

ZAŠTO JE (NE)VAŽAN PEDAGOŠKI TAKT?

Sofija Vrcelj¹, Siniša Kušić², Nadja Čekolj³

Primljen: 29. 6. 2023.

Prihvaćen: 17. 10. 2023.

Pojam pedagoškog takta teško je teorijski definirati i operacionalizirati u praksi. Cilj ovog rada je analiza ovog konstrukta koji se često koristi u teoriji i praksi, a koji se u literaturi različito određuje i razumije. Unatoč tome što se načelno shvaća da je pedagoški takt krucijalan u odgojno-obrazovnom djelovanju, taj je fenomen još uvijek obavijen velom mističnosti i zbog toga doveden na rubno područje odgojno-obrazovnog diskursa jer nije podložan biheviorističkom, mjerljivom i konceptualno tehničkom jeziku. Pedagoški takt naziva se i »draguljem pedagoškog umijeća«, za koje se podrazumijeva da se razvija teorijskim razumijevanjem odgojno-obrazovnog procesa, a usavršava tijekom prakse. Učitelj s izraženim pedagoškim taktom na prvo mjesto stavlja dobrobit i interese učenika, poštuje učenike i njihove posebnosti, sposoban je protumačiti njihove misli, razumijevanje, osjeća je i želje te obzirno i primjereno djelovati u složenim i nepredvidivim odgojno-obrazovnim situacijama. Pedagoški takt pruža učiteljima temelj za stalno unaprjeđivanje prakse, vlastitih pedagoških stavova i vrijednosti, ali i kritičko promišljanje kurikula.

Ključne riječi: pedagoški takt; pedagogijska teorija; pedagoška praksa; pedagoško umijeće; intuicija; (samo)refleksija; učitelj

¹ Sofija Vrcelj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Hrvatska, svrcelj@ffri.uniri.hr; <https://orcid.org/0000-0001-9531-3293>

² Siniša Kušić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Hrvatska; skusic@ffri.uniri.hr; <https://orcid.org/0000-0002-9395-4588>

³ Nadja Čekolj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Hrvatska; nadja.cekolj@ffri.uniri.hr; <https://orcid.org/0000-0003-4145-7341>

Uvod

Prva metaforička uporaba takta, ne kao taktilnog osjećaja fizičkog kontakta, već kao sposobnosti razumijevanja društvenog kontakta i prikladnog ponašanja usmjerenog prema izbjegavanju uvrede ili neugodnosti, pojavila se u Voltaireovu pismu iz 1769. godine. Pojam takta, pod kojim razumijeva posebnu vještinu prosuđivanja ili osjećaj ispravnosti za druge, Voltaire je iz domene glazbe unio u područje društvenih interakcija (Heyd, 1995). U glazbi, takt unosi vremensku strukturu u glazbeno djelo i njegova je osnovna jedinica vremena. Iznimno je važan za harmoniju jer unosi red u glazbu sinkronizirajući pojedinačne glasove na temelju zajedničke vremenske strukture. U orkestru s mnogo različitih svirača izazov je istodobno svirati različite note tako da dobivena konsonanca stvara skladan rezultat. Rješenje za ovaj izazov nalazi se u ulozi dirigenta koji dirigentskom palicom označava i kontrolira vrijeme. Dirigent odabire i odnose među različitim tonovima tako da neke ublaži, a neke podigne (Berberich *et al.*, 2020).

Pojam *takt* izveden je iz latinskog *tactus*, *tangere*, što znači doticanje, utjecaj, učinak i osjet (Heyd, 1995; Suzuki, 2012) pa je stoga taktična osoba osjetljiva, diskretna, razumna, suosjećajna, oprezna, inteligentna, mudra, oštra, perceptivna, jasna, razumljiva, milosrdna, ugodna, dobra, nježna, oprezna i pažljiva. Takva je osoba sposobna integrirati osjetila u jedinstvenu cjelinu kako bi izgradila dobro razumijevanje trenutačne situacije i drugih ljudi u njoj (Suzuki, 2014). Za razliku od taktične osobe, netaktična osoba nema navedene karakteristike, odnosno netaktičnost označava neosjetljivost, beskrupuloznost, nered, nemir i niz drugih *netaktičnih* karakteristika (Berberich *et al.*, 2020). U fenomenološkom diskursu takt se shvaća kao osjećaj dodira ili kao sam dodir povezan sa sposobnošću ophođenja s ljudima. Ljudski kontakt s drugima pojavljuje se u raznim oblicima, poput kontakta kožom, primjerice kontakt djeteta s majčinih grudima, ali i kao duševni i duhovni kontakt s bližnjima. Općenito govoreći, takt je elementarni tjelesno-psihološki čimbenik koji oblikuje čovjekovu ljudskost (Suzuki, 2014). Kao filozofski, odnosno pedagoški koncept, takt je rezultat romantizma s kraja osamnaestog i prve polovice devetnaestog stoljeća u Europi, s naglaskom na posebnost situacija i važnost emocija i estetike. Takt označava osjećaj, osjetljivost, dobar odgoj (Heyd 1995; Suzuki, 2014; Ljungblad, 2020). Termin *takt* i *taktilnost* odnosi se na

dodir i djelovanje s namjerom procjene, prihvaćanja i razumijevanja. Međutim, kako je takt povezan s blizinom i dodirom, u načelu može biti povezan i sa zlostavljanjem osobe ili nekim drugim štetnim djelovanjem (Kraus i Senkbeil, 2022).

