

7. ODGOJNA NASTAVA KAO REALIZACIJA PEDAGOGIJE

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

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

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

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

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

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

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

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

7.1. Odgojna nastava kao teorijski konstrukt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2. Elementi odgojne nastave

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

7.2.1. *Regierung der Kinder* (upravljanje djecom)

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

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

³² Prevod Palekčić (2010b).

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

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

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

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

7.2.2. *Unterricht* (nastava)

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2.2.1. “Interes” u odgojnoj nastavi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2.3. *Zucht* (Pedagoško vođenje / savjetovanje)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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