

УДК:37.01:801.73

37.03

ИД: 188297740

Примљено: 6. септембра 2011.

Прихваћено: 25. новембра 2011.

Оригинални научни рад

АСС. МР ПРЕДРАГ ЖИВКОВИЋ¹

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет, Катедра за социологију

ПЕДАГОШКИ ОДНОС, ТАКТ И АТМОСФЕРА: ФЕНОМЕНОЛОШКО-ХЕРМЕНЕУТИЧКИ ПРИСТУП

Апстракт: У раду се разматрају проблеми дијалогицитета у педагошком односу, сложена природа такта у педагошким ситуацијама и проблеми атмосфере као простора у коме се активни и конкретан педагошки однос развија. Статус педагошког труизма, саморазумљивих парадигми које није потребно посебно објашњавати и операционализовати, поменути феномени нису заслужено оправдали.

Аутор је покушао да ослика обресе, понуди општи преглед проблема педагошког односа као феномена дијалогицитета. Такт и атмосфера се овде појављују као суштинске и међусобно испреплетене појаве. Реч је о јединственим, непредвидивим и комплексним феноменима педагошког односа, скоро ван досега науке, кроз које можемо разумети педагошке ситуације у свом тренутном и пуном квалитету и капацитету. Остварују се у способности наставника да „чита“ педагошке ситуације *hic et nunc*, у способности заснованој на педагошком деловању које зависи *od њер-сјективна* значења које израћају из сваке ситуације и изнова појављују у њој.

Кључне речи: педагошки однос, такт, педагошка атмосфера, феноменологија, херменеутика.

¹ filozofski_km@yahoo.com

Са становишта педагогије, чини се да је од суштинског значаја за таквану „заједницу истраживача“ у учионици, питање и проблем односа ученика и наставника. Коју врсту искуства и које услове овог односа можемо означити као *развијајуће* или *профилзивне*? Разматрајући ово есенцијално питање, Липман (Lipman, 1991) се позива на размишљања Џона Дјуја и Георга Херберта Мида. За ове потоње „... педагошки рад би требало да буде међусобна размена искуства у којој млађи доносе искуство које би старији требало да објашњавају и интерпретирају“ (р. 23). Следећи ову идеју, Липман је мишљења да све образовне ситуације укључују посредовање одраслих у размени која се одвија између ученика и културе, где се, како то Мид истиче, предмет инструкције износи у форми проблема који се изводи из искуства детета, и где однос ученика и наставника постаје део природног решења. У таквом процесу, наставник је апсолутни педагошки ауторитет, али не у смислу демонстратора ауторитета заснованог на захтеву за поштовањем и наметању правила, већ у смислу стручњака који показује *педагошку снагу* и капацитет експерта. Он води, усмерава истраживање следећи „троврсни квалитет“ – *јединствене, недељиве и тренутне* ситуације истраживања (или *pragmanze*, како то стоји код Липмана) (Ibid., р. 25).

„Истраживање се остварује у ситуацији“ – у контекстуалним целинама или пољима. Ситуација је цела садржана у вредности „тренутног первасивног квалитета“ (Ibid., р. 28). Ови квалитети су слични ономе што означавамо терминима „*замршености*“ (perplexing) или „*неумишности*“ (disconsolate). Сва су истраживања вођена овим квалитетима, укључујући и сократовско истраживање“ (Lipman, 2003, р. 85).

Циљ овог рада је анализа педагошког односа, недељивости и ситуационалности педагошких искустава „тренутно одвијајуће праксе“, са тачке гледишта феноменолошке-херменеутичке филозофије.² Како се педагошка вредност наставника, његова разборитост, довитљивост, проницљивост и сналажљивост, односи између наставника и ученика, јединствена природа наставне ситуације и сл., заправо, како се све оне могу боље разумети у оквиру овог дискурса.

ДИЈАЛОГ, СУСРЕТ И ПЕДАГОШКИ ОДНОС

Чини се да је сусрет са другим људима веома значајна ствар у животу људи. Посебан карактер међуљудских односа разматран је у филозофији, између осталог, и у терминима „*сусретања*“ и „*дијалогицијетета/монологицијетета*“. Ови су појмови повезани са традицијом немачког идеализма и изнад свега, са критиком ове традиције која се појављује у феноменологији, егзистенцијализму и херменеутици. Начелна почетна тачка у овим филозофемама је увек *однос* нечијег *Ја* према *Ти*. Овај однос *центрираности* твори однос и

концепт „*другог*“ и „*другостии*“. Феномен сусрета, сусретања може бити „неухватљив“, уколико се међуљудски односи посматрају и виде „из споља и објективног“ или „са стајалишта треће стране“. *Сусрећ са другом особом увек се осћварује у живој йерсејекћиви индивидуалног*.

