

PARADIGMATIČNOST ANTROPOCENTRIČNOG KARAKTERA ODGOJA

Sažetak

Rad predstavlja reakciju autora na neoliberalistička pedagoška lutanja koja vode anarhiziranju odgoja. Sve neoliberalističko-pedagoške forme (crna pedagogija, antipedagogija, summerhill-pedagogija i dr), sa više ili manje strasti, okupljaju se oko jedne ideje: Čovjek se najbolje odgaja ako se uopće ne odgaja. Zato što može da ima različita ideološka odredišta, antipedagogija ima sve više svojih pristalica. Da bi se ovaj trend zaustavio, autor se zalaže za paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja kojom se osigurava odgoj kao unutrašnji duhovni preobražaj čovjeka. Unutarnji duhovni preobražaj čovjeka omogućuje da ljudska bića budu i sposobna i spremna urediti svoje odnose na temelju pravde, kreativnosti, suradnje i međusobnog poštovanja. Svaka istinska promjena i popravljjanje čovjeka i njegove stvarnosti podrazumijeva postojanje ravnoteže između unutarnjih i vanjskih vrednota. Ova paradigmatičnost je u funkciji razvoja bogate sadržajnosti pojma »odgoj«. Ona teži krajnjoj, duhovnoj inteligenciji, tj. suglasju duševnog, duhovnog i djelatnog u čovjekovoj ličnosti

Ključne riječi: antropocentrični karakter odgoja, neoliberalistička pedagogija, odgojivost, odgoj, odgojenost, paradigmatičnost, pedagoška antropologija

Prof. dr. Mujo SLATINA

*Ako dođe do promjene u čovjekovoj unutrašnjosti,
ona će se pokazati u vanjštini, a ako se vanjštinja ne mijenja,
onda se tumačenje treba tražiti u nutrini čovjeka.*

Husro Bakeri

Umjesto uvoda – Sunovrat antropologije u zoologiju

Postmoderna pedagogija sve više poprima forme summerhill-pedagogije, crne pedagogije, antipedagogije, atrapske, amikacijske pedagogije i druge slične forme laissez-fair antropologije. Slobodarske reformske ideje nastale krajem 60-ih godina, izokrenute u proces anarhiziranja odgoja, nude nam pedagogiju raspojasanih odnosa. Ovaj postmodernističko-anarhistički proces, dakle, nije "liberalizacija" nego anarhizacija odgoja koja tvori neoliberalističku pedagogiju. Ukorištena u postmodernizmu ona ima svoju matricu koju čine: »Čovjek se najbolje odgaja ako se uopće ne odgaja« i/ili »Pustite neka dijete čini što hoće«. Svi pomenuti neoliberalistički antropološki ćorci samo su na prvi pogled različiti. Svi se oni vrte oko istog pitanja: »Čemu još odgoj? Čak i pristalice amikacijske pedagogije smatraju da su odnosi bez odgoja neograničeno primjenjivi i smisleni¹ (v. npr.: Schoenebeck, 1998, 2002, 2006., Flitner, 1995, 2005, Ručki, K. 1988 i Jurić H. i Kranjec J. 2008). U središtu anarhijskog promišljanja odgoja je sloboda bez reda ili sloboda nereda.² Anarhiziranje odgoja priziva slike senzualnosti i raskalašenosti. „Oni koji na slobodu gledaju kao na apsolutnu dopuštenost da se čini sve što se želi prave konfuziju između ljudske i životinjske slobode. Životinja preda se ne postavlja moralna pitanja i, kao takve, one su daleko od moralnih obaveza. Neki ljudi žele ovu vrstu slobode i, ukoliko mogu, upotrebljavaju je da bi zadovoljili najmračnije porive svoga tijela. Takva sloboda je gora i od one životinjske slobode“ (Carroll, 2010:53). Ovo je sunovrat antropologije u zoologiju. Ovaj, pak, sunovrat je sunovrat odgoja što je drugi pojam za sunovrat čovjeka. Zašto? Zato što se u slobodi s moralnom odgovornošću mogu otklanjati sve prepreke koje stoje pred duhovnim razvojem čovjeka. Zato što se ne vidi činjenica da je odgoj način čovjekove opstojnosti, da je odgoj ljudska, a ne samo društvena potreba i da je čovjek jedino stvorenje koje **mora biti odgajano** a da je životinja po prirodi ono što treba da bude i zato joj odgoj i nije potreban.

Neoliberalistička pedagogija, ukorištena u postmodernizmu, nastoji izbrisati razlike između slobode i anarhije. Ovaj proces anarhiziranja odgoja javlja se u varijacijama izmiješanosti slobode i anarhije ili u vidu potpunog brisanja razlika između njih. Da bi se lakše izmiksiralna sloboda i anarhija njima je potrebna neka vrsta turbo-pedagogije.³

Neoliberalistička pedagogija nikla na suvremenom otuđenom svijetu umjesto odgojnih nudi hipnotičke i metode potrage za uzbuđenjima. Njima se raspaljuje strast mladih i manipulira ljudskim slabostima. To je čitav sistem sugestivnih metoda koje nasrću na um i osjećanja, kojima se bombardira svijest mladih. Reklame, marketing, tv-talk show i slične zabave i programi, političke i druge kampanje i niz drugih turbo-pedagoških metoda čine učeće društvo. Ovim se metodama tvori slaba emocionalna kontrola, emocionalna napetost i tjeskoba, nesposobnost suzdržavanja na podražaje, psihička konfuzija s učestalim psihičkim krizama, osjećaj nesretnog života, zapuštanje profesionalnih, društvenih i obiteljskih obaveza i sl. (v. Zuckerman Itković i

1 Amikacijska pedagogija je izrasla iz Samerhila, iz pedagogije raspojasanih odgojnih odnosa. Amikativni pedagozi dopuštaju djeci da čine ono što žele. Prema ovoj pedagogiji komunikacija sa djecom treba biti bez odgoja/obrazovanja (erziehungsfreien Praxis ili Communication with Children in the Postmodern Period).

2 Nema slobode bez reda, bez obzira što reda ima bez slobode, a na što anarhisti s razlogom reaguju. Sloboda bez reda je prostor u kojem se čovjek otuđuje od svoje ljudske prirode. Gledajući i antropološki i religijski čovjeku je data sloboda volje i mogućnost njegovog slobodnog izbora. Njemu su dati i znaci (ajeti) koji mu omogućuju da lakše i odgovornije vrši izbor, donosi odluke i čini dobra djela (Jasin, 2003). Ne može se, dakle, reći da čovjek nema nikakvog znaka koji bi ukazivao šta treba da čini. (v. Golubović, 1991:18). Upravo zbog slobodne volje koju posjeduje, čovjek je odgovoran za svoja djela.

3 Ovo lijepo ilustriraju *primjeri* u kojima se djeca uče svojim pravima, ali ne i svojim dužnostima. Poistovjećivanje pedagoških akata sprečavanja i predupredivanja sa aktima fizičkog kažnjavanja (zlostavljanja djece) također su potvrda ovog. Antropološki gledano, odgoj kao što traži upotrebu akata podpiranja, podsticanja i unapređujućeg djelovanja tako potrebuje i akte predupredivnja i sprečavanja. Naravno, mi prve akte promatramo kao primarne unutar kojih se javljaju ovi drugi. Zato pedagoška antropologija uvažava jedinstvo **logike treba** (traži da se nešto učini) i **logike ne treba** (traži da se nešto ne učini). Nužnost i prvih i drugih pedagoških akata, dakle, proizilazi iz same ljudske prirode i ljudskih potreba. Drugim riječima, postoje situacije u kojima čovjekova/dječija neposlušna i bezvoljna nutrina izbjegava odgoj. To su uglavnom one situacije koje su vezane za čovjekovu dužnost i odgovornost. Aktima predupredivanja i sprečavanja (npr. sugeriranje, ubjeđivanje, naređivanje ili zabranjivanje) želi se takva unutrašnjost odobrovoljiti i privoljeti da obrati pažnju na čovjekove dužnosti i odgovornost. Dakle, ovi akti su nužni tamo gdje postoji čovjekova/djetetova nesklonost, zaziranje, averzija ili odbojnost prema određenim vrijednostima, prema odgojnim/obrazovnim dobrima (v. Slatina, 2005). Viši stupanj čovjekove osviještenosti i plemenitosti traži da se sve ovo prevlada. Zato nije dovoljno mlade trenirati samo o njihovim pravima nego istodobno razvijati njihovu svijest o njihovim dužnostima i odgovornostima. Bez ovog kod djece bi se tvorio snažan individualizam koji ne šteti samo njihovoj zdravoj ličnosti nego „potkopava zdravlje cijelog društva“ (v. Carroll, 2010:35).

Petranović, 2010, Goleman, 1998 i From, 1989 i 1975). Sva odredišta pedagogije raspojasanih odnosa nije moguće s pouzdanošću predvidjeti.

Teorijska osnova neoliberalističke pedagogije nije samo anarhizam nego i amoralizam. U slobodi bez reda, u slobodi bez odgovornosti mogu se javljati samo *slučajni* moralni ishodi. Anarhiziranje odgoja vodi poricanju moralnih principa samim tim što pedagošku antropologiju dovodi u zoologijsko polje. Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja je vid borbe protiv *laissez-fair* pedagoške prakse. Ovaj rad je svojevrsan poziv da se stane na put vođenju pedagoške antropologije stranputicama političke antropologije,⁴ ili njenog dovođenja u polje zoologije.

Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja

Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja temelji se na trima važnim pretpostavkama: (a) ljudi su u svojoj biti istog korijena i porijekla, (b) njihove unutarnje potencije su različito raspoređene i na odnosu (c) čovjek – životne okolnosti – čovjek.

