

UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ODGOJNE VRIJEDNOSTI U ČASOPISU *TAKVIM*

Završni rad

Mentor: doc. dr. Edina Nikšić Rebihić

Student: Abdulah Omeragić

Sarajevo, septembar 2024.

UNIVERSITY OF SARAJEVO – FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

PEDAGOGICAL VALUES IN THE JOURNAL TAKVIM

A Final Thesis

Supervisor: Edina Nikšić Rebihić, PhD

Student: Abdulah Omeragić

Sarajevo, September 2024.

Sažetak

Ovaj rad se fokusira na odgojne vrijednosti tematizirane časopis *Takvim* posljednjih devet decenija. S obzirom da su u prošlosti provedena samo dva pedagoška istraživanja koja su uključivala neke aspekte ovog časopisa, *Takvim* nikada nije doživio dubinsku i sistematičnu analizu svoga sadržaja. U skladu s tim, nakana istraživača bila je popuniti postojeću prazninu i doprinijeti pedagoškoj historiografiji Bosne i Hercegovine. Cilj ovog istraživanja bio je identificirati, analizirati i predstaviti odgojne vrijednosti tematizirane časopisom *Takvim* u periodu od 1934. do 2024. godine. Rad je zasnovan na historijskoj analizi sadržaja, a istraživački korpus čini 90 brojeva ovog časopisa, odnosno 79 pedagoških priloga. Analizom je utvrđeno da tematizirane odgojne vrijednosti ne odstupaju od povijesno-teorijskog koncepta odgojnih vrijednosti, te da mogu biti obuhvaćene vrijednostima istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti. Dodatno, autori analiziranih priloga se jasno zalažu za vrijednosno angažirani odgoj ističući kako odgoj nije, niti može biti, vrijednosno neutralan. Oni polažu veliku nadu u ovakav odgoj, te u njemu vide rješenje za sve društvene probleme.

Ključne riječi: aksiologija, odgoj, obrazovanje, odgojne vrijednosti, časopis *Takvim*.

Abstract

This thesis focuses on pedagogical values thematised by the journal Takvim for the last nine decades. Given that only two pedagogical studies involving some aspects of this magazine have been conducted in the past, Takvim has never experienced an in-depth and systematic analysis of its content. In accordance with this, the researcher's intention was to fill the existing gap and contribute to the pedagogical historiography of Bosnia and Herzegovina. The aim of this research was to identify, analyse and present pedagogical values thematised by the journal Takvim in the period from 1934 to 2024. This thesis is based on a historical content analysis, and the research corpus consists of 90 issues of this journal, more precisely 79 articles. The analysis determined that the thematised pedagogical values do not deviate from the historical and theoretical concept of pedagogical values, and that they can be encompassed by the values of truth, justice, goodness, beauty and sacredness. Additionally, the authors of the analysed articles are clearly in favour of value-engaged education (and upbringing), emphasizing that education is not, nor can it be, value-neutral. They place great hope in such education and see it as a solution to all social problems.

Keywords: axiology, upbringing, education, pedagogical values, journal Takvim.

Sadržaj

1. UVOD.....	6
2. TEORIJSKE ODREDNICE.....	8
2.1 Pedagoška aksiologija i vrijednosna pedagogija.....	9
2.2 Pojam vrijednosti	10
2.3 Odgojne vrijednosti.....	13
3. METODOLOŠKI OKVIR	17
3.1 Problem i predmet istraživanja	18
3.2 Cilj i zadaci istraživanja.....	18
3.3 Istraživačka pitanja	19
3.4 Metode, tehnike i istraživački instrumenti.....	19
4. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA	21
4.1 O načinu prikaza rezultata	22
4.2 Razumijevanje odgoja i ljudske prirode	25
4.3 Istina.....	32
4.4 Pravda	40
4.5 Dobrota	47
4.6 Ljepota	53
4.7 Svetost.....	59
4.8 Društvene prilike.....	70
4.9 Lista ostalih pedagoških priloga	79
5. ZAKLJUČAK	81
6. LITERATURA	83
7. PRILOZI	94

1. UVOD

Časopis je vrsta glasila i kao takav on predstavlja veoma važan segment javnog diskursa. U ne tako dalekoj prošlosti, glasila u obliku štampanog teksta su dominirala svijetom. To je bio vrlo ekonomičan i efikasan način da se neka vijest ili informacija relativno brzo i jednostavno proširi. U kontekstu ovog rada, može se slobodno tvrditi kako je *Takvim* u prošlosti bio skoro jedini način da Bošnjaci iznesu svoje iskreno mišljenje o društvenim dešavanjima. Ovdje se prvenstveno misli na period SFR Jugoslavije koji obuhvata većinski period objave *Takvima*, a u kojem se dešavaju velike promjene na polju odgoja i obrazovanja. Iako su autori *Takvima* pozivali na univerzalne ljudske vrijednosti, oni su često sakrivali svoj identitet jer su svojim mišljenjem odstupali od ideja koje je zagovarala tadašnja vlast. To je razlog zbog kojeg su mnogi prilozi ostali nepotpisani. U ovom periodu, glasilo u formi časopisa se pokazalo kao vrlo pouzdan način anonimnog iznošenja mišljenja. Zbog toga je bilo vrlo važno istražiti *Takvimske* priloge, te pokušati steći uvid u sve ono što su autori zagovarali na polju odgoja i obrazovanja.

Riječ *takvim* je arapskog porijekla i ima nekoliko značenja. Prema Muftić (2004) ova riječ doslovno znači *kalendar ili vremenska orijentacija*, ali u prenesenom smislu znači *skladan, dotjeran, uspravan*. Zbog toga se čak i u Časnom Kur'anu koristi kao oznaka za čovjeka – uređenog i izdignutog iznad svi ostalih živih bića svojim razumom i moralom.¹ Prateći ovaj smisao, *Takvim* je ispočetka bio godišnji kalendar Bošnjaka koji se početkom pedesetih godina prošlog stoljeća razvio u časopis čiji je cilj bio i ostao orijentisanje, prosvječivanje i kulturno uzdizanje čitalaca. Prvi broj *Takvima* izdat je 1934. godine, a štampan je latiničnim, ćiriličnim i arapskim pismom. Ovo izdanje *Takvima* je prvo koje štampa zvanični organ *Islamske zajednice*, međutim, Sušić (2010) tvrdi kako je poznato da je bosanski muvekit Salih Sidki Hadžihuseinović izradio godišnji kalendar još daleke 1866. godine. Kao što je već spomenuto, u *Takvimu* se isprva štampa samo kalendarski dio, dok se od 1951. godine počinju objavljivati i prilozi. Do danas je objavljeno ukupno 1333 priloga koji tretiraju sve oblasti ljudskog djelovanja poput religije, etike, književnosti, umjetnosti, historije, ekonomije, politike, te odgoja i obrazovanja. Begović (2016) časopis *Takvim* naziva *svjedokom vremena*, upravo zbog svih događaja i ideja koje je kroz desetljeća sačuvao među svojim koricama. Analogno tome, naziva ga i svojevrsnim *vjesnikom nadolazećeg vremena*, zbog njegovog kalendarskog dijela

¹ „Mi čovjeka stvaramo u *ahseni takvim* – skladu najljepšem.“ (Kur'an, 95:4)

koji predočava sve ono što ljude čeka u novoj godini. Kao takav, i svjedok i vjesnik, i vremenski i duhovni orijentir Bošnjaka, *Takvim* je 2024. godine doživio devedesetu godišnjicu svoga izdavaštva. Pomno pohranjeni i čuvani u Gazi Husrev-begovoj biblioteci, poučni prilozi ovog časopisa predstavljaju temelj na kojem je nastao ovaj rad.

Odgojne vrijednosti se mogu pratiti još od drevnih civilizacija, no one se nešto intenzivnije počinju izučavati početkom 20. stoljeća u okviru pedagoške aksiologije i vrijednosne pedagogije. S obzirom da su od tada pa sve do danas brojni pedagoški mislioci predlagali različite liste i hijerarhije odgojnih vrijednosti, ovaj rad se oslanja na široko prihvaćenom mišljenju da se odgoj temelji na vrijednostima istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti – *petopletu*, odnosno pet univerzalnih ljudskih vrijednosti. Ovo predstavlja polaznu tačku analize priloga časopisa *Takvim*. Istraživanje se bazira na kvalitativnoj metodi analize sadržaja. Ona se obično koristi u istraživanjima čiji je istraživački korpus u tekstualnoj formi, pa je pogodna za ovo istraživanje. Iako kvantitativni pristup analizi sadržaja ima određene prednosti, najveća vrijednost ove metode leži u njenoj mogućnosti za otkrivanje značenja. Zbog toga je postojala potreba za kvalitativnim pristupom.

Strukturu rada čine *Teorijske odrednice* koje pružaju uvid u relevantna shvatanja koncepcija vrijednosti i odgojnih vrijednosti. Ponuđen je prikaz psihološke, sociološke i pedagoške perspektive, s posebnim fokusom na posljednju. *Metodološki okvir* je sačinjen od ključnih elemenata čija je svrha pružanje jasnog objašnjenja o namjeni istraživača i načinu provedbe istraživanja. U ovom dijelu je ponuđen prikaz problema i predmeta istraživanja, cilja i zadataka istraživanja, istraživačkih pitanja, metoda, tehnika i instrumenata. Dio *Prikaz i interpretacija rezultata* sadrži nekoliko poglavlja kroz koja su predstavljene vrijednosti petopleta, ali i drugi rezultati istraživanja koji vrlo jasno nastoje odgovoriti na postavljena istraživačka pitanja. *Zaključak* sadrži osvrt na cjelokupan rad, implikacije za dalja istraživanja, te moguće nedostatke i ograničenja ovog rada.

2. TEORIJSKE ODREDNICE

2.1 Pedagoška aksiologija i vrijednosna pedagogija

Aksiologija je grana filozofije koja se bavi proučavanjem vrijednosti. Njen naziv potječe od grčke riječi *axsios*, što znači vrijedan i *logos*, što znači nauka (Duignan, 2015). Ona nastoji istražiti prirodu vrijednosti. Konkretnije, ona pokušava otkriti šta je to zapravo vrijedno, koliko je nešto vrijedno i kako je jedna vrijednost povezana sa drugom vrijednošću (Schroeder, 2021). Iz ovog proizilazi da aksiolozi proučavaju vrijednosti u cijelosti, a ne samo moralne vrijednosti ili neki drugi uži spektar vrijednosti (Smith i Thomas, 1998).

Franković, Pregrad i Šimleša (1963) navode kako se aksiologija značajno razvila u 20. stoljeću u oblasti *idealističke filozofije*. Ubrzo nakon toga se proširila i na područje pedagogije stvarajući tako novo polje – *pedagošku aksiologiju*. Ova grana aksiologije svoj fokus stavlja na odgojne vrijednosti o kojima su iscrpno pisali W. Dilthey, E. Spranger, G. Kerschensteiner i T. Litt, predstavnici *buržoaskе pedagogije* i *kulturne pedagogije*. Kako saznajemo iz istog izvora, čovjek se prema učenju kulturne pedagogije razvija u skladu s kulturnim dobrima i svojom vlastitom urođenom strukturom. Kulturna dobra se u kulturnoj pedagogiji razumijevaju kao duhovne tvorevine čiju strukturu čine duhovne vrijednosti. Na vrhu hijerarhije duhovnih vrijednosti stoje istina, dobrota, ljepota i svetost, dok su sve ostale vrijednosti podređene njima. Ovakav stav je zastupljen i danas, s tim da neki mislioci proširuju ovu listu. Proučavanjem ove hijerarhije vrijednosti bavi se posebna grana kulturne pedagogije tzv. *vrijednosna pedagogija* čiji su predstavnici J. Cohn, A. Messer i J. Wagner.

Vrijednosnu pedagogiju opširnije razmatraju Potkonjak, Šimleša i Furlan (1989) koji navode kako se vrijednosti u ovoj grani pedagogije shvataju kao naddruštvene i osamostaljene suštine, te kako zadatak odgoja leži upravo u poticanju odgajnika da, u skladu sa svojim vrijednosnim sklonostima, usvoji određene vrijednosne orijentacije. Drugim riječima, na odgoj se gleda kao na sredstvo kojim se *posreduju vrijednosti*.

Dok pedagoška aksiologija služi kao filozofska podloga za razumijevanje odgojnih vrijednosti, vrijednosna pedagogija razmatra njihovu praktičnu primjenu u procesu odgoja i obrazovanja. Dakle, one su međusobno isprepletene, te nadopunjuju jedna drugu.

2.2 Pojam vrijednosti

Vrijednosti su predmet mnogih društvenih i humanističkih nauka. Njihovim proučavanjem svaka od njih je dala svoj doprinos i pri definisanju samog pojma *vrijednosti*. Upravo se zbog toga u prošlosti moglo pronaći nekoliko različitih usmjerenja kada je u pitanju razumijevanje ovog fenomena. Kako bi ponudili potpuniji prikaz razvoja ove misli, naša nakana je predstaviti različite uglove iz kojih se razmatrao pojam vrijednosti. Tako ovo poglavlje tretira sociološki i psihološki aspekt, dok se naredno poglavlje fokusira na pedagoško gledište. No, najprije ćemo se kratko osvrnuti na povijesni tijek razvoja ove misli.

Naime, u prošlosti su vrijednosti često poistovjećivali sa srodnim konceptima. Ferić (2002; prema Markuš, 2011) primjećuje kako su vrijednosti neki smatrali oblikom *stava*, drugi ipak izrazom neke *potrebe*, treći su ih izjednačavali sa *interesima*, dok su četvrti isticali kako su to *preferencije* odnosno *poželjnosti*. Neki su, kako bi izbjegli ovakvu prasku, ipak pribjegavali preširokom definisanju ovog pojma što i dalje nije donosilo neku korist. Primjer toga je Rescher (1969; prema Matić, 1990) koji vrijednosti definiše kao sve što je dobro ili ono što je od neke koristi za čovjeka. Iako vrijednosti moraju biti pozitivne da bi bile vrijednosti, to je samo jedno njihovo obilježje. Svođenje ove čitave koncepcije na nešto tako jednolično nam nije pomagalo da ih bolje razumijemo. Zbog toga Matić (1990) ističe kako nam ovakva praksa prijašnjih autora nije ništa govorila o strukturi vrijednosti, njihovim manifestacijama i funkcijama, te kako ih je zbog toga bilo veoma teško operacionalizirati.

Prvi iskorak ka uspostavi naučnog konsenzusa po pitanju njihovog razumijevanja napravili su Schwartz i Bilsky (1990) koji su, analizirajući relevantnu literaturu tog vremena, ponudili definiciju pojma vrijednosti sa pet komponenti koje su drugi autori najčešće isticali. Oni su vrijednosti definisali kao: (a) koncepte ili vjerovanja, (b) koji se odnose se na poželjna krajnja stanja ili ponašanja, (c) koji nadilaze specifične situacije, (d) koji usmjeravaju odabir ili procjenu ponašanja i događaja, i (e) koji su poredani prema relativnoj važnosti za pojedinca. Ova definicija je poslužila mnogim istraživačima kao orijentir kojim su se vodili, a i danas je vrlo relevantna. U njoj se čak spominju neka od obilježja vrijednosti koje se i danas drže reprezentativnima. O njihovim temeljnim obilježjima više je pisala Matić (1990) koja ističe njihovu *relativnu stabilnost*, s obzirom da bi kontinuitet ljudske ličnosti i društva bio nemoguć ukoliko bi one bile u potpunosti nestabilne i promjenjive. Razlog zbog kojeg se naglasak stavlja na *relativnu* promjenjivost polazi od vjerovanja da niti jedna krajnost nije poželjna. Rokeach (1973; prema Vujčić, 1987) zamjećuje da, kada bi vrijednosti bile u potpunosti stabilne,

individualne i društvene promjene ne bi bile moguće, a kada bi bile nestabilne, kontinuitet ljudske ličnosti i društva bio bi nemoguć. Pokušavajući postići balans između stabilnosti i promjenjivosti, on pronalazi objašnjenje u razmišljanjima F. R. Kluckhohna koji se drži mišljenja kako vrijednosti nisu te koje se mijenjaju, već sistem vrijednosti. Drugim riječima, ono što se mijenja kod pojedinca nije odnos prema vrijednostima, već odnos prema mjestu pojedine vrijednosti u samom sistemu. S obzirom da je na različite situacije potrebno različito odgovoriti, osoba bira onu vrijednost koja najviše odgovara datoj situaciji. Na taj način, sistem vrijednosti ostaje dinamičan i promjenjiv osiguravajući sadržajnom dijelu vrijednosti njegovu trajnost. Pored *relativne stabilnosti* Matić (1990) također naglašava *selektivnost* i *poželjnost*. Vrijednosti određuju koje će ponašanje osoba u datom momentu izabrati, kao što određuju i da osoba treba nešto željeti i činiti. Vrijednost karakteriše i *pozitivnost*. Za razliku od stavova koji mogu biti negativni, vrijednosti su uvijek pozitivne – inače bi prestale važiti kao ono što *vrijedi*. Njih obilježava i *intersubjektivnost* što znači da su one rezultat društvenih interakcija. Posljednje, ali ne manje važno obilježje o kojem piše Matić (1990) jeste da vrijednosti predstavljaju *vjerovanja* koja, baš poput stavova i drugih vjerovanja, sadrže tri komponente: kognitivnu, afektivnu i konativnu, odnosno misaonu, osjećajnu i djelatnu. Pored ovih šest temeljnih obilježja, mnogi autori spominju i *općenitost*, držeći da je ona najvažnije obilježje vrijednosti. Razmatrajući ovo obilježje, Oyserman (2015) zamjećuje kako su vrijednosti *opći principi*, a ne same radnje ili upute o tome šta poduzeti u specifičnim situacijama. Ovo objašnjava i slikovito uzimajući za primjer dva društva koja visoko vrednuju uspjeh i postignuće, ali koja se strahovito razlikuju u svojim normama o tome šta postići, kako to postići i kada je težnja za postignućem prikladna. Ferić i Kamenov (2007; prema Markuš, 2011) ističu kako većina autora podržava ovo obilježje, pretpostavljajući pritom kako postoji konačan broj univerzalnih vrijednosti, odnosno kako svi ljudi posjeduju *iste vrijednosti*. Razlike među ljudima se najvjerojatnije očituju u rangiranju vrijednosti prema kriteriju bitnosti, te u ponašanju, odnosno u kulturološkim obrascima, običajima i tradiciji putem kojih ih demonstriraju.

Psiholozi uglavnom razmatraju vrijednosti iz ugla motivacije, pripisujući im ulogu *motivacijskog faktora* u ljudskom ponašanju. Ovo je primjetno čak i u prikazanoj definiciji koju nude Schwartz i Bilsky, gdje se spominje kako vrijednosti *usmjeravaju ponašanje*. Nudeći nešto recentniju definiciju, Oyserman (2015) karakteriše vrijednosti kao internalizirane kognitivne strukture koje *usmjeravaju izbore* tako što pobuđuju osjećaj osnovnih načela ispravnog i pogrešnog, osjećaj prioriteta (npr. osobna korist ili opće dobro), te kreiraju

spremnost da se stvara značenje i uočavaju obrasci. Dakle, psiholozi vrijednosti razumiju kao koncepte koje ljudima pomažu pri *donošenju odluka*. Za razliku od njih, sociolozi naglašavaju njihov odnos sa društvom, pa ih pretežno opisuju kao „društveno i historijski uvjetovane, relativno stabilne *tvorevine* i sastavnice individualne, grupne i/ili društvene svijesti, koje nastaju iz iskustva i/ili se preuzimaju iz kulture na osnovu potrebe za orijentacijom, regulisanjem i prevladavanjem odnosa prema svijetu koji nas okružuje i sebi samima“ (Čuliga, Fanuko i Jerbića, 1982; prema Janković, 1998). Ovaj element čovjekovog odnosa prema sebi i svijetu naglašava i Golubović (1973; prema Matić, 1990) napominjući kako su vrijednosti istovremeno i *komponente motivacijskog sistema individue*, gdje se pokazuju kao kriteriji izbora u društvenom djelovanju, ali i *komponente životne filozofije pojedinca* gdje označavaju generalne principe putem kojih pojedinac osmišljava i sebi objašnjava svoje odnose prema drugim ljudima, prema samom sebi i prema društvu u cjelini. U ovom smislu, vrijednosti predstavljaju orijentir koji ljudima koristi kako bi se kretali svijetom i uspostavljali odnose.

Pored sociološke i psihološke perspektive, vrijednosti su nezaobilazna tema i u pedagogiji. One se unutar pedagoškog znanstvenog diskursa proučavaju sa aspekta odgoja i obrazovanja. S obzirom da odgoj i obrazovanje nisu, niti ikada mogu biti, vrijednosno neutralni, važno je elaborirati još jedan koncept – koncept *odgojnih vrijednosti*.²

² Odgoj u širem značenju obuhvata odgoj u užem značenju, obrazovanje i nastavu (Vukasović, 1990). To je razlog zbog kojeg se unutar pedagoškog znanstvenog diskursa najčešće govori o odgojnim, a ne o obrazovnim vrijednostima. Drugim riječima, odgojne vrijednosti obuhvataju i obrazovne, te se u ovom radu pod pojmom *odgoj* misli na odgoj i obrazovanje.

2.3 Odgojne vrijednosti

Svojim djelovanjem, ljudska bića vrlo često demonstriraju vrijednosti koje gaje u sebi. One su sastavni dio čovjekovog života. Posreduju su transgeneracijski, a odgoj i obrazovanje igraju ključnu ulogu u ovom procesu. Već u prvim godinama svoga života, djeca razvijaju moralni osjećaj o tome šta je dobro a šta loše, pri čemu značajan faktor predstavljaju porodica i škola (Pennington, 1977; prema Maltar Okun, 2019). Stoga, odgoj nije, niti može biti, vrijednosno neutralan i svaki odgajatelj treba biti upoznat sa odgojnim vrijednostima kojima se gradi zdravo društvo i angažirani građanin (Miliša i sur, 2015).

Nudeći povijesni pregled razvoja odgojnih vrijednosti, Brković i Bušljeta Kardum (2021) uočavaju kontinuitet koji potvrđuje njihovu transgeneracijsku prirodu. Naime, prateći povijesni slijed od antičke Grčke čiji se odgoj bazirao na ideji *kalokagatije* (ljepote i dobrote), preko srednjeg vijeka i *sedam viteških vještina*, humanizma koji zagovara *homo universalisa*, prosvjetiteljstva i shvatanja ljudske prirode kao čiste i dobre, liberalizma koji teži pravdi i pravima, pa sve do globalizma i savremenog društva znanja koji zagovara demokratičnost, evidentno je da su odgojne vrijednosti zadržale svoj univerzalni karakter. Sama činjenica da se ove univerzalne vrijednosti mogu pratiti ovoliko daleko u prošlost svjedoči i važnosti uloge odgoja u njihovom posredovanju. U prilog tome idu i rezultati Björklund i suradnika (2006; prema Albanese i sur, 2015) koji su na uzorku usvojene djece uočili da se vrijednosti „prenose“ od roditelja na djecu čak i u odsutnosti bilo kakve genetske veze između njih. Iako se u literaturi često spominje „prenos“ vrijednosti, ipak je ispravnije govoriti o njihovom (samo)formiranju, tj. obrazovanju unutar ličnosti odgajnika procesom posredovanja. Odgoj nikada nije doslovni prenos jer istinski odgajatelji teže ka uključivanju odgajnika u sam proces odgoja, osiguravajući im time aktivnu ulogu u njihovom rastu i razvoju. Tako se znanje, vještine, navike, vrijednosti i svi ostali ciljevi odgoja ne postižu formalnim prenosom, već (su)djelovanjem. Posredovanje vrijednosti odgojem je važno jer se time održava društveni integritet i naslijeđe svih ljudskih zajednica, a u konačnici i cjelokupnog čovječanstva. No, veoma je važno razlikovati odgojnu funkciju posredovanja vrijednosti od bilo koje druge, zbog čega Vuk-Pavlović (1996) piše o političkoj funkciji posredovanja vrijednosti naglašavajući kako je ona gotovo uvijek orijentisana ka prošlosti. Ona sputava promjene i progres jer je njen cilj održavanje postojećeg društvenog poretka. Suprotno tome, odgojna funkcija je uvijek orijentisana ka budućnosti. Ona teži progresu i unapređenju postojećeg jer joj je cilj rast i razvoj čovjeka i zajednice. O orijentisanosti odgoja ka budućnosti piše i Bratanić (1993) koja, razmatrajući društveno-generacijski aspekt odgoja, ističe kako odgoj ima zadatak da posreduje

iskustvo starijih naraštaja na mlađe, ali i da u tom procesu osposobi mladu generaciju za *razvoj i bogaćenje posredovanog iskustva*. Dakle, u odgoju i obrazovanju vrijednosti se nikada ne prenose kao gotovosti. One se posreduju kako bi se odgajanci, koji prolaze kroz autentičan i jedinstven proces internaliziranja vrijednosti, njima intenzivno bavili prije nego li doista postanu dijelom njihove ličnosti. Na tragu ovoga, Smajović, Alić Ramić i Nikšić Rebihić (2023) zamjećuju kako posredovanje vrijednosti potiče odgajanje na promišljanje i unutarnju borbu, odnosno na *duhovno-umsko usvajanje* vrijednosti i vrijednosnih doživljaja. I zaista, djeca se u procesu odgoja neminovno uključuju u kognitivne i afektivne procese. Ona filtriraju informacije, tumače i daju smisao vrijednostima koje im se posreduju, te ih ugrađuju u vlastito razumijevanje svijeta. Stoga, veoma je važno razlikovati odgojnu funkciju posredovanja vrijednosti od bilo koje druge, ali i naglašavati ove različitosti jer bi se u protivnom otvorio prostor za izjednačavanje odgoja sa manipulacijom – a odgoj je protivan tome. Iako postoje mnoge definicije odgoja, za potrebe ovog rada je posebno važna ona koja svoje određenje usmjerava ka vrijednostima. Tako, sagledavajući odgoj kao *vrijednosnu kategoriju* Vukasović (2008:37) ističe da odgoj predstavlja „namjerni, vrijednosnom svrhom osmišljeni i usmjereni proces, u kojem se biološki dan pojedinac razvija u pedagoški i moralno zadanu osobnost“. On odgajanje razumijeva kao vrijednosno usmjeravanje, obogaćivanje, izgrađivanje i oplemenjivanje čovjeka, ističući pritom kako se odgojem usavršava odgajaničkov smisao za vrijednosti i vrijednosno doživljavanje. No, ovo je samo vrh ledenog brijega. Ako završimo dublje, shvatit ćemo da se odgoj u svojoj suštini temelji upravo na vrijednostima. One određuju ideal, ciljeve i zadatke odgoja³, a kada ovo ne bi važilo odgoj bi izgubio svoj putokaz i orijentir, te bi svrha i smisao odgoja bili dovedeni u pitanje. Iako je pedagoškim misliocima jasno da odgoj prožimaju vrijednosti, mnogi od njih propituju koje su to vrijednosti zapravo odgojne. Najkoncizniji odgovor na ovo pitanje također nudi Vukasović (1999) naglašavajući kako su sve vrijednosti odgojne, jer su u funkciji postizanja zadaća i svrhe odgoja. Iako je ovo razumljivo, potrebno je naglasiti da vrijednost mora sadržavati pedagošku svrhu da bi bila odgojna. Drugim riječima, ona mora ostaviti svoj trag na duši odgajaničnika. Stoga, sve vrijednosti su *potencijalno odgojne* jer mogu, ali ne moraju imati utjecaj na formiranje karaktera. Zbog toga odgovornost spada na odgajatelja da vrijednost „preoblikuje“ u odgojnu vrijednost. Iako različiti autori predlažu različite liste i hijerarhije odgojnih vrijednosti to ne predstavlja nikakav

³ König i Zedler (2001) ističu kako je J. F. Herbart primijetio da vrijednosti predstavljaju osnovicu za utvrđivanje odgojnih ciljeva, zbog čega znanost o odgoju za njega postaje normativna disciplina čija je zadaća odrediti načela odgojnog djelovanja.

nedostatak. Manjak konsenzusa oko ovog pitanja zapravo doprinosi boljem razumijevanju ovog fenomena. Među prvim autorima koji su razmatrali odgojne vrijednosti u okviru pedagogije kao znanstvene discipline jeste Kerschensteiner, čija se knjiga *Teorija obrazovanja* (1926) temelji na vrijednostima istine, ljepote, dobrote i svetosti. Ovim vrijednostima pripisuje karakteristiku svestremenosti i nadindividualnosti, te sve ostale vrijednosti podređuje njima. Shodno tome piše: „Baš kao što solarni ili mliječni sistemi sa svojim energijama ostaju postojani čak i ako se neka zvijezda rastopi u blistavi kaos ili skrutne u hladni led, tako i vrijednosti istine, ljepote, dobrote i svetosti ostaju ono što jesu, vječne vrijednosti duha, uvijek na djelu, pa makar se jedna ili druga kulturna zajednica raspala ili učvrstila“ (Kerschensteiner, 1926:363). Dakle, on primjećuje svestremenost i univerzalnost ovih vrijednosti. Primjer za ovo može biti ljepota koja je svim ljudima oduvijek bila važna. Ona se samo, u ovisnosti od vremena i mjesta, na različite načine tumačila. Na tragu ovoga, Slatina (2023) govori o *petopletu*, tačnije o suglasju između istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti. Naglašava da svaka od ovih vrijednosti pojedinačno utječe na djelovanje ostalih, te da cjelokupna ličnost trpi ukoliko se odgojem zanemaruje bilo koja od njih. Samim tim, Slatina zagovara nužnost postojanja *vrijednosnih koordinata* u odgoju. Naziva ih *trajnim putokazima ljudskog duha*, ističući kako njihovo zanemarivanje vodi ka *vrijednosnoj dezorijentaciji individue*. Sličan stav zauzima i Vukasović (2008) koji također naglašava vrijednosti petopleta, s tim da zagovara i *opće dobro* kao vrhovnu vrijednost prema kojoj se ravnaju druge. Nema sumnje da upravo petoplet služi svrsi postizanja općeg dobra. Na poslijetku svega, opće dobro predstavlja vrhovni cilj svakog pozitivnog ljudskog nastojanja, pa tako i odgoja. U srodnoj literaturi, vrijednostima petopleta neki pridružuju i vrijednost života i zdravlja, slobode i mira, poštovanja i ljubavi, te znanja.⁴ Međutim, ove vrijednosti možemo promatrati upravo kao grananje *petopleta*, s obzirom da znanje pripada istini, poštovanje dobroti, sloboda pravdi, itd. Neki autori vrijednosti promatraju i kontekstualno, pa ih grupišu u porodične, školske, nacionalne, vjerske i druge.⁵ Nešto drugačiji pristup vrijednostima nudi i Bognar (2007) koji ih u svom istraživanju dijeli u postmoderne, moderne i tradicionalne. Među tradicionalne vrijednosti ubraja porodicu i brak, prijateljstvo, poštivanje zakona i religije, zdravlje i novac. Kod modernih vrijednosti naglasak stavlja na toleranciju, solidarnost, informisanost i obrazovanje, dok u postmoderne

⁴ Uporediti sa: Mlinarević, V., Živić, T. i Vranješ, A. (2016). Odgojne vrijednosti u odabranim govorima Josipa Jurja Strossmayera, promicatelja prosvjete i kulture. *Mostariensia*, vol. 20 (1-2), str. 117 – 131.

⁵ Uporediti sa: Lenard, I. (2021). *Odgojna uloga časopisa za djecu i mladež u Banskoj Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.

vrijednosti ubraja održivost, spolnu ravnopravnost, prava manjina, prava djece, te općenito sva ljudska prava. Vrlo je jednostavno zaključiti da se sve pobrojane vrijednosti mogu smjestiti među vrijednosti istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti. Iako konkretizacija i raščlanjivanje *petopleta* može olakšati njegovo razumijevanje, ipak trebamo biti oprezni jer neki autori konkretizacijom primjetno izjednačavaju vrijednosti sa *vrlinama*. Ovakva praksa ipak nije ispravna. Vrline su pozitivne osobine ličnosti, odnosno *vršnoća našeg karaktera* kako to razumije Aristotel (prema Senković, 2006). Kao takve, one se temelje na vrijednostima. Primjerice, iskrenost je vrlina u čijoj su osnovi vrijednosti istine, pravde, dobrote ljepote i svetosti. Isti je slučaj i sa ostalim vrlinama poput ljubaznosti, strpljenja, velikodušnosti, skromnosti, itd. One su *proizvod odgoja*, jer sam odgoj u užem smislu upravo predstavlja izgrađivanje ličnosti sa svim pozitivnim osobinama tj. vrlinama. Za razliku od toga, vrijednosti su polazna tačka odgoja. Na univerzalnim vrijednostima istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti se temelje odgojni ideal, te ciljevi i zadaci odgoja. Istodobno, jedna od funkcija odgoja upravo leži u njihovom formiranju unutar ličnosti odgajnika, što će rezultovati vrlinskim ponašanjem. Stoga, sasvim je prirodno da je odgoj prožet ovim vrijednostima. On ne može, niti smije, biti vrijednosno neutralan. Kada bi se to dogodilo, odgoj bi izgubio svoj smisao, a čovječanstvo bi pretrpjelo veliki gubitak. Nažalost, u posljednje vrijeme upravo postoji tendencija da se odgojne vrijednosti zanemaruju ili relativiziraju. Ovo dovodi do dezorijentacije i moralne konfuzije, kako pojedinaca, tako i čitavih zajednica. Upravo je zbog toga važno naglašavati nužnost posredovanja univerzalnih vrijednosti odgojem. Samo će na takav način mladi imati priliku da razviju čvrst moralni temelj koji će im poslužiti za kretanje svijetom.