У модерним разматрањима питања педагошке епистемологије и филозофије образовања, *Марћин Бубер* (1878–1965) и *Ханс-Георг Гагамер* (1900–2002) се појављују у улози класика у разматрању ових феномена. Концепти сусрета и дијалогицитета коришћени су у дискусијама у различитом смислу и обиму. У ограниченем смислу, фокусираном на посебан карактер интерперсоналних односа, овај концепт се повезује са радовима Ота Фридриха Болнова (Bollnow, 1989; 1983). Концептуализација овог истраживачког проблема је најдоследније приказана код Бубера. За њега су „*сушћински сусрећ*“ и дијалогицитет изузетни догађаји у животу човека. Према егзистенцијалистичком погледу, сусрет и дијалог са другом особом представља „*йрернућно искуство јединств*а“. Друга особа неочекивано оставља утисак на мене, додирује ме различитошћу а ово искуство ме мења. Овакво сусретање, заједно са искуством јединства, није ограничено само на вербалну комуникацију, рецимо, у ситуацији учења. То није ствар *факћуалне* свесности особе и онога што говори као целисходности која проширује капацитет знања, већ је то, пре свега, нарочито искуство *годира* који има дубок и широк утицај на развој целокупне личности. Тако схваћен однос дијалога и сусрета са другима (родитељима, пријатељима итд.), креира наш *йгенћийћет*, наше *саморазумевање* (схватање себе). Постајемо *своји* док нам други то *говоре* у ситуацијама у којима смо потпуно присутни. Тоталитет у ситуацији сусрета је

² Херменеутичка педагогија, као европска педагошка баштина и традиција, има неколико својих варијантних форми. Могу се разликовати: духовно-научна педагогија (geistwissenschaftliche pädagogik) и херменеутичко-критичка педагогија (херменеутика као делатно-истраживачки метод) (Siljander, 1989). Педагогија, као независан наука, према Дилтају (Wilhelm Dilthey (1833–1911)) заснована је на односу васпитача и васпитаника. Касније, један од Дилтајевих следбеника, Херман Нол (Herman Nohl (1879–1960)), оправдава аутономно научно поље васпитања – бригом за добробит и благостање детета и безусловним правом да се образује и васпитава. То претпоставља педагошке односе (pädagogischer bezug) у којим је суштинска претпоставка став о „субјективном животу детета“. Нол га карактерише као однос љубави, развијеног и људског бића у развоју, чији је циљ добробит детета и то управљањем без изричитих захтева одраслих или било ког ауторитета (као и код Имануела Канта).

Утемељеност педагогије као независне науке утврђена је, према Нолу, на природи педагошких односа *sui generis*.

Ернст Венигер (Ernst Weniger), Херман Флитнер (Hermann Flitner) и Ото Болнов (Otto Bollnow), сви они као Нолови следбеници били су главни представници духовно-научне педагогије у Европи све до седамдесетих година прошлог века, када су их заменили представници херменеутичко-критичке педагогије (W. Klafki, K. Mollenhauer, H. Blankertz).

Дискусија о неким фундаменталним темама, као што су *йедагошки однос* и *йедагошко йоље* (pädagogischer feld) траје и данас (Siljander, 1988, p. 12).

суштина егзистенцијалистичке концептуализације: реципроцитет („*Ти Мени, Ја Теби*“), лична присутност, увиђавност, жеља да се разуме друга особа и самопоузданост су неопходни да би се она реализовала.

Шири и мање захтеван начин разумевања дијалогицитета је схватање по којем је суштински следећи финализам – однос према другој особи који има за циљ јединство („уједињење“) са том особом, али који је задовољава унутрашњом дијалогизацијом *обостраног дискурса* или *суштинским разумевањем*. Обострани говор (разговор) и разумевање су такође један од најзначајнијих нивоа дијалошког односа (према Буберу). Фундаментално питање је: *како могу досићи разумевање нечега што је са моје тачке гледишта сасвим страно и неизнано?* За Гадамера, суштинско разумевање не значи прилагођавање другог својим личним „хоризонтима“³, нпр. ономе што је већ познато и очигледно, или ономе што ми одговара јер се слаже са мојим мислима и осећањима. Ова врста слушања или читања, која искључује „*гру-џоси*“, није разумевање, јер се ништа ново нема разумети. Суштинско разумевање за Гадамера је дијалогски процес сусрета са другом особом, у коме мој лични *хоризонт значења* сједињује са хоризонтом друге особе, а чији је циљ и задатак пронаћи ново разумевање онога што је речено или написано као текст – у уједињењу и спајању са „другошћу“. Овде није реч о покушају да се разуме персонални живот, већ проблем и питање достизања перспективе другог.