Antropocentrični karakter odgoja je paradigma koja je upućena izvorištu, ishodištu i odredištu odgoja – Čovjeku. Ona se temelji na pretpostavci da svaki pojedinac posjeduje slobodu kao vrlinu samim tim što je ljudsko biće. Antropocentrični karakter odgoja je paradigma kojom se *ispunjavaju zahtjevi ljudske prirode*. Njome se zahvaća punina ljudske prirode, odgoj prolazi kroz nju i počinje iz čovjekove unutrašnjosti. Antropocentrični karakter odgoja ili odgoj po mjeri ljudske prirode isti su pojmovi (up. Slatina, 2004 i 2005). To je paradigma koja čovjeka ne odvaja kako od njegove ljudske tako ni od njegove predmetne suštine. To znači da se njome istodobno uvažavaju čovjekove antropološke životne snage (fizička i duhovna osjetila), s jedne, i dobra kojima te životne snage teže, s druge strane. Antropocentrični karakter odgoja je **relaciona paradigma** koja se može predočiti u ovom odnosu: čovjek – životne okolnosti – čovjek. Ona je istovremeno i *odnos i akcija*, i (spo)razumijevanje i utjecaj/mijenjanje. Ona funkcionira kroz dvije neraskidive dimenzije: »*unutrašnje* - vanjsko« i »*vanjsko* – unutrašnje«. Drugim riječima, ovo je paradigma koja istodobno ukazuje na činjenicu da čovjek *kreira odgoj, da u procesu te kreacije sebe razvija i da ga već zatečeni odgoj također izgrađuje*.

Antropocentristični karakter odgoja nije isto što i antropocentrizam (antropocentrično shvaćanje svijeta). Nije ni pedagoško trčkanje od sociocentrizma preko programocentrizma do pedocentrizma. Nije moguće jednu jednostranu otkloniti nekom drugom jednostranom orijentacijom. Svjesni ove činjenice, neki autori u svojim radovima sintagmu »učenik u centru pažnje« uljepšavaju sintagmama: »poželjni pedocentrizam« ili »prihvatljivi pedocentrizam«. ⁵ Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja traga za suglasjem *duševnog, duhovnog i djelatnog* u čovjekovoj ličnosti. Drugim riječima, ova paradigma traga za razvojem cjelovite ličnosti. Ona ovaj svoj cilj izvodi iz ljudske prirode i iz suštine odgoja, a ne iz nečeg izvan njih. Dakle, ona vodi računa o odgoju kao **unutrašnjem duhovnom preobražaju čovjeka**. Rezultat tog duhovnog preobražaja bili bi ljudi koji bi stremili Višim sferama svoje duhovnosti. Drugima riječima, paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja upućuje čovjeka na *rješavanje dileme »imati ili biti«*. Načelo ovog rješavanja je: »Imati dovoljno, a biti mnogo«. Modus »imati« razlikuje se od modusa »biti« (v. From, 1989). Dakle, u procesu odgajanja čovjeka treba razlikovati ono što spada u kategoriju »imati« od onog što spada u kategoriju »biti« (v. Slatina 2005). Plemenite stvari pripadaju modusu biti jer su stvar uma, emocija i savjesti. Ono što je prolazno, strastveno i tjelesno ulijeva se u modus imati. Čovjekove sposobnosti spadaju u kategoriju »imati«, a njegove vrline se nalaze u kategoriji »biti«. To znači da se na osnovu čovjekovih individualnih razlika u sposobnostima ne može suditi o njegovim vrlinama. Čovjekove individualne razlike u sposobnostima nisu pokazatelji (ne)postojanja crta ličnosti kao što su čestitost, iskrenost, plemenitost itd. Ljudske potencije su različite, ali su njihove vrline jedinstvene. Ovo »biti« nije važno za ono »imati« (v. Bakeri, 2009). Biti puno ne znači imati mnogo, imati malo ne isključuje mogućnost modusa biti.

Antropocentrični karakter odgoja traži da se povuče jasna granična linija između ljudskoga i neljudskoga (razlike u suštini) kako bi se osvijetlila razlika između odgoja i ne-odgoja. Pomoću razlika koje proizilaze iz uvida u različite suštine (ljudsko – neljudsko) dolazimo do bogatstva različitih odredbi ljudskog bića (učenje, odgoj, svijest, umjetnost, religija itd.). Razlike u egzistenciji (npr. muško – žensko) objašnjavaju nam dvije važne stvari: (a) muško + žensko = čovjek i (b) jednakost muškarca i žene *u pravu, pravednosti i duhovnosti*

⁴ Iz ugla pedagoške antropologije politička antropologija je neproblemska i odgojno neakciona jer ljudsku prirodu ne promatra sa morlano-etičkog stanovišta. Njeno porijeklo u ideologiji (up. Vuk-Pavlović, 1932 i Balandije, 1997).

⁵ Da ideja »učenik u centru pažnje« nije nikakva nova paradigma nego stara ideja u novom pakovanju može i treba biti tema posebnog rada. Ovdje je ne možemo razmatrati.

nikako ne isključuje razlike u egzistenciji. Čovjekove individualne razlike uopće, pa time i u spolu, ne smiju se u odgoju izjednačavati. Svaki čovjek (muškarac i žena) je u izvjesnom smislu kao ni jedan drugi čovjek. Individuacija je suštinski način formiranja identiteta uopće, pa time i seksualnog identiteta. I muževnost i ženstvenost su produkti očovječenja. Pedagoška antropologija ne bi mogla imati atribut „pedagoška“ ukoliko ne bi poštovala osebnost individualnih čovjekovih razlika, pa time i razliku u spolu. Za pedagošku antropologiju izjednačavanje neizjednačenog također je vid diskriminacije. Ovo stajalište daleko je od diskriminativnih rodnih razlika koji su produkt ili čovjekovog udaljavanja od ljudske prirode ili drugih oblika njegova otuđenja.

Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja traži krajnji cilj subsidijacije – *duhovnu inteligenciju*⁶, tj. odgojnu sjedinjenost duševnog, duhovnog i djelatnog u čovjekovoj ličnosti. Pomoću duhovne inteligencije (DQ) opažamo i rješavamo probleme smisla i vrijednosti kao i načine njihova smještanja u vlastiti svjetonazor, tj. omogućuje nam da procjenjujemo koja su čovjekova djela dobra a koja loša, koje je djelovanje humano i koji je njegov životni put smisleniji, ali ona je i temelj efikasnog funkcioniranja kako IQ tako i EQ (v. Zohar i Maršal, 2000). Otuda ova paradigmatičnost ne zaobilazi značaj racionalne inteligencije (IQ) i značaj emocionalne inteligencije (EQ). Emocionalna inteligencija ne daruje nam samo empatiju, saosjećanje, motivaciju i sposobnost valjanog reagiranja na (ne)zadovoljstvo, ne čini nas samo svjesnim sopstvenih osjećanja, kao i osjećanja drugih ljudi nego, kako kazuje Goleman (1998), je i pretpostavka funkcioniranja IQ. Također ova paradigma uvažava varijacije ovih triju inteligencija (Gardner, 1993 i Gardner, Kornhaber i Wake, 1999).

Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja gradi svijest kao opće ljudsko čulo tako što govori (i) o granicama ljudskog sa(znanja). „Dignitet čovječanstva stečen znanjem ne može biti lišen poniznosti razuma svjesnog svojih vlastitih granica koji tako spoznaje nužnost vjerovanja“ (Ramadan, 2010:42). Iako je pokornost Bogu istodobno i pokornost onim zakonima koje čovjek ne može mijenjati ili ne smije mijenjati, čovjek kao da nije spreman pred samim sobom priznati vlastitu ograničenost. Istina zahtijeva da priznajemo svoju ograničenost. Goethe ovu činjenicu iskazuje na ovaj način: „Istina nije u skladu s našom prirodom, zabluda jeste, i to iz jednog vrlo jednostavnog razloga: istina zahtijeva da priznajemo svoju ograničenost, zabluda nam laska da smo na ovaj ili onaj način neograničeni“. Antropocentrični karakter odgoja je paradigma koja je otvorena prema transcedenciji. Ona omogućuje da pojedinac gleda unutar sebe, da po sebi prebira, da sebe sebi otkriva kako bi postao pretpostavkom razvoja drugih ljudi. Paradigma se fokusira na pitanja razvoja svakog pojedinca u njegovoj punini kako bi postigao najviše i najbolje u svom životu. Učee društvo kao odgojna zajednica je način realizacije ovog cilja.

Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja otkriva nam da u samom odgoju prebiva sloboda i da samim početkom odgoja započinje sloboda. Nije samo sloboda uvjet odgoja, sam odgoj je uvjet slobode. Ovo nam lijepo ilustrira rani odgoj. Dijete nije slobodno, ono je rob svojih nagona i strasti. Pobjeda vlastitih strasti i/ili vladanje njima znači onemogućiti da strasti gospodare nad našom ličnošću. Ovo nije moguće postići bez odgoja. Da nije odgoja ličnost bi bila iza ili ispod strasti. Ukoliko ne ovladamo strastima, tačnije, ukoliko im ne damo ljudsku formu one nas vode do tzv. „ovisnosti bez droga“ (Cyber-ovisnost, igre na sreću, kockanje, opsjednutost hranom, pušenjem, seksom itd). Kod ovih ovisnosti vidne su biološke, psihološke i socijalne posljedice vrlo slične onima koje uzrokuju ovisnosti o drogama. Patološki igrač na sreću igra zbog unutrašnje prisile kojoj se nije u stanju oduprijeti. Ova igra je za njega uzbudljiva kao što je narkomanu uzbudljivo konzumiranje droge. Bez odgoja čovjek postaje zarobljenik vlastitih strasti ili bolje reći postaje ovisnik o samom predmetu te strasti kao što narkoman postaje ovisnik o drogi (v. Zuckerman Itković i Petranović, 2010). Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja bori se protiv novih droga virtualnog tipa tako što duhovno-duševni nemir („*perturbatio mentis*“) pretvara u drugu vrstu prisile, u uzvišene, a niske strasti. Slabosti duha javljaju se (i) kao posljedica slabosti odgoja. Prevencija ovoj pojavi se temelji na učenju odgovornosti kao sastavnom dijelu slobodnog odgoja. To što odgoj traži podvrgavanje dužnostima, obavezama i odgovornostima i što ovo podvrgavanje, u svojoj suštini, znači (i) potiranje određenih čovjekovih želja i htijenja, to nikako ne znači da je anarhistička paradigma opavdana. Anarhistička paradigma odgoj tretira kao djelatnost koja je sama po sebi represivna. Po njoj represivnost je bit odgoja. Zato se anarhizam (dopuštenost svih

⁶ Posuđeni pojam duhovna inteligencija od Zohar D. i Maršal J. (2000) mislim da sasvim odgovara našem viđenju odgojne sjedinjenosti duševnog, duhovnog i djelatnog u čovjekovoj ličnosti. Stopljena TRI-D u odgojnom ishodu mogu se pojmiti i kao »opće ljudsko čulo« - **svijest**. Iako nam svijest nije prirodno data kao čulo vida ili, recimo, kao čulo sluha, odgojem i obrazovanjem uobličena svijest, ponaša se poput čula. Odgoju i obrazovanju treba zahvaliti to što svijest *postaje opće ljudsko čulo*. Onaj koji, primjerice, ima »estetsko čulo« zna da razlikuje lijepo od ružnog, onaj koji ima »moralno čulo« zna lučiti dobro od zla. Ovo »čulo« nadilazi prirodno čulo, jer obrazovana/formirana svijest djeluje u svim smjerovima, funkcionira kao opće ljudsko čulo.

stvari) smatra najvišim obilježjem slobode. Sloboda bez odgovornosti ne nudi slobodu izbora, odlučivanja i djelovanja nego unutarnju prisilu niskih strasti. Sloboda kojom bi čovjek sam sebi i drugima nanosio štetu nije odgojna sloboda, te otuda potrebovanje dužnosti, obaveza, odgovornosti, a ne samo prava u slobodnom odgoju. U svakoj fazi čovjekova razvoja, a uzimajući u obzir opće granice ljudskih sposobnosti, određuju se i grupiraju odgovarajuće čovjekove dužnosti i obaveze. Dakako da su ove opće, tipske granice samo orijentacija u određivanju specifičnosti svakog pojedinačnog odgajnika i razvojnog puta koji mu odgovara. Umjesto apsolutne slobode koju nudi anarhistička paradigma, mi bi mogli ponuditi apsolutnu odgovornost. U pedagoškoj antropologiji apsolutna sloboda je apsolutna *odgojna* odgovornost.

Anarhistička paradigma odbacuje svaki autoritet. Svaki se autoritet tretira kao smetnja slobodnom razvoju ličnosti. Na zastavi pristalica ove paradigme je napisano: „Tamo gdje umire autoritet, rađa se sloboda“. Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja ne odbacuje istinske autoritete. Ova paradigma promiče komunikativnu interakciju koja počiva na odnosu – čovjek – čovjek – u kojem se uloga i položaj odgajatelja i odgajnika tretiraju u duhu: *Ja sam jedan od vas*. Njome se ne hijerarhiziraju uloge i položaj odgajatelja i odgajnika u procesu odgoja. Hijerarhija nije pojam koji je izveden iz čovjekove biti niti iz biti odgoja nego iz nečeg, izvan njih – politike, moći i sl. (v. up. Vuk-Pavlović, 1932 i 1996).

Antropocentrični karakter odgoja je paradigma koja podržava „učee društvo“, a ne „društvo znanja“. Ona potencira odgoj porad samog čovjeka, a ne radi njegove ekonomske, političke ili neke druge iskoristivosti čemu stremlji „društvo znanja“. Ova paradigma upućuje na one vrijednosti koje nisu roba. Društvu u kojem je proces autentičnog odgoja pobrkan sa školskim sistemom, suština (obraz)ovanja⁷ sa školovanjem, nastava sa učenjem, ocjenjivanje sa znanjem, učeći pluralizam sa učećom manipulacijom i indoktrinacijom, u kojem se politika i ideologija pretvaraju u teoriju odgoja, ova je paradigma prijeko potrebna. Na mnoge ove probleme svojevremeno je upozorio Illich (1980).

Antropocentrični karakter odgoja temelji se na akcijskoj pedagoškoj antropologiji koja nam svojom *otvorenosti* prema ljudskoj prirodi otkriva da je čovjek biće otvoreno za učenje i upućuje nas na njegovu odgojivost kao važnu antropološku kategoriju.

Antropološka otvorenost prema ljudskoj prirodi

Mnogi antropolozi govore o »ljudskoj prirodi uopće« koja se historijski ne mijenja, ili koja se skoro ne mijenja, nasuprot »historijski modificiranoj ljudskoj prirodi«. Ovo razlikovanje dovodi nas do **dijela** ljudske prirode koji je stalno u procesu mijene, ali se sam ne mijenja. To je centralni dio ljudske prirode (v. Jasin, 2003) ili ujedinjujući princip ljudske vrste (v. Golubović, 1991). Konfučije je također tvrdio da je *temeljna ljudska priroda* ista, zajednička svim ljudima.⁸ Dakle, ono što je zajedničko svim ljudima, što je *trajno* u promjenjivom je *opća ljudska priroda*.⁹ Taj se dio ljudske prirode ne može uništiti, ali se može „prljati“. Djelatnost koja „prlja“ opću ljudsku prirodu, koja joj se suprotstavlja, nije odgoj nego dril, indoktrinacija ili manipulacija. Dakako da se uprljano ogledalo može i treba očistiti. Pedagoška antropologija treba prepoznavati transcendentne principe ljudske prirode ako se ne želi **zarobiti** u fromovskom paradoksu: „Čovjekova ljudska priroda čini čovjeka nečovjekom“ (v. From, 1989). Naglašavajući čovjekove humane elemente po kriteriju »čovjek je mjerilo svih stvari«, From je morao doći do ovog paradoksa. Na ovaj način se zaobilaze transcendentni principi ljudske prirode. Kada humanizam čovjeka dovede u polje antropocentrizma i nastoji pokazati da je čovjek kao mjera svih stvari krajnji cilj, on se zaustavlja na samom pragu transcendentne stvarnosti. Nakon afirmiranja čovjekovih inherentnih mogućnosti humanizam teži ili ka njemu samom ili ka onome što taj cilj donosi u svome odnosu prema ultimativnoj, transcendentnoj stvarnosti kakva je Bog“ (Carroll, 2010:55).

Prepoznavanje „datog“ i „mogućeg“ unutar ljudske prirode ukazuje nam da se „čovjek može promatrati, ne samo kao biće u postojanju (*homo factus*), nego kao biće u postojanju (*homo in fieri*), a to je pravi predmet pedagogije, odnosno odgojnih znanosti“ (Marijanović, *Epistemologija odgoja*, Internet izvor).

⁷ Nije slučajno što „u osnovi riječi »obrazovanje« (*Bildung*) stoji »obraz« (*Bild*) Gadamer (1978:37). On obrazovanje stavlja u vodeće humanističke pojmove.

⁸ I sa stajališta mijenjanja čovjeka nije moguće iznijeti valjane dokaze da ljudska priroda nema svoju konstantnost, svoju postojanost. Svaka mijena pretpostavlja nešto što se mijenja. Nešto što nema svoju postojanost, u povijesnoj mijeni bi nestalo, iščezlo.

⁹ Po islamskom učenju prvotna priroda (fitra) je univerzalna i nepromjenjiva. Fitra je dio ljudske prirode koji se ne mijenja i *ne* može se odgojem promijeniti. Ona je univerzalni i nepromjenjivi metafizički dio ljudske prirode, ali objašnjava potrebu čovjeka za poboljšanjem i realizacijom svih svojih kapaciteta. Fitra je čovjekova urođena sklonost prema dobru i koja podrazumijeva slobodnu volju i očituje se u čovjekovoj odgovornosti za vlastite pogreške. Zlo je ovdje akcidentalno. Drugim riječima, fitra je čovjekova urođena intuitivna sposobnost za razlikovanje dobra od zla. U Kur'anu se kaže da je čovjeku put dobra i put zla shvatljivim učinjen. Fitra je transcendentni princip ljudske prirode. Drugim riječima, fitra se odnosi na duboku, zajedničku duhovnu osobenost čovjeka, a ne na čovjekovo vidljivo ponašanje, niti na njegovu psihu, ličnost ili karakter (v. Jasin, ۲۰۰۲).

Tri osnovna pojma koja pomažu otvorenosti pedagoške antropologije transcendentnim principima ljudske prirode su: *duševno, duhovno i djelatno*.

