

RELIGIJSKI ODGOJ U PROSTORU RAZVOJA CJELOVITE LIČNOSTI

Mujo SLATINA

UDK 37.015.2:2

SAŽETAK: Religijski odgoj u prostoru razvoja cjelovite ličnosti podrazumijeva čovjekovu otvorenost prema transcendenciji koja ga također određuje kao ljudsko biće. Ovaj odgoj upotpunjuje i dovršava cjeloviti razvoj čovjekove ličnosti. U procesu razvoja cjelovite ličnosti treba prepoznavati transcendentalne principe tog razvoja kako naš pedagoški um ne bi ostao zarobljen u fromovskom paradoksu: "Čovjekova ljudska priroda čini čovjeka nečovjekom". U radu se cjeloviti razvoj ličnosti promatra kroz spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja. U prostoru kojeg smo nazvali učćim društvom moguć je razvoj cjelovite ličnosti. Iako ideja o cjelovito razvijenoj ličnosti nije nova, objašnjenje njenog značenja koje se ovdje nudi nije svakidašnje. Autor je pokušao da ovaj tekst predoči kao putokaz koji vodi predodžbi cjelovitog razvoja ličnosti.

Ključne riječi: antropološka polja, spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja, cjelovita ličnost, religijski odgoj.

Uvodna riječ

Religijski odgoj u prostoru razvoja cjelovite ličnosti opterećen je mnogim povijesnim nesporazumima i predrasudama. U ovom prostoru križaju se mnoga očigledna, ali i pri-tajena, prigušena i prikriivena gledišta koja tvore (i) konfuziju različitih vrijednosnih tendencija i vrijednosnih postupaka. Različite tradicije i svjetonazori, različiti ideološki i politički uticaji presijecaju religijski odgoj u prostoru razvoja cjelovite ličnosti. Zato svako sagledavanje religijskog odgoja u prostoru cjelovitog razvoja čovjekove ličnosti znači dati odgovarajuću pažnju čitanju i razumijevanju povijesnih i konkretno društvenih "znakova vremena". Pravilno iščitavanje i razumijevanje ovih znakova je važan dio problematizacije prostora cjelovitog razvoja ličnosti i religijskog odgoja u ovom prostoru. Iz tržišno-potrošačke kulture, naprimjer, danas

stiže čitav niz "znakova vremena" koji upućuju na značaj, ulogu i funkciju religijskog odgoja u procesu razvoja cjelovite ličnosti. Svi ti znakovi su, na ovaj ili onaj način, izazovi religijskom odgoju. Ti novi izazovi ukazuju na potrebu religijskog odgoja da sudjeluje u procesu afirmiranja, zalaganja i očuvanja cjelovitog razvoja ličnosti. Čovjekova cjelovitost i jedinstvenost upotpunjava se i dovršava religijskim odgojem. Iz religijskog odgoja dolaze nam atributi koje upotpunjavaju naš svjetonazor i našu svijest i pomoću kojih čovjek upoznaje sam sebe. Ovi atributi su polazišta i ishodišta odgoja za vrijednosti koje nadilaze svaku posebnost kulture. Vrijeme koje nam pokazuje da (i) iz sekularnog čovjekovog života stižu različiti oblici čovjekove kvazireligiozne vezanosti za simbole i institucije, vrijeme u kojem materijalne svjetovne forme čovjekove egzistencije zamjenjuju forme njegove duhovnosti, vrijeme

u kojem predmetnost dominira nad duhovnošću šalje religijskom odgoju posebne izazove i obaveze.

Dominacija predmetnosti nad duhovnošću – izazov religijskom odgoju

Veliki kulturalni zaokret iz modernosti u postmodernost mora se posmatrati (i) iz ugla *potrošačke kulture*. Tim zaokretom potrošnja počinje da dominira, ne samo nad proizvodnjom materijalnih dobara nego nad društvenim proizvođenjem uopće (proizvođenje duhovnih dobara, umjetnosti, morala, političkog života, svijesti itd.).

Potrošačka kultura je novi duh vremena koji nudi sveopću komercijalizaciju čovjekovog življenja. Njome se uspostavlja "strategija dominacije predmetnosti nad duhovnošću" (Muhić, 2000:27). Tu dominaciju možemo čak primijetiti (i) pri kupovini

poklona u vrijeme religijskih blagdana. Kao da kupovanje i razmjena darova počinje da dominira nad duhovnim smislom ovih blagdana. Kada se bogata raznolikost društvene stvarnosti svede na potrošačku kulturu onda mnoge stvari moraju da gube svoj smisao i tada čovjek počinje tražiti svoj smisao življenja u beskonačnom uvećanju potrošnje i razmjene. Ova matrica življenja je ispreturala vrijednosti i njihov kaos počinje da uspostavlja kao sistem vrijednosti. Njome se promovira demokratizacija hedonizma i sveobuhvatne potrošnje u svim sferama čovjekovog življenja. Ideal demokratije kao vladajuće većine narušen je idealom potrošačke kulture. U tržišno-potrošačkoj kulturi počinje se razmjenjivati skoro svaka stvar za bilo koju drugu stvar. Razmjenjuje se sve bez razlike na njihovu formu, sadržaj i suštinu. U ovakvim odnosima na tržište se mogu iznijeti i vrijednosti, tj. ono što nema cijenu kao npr. čast, poštenje, iskrenost, pravednost, dostojanstvo i sl. i razmjenjivati za nešto treće. U ovoj općoj "razmjenjivosti" i ženska tijela se pojavljuju kao objekt razmjene kako bi "obogatili" sistem potrošačkih vrijednosti, kako bi potrošnja bila "sveobuhvatna i stabilna". Ova opća razmjenjivost, rekao bi Marks, identična je s općom podmitljivošću, korupcijom, s općom prostitucijom. U ovakvim odnosima vlada demo(n)kratija a ne demokratija. Veliko je pitanje kako se može izbjeći matrica sveopće razmjenjivosti u koju smo, htjeli ne htjeli, upleteni. S druge strane, u potrošačkoj kulturi razvijaju se razni "potrošački rituali" koji su prigrnuli penjoar religiozne simbolike i kao takvi mogu se smjestiti u područje tzv. civilne religije/civilnih religija (v. Thomas, 1997, Mastnak, 1998, Sančanin, 2010, Markešić, 2013.) Ovu kvazireligioznu vezanost za simbole i institucije potrošačka kultura "šminka", dotjeruje ih za trku za materijalnim dobrima u potrošačkom društvu. Potrošačka kultura je "šminka" potrošačkog društva.¹

Treba potrošnji dati ritualnost, značenje duhovnog i zadovoljstva kako bi se postigla psihološka naviknutost i prihvaćenost, kako bi se potrošačko društvo pretvorilo u način života (v. Lipovetsky, 2008 i Stanić, 2009/10). Zato se može reći da potrošačka kultura "uljuduje" kupovinu i prodaju kvazireligioznošću, pomoću "finih" potrošačko-ponašajnih obrazaca koji se nude (i) kao "Shopping terapija". Svijet nije više "globalno selo" već globalni "tržni centar" opće razmjenjivosti.

Da bi se u potrošačkoj kulturi osigurala "stabilna razmjena" nastoje se preko marketinga, reklama, spotova, preko novih profesija, eksperata, pomoću dizajna i oglašavanja itd., kod ljudi formirati odgovarajuće potrebe, a u čemu veliku ulogu imaju mediji. Potrošačka kultura ljudima nudi izbor u "potpunosti mogućim" (svako može da izabere što želi) čime se nudi i čitav spektar čovjekovog zavodjenja. Riječ je o da se u pojedincu oformi nezasitna želja za kupovinom i općom razmjenom. Zavodjenje je, kao upozorava Lipovecki (1987 i 1992), postalo opći proces, ne samo potrošnje i njenog organiziranja već i informiranja i obrazovanja, odgoja i moralnog ponašanja. Potrošačka kultura nudi skoro hipnotičke metode koje su u funkciji potrage za uzbuđenjima. Njima se raspaljuje strast za kupovinom i trošenjem. To je čitav sistem sugestivnih metoda koje nasrću na um i osjećanja, kojima se bombardira svijest ljudi pomoću reklama, marketinga, tv-talk show-u zabava i sličnih programa koji stižu iz potrošačke kulture. Zavodjenje je način funkcioniranja potrošačke kulture. Kupovina, potrošnja i razmjenjivost postaju opijum za potrošača. Tako potrošačka kultura, preko rijalizacije i drugih sličnih transformacijskih procesa, formira novi model personalnosti, novu strukturu ličnosti.

Novi model personalnosti

Potrošačka kultura pomoću tržišno-potrošačkih orijentacija, pomoću transformacijskih procesa čovjekovog zavodjenja, producira čitav sistem

potrošačkih vrijednosti koje se pomoću medija plasiraju i predočavaju ljudima. To je spektakularno predočavanje potrošačkih vrijednosti različitog značenja i različitog simboličkog sadržaja. Iz potrošačke kulture "vrijednosti" ne nadiru samo iz jednog smjera. One kao virusi, iz svih smjerova, nekontrolirano napadaju "zdravo tijelo" objektivno važećih vrednota. Potrošačka kultura svoje obrasce kulturalnog ponašanja raznosi po društvenom prostoru poput vjetra koji raznosi biljne sjemenke. Te različite sadržaje, taj čitav spektakl, pojedinci, malo-pomalo, internaliziraju. Kako obrasci ponašanja kao simbolički znaci, kao sredstva razmjenjene slobodno cirkuliraju, tako se kontinuirano tvori beskonačni niz različitih životno-potrošačkih stilova (v. Gronow, J., 2000).

U potrošačkoj kulturi individua se uvijek nalazi u potrebi permanentnog mijenjanja identiteta jer ga gradi na svojoj vanjštini, na svom izgledu, imidžu, modi i javnoj prezentaciji različitih životnih stilova. To skoro serijsko tvorenje identiteta ne dopušta čovjeku da se valjano napije vode sa izvora ljudskog smisla življenja. Zbog ove stalne mijene dovodi se u pitanje autentičnost njegove individualnosti, njegove vlastitosti kao antropološkog jezgra ličnosti. U potrošačkoj kulturi pojedinac je prinuđen da stalno "kupuje" vlastiti identitet kako bi održao svijest o sebi jer ne uspijeva da formira stabilni autentični identitet. Čovjek je postao luralica u traženju svoje vlastitosti. On ne prestaje kupovati svoj identitet na mjestima hodočašća koja postaju mjestima turizma i na mjestima turizma koja postaju mjestima hodočašća. Tako se ne stiže ni na jedno mjesto. Potrošač ne zna s kojim identitetom hoda i kojim se putem kreće. Dakako da je ovo izazov religijskom odgojem jer se njime razvija osjećaj smisla identiteta i svrhe.