ПЕДАГОШКИ ОДНОСИ

Шта дијалогицитет значи у *педагошким односима*? Да ли је отворен за дијалогски сусрет са другом особом, и уколико јесте, у ком облику?

Јохан Хајнрих Песталоци (1764–1827) и *Фридрих Шлајермахер* (1768–1834) се често наводе као родоначелници концепта педагошких односа. Као фундаментални односи у васпитању и педагогији проучавани су у немачкој херменеутичкој педагогији посебно. У општем смислу, педагошки односи реферишу на односе који чине педагошко деловање у којем је основни базични елемент *култура* (или традиција). Херменеутичка педагогија има за циљ разумевање и концептуализацију проблема – како је индивидуални процес изградње, репродукције, и с друге стране реформисање културе, могућ у оквирима наведених основних базичних елемената? Овде је нагласак на од-

³ Занимљиво, али ова врста херменеутике и дискурса се појављује код једног од најзначајнијих представника пропедеутике професионалног идентитета наставника, Кландиненија и његовог колеге Конелија (Connelly & Clandinin, 1999). Код њих се перспектива професионалног идентитета наставника појављује као „хоризонт педагошког беспућа...“, а све у језичком изразу који је још од Хусерла и Хајдегера означен као „нови категоријални филозофски језик и терминологија, ближи човеку“.

говорно деловање васпитача као услова субјективног процеса (претенциозно је дефинисати га као *bildung*), с једне стране, и репродукције (објективне, објективисане) културе, с друге стране. Однос васпитаник-ученик није само способност да оствари, да то учини сам било ко (без помоћи са стране). Ово се може и формулисати тако што се у конкретној ситуацији, на парадоксалан начин, реализује сусрет васпитача и васпитаника који није заснован само на интенцији васпитача, нити се у исто време може реализовати без њега. Васпитач је „овлашћен“ и од васпитаника и од културе.

Бубер представља педагошки однос као специјалан, нарочити облик дијалошког односа. *Ја-ѿи* односа између васпитача и васпитаника и не може бити у потпуности *реципрочан* однос, на исти начин као што *Ја-ѿи* однос заснован на равноправности и једнакости између одраслих, који је једнако тако одређен, може постојати само у начелу. Основа идеалног дијалога значи, према Буберу, способност обеју страна за дијалог да *живе* кроз ситуацију сусрета у свим својим аспектима; не само из појединачног угла гледања, већ из угла гледања „*ѿарѿнера у дијалогу*“. Бубер сматра да је ово фундаментални елемент у односима наставник-ученик, мада је он по својој суштини биполаран. Наставник мора покренути, инспирисати дијалошки *Ја-ѿи* однос код ученика, који опет „... одговара на ову иницијативу и признаје свог васпитача као сасвим одређену особу.“

Према Буберу, горе споменута васпитна веза, не може представљати пун реципроцитет, компатибилна захтевима идеалног дијалога. Васпитање, слично начину на који психотерапеут води пацијента, захтева да особа *живи* у сусрету, али у исто време значи и повлачење из њега. Васпитач заправо искуси раст и развој млађег на основу посматрања из тачке гледишта детета, али оно само (дете) не може, или није у стању да искуси активности васпитача из перспективе и тачке гледања васпитача. Наравно, ово представља „деструкцију“ васпитне везе захтевом за неопходношћу *Ја-ѿи* односа, и коначно, то је *исѿаравање* и *хлѿљење* педагошког односа, који је за Бубера *raison d’etre* васпитања.

Спикер (Spiecker, 1968) расправља о истој теми и раним интеракцијама мајке и детета. Дечји (инфантилни) свет се углавном састоји од мајчиног понашања, њеног гласа, лица, тела и руку. Интересантно је да се мајка сасвим другачије понаша према малој беби него према старијем детету. Она реагује неуобичајно, користећи посебан језик и мимику лица. Према Спикеру, чини се да дете од рођења поседује *ендогенетѿске* потенцијале за посматрање и моторичке способности и умења на којима се може градити социјална интеракција. У дозвољености да учествује у разноликим активностима, задацима и играма, беба заправо учи правила и конвенције партиципације у људским облицима живота. Овде је реч о *социјалној ѿреагѿѿацији*. Мада су ове тзв.

заједничке активности, тврди Спикер, углавном засноване на биолошким и хормонским факторима и условима, оне саме по себи не могу објаснити ово *заједништво*.