3. METODOLOŠKI OKVIR

3.1 Problem i predmet istraživanja

Ovo istraživanje tretira problematiku odgojnih vrijednosti. Sagledavajući povijesni razvoj odgoja, čini se kako su sve ljudske zajednice, od drevnih civilizacija pa sve do danas, držale do istih, okvirnih, vrijednosti. Zbog toga se danas unutar pedagoškog znanstvenog diskursa odgojne vrijednosti promatraju kao svezremene i nadindividulane, tj. univerzalne. Riječ je o vrijednostima istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti koje, kada djeluju združeno, služe svrsi postizanja općeg dobra. Razlog zbog kojeg se svetost često postavlja iznad istine, pravde, dobrote i ljepote leži u tome što su upravo ove četiri vrijednosti i svojevrsne svetosti – ono do čega držimo i što imamo potrebu štititi. Zbog toga možemo reći da držimo do svetosti samo ukoliko držimo do ostalih vrijednosti. S tim u vezi, veoma je teško razgraničiti gdje jedna vrijednost završava, a gdje druga počinje. One su isprepletene, djeluju sinergično i uvijek povlače jedna drugu. Možemo ih zamisliti kao kulu od domina u kojoj svaka vrijednost predstavlja zasebnu dominu, ali koja uvijek dodiruje i druge domine. Ako se jedna domina poljulja, stabilnost čitave kule odmah biva dovedena u pitanje. Tako, u onom momentu u kojem istina postane kompromitovana, vrlo teško bi mogli govoriti o pravednosti ili bilo kojoj drugoj vrijednosti. Laž nikada neće biti pravedna, dobra ili lijepa, a ne može biti ni sveta. Ova povezanost vrijednosti petopleta se mogla primijetiti i u pedagoškim priložima *Takvima* koji tematiziraju odgojne vrijednosti i koji, kao takvi, predstavljaju predmet ovog istraživanja. S obzirom da ovo istraživanje obuhvata period od devet desetljeća, ukupno 79 pedagoških priloga podliježe analizi sadržaja. Neki pedagoški prilozima *Takvima* nisu ušli u istraživački korpus ovog rada jer svojim sadržajem ne tematiziraju odgojne vrijednosti, već se fokusiraju na razvoj školstva Bosne i Hercegovine, pedagošku književnost i srodne teme.⁶ S obzirom da su u časopisu *Takvim* teme odgoja i obrazovanja oduvijek bile prisutne, bilo je potrebno dubinski analizirati svaki period objave i prepoznati priloge koji odgovaraju cilju ovog istraživanja.

3.2 Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste identificirati, analizirati i predstaviti odgojne vrijednosti tematizirane časopisom *Takvim* u periodu od 1934. do 2024. godine.

Iz cilja istraživanja proizlaze i osnovni zadaci:

⁶ Popis ovih priloga se nalazi na kraju poglavlja *Prikaz i interpretacija rezultata*.

1. Istražiti kojom vrstom izvora se koriste autori pedagoških priloga pri argumentiraju odgojnih vrijednosti koje tematiziraju,
2. Utvrditi na koji način autori pedagoških priloga razumijevaju odgoj i ljudsku prirodu,
3. Ispitati komplementarnost između povijesno-teorijskog koncepta odgojnih vrijednosti i odgojnih vrijednosti tematiziranih časopisom *Takvim*,
4. Ustanoviti na koji način su društvena dešavanja unutar datog povijesnog perioda usmjeravala interese autora koji u svojim priložima tematiziraju odgojne vrijednosti.

3.3 Istraživačka pitanja

Glavno istraživačko pitanje ovog rada proizilazi iz cilja istraživanja, te glasi:

- Koje se odgojne vrijednosti tematiziraju časopisom *Takvim* u periodu od 1934. do 2024. godine?

Ostala istraživačka pitanja koja proizilaze iz zadataka:

- Argumentiraju li autori tematizirane odgojne vrijednosti pozivanjem na svete tekstove, vjerski autoritet ili pak na pedagoške mislioce?
- Iskazuju li autori priloga pedagoški optimizam i vjeru u odgoj?
- Postoji li komplementarnost između odgojnih vrijednosti koje su tematizirane časopisom *Takvim* i povijesno-teorijskog koncepta odgojnih vrijednosti?
- Na koji način su društvena dešavanja unutar datog povijesnog perioda usmjeravala interese autora koji u svojim priložima tematiziraju odgojne vrijednosti?

3.4 Metode, tehnike i istraživački instrumenti

U ovom radu su korištene deskriptivna metoda, metoda analize sadržaja i historijska metoda. Suština deskriptivne metode je *opisivanje* određenih pedagoških pojava (Knežević Florić i Ninković, 2012). Uloga deskriptivne metode u ovom istraživanju se ogleda u njenoj nužnosti za objašnjenje ključnih pojmova, predstavljanje relevantnih koncepata, kao i za prikazivanje i interpretaciju dobivenih rezultata. Metoda analize sadržaja se obično koristi u istraživanjima čiji je istraživački korpus tekstualnog oblika, pa je pogodna za ovo istraživanje. Njen zadatak jeste da sistemski popiše i opiše analizirani sadržaj. Analizirati se mogu knjige i udžbenici, novine i časopisi, internet stranice i blogovi, video zapisi i govori, televizijske reklame i

programi, kao i ostale vrste dokumentacije. Analiza sadržaja može biti i kvantitativna i kvalitativna (Muzić, 2004). Kvantitativna analiza sadržaja podrazumijeva praćenje elemenata koji se mogu brojati kao što su riječi, dok se kvalitativnom analizom sadržaja pokušava razumjeti smisao poruke koju dokument sadrži. Iako kvantitativni pristup analizi sadržaja ima određene prednosti, najveća vrijednost ove metode leži u *otkrivanju značenja*. Zbog toga se ovaj rad bazira na kvalitativno-hermeneutičkom pristupu kojim se teže otkriti poruke analiziranih priloga. Stojak (1990) analizu sadržaja poredi sa arheologijom jer su značenja poruka, baš kao i stari materijalni ostaci, velikim dijelom skriveni. Stoga ih treba otkriti, interpretirati i objasniti. Također, on ističe kako trebamo biti oprezni pri izoliranju i atomiziranju podataka, jer se bez posvećivanja pažnje međuvezama u tekstu povećava mogućnost donošenja pogrešnih zaključaka. Kvantifikacijom odgojnih vrijednosti, odnosno prebrojavanjem pojmova i utvrđivanjem učestalosti njihova ponavljanja, ne bismo postigli željeni cilj istraživanja. Zbog toga je ovo istraživanje kvalitativnog karaktera. Budući da je zasnovano na *historijskoj analizi sadržaja*, u radu se koristi i historijska metoda.⁷ Kako ističe Halmi (2003) historija nije samo popis hronoloških događaja koje pamtimo iz života, već je to integralna cjelina odnosa između ljudi, događaja, vremena i mjesta zbivanja. Kroz ovaj konceptualni okvir, historija postaje mnogo više od pukog nabiranja činjenica – ona postaje način razumijevanja svijeta koji nas okružuje. Ovakvo razumijevanje historije podržava odluku za odabir kvalitativno-hermeneutičkog pristupa nauštrb površne kvantifikacije. No, historijsku metodu valja smjestiti u kontekst pedagogije. Ona je izuzetno korisna u pedagogiji pri proučavanju *pedagoške prošlosti*, odnosno pri proučavanju pedagoške teorije i prakse (Knežević Florić i Ninković, 2012).

Tehnika koja odgovara metodi analize sadržaja jeste *rad na dokumentaciji*, a kao instrument se obično koristi *evidencijski list* i/ili *protokol analize sadržaja*. S obzirom da je korpus ovog istraživanja doživio skoriju digitalizaciju, kao i to da istraživači imaju priliku pretraživati pojmove unutar brojeva *Takvima*, kreiran je *protokol pedagoških pojmova* koji olakšava proces pretraživanja pojmova. Dakle, protokol nije služio za praćenje i prebrojavanje pojmova, već za identificiranje svih priloga koji tematiziraju odgojne vrijednosti. Dodatno, kreiran je i *evidencijski list* koji olakšava sistemsko bilježenje pronađenih podataka.

⁷ Generalno se pravi razlika između pojmova historija i povijest. Dok povijest predstavlja cjelokupnu prošlost, historija predstavlja samo zabilježeni dio te prošlosti (Duranović, 2020). Zbog toga je ispravnije govoriti o *historijskoj metodi*.

4. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA

4.1 O načinu prikaza rezultata

Rezultati ovog istraživanja su predstavljeni kroz nekoliko ključnih poglavlja, od kojih pet poglavlja tretira po jednu vrijednost *petopleta*. Dakle, analizirani prilozi su grupisani u srodne kategorije i na takav način predstavljeni. Kako je veoma rijedak slučaj da autori u jednom prilogu tematiziraju samo jednu odgojnu vrijednost, neki se prilozi javljaju u više poglavlja⁸. Bez obzira na ovaj izazov, bilo je važno kategorizirati rezultate na ovakav način jer su fokus ovog istraživanja odgojne vrijednosti, a ne prilozi ili autori priloga. Osim toga, naučni standard za prikazivanje rezultata analize sadržaja nalaže ovakvu vrstu kategorizacije. Iako poglavlja nose nazive ovih vrijednosti, važno je napomenuti da se unutar svakog poglavlja univerzalna vrijednost grana na druge, konkretnije vrijednosti. Primjerice, poglavlje koje razmatra vrijednost istine uključuje i vrijednost znanja, obrazovanja, učenjaštva, kritičkog mišljenja, itd. Poglavlje pravde u sebi obuhvata i priloge koji tematiziraju spolnu ravnopravnost unutar porodice, roditeljsku dosljednost i slično. S obzirom da su autori *Takvima* u svojim priložima često uključivali i svoja pedagoška gledišta u vidu razumijevanja odgoja i ljudske prirode, pored poglavlja koji tematiziraju vrijednosti sačinjen je i prikaz ovih autorskih ideja. Rezultatima istraživanja pripada i poglavlje koje prikazuje one pedagoške priloge koji razmatraju tada aktualna društvena dešavanja i njihov utjecaj na odgoj. No, najprije ćemo predstaviti tabelarni prikaz koji vrlo pregledno nudi odgovor na jedno od postavljenih istraživačkih pitanja. Riječ je o prvom istraživačkom pitanju koje se odnosi na vrstu izvora koje koriste autori pri argumentiranju odgojnih vrijednosti koje tematiziraju. Analizom je ustanovljeno da se autori pozivaju na tri vrste izvora – svete tekstove, vjerski autoritet i pedagoške mislioce. U tabeli ispod su pobrojani analizirani prilozi pored kojih je naznačena vrsta izvora kojom su se autori koristili.⁹

⁸ Razlog za to pronalazimo u međusobnoj povezanosti ovih vrijednosti. One izravno uvjetuju jedna drugu. Primjerice, pravda nikada neće moći opstati bez istine, isto kao što ne može biti lijepo ono što nije u istu ruku i dobro. Slatina (2023) piše o ovoj povezanosti naglašavajući kako ove vrijednosti trebaju činiti *ansambl* unutar čovjekove ličnosti. Također, on spominje *Test od tri sita* – priču o Sokratu koji je još prije dva i pol stoljeća primijetio da se u neznanju mogu pronaći korijeni zla, povezujući time izravno istinu i dobrotu.

⁹ Važno je napomenuti da neki prilozi ne sadrže nikakav oblik argumentacije. Ovo je uglavnom slučaj sa prikazima knjiga, priložima koje sačinjavaju mudre izreke ili odgojne priče, ali i sa kraćim priložima koji govore o negativnim društvenim pojavama i posljedicama koje ostavljaju na vrijednosno angažiran odgoj. U ovoj posljednjoj vrsti priloga autori kritički propituju smislenost novih zakona i odredbi, analiziraju naslove novinskih članaka kao i neke relevantne vijesti.

Tabela br. 1 – Učestalost pozivanja na svete tekstove, vjerski autoritet i pedagoške mislioci

Naslov priloga	Godina	Sveti tekstovi	Vjerski autoritet	Pedagoški mislioci
Islam i prosvjeta	1955.	•	•	
Temelji islamskog vjerovanja	1956.			
Nekoliko hadisi-šerifa i mudrih izreka	1960.		•	•
Mudri savjeti Lukmani Hekima	1963.	•		
Islamski brak i porodica	1964.	•	•	•
Odgoy islamske mladeži	1965.	•	•	•
Naša muslimanska porodica danas	1966.	•	•	
Položaj vjerskih zajednica i prava vjernika u SFRJ	1966.			
Knjiga vječnosti: Muhamed Ikbal i njegovo djelo	1967.			•
Muslimanka – žena i majka	1968.			•
Razmišljanje uz 1400. godišnjicu Kur'ana	1969.	•		
Važnost i uloga džamije	1969.		•	
Kriminal – nevolja naša	1971.			
Ilmija danas i njena uloga sutra	1972.			
Sadašnji trenutak muslimanskih naroda	1972.			
Sukob generacija s islamskog aspekta	1973.	•		
Tradicija i akulturacija	1973.	•		•
Da li je religija stvar prošlosti?	1975.			
Kako govoriti o Bogu djeci mlađoj od deset godina?	1975.	•		•
Za usavršavanje metoda rada naše Ilmije	1975.			
Da li smo zadržali obilježje džahilijeta?	1976.			
Islamski stavovi o obrazovanju žene	1977.	•	•	
Razmišljanja o odgoju	1978.	•	•	
Moral i religija: dresura i odgoj	1979.	•		•
Risalei ahlak – pouka o lijepom i ružnom ponašanju	1979.	•	•	
Žena u islamu	1980.	•	•	
Negativni prizori iz savremenog društva	1981.	•	•	•
Zvezdano nebo i zvezdani moral	1982.	•	•	•
Obrazovanje i stručno usavršavanje imama	1982.	•	•	•
Potrebe, mogućnosti i oblici islamskog obrazovanja	1982.	•	•	•
Alkohol i droga	1983.	•	•	
Kur'ansko poimanje šerijatskih propisa i njihova primjena	1984.		•	
Dužnosti prema susjedima	1984.	•	•	
Fragmentsi Hasana Basrije	1985.	•	•	•
Alkohol kao izvor zla	1987.	•	•	•
Porodica u Kur'anu	1988.	•	•	
Roditelji i djeca	1988.	•	•	•
Moralno ponašanje – izraz vlastitog vjerovanja	1989.	•	•	•
Veliki edeb	1989.			•
O prečišćenju morala	1989.			•
O moralnom ponašanju ljudi	1989.			•
Oživljenje religijskog znanja: Odgoj djece	1989.	•	•	•
Prvi imanski šart u našoj vjeronaučnoj literaturi	1990.	•	•	•
O nekim našim hrđavim navikama	1990.			
Kako pomoći muslimanskoj porodici?	1992.	•	•	•
Jedan pogled na islamsko shvaćanje o problemu začeca	1992.	•	•	
O islamskim adabima	1994.	•	•	•
Teorijske smjernice odgojno-obrazovnog procesa u islamu	1995.		•	•
Tjelesni odgoj djece u islamu	1996.		•	•
Duhovna obnova Bošnjaka	1997.			
Odgoy i obrazovanje	1998.	•		•

Aspekti umjetničkog u odgoju i obrazovanju u islamu	1998.	•	•	•
Kultura i odgoj	1999.			•
Ko odgaja Vaše dijete?	1999.	•	•	
Majka – riječ u kojoj je sadržan jedan čitav odgojni sistem	2000.	•	•	•
Uspješan brak i sretna porodica	2002.			
Ka novom mektebu	2004.			
Kriza institucije materinstva	2008.	•	•	•
Predškolski odgoj i obrazovanje u sistemu Islamske zajednice	2008.		•	•
Odgoj djece	2008.	•	•	
Roditeljski stilovi	2009.			•
Poruka omladini	2009.	•	•	
Procjena kvalitete života	2010.			•
Nasrudin-hodža kao odgajatelj	2011.		•	•
Porodica u svjetlu propagandno-marketinškog diskursa	2011.			•
Kućni odgoj	2012.			
A šta sa roditeljima?	2014.	•	•	
Biti glava i srce porodice	2015.	•	•	•
Problem fizičkog kažnjavanja djece	2015.		•	•
Odgoj i obrazovanje u svjetlu hadisa	2016.		•	•
Mediji i porodica	2016.			•
Božiji blagodari i ljudski zaboravi	2016.		•	
Mudre plijesni arabljanskih genija	2016.			
Njegovanja rodbinskih veza i opasnosti od njihova kidanja	2017.	•	•	
Ka svjesnijem pokoljenju: unapređenje odgoja	2018.	•	•	
Islam – vjera ravnoteže tjelesnog i duhovnog zdravlja	2018.	•	•	
Uloge i angažman muslimanke – muslimanka, žena i majka	2019.	•	•	
Čemu vjera ako ne pokreće!	2022.		•	
Prijepori digitalizacije	2022.			•
UKUPNO	79	43	47	40

Evidentno je da nema značajnih razlika u učestalosti korištenja naznačenih vrsta izvora. Veoma je ohrabrujuće vidjeti kako su još početkom 1960-ih godina autori pedagoških priloga prepoznavali važnost svestrane argumentacije nauštrb isključivog oslanjanja na vjerske izvore. Iako se autori najučestalije pozivaju na vjerski autoritet, bitno je naglasiti da stavovi ovih ljudi vrlo rijetko odstupaju od uputa koje se nalaze u svetim tekstovima. Čak suprotno, gotovo uvijek idu u prilog njima – što je i za očekivati. Važno je također naglasiti da većina religijskih orijentacija poziva na univerzalne ljudske vrijednosti istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti, baš kao što to čine i pedagoški mislioci na koje se autori *Takvima* pozivaju. Iako su autori ovih priloga uglavnom muslimani, oni ne citiraju samo izvore iz Kur'ana kako bi potkrijepili svoje mišljenje, već se pozivaju i na druge svete knjige poput Biblije i Aveste što potvrđuje stav da religije generalno pozivaju na dobrotu i čovjekoljublje. Zbog toga se religiji kao takvoj ne treba pripisivati negativan utjecaj, već pojedincima koji tumače religiju na sumnjiv način i u ime nje nanose štetu i nepravdu drugima.

4.2 Razumijevanje odgoja i ljudske prirode

Tematizirajući odgojne vrijednosti, autori *Takvima* neizbježno dijele i svoja razmišljanja o dječijoj prirodi i prirodi odgojnog procesa. Samim tim, ovo poglavlje čini nekoliko ključnih odlomaka koji pomažu pri formiranju cjelokupne slike o stajalištu kojeg zauzimaju autori. Budući da vjeruju kako odgoj igra veliku ulogu u poticanju odgajnika na formiranje sopstvene ličnosti, oni naglašavaju odgovornost koju imaju svi odgajatelji u ovom procesu. Svojim priložima izravno tvrde kako od odgoja pojedinca zavisi sudbina cjelokupnog čovječanstva. Stoga, zagovaraju se za *vrijednosno angažirani odgoj*. Iako mnogi autori koriste pojam *prenos* kada pišu o posredovanju vrijednosti, oni time ne zagovaraju prisilno ugrađivanje istih u odgajateljevu ličnost. Vrlo je jasno da oni prenos određuju kao suptilno posredovanje i predstavljanje odgojnih vrijednosti djeci i mladima. Međutim, u priložima koji govore o *prenosu* velik fokus se stavlja na aktivitet odgajatelja, a nešto manje na (su)djelovanje odgajnika. Razlog za ovo može ležati u tome što je časopis *Takvim* namijenjen širim narodnim masama od kojih su mnogi roditelji koji nastoje odgojiti svoj djecu. No, bilo je i onih autora koji su prepoznavali važnost odgajnikovog aktiviteta u vlastitom rastu i razvoju, što je vrlo ohrabrujuće. Tako, neki autori pišu o *doživljavanju vrijednosti* od strane odgajnika. Iako odgoj razumijevaju kao proces upućivanja i usmjeravanja djece i mladih, oni ipak podvlače crtu između odgoja i manipulacije, ističući kako se odgoj temelji na ljudskoj slobodi, tj. na uvažavanju odgajnikovih interesa. Uz ovo, oni konstantno nastoje naglasiti kako djeca posjeduju prirodnu sklonost usvajanja vrijednosti koje im posreduje njihova okolina, pa stoga pozivaju sve roditelje i odgajatelje da ozbiljno shvate svoj odgojni zadatak.

Vjera u odgoj

Analizirajući priloge *Takvima*, možemo zaključiti kako među autorima postoji suglasje kada je u pitanju razumijevanje odgoja. Naime, oni polažu veliku nadu u odgoj, držeći da odgoj posjeduje moć koja može oblikovati ljudski karakter. Na ovakav način, oni odbacuju vjerovanje u apsolutni *genetski determinizam*, tj. stav koji obezvrjeđuje čovjekova odgojna nastojanja tvrdeći da su osobine ličnosti i obrasci ponašanja posve predodređeni čovjekovom urođenom strukturom. Dakle, prilozi *Takvima* odišu *pedagoškim optimizmom*. Autori vjeruju da je čovjek itekako rezultat odgoja i sredine u kojoj odrasta, a ne samo puki rezultat predispozicija koje nasljeđuje od svojih roditelja. Tako, još među prvim brojevima ističu kako se čovjek „ne rađa

zreo i sposoban za sve“ već kako je on „plod odgoja“ te da od odgoja mnogo ovisi „kakav će čovjek postati“ (Odgoj islamske mladeži, 1965:110). Ovakvim stavovima, autori pokazuju kako su vrlo svjesni utjecaja kojeg odgoj ima na društvo, ne zanemarujući pritom i ostale faktore koji imaju svoj udio. S obzirom da društvo predstavlja skupinu ljudi, ovaj anonimni autor ističe kako od odgoja pojedinca zavisi i sudbina čitavog čovječanstva, te da je upravo iz tog razloga pitanje odgoja oduvijek bilo centralno pitanje svakog društva. Na ovakav način, on promiče ideju da su mladi ljudi „nosioci narodne sudbine“ (Odgoj islamske mladeži, 1965:119). Nešto kasnije će i Izetbegović (1969) afirmirati ovo vjerovanje. U svom prilogu, on tvrdi kako se „svi pravni, društveni, ekonomski, politički i drugi problemi mogu istinski riješiti jedino odgojem čovjeka“ (Izetbegović, 1969:19). I zaista, uz vrijednosno angažirani odgoj djeca i mladi imaju priliku postati prosvijećeni građani koji drže do temeljnih ljudskih vrijednosti.¹⁰ Odgojem se mladi ljude uče empatiji, milosrđu, suradnji, konstruktivnom dijalogu i nenasilnoj komunikaciji. Kroz odgoj, oni uče cijeniti druge ljude i ljudsko dostojanstvo, i kao takvi oni predstavljaju temelj za društvo koje visoko vrednuje isto. Izgleda da se među autorima ovakvo mišljenje o odgoju održalo kroz desetljeća objave, jer i Begić (2008) ističe kako se kroz povijest ozbiljno držalo do odgoja u svakoj društvenoj zajednici. On razlog za to pronalazi u njegovoj nužnosti za formiranje *humanog karaktera*. Tako piše: „Njegova ozbiljnost se ogleda u činjenici da se svaka greška i nemarnost oko odgoja budućih pokoljenja skupo plaća“ (Begić, 2008:175). U pedagoškom diskursu, posljedice odgojne zapuštenosti i nemara su nebrojeno puta utvrđene.¹¹ Zbog toga, uopšte nije iznenađujuće što autori *Takvima* pridaju veliku važnost odgoju. Oni prepoznaju da odgoj ima određenu moć koja može utjecati na svjesnost odgajnika za (samo)formiranje vlastitog karaktera. No, važno je napomenuti kako odgoj nije jedini faktor koji vrši utjecaj na čovjeka. On ima i svoje granice, pa se zbog toga danas više govori o mnoštvu povezanih faktora koji doprinose razvoju ličnosti.¹²

¹⁰ Uporedi sa: Plaza Leutar, M. (2023). Građanski odgoj i obrazovanje: Vrijednosti kurikula i antropološko-vrijednosne kategorije logoterapije. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, vol. (17), str. 172 – 189.

¹¹ O njima su pisali brojni istraživači poput: Bowlby, 1951; Bandura, 1977; Ainsworth, 1985.

¹² Uporedi sa: Bilić, V. (2016). Moć i granice odgoja. U: Halačev, S., ur. *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Školska knjiga, str. 119 – 133.

Razumijevanje ljudske prirode i smisla odgoja

Iako velike nade polažu u odgoj, autori *Takvima* to ne čine jer smatraju kako je iskonska ljudska priroda manjkava ili grešna. Upravo suprotno, oni drže da se „čovjek rađa dobar i sklon dobru“ (Svraka, 2018:81). No, ipak izražavaju veliku potrebu za odgojem zbog toga što vjeruju da društveno okruženje može narušiti ovu prirodnu sklonost ljudi ka dobroti. Primjer toga je prilog autorice Krzić (2012) u kojem ističe kako se u društvu mladi čovjek može susresti s velikim neskladom, te raznim nedosljednostima koje *kvare i onemogućavaju odgoj*. Slično tome piše i Škapur (1969) koji primjećuje kako se u društvu zanemareno dijete razvija bez nadzora, baš poput zapuštene sadnice u voćnjaku koju obuzima korov i koja razvija trnje na koje se drugi mogu ubosti. On ističe da su takve sadnice štetne za okolinu pa poziva sve roditelje i odgajatelje da se vrijedno i savjesno posvete odgoju djece, te da ih „upornim radom i pažnjom postepeno oplemenjuju, uzdižu i osposobljavaju za samostalan i uzoran život“ (Škapur, 1969:71). Nije rijedak slučaj da autori *Takvima* koriste metaforu mladice ili ruže koju treba savijati i upravljati, gline ili tijesta kojeg treba rukama mijesiti, te čistog lista hartije kojeg treba ispisati. Zapravo, oni odgoj razumijevaju kao *usmjeravanje i upućivanje*. Dakle, odgajatelj se tretira kao onaj koji svjesno i aktivno, svojim radom i trudom, odgaja mladog čovjeka kako bi se on razvio u samostalnu ličnost.¹³ Iako ne poriču važnost dječijeg aktiviteta, autori velik fokus stavljaju na odgajatelja upravo zbog odgovornosti koju ima spram odgajanika.¹⁴ Tako, oni pišu: „Kao novorođenče, čovjek je čist papir hartije na kome njegova najbliža sredina, odnosno porodica ispisuje šta hoće“ (Odgoj islamske mladeži, 1965:110). Sličan je i komentar Škapura (1969) koji u već spomenutom prilogu dodaje: „Djeca su po svojoj prirodi neizgrađenih pogleda na svijet. Ona lutaju za istinom i stariji trebaju biti kao reflektori koji će im rasvjetljivati staze i trnovite puteve ka konačnom cilju i pravoj istini“ (Škapur, 1969:70). Dakle, autori velikim dijelom pripisuju zasluge odgajatelju, ali je očito da ipak priznaju i odgajanikovu uključenost u vlastiti rast i razvoj. Upravo zbog toga vode računa i o pitanju dječije slobode. Oni razumiju da odgoj nikada ne može biti forsiran, te da u istinskom odgoju nema prisile. Zagovaranjem pedagoškog vođenja, oni ne zagovaraju i manipulaciju, a u svojim priložima to eksplicitno naglašavaju. Primjerice, Izetbegović (1979) spominje kako se odgoj nipošto ne treba

¹³ Slično promiče i Hentig (2008) koji drži da smisao svake pedagoške djelatnosti leži u *samoukidanju*, tj. vođenju u korist ostvarenja *samovođenja*.

¹⁴ Kako časopis *Takvim* nije pedagoški list, već poučni list namijenjen odraslima, autori češće pišu o odgojnoj ulozi odgajatelja obraćajući se tako direktno roditeljima-čitaocima. Zbog toga je u priložima veći naglasak na odgovornost odgajatelja, a nešto manji na dječiji aktivitet.

poistovjećivati sa *dresurom*. Razmatrajući razliku između ova dva procesa, on ističe *slobodu* kao temeljnu komponentu koja je sama po sebi *uvjet za odgoj*. Tako, sve sile koje izvana vrše pritisak na čovjekovu dušu on svrstava pod dresuru, dok odgoj opisuje kao preporod koji dolazi spontano i iznutra: „U pitanju je jedan događaj u dubinama duše, jedno doživljavanje potpuno unutrašnje naravi, koje svojom silinom mijenja čovjeka u njegovoj osnovi. Ovaj preobražaj je nešto što pripada čovjeku i zato tu nema procesa, kauzaliteta, uslovljenosti uzroka i posljedica, pa ni racionalnog objašnjenja. To je drama čija je suština sloboda. Preporod dolazi spontano, iznutra, kao rezultat jednog pokreta duše i u duši“ (Izetbegović, 1979:17). Ovakvim i sličnim citatima, on opisuje odgoj kao neuhvatljiv i suptilan utjecaj na čovjekovu dušu koji pokreće jednu unutrašnju aktivnost i na takav način mijenja čovjeka. No, slobodu o kojoj autor piše ipak ne treba poistovjećivati sa *popustljivim odgojem*. Pišući o slobodi, on vrlo jasno upućuje na poštivanje dječije individualnosti i ličnih potreba, a ne na zanemarivanje granica.¹⁵ Upitno je da li možemo nazivati odgojem onaj proces koji ne poštuje ovaj princip. Naprosto, cilj odgoja mora biti najbolji interes odgajanika, a ne lični interes odgajatelja. Upravo se u tome prepoznaje najveća razlika između odgoja i manipulacije. Potvrđujući ovakav stav, Šurkić (1990:58) ističe kako „odgoj nema u sebi nikakvih niskih, materijalnih i drugih ciljeva, do unošenje mira i radosne vijesti u duše i živote ljudi, u čemu oni imaju pravo na vlastiti izbor“. Dakle, središte svakog odgojnog nastojanja jeste harmoničan razvoj autentične ličnosti kroz poštivanje slobode svakog odgajanika. Na posljetku svega, nemoguće je odgojiti slobodnog čovjeka ako čovjek u procesu odgoja ne uspije pronaći svoju slobodu. Zbog toga, odgoj predstavlja oblik vođenja koji podržava ostvarenje ljudske slobode.