U potrošačkoj kulturi nudi se **novi model personalnosti**. Nudi se persona – ličnost sa maskom. Njeno lice se pojavljuje u različitim "maskama", u vanjštini koja malo ili nimalo ima unutarnje autentičnosti. To je ličnost

¹ Potrošačka kulturi se i u sociološkom i psihološkom smislu razlikuje od potrošačkog društva.

koja od svoje vanjštinine ne vidi svoju unutrašnjost. Ona svoju čovječnost pokazuje svojom vanjštinom. Sve ovo mijenja ukupnu strukturu ličnosti koju karakterizira ravnodušnost i samouobraženost. Sve više je pojedinaca koji se manje brinu kako će neko drugi ocijeniti njihovu ličnost. “Padam sve niže, ali briga me!”. Važno im je govoriti, raditi i ponašati se uvijek *suprotno* drugom ili drugima. Nema trenutka kada ove osobe nisu “akrobacijski originalne” u komunikaciji sa drugima. Ova “cirkuska originalnost” je njihov lični kod. Ova vrsta originalnosti može se primiti u Reality-showu, turbo-folku i sličnim emisijama. Biti originalan vrlina je, htjeti biti originalan mana je, kaže Maurice Chevaliers.

Refleksije potrošačke kulture na odgoj i obrazovanje

Refleksije i posljedice potrošačke kulture na odgoj i obrazovanje skoro se rukom mogu opipati. Kako potrošačka kultura slavi prolaznost, kako “kultura trošenja” ne trpi “kulturu trajanja” to se svim silama nastoji odgoj i obrazovanje učiniti što prije zastarjelim. Sljedbenici ove prolaznosti sve što kažu i napišu je savremeno. I kada staro ponude u novom pakovanju ono za njih postaje savremeno. Nadahnuti ovom prolaznošću neki “svakodnevno” prebacuju odgoj i obrazovanje iz desne u lijevu ruku, i obratno, ponašajući se poput starleta. Oni “šaltaju bez kvačila” i(li) neprestano “biraju kanale na TV-u” od hiljadu kanala. Ovi sljedbenici obrazovanje stihijski razlijevaju i proglašavaju obrazovanjem sve ono što tvori nezasićenu želju za potrošnjom i razmjenom su “pedagoške starlete”, kako ih nazva prof. Adnan Tufekčić. Nadahnuti potrošačkom kulturom oni svaki drugi dan nude “nove” pedagogije. Valja slaviti potrošnju i pravovremeni kročiti do oltara tržišta. Da bi se

lakše stiglo do tog oltara potrebno je “uskладiti obrazovanje sa tržištem rada”, tj. potrebno je obrazovanje predočiti kao robu koja može poslužiti kao statusni simbol i kao vjerovanje u tržište i poduzetništvo u kojem je menadžer cjelovito razvijena ličnost. Njima trebaju ljudi koji će stalno “pridonositi žrtve” na oltaru tržišta. Ta brzometna istrošenost odgoja i obrazovanja potiskuje težnju za dugoročnijim, kvalitetnijim rješenjima.

Humanizam potrošačke kulture marginalizira religiju, religijsku pismenost i religijski odgoj (up. Mandarić, 2012, 2015). U ovoj se kulturi poistovjećuju tradicija i tradicionalizam da bi se lakše zaobilaze tradicionalne vrijednosti. Tradicija se ne vidi u svom izvornom značenju, ne vide se kao naslijeđe koje traje, koje je živo i korisno jer omogućuje *generacijski* prijenos svijesti, znanja i vrednota i svega onog što protokom vremena ili promjenom prostora vrijednosno traje. Pedagogija koja pristaje na potpuno odvajanje odgoja/obrazovanja od tradicije odriče se aksioma generacije, tj. odgoja kao generacijske pojave.² S druge strane, promotori ovog humanizma kad im zatreba glasni su u isticanju “religije kao privatne stvari” a isto tako, kad ih strast potrošnje i marketinga obuzme, obilato javno koriste religiju kako bi radi potrošnje promicali proizvode, ideologije i stilove života kojima se podržava potrošačka kultura. Tržišno-potrošačka kultura slavi sve što se da potrošiti, slavi prolaznost, slavi “humanizam” koji je imanentan ovakvoj kulturi. To je humanizam koji ishode i kompetencije uzima za pedagoški cilj koji bi skoro trebao biti i početak i ishod čovječnosti. Ovdje odgoj nije upućen svome iskonskom izvoru, ishodištu i odredištu – čovječnosti. Ovaj radikalni preokret počiva na teoriji “outcomes based education” koja čovjeka, u svakom dijelu odgojno-obrazovnog sistema,

vidi kao resurs, kao radnu snagu. Suština ovih promjena je unapređivanje ekonomskog razvoja putem obrazovanja. Ovom orijentacijom tvori se materijalna pohlepa koja za posljedicu daje neshvatljive razlike između siromašnih i bogatih (up. Bogdanić, 2010).

Stalni rast ove kulture kontinuirano pokazuje opadanje značaja odgoja. Zar je slučajno što neki tzv. “održive škole”, “sigurnosne škole” itd. uzimaju za najozbiljnija i najvažnija današnja pedagoška pitanja. Povećanje potrošnje postala je vrijednost koja se socijalnom mimikrijom probija i u odgoj i obrazovanje. Ova djelatnost treba da služi tržištu i profitu, a ne dugoročnoj društvenoj dobrobiti ljudi. Impulsi koji stižu iz potrošačke kulture do odgoja i obrazovanja pretvaraju se u **ishode**³ i **kompetencije**. Današnje aktuelne reforme obrazovanja, usmjerene prema ishodima znanje pretvaraju u robu, a školu u neku vrstu tržišne organizacije. Insistira se na usvajanju kompetencija radi uspješne konkurencije na tržištu rada. U obrazovnim politikama vlada tržišni način razmišljanja.

Odgoj je, nema sumnje, prepušten rizičnom trgovanju i lutanju. Potrošačka kultura uvijek ostavlja čovjeka bez jednog dijela svojeg trodijelnog korijena (čovjek je kao ni jedan drugi čovjek, čovjek je kao neki drugi ljudi i čovjek je kao i svi drugi ljudi).⁴ U ovoj kulturi ljudi se lišavaju, čas jednog, čas dugog ili čas trećeg dijela antropološkog korijena. Potrošačka kultura obeskorijenjuje čovjekovu suštinu, njegovu antropologiju i zato je u njoj nemoguć cjeloviti razvoj ličnosti. Prostor u kojem je moguć ovaj razvoj zove se učee društvo kojeg je moguće razvijati. Njega se ne može poistovjećivati sa društvom znanja ili društvom ekonomije znanja (više u: Slatina, 2014. Učee društvo je društveni prostor u kojem živi i religijski odgoj.

² Menck (2006, prema: Palekčić, 2012) s razlogom govori o aksiomu generacije i aksiomu tradicije.

³ Ishodi se ovdje shvataju kao postignuti

rezultati na različitim testovima i kvazi-testovima.

⁴ Kada je imputiran neki dio ovog korijena onda se, primjerice, nudi izbor

ili – ili: odgoj i obrazovanje u službi **tržišta**, odgoj i obrazovanje u službi **društva** ili odgoj i obrazovanje u službi **pravde** i sl.

Sagledavanje uloge i značaja religijskog odgoja u prostoru razvoja cjelovite ličnosti traži, prije svega, da odgovorimo šta mi podrazumijevamo pod prostorom razvoja cjelovite ličnosti.

Učeće društvo – prostor razvoja cjelovite ličnosti

Učeće društvo javlja se kao zakonična tendencija znanosti visokih tehnologija. Ove tehnologije pokazuju nam da se u različitim oblicima ljudskih aktivnosti *skriva* učenje. Zato se danas napušta stajalište da su škola i školski sistem jedini izvori (sa)znanja. Učenje kao opću antropološku karakteristiku čovjeka, učenje uopće, ne možemo više zamišljati samo u svom posebnom obliku (npr. školsko učenje). Golema raznolikost ljudskoga života ne da se svesti na bilo koji posebni oblik učenja. Ona traži sveukupnost učenja. Zato je potrebno tražiti odgovore na pitanje što je učenje *nezavisno* od ma kojeg njegovog *istorijskog i društveno konkretnog oblika*? Šta je dakle učenje uopće? Ova razumska apstrakcija nam je neophodna u svakoj teorijskoj problematizaciji i tematizaciji učećeg društva. Zato savremene informacijsko-komunikacijske tehnologije treba shvatiti kao izazov i sredstvo pomoću kojeg se sa sviješću, ljudskom mudrošću i dobro organiziranom ljudskom upotrebom može tvoriti čovječno odgojno-obrazovno okružje, učeće društvo (Learning Society). Taj se izazov mora iskoristiti. Ukoliko se ove mogućnosti i izazovi ne iskoriste, čovjek u svom srljanju može doživjeti i svoj krah jer se visoke tehnologije u realnom životnom procesu mogu

pogubno zloupotrebljavati. Ovo se posebno pokazuje u području virtualnog proizvođenja post-istine. Istinom postaje ono što nastaje u virtualnom svijetu.

Učeće društvo ne može se svoditi samo na vrijeme koje je posebno izdvojeno za učenje i podučavanje. Njega ne čini samo djelatnost koju imenujemo odgojem i obrazovanjem. Njega čine i drugi oblici ljudske djelatnosti koji u sebi i sobom nose i razvijaju učenje kao najjednostavniju pedagošku kategoriju.⁵ Socijalni prostor u koji se slijevaju svi društveno rasuti oblici učenja čineći jedinstvenu mrežu učenja, mrežu odgojnih/obrazovnih situacija, mrežu uzajamnih odnosa, mrežu koja omogućuje da se svaki pojedinac potvrđuje u svom znanju, u svom djelovanju i u svom bitku mi nazivamo učećim društvom. Te mreže su suptilni, dinamički i fleksibilni *spletovi* koji golemu društvenu učeću raznolikost pokazuju preko učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti, učiti biti, učiti vrednovati i učiti vjerovati, tj. preko **šest modusa učenja cjelina/dio** (vidi Sliku 3). To su mreže koje čovjeku omogućuju da se potvrđuje i razvija u svoja *tri temeljna modusa ljudskog postojanja*, u **djelatnom, duševnom i duhovnom** postojanju.