Razmjerno mali broj radova o pedagoškom taktu na nacionalnoj (Palekčić, 1999; Jukić, 2010; Ošap, 2017) i međunarodnoj razini (van Manen, 1991, 1995, 2015; Suzuki, 2012) sugerira da je riječ o važnom pojmu, ali kojeg je teško teorijski definirati i praktično operacionalizirati. Pedagoški je takt »podjednako emocionalni, društveni i moralni fenomen te zbog toga lako ulazi u kontekst mistifikacije« (Burghardt i Zirfas, 2019, 8). Oskudnost radova o pedagoškom taktu, barem kada je riječ o nacionalnom kontekstu, može se tumačiti i time što takt zadire u epistemologiju pedagogije, posebice u analizu odnosa pedagogijske teorije i pedagoške prakse, što je kamen spoticanja u uspostavljanju znanstvenog identiteta pedagogije (Bellerate, 1979). Važno je pitanje kako je teorija koja zahtijeva opću valjanost povezana s jednom uvijek specifičnom i posebnom praksom i, obrnuto, kako subjektivno pojedinačna praksa može pronaći svoj put u općevažećoj teoriji (Neuweg, 2011). Izraz 'pedagoški takt' pokazuje specifičnu svijest o problemu, s pitanjima odredivosti i neodredivosti, sigurnosti i nesigurnosti, dostupnosti i nedostupnosti pedagoškog djelovanja.

Unatoč važnosti, pedagoški takt je u vremenima kompetencijsko-teorijskog shvaćanja odgoja i obrazovanja te podučavanja skliznuo na rubno područje odgojno-obrazovnog diskursa zbog toga što nije podložan biheviorističkom, mjerljivom i konceptualno-tehničkom jeziku (Zirfas, 2014). Učitelji diljem svijeta sada su obično podložni standardima koji određuju njihovu ulogu i aktivnost radi uspješne primjene najučinkovitijih metoda podučavanja usmjerenih na optimizaciju ulaza i izlaza, sredstava i ciljeva (Vrclj *et al.*, 2021). *Mjere* učenikova učenja i kompetencije te rezultati testova postali su uobičajene vrijednosti za učitelje i (obrazovne) političare, a čini se da takva praksa ne ostavlja mjesta za individualnost i autonomiju učenika – za bilo što izvan mjerljivih ciljeva (ishoda učenja) i sredstava za njihovo postizanje. Zanimarivanje takta u pedagogijskoj teoriji može se objasniti činjenicom da se pedagogija stoljećima primarno bavila odgojem kao svjesnim vođenjem, promišljenim djelovanjem i namjernim utjecajem, odnosno shvaćanjem odgoja kao procesa koji se može racionalno planirati. Osim

toga, politike usmjerene na učinkovitost i efikasnost *izguravaju* kompetencije učitelja koje pokazuju poštovanje i dobronamjernost prema učenicima i stav u kojem se propituje vlastito iskustvo. Takt je oblik (implicitnog) znanja koji je po svojoj prirodi normativan, ali ujedno i osoban i ne može se svesti na skup načela podučavanja ili na određene vještine. Stoga ga je lakše sažeti u anegdotski jezik i objasniti iz perspektive djetetova iskustva, što sugerira anegdotalni, interpretativni i fenomenološki diskurs (van Manen, 1995, 2012) kojim se može poboljšati normativna osjetljivost. Fenomenološku tradiciju reinterpretacije takta posebno zastupa van Manen (1991, 2015) konceptom pedagoške promišljenosti i takta, koji snažno utječe na koncept reflektivnog praktičara (Schön, 1987). Ukazujući na problem odnosa teorije i prakse, van Manen (2015) ističe da se taktičnost nikada ne može sveobuhvatno shvatiti metodama društvene znanosti, već je potrebno primijeniti fenomenološka načela. U praksi van Manen ukazuje na Kairosov trenutak, odnosno na starogrčkog boga sretnog trenutka, što znači da u situacijama o kojima ne znamo mnogo trebamo iskoristiti priliku da učinimo nešto jer samo nekoliko sekundi poslije moglo bi biti kasno. Kairosovi sretni trenutci su čisti, savršeni, nepredvidivi i nekontrolirani, ali trenutci koji posjeduju mogućnost (van Manen, 2015, 52).

Pojam pedagoškog takta dodatno dobiva na važnosti u dinamičnim i različitim *pedagoškim okvirima* koji su bremeniti situacijama koje postaju sve teže savladive, a na koje se treba naći pedagoški odgovor. U odgoju i obrazovanju je sve izraženija kulturna, društvena i individualna *zbrka* koja se pokušava artikulirati individualizacijom i biografizacijom, heterogenošću i globalizacijom, pluralnošću vrijednosti, inter-, multi- i transkulturalnošću, subjektivizacijom i kolektivizacijom, a u rješavanju te i takve zbrke pomaže pedagoški takt (Forghani-Arani *et al.*, 2019).

1. Što je pedagoški takt?

Pedagoški takt nije izvorno stvoren kao teorijski konstrukt već je proizašao iz pedagoške prakse te je potom opisan kroz fenomenološki pristup. Već u 17. stoljeću Johannes Bruno (1617.–1697.), luteranski teolog, profesor zemljopisa i školski inspektor, istaknuo je potrebu da učitelj suosjeća s »ljudima, vremenom i prilikama« (Bruno, 1650, 27,

u: Wolf, 2018, 161), što sugerira potrebu uvida u situacije podučavanja i učenja i njihovo razumijevanje. Pedagoški takt u pedagoški znanstveni diskurs unosi Johann Friedrich Herbart (1776.–1841.) (Palekčić, 1999; Protner, 2003) u kontekstu nastojanja profesionalizacije učitelja početkom 19. stoljeća kako bi se suzio jaz između teorijskog znanja učitelja, koje nije uvijek bilo dovoljno za rješavanje složenih situacija u razredu. Kao učitelj za djecu iz bogatih obitelji, Herbart je iz vlastita iskustva naučio koliko je važna vještina usmjeravanja odgojno-obrazovnih interakcija s učenicima. Posebno je važnim istaknuo uočavanje kada je vrijeme za razgovor, a kada treba pustiti učenika da govori i, što je najvažnije, kada mu dati važnu ideju koju će sam dalje razvijati (Suzuki, 2012). Herbart je smatrao da rješavanje složenih situacija u učionici zahtijeva primanje, opažanje, osjećanje i prosuđivanje, kao i odricanje od rutine i oslobađanje od utjecaja navika (Sipman *et al.*, 2019).