Prirodna prijemčivost djece za odgojne vrijednosti

Osim što dijele svoja razmišljanja o prirodi čovjeka i ulozi odgoja u čovjekovom životu, autori *Takvima* ističu kako je ljudsko biće po svojoj prirodi sposobno usvojiti vrijednosti koje mu njegova okolina posreduje (Ismetagić, 1978; Durmišević, 1988; Gavrankapetanović, 1992, Slatina, 1999; Ševko, 2008; Alić, 2009, 2010; Halilović, 2011; Hasanović, 2014). Oni tvrde kako djeca posjeduju sposobnost da *internaliziraju* signale koje im šalju odrasli, te kako je

¹⁵ Slično je zagovarao i J. F. Herbart koji najveću vrijednost odgoja pronalazi u ostvarenju ljudske slobode i to, ni manje ni više, upravo kroz *višestranost interesa*. Kako to ističe Kim (2015), u herbartovskoj doktrini zadatak odgajatelja leži u pomaganju odgajaniku da razvije svoje potencijale i sistemski poveže svoje interese oko središnjeg cilja koji je zapravo *on sam*.

upravo zbog toga važno da odrasli žive vrijednosti koje žele posredovati.¹⁶ Čini se kako je Slatina (1999) u svome prilogu to najljepše iskazao: „Iako je dječiji duh neiskusni i nezreo, on je posve otvoren prema vrednotama i prenosiocima vrednota. Taj duh je uvijek spreman doživjeti vrijednosti. Otuda ne treba izgubiti iz vida da nema bezazlenog odnosa u odgoju. Svaki postupak ostavlja određeni otisak u duši i na duši djeteta. Zato su svaki pedagoški postupak i svaki naš pedagoški akt odgojno relevantni“ (Slatina, 1999:263). Osim što afirmiše dječiju prijemčivost za vrijednosti, ovaj autor spominje *posredovanje* odgojnih vrijednosti od strane odraslih, ali i njihovo *doživljavanje* od strane djece i mladih. Dakle, naglasak ne stavlja samo na odrasle koji aktivno odgajaju, već i na mlade koji aktivno vrednuju informacije iz svoje okoline. Nažalost, među autorima *Takvima* ne postoji usaglašenost kada je u pitanju *odgajateljsko posredovanje* ili *odgajaničko doživljavanje*, odnosno *prisvajanje* vrijednosti. U nekim priložima autori isključivo spominju posredovanje odgajatelja, dok drugi ipak pišu i o dječijem umovanju i internaliziranju. Tako Ismetagić (1978) ističe kako odgajatelji *usađuju vrijednosti u dječije duše*, dok Halilović (2011) zagovara *podučavanje mladih vrijednostima*. Alić (2009) pak piše o njihovom *transgeneracijskom prenosu*. Iako autori u ovakvim izjavama naglasak stavljaju na odgajatelja, vrlo je očito da oni odgoj ne razumijevaju kao prisilan čin, već samo pokušavaju istaći odgovornost koju imaju roditelji prema svojoj djeci. Tako Ismetagić (1978:30) piše: „Posebno velik i odgovoran zadatak u okvirima općeg odgoja spada na roditelje koji su dužni da vode brigu o zdravlju svoje djece, o njihovom obrazovanju, te sticanju osnova za samostalan život“. No, među autorima ima i onih koji stavljaju u fokus i dječiji aktivitet u procesu posredovanja. Primjerice, Durmišević (1988) prepoznaje kako su djeca sposobna da se „izgrađuju u intimnosti svoga bića usvajajući vrijednosti na koje im se ukazuje i sa kojima rastu“ (Durmišević, 1988:52). Dakle, on vrlo eksplicitno stavlja naglasak na dječiji aktivitet u procesu vlastitog rasta i razvoja. Slično čini i Ševko (2008) koji tvrdi kako se djeca „vrlo rano navikavaju na promatranje, korištenje i estetsko doživljavanje kulturnih vrednota u okolini u kojoj se nalaze“ (Ševko, 2008:170). Vrlo je ohrabrujuće što ovi autori prepoznaju značaj dječije aktivnosti u procesu posredovanja vrijednosti i što podržavaju njihova nastojanja u formiranju vlastitih vrijednosnih doživljaja. No, velika većina autora ipak koristi pojam *prenošenje* nasuprot pojmu *posredovanje*, što je sasvim opravdano uzimajući u obzir da oni pod prenošenjem ne misle na prisilno ugrađivanje vrijednosti već na njihovo predstavljanje ili promicanje odgojem. Najbolji primjer toga je Gavrankapetanović (1992:87)

¹⁶ O konceptu internalizacije su pisali mnogi istraživači. Neki od njih su: Mead, 1912; Piaget, 1936; Kohlberg, 1958; Vygotsky, 1978.

koji ističe: „Da bi odgajali, roditelji i sami moraju biti odgojeni. Da bi *prenijeli* ljubav i sami moraju ljubav nositi u sebi. Da bi *prenijeli* dobrotu, moraju dobrotu nositi u sebi. Da bi *prenijeli* humanost, moraju humanost nositi u sebi. Da bi upalili vatru vjere u srcima svoje djece oni moraju oganj vjere nositi u svom srcu. I tako lista vrednota, koja je sveta dužnost *prenijeti* sa roditelja na djecu, ide u dugi niz“. Dakle, ovaj autor vrlo jasno govori o njihovom posredovanju iako koristi pojam prenošenje. U prilog tome ide i činjenica da spominje važnost roditeljske dosljednosti koja je ključna u procesu posredovanja. Naime, tema dosljednosti u velikoj mjeri zaokupira i ostale autore *Takvima*, što možemo vidjeti i kod Alića (2010) koji naglašava kako će roditelji uspjeti *prenijeti vrijednosti* upravo vlastitim primjerom i svojim odnosom prema životu: „Vjerovatno ćemo se složiti kako je složeni niz najvažnijih vrijednosti moguće obuhvatiti fenomenima istine, dobrote, pravde, ljepote, savršenstva, duhovnog bogatstva, reda i jedinstva. Uspjeh prenosa takvih vrijednosti na sljedeću generaciju uveliko je uvjetovan *roditeljskim ponašanjem*. Tako će, tamo gdje se ne živi, ne komunicira i ne osjeća istina, takva vrijednost biti zamijenjena nepoštenjem, te će krajnji ishod porodičnog utjecaja na razvoj osobe biti nevjerovanje i nepovjerenje. Na sličnoj matrici se odvija promocija vrijednosti dobrote. Ako se dobrota ne živi i putem dobrote ne zadovoljavaju dječije potrebe, razvit će se njezina suprotnost – zlo, zbog čega se najčešće širom otvaraju vrata osobinama sebičnosti i mržnje. Na sličan način, ne odgajati za ljepotu i u ljepoti vodi ka življenju neestetičnosti i ružnoće, što porađa svakovrsnu vulgarnost, kič i konzumiranje šunda“ (Alić, 2010:263). I zaista, roditelji koji ne žive ove vrijednosti ne mogu iste posredovati svojoj djeci. Ovaj autor čak naglašava kako roditelji koji zanemaruju ovaj princip učestvuju u *aktivnom lišavanju* svoje djece *duhovnog bogatstva*. Upravo se na ovakav način časopisom *Takvim* promiče vrijednosno angažirani odgoj. Autori pokušavaju istaći kako je temeljni cilj odgoja „odgojiti djecu s vrijednostima“ (Svraka, 2016:141). Oni se protive odgoju koji je vrijednosno neutralan, držeći kako u takvom nastojanju nema ni govora o istinskom odgoju.¹⁷ Svojim priložima zagovaraju i prožetost odgojno-obrazovnog sistema univerzalnim ljudskim vrijednostima. Tako, Svraka (2016) ističe da „bez aktivnog učenja nema odgoja“, kao i to da „bez plemenitog odgoja nema korisnog znanja“ (Svraka, 2016:137). Pritom, on nije jedini koji ovako razmišlja. Njegov se prilog oslanja na Hafizovića (1995) koji primjećuje isto. Naime, pozivajući se na radove filozofa Muhammeda al-Ghazalija on ističe kako obrazovanje koje ne odgaja završava u *intelektualnoj gordosti*, a odgoj koji ne obrazuje i ne prosvjetljuje, završava u *totalnom duševnom sljepilu*. Zbog toga, on naglašava kako „nema autentičnog obrazovanja bez istinskog

¹⁷ Više o ovome u poglavlju *Društvene prilike*

ćudorednog odgoja“, kao i to da „odgoj mora biti istinit i trijezan kao što obrazovanje mora biti krjeposno“ (Hafizović, 1995:33). Ovu, kao i slične ideje zagovaraju i mnogi pedagoški mislioci.¹⁸ Na ovakav način, autori kroz desetljeća ostaju ustrajni na ideji vrijednosno angažiranog odgoja. Svojim citatima, oni vrlo jasno i eksplicitno afirmišu ulogu odgoja u posredovanju univerzalnih ljudskih vrijednosti, ali i ideju da su djeca *posve otvorena* za uočavanje i doživljavanje istih.

Kao što se može zaključiti iz prikazanog, prilozi *Takvima* odišu pedagoškim optimizmom – vjerovanjem da odgoj posjeduje određenu snagu koja može potaknuti formiranje čovjekove ličnosti, što je odgovor na jedno od dodatnih istraživačkih pitanja. Dakle, autori naglašavaju važnost vrijednosno angažiranog odgoja koji ima za cilj posredovati univerzalne ljudske vrijednosti. Iako je vrlo ohrabrujuće što autori razmišljaju na ovakav način, budući svijest roditelja-odgajatelja o važnosti njihove uloge u odgoju nije rijedak slučaj da zapostavljaju djetetovu aktivnost u vlastitom rastu i razvoju. No, ipak je bilo i onih autora koji su afirmisali važnost doživljavanja vrijednosti od strane djece i mladih. Iako promovišu ideju da se svaki čovjek rađa dobar, oni ipak pronalaze potrebu za odgojem u nastojanju da se ta iskonska ljudska dobrota održi u okruženju koje je može kompromitovati ili pak narušiti. Dotičući se okoline, oni spominju i prirodnu sklonost djece da internaliziraju vrijednosti koje im ona posreduje. Zbog toga, autori stavljaju poseban naglasak na roditeljsku dosljednost, tj. življenje u skladu s vrijednostima koje žele posredovati djeci, te na potrebu za prožetost odgojno-obrazovnog sistema univerzalnim ljudskim vrijednostima.

¹⁸ Neki od njih su: Herbart, 1902; Pataki, 1948; Palekčić, 2015.

4.3 Istina

Istina je univerzalna ljudska vrijednost koja se najčešće opisuje kao *ono što odgovara stvarnosti*, odnosno kao *ono što jeste*. Još su antički grčki filozofi pokušavali definisati i objasniti ovaj fenomen ostavljajući iza sebe vrijedne ideje. Međutim, među njima se najviše ističe Aristotel koji je ponudio najkonciznije objašnjenje: „Reći da nije ono što jeste, ili da jeste ono što nije – jeste laž, dok reći da jeste ono što jeste ili da nije ono što nije – jeste istina“ (Aristotel, ca. 350 BC; prema Marian, 2022). Jednostavnije rečeno, istinito je ono što se slaže sa realnošću. Međutim, realnost nije uvijek tako prosta zbog čega dolazak do istine ne može uvijek biti tako jednostavan. Mnoge situacije, u kojima se čovjek zadesi, mogu se tumačiti na različite načine. Ovo se dešava zbog toga što mnogi elementi realnosti ili istine ostaju nerijetko skriveni. Novalić (2012) ističe kako je još Heraklit primijetio da se *priroda voli skrivati*, pa tako spominje primjer štapa koji, uronjen u vodu, izgleda slomljeno uslijed prelamanja svjetlosti. Dakle, istina u mnogim slučajevima ostaje skrivena. No, uprkos ovom izazovu težnja ka istini je veoma važna jer podržava stvaranje okruženja u kojem se cijeni iskrenost, transparentnost, konstruktivna razmjena ideja i argumenti zasnovani na činjenicama. Uz ovo, težnja istini predstavlja i svojevrsnu podlogu na kojoj počiva pravda, jer donošenje odluka zasnovanih na istinitim informacijama dovodi do poštenijih i etički ispravnijih postupaka.

Autori *Takvima* često naglašavaju važnost posredovanja istine odgojem. U kontekstu ove vrijednosti, autori u ranijim brojevima govore o važnosti znanja i učenjaštva. Oni pokušavaju naglasiti vrijednost pismenosti i obrazovanja, ističući kako učeni ljudi lakše dolaze do spoznaje tj. istine. Oni pozivaju sve roditelje da školuju svoju djecu, i žensku i mušku, da ih šalju u mekteb, da ih upućuju na druženje sa učenim ljudima, te da im uvijek govore istinu, modelirajući tako iskrenost. U odnosu na ovo, u novije vrijeme autori *Takvima* više pozivaju na vrijednost kritičkog promišljanja, ističući kako nije važno samo učiti i družiti se sa učenim ljudima, već i konstantno propitivati smislenost onoga što čujemo od drugih. Pored stjecanja znanja i kritičkog mišljenja, autori naglašavaju i važnost cjeloživotnog učenja. Posebno ohrabruje činjenica što to čine u vrijeme kada na prostoru Bosne i Hercegovine ima vrlo malo govora o ovom konceptu. To ukazuje na njihovu ažurnost i informisanost, koja se svakako može uočiti i u ostalim priložima.

Još među prvim brojevima *Takvima* autori pišu o nauci, suptilno nastojeći pomoću svojih priloga privoliti sve čitaoce da istražuju, uče i poučavaju druge. Kada govore o nauci, oni ne misle samo na uređen sistem znanja – kako to pretežno razumijemo danas – već i na učenost odnosno znanost. Tako se ističe kako je nauka ili bolje rečeno *nauk* „opće dobro čitavog čovječanstva“ te kako je njen cilj da „odgoji ljude“ (Islam i prosvjeta, 1955:87). Na mnogo mjesta se u časopisu *Takvim* može primijetiti ova veza između znanja i odgoja tj. lijepog ponašanja. Autori pokušavaju naglasiti kako nauk odnosno znanje može pretvoriti ljudsko biće u čovjeka koji čini dobro i teži dobru. Ovu isprepletenost znanja i djelovanja su primjećivali i mnogi filozofi kroz povijest¹⁹, a jedan autor *Takvima* u svom prilogu spominje neke od njih: „Pametni ljudi su oduvijek bili svjesni toga da je neznanje prouzročilo svih ljudski zala i grijeha. Još je antički mudrac Sokrat govorio: *Neznanje je majka svih poroka*, a veliki engleski pisac Oscar Wilde je kazao da *kod ljudi postoji samo jedan grijeh, a to je neznanje*“ (Hodžić, 1982:7). Neznanje je jedan od najvećih čovjekovih neprijatelja jer može prouzrokovati mnoge probleme. Ono čini da ljudi prave razne greške bez da su uopšte svjesni toga. Suprotno tome, znanje odnosno istina može rasvijetliti put i pomoći čovjeku da živi što boljim i ispunjenijim životom. Analizirajući priloge, da se uočiti kako nije rijedak slučaj da autori *Takvima* povezuju istinu sa dobrotom na ovakav način. Ovo je primjetno i u prilogu Kapetanović Ljubušaka (1979) koji poziva sve mlade da ne gube vrijeme uzalud. On savjetuje kako mladi trebaju nastojati „mudru nauku razumjeti, i prema onom što nauče ćud svoju urediti“ (Kapetanović Ljubušak, 1979:149). On čak ide i korak dalje pa istini i dobroti pridodaje i ljepotu, poistovjećujući tako istinito i dobro sa lijepim, a laž i zlo sa ružnim. I zaista, istina se može itekako vezati za ove vrijednosti. Kada je čovjek učen i kada djeluje po svome znanju, onda je njegov život ispunjen blagostanjem i ljepotom. Kao rezultat toga, čovjek može biti ponukan da istražuje dalje i uči više, što samo produbljuje njegovu spoznaju. Osim toga, on će nastojati da u ime istine gradi nova prijateljstva i uređuje odnose sa drugima. U prilogu *Mudri savjeti Lukmani Hekima*, anonimni autor vrlo slikovito dočarava vrijednost toga: „O sinčiću, podaj društvu prednost pred samoćom, jer ako si učen, oni će se koristiti tvojom učenošću, a ako si neuk, naučićeš nešto od njih. O sinčiću, budi uz učenjake i učene ljude tako blizu, da se tvoja koljena njihovih dodiruju. Iskoristi svaku priliku da od njih nešto naučiš“ (Mudri savjeti

¹⁹ Primjerice, Sokrat smisao znanja i istine vidi u *ostvarivanju moralnosti* (Polić, 1997). Al-Attas (1976) cilj stjecanja znanja pronalazi u *usađivanju dobrote i pravičnosti*, a al-Ghazali (1995) smatra kako se čovjek odgaja, duhovno njeguje i *usavršava istinom koju dohvaća svjetlom spoznaje*.

Lukmani Hekima, 1963:93). Ovim autor jasno ukazuje na vrijednost znanja, ali i dobrog društva u kojem pronalazimo i svojevrsan uzor. U kontekstu pedagogije, ovo se može protumačiti i kroz učenje po modelu.²⁰ Dobar model može služiti kao snažan katalizator za ponašanje koje odgajatelji očekuju od mladih ljudi. U ovom slučaju, to predstavlja učenost koja podrazumijeva i set osobina kao što su istinoljubivost i ljubav prema učenju, a ne samo poznavanje deklarativnog znanja. S obzirom da su odgajatelji dužni težiti izgradnji *društva znanja* i *društva koje uči*, to mogu najbolje postići odgajanjem novih generacija na način da im kroz vlastiti primjer ukazuju na ljubav prema učenju. Samo će na ovaj način mladi imati priliku uočiti vrijednost u tome. Iako im je ponekad teško objasniti smisao učenja, odgajatelji trebaju biti sigurni da će ga, gledajući njih, sami pronaći. Zbog toga, osobni primjer odgajatelja treba biti podsticaj za buđenje ove vrste ljubavi kod odgajanika, ali i kako bi shvatili da uče i tragaju za znanjem zbog vlastite dobrobiti. Na ovaj način se itekako može posredovati vrijednost istine odgojem.

Cjeloživotno učenje

Iako svi odgajatelji imaju dužnost da odgajaniku posreduju ljubav prema istini, znanju i učenjaštvu, mnogi mladi širom svijeta nemaju priliku razviti ovu vrstu ljubavi tijekom svoje mladosti, kako zbog manjka sredstava i mogućnosti, tako i zbog lošeg iskustva sa sistemom formalnog obrazovanja. Šta više, rigidnost sistema mnogim mladim ljudima ne pruža priliku izučavati ono što zaista vole, pa se zbog toga kod njih javlja bunt protiv učenja uopšte. Uočavajući ovaj problem, pojedini autori *Takvima* ističu odgovornost koju ima svaki pojedinac, neovisno od njegovog ranijeg iskustva, prema *cjeloživotnom učenju*. Iako ne koriste ovaj pojam eksplicitno, oni spominju srodne pojmove kao što su *permanentno obrazovanje*, *permanentna edukacija*, *samoobrazovanje* i sl. Često se referiraju na zahtjeve koje postavlja UNESCO, ali uporište svojim stavovima uspijevaju pronaći i u religiji. Tako Salihspahić (1982) u svom prilogu piše: „S pravom se kaže da je budućnost obrazovanja u permanentnom samoobrazovanju. Danas u obrazovanju postaje mnogo važnije naučiti učiti, nego distribuirati i memorisati znanja koja se revidiraju kroz cio život. *Traži nauku* – poručuje Poslanik – *od kolijevke do motike, do groba!* A jednom prilikom je rekao: *Za mene je upropašten onaj dan u kome ništa novo ne naučim*. To su zaista velike i originalne misli u kojima je na jednostavan,

²⁰ O učenju putem modeliranja govore mnoga istraživanja: Piaget, 1962; Bandura, 1973; Nadel i Butterworth, 1999; Hurley i Chater, 2005; Marshall i Meltzoff, 2014.

ali svakome razumljiv način, istaknuta dužnost obrazovanja i samoobrazovanja“ (Salihspahić, 1982:72). I zaista, postulati cjeloživotnog učenja se mogu pratiti daleko u prošlost. Oni nisu ograničeni samo na zahtjeve modernog doba i nove naučne spoznaje. Na prostoru Balkana je još od pamtivijeka zastupljena izreka „Čovjek uči dok je živ“, a slične se mogu pronaći i u drugim kulturama. Cjeloživotno učenje je veoma važan koncept koji svakako može doprinijeti i stvaranju *društva znanja* i *društva koje uči*.²¹ S tim u vezi, nije važno samo ukazivati djeci i mladima na korist učenja i vrijednost znanja, već odgajati nove generacije na način da stjecanje znanja percipiraju kao ostvarivu vrijednost. Tako se još jedanput može izvesti zaključak da je posredovanje vrijednosti znanja izravno povezano sa odgajateljevim življenjem te vrijednosti, a što se ponovo vezuje za učenje po modelu i način na koji odgajamo mlade ljude. Ako odgajatelji žele da mladi uoče vrijednost učenja, znanja i traganja za istinom, trebaju im to najprije posredovati svojim ponašanjem. Mašović (1975) to vrlo dobro prepoznaje u svom prilogu zbog čega ističe važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja svih odgajatelja. On piše: „Osnovni zahtjev, koji postavlja UNESCO u savremenom obrazovanju, jeste potreba za permanentnom edukacijom svih zvanja, to jest da se nikakvom školom ili dobnom granicom ne završava obrazovanje, već da se ono mora stjecati sve do smrti, tko hoće biti sposoban da bude u koraku s vremenom, a pogotovo da poučava druge“ (Mašović, 1975:147). Iz prikazanog se da primijetiti kako je koncept cjeloživotnog učenja posebno značajan za odgajatelje, jer oni služe kao najbolji primjer svojim odgajanicima. Odgajatelji su za svoje odgajanje često oličenje znanja. Iz tog razloga, da bi opravdali njihovo povjerenje, oni trebaju kontinuirano raditi na sebi, unapređivati svoje kompetencije i osvježavati svoje znanje, te kroz svoje ponašanje ukazivati odgajanicima na usku vezu između znanja i cjeloživotnog učenja. S obzirom da je riječ o posredovanju vrijednosti *istine* odgojem, može se argumentirati kako veliku ulogu igra i odgajateljevo utjelovljenje ideje cjeloživotnog učenja pomoću kojeg odgajanci stječu znanje i u konačnici dolaze do istine.

²¹ O njihovoj povezanosti više govori Pastuović (2006) koji ističe kako moramo učiti cijeli život ako želimo stvoriti društvo znanja, ali isto tako kako ne možemo cijeli život ići u školu. Zbog toga je važno učiti tamo *tamo gdje se živi*. U svom radu on spominje i to da se o ovim konceptima intenzivnije počinje govoriti sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, što ukazuje na to da su autori *Takvima* itekako bili u koraku sa vremenom.

Kritičko mišljenje

Uz cjeloživotno učenje kojeg preporučuju, autori također pozivaju sve čitaoce da razvijaju svoje kritičko mišljenje, kao i to da demonstriraju ovo umijeće djeci i mladima. Kritičko mišljenje igra ključnu ulogu u spoznaji odnosno dolasku do istine, jer omogućava ljudima da zadrže zdravu dozu skepticizma, te da sagledaju različite perspektive i tačke gledišta prije nego što prihvate ono što ih se nudi. Veoma važan segment kritičkog mišljenja predstavlja i preispitivanje osobnih ubjeđenja i „znanja“ koje čovjek vremenom preuzima iz svoje okoline. Autori *Takvima* u više priloga motivišu čitaoce da se ne dive previše svome znanju, već da to znanje stalno nadograđuju, te da drže kritički stav spram onoga što znaju. Tako Hazm (1989) piše: „Ono znanje kojim si ti zadivljen je najviše što ti znaš, pa umjesto tvoga samodivljenja bolje ti je da uočiš svoje nedostatke i nepotpunosti. I razmisli o onima koji su znaniji od tebe i uvjerit ćeš se da je dosta takvih, pa ćeš u svojim očima biti mnogo ponizniji nego što si sada. A razmisli i o svojoj iznevjeri znanja, jer ne postupaš po onome što si naučio, tako da je znanje postalo sada argument protiv tebe. Stoga, uopšte nema mjesta tvom samodivljenju“ (Hazm, 1989:157). Divljenje sopstvenom znanju nasuprot učenju, nadogradnji i revidiranju istog može dovesti do stagnacije i prekomjerne zatvorenosti uma. Kada je čovjek pretjerano ponosan na svoje znanje, on može postati zatvoren za nove perspektive i ideje, a ta ga zatvorenost može odvesti u aroganciju ili osjećaj lažne nadmoći. Zbog ovoga je veoma važno da svi ljudi kritički propituju svoja ubjeđenja i njeguju *mentalitet rasta*. Samo se na ovakav način može stvoriti kultura u kojoj se visoko vrednuje razmišljanje, propitivanje, umovanje, ali i kreativnost, te stvaralaštvo.²² Osim što je potrebno zauzeti kritički stav spram onoga što ljudi nazivaju *svojim znanjem*, poželjno je i da propituju ispravnost informacija koje čuju od drugih. U mnogim kulturama vlada mišljenje kako starijima uglavnom pripada mudrost, a mladima lakomislenost, iako postoje mnogi primjeri koji ukazuju na slučajeve mladih ljudi koji su svojom oštroumnosću pretekli starije. Ovakav stav zasigurno ne može ostaviti pozitivne posljedice. Zajednica koja ne drži do unapređenja prestaje razvijati svoje kulturno naslijeđe, stagnira i tako propada. Prema nalazima ovog istraživanja, jasno je da autori *Takvima* prepoznaju opasnost ovoga. Oni svojim priložima preporučuju svim mladim ljudima da propituju smislenost onoga

²² Grupa istraživača iz Indonezije, Ramdani i suradnici (2021) su sproveli istraživanje čiji rezultati sugerišu da je kreativnost u ne samo značajnoj vezi sa kritičkim mišljenjem, već i u *linearnoj vezi*, što znači da je kreativnost pojedinca veća ukoliko je veća i njegova sklonost kritičkom mišljenju, kao i obratno. Dodatno, ovim istraživanjem su ispitali i njihov utjecaj na školski uspjeh, tvrdeći kako kreativnost i kritičko mišljenje mogu biti snažan faktor koji određuje postignuće učenika.

što im se nudi, umjesto da to slijepo preuzimaju: „Zaboravljamo da je *mudrost* starijih izazivala, u stoljeću u kome živimo, dva svjetska rata koja su nemilosrdno pokosila milione mladih. Sukob generacija nije krajnje zlo, što ga mi smatramo. Mnogo je veće zlo da sinovi slijepo prihvate postupke svojih očeva, a da u njima ne razlikuju šta je istina, a šta zabluda. Mudrost nije ograničena samo na starije ili mlađe“ (Abdurahman, 1973:107). Starijim generacijama često smeta to što mladi odbijaju živjeti prema njihovim mjerilima *dobrog života*, zbog čega često ističu kako je *sukob generacija* veliki problem. Iz ugla odgoja, mladi ne trebaju posve odbijati ono što im nude stariji. Kada bi to činili odgoj bi posve iščeznuo. Iskustvo starijih je veoma bogato i ono je potrebno mladima kako bi se kretali svijetom i uspostavljali odnose. Međutim, važno je istaći da kada god čovjek preuzima nešto od drugih, treba to preuzeti *sa zrnom soli*. Na posljetku svega, smisao odgoja nije u slijepom preuzimanju kulturnog naslijeđa od starijih, već u njegovom kontinuiranom unapređivanju i bogaćenju.²³ No, jedno je sasvim sigurno – svijet se brzo mijenja, a iskustvo prijašnjih generacija u mnogim situacijama nije više od koristi. Danas se mladi susreću sa problemima koji se prije nisu javljali. Primjer toga su klimatske katastrofe koje nastaju kao rezultat ubrzanih klimatskih promjena ili digitalni otisci i *curenje osobnih podataka*. Zbog ovoga je važno da mladi ljudi propituju smislenost onoga što im se nudi, te da to prilagođavaju okolnostima u kojima žive. Mudrost zaista nije vezana samo za godine ili iskustvo, već i za sposobnost razmišljanja, učenja, te prilagođavanja novim situacijama i izazovima. Zbog toga je od izuzetne važnosti posredovati djeci vrijednost kritičkog mišljenja odgojem, te ih na taj način upućivati na traganje za istinom. U odnosu na prikazane rezultate lahko je uočiti da autori *Takvima* ovu ideju vrlo dobro prepoznaju.

Pedagoški odnos zasnovan na iskrenosti

U pedagoškom znanstvenom diskursu se nerijetko ističe kako se upravo pomoću pedagoškog odnosa odgaja. Iz ophođenja odgajatelja prema drugima, odgajanci uviđaju kako da se ophode prema onima s kojima ostvaruju interakcije. Oni koriste odgajatelje kao modele kako bi usvojili obrasce društveno-prihvatljivog ponašanja. Zbog toga je vrlo važno obraćati veliku pažnju na kvalitetu pedagoškog odnosa koji se uspostavlja s odgajanicima. Primjerice, poznato je da iskrenost u međuljudskim odnosima predstavlja presudan faktor. Kada su ljudi iskreni jedni prema drugima, oni se osjećaju ugodno i sigurno. Suprotno tome, odsutnost iskrenosti u komunikaciji može dovesti do osjećaja zbunjenosti i nesigurnosti. Ova odsutnost može narušiti

²³ Usporedi sa: Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

i naše povjerenje, a to je za pedagoški odnos posve neprihvatljivo.²⁴ Autori *Takvima* iscrpno pišu o ovom. Oni eksplicitno izriču kako odgajatelji od prvog dana trebaju kultivirati odnose koji počivaju na iskrenosti: „Odnos iskrenosti i otvorenosti unutar porodice je veoma bitan. Otuda je normalno da dijete upozna sve teškoće u porodici, a ne da se, pod lažnim izgovorom da su još nezreli i nesprenni da podijele brige s odraslima, skrivaju mnoge stvari od njih. Ubrzo ćemo ustanoviti da je naše dijete odgovorno biće i autonomna osoba. Odgoj je nešto zajedničko u čemu i dijete mora učestvovati, čime se stvara osjećaj zajedništva i međusobne odgovornosti. Iskreno i otvoreno ponašanje prema djetetu je prvi korak ka povjerenju, a od povjerenja do uspjeha je samo korak“ (Durmišević, 1988:58). Jasno je da posve mala djeca ne mogu razumjeti svijet kao što to mogu odrasli. Međutim, prekomjerno zaštićivanje djece od istine tj. stvarnosti, pogotovo kada je ona mogu razumjeti, može prouzrokovati nesprenost da se djeca kasnije suoče sa izazovima i problemima. Djeca imaju pravo znati istinu, na primjeren i svrhovit način. Ona su radoznala bića koja imaju potrebu da razumiju svijet oko sebe.²⁵ Prikrivanjem istine, djeci se uskraćuje prilika da izrastu u samostalne i odgovorne osobe. Zbog toga je važno graditi pedagoške odnose koji se temelje na iskrenosti. Osim što ovo afirmišu, autori *Takvima* u kontekstu pedagoškog odnosa povezuju istinu i slobodu. Tako, jedna autorica piše: „Nikada ne smijemo lagati djeci. Ljudsko biće je slobodno samo onda ako je istina temeljni smisao njegovog života. Našoj djeci pružamo toliko slobode koliko im govorimo istinu“ (Al-Zuher, 1975:138). I zaista, sloboda i istina su usko povezane. One se međusobno prepliću i uvjetuju jedna drugu. Kao što istina može biti oslobađajuća, tako sloboda može otvoriti put ka istini. Djeca su slobodna ljudska bića i ona zaslužuju da u slobodi istražuju istinu, kao i to da u istini pronađu svoju slobodu. Odgajatelji koji teže razvoju dječijih potencijala su dužni da, u okviru pedagoških odnosa koje uspostavljaju, obezbijede djeci odrastanje u okruženju koje odiše istinom i slobodom. Uz ovo, oni trebaju veliku pažnju obratiti i svom ponašanju kojim demonstriraju ono što su očekuje od drugih. Mnogi nesprenno čine greške kojima pokazuju djeci kako je u redu lagati. To primjećuje Mandžić (2002) koji piše: „Neki roditelji snose odgovornost za svjesno/nesvjesno usađivanje negativnih socijalnih navika svojoj djeci. Primjerice, telefon zvuči a roditelj šalje dijete da odgovori da on ili ona nisu kod kuće. Time usađuju prvo otrovno sjeme, sjeme laži, u njegovu mladu dušu. Sretnija

²⁴ Povjerenje je ključni element pedagoškog odnosa prema mnogim autorima: Noddings, 2013; Palekčić, 2015; Slatina, 2006.

²⁵ O značaju dječije radoznalosti govore mnogi istraživači: Montessori, 1912; Dewey, 1933; Piaget i Inhelder, 1969; Kreidler i suradnici, 1975; Engel, 2011; Piotrowski i suradnici, 2014.

budućnost djece u dobrome ovisi o roditeljima i starateljima koji imaju priliku da u duše svojih najdražih zasade mladice istinoljublja“ (Mandžić, 2002:207). Veoma je važno da odgajatelji razumiju kakvu to odgovornost imaju u odgoju djece, te da nastoje svojim ponašanjem posredovati vrijednosti istine. Odnos kojeg grade sa odgajanicima treba biti iskren, otvoren i slobodan. Samo se na takav način može osigurati prilika da odgajanici uoče i dožive ovu vrijednost.

Uvidom u priloge *Takvima*, evidentno je da autori iscrpno tematiziraju vrijednost istine. Oni pišu o važnosti posredovanja istine odgojem na način koji je uočljiv i razumljiv djeci. Brojni prilozima časopisa *Takvim* naglašavaju značaj ove vrijednosti, stavljajući u fokus važnost znanja, tj. učenja, cjeloživotnog učenja, razvoja kritičkog mišljenja, te iskrenosti koja predstavlja ključan element svakog pedagoškog odnosa. Veliki fokus je i na učenju po modelu, odnosno na odgajateljevom demonstriranju ove vrijednosti kroz vlastito ponašanje. Upravo je iz spomenutog razloga važno da odgajatelji kontinuirano rade na sebi, nadograđuju svoje znanje i teže iskrenijem postupanju. Jedna od najvažnijih zadaća odgajatelja je predstaviti odgajaniku istinu kao njemu ostvarivu vrijednost, a to se najbolje postiže kroz iskrenost, učenje, promišljanje, razgovor i razmjenu ideja. Na ovaj način, oni imaju priliku predstaviti istinu djeci kao nešto što je vrijedno i visoko cijenjeno. Ukoliko im žele posredovati vrijednost istine, današnji roditelji i odgajatelji trebaju na sve navedeno obratiti pažnju. Veoma je ohrabrujuće što autori *Takvima* kroz desetljeća prepoznaju i podržavaju ovakve ideje.