Učeće društvo, kako nam sam pojam kazuje, je *određeno* samim učenjem. U cijeli život (društveni, kulturni, politički, religijski) utkano je učenje nudeći bogatstvo prilika za učenje u svim životnim situacijama. Cijeli život je stavljen u funkciju učenja, sve društvene aktivnosti a ne samo školski sistem. Tako u učećem društvu sredstva za život, shvaćena u

najširem smislu riječi, postaju sredstva za *razvoj* čovjeka. U učećem društvu svaka će organizacija postati “obrazovnom” organizacijom ili će propasti, upozorava Dom Tapscot. Ovo upozorenje može da znači da će učenje postati dušom svih oblika ljudske aktivnosti, a ne samo odgoja i obrazovanja kao posebne ljudske djelatnosti. Kako odgoj uvijek ima istu *antropološku* vrijednost – čovječnost – to učeće društvo treba da afirmira rasutost učenja koje za svoju **bit** uzima čovječnost. Čovječnost je izvorište i ishodište učećeg društva. Zato smo ustvrdili da je učeće društvo isto što i čovječno građenje odgojno-obrazovnog okružja (v. Slatina, 2014). Kako se gradi put do učećeg društva kao prostora za razvoj cjelovite ličnosti?

Postepena gradnja učećeg društva, razumije se po sebi, počinje razvojem učećih organizacija. Iz ideja vođa organizacijskog razvoja (Organizational Development) nikao je koncept učeće organizacije. Tada se redovito isticala humana strana učećih organizacija. Međutim u praksi, a kako se to već može iščitati iz literature, i najuspješnije učeće organizacije, prigrllile su ideje koje odgovaraju zahtjevima ekonomije, ekonomije znanja i(li) društva znanja.⁶ To su usmjerenja na obrazovanje radne snage, na obrazovanje stručnjaka koji bi bili konkurentni na tržištu radne snage, na obrazovanje menadžera i/ili preduzetnika, (v. Mikecin, 2010.). Tako se pomoću ekonomskog i tržišnog duha istiskuje duh humanizma iz čovječne gradnje učeće organizacije. To je skretanje s puta “prema učećem

⁵ Autor ovog teksta je u svojim ranijim radovima pojam “učenje” shvatio i objasnio kao najjednostavniju kategoriju. Kako ovaj pojam slabo ulazi u pedagošku literaturu to ovdje, radi čitatelja, ponovo ističemo da je učenje shvaćeno na ovaj način zajednička odrednica i, “ovom” i “onom” odgoju i obrazovanju i zato se javlja kao ono što je opće, tj. kao najjednostavnija kategorija. Učenje je ćelija svim i poznatim i nepoznatim oblicima odgoja obrazovanja. Ono je poput ćelije koja je zajednička svim oblicima života.

⁶ Društvo znanja (*Knowledge Society*) se temelji na upotrebi i distribuciji znanja. U njemu se akumulirano znanje koristi kao osnovni pokretač privrednog razvoja, u njemu se znanje troši, prije svega, radi ekonomskog napretka društva. Po sebi je razumljivo što Lisman (2008) društvo znanja povezuje sa teorijom neobrazovanosti. Zato nije dobro da se “učeće društvo” poistovjećuje sa “društvom znanja”. Pedagoški je loše i pogrešno “društvo znanja” uzeti kao strateški koncept razvoja cjelovite ličnosti.

⁷ Evropska unija u svom Bijelom dokumentu “Prema društvu koje uči” obrazovanje vidi u funkciji privrednog rasta i zapošljavanja. Ovakvo viđenje je bliže društvu znanju nego li učećem društvu. Iako se učeće društvo dijelom temelji na ekonomskim pretpostavkama postoji realna opasnost da se učeće društvo uspostavi na ekonomiji znanja a potom i na logici tržišno-potrošačke kulture. Učeće društvo koje bi bilo zasnovano samo na ekonomiji znanja nužno bi vodilo u poremećen sistem vrijednosti.

društvu”.⁷ Ovo skretanje svjedoči pojava pretvaranja učenja i znanja u robu a čovjeka u resurs i(li) radnu snagu.

Kao mjera stupnja razvijenosti učećeg društva može se uzeti koliko njenih članova mogu, imaju potrebu i hoće u društvenom komuniciranju, djelovanju i životu uopće reći drugima: *Ja sam jedan od vas*. To je mjera koja pokazuje koliko je čovjek postao pretpostavkom razvoja drugog čovjeka, koliko je društvo u službi razvoja svakog pojedinca i koliko je sam taj pojedinac u njegovoj službi. Dakako, ima i drugih indikatora koji svjedoče ovu razvijenost kao npr. prepoznavanje učenja kao strateške odrednice osobnog i društvenog a ne samo ekonomskog razvoja, skraćivanje trajanja formalnog obrazovanja, smanjivanje broja škola koje rade po dobnim, a pojava škola koje rade po programskim razredima, smanjivanje broja škola koje rade po razredno-satnom sistemu itd. Tamo gdje je učenje u centru ljudske pažnje tamo je osigurana opstojnost i čovjeka i društva. Kako odgoja i obrazovanja nema bez učenja to ga i treba shvatiti na način ljudske opstojnosti. *“Budućnost nemaju oni koji znaju, već oni koji hoće da uče”*, upozorava Peter F. Drucker. Učenje u islamu se odnosi na bilo koji predmet učenja i javlja se kao prvi poziv čovjeku koji prethodi njegovom vjerovanju.

Učeće društvo kao čovječno izgrađeno okružje omogućuje realizaciju principa *“iznutra prema spolja”* koji afirmira aktivni, uzlazno-razvojni a ne kaskadni način razvoja ličnosti.

Uzlazno-razvojni i kaskadni način razvoja ličnosti

Učeće društvo omogućuje da čovjek otkriva, kuša, izražava i razvija svoje individualne životne snage od kojih i počinje razvoj cjelovite ličnosti. To su antropološke, ljudske

prirodne snage koje su čovjeku neposredno date. Riječ je o antropološkim snagama, koje u čovjekovom odnosu prema svijetu, teže svom predmetu. To su fizičke i duhovne snage⁸ (gledanje, slušanje, mirisanje, opažanje, kušanje, mišljenje, radoznalost, osjećanje, empatija, htijenje, voljenje, snage mašte i imaginacije, inventivnost, konstrukcije i ekspresije itd.) koje se u odnosu prema svijetu dijelom potvrđuju a dijelom razvijaju. I potvrda i razvoj bilo koje individualne životne snage ovisi o prirodi obrazovnog dobra i o prirodi njemu odgovarajuće suštinske snage. *“Jedan predmet je oku drugačiji nego uhu i predmet oka je drugačiji nego predmet uha”*. Isto tako *“ljudsko oko drugačije uživa nego grubo, neljudsko oko, ljudsko uho drugačije nego grubo uho itd.”*. (Marx, 1972:241). Transformacijskim učenjem omogućuje se da biološko oko postaje ljudskim okom (oko koje npr. uživa u ljepoti), da biološko uho postane ljudskim uhom (uho koje npr. uživa u muzici) itd. Prema tome, razvoj cjelovite ličnosti pretpostavlja angažiranje svih čovjekovih individualnih životnih snaga dopuštajući im slobodu da pokažu svoja stremljenja prema njima odgovarajućim obrazovnim dobrima. Zato cjeloviti razvoj ličnosti treba temeljiti na paradigmi *“od čovjekovih individualnih životnih snaga preko obrazovnih dobara do cjelovite ličnosti”*. Ovom paradigmom ukazuje se na prioritet principa *“iznutra prema spolja”* u procesu cjelovitog razvoja ličnosti. Pokrenuti cjeloviti razvoj ličnosti prije angažiranja i kušanja individualnih životnih snaga djeteta ličilo bi na pokušaj da tražimo od djeteta da prohoda prije puzanja. Uzimanjem principa *“od vanjskog prema unutarjem”* za početni, prvi korak cjelovitog razvoja ličnosti lišavali bi taj razvoj vlastitog korijena.

razvoj čovjekove ličnosti. Duhovna osjetila omogućuju nam prodor u više sfere razvoja ličnosti. Neophodna je aktivnost i fizičkih i duhovnih snaga kako bi se čovjek mogao potvrđivati u svom

Taj pokušaj bio bi poput pokušaja cvjećara koji hoće uzgajati cvijeće bez korijena. Zašto? Zato što aktivna strana prethodi pasivnoj, zato što pokret dolazi prije svjesnih osjeta, zato što ekspresija dolazi prije svjesne impresije.⁹ U principu *“iznutra prema spolja”* prisutno je *“vanjsko”* bilo da ga promatramo kao ponašanje individue ili kao obrazovna dobra. Ovim principom promiče se i gledanje i predmet gledanja, slušanje i predmet slušanja, htijenje i predmet htijenja, mišljenje i predmet mišljenja, mašta i predmet mašte itd. Dakle, riječ je o *suodnosu* gdje, ne samo da jedna strana djeluje na drugu već jedna na drugu usmjeravaju svoje djelovanje. To je odnos koji je stegnut sa obje strane. Nema sumnje, čovjek potrebuje svijet izvan sebe. Osim ljudske on ima i predmetnu suštinu i zato mora imati predmete na kojima može vježbati svoje individualne životne snage i time *“unutarne”* postaje *“vanjsko”*, a ono *“vanjsko”* postaje *“unutarne”* (up. npr. Böhm, 2012:116). Ukoliko bi uzeli put od *“spolja prema unutra”* za prvi korak cjelovitog razvoja ličnosti tada bi se okolnosti ponudile kao gotovost koju jednostavno treba usvojiti i prihvatiti kao takvu. Ljudi koji su odgajani na ovaj način bili bi nesretni, malodušni i rezignirani. Oni bi imali osjećaj da su nečije žrtve, da su svi problemi izvan njih i zato bi bili usmjereni na pronalaženje slabosti u drugima okrivljujući ih za svaku svoju nevolju i teškoću, za svaki svoj neuspjeh. Oni bi se pasivno ponašali jer bi vjerovali da ne mogu ništa promijeniti (v. Covey, 2000: 64-66).