Za bolje razumijevanje takta Herbart je u svojim radovima koncipirao četiri modela: 1) model praktičnog kruga (djelovanja); 2) model hermeneutičkog kruga (refleksije); 3) model moderne znanosti i tehnologije utemeljen na načelima uzroka i posljedice, oslobođen praktičnog i hermeneutičkog te stoga nije primjeren za odgojnu znanost i 4) model pedagoškog takta (Herbart, 1802, u: Wolf, 2018). Tragajući za epistemološkom funkcijom pedagoškog takta, Herbart razlikuje pedagogiju kao znanost i odgoj kao umjetnost te je u skladu s takvim poimanjem za uspješan odgojni rad važan takt koji je sličan Kantovoj prosudbi. U nastavi je taktičnost bitan kriterij kvalitete učitelja koji pripremu za nastavu ostvaruje razmišljanjem, istraživanjem i znanošću, ali i tako što »otvara svoj um, svoju glavu i svoje srce kako bi pravilno upio, obratio pozornost, osjetio i prosudio pojave koje ga očekuju i situaciju u kojoj se nalazi« (Herbart, 1802, 9, u: Müssener, 1977, 263). Za Herbarta je krucijalno pitanje kvalitetnog učitelja kako razviti takt koji je »najveći dragulj pedagoškog umijeća« (Herbart, 1806, 52, u: Benner, 1986, 92). Budući da izravan transfer iz teorije u praksu nije moguć, potrebna je srednja karika koja će popuniti nastalu prazninu i tako regulirati odnos između znanstvenih ideja i osobnog iskustva (Palekčić, 1999). Herbart tu srednju kariku naziva pedagoškim taktom koji ukazuje na razliku između onoga što jest i onoga što bi trebalo biti, onoga što je činjenično i onoga što je normativno, onoga što je moguće i onoga što

je razumno (Herbart, 1802, 149, u: Müssener, 1977; Palekčić, 1999; Schmied-Kowarzik, 2008).

»Teorijsko određenje smisla odgoja ne može izravno premostiti jaz između teorije i odgojne prakse, već dobiva zasluženno praktično značenje preko odgojitelja koji je tome usmjeren i čiji je ‘pedagoški takt’ posrednički autoritet između teorije i prakse. Da bi odgojitelj mogao prionuti svome poslu s ispravnim raspoloženjem, pazeći da iskustvo s kojim se susreće prima s pravim prethodnim pojmovima, u tu mu svrhu treba služiti znanost, pedagogija. Svaki teoretičar, međutim, ma koliko dobar bio, prakticirajući teoriju, sasvim nehotice između teorije i prakse umeće neku srednju kariku, određeni takt, brzu procjenu i odluku jer teorija ne može unaprijed odrediti svaki konkretan slučaj. Taj takt raste prirodno za odgojitelja i razvija se tijekom prakse preko učinaka onoga što doživljava u ovoj praksi. Na drugoj strani, teorija može povećati utjecaj na formiranje takta usmjeravanjem odgojitelja prema zadacima smislenog odgoja. Budući da praksa različito utječe na formiranje takta, teorija o taktu može postati praktična jer o njoj ovisi hoće li i kako organizirati i kontrolirati raspoloženje odgojitelja prije pokretanja odgojno-obrazovnog djelovanja te, posljedično, hoće li i kako regulirati i kontrolirati osjećaje tijekom obavljanja ovog posla, a time i onaj takt od kojeg ovisi uspjeh odgojno-obrazovnih nastojanja. Radnjom se samo uči umjetnost, stječe se takt«, ali to postiže »...samo onaj koji je prethodno naučio znanost i učinio je svojom [...]« (Herbart, 1806, 126–127, u: Schmied-Kowarzik, 2008, 37–38)

Herbart s pravom daje prednost teoriji jer jedino teorijska definicija smisla odgoja može ponuditi smislene orijentacije za praksu učitelja. Prelazi, međutim, granice ovog pristupa smatrajući da je takt koji se prirodno razvija u praksi limitiran teorijskim određenjem odgoja, čime postaje poslušni sluga teorije (Benner, 1993; Metz, 1995; Schmied-Kowarzik, 2008). Jednako tako, takt je neposredni vladar prakse jer se učitelj u brzoj procjeni konkretnih uvjeta prakse i odlučivanju može približiti idealu teorijskog značenja (Schmied-Kowarzik, 2008). Za takt je važna moć moralnog prosuđivanja koja proizlazi iz promišljenih osjećaja i omogućuje poduzimanje radnji u realnom okruženju. U prirodi je teorijskog znanja da nijedna društvena znanstvena činjenica, nijedna moralna filozofija i nijedna metoda podučavanja ne može *reći* učiteljima što trebaju raditi u određenim okolnostima jer je društveni kontekst događaja u učionici uvijek toliko složen da ga nijedna teorija ne može u potpunosti shvatiti (Gastager *et al.*, 2017). Zadatak je učitelja da stječe sposobnost pravilna postupanja i da o tome sam odlučuje u trenutačnim odgojno-obrazovnim situacijama pa bi se

moglo reći da bi u idealnom slučaju, želi li u tome uspjeti, morao imati neku vrstu profesionalnoga *kameleonskog* pogleda. Iako se pedagoški takt dominantno stječe u praksi (Palekčić, 1999), podloga učiteljeva taktična djelovanja je dobro teorijsko obrazovanje. Međutim, u sužavanju jaza između teorije i prakse preko pedagoškog takta, postoji realna opasnost od nepedagoškog djelovanja jer pedagoške odluke donose različiti pojedinci u koje je uključena i individualna savjest svakog učitelja (Müssener, 1977). To sugerira zaključak da praksa ipak nije uvijek prikladan sustav povratnih informacija za dugoročno povećanje kompetencija učitelja jer se može javiti sumnja u potencijal učenja intuitivnim i improvizirajućim djelovanjem.