Duševni odgoj počiva na aksiomu: *Ne ulazi duševni život u intelektualni, nego obrnuto, intelektualni procesi ulaze u duševne procese*. Duša je kuća znanja, rekao bi Gazali. U toj kući znanja rađaju se sposobnosti koje omogućuju da se duševno *ujedini s duhovnim*. Pedagoška antropologija čovjekove duhovne sposobnosti ne interpretira samo pomoću inteligencije. Kako je suština duhovnih sposobnosti čovjeka sadržana u moći apstrakcije to pedagoška antropologija govori da se ni u ranoj dobi razvoja ljudske ličnosti ne treba bježati od apstraktnih pojmova i znanja. Ovo ukazuje i na određene mogućnosti i potrebu religijskog odgoja u ranoj dobi (v. Keršenštajner, 1932, Bakeri, 2009). Bajke, basne i uspavanke su pune apstrakcija i pojmova koje mala djeca uopće u datom trenutku ne razumiju, ali itekako ih „primaju“ kao sadržaj koji komunicira sa unutarnjim potencama malog djeteta (v. Tufekčić, 2008). Ujedinjenje duševnog s duhovnim traži da se duša odgaja (up. Jasin, 2003). U ovom procesu ujedinjavanja pedagoška antropologija treba posebno da obrati pažnju na razumijevanje, emocije, volju i na humaniziranje ljudskih strasti i potreba. Bez ovog humaniziranja čovjeku bi prijetila opasnost da svoje strasti obogotvori ili ih ostavi u stanju „sirove građe“. Kur'an usmjerava čovjekovu pažnju na ovu pojavu: „*Pa vidiš li onog ko je bogom svojim uzeo strast svoju*“ (Al-Gatiya, 23). Upravo radi ovoga duša (ja, ego, jatstvo, sopstvo) mora se odgajati. Odgoj, rekao bi Hegel, dovršava jatstvo koje samo sebe obuhvaća.

Primjerenost odgoja ljudskoj prirodi i potrebama te prirode omogućava da čovjek ne bude razapet između onoga što misli, govori i čini. Zato podvojenost znanja i činjenja neminovno dovodi do pocijepanosti samog čovjeka. Djelovanje koje ne koristi znanje je nerazumno. Razumno djeluje onaj ko koristi svoja znanja za usmjeravanje svoga djelovanja. (v. Halil, 2008:185). „Razumno djelo je ono djelo koje je odmjereno i kontrolisano, učinjeno na osnovu promišljanja“ (Bakeri, 2009:25). Kvalitetno djelo snažnije i trajnije vezuje znanje i djelovanje. Dva važna mjerila čovjekovog djelovanja su *iskrenost i završenost posla/djela*. Iskrenost odgajatelja je mjera njegovih i „malih“ i „velikih“ pedagoških učinaka. „Veliki“ i „mali“ pedagoški učinci ne mjere se brojem nego iskrenošću. *Iskrenost je organon njegova djelovanja*. Iskrenost se ne može sakriti, u odgoju nema sitnica. Završen posao je dobar *primjer* u odgoju. „Najbolji dio djela je njegov kraj“, kaže se u jednom hadisu.

Otvorenost pedagoške antropologije prema ljudskoj prirodi i njen akcijski karakter gradi teoriju **TRI D-e** odgoja – duševni, duhovni, djelatni razvoj ličnosti tako što ih pretvara u **TRI O** (»odgojivost – odgoj – odgojenost«). U ovoj transformaciji ona se koristi sa tri grupe normi koje nam govore da je svaki čovjek u izvjesnom smislu (v. Olport, 1991):

1. kao svi drugi ljudi (univerzalne norme)
2. kao neki drugi ljudi (grupne norme)
3. kao ni jedan drugi čovjek (idiosinkratičke norme).

Ove tri grupe normi čine antropološku *osnovu* odgoja. Na ovaj način upoznajemo i čovjekovu individualnost i njegove opće karakteristike; na ovaj način procjenjujemo u šta se čovjek može razvijati (v. Humbolt, 1991). Čovjek i kao vrsta i kao individuum imaju zajednički korijen. Filozofska antropologija potvrđuje religijsko upozorenje da individualni i ljudski život **nisu različiti**. Islam, primjerice, ubistvo jedne osobe vidi kao ubistvo cijelog čovječanstva. „*Ko ubije nekoga neopravdano ili s ciljem da posije smutnju na Zemlji jednako je kao da je pobio cjelokupno čovječanstvo, a ko spasi život jednog čovjeka, kao da je sve ljude spasio...*“ (Kur'an, El-Ma'ide, 32). Dakle, idiosinkratičke norme »čovjek je kao ni jedan drugi čovjek« ne brišu ono što je zajedničko svim ljudima. Prema tome, čovjek kao individuum je *najviše obilježje* ljudske prirode. Zato pedagoška antropologija hoće odgoj po mjeri ljudske prirode. To znači da se individua treba razvijati tako da se njena osobenost sačuva a da istovremeno ne ostane jednostrana, da ostane osobena a i da se uzdizgne do opće ljudske prirode. Pedagoška antropologija treba da pazi koliko na individualnu toliko i na opću formu čovjekova karaktera (više u: Humbolt, 1991). Ona mora da savlada „veliki korak“ od idiosinkratičkog do nomotetičkog, od individualnog do opće ljudskog, od „subjektivnog poznavanja prirode do njene objektivne strukture“ (Humbolt, 1991:32). Good smatra „da je Hegelovo prvotno i najvažnije zanimanje bio *bildung* – odgoj duha bića pojedinca i odgoj bića ljudske vrste“ (v. Good, 2011)

Idiosinkratičke norme upućuju da je čovjekov identitet individualan. Ali čovjek nije individua koja je odsječena ili izolirana od grupe, zajednice ili društva u kojem živi. Njegov identitet je uvjetovan i vrstom odnosa (komunikativnom interakcijom) sa svojom okolinom. Neovisno u kakvom društvu ili zajednici živi, pojedinac se uvijek pozicionira u određenoj mreži uzajamnih odnosa i tako u svoj identitet ugrađuje kolektivni identitet. „Pošto čovjeka karakterišu dvije vrste djela (individualna i kolektivna) i njegov identitet koji je

produkt njegovog djelovanja, imat će dvije forme, koje se mogu nazvati individualnim i kolektivnim identitetom čovjeka“ (Bakeri, 2009:38). „Prema glavnoj ideji ispravne teorije obrazovanja, nijedan član jedne nacije neće tako upadljivo nalikovati drugom. Nacionalni karakter će se odraziti na sve pojedince, ali upravo zato što u svakom biva ublažen analitičkim i usmjeravajućim razumom, on u cjelini neće djelovati tako nezgrapno i konkretno, već čistije i osobnije, prefinjenije i svestranije“ (Humbolt, 1991:32). I ovaj dio čovjekovog identiteta je određen, ili može biti određen, čovjekovom slobodnom voljom i slobodnim izborom. Djelatnost koja čovjeka svodi na jedan trajni identitet prije je indoktrinacija nego li odgoj.

Između odgoja koji je specifičan za ljudsku vrstu i odgoja koji je karakteristika pojedinačnog individua *posreduje* interkulturalni odgoj što olakšava njihovu spojivost. Ovim se odgojem omogućuje dijalog koji *proizilazi* iz međuzavisnosti zemalja i naroda, ali i iz same ljudske prirode. Zasigurno čovjekovo sticanje individualne forme ličnosti (odgoj kao unutrašnji duhovni preobražaj) omogućuje postojanje čovječanstva. Prema tome, radi cjelovitog razvoja ličnosti pedagoška antropologija mora raditi na povezivanju ovih triju grupa normi koje ih uzima za osnovu odgoja.

Paradigmačnost antropocentričnog karaktera odgoja karakterizira komunikativna interakcija.¹⁰ Višeslojnost i mnogodimenzionalnost odgoja traži uticaj raznorodnih odnosa i aktivnosti, a to omogućuje komunikativna interakcija. Što se više tih raznorodnih odnosa i vrsta aktivnosti pretvori u formu, što je više tih raznolikosti koje obrazuju cjelovitost i jedinstvo (unutarnji mir) čovjekove ličnosti to je čovjek duhovno bogatiji, životniji, kreativniji i snažniji. „Nesvrshodno i škodljivo je samo pasivno podavanje jednoj stvari. Iz toga nastaju nezgrapni nacionalni i porodični karakteri sa kojima se u stvarnosti neprestano srećemo, ali za to je kriva unutrašnja tromost i lijenost, a ne spoljašnja raznolikost“ (Humbolt, 1991:32). To znači da odgoj nije ni jednosmjerna niti višesmjerna interakcija već uzajamni odnos u kojem jedni uče od drugih. U komunikativnoj interakciji istodobno se pojavljuju odgoj, suodgoj i samoodgoj (v. Polić, 2002). Antropocentrični karakter odgoja je *akciona* paradigma. Zato pedagoška antropologija mora imati akcioni karakter. Da bi bila akciona, pedagoška antropologija mora biti otvorena prema ljudskoj prirodi jer samo takva (otvorena i akciona) može da otkriva šta sve *leži* u čovjeku. Ova otvorenost otkriva nam čovjekovu otvorenost prema učenju.

