 3-15.
95. Fuko, M. (1998) *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
96. Gadamer, H. G. (1978) *Istina i metod osnovi filozofijske hermeneutike*, Sarajevo: Veselin Masleša.
97. Gadamer, H. G. (2010) *Vaspitanje, to je vaspitati sebe*. Beograd: Biblioteka Parerga.
98. Gary, T. (2015) *Kratak uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
99. Gastager, A.; Bock, A.; Patry, J. L.; Präauer, V.; Fageth, B. (2017) *Pedagogical Tact in Mentoring of Professional School Internship*.
100. Gehlen, A. (2005). *Čovjek. Njegova priroda i njegov položaj u svijetu*, Zagreb: Naklada Breza.
101. Giesecke, H. (1993) *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
102. Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: temeljena znanja*. Zagreb: Educa.
103. Günther, S. (2006) Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory. *Comparative Education Review*. 50 (3). URL: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/503881> (4. 4. 2023)

104. Haeffner, G. (2003) *Philosophical Antropology*. Publisher Birch.
105. Hafizović, R. (1999a) Ibn' Arabi – mislilac istoka i zapada. *Znakovi vremena*, I (5), str. 1–13.
106. Hafizović, R. (1999b) *Ibn' Arabijevo filozofsko-teološko učenje o logosu*. Zenica: Bemust.
107. Hafizović, R. (2007) Metafizička paradigma u sakralnoj arhitekturi islama. *Novi Mualim*, 31, str. 10-14.
108. Hafizović, R. (2015) Hijerohistorija Rumijeve duše. U pogovor: *Divan-i Šems*. URL: <https://bastinaduhovnosti.com/hijerohistorija-rumijeve-du-se-2/> (26. 5. 2023)
109. Hafizović, R. (2017) *Spoznaja – prva vrijednost islama: Prilog spoznajnoj teoriji u islamu*. Sarajevo: Naučnoistraživački Institut "Ibn Sina".
110. Hafizović, R. (2019) Stvaralačka imaginacija – "nebeska zemlja simbola". *Živa baština časopis za filozofiju i gnozu*, 5 (15), str. 6–13.
111. Hafizović, R. (2021) Samo kompetentno znanje je funkcionalno znanje. *Značaj nauke / znanosti u razvoju funkcionalnih znanja i vještina učenika i studenata – Zbornik radova*, Sarajevo-Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke / znanosti.
112. Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
113. Havas, A., Hosejini, A.S., Dabiri, A., Šarifi, A.H. i Pakpur, A. (2016) *Filozofija morala*. Sarajevo: Fondacija "Mulla Sadra" u BIH.
114. Hechler, O. (2012) *Pedagoško savjetovanje*. Zagreb: Erudita.
115. Hegel, G. V. F. (1921/1979) *Fenomenologija duha*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod. Original: HEGEL, G. W. F. (1921) PHÄNOMENOLOGIE DES GEISTES Jubiläumsausgabe. Hrsg. v. G. Lasson, 2. durchgesehene Auflage, (Verlag von Felix Meiner in Leipzig).
116. Hegel, G. W. F. (1966) *Filozofija povijesti*. Zagreb: Naprijed.
117. Hegel, G. W. F. (1983), *Istorija filozofije III*, Beograd: BIGZ
118. Heidegger, M. (1969) O suštini i pojmu fysis u Aristotelovoj Fizici B1, u: *Putni znakovi*. Beograd: Plato.
119. Heidegger, M. (1999) Pitanje o tehnici, u: *Predavanja i rasprave*. Beograd: Plato.
120. Hentig, von H. (2008) *Što je obrazovanje: esej*. Zagreb: Educa.