Uz to, javlja se problem razumijevanja i osjetljivosti suptilnih informacija o procesima učenja i razumijevanja pojedinačnih učenika te o vezama između tih procesa i vlastitih postupaka. Takve dvojbe generiraju etičke dimenzije djelovanja jer je riječ o pažljivom i primjerenom ophođenju s drugom osobom (Burghardt i Zifras, 2019). Taktičan učitelj pojedinačnom brigom pokušava uvažiti osobnost svakog djeteta i njegovu posebnu, individualnu situaciju i tako izbjeći situacije koje nisu primjerene djetetu. Herbartov je pedagoški takt sposobnost prosuđivanja kojom učitelji posreduju u skladnoj ravnoteži između teorije i prakse (konkretne odgojno-obrazovne situacije) (Suzuki, 2012, 2014).

Naslanjajući se na Herbarta, pedagoški takt analiziraju predstavnici duhovno-znanstvene pedagogije koji odgojno-obrazovni proces tumače u sveobuhvatnom kulturno-povijesnom kontekstu. Duhovno-znanstvena pedagogija dominantnim je ciljem odredila praktično djelovanje i sa stajališta djeteta javljajući se kao njegov odvjetnik kada je to potrebno (Vrcelj, 2018). Tako, primjerice, Herman Nohl, ističe da je za pedagoški takt važna ravnoteža između teorije i prakse kako bi se izbjeglo kretanje po »krivom putu« (Nohl, 1960, 83). Za određivanje ravnoteže između teorije i prakse, Nohl (1960) taj pristup naziva *Messotes* slijedeći Aristotelovo učenje o vrlinama, što je poželjni cilj učiteljeva uravnotežena ponašanja. U pedagoškom taktu važno je da učitelj postigne ravnotežu koja ovisi i o pedagoškoj situaciji (Gastager i Patry, 2022). Briga o dobrobiti djeteta načelo je u odgoju i obrazovanju koje je obilježeno blagim odnosom između odrasle osobe i bića u razvoju koje svijet doživljava na različite načine (Kreis, 2018). Pod utjecajem reformske pedagogije s početka 20. stoljeća Nohl odbacuje pedagogiju

kojoj su polazišna točka ciljevi učitelja, a za ostvarenje tih ciljeva koriste se sredstva prisile (Nohl, 1960; Kreis, 2018; Friesen, 2020). Nohl je želio kreirati pedagogiju koja će biti prilagođena subjektivnom životu pojedinca, čime se nameće pedagoški imperativ odgovornosti jer učitelj treba štiti interese mladih odabirući pritom svoj pristup (Vrcelj, 2018), ispunjen ljubavlju prema mladom biću. Učitelj treba odbaciti zadatak formiranja djeteta, odnosno učenika prema specifičnim, unaprijed određenim, objektivnim ciljevima koje je odredila država, crkva, zakon, gospodarstvo i okrenuti se fizičkom i psihičkom razvoju djeteta (Kreis, 2018; Friesen, 2020). Da bi se dijete oslobodilo otvorenih pritiska ekonomskog ili društvenog konformizma, učitelj treba pedagoški odnos ostvariti kao odnos pun ljubavi. Pedagoška je ljubav usmjerena na subjekt, odnosno na ono što on sada može ili ne može, na njegov trenutni ili budući interes, odnosno na njegov ideal (Nohl, 1960; Bašić, 1994). To je vrsta angažmana izražena u svom najprofinjnijem obliku kao pedagoški takt. Drukčije rečeno, intencionalnost odrasle osobe strukturirana je i organizirana oko djetetova iskustva bilo da je riječ o radosti ili patnji, fantaziji ili proživljenoj stvarnosti (Kreis, 2018). Nohl (1960) objašnjava da obrazovanje u cjelini završava kada osoba postane zrela i kada je sposobna, kao i starija generacija, za zajedničke moralne pothvate i razumijevanje svijeta istine.

Jakob Muth (1927.–1993.) nastavio je analizu pedagoškog takta iz humanističke perspektive te se kritički odnosi prema *namjernom* obrazovanju smatrajući ga neučinkovitim. Posebno mu je bilo važno da u odgojno-obrazovnom radu nijedno dijete ne bude isključeno ili izostavljeno (Kreis, 2018). To se postiže taktičnim postupanjem koje karakterizira poštovanje tuđe posebnosti, nenametanje moći učitelja i pružanje pomoći svakom učeniku. Muth (1962) takt ne smješta u *međuprostor* teorije i prakse, već u kontekst *neplaniranog jaza* (Ipfling, 1974; Friesen i Osguthorpe, 2018) koji se pojavljuje između pedagoškog plana, s jedne, i onoga što se stvarno događa u učionici, s druge strane. Taktično djelovanje učitelja ne može se ostvariti u unaprijed planiranoj odgojnoj radnji, nego uvijek samo u nepredvidivoj situaciji u kojoj se učitelj nalazi (Kraus i Senkbeil, 2022). Muth (1962) strukturu i planiranje smatra važnim za pedagogiju, ali ističe i nepravilnosti koje se iskazuju kao nepredvidivost, kontingentnost i hirovitost. Uporabom izraza *Unverfügbarkeit* (eng. *elusive intangibility*) ukazuje se na to da se takt ne

može naučiti i reproducirati kako želimo jer nadilazi vještine ili trikove (Sipman *et al.*, 2019, 1188) pa taktično ponašanje nije moguće posjedovati ili upravljati njime, ali treba biti spreman i otvoren za njega. U skladu s tim, autori (Muth, 1962; Suzuki, 2014; Burghardt i Zirfas, 2019) tvrde da učitelji svoj pedagoški takt tijekom odgojno-obrazovnog djelovanja izražavaju u situacijskom samopouzdanju, dramaturškoj sposobnosti, improvizaciji i spontanosti. Učitelji pedagoški takt mogu izraziti i obvezujućim autentičnim govorom i prirodnim djelovanjem, izbjegavanjem bilo kakve diskriminacije ili stigmatizacije djeteta i održavanjem potrebne distance koja je prijeko potrebna i u pedagoškom odnosu (Suzuki, 2014; Friesen i Osguthorpe, 2018). Ključna težina pedagoškog odnosa ne proizlazi iz skupa prevladavajućih vrijednosti, već iz izvornog *ja*, stvarne osobe s čvrstom voljom, usmjerenom na drugo stvarno ljudsko biće, a to je učenik.