Čovjek je biće otvoreno za učenje

Saznanja koja dobivamo iz religije, filozofije, antropologije, psihologije, biologije i historije govore nam da je čovjek *biće učenja/podučavanja*. Čovjek je po svojoj prirodi otvoren za učenje. Učenje ga otvara prema svijetu i prema samom sebi, pa time i prema transcendenciji. Ova mu otvorenost omogućuje da se uvijek može kultivirati, humanizirati, ljudski upotpunjavati. Zato nije nikakva slučajnost što religijska spoznaja počinje sa poučavanjem: »I pouči On Adema nazivima svih stvari« (Kur'an, 2:31), a završava sa uputom: »Uči/čitaj, plemenit je Gospodar tvoj, Koji poučava peru, Koji čovjeka poučava onome što ne zna« (Kur'an, 95:1). Ovim je pokazano da čovjek učenjem ispunjava zahtjeve ljudske prirode i, dakako, učinjen je razumljivim odnos između učenja i podučavanja.¹¹ Podučavanje/učenje je prva praksa odgajanja. Da bi ove zahtjeve čovjek ispunio učenjem, potrebno je da u suglasju posloži *odgojne* elemente duševnog, duhovnog i djelatnog u cjelinu svoje ličnosti. Ovo se odvija po principu *subsidiacije*. Olport (1992:81) smatra da je dobar dio učenja **upotpunjavanje** onoga što je nepotpuno. Ovu vrstu učenja je označio pojmom „subsidiacija“. Kao što nepoznato i zagonetno traži objašnjenje, kao što besmisao traži da se učini smislenim tako i praznina traži da se popuni. Parafrazirajući jednu W. Jamesovu misao moglo bi se reći da ljudski mozak reagira na nepoznato i zagonetno, na nedosljednost i sazajnu prazninu, upravo kao što muzički mozak reagira na nesklad u onome što sluša. Na ovu vrstu učenja upućuje i jedan hadis. On glasi: *Poslan sam da upotpunim ljudske plemenite čudi*. Upotpunjavanje ljudskih plemenitih čudi je subsidiacija ljudske prirode koja za svoju osnovu uzima odgoj koji je satkan od čistih vrijednosti – moralni odgoj. Drugim riječima, ovaj hadis upućuje na potrebu obrazovanja (formiranja) čovjekovog karaktera na osnovu kojeg se sudi i prosuđuje o stupnju čovjekove odgojenosti uopće. Konfučije je govorio o posvećenom učenju i studiranju. „Posvećeno studiranje i učenje razvijaju moralne vrline koje koje pročišćuju srce i um“ (Prema: Carroll, 2010: 86).

¹⁰ Upotreba Habermasova pojma »komunikativna interakcija« u pedagoškoj antropologiji omogućuje da se „shvati višeslojnost i mnogodimenzionalnost komunikacije različitih subjekata, u kojoj 'drugi' nije ni sredstvo ni objekt za postizanje cilja djelujućeg subjekta, već je subjekt u uzajamnom odnosu. A to podrazumijeva da 'odnos' mora biti osmišljen, izabran i da podliježe modifikacijama koje unose subjekti u interakciji. Misaoni referentni okvir, refleksija, postaje u tom kontekstu neodvojivi elemenat komunikacije, koja je i 'odnos' i 'akcija' istovremeno, i 'razumijevanje' i 'uticaj/mijenjanje' i svijest i praksa“ (Golubović, 1991:60/1).

¹¹ Prihvatljivi i neprihvatljivi pedocentrizam, i uljepšani i neuljepšani pedocentrizam podjednako nastoje na različite načine suprotstaviti ova dva pojma. Oni uporno i tvrdoglavo insistiraju da učenika ne treba poučavati. Nikako da primijete njihovu nerazduživost koja se može pisati: učenje/podučavanje i/ili podučavanje/učenje. Odgoj traži i jedno i drugo.

Čovjek ima iskonsku težnju da svoj duševni, duhovni i djelatni život unapređuje. Pomoću ove svoje težnje čovjek se bori za plemeniti lik svoje duše. Dakako da "plemeniti lik duše ne nastaje kao kakav zanatski izrađen sud radom odvajanja i cizeliranja nekog vajara, nego na svaki, pa i najslabiji, udarac čekićem umjetnika koji daje oblik, odgovara ona spontanim samostvarajućim reakcijama. Tek ove reakcije dopuštaju da se više ili manje jasno sazna kakvo je dejstvo akcija uopće izazvala" (Keršenštajner, 1932:395). Ove spontano-samostvarajuće reakcije otkrivaju nam da je u ljudskoj prirodi *usidren impuls učenja*¹² iz kojeg nastaje korijen odgoja kao unutarnjeg duhovnog preobražaja čovjeka. U ljudskoj prirodi ne prebiva samo ovaj impuls učenja nego i sve druge ljudske potence i tendence (ciljanja, unutarnje težnje). Čovjek je biće s visokim stupnjem sposobnosti učenja. Čovjek ima sklonost da čini pogreške (učenje putem pokušaja i pogrešaka); čovjek ima sposobnost i mogućnosti da te svoje pogreške ispravi (učenje uviđanjem, otkrivanjem, rješavanjem problema); čovjek ima sposobnost da produkuje novo (učenje simbola, znakova, pojmova, kreativno učenje); čovjek ima spremnost i sposobnost pronalaženja i uspostave unutarnjeg duševnog mira i sigurnosti (subsidi-jacijsko učenje) itd.

Učenje je nadređen pojam svim našim pedagoškim nastojanjima i zato ga ne treba brkati s nastavom. Ova dva pojma su komplementarni, ali nisu isti. Učenje može učiniti i ono što nastava nije u stanju. Zahvaljujući učenju odgoj kojeg sadrže i drugi oblici ljudske djelatnosti dopijeva do čovjeka. Za Konfučija učenje je centralna vrlina. „U *Anektima* se kaže: Učitelj je upitao: 'Da li ste čuli za šest pravila i njihovih šest obmana?'. 'Ne', rekao je Adept Lu. 'Onda sjedni, i ja ću ti reći!' rekao je Učitelj. 'Voljeti čovječanstvo, a ne voljeti učenje – to je obmana gluposti; voljeti mudrost, a ne voljeti učenje – to je obmana raskalašenosti; voljeti iskrenost, a ne voljeti učenje – to je obmana izvrđavanja; voljeti istinitost, a ne voljeti učenje – to je obmana netolerancije; voljeti hrabrost, a ne voljeti učenje – to je obmana konfuzije; i voljeti odlučnost, a ne voljeti učenje – to je obmana nesmotrenosti“ (Prema: Carroll, 2010: 86). Čovjekova otvorenost prema učenju/podučavanju je njegova otvorenost za različite oblasti znanja i naučnog istraživanja. Zahvaljujući učenju svaki čovjek ima neki izlaz. Učenje otvara sve moguće ljudske alternative. Čovjekova otvorenost prema učenju upućuje nas na odgojivost kao važnu antropološku kategoriju.

Odgojivost kao antropološka kategorija

Osnovni problem pedagoške antropologije i prakse odgoja jeste pitanje čovjekove odgojivosti. Odgojivost je antropološka kategorija koja upućuje na **prijemčivost** ljudske prirode za odgoj, koja ukazuje na **mogućnosti** čovjekovog odgajanja, koja govori o smislu i potrebi čovjekovog odgajanja, koja priča priču o čovjekovom humanom i ljudskom životu uopće. Odgojivost je neodvojiva kako od razvoja »sposobnosti vrste čovjek« tako i od razvoja »pojedinačne individue«. Na ovo nas nedvojbeno upućuje religija. Kur'ansko upozorenje čovjeku da *Bog neće izmijeniti stanje jednog naroda sve dok oni ne promijene ono što je pri njima samima* nalazi svoju historijsku i konkretno društvenu potvrdu. S druge strane, i povijest i religija nas uči da viši razvitak individualnosti **nije moguć** izvan razvoja sposobnosti ljudskog roda. Prema tome, postulat da je određeni individuum **samo** određeno ljudsko biće govori da je odgojivost i ontološko propitivanje ljudske prirode.

Kada odgojivost vezujemo za razvoj vrste čovjek i razvoj pojedinačne individue dobijamo različita određenja odgojivosti. Kada čovjeka posmatramo iz ugla vrste onda razlike ne postoje, ali razlike su očite kada čovjeka promatramo individualno. U ovom kontekstu odgojivost je pojam valjan za ljudsku vrstu, ali u svoj cjelosti nije valjan i za individuu. Zato se može koristiti i pojam »odgojnost« (v. Bujas, 1989). *Odgojnost* se vidi kao odgojni *potencijal* neke individue, kao urođena mogućnost odgajanja pojedinca.¹³ Tako bi odgojivost mogli vezivati za mogućnost čovjekovog razvoja kao vrste, a odgojnost za mogućnost čovjekovog individualnog razvoja. Moglo bi se dakle reći da je odgojivost antropološka, a odgojnost psihološka mogućnost čovjekovog odgajanja. Prvi pojam se može vezivati za nomotetičku pedagojsku zadanost, drugi za idiosinkratičku odgojnu zadanost. Prema tome, odgojnost podrazumijeva da dijete može i treba sudjelovati u procesu odgoja, da sve ono što može učiniti samo treba mu pomoći da to učini; da odgajatelj treba da radi sa odgajanikom, a ne umjesto njega. Biti odgojiv znači moći sudjelovati u procesu odgajanja. Dakako da

12 U etologiji je prepoznat tzv. prirodni pobuđivački mehanizam koji je ugrađen u prirodu životinja (više u: Slatina, 2005:49-54).

13 Treba reći da pedagoška kao i religijska antropologija ukazuju da naslijeđe (prvotne karakteristike čovjekove ličnosti) ne može zauzeti mjesto čovjekove slobodne volje i slobodnog izbora. Ova prvotnost može se mijenjati (v. Howe, 1999). Čovjek je u stanju da neke naslijeđene karakteristike promijeni i da obrazuje (formira) drugačije karakteristike svoje ličnosti. Inteligencija, kako kaže Olport, se kreće kanalima koji prilično odgovaraju interesovanjima, iako ne možemo da odredimo šta je ovdje uzrok a šta posljedica (1991:54) Da ova promjena nije moguća onda ne bi postojala mogućnost individualne odgovornosti. Ni unutrašnje ni spoljašnje sile nisu takve da mogu potpuno isključiti čovjekovu slobodnu volju i slobodu izbora. Čovjek je odgovoran za svoja djela do one mjere do koje raspolaze slobodom svoje volje i slobodom svoga izbora (v. Bakeri, 2009).

se čovjekova odgojivost ne može u potpunosti razabrati samo na ovaj način i na ovom čovjekovom uzrastu. Proces čovjekovog preobražaja od njegove besposmočnosti i upućenosti na druge do razvitka njegove nezavisnosti i samostalnosti traži suptilne, dinamičke i fleksibilne spletove odgojnih situacija, traži koordinirano djelovanje različitih odgojnih faktora. Bez ovoga nije moguće razaznavati ni djecu koju je lahko niti djecu koju je teško odgajati (Winkel, 1996).