На основу претходних епистемиологема Спикер закључује да беба и родитељ требају једни друге, што је, испоставља се, витални услов педагошких односа. Најважнији корак у развоју тако младог бића је интеракција са родитељима, чега је резултат постепено усвајање *концепција дијалога*. Рана интеракција је једносмерна ствар, врста псеудо-дијалога који је заснован на иницијативи да се одговори на акције и импулсе новорођенчета. Мајка тако реагује на одговор детета који има комуникацијско значење, те понављајући ово, постепено *увлачи* дете у ситуацију која је слична дијалогу. Спикер описује деловање родитеља и њихов „концептуални оквир референци“ као *једнострану контрафактиуалност*, у којој родитељи претпостављају принципе које треба реализовати у исто време. Ова јединствена карактеристика педагошких односа јесте у ствари реформулација идеје биполаритета повезана са односима између васпитача и васпитаника.

Анализа специјалног карактера педагошких односа која је горе споменута је уједињена са идејом хуманог развоја детета у којој васпитач врши иницирање заједничког деловања уоквиреног „сопственим значењем“. Наравно, све ово наглашавајући чињеницу да ово није резултат природног развоја, већ људско постигнуће чији је циљ раст персоналне аутономије; а постиже се намером да се истакне позната идеја херменеутичке педагогије о васпитању као неопходном услову процеса *Bildung*. Ово је у основи отворен процес, *ex ante pro post*, у коме васпитаник васпитачу остаје „онај други“ или „друго“, и отвара питање о томе шта је садржај ума васпитача који га води и усмерава у конкретним ситуацијама. Шта испуњава овај процес, који садржаји? Питање упућује на обраду феномена у светлу концепта *шакта* и *атмосфере*. Како смо видели, истакнуто место у обради заузима дијалогичитет у педагошким односима, а који имамо намеру да опишемо у наредном одељку.

ТАКТ И ПЕДАГОШКА АТМОСФЕРА

Према Ван Манену, „*васпитачи или наставници не могу бити оријентисани на основама науке*“ (sic!) (Van Manen, 1999, p.121). Никаква посебна теорија васпитања нам не може рећи како да реагујемо у датој специфичној васпитној или наставној ситуацији. Наука има за циљ да пронађе *општи* објашњења за догађаје у природи или хуманој интеракцији, док Манен сматра да би педагошка истраживања требало да креирају педагошку теорију *јединствености* (*uniqueness*). Свака педагошка и васпитна ситуација је увек специјална и индивидуална у смислу и терминима васпитача, васпитаника и

услова. Он не сматра да је све што је у вези васпитања потпуно индивидуално и случајно, већ да су ови аспекти посебности увек суштински повезани са сваком ситуацијом. Педагошка истраживања би требало да ојачају „свесност у педагошкој ситуацији“ васпитача.

Ову врсту идеје, мада на општијем нивоу и плану, презентовао је Ханс-Георг Гадамер када је нагласио вредност Аристотеловог концепта *phronesis*⁴ у разумевању интерперсоналних ситуација. У поглављу под насловом „Херменеутичка релевантност Аристотела“ књиге „*Истина и метео*“, он је представио своју интерпретацију ове идеје. Моралне ситуације захтевају разумевање које није ни теоријско научно знање, а није ни техничко знање потребно да би се остварили пројектовани циљеви или произвело нешто. Чисто научно или техничко знање као водећи принцип васпитача, на пример, „теоријски засновано схватање наставног рада“, водиће механичком покушају решења у коме ће педагошки план и његова методичка реализација бити предетирмисана ствар. Овде теорија претходи пракси на неусмерени начин, чак и када би теорија била примењена специфично на ситуацију. Према Гадамеру, практична условљеност и сагласно томе деловање могу се објаснити само у вези са сваком специфичном ситуацијом посебно. Педагошке ситуације садрже суштинске и животворне аспекте који нису деривисани из нечег генерализабилног или подложног моделовању. Такт је такав један аспект.

Гадамер такт повезује са језгром *Bildung*-а. Постати културан је за Гадамера историјски процес развоја духа, и он функционише као безвремени обликујући елемент у оквиру сфере у којој се културна особа увек креће. *Bildung*, заједно са концептима здравог разума (*sensus communis*), суда (*urteilskraft*) и укуса (*geschmack*) ствара основу на којој су херменеутика, интерпретативно разумевање у хуманистичким наукама засноване. Они представљају практичан, рефлексиван пут сазнања базиран на интуитивној природи хуманистичке традиције изведене из *phronesis*⁵ Аристотелове теорије о врлинама, тренутне и отворене спремности за деловање у херменеутичким

⁴ Фронезис (гр. *phronesis*); разумност, мудрост, увиђавност, разборитост (Вујаклија, 1999, стр.956).

Phronesis (грч. интелигенција, смотреност): Практична мудрост, или сазнање о правим сврхама живота, код Аристотела раздвојена од теоријског знања и пуког закључивања о крајњим стварима или вештинама, и сама је нужан и довољан услов врлине (Блекбурн, 1999, стр.314).