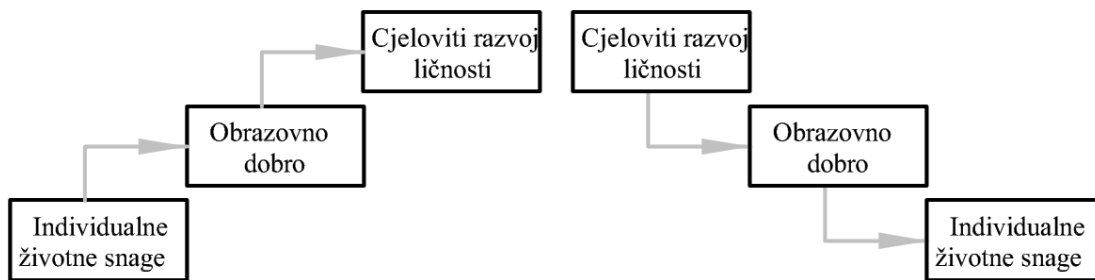
Paradigmom *“od čovjekovih individualnih životnih snaga, preko obrazovnih dobara, do cjelovitog razvoja ličnosti jasno se afirmira uzlazni, aktivni način razvoja ličnosti* (vidi Sliku 1)

⁸ Fizička čula pružaju nam utiske u vidu slike, zvuka, dodira, mirisa, ukusa itd. U složenom procesu spoznaje fizička čula imaju funkciju obavještanja. Ovo je neophodno, ali ne i dovoljna za cjelovit

djelovanju, u svom znanju i u svom bitku.
⁹ vidi: <https://www.google.ba/webhp?source=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=ekspresija%20dolazi%20prije%20svjesne%20impresije>.

Uzlazni proces razvoja ličnosti

Kaskadni proces razvoja ličnosti



Slika 1. Uzlazni (aktivni) i kaskadni (pasivni) proces razvoja ličnosti

Razlike između ova dva procesa su u načinu razvoja ličnosti. U prvom slučaju polazi se od principa “*iznutra prema spolja*”, u drugom od principa “*od spolja prema unutra*”. Za njih se vezuju *dva različita kvaliteta* razvoja ličnosti. Prvi je uzlazni ili aktivni, drugi kaskadni ili pasivni način razvoja ličnosti. Paradigmom “od čovjekovih individualnih životnih snaga preko obrazovnih dobara do cjelovito razvijene ličnosti” jasno se afirmira uzlazni, aktivni način razvoja. U odnosu individualnih životnih snaga prema obrazovnom dobru kojem te snage teže jedino je moguće istinski dokučiti što to neki pedagoški subjekt uopće može učiniti. U ovom odnosu individua otkriva svoje moći kojima nadilazi obavještenja koja njoj stižu preko fizička čula jer su ova čula od samog početka razvoja u kontaktu sa duhovnim osjetilima. To je put koji koristi obavještenja radi razvoja duhovnih snaga ličnosti. U drugom slučaju smanjen je broj kontakata između fizičkih i duhovnih osjetila, kontakti su povremeni i(li) slučajni i uglavnom su iznuđeni i nametnuti. Kaskadni ili pasivni razvoj ličnosti goni odgajnika da ponavlja radnje i rješenja koja je neko drugi ponudio, da kopira i preživljuje tuđa mišljenja. S druge strane, treba znati da se vrijednosti kao što su dostojanstvo, iskrenost, čestitost, poštenje, bogobojaznost i sl. ne mogu prisilom razvijati. Prvi uzdižući, aktivni razvojni put je i metodološki i metodički naučno ispravan, drugi nije. Ideja o cjelovitom razvoju ličnosti nikla je iz prvog načina razvoja.

Ideja o cjelovito razvijenoj ličnosti

Ideja o cjelovito razvijenoj ličnosti nije ideja o svestrano razvijenoj ličnosti bilo da ovu svestranost poimamo kao razvoj *svih strana* ličnosti ili kao *podjednak* razvoj svih potencijala individue. Zašto?

Opseg pojma svestrano razvijena ličnost činili su istoredni pojmovi: tjelesni odgoj, intelektualni odgoj, moralni odgoj, estetski odgoj i radni odgoj. Ovo petostrano viđenje proglašavano je svestranošću a da pravi razlozi nikada nisu izneseni. Ova svestranost nije bila ni “kocka” jer nije bilo šeste strane. Na pitanje zašto ovo mjesto nije mogao zauzeti religijski ili neki drugi odgoj, nije se nudio odgovor. Ovaj opseg pojma svestranosti u literaturi je nuđen istim redosljedom kao da se radi o rangu a ne o istorednim pojmovima. U odgovornim znanostima ne samo da nije dokazano, nego se nije ni objasnilo, zašto se ovaj redosljed istorednih pojmova nudio kao znanostu ustanovljen rang ili zašto se petostranost imenuje kao svestranost. Treba reći i da se pedagogija nije usudila ozbiljnije izučavati ličnost iako je ista bila cilj odgoja. Nije ovo jedina zavrzlama koja se javila kao posljedica izbora svestrano razvijene ličnosti kao cilja odgoja. Najzad, svestranost kao razvoj svih strana upitna jer ljudska priroda dopušta da se čovjek vodi i krivim putem. Pedagoški gledano čovjek ne smije sve strane svoje prirode razvijati. Njegovu “prirodnu prirodu” treba transformirati u ljudsku prirodu. Ova

transformacija, dakako, nije neki zamišljeni cilj koji bi se mogao postaviti kao nekakva i nečija narudžba jer je ona proces uzdižućeg stupnjevitog čovjekovog usavršavanja. Cilj odgoja se ne može postaviti kao pedagoška narudžba, a još manje kao ideološka ili politička narudžba, kao narudžba nekog političkog establišmenta. Cilj nije neka metoda projektiranja, nije nikakva metodologija koju treba primijeniti. Cilj odgoja se ne može naručiti ni iz polja religije, tj. iz religijskog odgoja kao npr. ličnost nekog od poslanika. Ličnost posljednjeg Poslanika, primjerice, ne može se naručiti i pedagoškim metodama, postupcima i tehnikama realizirati. Ne može se odgojem običan čovjek učiniti savršenim (up. Hafizović, 1996). Zato muslimani kažu da je Muhamed a.s. njihov UZOR. Poslanika kao uzora prati njegov pravorijek, kako voli reći profesor Hafizović. Sunet i hadis su dokumentacija koja ga prati kao uzora poput dokumentacije koja prati nekog uzora iz arhitekture. Ali ovaj Uzor nije recept. Prije bi se moglo reći da je obraz(ac), da je ideja, da je ideal. Uzor se, dakako, može vezivati za cjeloviti razvoj ličnosti. Zašto?

U odgoju i obrazovanju, kao i drugim oblastima ljudskog života, nalazimo uzore. Da bi neka osoba bila uzor treba da je krasi čitav buket vrlina. Uzorom u odgoju biva onaj čija svojstva pomažu refleksiju vlastitih čovjekovih svojstava. To lijepo kazuje hadis: “Doista, poslat sam da usavršim plemenite *čudi* kod ljudi”. Ugledati se na ovakvu osobu ne dovodi u pitanje našu posebnost,

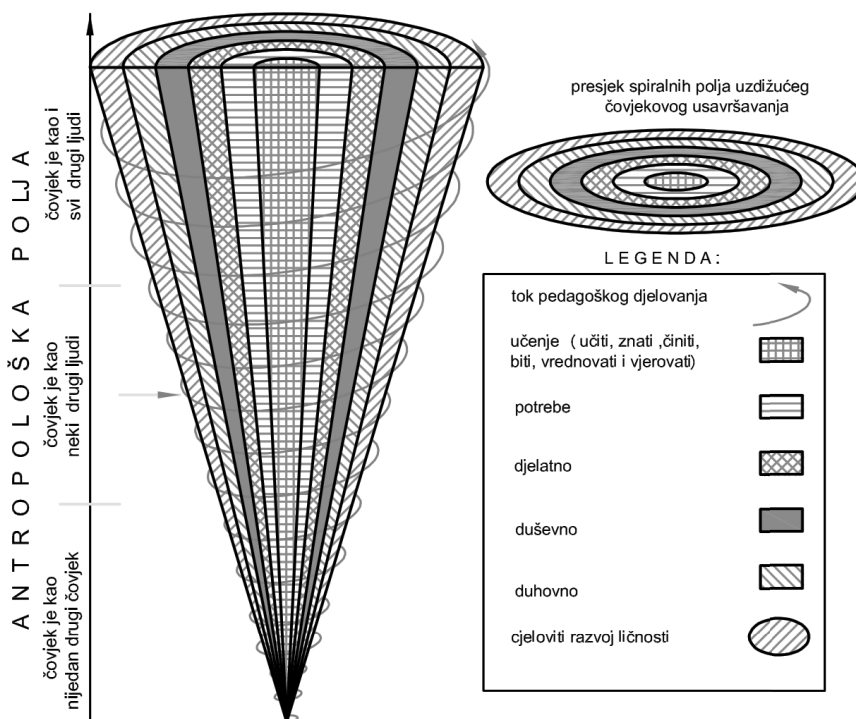
individualnost i identitet. Dobrim uzorima ne kloniramo našu ličnost. Ovi uzori pomažu nam da razvijamo crte naše ličnosti koje su hvale vrijedne. Poruka iz narodne pedagogije “S kim si takav si” sukus je govora o značaju uzora u odgoju. U odgoju i obrazovanju uzor predstavlja osoba koja služi kao primjer i čije ponašanje i djelovanje mladi pokušavaju oponašati. Dakle, ne treba zaboraviti da su ljudi, posebno mlade osobe, skloni oponašati osobe-uzore. Oponašanje je vid učenja koji se u realnom životnom procesu ne može izbjeći. Dakako da

ovo, iz pedagoškog ugla gledano, može biti dobro, ali i loše, ovisno o tome koga se uzima za uzor.