121. Herbart, J. F. (1802) Herbart's ABC of sense-perception and minor pedagogical works, translated, with introduction, notes, and commentary, by William J. Eckoff (1896) New York, NY: Appleton.
122. Herbart, J. F. (1902) *The science of education – Its general principles deduced from its aim and The aesthetic revelation of the world*. Boston: D. C. HEATH i CO., PUBLISHERS.
123. Herbart, J. F. (1904) *Outlines of Educational Doctrine*. New York: The Macmillan Company; London: MacMillan iCO., LTD. URL: www.gutenberg.org
124. Hertting, K. (2010) Leading with Pedagogical Tact– a Challenge in Children's Sports in Sweden, *Sport Science Review*, XIX, (1–2), pp. 127–147, URL: <https://www.researchgate.net/publication/266037985> (4. 4. 2023)
125. Hilgenheger, N. (1993/2000) Johann Friedrich Herbart (1776–1841). *International Bureau of Education*, XXIII (3/4), pp. 649–664.
126. Hintz, A., Tyson, K., English, A. R. (2018) Actualizing the Rights of the Learner: The Role of Pedagogical Listening. *Democracy and Education*, 26 (2), Article 8. URL: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss2/8/> (2. 9. 2023)
127. Horlacher, R. (2012) What is Bildung? Or: Why Pädagogik Cannot get away from the Concept of Bildung. In: Siljander, P. Kivelä, A. i Sutinen, A. (eds) (2012) *Theories of Bildung and Growth, Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
128. Hrasnica, N., Babić, M., Topić, M. (2005) *Bosansko-engleski pojmovnik za edukatore*. Sarajevo: Connectum.
129. Ibn Arebi (1911) *Tarjuman al-Ashwaq*. London: Royal Asiatic Society. (tr. i ed. Nicholson, R. A.)
130. Ibn Haldun (2007) *Muquaddima 2*. Sarajevo: El-Kalem.
131. Ibn Tufayl (1985) *Živi sin Budnoga*. Sarajevo: Veselin Masleša.
132. Ihvani-s-safa, (1991) *Rasprava čovjeka sa životinjama*. Sarajevo: El-Kalem.
133. Imamović, A. (2019) Predaja Ko spozna sebe spoznao je svoga Gospodara u svjetlu filozofije i irfana. *Živa baština – časopis za filozofiju i gnozu*, V, (14), str. 24–35. URL: <https://bastinaduhovnosti.com/casopis-ziva-bastina/> (2. 7. 2023)
134. Isanović, N. (2016) *Refleksije o kulturnim i društvenim fenomenima – odgoj, realnosti, tolerancija, islamofobija*. Sarajevo: El-Kalem i CNS.

135. Jagić, S. i Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29-43.
136. Jaspers, K. (1987) *Duhovna situacija vremena*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
137. Jensen E., Bengaard Skibsted, E. i Vedsgaard Christensen, M. (2015) Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research For Policy and Practice*, 14 (3) pp. 201-212.
138. Jukić, R. (2010) Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), str. 291–305.
139. Juul J. i Jensen, H. (2010) *Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima*, Zagreb: Naklada Pelago.
140. Juuso, H. i Laine, T. (2006) Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship. *Analytic teaching*, 25 (1), pp. 1-17.
141. Kadić, S. (2020) *Razumijevanje pojmova znanje i vjerovanje u Ibn Tufeylovom djelu Ḥayy ibn Yaqzān: Povijest recepcije*. Neobjavljena doktorska disertacija. Sarajevo.
142. Kangrga, M. (1989) *Etika ili revolucija*. Zagreb: Naprijed.
143. Kant, I. (1958) *Kritika čistog uma*. Beograd: Kultura.
144. Kant, I. (1990) *Kritika praktičkog uma*. Zagreb: Naprijed.
145. Kant, I. (1991) *Vaspitanje dece*. Beograd: BATA.
146. Kant, I. (1999) *Metafizika čudoređa*. Zagreb: Matica hrvatska.
147. Kant, I. (2000) *Pravno-politički spisi*. Zagreb: Politička kultura – nakladno istraživački zavod.
148. Kerschensteiner, G. (1939) *Teorija obrazovanja*. Beograd: Geca Kon.
149. Khānzāda, U. W. (1980) *Minhāj al-yaqīn: sharh adab al-dunyā wa al-dīn lil-Imām al-Māawardī*. Bayrut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya. (za potrebe ovog teksta preveo Rešid Hafizović)
150. Kivelä, A. (2012) From Immanuel Kant to Johann Gottlieb Fichte – Concept od Education and German Idealism. In: Siljander, P. Kivelä, A. i Sutinen, A. (eds) (2012) *Theories of Bildung and Growth, Conections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
151. Klaić, M. (1990) *Riječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.