4.4 Pravda

Većina mislilaca se slaže sa platonskim viđenjem pravde kao *dodjeljivanjem onoga što osobu sljeduje* (Weinreb, 1984). Čak se i u kodifikaciji rimskog prava „*The Institutes Of Justinian*“ iz šestog stoljeća pravda opsuje kao *stalna i trajna volja da se svakome dodijeli ono što mu pripada* (Miller, 2023). U skladu s ovim, pravda se može definisati kao univerzalna ljudska vrijednost koja se odnosi na *ono što je pošteno ili ispravno*. Iako među većinom autora postoji suglasje u razumijevanju pravde, značajno je manje konsenzusa oko određivanja šta svakoj osobi pripada. Pod utjecajem pokreta ljudskih prava, mislioci u posljednje vrijeme ističu kako ljudima pripada *dosljedan tretman u skladu sa prirodnim pravima koja kao ljudska bića imaju*.²⁶ Dakle, velik fokus se stavlja upravo na temeljna ljudska prava koja štite dostojanstvo čovjeka, te na ljudsku ravnopravnost koja ne podrazumijeva ništa drugo do li *tretiranje drugih onako kako i sami želimo biti tretirani*.²⁷ U tom smislu, danas se visoko vrednuje pružanje jednakih mogućnosti svim članovima društva. No, važno je naglasiti da pravdu ne treba razumijevati isključivo kao formalni sistem pravila i propisa, već i kao dublji moralni princip kojem čovjek teži stoljećima. Svaki čovjek je moralno odgovoran za svoje ponašanje i dužan je ophoditi se prema drugima pošteno i pravedno. Ovo, naravno, ne zaobilazi ni djecu prema kojoj ljudi također imaju ovu dužnost.

Autori *Takvima* često naglašavaju kako je dužnost svih odgajatelja da pruže svoj djeci jednake mogućnosti i prava. Samim tim oni zagovaraju ravnopravnost u odgoju, stavljajući poseban

²⁶ Usporedi sa: Furby, L. (1986). Psychology and Justice. U: Cohen, R. L., ur. *Justice: Views from the Social Sciences*. New York: Springer, str. 153 – 203.

²⁷ Ova ideja se promiče u skoro svim međunarodnim dokumentima koji garantuju pravdu i prava ljudima. Primjer toga su *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena* (1979), *Konvencija o pravima djeteta* (1989), *Deklaracija o pravima pripadnika nacionalnih ili etničkih, vjerskih i jezičkih manjina* (1992), *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (2006), *Deklaracija o pravima domorodačkih naroda* (2007) i druge. Osnovna teza svih ovih dokumenata jeste da su svi ljudi ravnopravni, te da zaslužuju pristup jednakim pravima, prilikama i slobodi bez obzira na spolne, dobne, rasne, nacionalne, vjerske, ekonomske, statusne ili bilo koje druge razlike. Iako se ideja *tretiranja drugih onako kako i sami želimo biti tretirani* pravno počinje zagovarati tek od sredine 20. stoljeća, ona potiče iz daleke prošlosti. Naime, ova ideja, poznatija kao *zlatno pravilo*, može se pronaći u mnogim spisima i svetim knjigama drevnih civilizacija. Na njoj se više od 3000 godina temelji cjelokupna etička poruka svih svjetskih religija i kultura (Bauschke, 2014). U Bibliji stoji: „I kako želite da ljudi vama čine, tako činite i vi njima“ (Biblija, Luka 6:31), a slično se može pronaći i u Časnom Kur'anu: „O vjernici, kada vam se kaže: »Načinite mjesto drugima« – vi načinite, pa i vama će Bog mjesto načiniti“ (Kur'an, 58:11).

fokus na spolnu ravnopravnost. Oni također podsjećaju sve roditelje i odgajatelje kako trebaju biti dosljedni u svojim očekivanjima od djece i kako ne trebaju od njih zahtijevati ono što ni sami ne čine. Na ovaj način oni ističu kako je odrastanje u pravednom okruženju veoma važno za razvoj zdrave ličnosti. Oni razmatraju i koncept tjelesnog kažnjavanja djece kojeg roditelji nerijetko smatraju pravednom posljedicom za dječiji neposluh. Osuđujući takvu praksu, oni promiču nenasilnu komunikaciju u odgoju.

Ravnopravnost spolova

Kroz povijest je postojala česta tendencija da se muška djeca više cijene od ženske. Ova praksa je proizlazila iz tradicionalnih društvenih normi i očekivanja, gdje su muškarci obično imali privilegovan status u odnosu na žene. Zbog toga su roditelji više posvećivali pažnje i ulagali više resursa u mušku djecu, dok su ženska djeca, uslijed zanemarivanja, imala manje prilika za ostvarivanje svojih potencijala. U pedagoškom znanstvenom diskursu je veoma poznato kako se ovakva praksa negativno odražava i na odgojno-obrazovne ishode. Zanemarivanje može dovesti do toga da dijete izgubi samopouzdanje, ne nauči surađivati i kontrolisati svoje emocije, a velike posljedice se mogu odraziti i na kognitivni, te psiho-motorni razvoj.²⁸ Dodatno, obezvređivanje kćerki otvara prostor za grubo ponašanje prema njima koje se vremenom može pretvoriti i u nasilje. To dovodi do porasta slučajeva *femicida* koji su prisutni u mnogim društvenim zajednicama. Nažalost, praksa preferiranja muške djece nad ženskom je i dalje zastupljena u kulturama širom svijeta.²⁹ Uprkos tome, autori *Takvima* prepoznaju da je svako dijete dragocjeno i da jednako zaslužuje ljubav, pažnju i podršku svojih roditelja. Još se među prvim brojevima naglašava kako roditelji, u slučaju da imaju djecu oba spola, među njima „ne smiju praviti nikakvu razliku, pa ukazivati više ljubavi ili naklonosti muškoj djeci“ (Odgoj islamske mladeži, 1965:113). Time, oni pozivaju roditelje i odgajatelje da svu djecu, bez obzira

²⁸ Uporedi sa: Zečević, I. (2018). Zanemarivanje djece kao oblik nasilja nad djecom: znanje, stavovi i ponašanja u BiH. Sarajevo: World Vision International in BiH.

²⁹ Barcellos, Carvalho i Lleras-Muney (2014) su sproveli istraživanje na ovu temu u Indiji. Nazali istraživanja ukazuju da roditelji više vremena ulažu u dječake nego u djevojčice. Ruralna kućanstva s dječakom mlađim od jedne godine dnevno troše otprilike 30 minuta više na brigu (14%), nego kućanstva s djevojčicom. Čini se da je i kvaliteta skrbi za djecu veća za dječake. Veća je vjerovatnoća da će dječaci biti duže dojeni i da će im se davati vitaminski dodaci, iako djevojčice imaju veću stopu mortaliteta. Razlog za manje ulaganje u žensko dijete može ležati u očekivanoj veličini porodice. Ukoliko je prvorodeno dijete ženskog spola, mogućnost da će roditelji planirati najmanje još jedno dijete raste za 38% što utječe na povećanu štednju i manje ulaganje u prvo dijete.

na njihov spol, tretiraju podjednako dobro. S obzirom da jednak i pravedan tretman zahtijeva i jednake povlastice tj. prava, autori *Takvima* ovaj zahtjev za ravnopravnošću često vežu i za prava žena na obrazovanje i rad (Izetbegović, 1968, 1969; Hasanović, 1976; Mašović, 1977; Badari, 1980). S obzirom da je obrazovni nivo žena bio veoma nizak u početnim periodima objave, kao i to da je obuhvaćenost ženske djece obrazovanjem bila vrlo mala, autori pozivaju roditelje da svoju žensku djecu pošalju u školu. Oni ističu kako je stjecanje znanja jedan od imperativa vjere i kako žene *de facto* imaju pravo na obrazovanje: „Obrazovni nivo žena je problem o kojem treba ozbiljno razmišljati. Kod nas muslimana je posebno naglašen, što djeluje vrlo neskladno kada se uporedi sa vječno važećim kur’anskim normama i prvobitnom islamskom praksom“ (Hasanović, 1976:221). Nije strana činjenica da je uslijed svjetskih ratova malo ko posvećivao pažnje obrazovanju, a posebice obrazovanju žena. Sukobi su doveli u težak položaj i onaj mali broj škola koje jesu djelovale na području Bosne i Hercegovine. Kako iz Drugog svjetskog rata Bosna i Hercegovina izlazi opustošena, obnova teče sporo, no makar postoji nastojanje da se stanovništvo, uključujući i žene, opismeni.³⁰ Sasvim je očigledno da u tom periodu autori uočavaju propuste zbog kojeg počinju pozivati na upisivanje ženske djece u školu. Na ovaj način oni promiču ideju spolne ravnopravnosti i pravednog tretiranja sve djece. Uz ovo, oni ističu kako roditelji trebaju i mušku i žensku djecu držati do istog standarda ako žele da im djeca odrastaju u pravednom okruženju. Ukoliko očekuju nešto od svoje kćerke, autori argumentiraju da ne postoji razlog to isto ne očekivati i od svoga sina. U vezu s ovim često dovode pitanje čednosti. Autori naglašavaju kako „ne postoje dva odvojena morala, od kojih jedan vrijedi za muškarce, a drugi za žene“ (Izetbegović, 1969:28). I zaista, često se samo od djevojaka očekuje čednost, dok se mladićima toleriše suprotno ponašanje. Dvostruki standardi poput ovog čine nepravdu kćerkama, istovremeno sputavajući razvoj osjećaja odgovornosti kod sinova za njihove postupke. Autori primjećuju kako je ovakva praksa besmislena i kako vodi odgojnoj zapuštenosti muškaraca. Osim što se pozivaju na istraživanja koja svjedoče kako alkoholizam, promiskuitet i nemoralno ponašanje mladih narušava zdravlje i uzrokuje širenje spolno prenosivih bolesti, autori i u religiji pronalaze uporište svojim stavovima. Naime, oni ističu kako vjera očekuje od mladića i djevojki koji nemaju mogućnosti za brak „suzdržavanje od razvrata i bluda“ (Karić, 1988:14). Iako dominira mnogim religijama, ova ideja se također vezuje za ideju prosvijećenog čovjeka koji, pored afektivne, ima i

³⁰ Za više pogledati: Šušnjara, S. (2020). Razvoj školstva u Bosni i Hercegovini nakon Drugoga svjetskog rata do 1970-ih. U: Protner, E., ur. *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije*. Maribor: University of Maribor Press, str. 131 – 149.

razumsku komponentu i koji tek odgojem oblikuje svoju volju uspostavljajući tako kontrolu nad svojim nagonima.³¹ Putem odgoja, dijete razvija sposobnost razlikovanja trenutnog, a pritom i niskog nagona od višeg, dugoročnog cilja. Ono uočava snagu i ulogu uma u donošenju razumnih odluka, umjesto da vodstvo prepusti tjelesnim prohtjevima. Zbog ovoga je važno odgojem posredovati vrijednost čednosti, ali i biti jedinstven prema svoj djeci. Na ovaj način odgajatelji mogu biti sigurni da će načelo pravednosti biti jedno od glavnih načela kojim će se voditi u odgoju. U periodu djetinjstva, djeca trebaju razviti temeljni osjećaj za pravdu i pravednost, a to će se desiti samo ako budu izložena pravednom tretmanu odgajatelja, odnosno ukoliko odgajatelji budu postavljali jednake zahtjeve pred sinove i kćerke.

Dosljednost

Pored jednakih zahtjeva koji osiguravaju pravednost i ravnopravnost unutar porodice, roditelji trebaju biti i dosljedni u svojim očekivanjima. Naprosto nema smisla da od djeteta zahtijevaju nešto što sami ne čine. Djeci je potrebna jasna predodžba o tome šta se od njih očekuje, a to se može najbolje postići kroz vlastiti primjer. Na ovaj način, djeca imaju priliku lakše razumjeti i prihvatiti zahtjeve koji se pred njih postavljaju.³² Durmišević (1988) primjećuje važnost ove komponente u odgoju i u skladu s tim piše: „Sasvim je logično da, sve što budemo naređivali vlastitom djetetu, ona će to činiti samo pod uslovom da to i sami činimo. Mislim da ovo ne treba ni spominjati, jer ćemo uzalud govoriti da ne treba lagati, ogovarati, psovati, piti alkoholna pića, itd. ako sami ne budemo apstinirali od istog. Najbolje ćemo djeci govoriti

³¹ Primjerice, Jean-Jacques Rousseau u *Emil ili o odgoju* dijeli svoja razmišljanja o ulozi i moći odgoja u uspostavi kontrole nad nagonima. On ističe da, kada se Emilovi nagoni počnu javljati, njegov odgajatelj može odgojem kanalisati iste u prosocijalno ponašanje, tj. u prijateljstvo i čovjekoljublje: „Uvijek sam primjećivao da su oni mladići, koji su pokvareni u ranoj mladosti i ovisni o ženama i razvratu, neljudski i okrutni. Njihova mašta je fiksirana samo na jedno. Oni bi žrtvovali oca, majku, cijeli svijet, za najmanje svoje zadovoljstvo. S druge strane, mladić koji je odgojen u sretnoj čednosti, njegovo toplo srce biva dirnuto patnjama njegovih bližnjih, njegove ruke mogu nježno zagrliti, njegove oči mogu proliti suze sažaljenja. Adolescencija nije doba mržnje ili osvete – to je doba samilosti, milosrđa i velikodušnosti. Da, tvrdim, i ne plašim se svoga svjedočanstva, mladi dobrog roda, oni koji su sačuvali čednost do svoje dvadesete godine, oni su u toj dobi najbolji, najdarežljiviji, najljubazniji i najvoljeniji od svih muškaraca“ (Rousseau, 2019:231).

³² Vukasović (1990) ističe kako je u odgoju toliko važna dosljednost da je bolje ne postavljati određene zahtjeve pred djecu nego ne biti dosljedan. On također spominje kako cilj dosljednosti nije samo da djeca primjenjuju određene prakse u svom životu, već da prihvate dosljednost kao pozitivno obilježje čvrsta karaktera. Radi se dakle o *odgoju u dosljednosti i za dosljednost*.

vlastitim primjerom“ (Durmišević, 1988:56). I zaista, moć vlastitog primjera u odgoju je od neprocjenjivog značaja. Djeca često više uče gledajući svoje odgajatelje nego slušajući. Ako odgajatelji žele posredovati pravdu oni najprije moraju biti pravedni. Dakle, oni mogu demonstrirati pravdu samo uz dosljedno ponašanje. Zbog toga Begić (2009) piše: „Treba biti pravedan prema roditeljima, braći, sestrama, prema svakom biću, a jako je važno da budemo pravedni i prema sebi. Ako treba, neka pravda bude protiv nas. U ime velikog cilja, u ime pravednosti biti protiv samog sebe – to je put najboljih i duhom najvećih“ (Begić, 2009:151). Kada djeca primijete da roditelji i odgajatelji dosljedno primjenjuju pravila koja od njih očekuju i žive u skladu s vrijednostima koje odgojem posreduju, ona se mogu osjećati sigurno i podržano. Zbog toga, zdrav odnos između roditelja i djece uveliko ovisi od roditeljske dosljednosti. Samo se uz pomoć nje mogu graditi autentični odnose. Šta više, nedosljednost roditelja može izazvati zbunjenost kod djeteta, te biti uzrok javljanja prkosu.³³ To primjećuje i Al-Zuher (1975) ističući kako nedosljednost roditelja izaziva bunt protiv roditeljskih očekivanja. Ona piše: „Moramo se truditi da sve što tražimo od svoje djece činimo i sami. To je najsigurniji put uvjeravanja. Razloge za sva naša ponašanja, moramo objašnjavati višestranu. Dijete sve mora raditi uz razumijevanje i dobrovoljnost. Prisila je u najvećem broju slučajeva izazivala neželjene posljedice“ (Al-Zuher, 1975:139). Kada se kod djece pojavi bunt protiv roditeljskih očekivanja, roditelji to mogu protumačiti kao dječiji neposluh i reagovati prisiljavanjem djeteta.³⁴ Pod pritiskom prisile neka djeca popuštaju, dok se kod druge djece može javiti još veći otpor što onda rezultira kažnjavanjem za nepokornost i to, nerijetko, tjelesnom kaznom. Međutim, odgajatelji i roditelji mogu očekivati da će se djeca manje buniti protiv njihovih očekivanja ukoliko budu dosljedni u odgoju, odnosno ukoliko budu i sami radili ono što od djece zahtijevaju.

³³ Oreč (2020) zaključuje kako se u dostupnoj literaturi i recentnim istraživanjima roditeljska nedosljednost i prisiljavanje u odgoju usko povezuje sa javljanjem psihopatološkog ponašanja djece.

³⁴ U pedagoškom znanstvenom diskursu ovo je poznato kao *autoritarni roditeljski stil*. Prema Glasgow i suradnicima (1997) autoritarni roditelji su neresponzivni, zahtjevni, te su skloni isticanju poslušnosti, poštivanja autoriteta i reda. Oni pokušavaju oblikovati i kontrolisati ponašanje svoje djece te ga uskladiti sa postavljenim pravilima što često prerasta u prisiljavanje.

Tjelesna kazna

Posljednjih nekoliko desetljeća sve je više govora o negativnim posljedicama tjelesnog kažnjavanja djece. Nove znanstvene spoznaje otvorile su prostor da se ovakvo roditeljsko ponašanje u pojedinim državama čak u potpunosti zabrani. Nažalost, niti u jednom dijelu Bosne i Hercegovine ono nije inkriminirano kao *posebno kazneno djelo* zbog čega bi počinitelj snosio zakonsku kaznu (Jukić i suradnici, 2019). Uočavajući ovu prazninu, pojedini autori *Takvima* pozivaju sve roditelje i odgajatelje na odgovornost koju imaju prema djeci (Begić, 2008; Halilović, 2015). Kao najranjivija društvena kategorija, djeca trebaju najveću zaštitu. Kako bi se podržao njihov razvoj, mora se voditi računa o korištenju smislenih odgojnih sredstva. Iako se kazna smatra legitimnim odgojnim sredstvom, tjelesno kažnjavanje se oštro zabranjuje jer ono ne ostavlja pozitivan učinak³⁵. Posljedice mogu biti pogubne za dječiji razvoj, a odražavaju se i na odgojno-obrazovne ishode. Opažajući nasilno ponašanje roditelja, djeca se i sama uče nasilju.³⁶ Bez obzira na ovo među mnogim roditeljima još uvijek vlada mišljenje kako je upravo tjelesno kažnjavanje djece jedan oblik pravde, odnosno pravedna posljedica za nepokornost i to „uvijek za dobrobit djeteta“ (Halilović, 2015:230). Ovaj autor *Takvima* iscrpno razmatra da li je takav pristup zaista pravedan i koristan u odgoju. Pritom, on argumentira kako tjelesno kažnjavanje dovodi do razvoja straha, osjećaja nesigurnosti i gubitka samopouzdanja. Stoga se zalaže za blago postupanje prema djeci, ali ne i popustljivost – što je veoma važno. I drugi autori naglašavaju kako roditelji trebaju pronaći balans u odgoju: „U procesu samog odgoja važno je napomenuti neke stvari. Roditelji ne bi smjeli praviti razliku među djecom. Dijete kada primijeti da roditelji više vole njegovog brata ili sestru počinje da se povlači u sebe, tužno i tiho pateći zbog takvog odnosa roditelja prema njemu. Dakle, pravednost roditelja u ovom slučaju je itekako važna. U odgoju ne treba previše biti strog niti djecu previše maziti. Šibom i batinom se dijete ne odgaja već plaši. Dok postoji strah, ono će se pokoravati, a kad prestane strah, prestat će i njegove posljedice. Da zlo bude veće, dijete nekada zna vratiti milo za drago“

³⁵ Analizirajući različita istraživanja, Karlušić (2022) zaključuje kako tjelesno kažnjavanje nikada ne može biti pozitivno ili korisno, već kako ono prouzrokuje tjelesne ozljede i probleme sa mentalnim zdravljem, smanjuje kognitivne sposobnosti, narušava kvalitetu odnosa s roditeljima i povećava razinu agresivnosti i društveno neprihvatljivog ponašanja u dječjoj i odrasloj dobi.

³⁶ Pečnik (1996) uočava da brojna istraživanja potvrđuju izravnu povezanost između tjelesnog kažnjavanja u djetinjstvu i nasilnog ponašanja u odrasloj dobi. Ona ističe i negativan utjecaj tjelesnog kažnjavanja na posredovanje vrijednosti pravde. Naime, udaranje djece prenosi poruku da je u redu povrijediti manjeg i slabijeg od sebe jer je *uvijek u pravu veći i snažniji*, a to nikako ne može biti determinanta pravde.

(Begić, 2008:182). Dakle, autor ovog priloga primjećuje utjecaj kojeg odrastanje u pravednom okruženju ostavlja na emotivni razvoj djeteta, ali i važnost pronalaska sredine između blagosti i strogosti. Ne upražnjavanje fizičkog kažnjavanja se ne treba poistovjećivati sa popustljivim odgojem. Onoliko koliko je bitno da djeca znaju da su voljena i podržana od strane odraslih, isto toliko je bitno da poštuju pravila i granice koje pred njih postavljaju roditelji i odgajatelji. Samo uz pravilan balans između udovoljavanja i stege djeca mogu odrasti da budu samostalne, odgovorne i sretno osobe.³⁷

Porodični dom je za dijete prva i najvažnija životna škola. Tu dijete treba razviti temeljni osjećaj za pravdu i pravednost, a to će se desiti samo ako bude izloženo pravednom tretmanu. Ovo uključuje roditeljsku dosljednost, te ravnopravan odnos prema ženskoj i muškoj djeci. U svojim priložima, autori *Takvima* ovo vrlo dobro prepoznaju. Oni u velikoj mjeri tematiziraju vrijednost pravde u odgoju. Naglašavaju kako je dosljednost roditelja i svih odgajatelja veoma važna u posredovanju pravde, jer nema smisla očekivati od djeteta da čini ono što sami ne čine. Također, oni ističu kako je potrebno postavljati jednake zahtjeve pred dječake i djevojčice, te se ophoditi jedinstveno prema svojoj djeci bez obzira na njihove razlike. Osim što je ophođenje vođeno načelom ravnopravnosti bitno za pravilan razvoj ličnosti, autori dodaju kako je očekivanje čednosti od djece oba spola vrlo važno i za njihovo zdravlje. Uz sve ovo, oni ističu kako tjelesno kažnjavanje djece nikada ne može predstavljati *pravednu posljedicu*, niti da ono ikada može rezultovati pozitivnim ishodom. Na ovaj način, oni promovišu pravdu u odgoju koja je velikim dijelom determinirana ponašanjem roditelja i odgajatelja.

³⁷ O umjerenosti, stegi i značaju granica se više govori u narednim poglavljima.

4.5 Dobrota

Kroz povijest, ideja dobrote kao vrijednosti bila je osnova mnogih filozofskih, vjerskih i etičkih sistema. Dovoljno je da analiziramo samo neke od njih kako bismo shvatili da se dobrota tretira kao *centralna vrijednost* koja vodi blagostanju cjelokupnog čovječanstva. U antičko doba, o njoj su raspravljali Platon, Aristotel, Plotin i Proklo, tijekom srednjeg vijeka to su činili Toma Akvinski, Albert Veliki, William Ockham, Boecije i Sveti Bonaventura, a utjecajem Kantove filozofije dobrota zadržava svoju popularnost sve do danas (Rönnedal, 2020). Tako je ova vrijednost tijekom povijesti poprimila višestruka značenja. U metafizici ona predstavlja ontološku realnost tj. aspekt stvarnosti ili oblik transcendentnog Bitka koji postoji neovisno. Platon i Aristotel su bili ti koji su prvi povezali ovaj Bitak sa Dobrotom, dok je kršćanstvo kasnije poistovjetilo Dobrotu sa Bogom (Peratoner, 2006; prema Platovnjak, 2015). No, ova *platoniska doktrina* je samo jedan vid razumijevanja ove vrijednosti. U *Teoriji dobrote* Gottfried Wilhelm Leibniza ona čini samo jednu od tri temeljne doktrine. Druge dvije predstavljaju *perfekcionističko gledište* u kojem se vrhovno dobro sastoji u razvoju savršenstva karaktera, te *hedonističko gledište* u kojem najviše dobro predstavlja zadovoljstvo (Youpa, 2016). Dakle, Leibniz dobrotu dijeli na metafizičku dobrotu (Bitak), moralnu dobrotu (vrlinu) i tjelesnu dobrotu (užitak), što samo dokazuje da se dobrota može razmatrati na različitim nivoima.³⁸ Uzimajući ovo u obzir, može se konstatovati da dobrota kao univerzalna ljudska vrijednost predstavlja *sve ono što je pozitivno i korisno*. Za potrebe ovog rada, odnosno u kontekstu odgoja, ona će se razmatrati iz ugla ponašanja, a to podrazumijeva činjenje onoga što je humano i od neke koristi za zajednicu. To uključuje pomoć ljudima koji su u nevolji, podršku slabijima, brigu o životnoj sredini i slične oblike pozitivnog djelovanja. Dakle, odgojem za dobrotu se formira osoba koja spontano iskazuje aktivne crte prosocijalnog ponašanja (Težak i Čudina-Obradović, 1993; prema Šreng, 2018), a takvi pojedinci upravo predstavljaju temelj svake zdrave i čvrste zajednice.

Na tragu ovoga, autori *Takvima* pišu o vrijednosti *odgajanja za dobrotu i u dobroti*. Svojim priložima pozivaju sve roditelje i odgajatelje da posreduju ovu vrijednost ličnim primjerom, te da ukazuju djeci na važnost razlučivanja dobra od zla. Time, naglasak stavljaju na umovanje nauštrb pukog prisvajanja ideja o ispravnom i dobrom. Osim što općenito pozivaju na dobro

³⁸ Bitno je naglasiti da Leibniz ne poziva na udovoljavanje tjelesnim prohtjevima već da zagovara blagostanje, zdravlje, snagu i slične ideje kada govori o zadovoljstvu tijela. On pod užitak svrstava ono što je suprotno bolu.

ophođenje prema drugima, oni velik fokus stavljaju na poštovanje koji svaki čovjek treba imati prema svojim roditeljima i starijim ljudima, ističući kako je ovo veoma važna komponenta dobrote.

Razlučivanje dobra od zla

Iako pozivaju da se djeca „od malih nogu upućuju na dobro, a odvrćaju od zla“ (Hadžić, 1964:69) autori *Takvima* upućivanje na dobro ne razumijevaju kao doslovan prenos ideje o tome šta je valjano ili dobro. Oni pozivaju na odgajanje djece na način da ona znaju razlučiti dobro od lošeg. Tako, Prljača (2018) piše kako je u djeci potrebno razvijati sposobnost razlikovanja ispravnog od neispravnog, a Slatina (1999) kako djecu treba odgajati tako da znaju njegovati dobro i stati na put zlu. Dakle, naglasak se stavlja na umovanje, razlučivanje i aktivnu primjenu, a ne na slijepo prisvajanje i slijeđenje. U duhu ovoga, Ikbal (1967:178) poručuje svome sinu: „Više vrijedi pouka koju izvlačiš iz vlastite vizije nego što te pouče stotine knjiga koje pišu umjetnici. Okreći se oko samog sebe kao kompas oko svoje osovine. Čast ruže je njena boja i njen miris. Onaj koji ne pozna uljudnost, bez časti je kao i ruža bez boje i mirisa“. Očito je da autor govori o *spoznavanju uljudnosti* koja se može desiti isključivo *okretanjem oko sebe* tj. refleksijom i razmišljanjem.³⁹ Kada osoba razmišlja o sebi i svome ponašanju, te utjecaju kojeg ono ostavlja na druge, tada se otvara prostor za osobni rast. Stoga, veoma je bitno da u procesu odgoja roditelji i odgajatelji pozivaju djecu na činjenje dobra, ali i to da istovremeno ne zanemaruju važnost umovanja i razlučivanja. Samo će na ovakav način djeca biti dovoljno ohrabrena da vjeruju u snagu sopstvenog duha i da budu autentična u svome djelovanju. Nije strana činjenica da se svijet brzo mijenja i da starije generacije nemaju odgovore na ona etička pitanja koja se tek trebaju javiti. Samo poticanjem djece na razvijanje sposobnosti tumačenja ispravnog od neispravnog odgajatelji mogu biti sigurni da će buduće generacije znati prepoznati i visoko vrednovati dobrotu u budućnosti. Zbog toga u odgoju treba biti veći naglasak na razvijanju *sklonosti ka dobru*, umjesto na *prenošenju ideja* o tome šta je dobro. Međutim, to ne treba pogrešno razumjeti. Roditelji i odgajatelji ipak nisu oslobođeni od odgovornosti za odgajanje djece. Dobar dio toga čini i njihovo umijeće prepoznavanja

³⁹ Slično je promicao i grčki filozof Sokrat. Njegova metoda *majeutike* podrazumijeva vješto postavljanje pitanja koja omogućavaju dolazak do spoznaje i istine. Razmatrajući ovaj koncept, Hechler (2012) ističe kako na ovakav način odgajatelj „ne preuzima“ tuđe znanje već ga, korak po korak, sam generiše. Ovo je izravno povezano i sa dobrotom koju je Sokrat često vezao za istinu, a o čemu je bilo govora i u ranijim poglavljima.

pozitivnih i negativnih osobina djece, te njihovo podržavanje ili uklanjanje.⁴⁰ Bez ovoga bi odgoj izgubio svoj smisao. Stoga, Haverić (1999) naglašava kako je u odgoju potrebna „ljubav koja sve vidi, koja će u vlastitom djetetu otkriti i ono što nije dobro, te koja će to nastojati i znati ukloniti“ (Haverić, 1999:277). Takvu ljubav on naziva *stvaralačkom* jer ona pomaže odgojiti *čestite ljude*. I zaista, roditelji i odgajatelji koji prepoznaju i rade na uklanjanju negativnih osobina djece pokazuju ljubav koja nadilazi trenutnu ugodnost i visok nivo zrelosti. Oni nisu tu da se samo raduju uspjesima djece, već i da se suoče sa teškim trenucima koji iziskuju promjenu. Ovakva ljubav – koja je odlučna, hrabra i odgovorna, a istovremeno topla, strpljiva i podržavajuća – može pomoći djetetu da se zaista razvije u osobu koja teži dobroti i koja duboko cijeni ovu vrijednost.

Lični primjer odgajatelja

U poglavljima *Istine i Pravde* velika pažnja je posvećena učenju putem modela i dosljednosti. Ovo ne zaobilazi ni vrijednost dobrote koja se također velikim dijelom posreduje ličnim primjerom odgajatelja. Naprosto, roditelji i odgajatelji ne mogu činiti zlo, krasti, varati i lagati, a od djece očekivati dobročinstvo. Zbog toga Haverić (1999) tvrdi kako je lični primjer *najbolji poziv na dobro*, te kako čovjek koji poziva na dobro mora i sam biti dobar. On piše: „Čovjek koji poziva na činjenje dobrih djela mora i sam da čini dobra djela želi li da njegov rad ima rezultate. Poštovani odgajatelju, prije svega odgoji samog sebe, jer djeca misle da je dobro ono što ti uradiš, a loše ono što izbjegavaš! Zaista je lijepo ponašanje učitelja i roditelja pred njihovom djecom njima najbolji odgoj“ (Haverić, 1999:281). Po svojoj prirodi, djeca su radoznala bića koja neprestano usvajaju informacije iz svoga okruženja. Ona velikim dijelom uče posmatranjem i imitiranjem onoga što se dešava oko njih. Ova sposobnost učenja putem imitacije je ključna za njihov razvoj jer im omogućava stjecanje novih znanja i vještina. Iz tog razloga Mandžić (2002) naglašava kako je od izrazite važnosti za sve odgajatelje da razumiju koliko snažan dojam ostavljaju na djecu. On zamjećuje kako dijete većinu osobina, i dobrih i loših, poprimi od ljudi iz svoje okoline. Stoga ističe: „Vrijednosti života se ne uče riječima, već djelima. Staro roditeljsko shvatanje *radi ono što ti otac kaže da trebaš raditi, a ne ono što on radi* više ne pije vode. Manje mislimo o tome šta smo rekli djetetu, a više šta smo uradili i šta sve dijete vidi“ (Mandžić, 2002:211). Već od ranog djetinjstva djeca trebaju gledati ljubaznost,

⁴⁰ Analizirajući Brezinkinu definiciju pojma odgoj, Gudjons (1994) također ističe kako se odgoj temelji na socijalnim radnjama kojima se pokušavaju održati, poboljšati ili ukloniti psihičke dispozicije djeteta.

poštovanje, milosrđe i dobrotu svojih odgajatelja na djelu. Tako će, posmatrajući njih, imati priliku razviti ljubav prema svijetu, čovjeku i životu, te *sklonost ka dobročinstvu*. Ona će nastojati oponašati sva pozitivna nastojanja odraslih iz njihove okoline. Međutim, u današnjem svijetu tehnologije roditelji i odgajatelji nisu jedini uzor djeci. Ona se velikim dijelom ugledaju na likove iz animiranih filmova, filmske zvijezde i internet persone, što je posljedica zadiranja digitalnog sadržaja u naše domove. Nažalost, ovakav sadržaj može narušiti sva odgojna nastojanja jer često promovise nasilje, govor mržnje i druge oblike neprimjerenog ponašanja. Na taj način, on ostavlja štetne posljedice na odgoj djece. Ovo primjećuju i autori *Takvima* koji, uslijed ubrzanog razvoja tehnologije, počinju pisati o posljedicama koje se javljaju u društvu. Krzić (2012) piše o utjecaju medija na posredovanje dobrote, ističući pritom nove izazove s kojima se susreću današnji odgajatelji. Ona primjećuje: „Ona narodna poslovice da je *lakše bunar iglom iskopati nego dijete odgojiti* sada bi se mogla proširiti na kopanje dva bunara jednom iglom jer su napor i trud koji ulože roditelji da bi odgojili *mlade insane*, koji se znaju čuvati od poroka i znaju raspoznati razliku između dobra i zla, barem udvostručeni u odnosu na onaj vakat kad je nastala ova poslovice“ (Krzić, 2012:189). I zaista, mnogi roditelji počinju primjećivati da postoji potreba za sigurnijom interakcijom djece i medija.⁴¹ Govoreći o dobročinstvu, ova autorica je upotrijebila veoma interesantan pojam. Naime, radi se o pojmu *insan* kojeg mnogi autori spominju kada pišu o posredovanju vrijednosti dobrote. U bosanskom jeziku, ovaj pojam nosi sa sobom duboko značenje. Biti *insan* znači biti *dobar čovjek*. To je osoba koja je puna ljubavi, suosjećanja i dobrote prema drugima – svojevrsni odgojni ideal kojem težimo. San svakog roditelja i odgajatelja je da dijete koje odgajaju bude zapamćeno kao *insan*, plemenit čovjek i uzoran građanin, koji voli i kojeg vole.⁴² Često se u priložima *Takvima* kao primjer pravog *insana* uzima Muhammed a.s.⁴³ Ističe se kako je on posjedovao najplemenitije osobine, te kako je uvijek pozivao ljude na dobrotu: „Muhammed a.s. je svojim ličnim primjerom odgajao i djecu i odrasle. Bio je najmilostiviji i najpažljiviji prema djeci od svih ljudi, što potvrđuju i njegove riječi: U našu zajednicu ne spada onaj ko nema poštovanja

⁴¹ Uporedi sa: Hasanagić, S., Papović, M., Kovačević, S. (2020). *Medijske navike djece i stavovi roditelja: finalni izvještaj*. Sarajevo: UNICEF.