Pedagoška antropologija upućuje na odgojivost kao na mogućnost realizacije višeg stupnja čovjekove humaniziranosti, višeg stupnja čovjekove egzistencije. Zato mora da motri na sve pozive ljudske prirode. Odgoj i odgojenost nam pokazuju kako to činimo.

Odgoj i odgojenost

Odgoj je proces razvitka individualnog bogatstva ljudske prirode, a odgojenost je ishod tog procesa. Ovako pojmljen odgoj usmjeren je na nutarnji duhovni preobražaj čovjeka. Dakle, ovaj preobražaj shvaćen kao *proces* je odgoj, a pojmljen kao *ishod* je odgojenost. Odgoj je »sitan vez ili najfinije tkanje« a odgojenost je ono što ostaje utkano u čovjekovu ljudsku prirodu, realizirani vrijednosni vez i tkanje. Odgoj nam govori kako čovjek prebira po ljudskoj prirodi a odgojenost nam govori koliko je ljudska suština postala čovjekovom prirodom. Odgojen čovjek je priroda, neodgojen čovjek nepriroda.

Odgoj koji prolazi kroz samu ljudsku prirodu omogućuje njenu spontanu reakciju (unutarnju potaknutost); omogućuje upravljenost individualnih životnih snaga na njima odgovarajuća obraz(ovna) dobra kao i sam doživljaj vrijednosti obrazovnog dobra (v. Keršenštajner, 1932). Odgojem se treba omogućiti da se čovjek može potvrđivati u svim svojim odnosima sa svijetom, da može potvrđivati, izražavati i razvijati sve snage svoje individualnosti.¹⁴ I razvoj i potvrda individue ovisi o prirodi 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 dugačije uživa nego grubo, neljudsko oko, ljudsko *uho* drugačije nego grubo uho itd.". (Marx, 1972:241). Na ovaj način se uvažava uzajamnost unutrašnjeg i vanjskog. Muzika, primjerice, otvara dio ljudske duše koji niti jedan drugi ključ ne može otvoriti. Ko želi uživati u umjetnosti on mora kultivirati odgovarajući dio ljudske prirode. Bez obzira o kojem se predmetu radi važno je reći da su najbolji oblici odgoja/obrazovanja oni koji potenciraju kultiviranje duševnog koje je usmjereno prema objektivno važećim vrijednostima. Prema tome, potrebno je omogućiti unutarnji duhovni preobražaj čovjeka bez kojeg nema izmjene ljudi niti svijeta u kojem žive. „Jedan od principa odgoja treba biti usmjeren na stvaranje promjena u čovjekovoj nutrini. Ponekada mi, u svojim odgojnim nastojanjima, zapadamo u svojevrstu površnost pa svoja nastojanja usmjeravamo na otklanjanje vanjskih nedostataka kod čovjeka. Princip 'promjena unutrašnjosti' ukazuje da u odgoju trebamo misliti na unutarnje transformacije“ (Bakeri, 2009:104). Dakle, pedagoška antropologija mora mnogo više da obraća pažnju na samu prirodu duhovnih sposobnosti.

Sposobnosti koje egzistiraju u ljudskoj prirodi, a iz ugla pedagoške antropologije, uputno je promatrati dvojako. Naime, postoje sposobnosti koje su prirodene, koje su u svojoj suštini i kvaliteti dovršene, ili su u većoj ili manjoj mjeri takve, čije usavršavanje je stvar čovjekovog navikavanja na njihovo prakticiranje. To su sposobnosti koje traže samo određenu formu treninga. Njih treba *razlikovati* od sposobnosti čija suština traži da se razvijaju, njeguju, kultiviraju. Ove sposobnosti u velikoj su mjeri zavisne od našeg odgojnog/obrazovnog djelovanja, a ne od pukog treninga i navikavanja. To je dio duhovnih sposobnosti na koje se može efikasnije i snažnije utjecati. Ovaj dio duhovnih sposobnosti ima poseban pedagoški značaj. Drugim riječima, dio te ljudske prirode koji je sklon kreativnosti, dio koji čovjeka čini sposobnim da produkuje novo, tj. stvaralački dio ljudske duhovne moći koji je spreman da uči i stvara opće simbole, znake i pojmove i iste prenosi na druge ljude (up. Filipović, 1987) je ključna tačka antropocentričnog karaktera odgoja.

Ako u ovo razmatranje uvedemo i pojam odgojivosti možda ćemo pojasniti još neke karakteristike čudesnog pojma kakav je odgoj.

U svojoj suštini odgojivost je bitno potencijalnost, a odgojenost je manifestativnost, ishod odgoja. Proces kojim se odgojivost (kao čista mogućnost) dovodi do svoje realnosti (odgojenosti) može se okarakterizirati kao odgoj. Pema tome, iz ugla pedagoške antropologije mogli bismo reći da je *odgoj proces unutaršnjeg 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*. Ovako pojmljen odgoj trebao bi da vodi cjelovitom razvoju čovjekove ličnosti.

¹⁴ Potvrđivati i realizirati čovjekovu individualnost nije ostvarivanje i produkovanje individualizma kao osebičjenoga individualiteta. Individualizam nije razvijena individualnost nego razvijena sebičnost koja postepeno ali sigurno uništava kako zdravlje pojedinca tako i zdravlje društva.

Cjeloviti razvoj čovjekove ličnosti

Kada smo rekli da čovjek učenjem ispunjava zahtjeve ljudske prirode tako što nastoji da u svoju unutrašnjost poslaže odgojne elemente duševnog, duhovnog i djelatnog u jednu jedinstvenu cjelinu, time smo odredili i samu sintagmu »cjeloviti razvoj čovjekove ličnosti«. Drugim riječima, unutarne milozvučje (ansambl) odgojno važnih elemenata ovog tropleta u unutarnjem ljudskom mikrokosmosu može se označiti pojmom – *cjelovita ličnost*.

U prirodi čovjekove cjelovitosti je i njegova neprestana težnja za razvojem svoje cjelovite ličnosti. Ovdje mislimo na cjelovitost koju pojedinac stvara iz svog vlastitog duševnog, duhovnog i djelatnog života i koja predstavlja težnju za duševnim mirom i unutarnjim jedinstvom ličnosti. Unutarne jedinstvo je subsidijacija duševnog, duhovnog i djelatnog u čovjekovoj ličnosti. Subsidijacija je upotpunjavanje u kojem se zna da nema sitnica u odgoju i bezazlenih pedagoških akata i postupaka. U subsidijacijskom procesu ni jedna faza razvoja ličnosti ne smije biti žrtvovana nekoj drugoj fazi. Individua u svakoj fazi razvoja treba da dosegne puninu svoga razvoja. Krajnji cilj subsidijacije je krajnja inteligencija – *duhovna inteligencija*. Ona najbolje karakterizira antropocentričnu usmjerenost odgoja. Ona je opći sadržalac pedagoške antropologije (up. Pavlović Ogurcov, 2005). Ona je smisao koji dolazi iz cjeline čovjekova bića, ona je ansambl duševnog, duhovnog i djelatnog u čovjekovoj ličnosti. Svaki element koji gradi cjelovitu ličnost uslovljava sve druge njene sastavnice kao što jedan dio tijela uslovljava ostale dijelove. Prema tome, antropološki gledano kada se TRI D odgojna elementa pretope u duhovnu inteligenciju onda možemo govoriti o cjelovitoj ličnosti. Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja upućuje na put: od individue do ličnosti (v.Slatina, 2005). Danas se o odgoju može ozbiljno govoriti ukoliko je on usmjeren na razvoj osobnosti (Polić, 2002).

Tri osnovne pretpostavke razvoja cjelovite ličnosti su: *izbor, odluka i činjenje*. Učeće društvo treba ponuditi ove mogućnosti.