152. Kolak, A. (2016) Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i odnosi u školi. U: Bilić, V. Bašić, S. (ur.) *Odnosi u školi prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 19–36.
153. Koller, H-C. (2003) Bildung and Radical Plurality: Towards a redefinition of Bildung with reference to J.-F. Lyotard. *Educational Philosophy and Theory*, 35 (2) pp. 155–165.
154. Koller, H-C. (2017) Bildung as an Transformative Process. In: Laros, A. Fuhr, T. and Taylor E.W. eds. *Transformative Learning Meets Bildung*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers. pp. 33–42.
155. Koller, H-C. (2022) Bildung. In: Feldmann, M.; Rieger-Ladich, M.; Voß, C.; Wortmann, K. (Hrsg). *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pedagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim: BELTZ Juventa, pp. 55–62.
156. Komar, Z. (2011) *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Zagreb: Filozofski fakultet. Neobjavljena doktorska disertacija.
157. Komar, Z. (2012) Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), str. 25–42.
158. Komar, Z. (2015) Izvorna teorijska pedagogijska perspektiva. U: Palekčić, M. (2015) *Teorijska pedagogijska perspektiva*. Zagreb: Erudita, str. 79–113.
159. Komar, Z. (2016) Pedagogijski pogled na strateške europske odgojno-obrazovne dokumente. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXII, (3) str. 25–36. URL: <https://hrcak.srce.hr/176540> (4. 12. 2023)
160. Komar, Z. (2017) Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Radovi Zavoda za znanstveno istraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11, str. 47–60. URL: <https://hrcak.srce.hr/207920>. (4. 12. 2019)
161. Komar, Z. (2018) Pedagogical theory of medium. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 69 (135), pp. 290–304.
162. Komar, Z. (2019) The Idea of Continental Pädagogik. In: Kudláčová, B., Rajskey, A. (2019). *Education and "Pädagogik": Philosophical and Historical Reflections*. Bratislava: Veda, pp. 41–55. URL: https://www.researchgate.net/publication/337739291_Kudlacova_B_-_Rajskey_A_edds_Education_and_Padagogik_Philosophical_and_Historical_Reflections_Central_Southern_and_South-Eastern_Europe_Berlin_Bratislava_Peter_Lang_2019_328p (4. 8. 2023)

163. Komar, Z. (2020a) Nietzscheov pojam samoprevladavanja kao pedagoški koncept. *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: OFF-SET, str. 693–704.
164. Komar, Z. (2020b) Pedagoška ideja motivacije izvedena iz ontološke potrebe ljudskog bića. U: *Knjiga rezimea Motivacija u obrazovanju između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 30–31.
165. Komar, Z. (2023) Interest As A Principle Of Activity Of The Pedagogical Subject. In: Lalić-Vučetić, L., Bodroški Spariosu, B. and Zvonimir, K. (ed.) *MOTIVATION IN EDUCATION: challenges and different perspectives in research*. Belgrade: Institute for Educational Research. pp. 35-50.
166. Komensky, J. A. (1954) *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
167. König, E. i Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
168. Konrad, F-M. (2012) Wilhem von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung. In: Siljander, P. Kivelä, A. i Sutinen, A. eds. (2012) *Theories of Bildung and Growth, Conections and Controversies Bwtewwn Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
169. Kontio, K. (2012) Jean-Jacques Rousseau on Alienation, Bildung and Education, In: Siljander, P. Kivelä, A. i Sutinen, A. eds. (2012) *Theories of Bildung and Growth, Conections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
170. Kontio, K. (2016) Rousseau on Bildung and Morality, In: Peters, M. A. eds. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Singapore: Business Media Singapore. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-287-532-7_438-1 (4. 8. 2022)
171. Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
172. Liessmann, K. P. (2019) *Obrazovanje kao izazov*. Zagreb: Školska knjiga.
173. Ljungblad, A.-L. (2019) Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*. Tylori Francis Group. URL: https://www.researchgate.net/publication/331209151_Pedagogical_Relational_Teachership_PeRT_-_a_multi-relational_perspective/references (16. 8. 2021)
174. Locke, J. (1967) *Misli o vaspitanju*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