⁴² Ovakav stav prema pojmu *insan* zasigurno proizilazi iz kur'anske tradicije koja je upoznala naš narod sa ovim pojmom. Ljudsko biće se visoko vrednuje u Časnom Kur'anu upravo zbog njegove obdarenosti razumom i slobodnom voljom koja mu pruža priliku da se uzdigne iznad svih ostalih stvorenja. Zbog toga, samo kao dobar, čovjek može opravdati svrhu svoga življenja. Kako što to Halilović (2011) ističe, biti pravi *insan* znači provesti svoj život u činjenju onoga što je dobro, čovječno i korisno.

⁴³ Skraćena a.s. stoji za *alejhi selam*, što znači: „Neka je mir na njega.“

prema starijima, ko nema samilosti prema djeci i ne nastoji promovisati ono što je dobro, a sprečavati ono što je zlo“ (Svraka, 2016:141). U današnjem svijetu gdje su svi ljudi, pa tako i roditelji, izloženi raznim negativnim utjecajima, važno je da se ugledaju na uzorite ljude, te da izražavaju poštovanje prema starijima i samilosti prema djeci. Poslanikova poruka o važnosti blagog odnosa prema najmlađima treba nadahnuti svakog odgajatelja da se posveti odgoju djece s ljubavlju, razumijevanjem i brigom, te da vrijednost dobrote posreduje ličnim primjerom.

Poštivanje roditelja i starijih

Zasigurno je da roditelji najviše zaslužuju poštovanje svoje djece. Oni odgajaju svoju djecu s ljubavlju i brinu se o njima kada su posve nemoćni i mali. Za vrijeme njihovog odrastanja, ukazuju im veliku posvećenost i žrtvuju sve što imaju za njihovo dobro. Zbog toga, upravo oni zaslužuju najdublje poštovanje i zahvalnost svoje djece. U islamu, dobročinstvo prema roditeljima predstavlja jednu od temeljnih obaveza koju je svaki čovjek dužan ispunjavati. Šta više, ono dolazi odmah nakon vjerovanja u Boga, zbog čega su brojni kur'anski ajeti posvećeni upravo tome. Još među prvim brojevima *Takvima* Hadžić (1964) objavljuje prilog kojim obuhvata desetak kur'anskih ajeta koji upućuju na ovo. Među njima je i onaj najpotpuniji: „Određio je Tvoj Gospodar da nikoga drugog ne obožavaš osim Njega, a roditeljima dobro čini! Kada jedno od njih ili oboje ostare kod tebe, nemoj im reći ni »Uh!« i nemoj ih prekoravati. Govori im blage riječi. Budi ponizan i nježan prema njima i reci: Bože, smiluj im se, kao što su se i oni meni smilovali i odgajali me kada sam bio mali“ (Hadžić, 1964:70). Ovakvim i sličnim porukama autori pokušavaju privoljeti sve čitaoce na blago postupanje prema roditeljima. To ne čine samo zato što roditelji zaslužuju poštovanje svoje djece, već i zato što takvo ponašanje posjeduje dublje pedagoško značenje. Osim što lijepim postupanjem iskazuju poštovanje prema svojim roditeljima, oni istovremeno ukazuju svojoj djeci kako da se ophode prema starijima. Ovo se opet vezuje za učenje putem modeliranja. Hasanović (2014) to vrlo dobro primjećuje naglašavajući da ne možemo očekivati poštovanje od svoje djece ukoliko mi ne poštujemo svoje roditelje: „Lijepim odnosom prema našim roditeljima, punim pažnje i poštovanja, ukazujemo na princip koji se treba poštovati u muslimanskoj porodici i očekivati je da se dijete koje odrasta uz nas i gleda takav način ponašanja i samo na isti način ophodi prema nama. U suprotnom, ako se mi loše odnosimo prema našim roditeljima i ako dijete nauči da je to odnos koji treba imati prema starijim, kako mu onda objasniti da se prema

nama treba drugačije ponašati?“ (Hasanović, 2014:166). Loš odnos prema roditeljima može imati duboke posljedice na djecu i na njihovo shvatanje odnosa prema starijima. Ako djeca vide da se njihovi roditelji ne ponašaju s poštovanjem i pažnjom, postoji velika vjerovatnoća da će takvo ponašanje naučiti. To stvara *začarani krug lošeg ponašanja* koji se vrlo teško može prekinuti. Dakle, važno je shvatiti da odnos između roditelja i djece nije jednosmjernan. Roditelji trebaju biti svjesni činjenice da oni predstavljaju uzor svojoj djeci i da svojim postupcima i riječima itekako mogu ukazati na ovu vrijednost. Primjećujući navike mladih ljudi za koje se ne može reći da su dobre, Behmen (1990) ističe kako je poštivanje roditelja važnije čak i od izražavanja ljubavi prema njima. On argumentira kako će ljubav biti obuhvaćena poštovanjem ako ono postoji. Zbog toga, poziva mlade ljude da više poštuju svoje roditelje: „Mnoga djeca se obraćaju ocu i majci sa riječima: »stari« i »stara«, a da i ne osjećaju koliko je to uvredljivo za njih. A kasnije, kad to uvide, ne mogu da se otresu te navike. To je teško, čak im je i nezgodno. Budi u njima osjećaj kao da su priznali nekakav poraz, kao da su se pokorili – pa su poniženi. Otkuda to? Možda su korijeni takvog stava u težnji da se prikriju osjećaji prema roditeljima. Namjerno se pokazuje kao ravnodušnost, skoro grubost, kao tobožnji izraz snage i muškosti. Ili je, možda, to zaista gubitak poštovanja prema roditeljima“ (Behmen, 1990:83). Obraćanje roditeljima na lijep i prijatan način zaista govori mnogo o poštovanju kojeg jedan čovjek ima prema njima. Ukoliko odgajatelji žele posredovati ovu vrijednost djeci, oni trebaju krenuti od sebe. Poštovanje se može promatrati kao preteča dobročinstva jer ono podrazumijeva priznavanje tuđeg dostojanstva, a priznavanje dostojanstva je vrlo važna komponenta dobrote. Kroz takav odnos, ne samo da se njeguju temeljni porodični odnosi, već se i posreduje ova vrijednost mlađim naraštajima.

Kao što se može zaključiti iz priloženog, autori *Takvima* u velikoj mjeri tematiziraju dobrotu. Ona predstavlja odgojnu vrijednost koju odgajatelji trebaju posredovati djeci i mladima, i to prvenstveno ličnim primjerom. Kako autori *Takvima* primjećuju, dobrim ophođenjem prema drugima, odgajatelji izravno demonstriraju djeci kakvo ponašanje očekuju od njih. Oni pozivaju sve roditelje i odgajatelje da ohrabruju djecu za promišljanje o tome šta je dobro, a šta ne, nauštrb slijepog prihvatanja i preuzimanja tuđih ideja. Uz ovo, oni naglašavaju poštivanje roditelja i starijih ljudi, jer to predstavlja veoma važnu komponentu dobrote. Na ovaj način, autori *Takvima* afirmišu posredovanje dobrote odgojem i pozivaju sve odgajatelje, a posebno roditelje, na odgovornost koju imaju spram toga.

4.6 Ljepota

Zajedno sa istinom, pravdom i dobrom, ljepota se kroz povijest tradicionalno ubrajala u univerzalne ljudske vrijednosti i kao takva ona je predstavljala važnu temu među filozofima stare Grčke i srednjeg vijeka, ali i među filozofima 18. i 19. stoljeća poput Kanta, Hegela, Schopenhauera, Hanslicka, Schillera i drugih (Sartwell, 2022). S obzirom da postoji više od jednog razumijevanja ljepote, u ovom odlomku će biti predstavljena tri najdominantnija. Riječ je o *objektivističkoj*, *subjektivističkoj* i *metafizičkoj* perspektivi. Jedan od mnogobrojnih filozofa koji zastupaju objektivističko viđenje ljepote jeste Hegel. On promiče ideju ljepote kao *objektivnog svojstva neke stvari*. Samim tim, on smatra da je ljepota stvar sadržaja i oblika vezujući je tako prvenstveno za izgled (Houlgate, 2024). U tom smislu, umjetnost predstavlja način demonstriranja ljepote, zbog čega neki ovu perspektivu nazivaju i *umjetničkom*. Za razliku od ovoga, subjektivističko gledište drži da ljepota nije stvar kakvoće objekta, već da se ona nalazi isključivo *u očima posmatrača*. Tako Hume vjeruje da se estetski doživljaji temelje na osobnim dojmovima i osjećajima, a ne na objektivnim istinama (Gracyk, 2024). Slično stajalište zauzima i Kant koji ljepotu razumijeva kao subjektivni doživljaj nekog objekta, odnosno način na koji reagujemo prema nekom objektu (Ginsborg, 2022). Dakle, objektivisti je shvataju kao svojstvo nekoga ili nečega, a subjektivisti kao doživljaj nekoga ili nečega. Suprotno tome, među filozofima stare Grčke vlada metafizičko gledište u kojem Ljepota predstavlja transcendentalnu Formu. Čini se kako je upravo Platon najviše pisao o ovome. Za njega, Ljepota nije samo puka i površna kvaliteta nekog objekta. Ona je vječna, savršena i nepromjenjiva Forma neovisna o pojavnom svijetu. Šta više, on ljepotu pojavnog svijeta smatra samo načinom oslikavanja Ljepote (Pappas, 2020). Baš iz tog razloga, on zagovara ideju kako se Ljepota može očitovati i u drugim domenama, primjerice u moralnoj i intelektualnoj sferi (Riegel, 2014). Tako se u Platonovim djelima često može naići na vezivanje Ljepote sa Dobrotom i Istinom. Ovakvo gledište je važno jer pokazuje kako ljepota ne mora biti striktno vezana za izgled. Prateći Platonovu logiku, ona se može očitovati i u ljudskom ponašanju, govoru i ophođenju. Samim tim, ona nije isključivo vanjska već i unutrašnja. Ljepota karaktera kojeg krasi velikodušnost i hrabrost može biti podjednako vrijedna kao tjelesna ljepota, ako ne i više. Uzimajući sve ovo u obzir, može se izvesti zaključak kako ljepota, u najširem smislu kazano, predstavlja *sve ono što je ugodno, privlačno ili skladno*, bilo da se radi o nekom predmetu, čovjeku ili ponašanju.

Autori *Takvima* kroz decenije afirmišu vrijednost ljepote u odgoju. Oni pišu o važnosti estetskog doživljaja u životu svakog djeteta, zbog čega poseban fokus stavljaju na odrastanje u prirodi i čistom okruženju. U njihovim priložima su zastupljene i teme zdravlja i fizičke aktivnosti djece, jer sve to itekako utječe na tjelesnu ljepotu. Na ovaj način oni promiču ideju *odgoja u ljepoti*. Uz ovo, oni vrlo dobro prepoznaju i važnost ljepote karaktera, zbog čega pozivaju na odgajanje djece za lijepo ponašanje. Oni naglašavaju važnost lijepe riječi, moralnog ponašanja, te izvrsnog karaktera kojeg krasi ljubaznost, čestitost i čednost. Tako pišu i o važnosti *odgoja za ljepotu*.

Vanjska ljepota – odgoj u ljepoti

Veoma je važno da djeca tijekom svog odrastanja imaju priliku uživati u raznovrsnim estetskim doživljajima. Ona mogu u velikoj mjeri podržati holističan i harmoničan razvoj djeteta (Jenson, 2018). Šta više, istraživanja pokazuju kako veliki dio onoga što djeca nauče dolazi iz aktivnosti povezanih upravo s estetskim doživljajima (Lim, 2005). U tom smislu, okolina u kojoj dijete odrasta može imati dubok utjecaj na njegovu percepciju ljepote, reda i sklada. Kroz estetski uređene i čiste prostore dijete može razviti svoj osjećaj za ljepotu i poštovanje prema istoj. Stoga, autori *Takvima* pozivaju roditelje i odgajatelje da djecu odgajaju u čistoći, prirodi, skladu, harmoniji i redu kako bi djeci pružili priliku za uočavanje ljepote. Kao uzoran primjer *odgoja u ljepoti* uzima se odgoj poslanika Muhammeda a.s. koji je prve godine svoga života proveo na selu, tj. u prirodi, na čistom zraku i suncu. Iako nije odrastao u luksuzu i obilju materijalnih dobara, estetski doživljaj njegovog djetinjstva bio je obogaćen ljepotom prirode koja ga je okruživala. Kroz odrastanje u prirodi, Muhammed a.s. je imao priliku cijeniti jednostavnost, skromnost i ljepotu stvaranja. Razmatrajući ovo, jedan anonimni autor podsjeća čitaoca kakav je efekat takvo iskustvo ostavilo na njega: „I ta sredina, ta priroda, ostavile su pojam nečeg velikog, zastrašujućeg i lijepog, a u isto vrijeme pojam nedokučivog Bića – Boga, koji se javljao u suncu, mjesecu, zvijezdama, u gromu, kiši, u tutnjavi. Muhammedov a.s. odgoj je bio kao i kod druge djece u njegovo doba. Pleme Sad gdje je proveo najranije djetinjstvo bilo je poznato kao lijepo govorničko. Najljepši arapski jezik je bio čuvan u tom plemenu. Svi događaji iz prošlosti i svaki događaj iz svakidašnjeg života bili su pripovijedani u stihovima i odabranim riječima“ (Temelji islamskog vjerovanja, 1956:97). Pozivajući se na običaje koji imaju duboko korijenje u životnoj praksi Poslanika i koji pronalaze podršku u modernim znanstvenim istraživanjima, autori *Takvima* argumentiraju kako se djeca trebaju igrati u prirodi

na čistom zraku, te biti fizički aktivna razvijajući time svoju muskulaturu i održavajući svoje zdravlje. Oni pozivaju sve roditelje i odgajatelje da djecu pouče streljaštvu, jahanju, plivanju i sličnim sportovima, da organiziraju sportska natjecanja i okupljanja, te da dopuste svojoj djeci igru i druženje sa drugom djecom vodeći računa „da se njihovo dijete isključivo igra sa odgojenom djecom, čuvajući da im dijete ne nauči raskalašen govor i nepoželjno ponašanje pri srdžbi i uzbuđenju do kojih dolazi tijekom igre“ (Suvejd, 1996:97). Držanje do ovakve prakse može pružiti djeci jedinstvenu priliku za istraživanje, otkrivanje i učenje, a sa sobom donosi i pregršt benefita koji doprinose dječijem rastu i razvoju.⁴⁴ Tjelesne aktivnosti i igra mogu se usko vezati za odgoj djece jer podržavaju izgradnju pozitivnih osobina ličnosti, stjecanje znanja, te razvoj sposobnosti, umijeća i navika. U pedagogiji, one se svrstavaju u područje tjelesnog odgoja koje ima ključnu ulogu u svestranom razvoju ličnosti.⁴⁵ Osim što posjeduju odgojnu svrhu, tjelesne aktivnosti i igra doprinose zdravlju djeteta i razvoju tijela. One su veoma važne za razvoj mišića, te grube i sitne motorike. Međutim, kao je u odgoju sve povezano, tako su uz ovo područje važna i ostala područja. Pored toga što boravak u prirodi podržava *odgoj u ljepoti*, čistoća tijela i prostora također igra važnu ulogu. Kada dijete odrasta u čistoći, ono ima priliku uočiti ljepotu i vrijednost u njoj. Ono stječe higijenske navike i razvija poželjne osobine ličnosti. Autori *Takvima* kroz desetljeća ukazuju na ovo, ističući kako je veoma je važno da dijete odrasta u okruženju koje *odiše čistoćom*. Oni primjećuju da se djeca rađaju čista, pa zbog toga naglašavaju kako je potrebno „da dijete raste u društvenom ambijentu koji odiše sličnom čistoćom kako bi se ona održala“ (Prljača, 2018:6). Poznato je da čisto okruženje doprinosi dječijem zdravlju i blagostanju. Odrastanje u takvom okruženju treba

⁴⁴ Igra na otvorenom, sportska natjecanja, atletika i gimnastika bile su cijenjene još u vrijeme starih Grka. U Ateni su djecu odgajali tako da budu vješta u lovu, bacanju koplja i hrvanju (Pranjić, 2010:46). Neki pedagoški mislioci, primjerice Jean-Jacques Rousseau, također zastupaju veoma slično mišljenje po ovom pitanju: „Umjesto da ga pustite da se guši u zatvorenom, izvedite ga svaki dan na livadu. Tamo neka trči, igra se, padne stotinu puta; što češće to bolje, prije će naučiti da ustane sam. Užitek slobode nadomjestit će za mnoge modrice“ (Rousseau, 2019:52). I naučna istraživanja su potvrdila važnost ovakve vrste aktiviteta za dječiji razvoj. Primjer toga je istraživanje koje su proveli Pellegrini i Smith (1998) čiji nalazi impliciraju da „grublje igre poput hrvanja i prevrtanja imaju važnu ulogu u jačanju, izdržljivosti i integraciji motoričkih aktivnosti, kao i u mogućnosti da dijete interpretira osjećaje, te upozna vlastito okruženje“ (Pellegrini i Smith, 1998; prema Mårtensson, 2010:11).

⁴⁵ Kako Vukasović (1990) ističe, tjelesnim odgojem se dijete potiče na razvijanje moralnih i estetskih osobina, smisla za lijepo, uočavanje, doživljavanje i stvaranje estetskih vrednota, na njegovanje drugarstva i zajedništva, razvijanje karakternih odlika i navika kulturnog ponašanja, itd.

predstavljati osnovno pravo svakog djeteta.⁴⁶ Ovo zagovara i Omerdić (1998) koji ističe kako dijete odmah po rođenju „treba čekati čista postelja i namirisana odjeća“ koja će ga „navikavati na čistoću, miris i lijepu odjeću od rođenja“ (Omerdić, 1998:83). I zaista, sva djeca zaslužuju da svoje djetinjstvo provedu u čistom i bezbrižnom okruženju. Osiguravajući takvo okruženje, djetetu se izravno posreduje ljepota kao njemu ostvariva vrijednost do koje treba čuvati. Zbog toga Durmišević (1988) tvrdi kako navikavanje djeteta na čistoću utječe na *skladan razvoj ličnosti*. Kada odgajatelji drže do čistoće, oni djetetu pokazuju da je čistoća vrijedna i lijepa. Stoga, odrastanje u čistoći i prirodi znači *odrastanje u ljepoti*. Takvo iskustvo doprinosi razvoju smisla za lijepo i nudi priliku za estetski doživljaj još od najranije dobi.

Unutrašnja ljepota – odgoj za ljepotu

Iako je čistoća okruženja u kojem dijete odrasta važna, to nije jedini oblik čistoće kojoj treba posvetiti pažnju. Kada je u pitanju odgoj, može se argumentirati kako čistoća duše predstavlja podjednako važan cilj. Čovjek čija je duša čista ophodi se prema drugima na način koji odiše *odgojenošću*. U islamu, ovaj princip je poznatiji kao *ahlak* ili lijepo ponašanje, a autori *Takvima* često pišu o njemu.⁴⁷ Tako, oni naglašavaju značaj lijepe riječi, bontona, te izvrsnog karaktera kojeg krasi skromnost i ljubaznost. Na ovaj način, oni izravno povezuju čistoću duše za ljepotu. Vrlo lijep primjer toga je prilog autorice Alispahić (2022) koja piše: „Mi se u našoj Bosni i Hercegovini kroz stoljeća rađamo i umiremo okupani, u redu i u čistoći! Kad smo bili djeca, učili su nas da je svaka mrvica hljeba važna, da se ne smije prosipati, bacati niti po njoj gazati. *Mrve plaču i njihov plač se čuje do neba* govorili su stariji, a mi smo tako naučili da svaku mrvicu pojedemo ili da ostatke hrane prospemo pticama“ (Alispahić, 2022:123). Kao što se može zaključiti iz prikazanog, ova autorica prepoznaje ulogu odgoja u razvoju lijepog ponašanja. Kroz čovjekovo ophođenje, njegova ljepota se može uočiti u svakodnevnim sitnicama poput iskazivanja poštovanja i zahvalnosti prema hrani i drugim blagodatima koje

⁴⁶ Kako upućuju Macintyre i Strachan (2021) UNICEF promiče ideju da je čistoća u djetinjstvu pravo svakog čovjeka tj. djeteta. Ono uključuje siguran i sanitaran porod, čisto tijelo i okruženje, svježije majčino mlijeko, zdravu hranu, uredno mjesto za igru i dr.

⁴⁷ Objašnjavajući koncept ahlaka Hodžić (2003:5) piše: „Ahlak predstavlja sadržaj one duševne i duhovne ljepote i dobrote koja se u Kur'anu opisuje kao *sklad najljepši*, a koja se postiže činjenjem dobra u predanosti Bogu, na putu čovjekova samosavlađivanja, voljnim, emotivnim i intelektualnim naporom i unutarnjom borbom, *najvećom borbom* sa samim sobom, u težnji ka Savršenstvu, Vječnosti, Jedinstvu, Dobroti, Ljepoti, Pravičnosti i drugim svojstvima Božijim“.

posjeduje. Briga o ovim detaljima itekako može uvećati ljepotu svakog čovjeka. Šta više, mnogi ljudi drže da je to važnije od izgleda. Karić (2016) ističe kako „ljepota nije u odjeći kojom se gizdamo“, već kako je prava ljepota ustvari „ljepota odgoja“ (Karić, 2016:176). Omerdić (1998) to također naglašava, no nešto slikovitije. On koristi metaforu voća ističući kako je „behar lijep“, ali kako je „ukusan plod ljepši“ (Omerdić, 1998:84). Time poručuje kako je vrednija ljepota koja se ne može vidjeti golim okom. Čovjek izgledom može biti lijep, ali je ljepši onaj koji je lijepo odgojen – koji lijepo govori i sa poštovanjem se ophodi prema drugima. Tako se u *Takvimu* autori referiraju na razne mislioce koji pišu o konceptu *edeba*, odnosno lijepog odgoja.⁴⁸ Među njima je nesumnjivo najznačajniji filozof Muhammed al-Ghazali i njegova knjiga *Ihja ulumid-din*, čiji je odlomak o odgoju prikazan u *Takvimu* 1989. godine. Kako stoji u prikazu, on se drži mišljenja da su dječija srca po svojoj prirodi „čista poput nepatvorenog i skupocjenog dragulja bez bilo kakve slike ili ureza na sebi“ (Al-Ghazali, 1989:161). Pritom, naglašava kako roditelji imaju veliku odgovornost kada je u pitanju odgoj njihove djece jer se u njihovo srce može utisnuti i dobro i loše. Prirodni stid djece vidi kao pozitivnu karakteristiku koju „ne treba ubijati, već iskoristiti kao pomoćno sredstvo u odgoju“ (Al-Ghazali, 1989:162). Vrlo je jednostavno uočiti kako u odgoju al-Ghazali daje prednost umjerenosti nad pretjerivanjem, skromnosti nad raskošju, radinosti i trudu nad lijenošću, te pristojnosti nad samoisticanjem. On piše: „Da bi mu tijelo očvrstnulo, postelja u kojoj spava ne smije biti previše mehka, jer u protivnom, moglo bi se udebljati i naviknuti na udobnosti i uživanja, čemu kasnije u životu neće moći odoljeti. Dakle, treba ga privikavati na tvrdu postelju i na skromnost u jelu i oblačenju. Treba ga navikavati na povremene šetnje, da se bavi sportom i mnogo kreće. Učiti ga da ne hoda razgolićen, da previše ne žuri i da ne maše rukama, nego da ih drži uz tijelo. Zabranjivati mu da se pred svojim vršnjacima hvali onim što njegovi roditelji imaju, koju vrstu hrane jede, šta oblači i kakav školski pribor posjeduje. Naprotiv, treba ga podučavati skromnosti, da cijeni i poštuje svakog onog s kime razgovara i da bude ljubazan prema njemu. Treba mu sugerisati da iz pristojnosti ništa od druge djece ne prima, nego ga učiti da se veličina ogleda u davanju, a ne u primanju“ (Al-Ghazali, 1989:164). Ovakvim i sličnim citatima, al-Ghazali poziva na *umjerenost* koja se visoko vrednuje u islamu, ali i u mnogim drugim kulturama⁴⁹. Upravo umjerenost doprinosi skladu, ravnoteži i ljepoti

⁴⁸ Prema Sijamhodžić-Nadarević (2017) riječ *edeb* u svom izvornom značenju predstavlja dobar odgoj, otmjenost i pristojnost. Tako autorica spominje *edeb* pri jelu, piću, odijevanju, razgovoru, druženju, itd.

⁴⁹ U antičkoj grčkoj filozofiji se zagovara *aurea medicritas* odnosno zlatna sredina, a u kineskoj filozofiji *jin i jang*. Budizam promovira *madhyamā-pratipad* ili srednji put, a konfucijanizam koncept srednje ravnoteže ili

koju ljudsko pretjerivanje narušava. Zbog toga se danas širom svijeta zagovara balansirana ishrana, ravnoteža između posla i odmora, jednaka doza druženja i vremena za sebe, te srodni koncepti. Umjerenost u čovjekovom djelovanju, skladni pokreti, lijepo ponašanje i govor djeluju pozitivno na percepciju drugih, uvećavajući time čovjekovu ljepotu u njihovim očima. Odgoj djece na ovakav način, tj. *za ljepotu*, može voditi ugodnijem, plemenitijem, punijem i smislenijem životu. Zbog toga odgajatelji trebaju nastojati, baš poput autora *Takvima*, da ukazuju na važnost posredovanja ove vrijednosti odgojem.

Evidentno je da autori *Takvima* tematiziraju vrijednost ljepote. U svojim priložima, oni naglašavaju važnost vanjske ljepote, tj. *odgoja u ljepoti* i unutrašnje ljepote, tj. *odgoja za ljepotu*. Što se tiče *odgoja u ljepoti*, autori ističu važnost odrastanja u prirodi, na čistom zraku i na otvorenom. Kako se boravak djece u prirodi često vezuje za tjelesnu aktivnost, autori *Takvima* primjećuju i vrijednost dječije igre. Tako, savjetuju sve roditelje i odgajatelje da pouče djecu jahanju, plivanju i lovu, te da za njih organiziraju sportska takmičenja. Oni primjećuju i važnost čistoće tijela i okruženja u kojem dijete odrasta držeći da takvo okruženje uveliko utječe na formiranje sposobnosti estetskog doživljavanja i vrednovanja. Stoga, zagovaraju brigu o djeci na način koji će održati njihovu prirodnu čistoću sa kojom se rađaju. S druge strane, kada je riječ o *odgoju za ljepotu*, autori pišu o odgajanju djece na način da ona uoče vrijednost u ljepoti ljudskog karaktera, te da njeguju profinjeno ponašanje i lijepo ophođenje prema drugima. Zbog toga se poseban fokus stavlja na umjerenost pri djelovanju, kao i na koncepte *edeba* i *ahlaka*, tj. na islamske koncepte lijepog odgoja i lijepog ponašanja.

zhong yong. U Joruba kulturi u Zapadnoj Africi dominira koncept *ìwà*. Dakle, jasno je da se umjerenost cijeni širom svijeta.

4.7 Svetost

Kroz povijest, pojam *svetost* se tumačio na raznolike načine, ali se bez obzira na ovo ipak mogu pronaći i neke zajedničke ideje u različitim interpretacijama: svetost je odvojeno od običnog (profanog) svijeta; ono predstavlja vrhovnu vrijednost i smisao života; to je vječna Stvarnost za koju se priznaje da je postojala prije nego što je postala spoznata i da je spoznata na različitim načinima od načina kroz koji se spoznaju obične stvari (Streng, 2024). Dakle, i kod ove vrijednosti dominira *metafizičko razumijevanje* u kojem Svetost predstavlja vječnu i neovisnu *Kategoriju*. Tako, Otto (1983) drži da Svetost nadilazi oblik, te da su oblici kroz koje se ona očituje samo obične sjenke. Slično tome, Schuon (2000) pripisuje Svetost kategoriji čija je jasnost nerazgovijetna. On Svetost definiše kao „utkivanje Nestvorenog u stvoreno, Vječitog u vremenito, Bezgraničnog u prostorno, Bezobličnog u oblik“ (Schuon, 2000:200). U religioznoj misli ta kategorija predstavlja samog Boga koji očituje svoje postojanje u različitim formama, pa tako i u čovjeku. Zbog toga, u abrahamskim religijama Bog ohrabruje čovjekovo nastojanje da *dosegne Njega* utjelovljivanjem *Njegovih osobina*. Svetost se u tom smislu ogleda u poštivanju Božijih zapovijedi koje trebaju pomoći ljudima da tijekom svoga života postanu što bolji.⁵⁰ Dakle, naglasak je na duhovnom rastu, odnosno kretnji duše ka *Savršenstvu*. Stoga, na svetost se ne mora isključivo gledati kao na metafizičku kategoriju – ona se može očitovati i u čovjeku.⁵¹ Svetost prožima čovjeka u potpunosti i zbog toga podrazumijeva duboko poštivanje i cijenjenje čovjeka kao Božijeg stvorenja. U tom smislu, svetost kao univerzalna ljudska vrijednost mora predstavljati i odgojnu vrijednost.⁵² Bez njena posredovanja odgojem, ne bi se

⁵⁰ Hasanović (2022) spominje jedno kazivanje u kojem Muhammed a.s. prenosi da je Uzvišeni Bog rekao: „Ničim Mi se Moj rob ne može više približiti nego onim što sam mu učinio obaveznim, a neprestano Mi se Moj rob približava i dobrovoljnim obredima – sve dok ga ne zavolim. A kada ga zavolim, bivam njegov sluh kojim sluša, vid kojim gleda, ruka kojom hvata, noga kojom hoda. Ako Me nešto zamoli, zasigurno ću mu to dati, a ako zatraži utočište kod Mene, sigurno ću ga zaštititi“ (Hasanović, 2022:78).

⁵¹ Otto (1983) navodi da grčka riječ *sebastós* znači *dostojan obožavanja*, ali i to da *sebastós* ne pripada u potpunosti nijednom stvorenju, te da bi bilo bezbožno vrednovati čovjeka tako visokim stepenom. Međutim, on ne odbacuje ideju da svaki čovjek posjeduje *dostojanstvo vrijedno poštovanja* upravo zbog *Svetosti koju ima u sebi* tj. dio božanskoga u sebi. I Halilović (2008) prepoznaje ovo. On spominje kako je, po slovu Časnog Kur'ana, u čovjeka udahnuta duša od Božijeg Duha, te da je upravo duša ta koja čovjeka čini posebnim u odnosu na druga stvorenja. Čin udahnjivanja duše on opisuje kao čin sjedinjavanja nebeskog i vanmaterijalnog sa onim što je zemaljsko i materijalno.