Ideja o cjelovitom razvoju ličnosti vezana je za odgoj koji *ispunjava zahtjeva ljudske prirode* (više u Slatina 2012). Čovjek ne može biti nešto izvan svoje ljudske prirode. On ne može izaći iz svoje “antropološke kože”. U ljudskoj prirodi, u cjelini čovjekovog bića uočavamo potrebu za unutarnjim preobražajem čovjekove biološke prirode. Odgoj u svojoj biti jeste *proces unutarnjeg duhovnog preobražaja čovjeka u kojem se njegova*

fizička i duhovna osjetila dijelom potvrđuju i dijelom razvijaju, tj. u kojem se odgojivost/odgojnost transformira u odgojenost. Prema tome, ideja o cjelovitom razvoju ličnosti izvedena je iz cjeline čovjekovog bića i suštine odgoja, a ne iz nečega što je izvan njih. Ovu ideju promatramo kroz spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja. Dakle, razvoj cjelovite ličnosti nije nikakav krajnji cilj već proces, konstantna otvorenost (vidi Sliku 2).

Ako bi ideju o razvoju cjelovite ličnosti pokušali vizuelno predočiti onda bi to učinili kao na Slici 2.



IZVOR (prilagodeno): https://encrypted-tbn1.gstatic.com/ages?q=tbn:ANd9GcTfvInfqIpHnN-4ep5xwTzdNlxn7Bw1vpZEL_eNC_I0Rp9WfjItFQ (Pristup: 14. 03. 2016).

Slika 2. Proces razvoja cjelovite ličnosti

Ovo je jedan od mogućih prikaza spiralnog “modela” (shvaćen kao predodžba) razvoja cjelovite ličnosti. Najvažniji pojam u ovom modelu je spiralno polje cjelina/dio, tj. *spiralno polje uzdižućeg čovjekovog usavršavanja*.

Razvoj cjelovite ličnosti, kao što se vidi na slici 2 s lijeve strane, temelji se na tri antropološka polja, i to: personalno antropološko polje za koje važi aksiom “čovjek je kao ni jedan drugi čovjek”; posredujuće ili medijativno antropološko polje čiji

aksiom je “čovjek je kao neki drugi ljudi”; i općeljudsko antropološko polje koje se oslanja na aksiomu “čovjek je kao i svi drugi ljudi” (više u: Slatina, 2014). Prema tome, ova tri antropološka polja su čovjekov *trodjelni korijen* koji napaja razvoj cjelovite ličnosti. Razvoj cjelovite ličnosti zbiva se u tropletu antropoloških polja. U ovom tropletu niti jedno antropološko polje ne može imati neki privilegirani položaj i značaj. Ova polja su u suodnosu. Prvo antropološko polje oslanja se na drugo i treće dok treće i

drugo teže prvom i tako se uzajamno dopunjuju. Njihovu povezanost možemo usporediti s prostorom u kojem živimo a kojeg promatramo kroz tri dimenzije: visinu, širinu i dužinu. Sve tri dimenzije u fizičkom prostoru moguće je odvojeno izučavati, ali na ovaj način ne možemo doći do spoznaje o cjelini prostora ili cjelini nekog fizičkog tijela koje se nalazi u tom prostoru a za kojeg su važni i visina, i širina i dužina. Dakle, čovjeka moramo vidjeti kao cjelinu koju ovdje promatramo kroz tri različita

antropološka polja u njihovom jedinstvu.¹⁰ To znači, kada vidimo njihovu razliku trebamo istodobno vidjeti i njihovo jedinstvo, i obratno.

U tropletu antropoloških polja manifestira se: **A)** šest modusa učenja cjelina/dio (učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti, učiti biti, učiti vrednovati i učiti vjerovati); **B)** šest grupa ljudskih potreba (primarne biološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem, potrebe za ljubavlju, potrebe za samopotvrđivanjem i potrebe za samonadilaženjem/transcendencijom) te, **C)** troplet temeljnih modusa ljudskog postojanja (djelatno, duševno

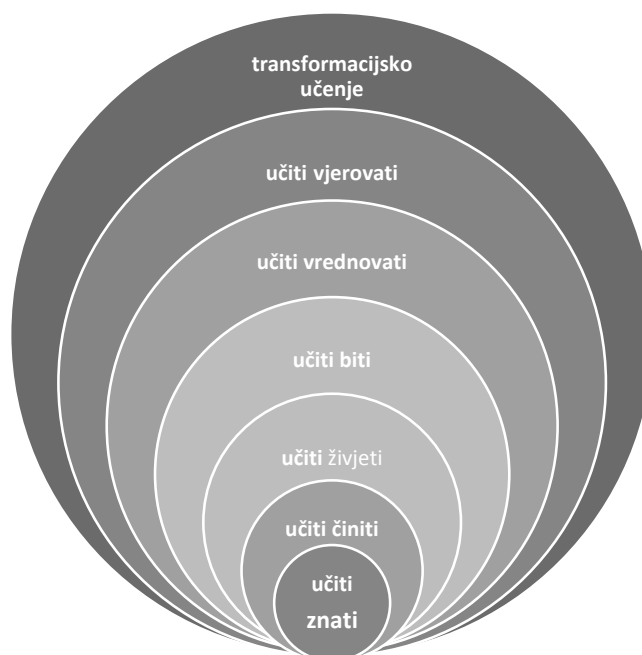
i duhovno). Spiralni splet spirala A, B i C prolaskom kroz troplet antropoloških polja gradi *aksiomatski sistem* koji ujedinjuje fenomenološke, ontološke i transcendentalne momente razvoja cjelovite ličnosti.

A) Razvoj cjelovite ličnosti viđen iz ugla šest modusa učenja cjelina/dio

U procesu razvoja cjelovite ličnosti sudjeluje šest modusa učenja (učiti znati, činiti, živjeti, biti, vrednovati i vjerovati¹¹). U njemu se ovi modusi učenja pojavljuju kao cjelina/dio i tako ih treba shvatati i tretirati.

Svaki modus ovog učenja kao cjelina je istodobno i dio učenja koji iza njega slijedi. Dakle, svaki modus učenja u ovom procesu istovremeno se javlja kao cjelina/dio. U procesu razvoja cjelovite ličnosti ovi modusi učenja prave specifičnu hijerarhiju (vidi Sliku 3).

Ovu specifičnu hijerarhiju mogli bi (i) na ovaj način ilustrirati. Na primjer, učenje/podučavanje je cjelina → ali su dijelovi školovanja → školovanje je cjelina ali i dio obrazovanja → obrazovanje je cjelina, ali i dio odgoja → odgoj je cjelina, → ali i dio učećeg društva.



Slika 3. Šest modusa učenja cjelina/dio koji tvore transformacijsko učenje

U razvoju cjelovite ličnosti, a kada je riječ o “učiti znati”, treba voditi računa o razlikovanju znanja koje je utkano u ljudsku dušu od onog koje je samo preneseno, onog koje je samo “na jeziku”. Mogu se poznavati informacije o zabrani incesta ili štetnosti uzimanja droge, a da se uopće ne uvažavaju, ne poštuju. Da bi se u ljudskoj ličnosti našao “unutarnji policajac” koji ne dopušta ni pomisao, a kamoli kršenje zabrane incesta, neophodno

je ovu zabranu internalizirati (znanje koje je utkano u dušu). Prema tome, znanje koje rezultira iz “učiti znati” treba biti sastavni dio individualnih životnih snaga čovjeka kao što je uzeti lijek sastavni dio njegove krvi.

Učiti mlade da mijenjaju svijet i da se snalaze u svijetu promjena nije manje važno od njihovog osposobljavanja za stručno obavljanje nekog posla. Za ovaj dio cjelovitog razvoja ličnosti na usluzi je “učiti činiti”.

Modalitet učenja “učiti živjeti sa drugima” zasigurno je danas od izuzetne važnosti. U kojim društvima i sredinama, npr. nije potrebna ideja o poučavanju nenasilju. Zato se postavlja pitanje da li je moguće osmisliti oblike učenja i poučavanja kojima bi se omogućilo da se izbjegnju nasilja i sukobi.

Iz prethodna tri modusa učenja proizlazi modus učiti biti i tiče se produktivne kreativnosti i oslobađanja individualnih životnih snaga. Ovaj modus

¹⁰ Nažalost, na čovjeka se danas ne gleda kao na cjelinu. Svaka naučna disciplina koja se interesira za čovjeka otkine po neki dio te cjeline noseći ga u zaklon

samostalne proždrljivosti poput hijena koje kidaju i u zaklon nose komade mesa nekog plijena.

¹¹ Iz čega smo ove moduse učenja izveli

vidjeti Slatina (2008), *Konfluentno obrazovanje – geometrija dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga*, Pregled, Časopis za društvena pitanja broj 3, Sarajevo.

nije dovoljan za razvoj cjelovite ličnosti jer bivstvovanje može biti partikularno.

“Učiti vrednovati” jedan je od oblika učenja/poučavanja. Zašto? Samim načinom ocjenjivanja nastavnik “sažeto i izoštreno iskazuje što je poučavanjem želio postići, što smatra znanjem, a što neznanjem, a time posredno, kako shvaća sam predmet izlaganja kao i što misli o pouci kao činu. Ocjena je, dakle, dio pouke, učitelj poučava i ocjenjivanjem” (Marinković, 1983:164 i 1987:). Kada se vrednovanje uspostavi kao “učiti vrednovati”, onda se (i) u samim pitanjima koja postavljaju učenici raspoznaju ili razaznaju njihova znanja i sposobnosti.