175. Ludwig, J. (2017) A Subject-Theoretical Perspective on Transformative Learning and Transformative Bildung. In: Laros, A. Fuhr, T. and Taylor E.W. eds. *Transformative Learning Meets Bildung*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers. pp. 57-69.
176. Malić, J. i Mužić, V. (1983) *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
177. Maniam, V. (2016) An islamic voice for openness and human development in education: the relevance of Ibn Khaldun's ideas to australian teacher education programs today. *An islamic voice for openness. Postcolonial Directions in Education*, 5(1), 111–129.
178. Matičević, S. (1991) Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje. U: Kujundžić, N. i Marjanović, I. (ur.) (1991) *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, str. 113–123.
179. Mijatović, A. (2000) *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
180. Milutinović, J. (2008) *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
181. Mišić, M.; Komar, Z. (2021) Pedagogical notion of (dis)continuity in learning and its critical-pedagogical potential. *Pedagogical forum*, 11 (1), pp. 299–313. URL: <https://czasopisma.uksw.edu.pl> (4. 8. 2023)
182. Mollenhauer, K. (2014) *Forgotten Connections On culture and upbringing* (Edited and translated by Norm Friesen). New York: Routledge.
183. Muhić, F. (2000) O poučavanju i upućivanju u islamu. *Novi Muallim*, 1 (1), str. 26– 30.
184. Muth, J. (1962) *Pedagogischer Takt*. Heidelberg: Quelle i Meyer.
185. Muth, J. (2022) Pedagogical Tact: Study of a Contemporary form of educational and instructional Engagement (Selections). In: Friesen, N.; Kenkies, K. eds. *Tact and pedagogical relation: introductory readings*. New York: Peter Lang. pp. 88–113.
186. Nasr, S.H. (2007) *Uvod u islamske kozmološke doktrine: koncepcije prirode i metodi njenoga proučavanja po Ikhwan alSafā', al-Birunija i Ibnāu*. Sarajevo: Tugra.
187. Neubauer, T., Lehmann A. (2017) Bildung as Transformation of Self-World-Relations. In: Laros, A. Fuhr, T. and Taylor E.W. eds. *Transformative Learning Meets Bildung*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers. pp. 57-69.
188. Neuweg, G. H. (2008) *Šutnja znalca – strukture i granice iskustvenog znanja*. Zagreb: Erudita.

189. Nida-Rümelin, J. (2020) *Filozofija humanog obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
190. Nietzsche, F. (2003) *Schopenhauer kao odgajatelj*. Zagreb: Matica hrvatska.
191. Nikšić Rebihić, E.; Nikšić Viteškić, A. (2019) Uloga učitelja u ostvarivanju odgojnih ciljeva u razrednoj nastavi, *Zbornik radova Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Pedagoški fakultet u Sarajevu, str. 472–488.
192. Noddings, N. (2002) *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York and London: Teachers College Press.
193. Noddings, N. (2010) *The Maternal Factor Two Paths to Morality*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
194. Noddings, N. (2012) The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), str. 771–781.
195. Noddings, N. (2013) *Caring. A relational approach to ethics and moral education*. Second edition, updated. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
196. Nohl, H. (1926/2022a) The Pedagogical Relation and the Formative Community. In: Friesen, N.; Kenkies, K. Ed. *Tact and pedagogical relation: introductory readings*. New York: Peter Lang, pp. 76–84.
197. Nohl, H. (1926/2022b) Thoughts on the Educational Practice of the Individual with Special Reference to the Findings of Freud and Adler. In: Friesen, N.; Kenkies, K. Ed. *Tact and pedagogical relation: introductory readings*. New York: Peter Lang, pp. 65–73.
198. Nohl, H. (1933/2019) The Pedagogical Relation and the Formative Community originally published as: Die Theorie der Bildung. In: H. Nohl i L. Pallat eds. *Handbuch der Pädagogik*, 1. Langensalza: Beltz.
199. Palekčić, M. (1999) Pedagoški takt- temeljni pedagoški pojam. U: V. Rosić (ur.) *Nastavnik kao čimbenik kvalitete nastavnog rada*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 116–125.
200. Palekčić, M. (2000) Diferencijalni istraživački pristup u pedagogiji: dosezi i ograničenja (metateorijska kritička analiza). *Napredak*, 141 (3), str. 267–280.
201. Palekčić, M. (2010a) Odgojna nastava. *Školske novine*, 20, str. 12.
202. Palekčić, M. (2010b) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma, *Pedagojska istraživanja*. 7(2), 319–340. URL: <https://hrcak.srce.hr/118091>
203. Palekčić, M. (2014) Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), str. 7–24.