Učeće društvo – čovječno izgrađene okolnosti

Stvaranje uvjeta za čovjekov nesmetan rast i razvoj trebalo bi biti drugi izraz za učeće društvo. Učeće društvo nije uređeni sistem prisile pod kojom bi pojedinci morali učiti. Ono bi trebalo biti »švedski sto« različitih mogućnosti učenja. Učeće društvo je sabir društveno rasutih oblika učenja u jedinstven »odgojni jelovnik«. Čovjekov unutarnji duhovni preobražaj, kako smo već istakli, traži (i) suptilne, dinamičke i fleksibilne *spletove* odgojnih situacija, traži koordinirano djelovanje različitih odgojnih faktora. Ove spletove mi ćemo označiti pojmom *učeće društvo*. Ono treba omogućiti čovjeku da kuša i otkriva svoje duševne, duhovne i djelatne potencije i sposobnosti. Učeće društvo čine više *odgojnih zajednica* koje predstavljaju slijed odgojnih aktivnosti koje su među sobom tijesno povezane i usmjerene na unutarnji duhovni preobražaj čovjeka. Odgojna zajednica je učeća umreženost koju karakterizira horizontalnost, vertikalnost i dubina. Učeća solidarnost je horizontalni nositelj ove umreženosti, dužnost/odgovornost je vertikalna učeća armatura a duhovna inteligencija je dubina te umreženosti. Kao mjera stupnja razvijenosti date odgojne zajednice može se uzeti koliko njenih članova mogu, imaju potrebu i hoće drugima reći: *Ja sam jedan od vas*. Ona je u službi svakog pojedinca kao što je sam taj pojedinac u službi odgojne zajednice. Učeće društvo kao odgojna zajednica ne promiče ni individualizam, niti kolektivizam već komunikativnu interakciju. Ono nije ni apersonalno niti nadindividualno društvo jer omogućuje da se na različitim stupnjevima razvoja ličnosti istodobno promiču tzv. tri grupe antropoloških normi. Odgojna zajednica ima svoje izvorište i svoje ishodište u uvijek novom odredištu u kojem vladaju moralni zakoni. Ona traži posebnu dizajneranost i uređenost. To uređenje je poput onog koje roditelji prave radi svoga djeteta. Ovo bi bila osnovna karakteristika principa promjene vanjskog. „Prema ovom principu, kada god želimo izvršiti promjenu unutar čovjeka, treba da se angažiramo na njegovom izgledu ili da mu omogućimo da on to sam uradi. Drugim riječima, ako gledanje, govor, čutanje, slušanje, hodanje, sjedenje, jedenje itd. budu uređeni na željeni način, to će uzrokovati i željena osjećanja, misli i odluke u čovjekovoj nutrini“ (Bakeri, 2009:94). Odgojna zajednica nije "liječenje" nego "zdravstvena briga" o duševnom, duhovnom i djelatnom biću čovjeka. Mjera koliko je učeće društvo postalo odgojnom zajednicom može biti koliko je čovjek postao pretpostavka razvoja drugog čovjeka. Ovakav čovjek može formirati društvo primjereno ljudskoj vrsti. Pedagoški kazano odgajatelj mora biti odgojen.

Odgajatelj i odgajanik

Odgajatelj je nešto uzvišeno i zato je posao odgajatelja, kako svojevremeno Gazali ustvrđi, najodabraniji i najplemenitiji posao. Ovo nam svjedoči i religija i historija. U islamu, naprimjer, pravi odgojitelj je Rabb.¹⁵ On je, kako se kaže u Kur'anu, uljepšao odgoj Poslanika islama. Njegov odgoj je tekao postupno poput ajeta koji su dolazili do ljudi. Dobijali su ajet po ajet, ajet ili dva odjednom, kako bi se mogli internalizirati, preobraziti i transformirati u čovjekovo biće, u svijest ljudi,¹⁶ kako bi postali sastavni dio njihovog ponašanja kao što lijek nakon uzimanja postaje sastavni dio njegove krvi; kako bi postali i ostali sastavni dio čovjekovog karaktera. Ovo saznanje upućuje odgajatelja da bude strpljiv i blagonaklon prema odgajaniku. On mora biti svjestan da samo jedan akt poduke i kad „padne“ na razum i srce odgajnika ne mora da ostavlja traga, kao što ni kap vode ne ostavlja vidljivi trag na perzijskom ćilimu. Jedan pokušaj ne mora da znači mnogo. Ali akt po akt, postupak po postupak, podsticaj po podsticaj, savjet po savjet postepeno će ostaviti željeni trag u duši odgajnika, kao što će kapanje »kap po kap« napraviti mokrinu na ćilimu. Da bi se znanje i vrijednosti uselili u razum i srce odgajnika, odgajatelj mora biti *strpljiv, iskren i blagonaklon*. S druge strane, ako je naš pedagoški postupak samo niz direktiva i naredbi, primjedbi i zapovjedi, opomena i zabrana, kritika i ukora i sličnih oblika prisile, ako je ovo naš »stil odgoja« onda ćemo stvarati jezero iz kojeg će isticati zagađeni potocići, potoci i rijeke.

Odgajatelj je tu da podrži duševne, duhovne i djelatne ljudske snage u odgajaniku i da vjeruje u te snage. Njegova čežnja i žudnja da poduči navodi odgajnika na nesmetane i slobodne duševne i duhovne pokrete. Time on uči odgajnika da zavire u sebe, da prate i osluškuju svoj unutarnji zov, da osjete svoje potence (spobnosti) i tendence (ciljanja). Time ih uči da zađu u svoju nutrinu i da prebiraju po njoj.

Odgajatelj je čovjek koji svoje odgojno djelovanje uvijek počinje od sebe dajući primjer drugima. Samopromatranje mu omogućuje da vidi kako mu pedagoški um radi, kako mu se pedagoške misli »roje« i kako pronalazi načine odgojnog razvoja odgajnika. Odgajatelj je onaj koji oslobađa dinamizme čovjekove odgojivosti kako bi omogućio uspostavu specifične veze između znanja, vjerovanja i postupanja/djelovanja, kako bi odgajaniku pomogao da samostalno učini sve što može sam učiniti. Odgajnik je onaj kome se treba pomoći da iskuša svoje duševne, duhovne i djelatne snage istodobno sudjelujući u procesu odgoja.

Odgajatelju je neophodna *pedagoška moć suđenja* jer ljudska priroda (čovjek) ima dimenzije koje se ne mogu ispitivati kao činjenice. Poznavati sve mogućnosti čovjeka pa onda odgajati, to nije moguće. Ova moć suđenja mora se oslanjati na zdrav razum i na razumijevanje odgajnika, na ljudsku plemenitost i blagost. Ponašanje odgajatelja ne treba da bude određeno ponašanjem onoga kojeg odgaja, nego treba da bude utemeljeno na njegovoj blagosti, iskrenosti i darežljivosti. Kako odgojna pravednost nije posljednja manifestacija odgoja, ovom se paradigmom, po potrebi, prelaze granice pravednosti, tj odgajatelj daje i više od onog što odgajnik zaslužuje. Antropocentrični karakter traži od odgajatelja da uzima najbolje djelo i ponašanje odgajnika kao kriterij nagrađivanja zanemarujući neke njihove slabosti i nedostatke. Ovakva nagrada prelazi granicu pravednosti i odgajatelj po svojoj pedagoškoj moći suđenja može da pokaže svoju dobrotu, darežljivost i blagonaklonost više nego što to sleduje odgajnika. Ovakvo ponašanje odgajatelja izaziva snažnu intrizičnu motivaciju. Da je odgajatelj svoje pedagoško djelovanje zasnovao samo na pravdi ne bi mogao izazvati veliko zadovoljstvo i radost, ushićenje i želju, aspiracije i inicijativu odgajnika. Odgojna pravda ne može imati ovoliku snagu. Zato je blagonaklonost iznad pravednosti. Ono što tvori i održava neslobodu i nejednakost nije odgoj. Ono što ostavlja odgoj samo na razini pravednosti reducira odgoj i tako nije u cjelosti osiguran temelj za cjeloviti razvoj ličnosti, za razvoj najviših i najboljih ljudskih sposobnosti.

Odgajatelj koji želi biti i ostati sretan čovjek mora potpuno biti predan odgoju i mora sam biti odgojen. Odgajatelj je čovjek koji ohrabruje, podstiče i čuva ono što je lijepo u ljudima, a obeshrabruje ono što je ružno u njima (v. Bakeri, 2009). „Međutim, nije samo odgajatelj, učitelj vjeronauke, zakonodavac određen da formira čovjeka. Kao što je svako ljudsko biće, pored svega što inače može biti, istovremeno još uvijek čovjek, ono je dužno da pored svih poslova, kojima se inače bavi, istovremeno vodi računa o svom i tuđem intelektualnom i moralnom obrazovanju“ (Humbolt, 1991:28).

15 "Riječ Rabb se često prevodi kao »Gospodar«, ali korijen riječi sadržava poimanje odgajanja ili odgajatelja, što je direktno prisutno u riječi terbijeh, izvedenog iz istog korijena, a koja označava odgoj u cilju izgradnje moralne ličnosti" (Ramadan, 2010:21).

16 Odgojem formirati svijest ljudi bila je formula rada Poslanika islama. Po islamskom učenju znanje postoji uz ljudsku svijest (v. Ramadan, 2010).

Zaključak

Pristalice različitih neoliberalističkih pedagoško-antropoloških promašaja žele pokazati kako se u središtu njihova promišljanja odgoja/obraz(ovanja) nalazi sloboda i slobodarska pedagoška praksa. Međutim, oni odgoj interpretiraju pomoću pojma slobode shvaćene anarhistički. Suprotstavljajući se, s pravom i razlogom, redu bez slobode, oni nude slobodu bez reda. Paradigmatičnost antropocentrične usmjerenosti odgoja je način suprostavljanja snažnom trendu anarhiziranja odgoja, antiantropologijskoj, antipedagogijskoj i antirefleksivnoj pomami koja pedagošku antropologiju sunovraćuje u zoologiju.

Paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja karakterizira nekoliko postavki. Ovo je paradigma koja je usmjerena čovjeku kao izvorištu, ishodištu i odredištu odgoja. Na odgoj treba gledati kao na unutrašnji duhovni preobražaj čovjeka kojim se tvori svijest kao opće ljudsko čulo, kao svevideće oko čovjeka. Na ovaj način učenje i odgoj ispunjavaju zahtjeve ljudske prirode. To je paradigma koja je otvorena prema ljudskoj prirodi bez čega ne bi bilo moguće razviti ozbiljnu teoriju odgoja. Njome se gradi **TRI D- e** (duševni, duhovni i djelatni razvoj ličnosti) tako što ih pretvara u **TRIO** (»odgojivost – odgoj – odgojenost«). Ona je subsidijacijska i akciona paradigma. To je paradigma koja čovjekova fizička i duhovna osjetila ne odvaja od dobara kojima teže. Ona ima karakteristike relacione paradigme koja omogućuje da se čovjek potvrđuje i manifestira kako u svom bitku tako i u svom znanju. To je paradigma koja promiče komunikativnu interakciju i upućuje na put -od individue do cjelovito razvijene ličnosti-. Ona počiva na čovjekovom izboru, odluci i činjenju unutar učećeg društva kojeg čine odgojne zajednice.

