

6. PEDAGOŠKI TAKT KAO BIT PEDAGOŠKE PRAKSE

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

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

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

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

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

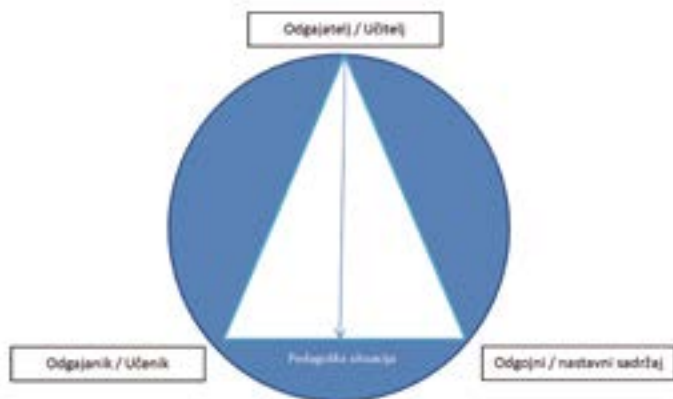
U prethodnoj rečenici vidi se i sam teorijsko-pedagogijski moment u pojmu pedagoškog takta. Nikakav pedagoški odnos, nikakva nastava, savjetovanje, mentoriranje i sl., nisu zamislivi kao *pedagoški* odnos, tj. onaj odnos koji potiče obrazovljivost, obrazovanje, autonomiju, slobodu, umnost, refleksivnost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

6.1. Pojmovno određenje pedagoškog takta

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.1.1. Koncept pedagoškog takta prema Jakubu Muthu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.1.2. Koncept pedagoškog takta prema Maxu van Manenu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2. Unutarnji glas – intuitivnost u pedagoškom taktu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3. Noviji pristupi izučavanju pedagoškog takta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

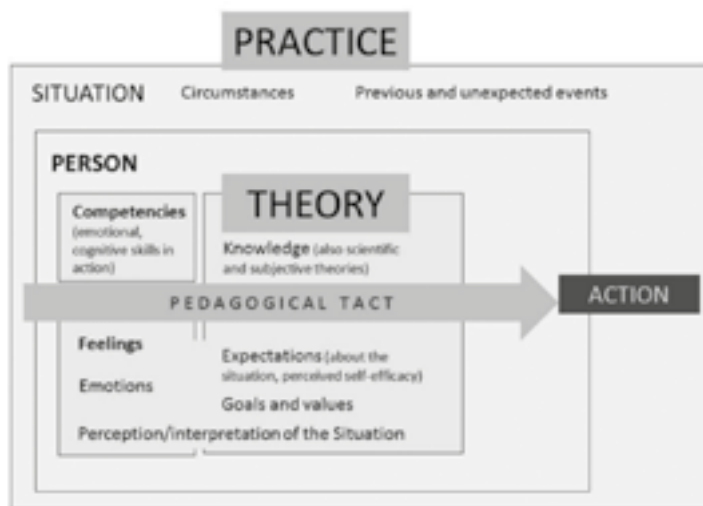
Kako je već rečeno, prema Patry i sar. (2016: 215) Herbartov koncept pedagoškog takta “bio je utjecajan u *geisteswissenschaftliche Pädagogik* (npr. Muth, 1982) i u fenomenologiji (npr. van Manen, 1991.), ali do sada nije empirijski analiziran”. Stoga je Patry s timom istraživača središte znanstvene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

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

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

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

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



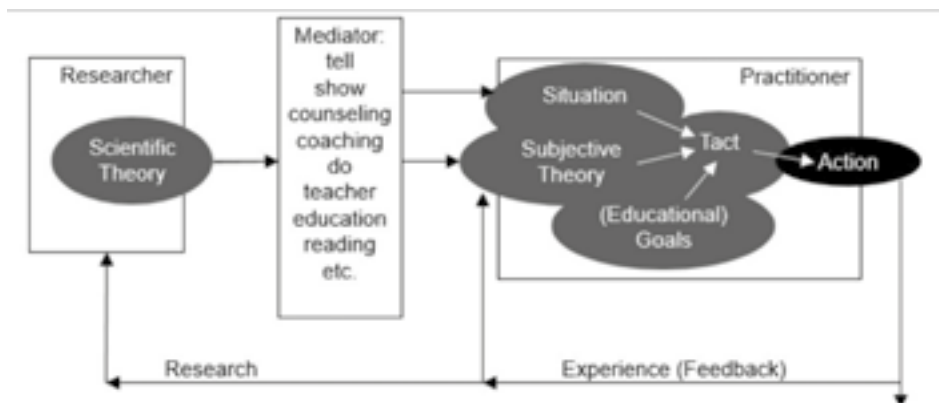
Shema 6. Pedagoški takt (Patry i sar., 2016: 219)

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

³¹ Usp. Zirfas (2022).