⁵ “До данашњег дана јављају се покушаји да се у „методи“ аристотеловске етике – коју је он засновао као „практичну филозофију“, и у којој *phronesis*, **врлина практичне разборитости**, заузима централни положај – не види ништа друго до упражњавање те исте разборитости ... за разлику од *prohairesis*, која је практично знање онога који доноси неку разбориту одлуку (Гадамер, 2000, стр. 174–175)“.

ситуацијама. Такт је за Гадамера врста идеје која спаја ове базичне хуманистичке концепте и генерише тј. обликује Bildung.

Надаље, *шакт* за Гадамера значи одређену врсту **еластичности ума**, способност да се врати свести заборављено, као и отвореност према другима, као што је способност отклона од потребе за тренутним задовољењем интереса и потреба. Такт се манифестује и у реактивној сензитивности у ситуацији деловања у којој не добијамо информације из општих принципа. Такт говори шта морамо рећи или учинити у посебној и појединачној ситуацији. У својој неексплицитности и неекспресибилности, такт у схватању Гадамера, помаже да одржимо дистанцу, да избегнемо агресивност и интрузивне интервенције у личну интимну сферу људског. Изнад свега он истиче да је такт у исто време облик знања и бивствовања.

Гадамер мисли да су услови поверења у такт култивисани естетиком (у најширем смислу тог појма и речи) и историјском свесношћу. *Такт не функционише као рефлексивност, већ као непосредно сензационално догађање, у појединачним, личним случајевима као способност да се анализира и вреднује без захтева да се испуни кријеријски услови по себи за ове активности.* Такт је функција естетичког и историјског bildung-a, тврди Гадамер, а у ствари је врста „*ошшиге осећаја*“ који стоји иза емпиријског.

За Гадамера, такт који је повезан са херменеутичким искуством и новим разумевањем будућности представља нову могућност за ре-конструкцију bildung-a. Другим речима, такт је утемељен у дијалошком сусрету са „другим“, а зарад конструкције bildung-a. Тако је, такт, заправо *дијалошки феномен*. Можемо се даље питати о томе шта такт значи, нарочито са стајалишта конструкције васпитно-педагошке ситуације. *Шта је шакт у педагошким односима?*

У књизи коју је насловио *Педагошки шакт* (1962), Јакоб Мут је сачинио преглед историје концепта *шакта*. Прву артикулацију појма сместио је у раним предавањима младог Јохана Фридриха Хербарта (1776–1841) из 1802. године. Чини се да је Хербарт, опет, концепт такта кристализовао из различитих извора. Био је под утицајем искуства које је стекао као приватни тутор у Швајцарској, са једне стране, и посебно његове анализе основа музике и теорије музике којом се раније, пре тога, бавио, као и различитих анализа интерперсоналних односа које је имао прилике да успоставља лично. Такт је, после свега, повезан са ритмом и *музичким пулсом* (*пулсирањем*). Развој разумевања његовог значења од механичког пулса до истанчаног осећаја за ритам повезан је са Хербартовим боравком код Фон Штајгерових, и слушањем класика композиције 18. века који су у то време извршили значајан утицај и оставили утисак на младог Хербарта. *Тон* који је као појам предложио и увео

Шлајермахер 1799. као концепт за описивање *сензитивитетa* и *флексибилитетa* људских односа јасна је претеча Хербартовог такта.

Хербарт сматра да је критично питање за сваког наставника и његове вештине питање – како примењује такт у свом деловању и акцијама?

После Хербарта, референце на питање педагошког такта најчешће су чињене у дискусијама у Немачкој. У међувремену, такт је остао скоро потпуно непознат у истраживањима англоамеричког простора. Вилијам Џејмс је спомињао такт у контексту *емотивних способности наставника* у делу *Разговор са наставницима* (1899), али је тек Ван Манен у последњој деценији двадесетог века увео систематичније појам (такта) у дискусију на енглеском језику. Џејмс је сматрао да психолошко знање само по себи није довољно за доброг наставника; потребни су и неки додатни таленти, „фин инстинкт и схватање о томе да треба учинити и рећи оно што је потребно у у право време и на правом месту“. За Џејмса, настава је уметност у којој *изворни* наставник примењује резултате науке у пракси на свој особен и личан начин. Инстинктивна перцепција ситуације је најважнија ствар у овој уметности наставе, каже Џејмс. То је нека врста педагошке ингениозности којом наставник трансформише ситуацију у којој се налази са ученицима у *процес раста и сазревања*. Џејмс користи ове аргументе да би оправдао аутономност педагогије у односу на психологију. Утицај Континенталне Европске мисли на Џејмса је овде сасвим очигледан. На почетку своје анализе и дискусије Џејмс је и експлицитно споменуо Хербарта, а нешто касније у анализи и концепте и појмове „тона“, „школског тона“ и „такта“.