“Učiti vjerovati” je izraz cjeline čovjekovog bića. Njime se na poseban način ispunjavaju zahtjevi ljudske prirode. Ovim modalitetom učenja čovjek zadovoljava određene ljudske potrebe. Prema tome, “učiti vjerovati” je u suglasju s općom ljudskom prirodom i zato, na određen način, spaja druge moduse učenja. Naime, u razvoju cjelovite ličnosti ne funkcionira po logici učiti znati ili učiti vjerovati. Sa pedagoškog motrišta ovaj razvoj ne trpi ovakvo suprotstavljanje. Alternativa znati ili vjerovati u principu ne postoji jer nema znanja koje u sebi ne nosi vjerovanje, kao što nema vjerovanja u kojem se nešto ne saznaje (više u. Šušnjic, 1988 i 2008). U religijskom odgoju i islamskom učenju nema pojma koji je posve lišen kognitivnog. Islamsko učenje ne počinje od “vjeruj” nego od “uči” zato što i sam odnosu prema Bogu, u najstrožem smislu riječi, nije odsustvo kognitivne dimenzije. Ovaj modus učenja ima svoje principe koji traže racionalnu osnovu i nerazumno je (i) iz znanja isključivati svaku mogućnost neznanja. “Učiti vjerovati” je u tijesnoj sprezi s čovjekovom nadom. Odsustvo ovog oblika učenja ima za posljedicu gubljenje nade i optimizma. “Bez vjere zaista postajemo sterilni, beznadni,

zaplašeni do same srži našeg bića” (From, 1989:54). Ovo učenje je, dakle, odgovorno za vrijednosti življenja i smisao života.

Između šest modaliteta učenja cjelina/dio ima niz tačaka dodira, križanja i razmjene. Ta križanja i dodiri čine jednu cjelinu, jednu mrežu koja se manifestira u tropletu antropoloških polja i u tropletu temeljnih modusa ljudskog postojanja što se da primijetiti iz Slike 3. Ovi modaliteti učenja *uvijek su umreženi* i vertikalno, i kružno i koncentrično (vidi: Slatina, 2005.). To nije čvrst i rigidan poredak; to nije hijerarhija “jedno pa drugo”. Riječ je dakle ne samo o vertikalnoj nego istodobno i o kružnoj i koncentričnoj hijerarhičnosti. Prema tome, učiti znati, činiti, živjeti, biti, vrednovati i vjerovati ne idu odvojeno bez obzira na postojanje njihove posebne usponske linije razvoja. Zato se i formiraju produktivni, beskrajno raznoliki, ponekad veoma specifični oblici učenja.

Transformacijsko učenje

Tri antropološka polja, tri temeljna modusa ljudskog postojanja, s jedne, i šest potreba i modusa učenja cjelina/dio, s druge strane, tvore jednu *transformirajuću matricu*. Iz ove matrice isijava **transformacijsko učenje**. Njime se omogućuje da odgoj bude utkan u ljudsku prirodu. Ovo tkanje je poput “sitnog veza” u kojem je teško razaznati njegov početak i njegov kraj. Ovaj “sitni vez” vrši se pomoću transformacijskog *učenja*. Igla je učenje, konac su vrijednosti Isitne, Dobrote, Ljepote, Pravde i Svetosti, a vez je cjelovito razvijena ličnost. Transformacijsko ili temeljno učenje motivirano je iznutra jer je povezano sa izvornim aktima ljudske prirode (osjećaj za odgoj, radoznalost, znatiželja, aktivitet, empatija) koji, dakako, pripadaju porodici pojmova “individualne životne snage čovjeka”. Procesu putem kojih se vrši transformacija

čovjekovih individualnih životnih snaga u ljudske snage kao, na primjer, procesi konfluencije (internalizacija i socijalizacija, enkulturacija i akulturacija, individuacija i personalizacija), pripadaju transformacijskom učenju, dakako, zajedno sa šest modusa učenja cjelina/dio. Prema tome, *učenje uopće*, u procesu razvoja cjelovite ličnosti, javlja se kao transformacijsko učenje. U potrošačkoj kulturi *transformacija je zamijenjena informacijom*, u njoj znanja poprimaju značenje robe i tržišnu cijenu što dovodi do radikalne fragmentacije znanja. Odgoj i obrazovanje zasnovano na kompetencijskom sistemu, koje je nedonošće ove kulture, krije u sebi opasnost produkovanja fragmentiranih, parcijalnih znanja. Ta znanja slična arhipelagu, na grupu ostrva jednake geološke građe i nastanka kojima se ne može osigurati cjelina i potpuni smisao znanja. Parcijalna znanja ne proizvode kod učenika samo “globalno neznanje” i slabu osposobljenost za razmišljanje nego slabe dijalog znanost – religija što dovodi do “konflikta između zahtjeva znanosti i religiozne ili mudrosne refleksije” (Mandarić, 2015:344). Transformacijskim učenjem prevazilazi se fragmentiranost znanja i otvara put prema transcenciji koji vodi k transpersonalnoj ličnosti. Drugima riječima, postepeno narastajuća složenost cjelovitosti počinje sve više da traži svoju transpersonalnu egzistenciju i svrhovitost. Ovo je proces prelaženja iz polja samopotvrđivanja u polje samonadilaženja. Ovo prelaženje traži da prestanemo sa navlačenjem maske na lice i skrivati se iza nje. Kad god se desi da skinemo masku koju smo navukli na lice, onda osjetimo ulazak u polje samonadilaženja. Tada počinjemo razlikovati personalno (Ja¹², ego) od transpersonalnog (vlastitost, jastvo kao istinski identitet, istinska ličnost ili srž ličnosti – duša). Zato se može

¹² “Slovinci za naše Ja kažu ‘jaz’, i stvarno je ljudsko Ja pravi jaz, tamna bezdanika. U tom mračnom bezdanu gotovo i nema nikakva svjetla, jer je naše Ja toliko mračno, ono biva tajnovito i nabreknuto

značenjem. Sadržaj ega više pripada osobnom iskustvu nego znanosti. Ipak mu i znanost nastoji osvijetliti korijen” (Bezić, Ž. str. 174. Izvor: <https://www.google.ba/webhp?sourceid=chrome->

[instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Slovinci%20za%20na%20C5%A1e%20Ja%20ka%20BEu%20%22jaz%22](https://www.google.ba/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Slovinci%20za%20na%20C5%A1e%20Ja%20ka%20BEu%20%22jaz%22)) Pristup, 27. 01. 2017.

reći da transformacijsko učenje nudi, ne samo bogatu sadržajnost odgoja nego i *novu kulturu učenja*.

Pomoću učenja cjelina/dio individue zadovoljavaju svoje potrebe. Cjeloviti razvoj se može i treba promatrati i iz ugla potreba.

B) Razvoj cjelovite ličnosti promatran iz ugla potreba

Cjelovitu čovjekovu ličnost karakterizira bogatstvo potreba koje pripadaju uzdižućim poljima čovjekovog usavršavanja. Zato je u procesu njenog razvoja važno prepoznavati, mijenjati, razvijati i zadovoljavati potrebe mladih. Teorija o hijerarhiji potreba (Maslow, 1989)¹³ po svojoj logici pripada uzdižućim poljima čovjekovog usavršavanja i zato je ovdje uzimamo za ilustraciju cjelovitog razvoja ličnosti. U ovoj teoriji vidimo višestruki značaj za razumijevanje razvoja cjelovite ličnosti.

Prvo, za razumijevanje cjelovitog razvoja ličnosti neophodna je jaka uvjerenost da čovjek ima svoju vlastitu i jedinstvenu prirodu, što je Maslow imao na umu pri istraživanju ljudskih potreba. On je shvatio da ljudska bića imaju esencijalnu unutarnju prirodu, koja je dijelom zajednička cijeloj

(ljudskoj) vrsti, a djelomično jedinstvena za svaku pojedinačnu osobu.

Drugo, u svojim istraživanjima potreba Maslow nije zanemario specifična ljudska obilježja kao što su ideali i težnje, vrijednosti i ciljevi, ljubav i stid. On nije samo vodio računa o kreativnim produktima koje ljudi ostvaruju u znanosti nego i u poeziji, muzici i slikarstvu što je, dakako, značajno za razumijevanje cjelovitog razvoja ličnosti.

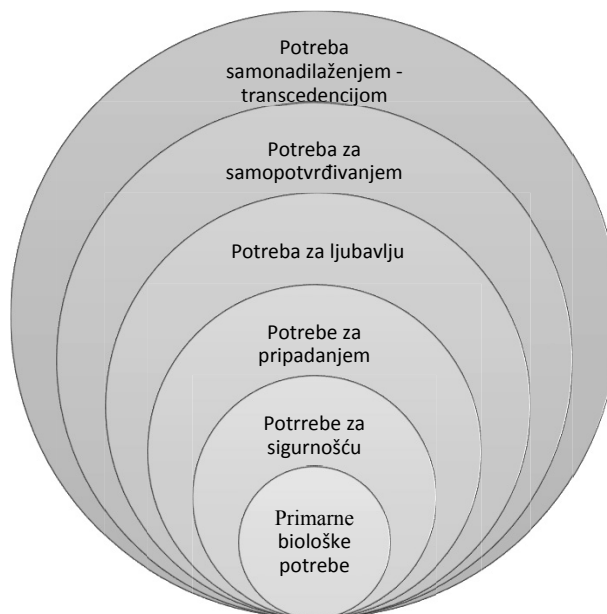
Treće, do hijerarhije potreba Maslow je došao istraživanjima i iskustvima zasnovanim na proučavanju psihički ili mentalno zdravih osoba, a ne ljudi s "nedostacima". Posebno je promatrao ljude koji su u svom životu postigli izvanredne rezultate i dostignuća.

Četvrto, čovjek kao slobodno biće, smatra Maslow, ima mogućnost izbora i zato može donositi odluke i biti za to odgovoran. On čovjeka vidi i kao slobodno i kao odgovorno biće. Na ove istine upućuje i religija, a ne samo znanost. U islamu, na primjer, slobodom je zaštićena ljudska individualnost. Ovom zaštitom je osiguran nesmetan razvoj čovjekove ličnosti. U islamu nema posrednika između čovjeka i Boga, posrednika koji bi na bilo koji način, kočio, omeo ili

onemogućio pojedinca u istinskom odnošenju prema Njemu, posrednika koji bi čovjeka lišio odgovornosti za ono što čini. U ovom smislu individualitet je najviše obilježje ljudske prirode. Prema tome, Bog odriče prisilu sa svoje strane. Čovjek nije prisiljen na ovo ili ono činjenje. Prisiljavanje na ovo ili ono činjenje isključivalo bi Njegovu i nagradu i kaznu. Time se potvrđuje da nema rasta i istinskog razvoja ljudske ličnosti bez slobode i da u ovom razvoju religijski odgoj ima svoju nezamjenjivu i značajnu ulogu.