Najznačajniji recentni autor o pedagoškom taktu (van Manen, 1991, 2008, 2015) shvaća pedagogiju ne samo kao objektivan konstrukt društvenih znanosti nego i kao fenomen koji postavlja složeni imperativ u načinu na koji vidimo, osjećamo, promišljamo i odgovaramo na poziv djeteta koje je pred nama. Max van Manen (1991, 2008, 2015) poziva se na Gadamerov koncept takta kao oblika praktične i profesionalne mudrosti i posebne svijesti o tome kako se ponašati u različitim pedagoškim situacijama.

»Pedagoški takt podrazumijeva svijest o djetetovim iskustvima i uključenost u subjektivnost drugoga. Djelovati taktično znači biti svjestan situacije koja zahtijeva osjetljivost, razumijevanje značenja onoga što se vidi, osjećaj važnosti situacije te na temelju toga znati kako i što činiti, zapravo učiniti nešto ispravno.« (van Manen, 1991, 146)

Van Manenovo viđenje takta više je pitanje stava nego recepta jer pedagoški takt je i sposobnost improvizacije (van Manen, 2015), a ovisi o učiteljevoj prosudbi u praktičnoj situaciji *ovdje i sada* (van Manen, 1991). Taktičan učitelj sposoban je tumačiti unutarnje misli, razumijevanje, osjećaje i želje djece iz neizravnih tragova kao što su geste, ponašanje, izraz lica i govor tijela (van Manen, 1991, 2008). Pedagoški takt uključuje sposobnost neposrednog sagledavanja motiva ili uzročno-posljedičnih odnosa, a dobar učitelj sposoban je *čitati* unutarnji život mlade osobe. Tako taktičan učitelj zna protumačiti, primjerice, dublje značenje sramežljivosti, frustracije, zainteresiranosti, teškoće, nježno-

sti, humora i discipline u konkretnim situacijama s određenom djecom ili skupinama djece. Taktičan učitelj ima istančan osjećaj za standarde, ograničenja i ravnotežu, što mu omogućuje da gotovo automatski zna koliko daleko ući u situaciju i na kojoj se udaljenosti zadržati u pojedinačnim slučajevima. Takt je karakteriziran moralnom intuitivnošću – taktičan će učitelj trenutačno osjetiti što je prikladno, ispravno ili dobro učiniti na temelju perceptivnog pedagoškog razumijevanja dječje individualne prirode i okolnosti (van Manen, 1991, 2008). Van Manen (2015) ističe da fenomenologija (kon)takta, bez obzira na kulturni kontekst, daje do znanja da je iskustvo kontakta uvijek produbljujuće ili intenzivirajuće iskustvo. Učitelji *blagoslovljeni* pedagoškim senzibilitetom u stanju su taktizirati s učenicima, ali, jednako tako, učenici osjećaju da učitelj ima (kon)takt s njima. S takvim se učiteljem učenje produbljuje i postaje osobnije integrirano u identitet učenika. (Kon)takt s osobom koja nam je važna utječe na način na koji vidimo sebe. Drugim riječima, odnos s drugima omogućuje odnos prema sebi, a to je uvjet za rastući osjećaj vlastita identiteta. Iskustvo (kon)takta onaj je trenutak kada način govora, ponašanja i općenito odnošenja prema nekome dodirne njegovu dušu (van Manen, 2015).

Uspostavljanje (kon)takta zvuči kao aktivna pojava, ali (kon)takt može biti uspostavljen i na pasivan način. To se događa kada nas netko gleda na određeni način i mi osjećamo da smo stupili u kontakt s tom osobom – kao da je među nama zaiskrilo (van Manen, 2015). Odgovornost koja je uključena u takt i pedagoške odnose kao primarno etička kategorija može se shvatiti kroz koncept odgovornosti drugoga (van Manen, 1991, 2015). Iako nedostaje detaljan konceptualni konsenzus pedagoškog takta, postoji konsenzus o njegovoj važnosti i o tome da se, u osnovi, učiteljev pedagoški takt odnosi na sposobnost obzirnog i primjerenog postupanja u složenoj situaciji u učionici u djelićima sekunde (Sipman *et al.*, 2019). Pedagoški takt je društvena svijest o društvenoj jednakosti, pomoću koje se može izbjeći uvredljivo, obrambeno ponašanje ili igre moći, a njegova se didaktička funkcija ogleda u načinu na koji se učenici bave sadržajima tako da se površno znanje i zbunjenost postupno pretvaraju u analizu i promišljanje. Taktičnost je sposobnost da se uoči kognitivno i emocionalno stanje osobe i da se na temelju tog razumijevanja prosudi kako se opći nastavni plan može provesti u praksi (Suzuki, 2012).

Sumarno se može reći da se pedagoški takt odnosi na istančan osjećaj percepcije sličan dodiru ili na određenu vještinu u rješavanju pedagoške situacije promišljenim prosudbama i postupcima.