Како било, концепт педагошког такта није развијан систематичније пре Мута у књизи „*Pädagogischer Takt*“. Он наглашава „*повезану и непланбилну (nichtplanbarkeit) упуцугу педагошког такта*“ која је повезана са осећајем за непланирано у ситуацији наставе које је могуће искусити у свакој појединачној ситуацији наставе. Мут полази у елаборацију појма нарочито са дидактичке тачке гледишта. Према Муту ово значи покушај да се досегне значење појма такт истраживањем у његовом функционалном контексту или у конкретним ситуацијама у којима се манифестују карактеристике повезане са њим (тактом). Такт се, према Муту, манифестује уопште на много начина, и то као:

- уљудан и учтив говор-разговор (*Verbindlichkeit der Sprache*),
- природност деловања (*Natürlichkeit des Handelns*),
- избегавање повређивања детета (*Vermeiden der Verletzung des Kindes*),
- одржавање дистанце неопходне за педагошки однос (*im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz*).

У посебним, индивидуалним ситуацијама наставе (наставним ситуацијама), Мут пише да се такт појављује у (као):

- самопоузданост у ситуацији (Situationssicherheit),
- драматуршке вештине (dramaturgische Fähigkeit),
- дар импровизације (improvisatorische Gabe).

Мут нарочито покушава да покаже отвореност реализације такта када се у настави преузима ризик за отворене форме деловања које нису пре тога биле планиране и предвиђене. Недостатак планирања унапред значи отвореност за оно што се дешава у јединственој педагошкој ситуацији. Овде је реч о преузимању ризика, као и о остављању места за такт. За Мута, суштина улоге и функције наставника је (преузета од Хербарта) несебична размена љубави са дететом као и, нарочито, способност да се доносе брзе одлуке и досегне самопоузданост у ситуацији у којој се не следе рутинизовани поступци које је могуће као такве научити раније, мада се наставник за њих може припремити до одређеног степена и границе. Лако је приметити да се у анализи манифестација такта служи не само Хербартовим већ и Гадамеровим идејама и ставовима. Вредно је приметити да он не истражује такт у педагошким односима са тачке гледишта *дијалогицистички*.

У књизи под насловом „Наставни такт“ (The Tact of Teaching) Макс ван Манен рекапитулише теме из Мутове књиге, и прилагођава их феноменолошком гледишту кроз низ примера из праксе. У том смислу његов делатни метод у концептуализацији такта је сличан оном Мутовом. Ван Манен прави дистинкцију између општег тактичног деловања као симетричне интеракције одраслих и асиметричне интеракције у педагошком такту. О претходном, Ван Манен радије размишља као о начину реаговања а мање као о рефлексивној акцији. Иако општи такт подразумева повалачење и уступак, ипак је тактично деловање у вези са опстајањем јединке и њеним утицајем на живот других. Тактична би особа требало да буде сензитивна (осетљива), али у исто време и јака, као што такт захтева снагу и солидност, одлучност и отвореност, у исто време.

У такту се ради о искрености и истиности, он никада није лажан и претворан. Ван Манен описује тактичну особу као личност која је у стању да тумачи и чита туђе унутрашње стање и осећаје.

Одговорност која је укључена у такт и педагошке односе као примарно етичка категорија може се разумети кроз концепт одговорности („другог“) Имануела Левинаса (1906–1995). Прилагођена образовним ситуацијама одговорност и искуство одговорности није деривисано из рационалности или знања (о другима), већ је заснована на осећају не-посредне осећајности. У овом смислу, враћамо се Буберовом схватању педагошког односа као „изворног дијалога и сусрета“, непоновљивом искуству егзистенцијалног јединства са дететом.

У књизи „Педагошка атмосфера“ (Die Padagogische Atmosphere, 1964), Ото Фридрих Болнов расправља о „простору“ у коме се активни и конкретан педагошки однос развија. Болнов сматра да васпитање претпоставља одређено афективно стање одраслих и млађих: искреност, неподељеност и јединственост искуства, способност да се разликује и уочи јединственост и неповљивост дечјег живота, самоконтрола. Све су то примери врлина чије остварење у педагошким односима помаже да постанемо на-дете-оријентисани.