Peto, po teoriji hijerarhije potreba čovjekov razvoj teče postupno uzdižući se prema "višim potrebama"¹⁴ kao što su, primjerice, samopotvrđivanje i samonadilaženje. Ova teorija ukazuje na postepenu uzdižuću zakonomjernost čovjekovog usavršavanja. Ovo odgovara konceptu cjelovitog razvoja ličnosti koje autor u ovom radu zastupa. Prepoznavanjem potrebe za samonadilaženjem, tj. za transcencijom¹⁵, Maslowljeva teorija ulazi u polje transpersonalnog razvoja ličnosti što je neophodno u razumijevanju cjelovito razvijene ličnosti.

Cjeloviti razvoj ličnosti promatran iz ugla potreba mogla bi se predočiti kao na Slici 4.



Slika 4. Postepeni spiralno-uzdižuću razvoj potreba kao indikator cjelovitog razvoja ličnosti

¹³ O pedagoškom značaju ove teorije autor ovog teksta detaljnije razmatrao u drugom radu pa se ovdje nema potrebe više zadržavati na ovom

pitanju (više u: Slatina, 2005, str. 37-48).
¹⁴ Generalno gledajući Maslow je podijelio potrebe u dvije grupe: (a) potrebe nedostatka (Deficiency needs) tzv. D-potrebe

i (b) više ili meta potrebe, potrebe rasta, tzv. B-potrebe (Being needs).

¹⁵ Pred svoju smrt Maslow je ovu potrebu dodao ostalim potrebama.

U procesu razvoja cjelovite ličnosti ove potrebe funkcioniraju kao potrebe cjelina/dio i pojavljuju se poput kretanja morskih talasa koji postupno i kontinuirano smjenjuju jedni druge. Dakle, njih karakteriziraju preklapajući odnosi, kontinuirana povezanost cjelina/dio. Na ovoj slici se ukazuje na njihov razvoj koji funkcionira kao cjelina/dio.

U svojoj teoriji potreba Maslow posebno razmatra pet nivoa¹⁶ koji se protežu od "nižih" do "viših" potreba. Termini "niži" i "viši" upućuju na to da se neke potrebe u procesu razvoja ranije javljaju, da su po opsegu uže i da su s biološkim bićem čovjeka u prisknijoj sprezi. U razvoju jedinke jedna "niža" potreba mora biti adekvatno zadovoljena da bi "viša" mogla izrasti. Nakon zadovoljenja, ta potreba neće nestati. Ona će jednostavno zauzeti manje važno mjesto u cjelokupnom sklopu razvoja ličnosti. Međutim, ona nikada neće ovladati cjelinom osobe u prijašnjoj mjeri. U međusobnom odnosu ove potrebe prave odgovarajuću slojevitost na koju se nadovezuje i njihova hijerarhija. To nije pravolinijska hijerarhičnost. Prije je to predominacija jedne nad drugom potrebom, jer se jedne ne mogu nadomjestiti drugim. Tu hijerarhičnost, dakle, valja pojmiti u smislu rasta njihovih važnosti.

C) Tri temeljna modusa ljudskog postojanja

Smisao cjelovitog razvoja čovjekove ličnosti, kako već rekosmo, dolazi iz cjeline čovjekova bića. Ovdje mislimo na cjelovitost koju pojedinac stvara iz svog djelatnog i vlastitog duševnog, duhovnog života. Drugim riječima, cjeloviti razvoj čovjekove ličnosti je ansambl djelatnog, duševnog i duhovnog čovjekovog bića. Kao što insistiramo na razvoju čovjekovih duhovnih snaga, tako treba biti uporan na upućivanju i poučavanju duše (v. Muhić, 2000) i djelatnog razvoja mlade osobe. Antropološki gledano, kada se ova TRI D spoje i stope u

unutarnjem ljudskom mikrokosmosu, onda možemo govoriti o cjelovitoj ličnosti. Ako se ideja o cjelovitoj ličnosti izvodi iz same ljudske prirode, iz čovjekove suštine i iz samog smisla odgoja, onda se odgojni elementi djelatnog, duševnog i duhovnog moraju povezivati i sjedinjavati u čovjekovoj nutrini u jednu jedinstvenu cjelinu. Drugima riječima, cjelovitost je proces u kojem se postepeno i postupno realizira čovjekova težnja za duševnim mirom i unutarnjim jedinstvom vlastite ličnosti. Čovjek ima iskonsku težnju da svoj duševni, duhovni i djelatni život unapređuje. Pomoću ove svoje težnje čovjek se bori za plemeniti lik svoje duše, rekao bi Keršenštajner (1932:395)).

Postepeni razvoj ličnosti od rođenja do kraja života (cjeloživotno obrazovanje) zorno se predočava ako na Slici 3 napravimo bilo koji presjek. Tada nam se pokazuju spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja.

Spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja

Proces razvoja ličnosti na spiralnom putu nije linearan što se da primijetiti na samoj razvučenosti spirale. Naime, na samom početku spirala je gušća. Ovo je i pokaz da u ranijim godinama djeca brže i lakše uče. Ta spirala je proces uzdižućeg čovjekovog usavršavanja koji je posljedica rada šest modusa učenja cjelina/dio, šest potreba cjelina/dio i troplet djelatnog, duševnog i duhovnog, a čiji se rad odvijao u tropletu antropološki polja. Spirala nam pokazuje postepenu transformaciju individue u ličnost. Drugim riječima, to je proces koji ostavlja otvorene opcije i mogućnosti formiranju čovjekovog karaktera.

Ukoliko na ovoj spirali, tj. na tijelu spirale napravimo presjek dobit ćemo *spiralno polje uzdižućeg čovjekovog usavršavanja*. Spiralno polje je presjek u bilo kojoj tački spiralnog tijela. Svaki taj presjek je određena datost, stanje uzdižućeg čovjekovog usavršavanja jer

je uvijek cjelina/dio. Na jednoj razini to polje je cjelina, ali i dio na sljedećoj razini, dio dolazećeg spiralnog polja. Dakle, svako spiralno polje ukazuje na odgovarajuću zaokruženu **puninu** razvojne cjelovitosti koja je istovremeno dio veće, šire cjeline. Svaka ova punina pokazuje odgovarajući identitet i (samo)svijest, tj. viđenje svijeta definiranim danim poljem. Spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja samo su oznake određenog stupnja usavršavanja o kojem sudimo na osnovu dobrog djela bez obzira na njegovu veličinu. Ovdje i malo i veliko djelo ima vrijednost. Djelo koje je za pohvaliti ma koliko bilo malo, zaslužuje nagradu i priznanje. Spiralna polja grade jednu vrstu hijerarhije, reda i središnjosti čovjekove ličnosti po principu cjelina/dio. Tok i zastoja na razvojnoj spirali posljedice su različitih faktora koji se javljaju u učećem društvu a koji su dostupni aktivnosti neke individue.

Spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja govore da se ne može postaviti cilj kao nešto krajnje. Cjeloviti razvoj ličnosti nikada se ne iscrpljuje u svom cilju, već u (samo) djelovanju, u zbivanju i izvođenju svih -cjelina/dio-. Bez ovoga cjeloviti razvoj i religijski odgoj bili bi lišeni svog humanog karaktera jer ne bi u sebi nosili i mogućnost da ne uspiju. Otuda naglašavanje važnosti strpljivosti i pokajanja, npr. "obrađuj strpljive", "zaista, Allah voli one koji se kaju i one koji se čiste". Muhammed a.s. kaže: "Tako mi Onoga u Čijoj je ruci moja duša, da ne griješite, pobjao bih se za vas nečega što je teže i gore od griješenja. To je samoljublje i egoizam". Prema tome, kada cjelovitu ličnost promatramo kroz sintagmu "spiralna polja uzdižućeg čovjekovog usavršavanja", ona nikada nije zbiljska cjelina jer kao datost je uvijek cjelina/dio. Dakle, termin "polje" je uvijek datost: *cjelina/dio*. Niti jedno spiralno polje nije krajnji cilj jer je uvijek uzdižuće polje, jer je u suodnosu sa onim što mu je prethodilo, ali i u suodnosu sa

¹⁶ Mi smo ovdje potrebu za ljubavlju izdvojili od potrebe za pripadanjem. Čini

nam se da je sa aspekta razvoja cjelovite ličnosti ovo uputno i korisno. Ovdje

nam prostor ne dopušta da ovo bliže objasnimo.

poljem koje slijedi. Istodobna “sje-dinjenost” (cjelina) i “odvojenost” (dio) njihova je karakteristika. Ovdje ne važi jednačina – spiralna polja = cilj odgoja. Gledajući iz Hegelove dijalektike, spiralni razvoj ličnosti (i) svoj početak ima kao cilj poput kruga čiji je početak i njegov kraj. Ovu ideju je Goethe iskazao na ovaj način: “Teško svakoj vrsti obrazovanja koje razara najuspješnija sredstva istinskog obrazovanja i upućuje nas na cilj umjesto da nas već na samom početku usrećuje”. To je cilj koji je na samom početku, koji je u postajanju. Razvoj cjelovite ličnosti je kretanje, proces uzdižućeg čovjekovog usavršavanja čije je stanje uvijek cjelina/dio.

Kada se ovih šest modusa učenja cjelina/dio odvijaju unutar tropleta triju antropoloških polja i tropleta temeljnih modusa ljudskog postojanja, pretvaraju se u novi kvalitet učenja – transformacijsko učenje.

Završna riječ

Religijski odgoj se danas nalazi pred mnogim izazovima koje donose promjene u svim područjima ličnog i javnog života. Jedan od krupnih izazova ovom odgoju je činjenica da potrošačka kultura remeti čitav sistem vrijednosti tvoreći svojevrstu moralnu prazninu i moralni vakuum, tj. tvoreći prevagu predmetnosti nad duhovnošću. Ovaj izazov religijskom odgoju može i treba biti *borba* za afirmiranje i razvoj cjelovite ličnosti svakog čovjeka. Zašto je važna ova borba?