⁵² O svetosti kao odgojnoj vrijednosti pišu mnogi pedagoški mislioci: Kerschensteiner, (1926); Vuk-Pavlović, 1932; Matičević, 1991; Slatina, 2023; itd.

mogla razvijati svijest o vrijednosti čovjeka. A kako je čovjek svet, svet je i svaki vid njegova postojanja na ovom svijetu. Zbog toga, svetost se može očitovati u svemu onome što čovjek jeste: ljudsko biće, nečije dijete, nečiji roditelj, pripadnik određene kulture i tradicije, građanin svoje domovine, itd. Tako, prožimajući svaki dio čovjekova postojanja, svetost predstavlja sve ono što čovjek ima potrebu štiti. Međutim, ono što je sveto za jednu osobu možda neće biti sveto za drugu jer to uveliko ovisi od odgoja, sredine i kulture u kojoj je osoba odrasla, te od ličnih uvjerenja koja su nastala kao ishodi prethodno spomenutih procesa. To se vrlo jednostavno može uočiti u primjeru dvije žene: jedna žena smisao svoga života ostvaruje kroz ulogu majke, dok druga smisao svoga života pronalazi u čistoći i čednosti. Iako u potpunosti suprotni, oba spomenuta primjera predstavljaju svetost upravo zbog toga što su oba pozitivna – jer da bi nešto bilo sveto ono mora biti dobro, ono mora biti *vrijedno*. U skladu s tim, vrijednosti do kojih držimo se transformišu u svetost. Upravo na tragu toga Slatina (2023) spominje da je *sve-to* sukus svih prethodno prikazanih vrijednosti. Ovakav pristup upućuje na to da čovjek ne može držati do svetosti ukoliko ne drži do istine, pravde, dobrote i ljepote.

Autori *Takvima* vrijednost svetosti uočavaju u svih sferama čovjekova života. Oni je vežu za čovjekovo dostojanstvo, život i postojanje. Time promiču *čovjekoljublje* kao praksu kojom se afirmiše držanje do čovjekove svetosti. Dakle, oni pozivaju sve roditelje i odgajatelje da odgajaju djecu tako da vole ljude i čine drugima dobro, držeći da će na ovakav način živjeti ispunjenim i sretnim životom. Velik fokus stavljaju i na *porodično okruženje* u kojem dijete odrasta, jer roditelji neće moći posredovati vrijednost svetosti svome djetetu ukoliko budu upražnjavali štetne navike i živjeli na način koji nije dostojan čovjekovog dostojanstva. Oni također pišu i o *majčinskoj ljubavi*, držeći da samo majka može voljeti čovjeka bezuvjetno, priznajući time njegovu svetost. Uz ovo, oni naglašavaju i važnost prosvjećenosti svih žena koje jesu majke, jer majka svojim ponašanjem ostavlja velik trag na svoje dijete. Dodatno, oni promovišu i vrijednost prokreacije, ističući kako djeca predstavljaju blagodat ovog svijeta i kako je sretnija ona porodica koja ima više djece.

Čovjekoljublje – afirmacija čovjekove svetosti

Ljudi koji drže do svetosti visoko vrednuju ljudsko dostojanstvo. Oni izravno pokazuju kako im je stalo do blagostanja i dobrobiti svih ljudi, baš zato što je čovjek, kao stvorenje koje posjeduje dušu od Boga udahnutu, dostojan poštovanja. Takvi ljudi prepoznaju suštinsku i neotuđivu vrijednost ljudskog života, te se trude da na svakom koraku demonstriraju vrijednost

čovjekoljublja. I autori *Takvima* često naglašavaju važnost posredovanja ove vrijednosti djeci. Primjerice, Mešić (1984:79) ističe kako odgajatelji trebaju „odgajati djecu da drugima žele ono što žele i sebi“. Ovakav stav zaista predstavlja istinski i nesebični altruizam. Svi odgajatelji su dužni odgajati djecu tako da vole, cijene i drže do drugih. Iako ovo odgojno nastojanje nije nimalo jednostavno, Fehrić (1984) smatra kako ono nema alternativu. Naprosto, odgajatelji moraju dati sve od sebe da ga ostvare. Stoga, on predlaže manje korake i to upravo kroz djelovanje u lokalnoj zajednici, tj. kroz dobročinstvo prema „susjedima s kojim dijelimo i dobro i zlo“ (Fehrić, 1984:93). Odgajanje djece da njeguju prisne odnose sa njihovim najbližim može postaviti dobre temelje za djelovanje u odrasloj dobi. Iako se može učiniti neznatnim, činjenje dobra onima sa kojima čovjek svakodnevno stupa u kontakt donosi velike promjene. Kada ljudi osjete blagodat dobrote koju im susjed iskazuje, mogu poželjeti da i oni učine dobro drugome. Zbog toga je važno djeci napominjati kako njihovo dobročinstvo nije beznačajno, koliko god se malim ono činilo. Međutim, veoma je apstraktno kada se kaže da je poželjno činiti dobro drugima. Ovo uočavaju i autori *Takvima* koji podsjećaju čitaoce kakvo to ponašanje istinsko čovjekoljublje podrazumijeva. Haverić (1999) ističe da dijete treba „od malih nogu navići na poštivanje starijih, na kolegijalnost, na srdačno pristupanje braći i sestrama, da bude iskreno, otvoreno, da ne dira u tuđu imovinu, da voli ljude oko sebe, svoj kraj i svoju domovinu“ (Haverić, 1999:273). On drži kako su ovo *zakoni života* i kako se bez poštivanja istih ne može živjeti u zajedništvu i harmoniji. Iako odgovornost za posredovanje čovjekoljublja spada na sve odgajatelje, neki autori ipak ističu kako je prije svega *roditeljska dužnost* da djecu „pouče ljubavi prema sebi, rodbini, komšijama, sirotinji, svom narodu i državi, pripadnicima drugih vjera, nacija i rasa“ (Odgoj islamske mladeži, 1965:115). Uz to, oni naglašavaju kako djecu treba „posebno upoznati da se kod njih nikada ne smije pojaviti šovinistička mržnja, jer su – kako kaže Muhammed a.s. – svi ljudi ove planete *Božija porodica*, pa je najbolji onaj koji čini najviše dobra toj porodici“ (Odgoj islamske mladeži, 1965:115). I zaista, čovjekoljubljem se na najbolji način odaje počast čovjeku kao najvrijednijem Božijem stvorenju. Njime se očituje držanje do svetosti. Nažalost, postoje ljudi koji čitav život provode ispunjavajući vjerske obaveze, zanemarujući pritom njihovu suštinu. Zadatak obredoslovlja je da oplemeni ljudski karakter i da potakne čovjeka na činjenje dobra. Kao što to Bristrić (1989) napominje, vjerski obredi nisu, niti smiju biti puke obaveze i same sebi svrha. Njihov cilj je „da odgoje ljude, učine ih plemenitim, humanim i korisnim članovima zajednice“ (Bristrić, 1989:41). Ovakvim stavom on eksplicitno afirmiše ideju *dosezanja Svetosti* kroz obredoslovlje i činjenje dobrih dijela. U odgoju, djecu se ne smije prisiljavati da površno ispunjavaju vjerske propise. Naprotiv, trebaju im se objašnjavati razlozi zbog kojih Bog naređuje ljudima da budu

pošteni, da govore istinu, čuvaju tuđi imetak, poštuju roditelje, itd. Odgajatelji će ovakvim pristupom pomoći djeci da sama uoče vrijednost u tome. Prisjećajući se prijašnjih vremena, Alispahić (2022) piše kako se *odgoj za čovjekoljublje* u narodu oduvijek cijenio. Pritom, ona nudi i slikovit primjer: „Djeca su od malih nogu navikavana da u *neku kuću* odnesu *nešto* u sahanu, na tepsiji, u korpi, pokriveno, tiho, bez pompe, nekad pred akšam, da niko ne vidi, jer se znalo da *nije džaziz zaspati ako znaš da ti je komšija gladan*“ (Alispahić, 2022:117). Ova autorica nadalje argumentira kako se ovakva praksa mora održati jer svo napredovanje u nauci i tehnologiji neće biti od koristi ako ljudi ne budu samilosni prema drugima. I Durmišević (1988) to prepoznaje. On ističe da će „um, ma koliko bio obrazovan, biti bez koristi ako uz njega ne postoji plemenita duša i osjećajno srce“ (Durmišević, 1988:57). Zbog toga odgajatelji trebaju nastojati odgajati djecu svestrano. Oni ne smiju dopustiti da djetetova emocionalna sfera ispašta zbog pretjerane zauzetosti intelektualnim odgojem. Odgoj mora biti holističan i sveobuhvatan, a odgojenost nekog pojedinca se najlakše može uočiti kroz njegov odnos prema drugim ljudima. Stoga, autori *Takvima* napominju čitaocima da su „darežljivost, oprost i strpljenje svojstva dobro odgojena čovjeka“ (Karić, 1985:163), te da je „jedan od prepoznatljivih znakova lijepog odgoja i zlo dobrim uzvratiti“ (Silajdžić, 1994:19). Oni pozivaju sve roditelje i odgajatelje da odgajaju djecu na način koji će im pomoći da sutra budu spremna voljeti ljude i biti od pomoći drugima. Iako altruizam podrazumijeva činjenje dobra bez očekivanja nagrade ili neke koristi, može se slobodno tvrditi kako činjenje dobra drugima donosi sa sobom mnoge nematerijalne nagrade. Kada se dijete odgaja od malih nogu da bude ustrajno na činjenju dobrih djela, ono razvija osobine ličnosti koje će mu pomoći da tijekom svoga života ostvari prijateljstva sa drugima, a to je zaista najvrijednija nagrada. Ovo prepoznaju i autori *Takvima* koji drže da su „prijatelji najveći ovosvjetski dobitak – ukras u izobilju i zalog u oskudici“ (Al-Mukafa, 1989:134). I zaista, vrijednost prijateljstva je neprocjenjiva. Prijatelji pružaju podršku i pomoć u svijetu koji se ponekad čini surovim. Oni su tu da učine druge voljenima, što i jeste smisao čovjekoljublja. A budući da prijateljstvo dobrih ljudi nastaje radi samog dobra, Miskivejh (1989) ističe kako je takvo prijateljstvo stalno jer je stalno i dobro na kojem je prijateljstvo zasnovano. Tako, dobročinstvo i čovjekoljublje sa sobom donosi razne prednosti i poklone života koji se ne mogu dobiti ni na jedan drugi način. Prijateljstvo u ime *Svetosti, Dobrote i Ljubavi* obogaćuje život, uči čovjeka vrijednim lekcijama i potiče ga da ostane ustrajan na putu dobra. Oni koji zagovaraju ovakav odgoj, mogu biti sigurni da će nove generacije mladih ljudi izrasti u *insane* koji će visoko vrednovati svakog čovjeka i u tome uočavati suštinu svetosti.

Značaj okruženja za posredovanje svetosti

Okruženje u kojem dijete odrasta je jedan od mnogobrojnih presudnih faktora koji utječu na odgojne ishode. Ono ostavlja snažne posljedice na djetetov socio-emocionalni razvoj (Mullan i Higgins, 2014). Iako se u javnom diskursu vrlo često govori o socio-ekonomskim faktorima i njihovom utjecaju na kvalitetu fizičkog okruženja, autori *Takvima* ipak pišu o atmosferi koja vlada unutar porodice i koja ili pospješuje posredovanje svetosti ili predstavlja prepreku na putu njenog posredovanja. Dakle, oni ističu važnost odrastanja unutar takvog okruženja koje će iz djeteta izvući ono najbolje. Primjerice, Haverić (1999) zamjećuje kako o dobrom odgoju nema ni govora u kući u kojoj vlada nered nečistoća i alkoholizam, i u kojoj se *živi životom nedostojnim čovjeka*. On tvrdi kako takva atmosfera u porodici donosi čak više štete nego siromaštvo i neimaština. Nažalost, mnoge se porodice suočavaju sa ovakvim izazovima. Posljedice odrastanja u ovakvom okruženju su brojne i vrlo su često pogubne za dječji razvoj.⁵³ Zbog toga je od posebne važnosti da roditelji i sami drže do svetosti kako bi mogli stvoriti okruženje koje je vrijedno ljudskog dostojanstva. Škapur (1969) ističe kako je navika mnogih roditelja da se žale na ponašanje svoje djece i da razloge pripisuju *porocima vremena* ne primjećujući pritom da su oni ti koji najviše utječu na njihovo ponašanje. Tako piše: „Zloća djece nije došla sama od sebe, a ni poroci vremena pali sami s neba. Naši su pređi ovu zakonitost prilično shvatili i u tom pravcu dan i noć utjecali na formiranje zdravih misli kod svoga potomstva. Danas, međutim, otac pije, a sin mu čašu lije, roditelji psuju, a djeca im se podsmjehuju. Djeca se dobrim dijelom hrane haramom, na svakom koraku gledaju haram postupke, slušaju haram riječi svojih roditelja i sasvim je prirodno da idu haram putem“ (Škapur, 1969:70). Ovaj autor koristi pojam *haram* koji označava sve ono što je Bog ljudima zabranio zbog toga što ono izravno narušava čovjekovo dostojanstvo. U islamu, to su postupci poput varanja, laganja, vrijeđanja, ogovaranja, opijanja, mučenja, ubijanja, i sl. Ovakvo ponašanje ne oslikava visoko vrednovanje ljudskog dostojanstva i držanje do svetosti. Haram stvari ne mogu biti svete, a ukoliko roditelji i odgajatelji žele posredovati vrijednost svetosti djeci oni moraju izbjegavati činjenje ovakvih stvari. Uvidom u nalaze istraživanja, da se uočiti kako autori *Takvima* primjećuju da se roditelji ne ponašaju dobro. Oni često pišu o lošem ponašanju roditelja, pri čemu velik fokus stavljaju na alkoholizam. Ističu kako se alkohol pije

⁵³ Rezultati do kojih su došli Evans i suradnici (2004) u svom longitudinalnom istraživanju upućuju na zaključak da zdravo okruženje za razvoj djeteta zahtjeva redovitost, konzistentnost, predvidljivost i mogućnost kontrole, te da okruženje koje ne odgovara ovim osobinama može negativno utjecati na razvoj samoregulacije – djetetovu sposobnost upravljanja vlastitim ponašanjem i emocijama.

„pri rođenju djeteta, pri uspjehu u školi, na poslu, pri žalosti, pri sklapanju brakova, na sijelima, poslije ručka i večere“ te kako to „ne daje nikakvu korist, nego samo bolest, stradanje i gubitak pojedincu, njegovoj porodici i čitavoj zajednici“ (Alkohol i droga, 1983:48). I Spahić (1987) ističe kako se loše navike djece, posebno navika prema alkoholu, najčešće formiraju već u roditeljskoj kući. On tvrdi kako je ono što čovjek vidi u svome djetinjstvu od velike važnosti za njegov kasniji život. Tako piše: „Dijete već u najmlađe doba, u vrijeme kada ne može da razlikuje šta je dobro, a šta zlo, vidi kako se kupuju, donose kući i troše alkoholna pića, pa čak i kako se prave... Tako malo dijete, prije nego što može da procjeni i shvati, preuzima postupke i navike starijih. Zato je prvi i najvažniji uslov dobrog odgoja djeteta dobar primjer starijih – roditelja i ostalih članova porodice“ (Spahić, 1987:71). Kada se unutar porodice ne drži do svetosti i kada se upražnjavaju štetne navike po čovjeka poput alkoholizma, narkomanije, kockanja i klađenja, onda se posljedice toga najviše odražavaju na djecu. Rezultat su vrijednosno dezorijentisani mladi nad kojima niko ne vrši nadzor i koji skitaju ulicama čineći nered. Smajkić (1981) se zbog toga tuži na roditelje koji nisu uspjeli posredovati vrijednost svetosti djeci. On također prepoznaje kako ne držanje do svetosti uglavnom potječe iz porodice: „Dugokosi i raščupani mladići i djevojke, uživaoci droga, koji ne pridaju nikakvu važnost svom izgledu i koji vode ljubav na javnom mjestu, u najviše slučajeva potječu iz domaćinstava u kojima su izgubili ljubav svojih roditelja, a roditelji autoritet i poštovanje svoje djece“ (Smajkić, 1981:42). Zbog toga, roditelji trebaju biti uzor svojoj djeci. Oni im trebaju svojim primjerom pokazati kako da drže do svetosti. Ismetagić (1978) čak ističe kako su roditelji dužni pozivati djecu na dostojanstveno življenje sve dok su živi, pa čak i onda kada ona odrastu i postanu samostalna. Zbog toga kritikuje roditelje koji posvećuju više vremena materijalnim stvarima nego odgoju svoje djece. On piše: „A kako tužno izgledaju zidovi luksuznih kuća za odmor, kako tužno izgledaju limovi automobila, kako tužno izgledaju ispijene šolje kafe na koje je utrošeno bezbroj sati, kako tužno izgledaju sati i sati besposleno provedenog vremena kada djeca griješe“ (Ismetagić, 1978:32). U *Takvimu* se inače kritikuje pre naglašenost materijalizma koja vlada u društvu. Autori ističu kako ljudi nerijetko materijalne stvari poistovjećuju sa svetošću nesvjesni činjenice da materijalno nikada ne može dosegnuti nivo svetog. Hasanović (1976) piše kako savremeno društvo pati od kompleksa više materijalne vrijednosti, te kako humaniziranje čovjeka dobija drugorazredni značaj jer duhovne vrijednosti bivaju smještane u drugi plan. On ističe kako je to loša praksa i kako se ljudi, umjesto toga, trebaju posvetiti svojoj porodici: „Nastojanje da se osigura materijalna egzistencija nikada ne smije dovesti do zanemarivanja porodice, jer nikakve materijalne vrijednosti ne mogu nadomjestiti bol koju donosi slabljenje i raspad porodičnih veza. Nemojmo se zavaravati da

ćemo se s djecom više družiti kada odrastu, jer se jednom izgubljeno vrijeme i propuštene prilike ne mogu nadoknaditi“ (Hasanović, 2015:222). Osim što jača porodične veze, zajedničko provođenje vremena ukazuje članovima porodice da je čovjeku stalo do njih i da porodica predstavlja za njega izuzetnu vrijednost. Naravno, ovo se ne treba samo odnositi na užu porodicu, već i na širu. Kako Omerdić (2017) ističe, ranije je bilo više susretljivosti i brige o blagostanju rodbine. Ljudi su bili dobri, ljubazni i uslužni prema svojim rođacima koliko god koljena da su bili udaljeni od njih. Ovu tradiciju je važno njegovati jer ona održava bliske odnose među članovima porodice. Kada čovjek provodi vrijeme sa svojom porodicom, kada posjećuje rodbinu, kada čini dobročinstvo i širi ljubav, te kada se kloni štetnih navika, on time izravno pokazuje djeci kako je poštivanje dostojanstva svakog čovjeka, ali i vlastitog, vrijedno i kako to predstavlja osnovu za jedan veoma ispunjen, ostvaren i svet način življenja.

Majčinstvo i prokreacija – afirmacija čovjekove svetosti

Osim što je važno njegovati rodbinske veze i stvarati porodično okruženje koje cijeni svetost ljudskog dostojanstva, autori *Takvima* zagovaraju i prokreaciju ističući pritom kako su djeca „neprocjenjiva blagodat“ (Krzić, 2016:147), te kako porodica treba biti „izvor sreće za bračne drugove i njihovo potomstvo“ (Mašović, 1992:58). Mnogi se slažu sa stavom da su djeca najveći dar kojeg život može nekome pružiti. Njihova radoznalost, radost, energija i ljubav unose svjetlost i toplinu u dom, pružajući životu njihovih roditelja jedan novi smisao. Jednostavno rečeno, ona čine život ljepšim. Tako, Gavrankapetanović (1992) argumentira kako ljudi, ako žele biti sretni, trebaju imati što više djece, jer prema njegovom mišljenju *više djece znači i više sreće*. On ističe: „A obitelj, dom pun djece, uz dobre roditelje je pravi dom sreće. Žagor dječijih riječi izaziva radost. Pun dom, to je pravi dom“ (Gavrankapetanović, 1992:87). Nadalje, on primjećuje kako ljudi sa divljenjem gledaju žene koje su rodile mnogo djece. Na ovaj način pokušava ukazati i na vrijednost majčinstva koja se spominje i u drugim priložima. Naime, mnogi autori *Takvima* ističu kako je najplemenitiji i najsvetiji poziv kojem se žena može odazvati upravo poziv majke, žene koja je rodila i odgojila zajednici korisnu djecu. Zbog toga pozivaju čitaoce da „poštuju svaku ženu koja je nečija majka, a svakako svoju majku najviše“ (Mešić, 1984:81). Pritom, oni naglašavaju kako se majkama ne ukazuje dovoljno poštovanja. Kritikuju loše ophođenje države prema njima, njihov nizak socijalni status i nedovoljno priznatu ulogu u društvu. Izetbegović (1968) osuđuje činjenicu da žena koja radi u kafani može ostvariti penziju, a majka koja je rodila i odgojila djecu ne može za to ostvariti

nikakva prava. Spominje da su rimski plemići imali običaj nakloniti se trudnoj ženi koja prolazi putem, a u statistikama 20. stoljeća majka se svrstava među ostala nezaposlena lica. Iako se autori ne protive radnom angažmanu žene, oni visoko vrednuju posvećeno majčinstvo držeći da je ono mnogo korisnije za društvo i zajednicu. Dodatno, naglašavaju kako radni angažman majke može ostaviti i neke negativne posljedice na odgoj djeteta jer se odgajatelji u vrtićima ne posvećuju svakom djetetu u potpunosti: „U poznatom odnosu zaposlena žena – posao – dijete niko ne prolazi bez štete, ali izgleda da su djeca ipak prošla najgore. Njih su povjerali onima koji ne rade za ljubav nego za platu. Dijete je ličnost samo za roditelja i u svom domu. U obdaništu za odgajatelja službenika ono je često samo stvar među stvarima. Sjećam se kako je veliki Ruso pisao: »Doista, da neko odgoji čovjeka mora biti roditelj ili nešto više nego čovjek. I takvu dužnost vi mirno povjeravate najamnicima«. I dalje: »Hoćete li da svakoga povratite njegovim pravim dužnostima, počnite sa majkama. Iznenadit će vas promjene koje ćete izazvati«. Nikakvo društvo niti njegove bogato opremljene institucije ne mogu mladom stvorenju pružiti onu toplinu koju mu je priroda obezbijedila uz majku i uz porodicu“ (Izetbegović, 1968:36). Ovakvim i sličnim citatima autori ne žele obeshrabriti žene od rada izvan kuće, već jednostavno naglasiti kako je blizak kontakt majke i djeteta veoma važan za dječji razvoj. Oni čak naglašavaju kako i sama vjera ženu ne sputava u ostvarenju radnog angažmana: „Stav islama je od početka bio da je poziv majke i supruge najuzvišeniji i najobavezniji. Niti jedna kućna pomoćnica ili njegovateljica ne može zauzeti mjesto majke niti ispravno odgojiti djecu. Međutim, ne postoji propis u islamu koji zabranjuje ženi da se zaposli izvan kuće bilo kada, pogotovo ako je postoji potreba za takvim zaposlenjem i naročito u poslovima koji su najviše potrebni društvu“ (Badari, 1980:96). Dakle, autori zagovaraju odgovornost koju ima svaka majka spram djeteta kojeg je rodila, ne zanemarujući pritom odgovornost koju imaju i očevi. Malkić (2019) ističe kako je majčina uloga odgajateljice najposebnija i najvažnija uloga, te kako svaka majka ima „odgovornost da valjano odgovori ovoj ulozi“ (Malkić, 2019:191). Ševko (2008) tvrdi da „majku ništa ne može zamijeniti“ i da predškolska ustanova može biti samo „produžena ruka porodice“ (Ševko, 2008:166). Tako, oni naglašavaju kako je majka „temeljni faktor u konstituiranju porodice“ i kako ona „drži porodicu na okupu“ (Mandžić, 2002:199). Uz ovo, oni pišu i o majčinskoj ljubavi koja igra veliku ulogu u životu svakog čovjeka i koju mnogi drže svetom. Poznato je da majka svojom nesebičnom ljubavlju najbolje pokazuje kako se treba voljeti jedan čovjek – jedno ljudsko biće. Čini se kako upravo Slatina (1999) najviše potencira njenu ljubav. On piše kako je majčinska ljubav čudesna, tj. bezuvjetna i kako ne može biti ni sa čim uzdrmana. Pritom ističe kako niko ne vjeruje u ljudsku dušu koliko mati i kako niko nije toliko privržen ljudskoj duši koliko ona. Iz

tog razloga argumentira kako „njena ljubav odgaja“ i kako samim tim majka predstavlja „jedan čitav odgojni sistem“ (Slatina, 1999:247). I zaista, majčinska ljubav je sveta. Ona predstavlja nevjerovatnu snagu koja oblikuje i usmjerava čovjeka tijekom čitavog života. Svojom ljubavlju, majka uči dijete kako bezuvjetno voljeti i kako njegovati vrijednost ljudskog života i dostojanstva. Zbog toga, privrženost majci je ključna za pravilan razvoj ličnosti.⁵⁴ Međutim, iako bezuvjetna i neprekidna, majčinska ljubav treba biti i razumna. Autori primjećuju kako se ljubav može, ukoliko majka udovoljava svim djetetovim prohtjevima, „okrenuti protiv njega“ (Durmišević, 1988:57). U tom slučaju dijete može postati razmaženo i bez radnih navika. Zbog toga je bitno da majčinska ljubav sadrži i komponentu *stege*. Kao što Slatina (2000) napominje, majčinska ljubav traži akte predupređenja i sprečavanja jer bez njih nema odgoja. On podsjeća da majčina stega „ne ometa zadovoljenje opravdanih želja i potreba djeteta“ već da „nudi djetetu sigurnost i nježnost“ (Slatina, 2000:120). I zaista, bez zdravih granica se ne može govoriti o odgoju. Upravo se iz toga razloga u pedagoškom znanstvenom diskursu ističe kako *granice odgajaju*. No, majka će na ovaj zadatak znati odgovoriti samo ukoliko je prosvjećena.⁵⁵ Zbog toga Slatina (2000) ističe prosvjećenost majke kao veoma važan element uspješnog odgoja. On naglašava kako djeca uče od svojih majki oponašanjem, tvrdeći pritom kako time

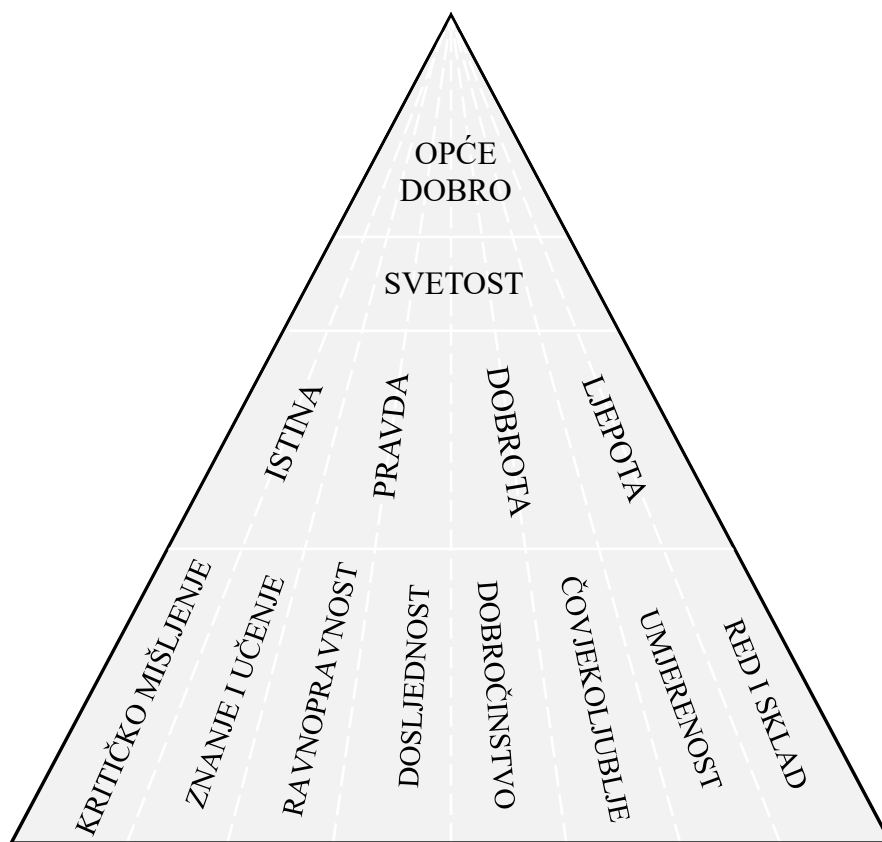
⁵⁴ Važnost majčinske ljubavi se intenzivno proučava već desetljećima. Harrington (2016) objavljuje jedan vrlo interesantan historijski pregled proučavanja ovog fenomena, a u njemu ističe da neposredno nakon Drugog svjetskog rata u pedagoški i psihološki znanstveni diskurs ulazi pojam *materinska depriviranost*. Naime, kako su za vrijeme rata mnoga djeca bila odvojena od svojih roditelja i smještena u ratne vrtiće i domove, pedagozi i psiholozi počinju primjećivati neke vrlo zabrinjavajuće promjene u njihovom razvoju. Prva među njima je bila Anna Freud koja je primijetila kako je do šestog mjeseca života potreba za majčinskom blizinom jednako urgentna za dječje blagostanje kao i potreba da bude nahranjeno. Kasnije će John Bowlby objaviti svoju prvu knjigu *Materinska skrb i mentalno zdravlje* (1951) kojom obuhvata dotadašnje spoznaje o ovoj temi i koja kao takva postaje temelj za sva dalja istraživanja.

⁵⁵ Mnogi su poznati filozofi i pedagozi pisali o prosvjećenosti. Razmatrajući ovaj koncept Gudjons (1994) zamjećuje kako se prosvjećenost najbolje ogleda u odlučnosti i hrabrosti za korištenje vlastitog razuma, nasuprot oslanjanju na autoritet ili tuđe vođstvo. Obrazovanje može pomoći s ovim. Naime, još od ranije Ware (1984) sugerira da obrazovanost žena može smanjiti stopu smrtnosti kod djece zbog toga što obrazovanje ženu čini poduzetnom i slobodnom da prati svoj razum umjesto što za mišljenje ili odluku pita *glavu kuće*. Schochet, Johnson i Ryan (2020) također objavljuju rezultate koji impliciraju da obrazovanost majke predodređuje dobrobit njezina djeteta. Konkretno, djeca obrazovanih majki imaju razvijenije socio-emocionalne i kognitivne vještine, kao i zdraviji indeks tjelesne mase. Dodatno, ovo istraživanje predlaže da je unapređenje obrazovnog nivoa majke najučinkovitije u periodu ranog djetinjstva jer je upravo ovo razdoblje *osjetljivo razdoblje* tijekom kojeg se odvija temeljni razvoj mozga, a što je uvjet za uspješno učenje i budući razvoj djeteta.

dijete usvaja majčine psihološke crte. Ako je majka prosvijećena dijete će moći mnogo toga naučiti od nje. Međutim, Mašović (1977) spominje kako je u prošlosti postojao problem s tim, te kako se ovaj nedostatak majčine prosvjećenosti pokušao nadomjestiti mektebima, ali kako oni „dajući samo osnovne spoznaje, nisu mogli zamijeniti majku“ (Mašović, 1977:49). Možda razlog za to leži upravo u majčinskoj ljubavi koju mekteb, niti bilo koji drugi oblik institucionalnog obrazovanja, ne može obezbijediti. Majka svojom ljubavlju obrazuje dječiji karakter. Ona je *škola*, kako ističe Mehanović (2008), i ako se nju dobro pripremi, pripremili smo *ljude lijepog ćudoređa*. Tako, autori *Takvima* kroz vrijednost majčinstva i majčinske ljubavi eksplicitno afirmišu svetost i vrijednost čovjekovog života i dostojanstva. Iako se može činiti kako pojedini elementi ovog odlomka nisu izravno vezani za svetost, oni zasigurno nose značenje svetosti kao vrijednosti. Majka je nezamjenjiva figura u životu svakog pojedinca. Ona istinski voli čovjeka, štiti njegov integritet i njeguje život. Kroz primjer vlastite ljubavi, ona odgaja dijete da voli, brine i čuva ljudsko dostojanstvo. Na takav način, svaka majka ima priliku svojom ljubavlju i ophođenjem afirmisati čovjekovu svetost.

Jasno je da autori *Takvima* svojim priložima tematiziraju vrijednost svetosti. Oni uočavaju ovu vrijednost u svim sferama čovjekova života. Zbog toga naglašavaju čovjekoljublje kao praksu kojom se afirmiše držanje do ljudskog dostojanstva, a samim tim i svetosti u njemu. Tako, autori naglašavaju odgovornost koji imaju roditelji i odgajatelji da pouče djecu ljubavi prema svim ljudima. Dodatno, oni ističu i važnost prijateljstva kroz koje se očituje podrška i pomoć. Autori posebnu pažnju posvećuju roditeljskom ponašanju i kvaliteti porodičnog okruženja koje može ili olakšati ili spriječiti posredovanje ove vrijednosti. Naglašavaju kako roditelji moraju i sami živjeti život vrijedan čovjekova dostojanstva ako žele da njihova djeca čine isto. Oni oštro osuđuju svaki oblik narušavanja čovjekovog dostojanstva bilo da se radi o alkoholizmu ili bilo kojoj drugoj štetnoj navici. Autori pišu i o vrijednosti majčinstva i rekreacije, stavljajući veliki naglasak na majčinsku ljubav koja na najbolji način njeguje život i vrijednost čovjeka kao ljudskog bića. Oni se drže mišljenja kako ništa na svijetu ne može zamijeniti posvećenu majku koja svojom ljubavlju odgaja dijete za čovjekoljublje. Na taj način, oni eksplicitno tvrde kako najvrijednije stvari u životu uopšte nisu stvari, već transcendentalne i duhovne *svetosti*.