2. Može li se takt učiti?

Unatoč važnosti pedagoškoga takta, nema jedinstvena zaključka o tome kako se postaje taktičan, odnosno postavlja se pitanje može li teorija pedagoškog takta uopće postojati⁴ ako takt uključuje umjetnost ispravnog ponašanja u pedagoškim interakcijama koje su situacijski oblikovane (Burghardt i Zirfas, 2019). S namjerom da se olakša čitanje situacije (van der Wolf i van Beukering, 2011, u: Sipmana *et al.*, 2019), analitičari pedagoškog takta primjećuju da je takt u visokoj korelaciji s intuicijom (van Manen, 2015; Sipmana *et al.*, 2019). Iako nema općeprihvaćene definicije, intuicija, intuitivno uvjerenje i intuitivno ponašanje često su u upotrebi (Thompson, 2014), što sugerira zaključak o važnosti intuicije unatoč tome što je neopipljiva, pa čak i pomalo sumnjiva. Istraživanja čak pokazuju da intuicija može biti točnija od racionalnosti, osobito u složenim situacijama (Pretz, 2008). Zbog toga je prihvatljivo raspravljati o intuiciji kao o sastavnici profesionalnih kompetencija koje se isključivo povezuju sa znanjem jer ljudski um radi analitički ili racionalno, ali i heuristički ili intuitivno (Harteis *et al.*, 2008). Većina se istraživača intuicije slaže da se intuicija može naučiti opažanjem situacija, svjesnom analizom i promišljanjem o njima kako bi se stvorili mentalni modeli djelovanja koji su osnova za intuitivne odluke u izazovnim situacijama. Stjecanje intuicije način je razvijanja proceduralnog znanja prikladnog za profesionalnu izvedbu (Harteis *et al.*, 2008; Sipman *et al.*, 2019, 2022). Za intuiciju je važno eksplicitno i implicitno znanje te hermeneutika (Harteis *et al.*, 2008).

⁴ S namjerom da se olakša provođenje obrazovne teorije u praksu, Patry *et al.* (2019) preispituju neke od koncepata koje su uveli Herbart, Nohl i Muth te pokušavaju zamisliti bolje načine na koje pedagoški takt može u tome pomoći učiteljima. U svom radu tim je identificirao *Cognitive-Affective Personality System* (CAPS) kao najbolji teorijski okvir za razvoj teorije takta. CAPS ima šest dimenzija koje mogu objasniti ponašanje u specifičnoj situaciji, a to su: kompetencije, kategorije percepcije, očekivanja, ciljevi, strategije samo-regulacije i emocije. Taj je teorijski okvir prilagodljiv različitim slučajevima koji različito aktiviraju dimenzije.

Svaki se učitelj iz minute u minutu susreće s okolnostima bogatim informacijama, pod raznim institucionalnim izazovima koji predstavljaju nebrojene mogućnosti za stvaranje opće i posebne odgojno-obrazovne vrijednosti. Ako učitelji početnici i počinju s dobrim prirodnim instinktima, nedostaje im bogato iskustvo »zamrznuto u naviku« (Waks, 2006, 385) i vjerojatnije je da će se više usredotočiti na eksplicitne ciljeve i voditi se eksplicitnim kurikulumom. Iskusni učitelji, koji imaju bogato znanje i iskustvo koje ih vodi u skeniranju njihovih neposrednih okolnosti, reagirat će bez eksplicitnog posredovanja kako bi generirali odgojno-obrazovnu vrijednost, i njihov će rad biti *nabildan* intuicijom. Za uspješan odgojno-obrazovni rad potrebno je situacijsko razumijevanje, tehničko znanje i kritičko promišljanje (Winch *et al.*, 2015) te intuicija, što su nužni *dijelovi* profesionalnog znanja i vještina učitelja. Rad učitelja ne može se svesti na samo jedan aspekt jer se dobro podučavanje oslanja na korpus teorije i promišljanja (Sipman *et al.*, 2019), a sama intuicija nije dovoljna, i ako bi bila podloga odgojno-obrazovnog rada, teorijska bi znanja u velikoj mjeri bila nepotrebna. Složenost rada učitelja traži racionalno donošenje odluka, ali i intuiciju, čime se olakšava pedagoška taktičnost učitelja.

Za obrazovne političare koji se uglavnom vode rezultatima utemeljenim na dokazima i orijentiranosti na odgovornost (van Manen, 2015), ostaje izazovan zadatak pronaći *opipljive* dokaze o tome kako učitelji doživljavaju svoju svakodnevnu praksu. Iako nije *opipljiv* na način koji im odgovara, obrazovnim je političarima pedagoški takt važna dimenzija kvalitetnog učitelja pa taktičnosti treba posvetiti više pažnje. Recentne reforme obrazovanja zanemaruju potrebu podučavanja prema individualnim sposobnostima, usmjerene su na standarde i kompetencije, što se iz diskursa pedagoškog takta može odrediti kao zastarjela teorija i praksa. Taktično djelovanje podrazumijeva poznavanje teorije, ali i prakse zbog stvaranja osobnog konteksta djelovanja u pedagoškoj situaciji.

3. Prema zaključku

Složenost odgojno-obrazovne prakse generira potrebu stalnog promišljanja i teorije i prakse. Novi horizont u odgojno-obrazovnoj praksi otvara pedagoški takt koji unosi pedagoški nemir stalnim razmišlja-

njem o poboljšanjima prakse. Pedagoški takt i samorefleksija pružaju učiteljima mogućnosti i slobodu da preispitaju tradicionalna i (inter) subjektivna pedagoška ograničenja (koja doživljavaju) u svom odgojno-obrazovnom radu. Preispitivanje pak stvara potencijal za razvijanje sposobnosti koje će pomoći učiteljima da se pomaknu izvan predvidljivih i nepromjenjivih situacija pronalazeći nova značenja i nove situacijske uvide. Iskustvo te kritička i dubinska hermeneutika nudi svakom učitelju odgovorno sredstvo za (refleksiju i) kritiku dominantne obrazovne ideologije, kao i osobne profesionalne povijesti. Pedagoški taktičan učitelj, a to ujedno znači racionalan, moralan i društveno odgovoran, biva sposobniji kritički interpretirati kurikulum prema svojim praktičnim iskustvima. Pedagoški je takt korektivni čimbenik i neka vrsta regulative pomoću koje se može kritički propitivati pedagoške stavove, prakse i vrijednosti, koje mogu biti, i jesu, diskriminacijske prema nekim skupinama učenika. Pedagoški takt, uz ostalo, stvara učitelje koji imaju kritičko oko za sadašnjost, pažeći pritom na budućnost.