204. Palekčić, M. (2015) *Pedagogijska teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita.
205. Palekčić, M. (2018a) *Pedagogijska istraživačka perspektiva*. Zagreb: Erudita.
206. Palekčić, M. (2018b) Pedagogijski pristup odgoju i obrazovanju: teorijski, empirijsko-istraživački i praktički aspekt. *Zbornik radova Ka novim iskoricima u odgoju i obrazovanju* 2, 2. Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 12–25.
207. Palekčić, M. (2020) Uvodno predavanje. U: *Motivacija u obrazovanju između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
208. Palekčić, M. (2023) Pedagogical Approach To Motivation In The Education System In: Lalić-Vučetić, L., Bodroški Spariosu, B. and Zvonimir, K. (ed.) *MOTIVATION IN EDUCATION: challenges and different perspectives in research*. Belgrade: Institute for Educational Research. pp. 14–34.
209. Palmer Cooper, J. A. ed. (2016) *The Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers*. London i New York: Routledge.
210. Papenkort, U. (2015) Posredovano prisvajanje Opća teorija odgoja Wolfganga Sünkela. U: Palekčić, M. (2015) *Pedagogijska teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita.
211. Pataki, S. (1948) *Uvod u opću pedagogiju*. Zagreb: Biblioteka prosvjetnog radnika.
212. Pataki, S., Tkalčić, M., Defrančeski, A. i Demarin, J. (ur) (1939) *Pedagogijski leksikon: Priručnik za teoriju i praksu uzgoja*. Zagreb: Minerva nakladna knjižara.
213. Patry, J-L. (2012) Pedagogical tact – concretizing a tacit dimension in pedagogy and rendering it measurable. In Bergstedt, B.; Herbert, A.; Kraus, A. eds. *Initiating learning*. Münster: Waxmann. (pp. 99–113)
214. Patry, J-L.; Gastager, A.; Fageth, B. (2019) *Improving Education Through Cultivating Pedagogical Tact*. URL: <https://www.scientia.global/dr-jean-luc-patry-dr-angela-gastager-barbara-fageth-improving-education-through-cultivating-pedagogical-tact/> (8. 5. 2022)
215. Patry, J-L.; Präauer, V.; Fageth, B. (2016) The pedagogical tact – transfer from (scientific) theories to pedagogical practice. *EAPRIL 2015 Conference Proceedings*. Issue 2, pp. 214–221.
216. Pavić Orešković, L.; Tomić, D. (2018) Filozofija i pedagogija Martina Buber-a s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji. *Napredak*, 159 (3) 247–267. URL: <https://hrcak.srce.hr/223373> (8. 5. 2023)
217. Pehlić (2019) Uvod u filozofiju odgoja i Muslimanski mislioci o islamskom odgoju. U: Bagheri, K. *Uvod u filozofiju islamskog odgoja*. Sarajevo: CNS.

218. Pestalozzi, H. (1946) *Kako Gertruda uči svoju djecu*. Beograd: Prosveta.
219. Pianta, R. C. (1999) *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
220. Pikkarainen, E. (2012) Sings of Reality – The idea of General Bildung by J.A.Comenius. In: Siljander, P. Kivelä, A. i Sutinen, A. (Eds) (2012) *Theories of Bildung and Growth, Conections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
221. Plessner, H. (1994). *Conditio humana. Filozofijske rasprave o antropologiji*. Zagreb: Nakladni zavod Globus
222. Polić, M. (1993a) *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen – Institut za pedagoškijska istraživanja.
223. Polić, M. (1993b) *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
224. Polić, M. (1997) Čovjek-Odgoj-Svijet: mala filozofijskoodgojna razložba. Zagreb: Kruzak.
225. Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989) *Pedagoška enciklopedija 1 i 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
226. Pranjić, M. (2009) PAIDEIA Starogrčka odgojno-obrazovna forma. *Metodički ogleđi*, 16 (1–2), str. 9–21. URL: <https://hrcak.srce.hr/51743> (8. 5. 2023)
227. Previšić, V. (2012) Razmeđa hrvatske pedagogije 2012. – retro(per)spektive, u: Hrvatić, N. Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura – teorijsko-metodološka određenja pedagoškijske znanosti*, Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo str. 3 – 17.
228. Previšić, V. (ur.) (2007) *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
229. Rahman, F. (2000) Islam i modernizam. *Novi mualim*, (4) str. 12–26. URL: <https://ilmijja.ba/ojs/index.php/casopis1/article/view/491>
230. Rasel, B. (2015) *O obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Mandala
231. Reeves, J.; Le Mare, L. (2017) Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education*, Vol 9, (1), pp. 85–98. URL: www.um.edu.mt/ijee (8. 5. 2020)
232. Refi'i, B. (2012) *Stavovi islamskih mislilaca o odgoju i obrazovanju*, svezak 3, Sarajevo: Fondacija "Mulla Sadra".