Nakon skoro cjelokupnog prikaza pedagoške građe *Takvima*, možemo uočiti da autori ovog časopisa tematiziraju odgojne vrijednosti istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti. Samim tim, oni ne odstupaju od povijesno-teorijskog koncepta odgojnih vrijednosti, koji je predstavljen u poglavlju *Teorijske odrednice*. Zbog ovoga, lahko je izvesti zaključak da itekako postoji komplementarnost između odgojnih vrijednosti koje su tematizirane časopisom *Takvim* i povijesno-teorijskog koncepta odgojnih vrijednosti. Ispod je ponuđen prikaz konkretizacije vrijednosti petopleta na način na koji to pretežno čine autori *Takvima*.



Ilustracija br. 1 – Konkretizacija odgojnih vrijednosti

4.8 Društvene prilike

Uprkos tome što je ovo istraživanje pedagoškog karaktera, vrlo je važno obratiti pažnju i na one priloge koji mjesto odgojnim vrijednostima pronalaze i u društveno-političkim pitanjima. Naime, neki autori *Takvima* nisu pisali o odgoju i obrazovanju izolirano od društvenih dešavanja. Smatramo važnim i potrebnim i ovaj aspekt dosljedno i transparentno prikazati. Zbog toga, ovo poglavlje nudi povijesni pregled društvenih dešavanja i autorskih ideja o njihovom utjecaju na vrijednosno angažirani odgoj. U prvom odlomku se razmatra stanje vrijednosno angažiranog odgoja prije Drugog svjetskog rata, kao i posljedice koje rat ostavlja na objavu *Takvima*. Drugi odlomak razmatra period SFR Jugoslavije u kojem autori počinju isticati važnost moralnog i vjerskog odgoja za posredovanje univerzalnih ljudskih vrijednosti. U ovom periodu, oni kritikuju prenaplašenost materijalizma koji vlada društvom, kao i otuđenost od duhovnosti. Treći odlomak tretira period obnove i ponovne izgradnje Bosne i Hercegovine nakon agresije, što ne zaobilazi ni pitanje uspostave novog odgojno-obrazovanog sistema. Kako početkom novog stoljeća autori *Takvima* uočavaju ubrzan razvoj tehnologije i negativan utjecaj kojeg ona ostavlja na odgojna nastojanja roditelja i odgajatelja, oni počinju upozoravati na njenu štetnost zbog čega je četvrti odlomak posvećen upravo tome.

Početak objave

S obzirom da je časopis *Takvim* glasilo Islamske zajednice u BiH, autori vrlo često razmatraju odgoj iz ugla islama. Oni ističu kako odgoj i obrazovanje muslimana treba biti prožeto univerzalnim vrijednostima koje pronalaze svoje uporište i u religiji. Tako se kroz povijesne periode zalažu za odgoj koji nije odvojen od religiozne misli. Sam početak svoje objave časopis *Takvim* doživljava u Kraljevini Jugoslaviji koja je priznavala slobodu vjeroispovijesti. Tome svjedoči i citat iz prvog broja *Takvima* kojim se ističe kako je dopušteno odsustvovati sa nastave zbog proslave vjerskog praznika. Ovaj citat čak ukazuje i na inkluzivnu praksu u školama tog doba koje nisu dopuštale pozitivnu diskriminaciju: „U razredima ili paralelnim odjeljenjima, gdje zbog praznika izostane četvrtina đaka, može se raditi nova nastavna građa. Gdje izostane više od četvrtine, neće se predavati nova građa, nego će se samo ponavljati obrađeno gradivo. Na praznike za vrijeme kojih jedan dio učenika ne dođe u školu, nije dopušteno ostalim učenicima davati školske i domaće zadatke. Učenicima koji izostanu od škole zbog propisanih vjerskih praznika se ne bilježe izostanci“ (Kantardžić, 1934:7). Ovaj citat se objavljuje u

brojevima *Takvima* sve do 1942. godine kada, uslijed Drugog svjetskog rata, sve rubrike osim kalendara bivaju izostavljene zbog nedostatka materijalnih uslova za štampanje. S obzirom da je u tom periodu situacija bila vrlo izazovna, časopis *Takvim* izlazi sa ukupno 25 stranica. Svoj preporod doživljava 1951. godine kada se uz kalendarski dio počinju objavljivati i prilozi u kojima autori promiču i svoje stavove o odgoju i obrazovanju.

Period SFR Jugoslavije

Završetkom Drugog svjetskog rata, na prostor Bosne i Hercegovine dolazi nova vlast koja nije bila posve naklonjena prema religiji.⁵⁶ Svojom uspostavom, SFR Jugoslavija prema mišljenju Sarač Rujanac (2023) počinje provoditi *politiku ateizma* kao sastavni dio svoje ideologije što znači da crkve i vjerske zajednice padaju pod strogu kontrolu države, njihova imovina se konfiskuje i stavlja pod državnu upravu, vjerske obrazovne ustanove se masovno zatvaraju, slavljenje blagdana postaje posve ograničeno, a vjerski službenici bivaju praćeni i nadzirani. Iako isprva autori *Takvima* ne kritikuju vlast i odluke koje ona donosi, kako vrijeme prolazi javlja se sve veći otpor protiv ovakvog društvenog uređenja. Motivirani velikim društvenim promjenama, oni počinju izražavati potrebu za moralnim i vjerskim odgojem čije stanje za vrijeme ovog perioda postaje upitno (Škapur, 1969; Čampara, 1971; Behmen 1972; Numić, 1973; Asad, 1975). Naime, nekoliko godina nakon formiranja nove vlade na snagu stupaju zakoni i uredbe koji svoj trag ostavljaju na odgoj i obrazovanje mladeži. Među njima se nalazi *Zakon o skidanju zara i feredže* iz 1950. godine, *Zabrana školskog vjeronauka* iz 1951. godine, *Zabrana o radu mekteba* i *Odluka o ukidanju tekija i derviških redova* iz 1952. godine, te *Zakon o položaju vjerskih zajednica* iz 1953. godine. Razmatrajući ove društvene promjene, autori sredinom 1960-ih godina počinju pisati priloge u kojima izražavaju svoje nezadovoljstvo. Primjer toga je prilog *Naša muslimanska porodica danas* iz 1966. godine u kojoj anonimni autor ističe kako nove generacije mladih izrastaju bez da su u toku djetinjstva imali većeg dodira sa moralnim i vjerskim načelima.⁵⁷ Svojim prilogom, on argumentira kako svaki član

⁵⁶ Uporedi sa: Ramet, S. P. (1990). Islam in Yugoslavia today. *Religion in Communist Lands*, vol. 18 (3), str. 226 – 235; Boeckh, K. (2006). Vjerski progono u Jugoslaviji 1944. - 1953.: staljinizam u titoizmu. *Časopis za suvremenu povijest*, vol. 38 (2), str. 403 – 431; Lučić, I. (2012). Progon katoličke crkve u Bosni i Hercegovini u vrijeme komunističke vlasti (1945. – 1990.). *Croatica Christiana periodica*, vol. 36 (69), str. 105 – 144; Duranović, A. (2021). *Islamska zajednica u jugoslavenskom socijalizmu*. Sarajevo: UMIS.

⁵⁷ U ovom periodu mnogi autori *Takvima* uopšte ne potpisuju svoje priloge iz straha da će biti procesuirani. Oni koji se ipak potpisuju, to čine sa pseudonimima zbog se danas poznaje njihov identitet.

društva treba biti upoznat sa „vjersko-moralnim učenjem koje će ga i javno i tajno odvrćati od vršenja svih vrsta nevaljalih djela, i to čak i onda kad je siguran da za takva djela neće nikad niko doznati, niti ga pozvati na odgovornost“ (Naša muslimanska porodica danas, 1966:70). Autor nadalje ističe kako je vjera temelj i uslov kreposnog života, te kako je teško govoriti o moralu tamo gdje se ne živi vjerskim životom. U istom broju *Takvima* još jedan anonimni autor objavljuje prilog pod nazivom *Položaj vjerskih zajednica i prava vjernika u SFRJ* kojim razmatra prava na vjersku izobrazbu te izbore koje pojedinac ima u vezi s njom. Naime, kako se u to vrijeme nije održavao školski vjeronauk, ovaj autor ističe kako ljudima na raspolaganju ostaju bogomolje, te posebne vjerske škole koje imaju stepen srednje škole i koju mogu pohađati samo ona djeca koja su završila obavezno osnovno obrazovanje. Autor napominje kako se novčanom kaznom do 20.000 dinara ili zatvorskom kaznom do 30 dana kažnjava pojedinac koji za polaznika vjerske škole primi dijete koje nije završilo obaveznu osnovnu školu, te kako je za pohađanje ovakvih škola potreban pristanak djeteta kao i oba roditelja i kako se ovaj prekršaj kažnjava novčanom kaznom do 10.000 dinara. U prilogu se nadalje ističe kako je pod ovakvim uslovima vjerski život muslimana oslabio i kako se malo ko posvećuje vjeri. Glavnu krivicu autor pronalazi u tome što se vjerska nastava u mnogim mjestima uopšte ne održava. Slično primjećuje i Škapur (1969) koji u svom prilogu tvrdi da vjerska predavanja posvećuje vrlo malo djece, te kako džamije nisu dovoljno iskorištene. On poziva na promjenu jer drži kako vrijeme u kojem žive iziskuje od ljudi da čuvaju Časni Kur'an u jednoj, a bukvar u drugoj ruci.⁵⁸ Autori *Takvima* polahko počinju primjećivati i posljedice novog sistema na odgoj djece i mladih. Tako, analizirajući naslovnice novina Čampara (1971) uočava povećan stepen kriminaliteta među omladinom. Pritom, on predlaže kako se ovom zlu može stati u kraj samo većim angažovanjem vjerskih službenika koji će pomoći u prosvjećivanju i odgajanju mladih. U svom prilogu, on spominje i citat iz jednog novinskog članka koji kritikuje Crkvu. U članku se tvrdi kako Crkva vrši negativan utjecaj na mlade jer organizuje druženja u svojim prostorijama gdje mladi recituju molitve i pjevaju u horu. Promišljajući o objavljenom, on nastoji očuvati dignitet crkvenog poučavanja i piše: „Nije mi poznato da su mladići izlazeći iz crkve ili džamije krali tuđa kola, otimali tašne od žena, tukli nedužne građane, prospicali svoju nadmoć nad slabijima, itd. Umjesto da se prigovara plemenitom nastojanju u etičkom odgoju

⁵⁸ Općenito su 1960. godine poznate kao *reformske šezdesete*. O tome iscrpno piše Sarač Rujanac (2023) naglašavajući kako je ovo period decentralizacije, deetatizacije i demokratizacije države i društva, raščišćavanja odnosa, učestalih protesta i demonstracija, te popuštanja stroge kontrole vlasti u domenu kulturnog i umjetničkog života.

mladih, mislim da sve društvene snage trebaju zajednički raditi na njihovom oplemenjivanju“ (Čampara, 1971:141). No, Behmen (1972) ne pronalazi krivicu samo u državi, već i u narodu koji je sebi dopustio da se otuđi od vjere. U svom prilogu, on podsjeća kako su muslimanski učenjaci i mislioci dugo vremena raspravljali o besmislenim stvarima i kako su u glasilima osuđivali *bezbožničku školu* umjesto da su posvetili pažnju stvaranju one koja će odgovarati potrebama muslimanskog stanovništva. On ističe i čemu je to rezultiralo: „Prepustilo se drugima jedno od najjačih oružja u oblikovanju ljudskog duha – školstvo. Islamski duh, krivicom njegovih nosioca, našao se isključen iz tog savremenog odgoja i obrazovanja“ (Behmen, 1972:22). U ovom, ali i drugim prilogima, može se uočiti strah autora od škole koja je izgubila svoju vezu sa vjerom, zbog toga što duboko vjeruju kako je glavni zadatak odgojno-obrazovne institucije pomoć pri formiranju moralnog karaktera. Primjerice, Asad (1975) tvrdi da je nauka zahvalna za razne izume i otkrića, ali kako nikada neće moći imati „direktnu vezu sa ljudskim moralnim životom“ (Asad, 1975:15). Zbog toga, on zagovara povezanost odgojno-obrazovnog sistema sa vjerom. Pored ovoga, još jedan od autora piše o strahu prema sekularnoj školi. U prilogu *Sadašnji trenutak muslimanskih naroda*, ovaj autor primjećuje strah narodnih masa: „Osjećajući tuđinski i neislamski karakter škole koja mu se nudi, narod je instinktivno odbija. Konstruiše se apsurdna optužba o nesklonosti muslimanske sredine prema školi i prosvjeti. Ustvari, jasno je da se ne radi o odbijanju škole kao takve, nego o odbijanju *tuđe škole*, koja je sa islamom i narodom izgubila svaku duhovnu vezu“ (Sadašnji trenutak muslimanskih naroda, 1972:59). Dakle, narodu je bilo važno suprotno od onoga što mu se nudilo. Bila mu je potrebna *islamska misao* koja *islamski misli i osjeća*, kako to primjećuje ovaj anonimni autor. Na ovakav način, autori *Takvima* pokazuju kako su svjesni uloge koju imaju vjerski i moralni odgoj u formiranju prosvjećenih i uljudnih građana. Oni eksplicitno potvrđuju vjerovanje da odgoj nije, niti može biti, vrijednosno neutralan, već da itekako utječe na percepciju i razumijevanje društva i svijeta u kojem živimo.⁵⁹ Kako krajem 1960-ih godina

⁵⁹ O negativnim posljedicama nastalih ateizacijom i materijalizacijom odgoja za vrijeme SFR Jugoslavije piše i Bratanić (2002:24): „Zapostavljajući ili pak negirajući ono što je za odgoj bitno: duhovne vrijednosti, humanizaciju osobnosti, plemenitost osjećaja, te usklađujući realizaciju odgoja sa službenom politikom koja je težila ateizaciji, razvoju kolektivne svijesti i materijalističkom pogledu na svijet, odgoj se izrodio u svoju suprotnost. Odgoj je primarno vezan uz ljubav i duhovne vrijednosti i odvija se u dubljim sferama svake pojedine osobe. Obuzima čitavog pojedinca i djeluje na cjelokupno ponašanje i razvoj njegove autentične svijesti. Očituje se ne samo u onome što pojedinac zna i ima, nego prvenstveno u onome što on kao osoba postaje, što on kao osoba jeste. Zavaravali smo sebe jer smo odgoj koji nije bio ni oslobađajući ni revolucionaran deklarativno

popušta čvrsta stega nad vjerskim zajednicama, u novom desetljeću dolazi do oživljavanja religije, konkretnije, vlast pokušava pridobiti vjerske zajednice kroz financijsku podršku, obnovu i izgradnju vjerskih objekata, te uključivanjem vjerskih službenika u komisije i odbore, a sve sa namjerom ostvarenja svojih ciljeva na nešto efikasniji način, tj. pozitivne promocije u arapskim zemljama i zemljama Pokreta nesvrstanih (Sarač Rujanac, 2023). Tome svjedoči i prilog Numića (1973:78) koji primjećuje: „U današnje vrijeme vjera polagano zauzima odgovarajuće mjesto u društvu jer se svojom afirmacijom pokazala sastavom i nezamjenjivom društvenom potrebom“. Samim tim on poziva na *oplemenjivanje prosvjete religijom* jer se, kako ističe, samo na takav način može stvoriti *dijalektička cjelina* koja će imati potrebnu snagu *na putu humanizacije čovjeka i društva*. Ovakva praksa ponovnog afirmisanja vjerskih zajednica učinit će da se religija opet uključi u društvene tokove 1980-ih godina (Sarač Rujanac, 2023). Ovo se može uočiti i u prilogu Mašovića (1982) koji tvrdi kako se već neko vrijeme ulažu veliki naponi i sredstva za oživljavanje islamskog odgoja i obrazovanja. On spominje kako se počelo sa intenzivnim izdavanjem islamske literature koja je *prilagođena za potrebe edukacije*. Ipak, Smajkić (1981) zamjećuje kako se pored svih odgojno-obrazovnih nastojanja i dalje mogu susresti zagovornici unošenja *neislamskih elemenata u islamsku sredinu* u želji da se dostigne *tuđi kulturni nivo*. Pritom, on naglašava kako muslimani ne smiju sebi dopustiti da zbog ovoga zanemare vrijednost čovjeka kao ljudskog bića i da na njega počnu gledati kao na običnu brojku među brojkama. On ističe: „Željati i propagirati takvo društvo i takve standarde ponašanja značilo bi čistu degradaciju čovjeka kao društvenog i humanog bića. Imperijalisti su nastojali, a to čine i danas, da uvjere muslimane da će ih dostići u civilizaciji i kulturi ako napuste islam i prihvate njihov moral. Najbolje je da oni taj moral – koji to više i nije – zadrže za sebe“ (Smajkić, 1981:47). Očito je da autor ovog priloga izravno povezuje život prožet vjerskim učenjima sa moralnim i vrijednosno angažiranim odgojem. Općenito, može se uočiti kako autori *Takvima* za vrijeme socijalističkog režima naglašavaju veliku vrijednost vjerskog odgoja. Time, oni eksplicitno potvrđuju vjerovanje kako odgoj i obrazovanje imaju posve veći cilj od razvoja materijalističkog pogleda na svijet. Odgoj i obrazovanje se ne treba svoditi na puko poučavanje znanju i vještinama, već ga treba razumijevati i kao sredstvo putem kojeg se formira moralna i duhovna, tj. čovječna ličnost. Nezadovoljstvo sistemom koji je zanemarivao ovo odgojno nastojanje doživljava svoju kulminaciju početkom 1990-ih godina kada dolazi do otcjepljenja socijalističkih republika i

proglasili takvim. Sintagmi socijalističkog odgoja davali smo te attribute, a u praksi smo dopustili da se izrodi u svoju suprotnost.“

agresije na Bosnu i Hercegovinu. U ovom periodu, objavljivanje časopisa još jedanput biva narušeno. No, ovaj put se uredništvo *Takvima* pobrinulo da časopis izlazi sa pristojnim brojem priloga. Nakon ovog perioda nastupa period obnove i ponovne izgradnje u kojem autori još jednom počinju dijeliti svoja razmišljanja o organizaciji odgojno-obrazovnog sistema i vrijednosno angažiranom odgoju.

Period obnove

Nakon odbrane Bosne i Hercegovine, tj. u periodu obnove, uspostavlja se novi sistem odgoja i obrazovanja o kojem promišljaju i autori *Takvima*. Naime, u svojim priložima oni zagovaraju *duhovnu obnovu* naroda i to upravo kroz vrijednosno angažirani odgoj novih generacija (Ćatić, 1997; Cerić, 1998; Mandžić, 2002; Begović, 2004). Primjerice, Ćatić (1997) u svom prilogu objašnjava kako je vrlo teško preodgojiti čovjeka *komunističke naravi*, ali kako društvo može učiniti ono što je potrebno da osigura odrastanje novih pokoljenja u atmosferi kojoj materijalna dobit nije najviši životni cilj. Koristeći vrlo slikovit primjer, on spominje kako je oštećenu kuću moguće popraviti, ali kako će njene dimenzije, čvrstoća i funkcionalnost ovisiti od starih temelja. Zbog toga, tvrdi kako je moguće popraviti i *oštećenog Bošnjaka*, ali kako će on ipak ostati onakav kakav je odgoj i obrazovanje stekao u djetinstvu. Rješenje za duhovnu obnovu Ćatić (1997) vidi u odgoju novih generacija i to *u duhu naših vrijednosti*: „To ćemo simbolički prikazati sagradnjom nove bošnjačke kuće, koja mora biti na čvrstim i stabilnim temeljima, a prozori i vrata otvoreni onoliko koliko to domaćin želi. Treba odgajati mlade Bošnjake da budu čvrsti i postojani u svojoj vjeri i tradiciji, a opet dovoljno otvoreni da primaju napredne i moderne misli. Bošnjačka kuća treba odisati mirom i zračiti nurom“ (Ćatić, 1997:103). Autor dalje ističe kako *bošnjačka kuća* nikada više ne smije biti *širom otvorena* pa da kroz nju *puše promaha*, aludirajući na to da narod ne smije prepustiti *strancima* odgoj njihove djece. Sve ovo predstavlja jednu veliku kritiku prijašnjeg sistema odgoja i obrazovanja koji je, prema ovom autoru, od mladih pravio konformiste. Svojim prilogom se zalaže za stvaranje nove škole koja će težiti dostignućima savremene nauke i tehnike, a istovremeno imati svoje korijene u baštini i kulturi islama. Autor također naglašava kako školstvo ne treba biti odvojeno od religije jer se „čak i u zemljama koje se diče svojim sekularizmom duboko poštuje i koristi vjera i njene vrijednosti u odgajanju mladih“ (Ćatić, 1997:104). Dakle, autori i u ovom periodu zamjećuju kako religija može biti izvrsno sredstvo putem kojeg se mogu posredovati univerzalne ljudske vrijednosti. Slično ističe i Cerić (1998) koji piše o štetnim posljedicama podijeljenosti odgojno-

obrazovnog sistema na vjerski i sekularni. On se zalaže za ideju ukidanja takve prakse: „Pitanje odnosa starog i novog, religioznog i sekularnog, modernog i tradicionalnog, promjenljivog i trajnog, ponovo je središnje pitanje među ozbiljnim muslimanskim misliocima i pedagogima. Vjerovatno i zato što je sve više onih koji uviđaju nedosljednosti u sekularnom sistemu odgoja i obrazovanja kojeg je proizvela evropska ili zapadna misao u namjeri da oblikovanje moralnih stavova, te stjecanje i primjenu znanja oslobodi od utjecaja religijskog mišljenja“ (Cerić, 1998:56). On podsjeća da su neki od najplodonosnijih svjetskih mislilaca i naučnika stjecali izobrazbu u bogomoljama i vjerskim školama koje nisu odgajale odvojeno od vjere. Mandžić (2002) također prepoznaje odgojnu moć religije i potencijal kojeg ona ima u posredovanju vrijednosti. On naglašava da „vjera promovira najbolje ljudske vrijednosti“ kao i to da upravo ona stoljećima predstavlja „snažni kohezivni faktor u organiziranju ovih vrijednosti u lahko uočljiv i učen sistem“ (Mandžić, 2002:198). Zbog toga, on izričito izjavljuje kako vjerski odgoj mora biti dio svakodnevnog života mladih ukoliko želimo da mladi drže do ovih vrijednosti. S obzirom da nova vlast priznaje religiju i vraća nastavu vjeronauke u škole, u periodu obnove autori polažu veliku nadu da će novi sistem ostaviti pozitivan trag na odgoj djece i mladih. Ponovo se uspostavlja i nastava mekteba čiji je rad bio dugo vremena zabranjen. Tako, Begović (2004) u svom prilogu piše o ponovnoj uspostavi kvalitetne mektebske pouke. On ističe kako su mektebi bili „naša prva organizirana učilišta, prethodnica, a kasnije i dio školskog sistema“, te kako je uspostava sekularnog školskog sistema reducirala njihovo djelovanje što je bio „težak udarac za mektebe, ali i veliki gubitak za odgojno-obrazovno djelovanje u smislu temeljenja duhovnosti i moralnih vrijednosti“ (Begović, 2004:189). Iako se u mektebu stječe i određeno znanje, autor najvažniju ulogu mekteba prepoznaje u odgoju djece tj. oplemenjivanju njihovog karaktera. Tako, on podsjeća čitaoce da se „kroz ovu instituciju odgaja i izgrađuje sadašnji i budući član zajednice“ (Begović, 2004:196). Na ovakav način autori *Takvima* ističu važnost vjerskog odgoja, zagovarajući pritom ideju religije kao sredstva putem kojeg se mogu posredovati univerzalne ljudske vrijednosti. No, bez obzira što se nastava vjeronauke vraća u škole, oni nastavljaju pisati o vrijednostima koje su, čini se, uvijek središnja tema priloga. Tako, razvojem tehnologije oni nailaze na novi izazov o čijem negativnom utjecaju počinju pisati.

Digitalna era

Kako se početkom 21. stoljeća dešava ubrzani razvoj tehnologije, sa njom dolaze i inovacije u kojima autori *Takvima* uočavaju novi izazov. Svjesni utjecaja tehnologije na mlade ljude, oni

pozivaju roditelje i odgajatelje na savjesno i odgovorno ponašanje (Selhanović, 2011, 2016; Hasanović, 2015; Prljača, 2018; Šljivo, 2022). Najbolji primjer toga je Selhanović (2011) koji naglašava negativan utjecaj medija i njihovo *preuzimanje* odgojne uloge od roditelja. Naime, on spominje kako roditelji imaju sve manji odgojni utjecaj na djecu, te kako zbog toga nisu u mogućnosti adekvatno posredovati odgojne vrijednosti. On tvrdi kako „mediji nisu samo puki odašiljači“, već kako su oni i „prenositelji ideologija“ (Selhanović, 2011:146). Umjesto da roditelji djeci promoviraju mir, on argumentira kako ih TV uči nasilju. Slično tome, umjesto da roditelji djecu pozivaju na čednost, ovaj autor ističe kako ih TV poziva na vulgarnost. Uzimajući ovo u obzir, Selhanović (2016) poziva roditelje da krajnje ozbiljno shvate svoju odgojnu ulogu: „Masovni mediji nude iluziju lakog života. Manje je postalo važno kako se zarađuje novac koji se troši – da li je to na pošten ili na nepošten način. Štaviše, dajući primjer, djeci smo objasnili da se dobrota i poštenje danas ne isplate. Svjesni smo da se iz dana u dan gube ustaljene vrijednosti“ (Selhanović, 2016:201). O utjecaju medija piše i Hasanović (2015) koji naglašava kako se „konstantno zapljuskujemo zapadnjačkim pseudovrijednostima“ koje „inzistiraju na pravima, zanemarujući obaveze“, koje su „čežnju pretvorile u pohlepu, ljubav u strast, skladan bračni život u tamnicu, a vanbračni život u rasterećenje“ (Hasanović, 2015:218). On upozorava sve roditelje i supružnike da ne dopuste ovim *propagandnim klišeima* da ih zavaraju i odvrate od *pravog puta*, jer nikada neće pronaći smiraj u njima. Stoga, zagovara takvu porodičnu atmosferu u kojoj će dijete imati priliku doživjeti vrijednosti. I Prljača (2018) svojim prilogom zagovara sredinu koja je ukrašena *visokim stepenom morala*. Pritom, on veći fokus stavlja na širu društvenu zajednicu čija se moralnost može postići samo kroz adekvatan porodični odgoj. Svojim prilogom se također reflektira na prijašnje periode i propituje uzroke koji su otežali posredovanje vrijednosti. Tako piše: „Negdje je došlo do greške, napravile su je generacije koje su bile prije nas. Uslijed prilika u kojima su živjele, zapustile su odgoj, zanemarile jednu od svojih osnovnih zadaća, pa su to, nažalost, učinili i njihovi potomci. Naša generacija se treba potruditi da to promijeni, da u društvenu sredinu *unesu sebe*, svoju visoku kulturu i zasadi visoke moralne uzuse kako bi život ljudi bio ljepši, a društveni ambijent ugodniji, i kako bismo ostvarivali svrhu svog bitisanja na ovim prostorima. To se, pored rada na vlastitom preobražaju, u najvećoj mjeri može postići samo primjernim odgojem generacije koja će doći poslije nas, a koja bi trebala biti svjesnija sebe i svojih vrijednosti“ (Prljača, 2018:7). Dakle, samo kroz posvećen odgoj i roditeljstvo, roditelji i ostali odgajatelji mogu djeci

posredovati univerzalne ljudske vrijednosti.⁶⁰ Za razliku od toga, oni koji smještaju malodobnu djecu ispred TV ekrana i propagandnih programa ne mogu očekivati isto. Kao što to Šljivo (2022) ističe, roditelji se nipošto ne trebaju ponositi time što njihova djeca od dvije, tri ili četiri godine prelaze prstima preko ekrana, sama biraju programe i koriste mobilne aplikacije. Posvećeno roditeljstvo koje je ispunjeno ljubavlju i pažnjom je ono čime se trebaju ponositi. Samo takvi roditelji mogu reći za sebe da aktivno nastoje posredovati svojoj djeci univerzalne ljudske vrijednosti – istinu, pravdu, dobrotu, ljepotu i svetost.

Prikazom društvenih prilika da se uvidjeti kako odgojne vrijednosti i vrijednosno angažirani odgoj kroz sve povijesne periode predstavljaju središnji interes autora *Takvima*. Može se vrlo jednostavno izvesti zaključak da društvena dešavanja itekako utječu na njihove interese. U periodu SFR Jugoslavije oni izražavaju veliku potrebu za vjerskim odgojem, za kojeg drže da predstavlja snažan resurs u razvijanju moralne ličnosti i posredovanju vrijednosti. Analizirajući posljedice sekularizma koje ih okružuju, oni uviđaju kako istinski odgoj ne može biti vrijednosno neutralan. Tako se zalažu za odgoj koji će djecu pozivati dobru, a odvrćati od zla. Nakon odbrane Bosne i Hercegovine, autori izražavaju zadovoljstvo novim odgojno-obrazovnim sistemom zbog uvođenja ponovne mogućnosti pohađanja školskog vjeronauka. No, kako s novim stoljećem dolazi i razvoj tehnologije, oni počinju primjećivati negativne posljedice koje mediji ostavljaju na nove generacije. Tako, nastavljaju pozivati sve roditelje i odgajatelje da se posvete odgoju djece sa puno pažnje.

⁶⁰ Uporedi sa: Šušnjara, S. (2017). *Pedagoške mrvice*. Sarajevo: Svjetlo riječi; Šušnjara, S. (2023). *Izazovi odgajanja u svijetu izmijenjenih vrijednosti*. Sarajevo: Svjetlo riječi.

4.9 Lista ostalih pedagoških priloga

Iako autori *Takvima* u većini pedagoških priloga tematiziraju odgojne vrijednosti i pišu o vrijednosno angažiranom odgoju, postoji jedan čitav niz priloga koji nije uvršten u istraživački korpus ovog rada, a koji je usko vezan za pedagogiju. Razlog leži u tome što autori u ovim priložima ne ističu svoja promišljanja o odgoju, već pišu o razvoju školstva u Bosni i Hercegovini, pedagoškoj književnosti i srodnim temama. Većina ovih priloga je *historijskog karaktera*, što znači da se u njima uglavnom spominju *historijske činjenice* koje su autori željeli zabilježiti s ciljem da ih sačuvaju od zaborava. Iako ovo istraživanje ne tretira takve teme, ipak vrijedi napraviti kratki popis ovih priloga, kako bi se pokušala prikazati širina pedagoških članaka časopisa *Takvim* na nešto bolji način. Riječ je o sljedećim priložima:

1. Al-Šarbasi, A. (1985). Uloga džamije u širenju islamskog obrazovanja i kulture. *Takvim*, str. 105 – 118.
2. Anonimus. (1964). Islamske vjersko-odgojne priče. *Takvim*, str. 72 – 77.
3. Anonimus. (1987). Četiri stotine pedeset godina medrese. *Takvim*, str. 5 – 6.
4. Bušatlić, I. (1999). Drvenija medresa u Sarajevu. *Takvim*, str. 347 – 354.
5. Bušatlić, I. (2002). Jedna sarajevska škola kaligrafije, *Takvim*, str. 279 – 287.
6. Bušatlić, I. (2003). Prilog povijesti livanjskih medresa, *Takvim*, str. 171 – 182.
7. Čakalović, M. (1988). Ahmed-efendijina medresa u Visokom. *Takvim*, str. 149 – 166.
8. Hadžić, K. (1973). Gazi Husrevbegova medresa u Sarajevu: prilog povijesti islamskog školstva kod nas. *Takvim*, str. 223 – 242.
9. Hadžić, K. (1975). Pedesetogodišnjica od osnutka Velike medrese u Skoplju. *Takvim*, str. 223 – 242.
10. Hadžić, K. (1977). Još neki podaci o Velikoj medresi. *Takvim*, str. 114 – 125.
11. Hadžić, K. (1982). Predratna Gazi Isakbegova medresa u Skoplju. *Takvim*, str. 142 – 153.
12. Hadžić, K. (1983). Viša islamska šeriatsko-teološka škola u Sarajevu. *Takvim*, str. 139 – 159.
13. Hadžić, K. (1985). Velika medresa i njeni učenici u revolucionarnom pokretu. *Takvim*, str. 229 – 234.
14. Hodžić, I. (1975). Hadži Ibrahim Smajić-Seljubac i njegova prva „Bosanska elifnica“. *Takvim*, str. 205 – 217.
15. Hrustanbegović, Ć. (1987). Medresa u Janji. *Takvim*, str. 159 – 178.

16. Hurani, J. (1973). Otac: pripovijest. *Takvim*, str. 149 – 153.
17. Husejnović, S. (2011). Pedagoška i didaktička vrijednost Ta'limu tedžvida od Muhammeda Seida Sedarevića. *Takvim*, str. 281 – 288.
18. Kadrić, A. (1999). Jedna pedagoško-didaktička manzuma Ibrahima Edhema Berbića, *Takvim*, str. 325 – 345.
19. Krzić, A. (2011). Kćerkom biti. *Takvim*, str. 207 – 214.
20. Nakičević, O. (1982). Buq'a medresa i škola dar al-hadis. *Takvim*, str. 85 – 94.
21. Rešad, K. (1967). Mati: pripovijest. *Takvim*, str. 169 – 173.
22. Salihspahić, Dž. (1984). Medresa u Pojskama (kod Zenice). *Takvim*, str. 201 – 208.
23. Traljić, M. (1971). Dvije značajne stogodišnjice. *Takvim*, str. 87 – 97.