С друге стране, неопходни услов дечјег раста су поверење (у одраслог, наставника, васпитача), осећај одговорности, љубави и поштовања. Према овом аутору, одговорност не подразумева само бригу о млађима већ и спремност детета да „буде неговано“ (за негованост). Та двостраност (реверзибилност) је суштинска карактеристика педагошког односа. У педагошким ситуацијама она се успоставља „испреплетанем“ *афективних сйавова одраслих* и, ѿима сагласним, *емоционалним дисйозицијама младих*. Ова два аспекта „двостраности“ су само различити видови (еманација) истог афективног медија (сусрета младих и старијих). Према овом концепту, педагошка атмосфера представља „простор потпуне хармоније васпитача и онога о коме се васпитач брине, а која се формира у педагошким ситуацијама, и није деривисана из интеракције као неког посебног менталног стања, већ се конституише у сусрету – овде и сада“.

Овај „сентимент“ који израња из сусрета, помаже да стекнемо потпуно искуство простора. Према Болнову, опште расположење подршке које скуси дете, појављује се као језгровит осећај у односима између људи који су укључени у педагошки однос. Одрасли и млађи, потпомогнути овим општим расположењем (оријентацијом) и фундаменталном природом, имају јак утицај на оне друге, и активно креирају самосвојну атмосферу. Позитиван и здрав развој претпоставља да дете развија одређена, одељена и језгровита осећања у педагошком односу – да би учествовала у размени истих осећања са одраслима.

Са тачке гледишта одраслих, природа педагошког односа представља рефлексивни увид у оно што је добро, сензибилизираност за хуманост, веру у развој детета и, коначно, стрпљење и самоконтролу очекивања. Болнов је био непријатно изненађен због тога што ова питања, која су суштинска са становишта васпитања, нису посебно елаборирана након Хермана Нола. Разлог је, чини се, повезан са тешкоћом да се позитивно повежу природа педагошких ситуација и педагошко деловање васпитача. Да би се разумела педагошка процесуалност потребно је преузети ризик и nelaгоду прихватања лаке (површне) аналогije са методологијом и технологијом продуктивности, или пак са органицистичком идејом прогреса, раста и развој. Болнов сматра

да на тај начин губимо оно што је у васпитању суштинско – досегнути одговарајућу педагошку атмосферу.

У педагошком односу заснованом на дијалогицитету (не постоји монологицитет у такту, он је увек облик перформативног знања-у-акцији), атмосфера је суштински базирана на отворености, намери да се истински ратуме личност, на поштовању различитости и поверењу („обезбедити простор за присуство друге личности“). Васпитачи реализују одговорност у обликовању атмосфере, не само са ученицима већ и у заједници ученика.

Атмосфера је углавном конституисана у телесности (корпоралности), кроз експресивност телесног значења. У педагошком односу, поглед на другу особу, на пример, може најавити претпоставку (дознаку) моћи, зближавања, испитивања, поштовања итд. На исти начин, тело у простору обезбеђује смисао атмосфере. Најлакше се примети то када наставник стане пред ученике или када се креће у учионици.

Суштинско питање у Хајдегеровом *Битак и време* је повезано са пре-интелектуалним условима „прихватања света“ (erschlossenheit). Он смешта расположење (сентимент) које „израња“ у простору као примарно, најважније од свих услова атмосфере. Ово стање, пак, не конструише само неку нејасну и неразговетну позадину неопходну за разумевање, већ је и само суштински део „отварања новог“. „Свет и сопство отварају се у складу са сопственом духовношћу“ (Хајдегер, 2007, стр.48). Да бисмо се сусрели у свету са нечим сигурним и одређеним, то нешто мора имати облик (бити обликовано) и унапред, на неки начин, отворено.

Дакле, за ствари које у сусретању добијају значење и одговарајућу интерпретацију, мора претходити нека врста пре-отворености. Према Хајдегеру, ова отвореност последица и исход наших афективних односа са светом.⁶

Атмосферу не би требало схватити као „нејасну и мрачну основу“ учења и поучавања, већ као оно што суштински води и конституише сазнање. Разумевање и атмосфера су испреплетени феномени (interwined phenomena). Овај холистички образац размишљања, типичан за феноменологе и херменевтичаре, не допушта истраживање когнитивних структура које је одвојено од не-когнитивних структура (у овом дискурсу означене као „осећаји и физичка стања“).

Закључне напомене

Покушали смо да дамо обрисе, општи преглед проблема педагошког односа као феномена дијалогицитета. Такт и атмосфера се овде појављују

⁶ Едмунд Хусерл (1859–1938) пише у сличном смислу о животним интересима, вредностима, циљевима и осећањима.

као суштинске и међусобно испреплетене појаве. Реч је о јединственим, не-предвидивим и комплексним феноменима педагошког односа, скоро ван до-сега науке, кроз које можемо разумети педагошке ситуације у свом „тренутном и пуном квалитету“. Остварује се у способности наставника да „чита“ педагошке ситуације *hic et nunc*, у способности заснованој на педагошком деловању које зависи од „перспектива значења које израњају из сваке ситуације и изнова појављују у њој“.