Na pedagoški takt često se gleda kao na pedagošku panaceju koja je u stanju premostiti jaz između pedagogijske teorije i pedagoške prakse koja u jednakoj mjeri zadovoljava zahtjeve za blizinom i distancom učitelja te, konačno, rješava osnovni paradoks moderne pedagogije, *odgoj s prisilom*. Za aktualizaciju pitanja relevantan je zahtjev za samorefleksivnim regulacijskim pedagoškim djelovanjem, artikuliran ovim konceptom. Koncept pedagoškog takta povezuje pitanja o upravljivosti i granicama pedagoškog djelovanja te je neizostavan za pedagoška promišljanja kako u strukovno-teorijskom, tako i u pedagoško-etičkom smislu.

Literatura

- Bašić, Slavica (1994), »Cilj odgoja u strukturi pedagoškog polja«, *Napredak*, 135(3), str. 334–341.
- Bellerate, Bruno M. (1979), *J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland*, Hannover: Schroedel.
- Benner, Dietrich (1986), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt u. interpretiert von Dietrich Benner*, Stuttgart: Klett-Cotta.

- Benner, Dietrich (1993), *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (2. überarbeitete Auflage), Juventa Verlag.
- Berberich, Nicolas; Nishida, Toyooki i Suzuki, Shoko (2020), »Harmonizing Artificial Intelligence for Social Good«, *Philos. Technol.* 33, str. 613–638. <https://doi.org/10.1007/s13347-020-00421-8>
- Burghardt, Daniel i Zifras, Jörg (2019), *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*, Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,.
- Forghani-Arani, Neda; Cerna, Lucie i Bannon, Meredith (2019), »The lives of teachers in diverse classrooms«, *OECD Education Working Papers*, No. 198, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>
- Friesen, Norm (2020), »Asymmetry in Pedagogical Relations«. Dostupno na: https://www.normfriesen.info/files/Asymmetry_Pedagogical.pdf [20. 5. 2023.]
- Friesen, Norm i Osguthorpe, Richard (2018), »Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation«, *Teaching and Teacher Education*, 70, str. 255–264. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023>
- Gastager, Angela i Patry, Jean-Luc (2022), »Pädagogischer Takt bei Mentorinnen und deren Lehramtsstudierenden: Empirische Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Transfer«, *PraxisForschungLehrerinnenBildung– Ausgabe 4. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung (PFLB)*, 4(1), str. 72–90. <https://doi.org/10.11576/pflb-5675>
- Gastager, Angela; Bock, Anna; Patry, Jean-Luc; Präauer, Viktoria i Fageth, Barbara (2017), »Pedagogical Tact in Mentoring of Professional School Internships«, *Global Education Review*, 4(4), str. 20–38.
- Harteis, Christian; Koch, Tina i Morgenthaler, Barbara (2008), »How intuition contributes to high performance: An educational perspective«, *US-China Education Review*, 5(1), str. 68–80. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502537.pdf> [1. 6. 2023.]
- Heyd, David (1995), »Tact: Sense, sensitivity, and virtue«, *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 38(3), str. 217–231. <https://doi.org/10.1080/00201749508602387>
- Ipfing, Heinz-Jürgen (1974), »Über den pädagogischen Takt – in Ansehung von Emotion und Rationalität«, u: Gröschel, H., Ipfing, H.-J. i Kriegelstein, A. (Hg.v), *Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung. Schulpädagogische Aspekte*, München: Franz Ehrenwirth Verlag.
- Jukić, Renata (2010), »Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika«, *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), str. 291–303. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/118093> [22. 5. 2023.]
- Kraus, Anja i Senkbeil, Thomas (2022), »Pedagogical Tact: Reconstruction of a Bodily Moment of the Pedagogical Relationship«, u: Kraus, A. i Wulf, C. (eds.), *The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93001-1_9

- Kreis, Heinrich (2018), *Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. Dostupno na: https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20180525_9783781522404%20Kreis.pdf [23. 4. 2023.]
- Ljungblad, Ann-Louise (2020), »Pedagogical Tactfulness: A fundament in inclusive mathematics education«, *Educare*, (4), str. 60–87. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.4.3>
- Metz, Peter (1995), »Interpretative Zugänge zu Herbarts “pädagogischem Takt”«, *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), str. 615–630. <https://doi.org/10.25656/01:10518>
- Müssener, Gerhard (1977), »Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik«, u: Herrmann, Ulrich (Hrsg.), *Historische Pädagogik: Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, str. 259–269. <https://doi.org/10.25656/01:23191>
- Muth, Jacob (1962), *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Neuweg, Georg Hans (2011), »Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung«, *Erziehungswissenschaft*, 22(43), str. 33–45. <https://doi.org/10.25656/01:5430>
- Nohl, Herman (1960), *Erziehergestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.25656/01:5331>
- Ošap, Ana (2017), »Pedagoški takt nastavnika«, *DIDASKALOS - Časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, I(1). Dostupno na: <https://www.ffos.unios.hr/download/didaskalos-br-1.pdf> [19. 4. 2023.]
- Palekčić, Marko (1999), »Pedagoški takt: fundamentalni pedagoški pojam«, u: Rošić, Vladimir (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: zbornik radova/The Teacher as a Contributor to Quality in Education: collection of scientific papers*, Rijeka, str. 116–125.
- Patry, Jean-Luc; Gastager, Angela i Fageth, Barbara. (2019), »Improving Education Through Cultivating Pedagogical Tact«, *Education & Training, Social Sciences and Humanities* (Jul 17, 2019). Dostupno na: <https://doi.org/10.33548/SCIENTIA385> [24. 4. 2023.]
- Pretz, Jean E. (2008), »Intuition versus analysis: Strategy and experience in complex everyday problem solving«, *Memory & Cognition*, 36, str. 554–566. <https://doi.org/10.3758/MC.36.3.554>
- Protner, Edvard (2003), »Pädagogischer Takt und Lehrerpersönlichkeit in herbartianischen Konzepten der Lehrerbildung«, u: Coriand, Rotraud (ur.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung: Geschichte oder Herausforderung?*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, str. 205–223.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008), *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*, Kassel: Kassel Univ. Press. <https://doi.org/10.25656/01:1635>

