

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 odgajanik – odgajatelj, na jednoj, te susret odgajanika sa svijetom, na drugoj strani. Herbart je upravo u odgajaniku 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 odgajanika 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 odgajanika i biću odgajatelja, a to je da se odgoj s jedne strane naslanja na ono pojedinačno u odgajaniku 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 odgajanika. 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 odgajaniku 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 pedagoškoj 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 odgajanika da ono što mu se posreduje 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 odgajanika, 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 odgajanika *otkriva*, a ne nešto što bi se moglo prenositi. Ovisno o tome koliko i kako odgajatelj osvijesti, potakne i pedagoški vodi odgajanika, on će iskoristiti i razviti svoje potencijale u vlastite prednosti, sposobnosti i doživljaje. Pedagoški autoritet

voditelj je odgajaničova procesa sebespoznavanja i samodjelovanja na putu samooblikovanja svoga bića. Odgajatelj ne oblikuje odgajanič, naprotiv, on ga uči i potiče prema aktivnoj slobodi i odgovornosti samooblikovanja. U ovom Vuk-Pavlovičevom 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, odgajanič (i to svaki odgajanič, 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* odgajanič, 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 odgajanič. Taj preobražaj može se ostvariti tek kroz svjesnost o obrazovljivosti u odgajanič. Uloga odgajatelja jeste da prvobitno osvijesti tu mogućnost u odgajanič, a potom adekvatno pedagoški vodi i potiče samoaktivnost odgajanič u procesu samooblikovanja.

Ovdje treba dodatno napomenuti i da onoliko koliko je odgajanič 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 *Bildsamkeit*a (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. Odgajanik 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 odgajanik 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 odgajanik.

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 odgajnika 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 odgajnika te upućuje na to da *Bildsamkeit* nije *urođen*, nego je *proizveden* i *stečen* kroz interakciju i dijalektički odnos odgajnika 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 odgajnika, pedagoško vođenje kao proces pomoći u samoblikovanju pojedinca ne bi bilo moguće. Stoga je jasno da *odgojivost* kao obilježje odgajnika 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 udjelovljava, 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),

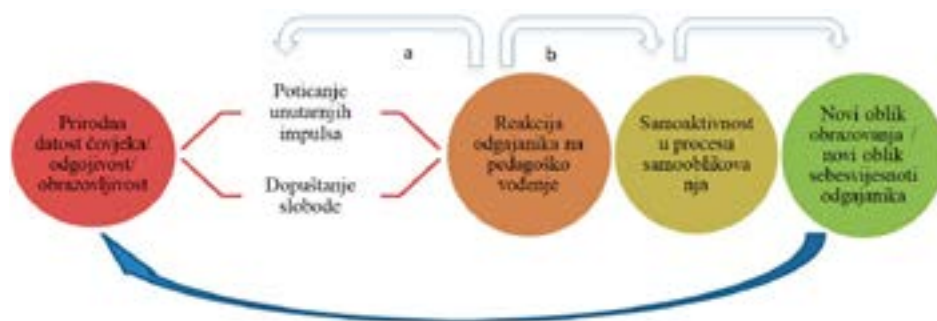
a obaveza društva prema pojedincu se ogleda u dopuštanju “prava na traženje vlastite sreće”, ali, doista, iskonskom traganju i hodu pojedinca, a ne pukom dirigiranju odgajatelja kuda i kako odgajnik treba ići (Sadžakov, 2005: 439).

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. Odgajaničkova 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.