

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 odgajnika kao *osuđenosti na slobodu* i odgovornost samoaktiviteta u davanju sebi oblika. Samosvjesnost o unutarnjoj neodređenosti odgajnika 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 pojмили društvenost) nužno izlazište pedagoškog procesa. Ukoliko čovjeka unaprijed pojмимо kao božansko biće, tada je vođenje čovjeka onom božanskom (opet, u skladu s time kako smo pojмили 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 rukovodili 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 pročititi, 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 prenamagane 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 omogući 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 Bubera (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 odgajnika 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 odgajnika 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 odgajnika. 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 odgajnika 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 odgajnika. 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 odgajnika uči da bude odgovoran prema samome sebi, vlastitoj umnosti i drugima.

Na ovome mjestu možemo konkretnije postaviti pitanje – što znači odgajanje i obrazovanje odgajnika 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 transcendiraju 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 transcendiraju. 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.