Odgajati, biti odgojen, imati dobro odgojene ljude i pojedince bila je potreba svakoga vremena. Vrijeme koje će doći ovu potrebu će posebno aktualizirati. Bit će to vrijeme kada se završi proces neoliberalističko-anarhističkih lutanja i eksperimentiranja. To vrijeme će posebno aktualizirati paradigmatičnost antropocentričnog karaktera odgoja u vidu imperativa: Moralno saznati, moralno htjeti, moralno činiti. Bit će to borba za bogatu sadržajnost odgoja. Ogroman dio vremena čovjek će trošiti na temu odgoja.

Literatura

1. Bakeri, H. (2009). *Ponovni pogled na islamski odgoj*, Sarajevo: Ibn Sina.
2. Balandije, Ž. (1997), *Politička antropologija*, Beograd: Bibliotek XX vek.
3. Bujas, Ž. (1989), *Hrvatsko ili srpsko-engleski enciklopedijski rječnik*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
4. Carroll, B. J. (2010), *Dijalog civilizacija*, Sarajevo: El-Kalem.
5. Don Ivan Marijanović, *Epistemologija odgoja*:
6. <http://gimnazija-klasicna-salezijanska-ri.skole.hr/upload/gimnazija-klasicna-salezijanska-ri/multistatic/36/EPISTEMOLOGIJA%20ODGOJA.doc> – dostupno 24. 12. 2011.
7. Filipović, M. (1987), *Filozofija jezika*, Sarajevo: Svjetlost, OOUR Izdavačka djelatnost,
8. Flitner A. K. (2005), *Tako je govorila gospođa mama – O odgoju i neodgoju*, Zagreb: Educa
9. Flitner A. K. (1995), *Opterećenje tradicijom: "Crna pedagogija"*, Pedagoška stvarnost, br. 5-6 i 7-8/1995, Novi Sad.
10. From, E. (1975), *Imati i biti*, svezak 4, Zagreb-Beograd: Naprijed i Nolit.
11. From, E. (1989), *Anatomija ljudske destruktivnosti*, Zagreb-Beograd: Naprijed i Nolit.
12. Gadamer, G. H. (1978), *Istina i metoda*, Sarajevo: logos.
13. Gardner, (1993), *Multiple intelligences: the theory in Practice*, New York: Basic Books.
14. Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake W. K. (1999), *Inteligencija-različita gledišta*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Goleman, D. (1998), *Emocionalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
16. Golubović, Z. (1991), *Antropološki portreti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Good, J. (2011), *Tradicija njemačkog bildunga*, Odjek: Časopis za umjetnost, nauku i društvena pitanja, br. 1-2, Sarajevo.
18. Halil, I. (2008), *Odsjaji islamskog preobražaja u vladavini Omera ibn Abdulaziza*, Sarajevo.
19. Hegel, G. V. F. (1985), *Filozofijska propedeutika*, Beograd: Grafos.
20. Howe, J. A. M. (1999), *IQ pod znakom pitanja - Istina o inteligenciji*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
21. Ilić, I. (1980), *Dole škole*, Beograd: BIGZ
22. James, W. (1990), *Raznolikosti religioznog iskustva*, Zagreb: Naprijed
23. Jasin, M. (2003), *Priroda čovjeka u islamu*, Sarajevo: Libris.
24. Jurić H. i Kranjec J. (2008), *Anarhija u školi*,
25. <http://www.masa-hr.org/content/hrvoje-juric-i-jelena-kranjec-anarhija-u-skoli>, dostupno, 3. 12. 2011. godine.
26. Kerschensteiner, G. (1932) *Teorija obrazovanja*, Beograd: Geca Kon, Beograd
27. Marx, K. *Ekonomsko-filozofski rukopisi iz 1884*, – Engels, *Dela, tom 3, Beograd: Prosveta*
28. Nil, S. A. (1980), *Slobodna deca samerhila*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

29. Olport, G. (1991), *Sklop i razvoj ličnosti*, Bugojno.
30. Pavlovic Ogurcov, A. (2005), *Pedagoska antropologija - Traganje i perspektive*, Pedagogija, LX,2.
31. Polić, M. (2002), *Odgovj i stvaralaštvo*, Metodčki ogledi, Zagreb, god. 9, sv. 2 (16).
32. Ručli, K. (1988), *Uvod u crnu pedagogiju*, Ideje, br. 1, Beograd.
33. Slatina (2005), »Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja«, Zenica: Dom štampe.
34. Slatina, M. (2004), *Akceleracijom do škole po mjeri učenika*, Didaktički putokazi, Časopis za nastavnu teoriju i praksu, broj, 31 (2-16), Zenica: Pedagoški zavod i Pedagoški fakultet u Zenica
35. Schoenebeck, H. (1980), *Prijateljstvo sa djecom*, Djetinjstvo, br. 3-4, Novi Sad.
36. Schoenebeck, H. (1998), *Porodica bez vaspitanja (Prijateljstvo sa decom u porodici)*, Kreativno vaspitanje, br. 3, Beograd.
37. Schoenebeck, H. (2002), *Antipedagogija – šta je to*, Pedagogija br. 3, Beograd.
38. Schoenebeck, H. (2006), *Komunikacija sa djecom u doba postmoderne*, godina LII, br. 36.
39. Tufekčić, A. (2008), *Etnopedagoški problemi odrastanja i odgajanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet, doktorska disertacija..
40. Winkel, R. (1996), *Djeca koju je teško odgajati* Zagreb: Educa.
41. Zohar, D. I Maršal, J. (2000), *Duhovna inteligencija – krajnja inteligencija*, Novi Sad: Svetovi.
42. Zuckerman Itković Z. i Petranović D. (2010), *Ovisnosti suvremenog doba: strast i muka*, Zagreb: Školska knjiga, 2010
43. Vuk-Pavlović, P. (1932), *Ličnost i odgoj*, Zagreb: Tipografija D.D.
44. Vuk-Pavlović, P. (1996) *Filozofija odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Summary الموجز

PARADIGMATIC NATURE OF ANTHROPOCENTRIC UPBRINGING

نموذجية تربوية محورها الإنسان

Mujo Slatina, PhD

أ. د. مويو سلاتينا

*If the change in human nature from within is achieved,
It will reflect on the outside of the human,
And if there is no change on the outside,
Then the answers are to be found only within.*

Husro Bakeri

إذا حدث تغيير في باطن الإنسان.
فإن ذلك سيرى على ظاهره. وإذا لم يتغير ظاهره
فينبغي البحث عن تفسير ذلك في باطن الإنسان
هوسرو باكييري

The article presents reaction of the author to neoliberal straying that are inclining towards anarchizing the system of upbringing. All neoliberal forms of pedagogy (black pedagogy, antipedagogy, summerhill-pedagogy etc.), with higher or lesser degree of passion, are gathered around one idea: *Man is best brought up if not being brought up at all*. Since it offers a variety of ideological backgrounds, antipedagogy has a growing number of its followers.

With the intention to prevent a further expansion of this trend, the author advocates paradigmatic nature of anthropocentric upbringing that would grant upbringing that brings about inner spiritual transformation of man. This inner spiritual transformation enables human being to construct and organize their relations on bases of justice, creativity, cooperation and mutual respect. Every true change and development of a man and his reality entails the existence of balance of internal and external values. This paradigmatic aspect is in function of development of versatile contents of the term "upbringing". It strives towards the ultimate, spiritual intelligence, i.e. harmony of mental spiritual and active forces in human personality.

Key words: anthropocentric nature of upbringing, neoliberal pedagogy, likelihood for upbringing, upbringing, accomplishment in upbringing, paradigmaticism, pedagogical anthropology.

يمثل هذا البحث رد فعل الكاتب على حالات الضياع التربوية الليبرالية الجديدة التي تقود نحو فوضوية التربية، وتتجمع كافة أشكال التربية الليبرالية الجديدة (التربية السوداء، والتربية المضادة، وتربية "سمرهيل" المحررة من القيود، الخ) مع اختلاف في شدة الهوى. حول فكرة واحدة هي: إن أفضل تربية للإنسان هي ألا يخضع لأي تربية، وبما أن التربية المضادة لها مقاصد أيديولوجية مختلفة، فإن مؤيديها في تزايد مضطرب، ولكي يتم إيقاف هذه الصرعة، فإن الكاتب يدعو إلى تحقيق نموذجية تربوية محورها الإنسان، التي تكفل تربية جوهرها التحول الروحاني الداخلي عند الإنسان. إن هذا التحول يتيح للكائنات البشرية أن تصبح قادرة ومؤهلة على تنظيم علاقاتها على أساس من العدل والإبداع والتعاون والاحترام المتبادل. إن كل تغيير وإصلاح حقيقي للإنسان وواقعه يعني وجود التوازن بين القيم الباطنة والظاهرة، إن هذه النموذجية تخدم تنمية مضمون مفهوم "التربية". وهدفها هو الذكاء الروحاني النهائي، بمعنى تحقيق الانسجام والتوافق بين ما هو نفسي وروحاني وعملي في شخصية الإنسان. الكلمات الرئيسية: تربية محورها الإنسان، التربية الليبرالية الجديدة، قابلية التربية، التربية، حسن التربية، النموذجية، علم الأجناس البشرية التربوي.