Педагошки однос претпоставља дијалог, намеру да се „дотакне“ васпитаник као „друго“, и не функционише само као формула унапред конструисаних циљева и планова. У такту и атмосфери, кроз трансфер и трансформацију, субјективно као да „дотиче“ објективно.

ЛИТЕРАТУРА

- Bollnow, O.F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology & Pedagogy* 1:7, 5–11.
- Бубер, М. (2000). *Ја и Ту*. Београд: Рад.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in Teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Dahlin, B. (2001). The Primacy of Cognition . or of Perception? *Science & Education* 10, 453–475.
- Гадамер, Х.Г. (2011). *Истиина и мѿлог: основи филозофске херменеуѿике*, Београд: Плато.
- Гадамер, Х.Г. (2003). *Феноменолошки ѿкрѿѿ*, Београд: Плато.
- Хајдегер, М. (2007). *Биѿак и време*, Службени гласник, Београд.
- Хусерл, Е. (1976). *Идеја феноменологије*. Београд: Филип Вишњић.
- Кант, И. (2002), *Васѿиѿање деце*, Београд: Просвета.
- Kennedy, D. (1992). The Hermeneutics of Childhood. *Philosophy Today*, spring 1992, 44–58.
- Kennedy, D. (1990). Hans-Georg Gadamer’s Dialectic of Dialogue and the Epistemology of the Community of Inquiry. *Analytic Teaching. The Community of Inquiry Journal*, 11:1, 43–51.
- Kennedy, D. (1997). *The Five Communities*. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, XVI:4, 66–85.
- Kennedy, D. (1998). Reconstructing Childhood. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 14:1, 29–37.
- Kohan, W. (2002). Education, Philosophy and Childhood: The Need to Think an Encounter Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 16:1, 4–11.
- Lipman, M. (1994). Do Elementary School Children Need Philosophy. *Kasvatus. Finnish Journal of Education*, 25:3, 281–286.
- Lipman, M. (1997). Thinking in Community. Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines, XVI:4, 6–21.

- Lipman, M. (2001). Dramatizing Philosophy. Critical and Creative Thinking. *The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 9:2, 10–15.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press (second edition).
- Lushyn, P. (2002). The Paradoxical Nature of Ecofacilitation in the Community of Inquiry. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 16:1, 12–17.
- Lushyn, P. (2003). Some Reflections on the Ecology of Pedagogical Space. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 16:3, 4–11.
- Lushyn, P. & Kennedy D. (2003). Power, Manipulation and Control in a Community of Inquiry. *Analytic Teaching. The Community of Inquiry Journal*, 23:2, 17–23.
- Mead, G.H. 1993. Language as Thinking. In Lipman, M. (ed.) *Thinking Children and Education*. Dubuque: Kendall / Hunt Publishing Company, 319–323. Originally published as .The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction. in *Science* 31 (1910), 688–693.
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Oelkers, J. (2006). The Strange Case of German „geistwissenschaftliche padagogik“, *Analytic Teaching. The Community of Inquiry Journal*, 26:3, 18–26.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself and Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Siljander, P. (1988). Main Orientations of Hermeneutic Pedagogics (in Finnish). University of Oulu. *Reports from the faculty of education* 55.
- Spiecker, B. (1984). The Pedagogical Relationship. *Oxford Review of Education*, Vol. 10, No. 2, 203–209.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. New York. New York Press.
- Van Manen, M. (1993). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Alberta: The Althouse Press.
- Yalom, K. (1994) 'Martin Buber' in Z. Morsy (ed.) *Thinkers on Education Volume 1*, Paris: UNESCO.
- Живковић, П. (2008). *Самовредновање и педагошки њактї наставника*. Јагодина: Капрос.

Predrag Živković

TEACHING RELATIONSHIP, TACT AND
ATMOSPHERE:
PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTICAL
APPROACH

Summary

This paper discusses the problem dialogicity in pedagogical relationship, the complex nature of stroke in pedagogical situations and atmosphere as well as space in which the active and specific pedagogical relationship develops. Status of pedagogical trueism, selfexplained paradigms that do not need to explain and operationalize, the above phenomena are not justified deserved.

Author has tried to depict the contours, offering a general overview of the issues pedagogical relationship as a phenomenon dialogicity. Tact and atmosphere here appear to be essential and intertwined phenomena. This is a unique, unpredictable and complex phenomena of the pedagogical relationship, almost beyond the reach of science, through which we can understand the educational situation in their immediate and full quality and capacity. Realized in the ability of teachers to "read" pedagogical situation *hic et nunc*, the pedagogical skills-based activities that depend on *the perspective of meaning that emerge from each situation and re-appear in it*.

Keywords: pedagogical relationship, tact, pedagogical atmosphere, phenomenology, hermeneutics.