5. ZAKLJUČAK

Iako veoma kompleksne, vrijednosti su veoma važne komponente svakog odgojnog nastojanja. One predstavljaju relativno stabilna vjerovanja, tj. sastavnice osobne i društvene svijesti koje usmjeravanju ponašanje i pomažu ljudima pri uspostavi odnosa sa svijetom koji ih okružuje. Kroz povijest, mnogi pedagoški mislioci su razmatrali njihov značaj i ulogu u odgoju, ali i predlagali potencijalne liste i hijerarhije. Uvidom u relevantnu pedagošku literaturu, kao i djela pojedinih filozofa, čini se kako je mišljenje, da vrijednosti istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti predstavljaju pet univerzalnih ljudskih vrijednosti do kojih drži većina kultura, široko prihvaćeno. To je predstavljalo teorijsku osnovicu pomoću koje su se analizirali pedagoški prilozi časopisa *Takvim*. S obzirom da je u pitanju analiza arhivske građe, ovaj rad se temelji na kvalitativnoj metodi analize sadržaja i historijskoj metodi. Deskriptivna metoda je također igrala važnu ulogu, posebno u prikazu rezultata istraživanja. Ostvarivanjem uvida u pedagoške priloge časopisa *Takvim*, evidentno je da autori promovišu posredovanje univerzalnih ljudskih vrijednosti odgojem. Riječ je o vrijednostima koje se mogu obuhvatiti unutar okvira *petopleta* – istine, pravde, dobrote, ljepote i svetosti. Svojim priložima, autori zagovaraju znanje, izučavanje, kritičko razmišljanje i traganje za istinom, dosljednost, ravnopravnost i poštivanje svačijeg prava i osobnog integriteta, dobročinstvo i čovjekoljublje, držanje do ljudske dostojanstvenosti, umjerenost i skladnost, čistoću tijela i duše, zdravlje i čednost, te cijenjenje rekreacije, majčinstva, porodice i prijatelja. U skladu s ovim, da se zaključiti kako odgojne vrijednosti tematizirane časopisom *Takvim* ne odstupaju od povijesno-teorijskog koncepta i razumijevanja odgojnih vrijednosti. Baš poput antičkih mislilaca, srednjovjekovnih filozofa, humanista i prosvjetitelja, autori *Takvima* zagovaraju ssevremene i nadindividulane, *vječne vrijednosti duha*. Tematizirajući odgojne vrijednosti, oni se skoro podjednako pozivaju na svete tekstove, vjerski autoritet i pedagoške mislioce. Ovaj podatak ide u prilog i činjenici da osobe koje pišu i objavljuju pedagoške priloge u časopisu *Takvim* nisu obični građani koji dijele svoja razmišljanja, već prosvjetni radnici, odgajatelji, mualimi, pedagozi i mislioci koji svoje stavove i sudove o odgoju temelje na znanju. Njihovi prilozi odišu pedagoškim optimizmom, što je veoma ohrabrujuće. Oni polažu veliku nadu i vjeru u odgoj, s obzirom da smatraju kako odgoj posjeduje moć koja utječe na formiranje karaktera. Oni pišu pozitivno o odgoju, držeći kako je odgoj svakog pojedinca važan za izgradnju stabilnog društva. Od velikog je značaja i to što autori kroz sve periode objave propituju smislenost relevantnih odgojnih praksi. Ovo navodi na zaključak da su društvena dešavanja u velikoj mjeri usmjeravala njihove interese. Svojim priložima, oni kritikuju zabrane i ograničenja komunističkog režima, posebice ukidanje

školskog vjeronauka i odvajanje religije od države. Oni razmatraju i nove pojave koje dolaze s ubrzanim razvojem tehnologije, a koje zasigurno ostavljaju svog trag na odgoj djece. Ukratko, u vrijednosno angažiranom odgoju autori pronalaze utjehu, ali i rješenje za sve što se događa oko njih. Tako, kroz desetljeća afirmišu vjerovanje da odgoj nije, niti može biti, vrijednosno neutralan. Ograničenje ovog istraživanja se ogleda u tome što ono isključivo obuhvata pedagoške priloge *Takvima* koji tematiziraju odgojne vrijednosti. S obzirom da časopis *Takvim* među svojim koricama čuva veliko kulturno naslijeđe, ovaj rad može poslužiti kao podstrek ostalim istraživačima, osobito na polju historije, sociologije i informacijskih nauka. Dodatno, ovo istraživanje obuhvata isključivo brojeve koji su objavljeni do 2024. godine. Vrijeme će najbolje pokazati kako će objava *Takvima* teći, kakav će oblik časopis poprimiti i kako će novi autori pisati o odgoju i obrazovanju.

6. LITERATURA

1. Abdurahman, A. (1973). Sukob generacija s islamskog aspekta. *Takvim*, str. 105 – 112.
2. Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of attachment. *Clinical Psychologist*, vol. 38 (2), str. 27 – 29.
3. Albanese, G., De Blasio, G., Sestito, P. (2016). My parents taught Me. Evidence on the family transmission of values. *Journal of Population Economics*, vol. 29 (2), str. 571 – 592.
4. Al-Ghazali, M. (1989). Oživljenje religijskog znanja: Odgoj djece. *Takvim*, str. 161 – 166.
5. Al-Ghazali, M. (1995). *Niša svjetlosti*. Zagreb: Mešihat islamske zajednice u Republici Hrvatskoj.
6. Alić, A. (2009). Roditeljski stilovi. *Takvim*, str. 125 – 140.
7. Alić, A. (2010). Procjena kvalitete života. *Takvim*, str. 255 – 270.
8. Alispahić, Z. (2022). Čemu vjera ako ne pokreće!. *Takvim*, str. 117 – 124.
9. Al-Attas, S. M. (1976). *Islam: The Concept of Religion and the Foundations of Ethics and Morality*, Kuala Lumpur: ISTAC.
10. Al-Mukafa. A. (1989). Veliki edeb. *Takvim*, str. 133 – 136.
11. Al-Zuher, L. (1975). Kako govoriti o Bogu djeci mlađoj od 10 godina?. *Takvim*, str. 137 – 141.
12. Anonimus. (1955). Islam i prosvjeta. *Takvim*, str. 86 – 92.
13. Anonimus. (1956). Temelji islamskog vjerovanja. *Takvim*, str. 77 – 104.
14. Anonimus. (1960). Nekoliko hadisi-šerifa i mudrih izreka. *Takvim*, str. 78 – 82.
15. Anonimus. (1963). Mudri savjeti Lukmani Hekima. *Takvim*, str. 91 – 93.
16. Anonimus. (1965). Odgoj islamske mladeži. *Takvim*, str. 110 – 119.
17. Anonimus. (1966). Naša muslimanska porodica danas. *Takvim*, str. 69 – 71.
18. Anonimus. (1966). Položaj vjerskih zajednica i prava vjernika u SFRJ. *Takvim*, str. 104 – 112.
19. Anonimus. (1967). Knjiga vječnosti: Muhamed Ikbal i njegovo djelo. *Takvim*, str. 174 – 180.
20. Anonimus. (1972). Sadašnji trenutak muslimanskih naroda. *Takvim*, str. 51 – 61.
21. Anonimus. (1983). Alkohol i droga. *Takvim*, str. 47 – 60.
22. Asad, M. (1975). Da li je religija stvar prošlosti?. *Takvim*, str. 13 – 24.
23. Badari, Dž. (1980). Žena u islamu. *Takvim*, str. 87 – 99.
24. Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Hoboken: Prentice-Hall.

25. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Hoboken: Prentice-Hall.
26. Barcellos, S. H., Carvalho, L. S., Lleras-Muney, A. (2014). Child gender and parental investments in India: Are boys and girls treated differently?. *American Economic Journal: Applied Economic*, vol. 6 (1), str. 157 – 189.
27. Bauschke, M. (2014). Zlatno pravilo kao svjetska kulturna baština, U: Kristić, A., ur. *Svjetski etos: dokumenti, utemeljenja, primjene*. Sarajevo: TPO Fondacija, str. 185 – 191.
28. Behmen, S. (1972). Ilmija danas i njena uloga sutra. *Takvim*, str. 17 – 33.
29. Behmen, S. (1990). O nekim našim hrđavim navikama. *Takvim*, str. 75 – 87.
30. Begić, O. (2008). Odgoj djece. *Takvim*, str. 173 – 186.
31. Begić, O. (2009). Poruka omladini. *Takvim*, str. 141 – 158.
32. Begović, I. (2004). Ka novom mektebu. *Takvim*, str. 189 – 198.
33. Begović, I. (2016). Takvimsko svjedočenje u vremenu. *Takvim*, str. 5 – 8.
34. *Biblija: Sveto pismo Staroga i Novoga zavjeta*. (2015). Varaždin: Hrvatsko biblijsko društvo.
35. Bilić, V. (2016). Moć i granice odgoja. U: Halačev, S., ur. *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Školska knjiga, str. 119 – 133.
36. Bognar, L. (2007). *Mladi i vrijednosti u procesu društvenih promjena*. Link za pristup: <http://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Vrijednosti.pdf>. Pristupljeno: 04.10.2023.
37. Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, vol. 3 (3), str. 355 – 533.
38. Boeckh, K. (2006). Vjerski progoni u Jugoslaviji 1944. - 1953.: staljinizam u titoizmu. *Časopis za suvremenu povijest*, vol. 38 (2), str. 403 – 431.
39. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
40. Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
41. Bristrić, S. (1989). Moralno ponašanje – izraz vlastitog vjerovanja. *Takvim*, str. 41 – 46.
42. Brković, V., Bušljeta Kardum, R. (2021). Pregled razvoja odgoja i obrazovanja za vrijednosti u okvirima povijesno-društvenoga konteksta. *Obnovljeni Život*, vol. 76 (1), str. 113 – 124.
43. Cerić, M. (1998). Odgoj i obrazovanje. *Takvim*, str. 55 – 70.
44. Ćatić, R. (1997). Duhovna obnova Bošnjaka. *Takvim*, str. 101 – 105.
45. Čampara, E. (1971). Kriminal – nevolja naša. *Takvim*, str. 139 – 141.

46. Duignan, B. (2015). Axiology. *Encyclopedia Britannica*. Link za pristup: <https://www.britannica.com/topic/axiology>. Pristupljeno: 15.05.2024.
47. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.
48. Duranović, A. (2020). *Povijest, historija, historiografija*. Sarajevo: UMHIS.
49. Duranović, A. (2021). *Islamska zajednica u jugoslavenskom socijalizmu*. Sarajevo: UMHIS.
50. Durmišević, E. (1988). Roditelji i djeca. *Takvim*, str. 45 – 58.
51. Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, vol. 81 (4), str. 625 – 645.
52. Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L., Salpekar, N. (2005). The Role of Chaos in Poverty and Children's Socioemotional Adjustment. *Psychological Science*, vol. 16 (7), str. 560 – 565.
53. Fehrić, R. (1984). Dužnosti prema susjedima. *Takvim*, str. 93 – 104.
54. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963). Aksiologija, pedagoška. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
55. Furby, L. (1986). Psychology and Justice. U: Cohen, R. L., ur. *Justice: Views from the Social Sciences*. New York: Springer, str. 153 – 203.
56. Gavrankapetanović, M. (1992). Jedan pogled na islamsko shvaćanje o problemu začeca. *Takvim*, str. 85 – 94.
57. Ginsborg, H. (2022). Kant's Aesthetics and Teleology, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/kant-aesthetics/>. Pristupljeno: 07.06.2024.
58. Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., Ritter, P. L. (1997). Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. *Child Development*, vol. 68 (3), str. 507 – 529.
59. Gracyk, T. (2024). Hume's Aesthetics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/hume-aesthetics/>. Pristupljeno: 07.06.2024.
60. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Educa.
61. Hadžić, K. (1964). Islamski brak i porodica. *Takvim*, str. 61 – 71.
62. Hafizović, R. (1995). Osnovne teorijske smjernice odgojno-obrazovnog procesa u islamu. *Takvim*, str. 31 – 34.
63. Halilović, N. (2011). Nasrudin-hodža kao odgajatelj. *Takvim*, str. 195 – 206.

64. Halilović, N. (2015). Problem fizičkog kažnjavanja djece. *Takvim*, str. 229 – 243.
65. Halilović, S. (2008). Osnovi kur'anske antropologije. U: Zuhdija, A., ur. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, str. 7 – 44.
66. Halilović, S. (2011). Problem ovisnosti iz obzorja kur'anske antropologije, U: Softić, M., ur. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, str. 95 – 118.
67. Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
68. Harrington, A. (2016). Mother Love and Mental Illness: An Emotional History. *Osiris*, vol. 31 (1), str. 94 – 115.
69. Hasanagić, S., Papović, M., Kovačević, S. (2020). *Medijske navike djece i stavovi roditelja: Finalni izvještaj*. Sarajevo: UNICEF.
70. Hasanović, B. (1976). Da li smo zadržali obilježje džahilijeta?. *Takvim*, str. 217 – 222.
71. Hasanović, Z. (2014). A šta s roditeljima?. *Takvim*, str. 157 – 169.
72. Hasanović, Z. (2015). Biti glava i srce porodice. *Takvim*, str. 217 – 228.
73. Hasanović, Z. (2022). *40 hadisa o snazi duhovnosti s komentarom*. Sarajevo: El-Kalem.
74. Haverić, I. (1999). Ko odgaja Vaše dijete?. *Takvim*, str. 265 – 281.
75. Hazm, A. (1989). O moralnom ponašanju ljudi. *Takvim*, str. 152 – 157.
76. Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje: Teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.
77. Hentig, H. v. (2008). Što je obrazovanje? Esej. Zagreb: Educa.
78. Herbart, J. F. (1902). *The science of education, its general principles deduced from its aim and the æsthetic revelation of the world*. Boston: D. C. Heath and Company.
79. Hodžić, I. (1982). Zvezdano nebo i zvezdani moral. *Takvim*, str. 3 – 12.
80. Hodžić, Dž. (2003). *Ahlak: udžbenik za prvi razred medrese*. Sarajevo: El-Kalem.
81. Houlgate, S. (2024). Hegel's Aesthetics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/hegel-aesthetics/>. Pristupljeno: 07.06.2024.
82. Hurley, S., Chater, N. (2005). *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science: Vol. 2. Imitation, human development, and culture*. Cambridge: MIT Press.
83. Ismetagić, I. (1978). Razmišljanja o odgoju. *Takvim*, str. 30 – 44.
84. Izetbegović, A. (1968). Muslimanka – žena i majka. *Takvim*, str. 30 – 41.
85. Izetbegović, A. (1969). Razmišljanje uz 1400. godišnjicu Kur'ana. *Takvim*, str. 17 – 32.

86. Izetbegović, A. (1979). Moral i religija: dresura i odgoj. *Takvim*, str. 12 – 33.
87. Janković, J. (1998). Vrednote u kontekstu obiteljskog sustava. *Revija za socijalnu politiku*, vol. 5 (1), str. 13 – 22.
88. Jenson, K. (2018). Early childhood: Learning through visual art. *He Kupu*, vol. 5 (3), str. 75 – 82.
89. Jukić, N., Mitrović, Lj., Džumhur, J. (2019). *Specijalno izvješće: Zabrana tjelesnog kažnjavanja djeteta u Bosni i Hercegovini*. Banja Luka: Institucija ombudsmana za ljudska prava Bosne i Hercegovine.
90. Kantardžić, M. (1934). Državni, školski i drugi praznici. *Takvim*, str. 6 – 7.
91. Kapetanović Ljubušak, M. (1977). Risalei ahlak – pouka o lijepom i ružnom ponašanju. *Takvim*, str. 145 – 176.
92. Karić, E. (1985). Fragmenti Hasana Basrije. *Takvim*, str. 159 – 183.
93. Karić, E. (1988). Porodica u Kur'anu. *Takvim*, str. 11 – 23.
94. Karić, E. (2016). Mudre pjesni arabljanskih genija. *Takvim*, str. 161 – 180.
95. Karlušić, I. (2022). *Posljedice tjelesnog kažnjavanja djece u obitelji*. Magistarski rad. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
96. Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10-16*. Doktorska disertacija. Chicago: University of Chicago.
97. Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 25 (4), str. 367 – 373.
98. Lučić, I. (2012). Progon katoličke crkve u Bosni i Hercegovini u vrijeme komunističke vlasti (1945. – 1990.). *Croatica Christiana periodica*, vol. 36 (69), str. 105 – 144.
99. Kim, A. (2015). Johann Friedrich Herbart, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/johann-herbart/>. Pristupljeno: 01.07.2024.
100. Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Wiesbaden: Vieweg und Teubner Verlag.
101. König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
102. Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012). *Istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

103. Kreitler, S., Zigler, E., Kreitler, H. (1975). The nature of curiosity in children. *Journal of School Psychology*, vol. 13 (3), str. 185 – 200.
104. Krzić, A. (2012). Kućni odgoj. *Takvim*, str. 187 – 194.
105. Krzić, A. (2016). Božiji blagodari i ljudski zaboravi. *Takvim*, str. 147 – 152.
106. *Ku'ran s prevodom*. (1992). Medina: Kompleks Hadimu-l-Haremejni-š-Šerifejni-l-Melik Fahd.
107. Lenard, I. (2021). *Odgojna uloga časopisa za djecu i mladež u Banskoj Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
108. Macintyre, A., Strachan, C. (2021). Sanitation, Hygiene and Environmental Cleanliness for Child Development. *Frontiers of Sanitation: Innovations and Insights 19*, Brighton: Institute of Development Studies.
109. Malkić, S. (2019). Uloge i angažman muslimanke – muslimanka, žena i majka. *Takvim*, str. 189 – 192.
110. Maltar Okun, T. (2019). Odgoj za vrednote u školi. *Život i škola*, vol. 56 (1-2), str. 251 – 259.
111. Marshall, P. J., Meltzoff, A. N. (2014). Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, vol. 369 (1644), broj članka: 20130620.
112. Mandžić, H. (2002). Uspješan brak. *Takvim*, str. 197 – 212.
113. Marian, D. (2022). The Correspondence Theory of Truth, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/truth-correspondence/>. Pristupljeno: 10.06.2024.
114. Markuš, D. (2011). *Razvoj modela za predviđanje životnog stila srednjoškolaca na osnovi stavova prema kineziološkim aktivnostima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Kineziološki fakultet u Zagrebu.
115. Mårtensson, F. (2010). Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje. *Djeca u Europi*, vol. 2 (4), str. 11 – 12.
116. Mašović, S. (1975). Za usavršavanje metoda rada naše Ilmije. *Takvim*, str. 147 – 154.
117. Mašović, S. (1977). Islamski stavovi o obrazovanju žene. *Takvim*, str. 45 – 51.
118. Mašović, S. (1982). Potrebe, mogućnosti i oblici islamskog obrazovanja. *Takvim*, str. 76 – 81.
119. Mašović, S. (1992). Kako pomoći muslimanskoj porodici?. *Takvim*, str. 57 – 63.

120. Matić, D. (1990). Vrijednosti kao predmet sociološke znanosti. *Revija za sociologiju*, vol. 21 (3), str. 517 – 525.
121. Matičević, S. (1991). Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje. U: Kujundžić, N., Marjanović, I., ur. *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, str. 113 – 123.
122. Mead, G. H. (1912). The Mechanism of Social Consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. 9 (15), str: 401-406.
123. Mehanović, M. (2008). Kriza institucije materinstva. *Takvim*, str. 121 – 136.
124. Mešić, A. (1984). Kur'ansko poimanje šeriatskih propisa i njihova primjena u praksi. *Takvim*, str. 59 – 85.
125. Miller, D. (2023). Justice. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/justice/>. Pristupljeno: 18.06.2024.
126. Miskivejh. A. (1989). O prečišćenju morala. *Takvim*, str. 144 – 149.
127. Mlinarević, V., Živić, T. i Vranješ, A. (2016). Odgojne vrijednosti u odabranim govorima Josipa Jurja Strossmayera, promicatelja prosvjete i kulture. *Mostariensia*, vol. 20 (1-2), str. 117 – 131.
128. Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
129. Muftić, T. (2004). *Arapsko-bosanski rječnik*. El-Kalem: Sarajevo.
130. Mullan, K., Higgins, D. (2014). *A Safe and Supportive Family Environment for Children: Key Components and Links to Child Outcomes*. Canberra: Department of Social Services.
131. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
132. Nadel, J., Butterworth, G. (1999). *Imitation in infancy*. Cambridge: University Press.
133. Numić, T. (1973). Tradicija i akulturacija. *Takvim*, str. 71 – 79.
134. Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
135. Novalić, F. (2012). Smisao istine. *Filozofska istraživanja*, vol. 32 (3-4), str. 453 – 469.
136. Omerdić, M. (1998). Aspekti umjetničkog u odgoju i obrazovanju u islamu. *Takvim*, str. 71 – 89.
137. Omerdić, M. (2017). Njegovanja rodbinskih veza i opasnosti od njihova kidanja. *Takvim*, str. 109 – 120.

138. Oreč, S. (2020). *Pedagoško obrazovanje roditelja i priprema za roditeljstvo*. Magistarski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
139. Otto, R. (1983). *Sveto: O vanazumskom pojmu božanskog i njegovom odnosu prema razumskom*. Sarajevo: Svjetlost.
140. Oyserman, D. (2015). Values, Psychology of. U: J. D. Wright (ur.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (str. 36 – 40). Amsterdam: Elsevier.
141. Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita.
142. Pappas, N. (2020). Plato's Aesthetics, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/plato-aesthetics/>. Pristupljeno: 08.06.2024.
143. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, vol. 8 (2 (12)), str. 421 – 441.
144. Pataki, S. (1948). *Uvod u opću pedagogiju*. Zagreb: Biblioteka prosvjetnog radnika.
145. Pečnik, N. (1996). Fizičko kažnjavanje na razmeđu zlostavljanja djece i društvenog prihvaćenog roditeljskog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, vol. 3 (1), str. 133 – 141.
146. Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge, Kegan Paul.
147. Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
148. Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
149. Piotrowski, J. T., Litman, J. A., Valkenburg, P. (2014). Measuring epistemic curiosity in young children. *Infant and Child Development*, vol. 23 (5), str. 542 – 553.
150. Platovnjak, I. (2017). Dobrota i zdravlje: kultura dobrote. *Synthesis philosophica*, vol. 32 (1), str. 79 – 92.
151. Plaza Leutar, M. (2023). Građanski odgoj i obrazovanje: Vrijednosti kurikula i antropološko-vrijednosne kategorije logoterapije. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, vol. (17), str. 172 – 189.
152. Polić, M. (1997). *Čovjek – Odgoj – Svijest*. Zagreb: Kruzak.
153. Potkonjak, N., Šimleša, P., Furlan, I. (1989). Vrijednosna pedagogija. *Pedagoška enciklopedija*. Sarajevo: Svjetlost.
154. Pranjić, M. (2015). Staroatenski pristup odgoju. *Magistra Iadertina*, vol. 10 (1), str. 37 – 48.
155. Prljača, M. (2018). Ka svjesnijem pokoljenju. *Takvim*, str. 5 – 14.
156. Ramdani, Z., Tae, L., Prakoso, B. Riandika, L. (2021). Creativity, Critical Thinking, and Academic Performance in Students University During Virtual Learning. U: Prakoso,

- B, ur: *Proceedings of the International Conference on Educational Assessment and Policy*. Paris: Atlantis Press, str. 156 – 162.
157. Ramet, S. P. (1990). Islam in Yugoslavia today. *Religion in Communist Lands*, vol. 18 (3), str. 226 – 235.
158. Rönneidal, D. (2020). Dobro: istraživanje veze među pojmovima Dobro, najviše dobro, dobrotu, konačno dobro i neinstrumentno dobro. *Synthesis philosophica*, vol. 35 (1), str. 252 – 252.
159. Rousseau, J. J. (2019). *Emile*. London: Global Grey.
160. Riegel, N. (2014). Goodness And Beauty In Plato. *Archai*, vol. 12 (1), str. 147 – 158.
161. Salihspahić, Dž. (1982). Obrazovanje i stručno usavršavanje imama. *Takvim*, str. 70 – 75.
162. Sarač Rujanac, Dž. (2023). Bosna i Hercegovina u socijalističkoj Jugoslaviji (1945-1990). U: Sarač Rujanac, Dž., Medić, J., ur: *Historija Bosne i Hercegovine. 6, Bosna i Hercegovina u XX stoljeću (1945-1995)*. Sarajevo: Institut za historiju Univerziteta u Sarajevu, str. 3 – 55.
163. Sartwell, C. (2022). Beauty. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/beauty/>. Pristupljeno: 11.06.2024.
164. Schochet, O. N., Johnson, A. D., Ryan, R. M. (2020). The relationship between increases in low-income mothers' education and children's early outcomes: Variation by developmental stage and domain. *Children and Youth Services Review*, vol. 109, članak br. 104705.
165. Schroeder, M. (2021). Value Theory. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/value-theory/>. Pristupljeno: 15.05.2024.
166. Schuon, F. (2000) Načela i mjerila univerzalne umjetnosti. *Forum Bosnae*, vol. / (7-8), str. 197 – 223.
167. društvo-politika. (7/8, 2000, str. 197-223)(prevod Hafizović, R.)
168. Schwartz, S. H., Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 58 (5), str. 878 – 891.
169. Selhanović, S. (2011). Porodica i domaćinstvo u svjetlu propagandno-marketinškog diskursa: udar na intimu, dječiju psihologiju, nuđenje sreće. *Takvim*, str. 139 – 154.
170. Selhanović, S. (2016). Mediji i porodica. *Takvim*, str. 201 – 212.

171. Senković, Ž. (2006). Aristotelov odgoj za vrline. *Metodički ogledi*, vol. 13 (2), str. 43 – 61.
172. Sijamhodžić-Nadarević, D. (2017). Pojmovi “edeb” i “terbijjet” u definiranju islamskog odgoja i obrazovanja, U: Sijamhodžić-Nadarević, D. ur. *Religijska pedagogija (Islamska perspektiva) – Hrestomatija*, Sarajevo: Centar za napredne studije, str. 101 – 109.
173. Silajdžić, A. (1994). O islamskim adabima. *Takvim*, str. 9 – 24.
174. Slatina, M. (1999). Kultura i odgoj. *Takvim*, str. 245 – 264.
175. Slatina, M. (2000). Majka – riječ u kojoj je sadržan jedan čitav odgojni sistem. *Takvim*, str. 113 – 121.
176. Slatina, M. (2006). *Od individue do ličnosti: Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
177. Slatina, M. (2023). *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Sarajevo: Ilum.
178. Smajkić, S. (1981). Negativni prizori iz savremenog društva. *Takvim*, str. 39 – 47.
179. Smajović, A., Alić Ramić, B., Nikšić Rebihić, E. (2023). Uloga obitelji u posredovanju moralnih vrijednosti. *Društvene i humanističke studije*, vol. 23 (2), str. 481 – 500.
180. Smith, B., Thomas, A. (1998). Axiology. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/axiology/v-1>. Pristupljeno: 15.05.2024.
181. Spahić, H. (1987). Alkohol kao izvor zla. *Takvim*, str. 71 – 80.
182. Stojak, R. (1990). *Metoda analize sadržaja*. Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.
183. Streng, F. (2024). Sacred. *Encyclopedia Britannica*. Link za pristup: <https://www.britannica.com/topic/sacred>. Pristupljeno: 08.06.2024.
184. Suvejd, M. (1996). Tjelesni odgoj djece u islamu. *Takvim*, str. 93 – 101.
185. Sušić, M. (2010). Sedamdesetpetogodišnjica izlaska bosanskog Takvima. *Takvim*, str. 5 – 12.
186. Svraka, E. (2016). Odgoj i obrazovanje u svjetlu hadisa. *Takvim*, str. 137 – 146.
187. Svraka, E. (2018). Islam – vjera ravnoteže tjelesnog i duhovnog zdravlja. *Takvim*, str. 81 – 90.
188. Ševko, S. (2008). Predškolski odgoj i obrazovanje u sistemu Islamske zajednice. *Takvim*, str. 159 – 172.
189. Škapur, H. (1969). Važnost i uloga džamije. *Takvim*, str. 61 – 71.

190. Šljivo, M. (2022). Prijepori digitalizacije. *Takvim*, str. 137 – 147.
191. Šreng, R. (2018). *Odgajanje dobrote*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
192. Šukrić, N. (1990). Prvi imanski šart u našoj vjeronaučnoj literaturi. *Takvim*, str. 53 – 74.
193. Šušnjara, S. (2017). *Pedagoške mrvice*. Sarajevo: Svjetlo riječi.
194. Šušnjara, S. (2020). Razvoj školstva u Bosni i Hercegovini nakon Drugoga svjetskog rata do 1970-ih. U: Protner, E., ur. *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije*. Maribor: University of Maribor Press, str. 131 – 149.
195. Šušnjara, S. (2023). *Izazovi odgajanja u svijetu izmijenjenih vrijednosti*. Sarajevo: Svjetlo riječi.
196. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
197. Vujčić, V. (1987). *Sistem vrijednosti i odgoja*. Zagreb: Školske novine.
198. Vuk-Pavlović, P. (1932) *Ličnost i odgoj*. Zagreb: Tipografija d. d.
199. Vuk-Pavlović, P. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
200. Vukasović, A. (1990). *Pedagogija*. Samobor: Radna organizacija za grafičku djelatnost Zagreb.
201. Vukasović, A. (1999). Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja, U: Mijatović, A., ur. *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 129 – 148.
202. Vukasović, A. (2008). Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja u ozračju hrvatske odgojne preobrazbe. *Obnovljeni život*, vol. 63 (1), str. 35 – 46.
203. Ware, H. (1984). Effects of Maternal Education, Women's Roles, and Child Care on Child Mortality. *Population and Development Review*, vol. 10, str. 191 – 214.
204. Weinreb, L. (1984). The Complete Idea of Justice. *The University of Chicago Law Review*, vol. 51 (3), str. 752 – 809.
205. Youpa, A. (2016). Leibniz's Ethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Link za pristup: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/leibniz-ethics/>. Pristupljeno: 08.06.2024.
206. Zečević, I. (2018). *Zanemarivanje djece kao oblik nasilja nad djecom: znanje, stavovi i ponašanja u BiH*. Sarajevo: World Vision International in BiH.

7. PRILOZI

Prilog br. 1 – Evidencijski list za časopis Takvim

Evidencijski list za časopis Takvim

Datum analize: _____

Godina izdavaštva: _____

Naslov priloga: _____

Ime autora: _____

Stranica: ____ do ____

Opći dojmovi: _____

Vrijednost istine: _____

Vrijednost pravde: _____

Vrijednost dobrote: _____

Vrijednost ljepote: _____

Vrijednost svetosti: _____

Prilog br. 2 – Protokol pedagoških pojmova

Protokol pedagoških pojmova	
Deklinisani pojmovi	Napomene
Odgoj / odgoja / odgoju / odgojem / odgajati	
Odgojen / odgajan / odgojena / odgajana / odgojeni / odgajani / odgojeno / odgajano	
Vaspitanje / vaspitanja / vaspitanju / vaspitanjem	
Vaspitati / vaspitan / vaspitana / vaspitani / vaspitano	
Obrazovanje / obrazovanja / obrazovanju / obrazovanjem	
Obrazovati / obrazovan / obrazovana / obrazovani / obrazovano	
Škola / školi / školu / školom / škole / školama	
Učitelj / učitelja / učitelju / učiteljom / učiteljem	
Učitelji / učiteljima / učitelje	
Učiteljica / učiteljici / učiteljicu / učiteljicom	
Učiteljice / učiteljicama	
Muallim / muallima / muallimu / muallime / muallimom	
Muallimi / muallimima	
Medresa / medresi / medresu / medresom / medrese / medresama	
Mekteb / mekteba / mektebu / mektebom	
Mektebi / mektebe / mektebima	
Porodica / porodici / porodicu / porodico / porodicom / porodice / porodicama	
Majka / majke / majci / majku / majko / majkom	
Majke / majci / majkama	
Mama / mame / mami / mamu / mamom	
Mame / mamama	
Otac / oca / ocu / oče / ocem	
Očevi / očeva / očevima / očeve	
Babo / babe / babi / babu / babom	
Roditelj / roditelja / roditelju / roditeljem / roditeljom	
Roditelji / roditeljima / roditelje	
Dijete / djeteta / djetetu / djetetom	
Djeca / djece / djeci / djecu / djeco / djecom	
Beba / bebe / bebi / bebu / bebo / bebom / bebama	
Sin / sina / sinu / sine / sinom	
Sinovi / sinova / sinovima / sinove	
Kćerka / kćerke / kćerki / kćerku / kćerko / kćerkom / kćerkama	
Brat / brata / bratu / brate / bratom	
Braća / braće / braći / braću / braćo / braćom	
Sestra / sestre / sestri / sestru / sestro / sestrom / sestara / sestrama	