- Schön, Donald A. (1987), *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sipman, Gerbert; Thölke, Jürg; Martens, Rob i McKenney Suzan (2019), »The role of intuition in pedagogical tact: Educator views«, *British Educational Research Journal*, 45(6), str. 1186–1202. <https://doi.org/10.1002/berj.3557>
- Sipman, Gerbert; Thölke, Jürg; Martens, Rob i McKenney Suzan (2022), »Can a Systemic-Phenomenological Teacher Professional Development Program Enhance Awareness of Intuitions and Serve Pedagogical Tact?«, *Systemic Practice and Action Research*, 35, str. 153–175. <https://doi.org/10.1007/s11213-021-09562-z>
- Suzuki, Shoko (2012), »The Kyoto School and J.F. Herbart«, u: Standish, Paul i Saito, Naoko (eds.), *Education and the Kyoto School of Philosophy: Pedagogy for Human Transformation*, Springer, str. 41–53.
- Suzuki, Shoko (2014), »Takt«, u: Wulf, Christoph i Zirfas, Jörg (eds.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Springer VS, Wiesbaden, str. 295–301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_26
- Thompson, Valerie A. (2014), »What Intuitions Are... and Are Not«, *Psychology of Learning and Motivation*, 60, str. 35–75. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800090-8.00002-0>
- van Manen, Max (1991), *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, (SUNY Series in Philosophy of Education), State University of New York Press.
- van Manen, Max (1995), »Herbart und der Takt im Unterricht«, u: Hopmann, Stefan (Hrsg.) i Riquarts, Kurt (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*, (Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft), Weinheim und Basel: Beltz Verlag, str. 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:9999>
- van Manen, Max (2008), »Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action«, *Peking University Education Review*. Dostupno na: <https://pdf4pro.com/view/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-3e252b.html> [19. 4. 2023.]
- van Manen, Max (2012), »The Call of Pedagogy as the Call of Contact«, *Phenomenology & Practice*, 6(2), str. 8–34. <https://doi.org/10.29173/pandpr19859>
- van Manen, Max (2015), *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*, (1st Edition), New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Vrcelj, Sofija (2018), *Što školu čini školom – teorijski pristupi, koncepti i trendovi*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vrcelj, Sofija; Mrnjauš, Kornelija i Jalušić, Anđelka (2021), »Je li standardizacija obrazovanja opravdana?«, u: Kovač, Vesna; Rončević, Nena i Gregorović Belačić, Zlatka (ur.), *U mreži paradigmi: pogled prema horizontu istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 191–206.

- Waks, Leonard J. (2006), »Intuition in Education: Teaching and Learning Without Thinking«, *Philosophy of Education*, January 2006. <http://dx.doi.org/10.47925/2006.379>
- Winch, Christopher; Oancea, Alis i Orchard, Janet (2015), »The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings«, *Oxford Review of Education*, 41(2), str. 202–216. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>
- Wolf, Barbara (2018), »Leibliche Dimensionen des pädagogischen Taktes. Vom Unwillkürlichen, Unverfügbaren und Unvorhersehbaren der pädagogischen Situation«, u: Gugutzer, Robert; Uzarewicz, Charolotte; Latka, Thomas i Uzarewicz, Michael (Hg.), *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem*, Freiburg i. Br./München: Alber. Dostupno na: https://www.gnp-online.de/fileadmin/images/Leibliche_Dimensionen_des_paedagogischen_Taktes_Ausschnitt.pdf [19. 4. 2023.]
- Zirfas, Jörg (2014), »Pädagogischer Takt. Zehn Thesen«, u: Götde, Günter i Zirfas, Jörg (Hg.), *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*, Bielefeld: transcript Verlag, str. 165–188. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839418550.165>

WHY IS PEDAGOGICAL TACT (UN)IMPORTANT?

Sofija Vrclj, Siniša Kušić, Nadja Čekolj

The term 'pedagogical tact' is very difficult to theoretically define and operationalize in practice. The aim of this paper is to analyse this construct which is not only often used in both theory and practice, but also differently defined and understood in literature. Despite the general consensus on the fact that pedagogical tact represents one of education's crucial parts, this phenomenon is still shrouded in a veil of mystery due to which it has been placed on the margins of educational discourse because it is not susceptible to behaviouristic, measurable and conceptually technical language. Pedagogical tact is known as "the jewel of the pedagogical skill" which means it is being developed by theoretical understanding of educational process and mastered in practice. Teacher with highly developed pedagogical tact puts students' wellbeing and interests on top, respects them and their individuality, has the ability to interpret their thoughts, understanding, feelings and desires as well as carefully and adequately act in complex and unpredictable educational situations. Pedagogical tact offers teachers a basis for continuous development of practice, personal pedagogical attitudes and values as well as critical approach to curricula.

Keywords: *pedagogical tact; pedagogical theory; pedagogical practice; pedagogical skill; intuition; (self)reflection; teacher*