233. Rosenthal, F. (2020) *Trijumfalno znanje: Koncept znanja u srednjovjekovnom islamu*. Sarajevo: CNS.
234. Rousseau, J.-J. (1989) *Emil ili O vaspitanju*. Valjevo: Estetika.
235. Rucker, T. (2014) Johann Friedrich Herbart: Political Bildung in the Context of Discipline, Instruction and Moral Guidance. *Journal of Social Science Education*, 12 (1), str. 11-21.
236. Rumi (2014) *Šemsov divan / Diwan-i Shamsi Tabrizi*. Sarajevo: Dobra knjiga. URL: www.baština.objave.com (8. 1. 2023)
237. Sabol, T.; Pianta, R. C. (2012) Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment i human development*, 14 (3), 213–231.
238. Sadžakov, S. (2005) Moderna subjektivnost i samo-odgoj. *Filozofska istraživanja*, 25 (2), str. 429–440. URL: <https://hrcak.srce.hr/202205> (8. 5. 2023)
239. Saeverot, H. (2015) Revitalising Bildsamkeit?. *Studies in Philosophy and Education*, 35 (1), str. 1–16.
240. Salmen, Ch. (2020) J. F. Herbart on the Art of Teaching: Bildsamkeit and Pedagogical Tact in Education. *Conference: Society for the Study of Curriculum History (SSCH)*
241. Salmen, Ch. (2021) J. F. Herbart's teaching for morality: A history of ideas Conference: Society for the Study of Curriculum History (SSCH). URL: https://www.researchgate.net/publication/347986401_J_F_Herbart's_teaching_for_morality_A_history_of_ideas (8. 8. 2022)
242. Sartre, J.-P. (1964) *Egzistencijalizam je humanizam*. Sarajevo: Veselin Masleša.
243. Scheler, M. (1987) *Položaj čovjeka u kosmosu*. Sarajevo: Veselin Masleša.
244. Scheler, M. (1996) *Ideja čovjeka i antropologija: izbor tekstova*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
245. Senković, Ž. (2007) Antropološki temelji odgoja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LIII (17), str. 62–69. URL: <https://hrcak.srce.hr/20875> (12. 5. 2022)
246. Sijamhodžić-Nadarević, D. (2007) Didaktičko-metodičke ideje Burhanudina Ez-Zernudžija. *Novi Mualim*, br. 32. str. 80-87.
247. Sijamhodžić-Nadarević, D. (2008) Pojmovi edeb i terbijet u definiranju islamskog odgoja i obrazovanja. *Novi Mualim*, br. 35. str. 42-48.
248. Sijamhodžić-Nadarević, D. (ur.) (2017) *Religijska pedagogija (Islamska perspektiva) – Hrestomatija*. Sarajevo: Centar za napredne studije.

249. Siljander, P. (2012) Educability and Bildung in Herbart's Theory of Education. In: Siljander, P.; Kivelä, A.; Sutinen, A. eds. (2012) *Theories of Bildung and Growth, Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
250. Siljander, P.; Sutinen, A. (2012) Introduction. In: Siljander, P.; Kivelä, A.; Sutinen, A. eds. (2012) *Theories of Bildung and Growth, Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
251. Sipman, G.; Tholke, J.; Maertens, R.; McKenney, S. (2019) The role of intuition in pedagogical tact: Educator views. *British Educational Research Journal*, 45 (6), pp. 1–17. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3557> (21. 2. 2023)
252. Širanović, A. (2011) Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), str. 311–321.
253. Slatina, M. (1998) *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
254. Slatina, M. (2006b) *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
255. Slatina, M. (2014) O teoriji odgojnih/obrazovnih antropoloških polja (Pedagoška misao u tropletu odgojnih/obrazovnih antropoloških polja). *Novi Muallim*. XV (59), str. 33–42.
256. Slatina, M. (2023) *O pedagogiji čovjeka – od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Bužim: Ilum.
257. Smailagić, N. (1990) *Leksikon islama*. Sarajevo: Svjetlost.
258. Somr, M. i Hruškova, L. (2014) Herbarts Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching. *Studia Edukacyjne*, 33, str. 413–429. URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/13631> (12. 5. 2022)
259. Stojanov, K. (2012) Theodor W. Adorno – Education as social critique. In: Siljander, P.; Kivelä, A.; Sutinen, A. eds. (2012) *Theories of Bildung and Growth, Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
260. Suciu, L. (2014) The Role of Communication in Building the Pedagogical. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), str. 4000–4004.
261. Svensen, L. Fr. H. (2013) *Filozofija Slobode*. Beograd: Geopolitika.