Nema promjena ljudi niti svijeta u kojem žive bez unutarnjeg

preobražaja individua. Promjena čovjekove unutrašnjosti vrši se pomoću transformacijskog učenja kojim se vrši transformacija “divljih zona” i (li) “praznih zona” u čovjekovoj prirodi. Unutarnji čovjekov preobražaj omogućuje da duševno prolazi put duhovnosti i tako tvori svijest kao “opće ljudsko osjetilo”. Iako nam svijest nije prirodno data kao čulo vida ili, recimo, kao čulo sluha, uobličena svijest u spiralnim poljima uzdižućeg čovjekovog usavršavanjima ponaša se poput čula. Onaj koji, primjerice, ima “estetsko osjetilo” zna da razlikuje lijepo od ružnog, onaj koji ima “moralno osjetilo” zna lučiti dobro od zla. Svijest kao opće ljudsko osjetilo nadilazi fizička čula jer djeluje u svim smjerovima, funkcionira kao “svevideće oko čovjeka” koje je napunjeno odgojnim znanjem. Na ovo upućuje hadis: “Ebu Bekr vas ne nadmašuje namazom i postom nego svojom visokom sviješću koja ostavlja trajan utisak u duši” (Mahmud, 1991: 43). Svijest popunjena *odgojnim znanjem* pomaže nam da lučimo istinu od zablude, dobro od zla, lijepo od ružnog itd. Odgojno znanje ima svoju “dušu” jer je u središtu svijesti. Ono živi dušom pomoću koje čovjek razaznaje smisao života. Odgojno znanje je most između razuma i vjere kojim prelazimo u transcendentno polje u kojem razaznajemo granice ljudskog sa(znanja) i nužnost slobodnog vjerovanja.

Odgojnim znanjem se borimo protiv neobrazovanosti i neuljudenosti, protiv grubosti i surovosti, zlostavljanja i nasilja, protiv unutarnjeg i vanjskog barbarstva, kako kaže Paul

Lessmann, protiv zloupotrebe nauke i religije. Odgojnim se znanjem čovjek odvaja od životinje. Religijski odgoj puni ličnost ovim znanjem.

Religijskim odgojem zahvatamo čovjekovu cjelovitost i jedinstvenost. Njime se omogućuje dovršenje i ispunjenje čovjekove ličnosti. Cjelovita ličnost nije podijeljena, nije lažna. Zato se ne može pojmiti u značenju koje se izvodi iz grčkog pojma persona, koji predstavlja masku koju neko stavlja na sebe da bi glumio neku ulogu. Na taj način predočava i predstavlja lažno Ja. Cjelovita ličnost ima pravo Ja (vlastitost) kako bi bila svjesna sebe, kako bi mogla da pokaže svoje pravo lice, a ne masku ili personu. Razvoj cjelovite ličnosti otvara novu viziju shvatanja čovjeka, njegova odgoja i obrazovanja, ljudskoga znanja i ljudskih odnosa. Unutarnja duhovna transformacija čovjeka omogućuje da ljudska bića budu i sposobna i spremna urediti svoje odnose na temelju pravde, kreativnosti, suradnje i međusobnog poštovanja. Zato religija i religijski odgoj u učećem društvu, u prostoru razvoja cjelovite ličnosti, ne trebaju biti izdvojeno ostrvo već njegov sastavni dio. Na religijski odgoj treba gledati kao na integralni dio procesa razvoja cjelovite ličnosti, a ne kao na jednu moguću opciju. Islam kao religija univerzalnog poziva ukazuje na pozvanost muslimana da surađuju sa svim ljudima dobre volje na promicanju napretka čovjeka, društva i svijeta. Ako nas je Bog podijelio u skupine i narode da se međusobno upoznajemo onda se treba biti otvoren za dijalog i ne zatvarati se u nekakav svoj posebni svijet.

Literatura

- Bogdanić, L. (2010), *Mogućnost kritike potrošačkog društva kao problem filozofije odgoja*, Filozofska istraživanja, God. 30. Sv. 1-2 (283-294).
- Böhm, W. (2012), *Povijest pedagogije*, Sarajevo: Svjetlo riječi.
- Covey, R. S. (2000), *Principi uspješnog liderstva*, Beograd: Grmeč – Privredni pregled.
- From, E. (1989), *Anatomija ljudske destruktivnosti*, Zagreb-Beograd: Naprijed i Nolit.
- From, E. (1989), *Imati i biti*, svezak 4, Zagreb-Beograd: Naprijed i Nolit.
- Gronow, J. (2000) *Sociologija ukusa*, Zagreb: Jesenski i Turk
- Hafizović, R. (1996), *O načelima islamske vjere*, Zenica, “Bemust”

- Kastorijadis, K. (1999): *Uspon beznačajnosti*, Čačak; Beograd: Umetničko društvo Gradac
- Kerschensteiner, G. (1932) *Teorija obrazovanja*, Beograd: Geca Kon, Beograd
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zabluda društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lipovečki, Ž. (1992): *Carstvo prolaznog*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Lipovečki, Ž. (1987), *Doba praznine – ogledi o savremenom individualizmu*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- Lipovetsky, G. (2008) *Paradoksalna sreća – Oglad o hiperpotrošačkom društvu*. Zagreb: Antibarbarus.
- Mandarić, V. (2015) *Suvremene tendencije u društvu – izazovi za vjeronauk u školi*, Diacovensia 23/3. <https://www.google.com/search?sourceid=chrome&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&chl=&q=humanizam%20marginalizira%20religiju,%20religijsku%20pismenost>
- Marinković, J. (1983), *Metodika nastave filozofije*, Zagreb: Školska knjiga
- Marinković, J. (1987), *Struktura odgojne zbilje*, Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine.
- Markešić, I. (2014), *Civilna religija – Od J.-J. Rousseaua do N. Luhmanna i H. Künga*, Filozofska istraživanja, Sv. 1-2, God. 34, str. 97-109.
- Marx, K. *Ekonomsko-filozofski rukopisi iz 1844. – Engels, Dela, tom 3, Beograd: Prosveta*
- Maslow, A. (1989), *Motivacija i ličnost*, Beograd, "Nolit".
- Mastnak, T. (1988), *Sekularizam, resakralizacija posvetne oblasti in civilna religija*, Filozofski vestnik, XIX (3/1998), str. 159-175. <http://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/viewFile/4055/3762>, Pristup: 26.01.2017.
- Menck, P. (2006). *Unterricht. Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik*. Norderstedt: Books on Demand GmbH).
- Mikecin, I. (2010). *Filozofija, znanost i obrazovanje*. U: Barbarić, D. (pr.), *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica Hrvatska. 53-66.
- Muhić, Ferid (2000), *O poučavanju i upućivanju u islamu*, u: Novi muallim, 1 (1), 26 – 30.
- Palekčić, Marko (2012), *Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije*, u: PEDAGOGIJA I KULTURA, Znanstvena monografija, Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti, Drugi kongres pedagoga Hrvatske, Opatija, 24. 26. rujna str. 321-332. (pristup 20.01. 2017.)
- Sančanin, U. (2010), *Civilna religija v sodobni ZDA in Evropi*, Ljubljana: http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_sanacanin-urska.pdf, Pristup: 26. 01.2017
- Slatina, M. (2005), *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Zenica: Dom štampe.
- Slatina, M. (2014) *O teoriji odgojnih/obrazovnih antropoloških polja* (Pedagoška misao u tropletu odgojnih/obrazovnih antropoloških polja), u: Novi muallim, XV, (59), 33-42
- Slatina, M. (2014), *Učće društvo – čovječna gradnja odgojno-obrazovnog okruženja*, Sarajevski žurnal za društvena pitanja, 1-2, FPN, Sarajevo.
- Slatina, Mujo (2012), *Rani odgoj – ispunjavanje zahtjeva ljudske prirode*, u: Novi muallim, XIII, (51), 82-95.
- Stanić, S. (2009/10), *Socijalni kontekst trgovačkog centra*, Zbornik radova Filozofskog fakulteta, 2-3, str 135-151, Split.
- Sušnjić, Đ. (1988), *Znati i verovati – Teorijske orijentacije u proučavanju religije i ateizma*, Zagreb, Stvarnost/Kršćanska sadašnjost, 1988.
- Šušnjić, Đ. (2008), *Ribari ljudskih duša*, Beograd: Čigoja
- Thomas, T. (1997.) *Nevidljiva religija*. Ljubljana: Založba Publisher Krtina.

الموجز

التربية الدينية في حيز نمو الشخصية المتكاملة

مويو سلاتينا

إن التربية الدينية في حيز نمو الشخصية المتكاملة تعني انفتاح الإنسان نحو التسامي الذي يحدده أيضاً كائناً بشرياً. وتعتبر هذه التربية مكملة لعملية نمو الشخصية الإنسانية الكاملة ومنتمة لها. وتحتاج عملية نمو الشخصية المتكاملة إلى التعرف على مبادئ التسامي لذلك النمو حتى لا يبقى عقلنا التربوي أسير مفارقة فروم: «إن الطبيعة البشرية للإنسان تجرد الإنسان من إنسانيته». يناقش هذا العمل نمو الشخصية بأكمله من خلال الحقل اللولبية لكامل الإنسان المتسامي. وفي الحيز الذي أسميناه بالمجتمع التعليمي يصبح نمو الشخصية المتكاملة ممكناً. وبالرغم من عدم قدم فكرة نمو الشخصية المتكاملة، إلا أن توضيح أهميتها الذي يعرض هنا أمر غير معتاد، لأن الكاتب يحاول أن يكون هذا النص دليلاً يقود إلى تصور النمو المتكامل للشخصية.

الكلمات الرئيسية: حقول علم الإنسان، الحقل اللولبية لكامل الإنسان المتسامي، الشخصية المتكاملة، التربية الدينية.

Summary

RELIGIOUS UPBRINGING WITH A VIEW OF DEVELOPING A COMPLETE PERSONALITY

Mujo Slatina

Religious upbringing within the realm of the development of complete personality implies innate human openness towards transcendence. This openness also determines him as a human being. This upbringing completes and finalises the development of a complete human personality. In the process of development of complete personality we should recognise transcendent principles of that development, so that our pedagogical mind should not remain trapped within the Fromm's paradox: "it is the very human nature that makes a man inhuman". The article views the complete development of human personality through spiral spheres of upward growth. Within, what we call learning society, we certainly have space for development of complete personality. Even though the idea of completely developed personality is not new, the explanation of its significance is not very common. The author attempted to present this text as guideline towards a perception of complete development of personality.

Key words: anthropological fields, spiral spheres of upward growth, complete personality, religious upbringing