262. Toom, A. (2006) *Tacit pedagogical Knowing At Core of Teacher's Professionality*. Academic disertation. Faculty of Behavioural Scicences at the University of Helsinki.
263. Tröhler, D. (2012) The German idea of Bildung ad the Anti-western Ideology. In: Siljander, P.; Kivelä, A.; Sutinen, A. eds. (2012) *Theories of Bildung and Growth, Conections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
264. Uzelac, M. (2012) *Filozofija obrazovanja I – Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*. Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača.
265. Van Manen, M. (1991) *Tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
266. Van Manen, M. (1995a) On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, (1), 33–50.
267. Van Manen, M. (1995b) Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice* 1(1) pp. 11-30. URL: https://www.researchgate.net/publication/228480543_Phenomenology_of_Practice (1. 2. 2024)
268. Van Manen, M. (2016a) *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. New York: Routledge.
269. Van Manen, M. (2016b) *The Tone of Teaching The Language of Pedagogy*. New York: Routledge.
270. von Humboldt, V. (2020) Teorija obrazovanja čoveka. U: Cvejić, I.; Krstić, P. (ur.) (2020) *Od obrazovanja do neobrazovanja – tri teorije*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju Beograd; Novi Sad: Akademska knjiga Novi Sad.
271. Vujčić, V. (2013) *Opća pedagogija. Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško knjižni zbor.
272. Vuk-Pavlović, P. (1932) *Ličnost i odgoj*. Zagreb: Tipografija d. d.
273. Vuk-Pavlović, P. (1934) Teorija i odgojna zbilja. *Napredak*, br. 1–2.
274. Vuk-Pavlović, P. (1935) Odgajateljska obazrivost, *Napredak*, br. 10.
275. Vuk-Pavlović, P. (1936) Na granicama odgajateljske obazrivosti, *Napredak*, br. 10.
276. Vuk-Pavlović, P. (1996) *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
277. Vuk-Pavlović, P. (2008) *Djelovnost umjetnosti*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

278. Wan Daud, W. M. A. (2010) *Syed Muhammad Naquib Al-Attas: Obrazovna filozofija i praksa*. Sarajevo: TUGRA.
279. Weinstein, J. (1975) *Buber and Humanistic Education*. New York: Philosophical Library.
280. Wensinck, A. J. (1933) *Concordance et indices de la tradition musulmane*. Lieden: Brill. (za potrebe ovog teksta preveo Rešid Hafizović)
281. Zalta, E. N.; Nodelman, U.; Allen, C.; Anderson, R. L. (ur.) (2015) *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: The Metaphysics Research Lab i Center for Study of Language and Information. URL: <https://plato.stanford.edu/index.html> (9. 3. 2023)
282. Zamel, M. A. (2017) Ibn-Haldun's concept of education: pre-conditions and quality. *British Journal of Education*, 5 (4), pp. 95–106.
283. Zirfas, J. (2022) Pedagogical Tact: Ten Theses. In: Friesen, N.; Kenklies, K. Ed. *Tact and pedagogical relation: introductory readings*. New York: Peter Lang.
284. Zovko, J. (2014) Obrazovanje u kontekstu Hegelove "druge prirode". *Acta Iadertina*, II, str. 83–94. URL: <https://hrcak.srce.hr/190120> (8. 5. 2023)

BIOGRAFIJE AUTORA

Dr. sc. Edina Nikšić Rebihić, doc.

Odsjek za pedagogiju

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

edina.niksic.rebihic@ff.unsa.ba

Edina Nikšić Rebihić rođena je 6. decembra 1989. godine u Sarajevu. Diplomirala je pedagogiju i sociologiju na Filozofskom fakultetu i Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. Doktorirala je 2022. godine s temom “Pedagoško gledište Bošnjaka u Bosni i Hercegovini između dva svjetska rata” pod mentorstvom dr. sc. Zvonimira Komara, izv. prof. na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Radni angažman počinje 2014. godine izborom u naučno-nastavno zvanje asistenta na Odsjeku za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu. Godine 2018. birana je u nastavno-naučno zvanje višeg asistenta, a 2023. godine u nastavno-naučno zvanje docentice u području društvenih nauka – polje odgojne nauke. Izvodi nastavu iz kolegija: “Opća pedagogija”, “Opća povijest pedagogije i školstva”, “Povijest pedagogije i školstva BiH”, “Metodika odgojnog rada” i “Pedagoški savjetodavni rad”. Područja interesa su joj opća pedagogija, povijest pedagogije i metodika odgojnog rada.

Dr. sc. Zvonimir Komar, izv. prof.
Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
zkomar@ffzg.unizg.hr

Zvonimir Komar rođen je 17. ožujka 1980. godine u Zagrebu. Godine 2005. diplomirao je filozofiju i pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Doktorirao je 2012. godine s temom “Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe” pod mentorstvom prof. dr. Vlatka Previšića na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Godine 2005. primljen je na radno mjesto asistenta na Katedri za sistematsku pedagogiju Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U znanstveno zvanje znanstvenog suradnika izabran je 2013. godine, a 2016. godine u znanstveno-nastavno zvanje docenta. Godine 2019. izabran je u znanstveno zvanje višeg znanstvenog suradnika, a 2021. godine u znanstveno-nastavno zvanje izvanrednog profesora u području društvenih znanosti – polje pedagogija. Izvodi nastavu iz kolegija: “Uvod u pedagojske pojmove”, “Opća pedagogija”, “Diferencijalna pedagogija”, “Pedagogija medija” i “Teorije kurikuluma”. Temeljna područja interesa su mu opća pedagogija, sistematska pedagogija, filozofijska pedagogija i pedagogija medija.

Riječ je o izvornom znanstvenom djelu kojeg karakterizira originalnost pristupa temi o kojoj se raspravlja. Autori naglašavaju da im je namjera znanstveno pristupiti temi, objašnjavaju svoj pristup, i konačno, postoji djelo (rukopis) koje je dokaz i potvrda njihovog postupka. Znanstvenost i originalnost pristupa karakterizira jedinstveno ishodište, odnosno pretpitanje: što je čovjek (u pedagogiji). Djelo, iako zasnovano na uvidima u dostignuća savremene nauke, nadilazi ih i donosi nešto potpuno novo u pedagogiju – sustav pedagoških pojmova i dijalektički odnos među njima. Znanstveni doprinos ogleda se i u određivanju odnosa između opće, sistematske i posebnih pedagogija. Ne postoji slično djelo ne samo kod nas, nego i u svijetu.

Prof. dr. Marko Palekčić,
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Bez elementarnog pedagoškog vokabulara koji autori sistematski razvijaju unutar same pedagoške znanosti i dosljedno razviđaju, teško bi bilo uopće prispjeti svijesti o tome šta je to što ono pedagoško čini pedagoškim, a naročito bi bilo teško uspostaviti pedagoški pogled i konstituirati relevantno pedagoško iskustvo kao takvo... Autori ove studije (...) nisu samo teorijski punovažno posložili sve krunske pojmove koji cirkuliraju unutar sadržinskog organona pedagoške znanosti i vjerujuće i misleće tradicije orijentalno-islamske filozofije odgoja i obrazovanja, nego su i semantičko polje dotičnih pojmova dostatno hermeneutički osvijetlili u kontekstu pedagoške znanosti kao takve.

Akademik prof. dr. Rešid Hafizović,
Fakultet islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu

Istražujući mogućnosti utemeljivanja, postavljanja i osnovne sistematizacije temeljnih pedagoških pojmova, autori rukopisa na originalan način predstavljaju i interpretiraju osnovne pedagoške pojmove, njihove relacije, kao i ranija istraživačka saznanja. Značajno je napomenuti da u literaturi novijeg datuma ne postoje publikacije koje na sveobuhvatan i sistematski način izvode sistem pedagoških pojmova... analizirani pojmovi nisu proučavani i određivani izolovano, već su ih autori konstantno dovodili u odnos s ostalim temeljnim pedagoškim pojmovima i konceptima u cilju razumevanja uloge svakog pojedinačnog pojma u celovitom pedagoškom kategorijalnom aparatu... U tom smislu, originalan pristup strukturisanju sadržaja rukopisa pri analizi i interpretaciji pedagoških pojmova jeste od izuzetnog naučnog doprinosa za dalji razvoj pedagoške nauke... Vrednost ovog rukopisa ogleda se i u mogućnosti njegovog korišćenja, kako u naučnoistraživačke, tako i u nastavne svrhe...

Prof. dr. Jovana Milutinović,
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Ključan znanstveni doprinos ove monografije je u tome što sistematizirano proučava temeljna teleološka pitanja pedagogije koja su danas posve zanemarena... Posebna vrijednost djela je u tome što su pri određivanju pedagoških pojmova koji su odabrani kao temeljne kategorije pedagogije korištena tri kriterija: (1) ontološki kriterij (pojmovi trebaju biti u najdirektnijoj vezi s idejom čovjeka), (2) dijalektičko-sistemski kriterij (pojmovi trebaju biti postavljeni u međusobnoj zavisnosti i jedinstvu u cjelini ovog sustava) i (3) pedagoško-teorijski kriterij (pojmovi trebaju biti formulirani unutar izvorne teorijske pedagoške perspektive). Na temelju tih kriterija napravljena je strukturna analiza ključnog pedagoškog pojmovnog aparata... "Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije" vrijedno je djelo koje će upotpuniti i kvalitativno obogatiti domaću znanstvenu literaturu rješavanjem pitanja adekvatnog razumijevanja i odgovarajućeg interpretiranja temeljnih pedagoških pojmova i njihovih pedagoških implikacija.

Prof. dr. Igor Radeka, Sveučilište u Zadru

Sarajevo



Zagreb

