

Islamizacija savremenog znanja i uloga univerziteta u kontekstu devesternizacije i dekolonizacije: pristupna predavanja

Wan Mohd Nor Wan Daud

Uvod

U ovim predavanjima pokušat ću objasniti značaj sistematizacije znanja i stratešku važnost institucija visokog obrazovanja za adekvatan razvoj muslimana i muslimanskih društava u svijetu. Kako su u današnjem kontekstu globalizacije još uvijek na djelu vesternizacija i kolonizacija u raznim formama, tvrdim da su zalaganja nekih muslimanskih naučnika za islamizaciju savremenog znanja i s njim povezanih diskursa o ulozi obrazovanja i univerziteta u islamu ne samo opravdani pokušaji očuvanja vjerskog i kulturnog identiteta muslimana već vjerovatno nude i bolju alternativu zapadnoj modernosti, koja je globalno pokazala ozbiljne nedostatke. Pokazat će se da svijest o ovim nedostacima prevazilazi vjerske, kulturne i nacionalne granice – sada mnogi nemuslimanski učenjaci i kreatori politike zagovaraju devesternizaciju, dekolonizaciju i autohtonizaciju sistema znanja. Devesternizacija i islamizacija savremenog znanja – s ključnim pojmovima islamskog univerziteta i *edebe* – spada u te pokušaje; mada, u usporedbi s drugima, ovi su pokušaji duhovniji, obuhvatniji, univerzalniji i prodorniji, što ćemo kasnije i objasniti.

Nastojim ponovno potvrditi vrijednost tradicionalnog epistemološkog okvira, onako kako se shvatao i prakticirao u sunijskoj školi mišljenja, ali okvir koji je, u većini metafizičkih i epistemoloških aspekata, zajednički sunijskoj i šiitskoj školi. Moj filozofski i metodološki okvir uveliko počiva na onome što je predlagao Syed Muhammad Naquib alAttas, jedan od najautoritativnijih mislilaca savremenog muslimanskog svijeta, osnivač i direktor (1987–2002) renomiranog Međunarodnog instituta za islamsku misao i civilizaciju (ISTAC).¹

1 Vidjeti: Wan Mohd Nor Wan Daud, *Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib alAttas: An Exposition on the Original Concept of Islamization* (Kuala Lumpur: ISTAC,

Važnost sistematizacije znanja i strateški značaj visokog obrazovanja

Obrazovanje je nesumnjivo najvažniji pokretač dobrobiti i razvoja i čovjeka i društva. U svrsi obrazovanja, kao i drugih temeljnih ljudskih djelatnosti, ogleda se neki konkretni svjetonazor – lični ili društveni – koji je, potom, ugrađen u obrazovne sadržaje i metode, te u kriterije vrednovanja. Neki svjetonazor generalno oblikuje religija i / ili filozofska orijentacija, u spoju s društveno-historijskim okolnostima, u različitom stupnju vrlo složene interakcije.² Širom svijeta, muslimanska zajednica već decenijama ističe važnost osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja. Ali kada univerzitetski profesori ističu važnost univerziteta, na njih gledaju kao da traže nekakvo vlasničko pravo.³ Važnost sistematizacije znanja i strateški značaj visokog obrazovanja tek se odnedavno bolje uočavaju i jačaju skupa s globalizacijom i ekonomijom znanja.⁴ Neki naučnici pošteno priznaju da visoko obrazovanje ima svoju – iako malu – ulogu u borbi za prevlast u svijetu.⁵ Clerk Kerr je, kao i neki drugi ugledni naučnici, još prije više od pola stoljeća, naglašavao da će države koje žele ostvariti međunarodni utjecaj morati graditi jake centre visokog obrazovanja.⁶ Visoko obrazovanje ima takav strateški značaj da je Philip Coombs, državni podsekretar Sjedinjenih Država u administraciji Johna F. Kennedyja, izjavio da su

1998); *Knowledge, Language, Thought and the Civilization of Islam: Essays in Honour of Syed Muhammad Naquib alAttas*, Wan Mohd Nor Wan Daud i Muhammad Zainiy Uthman (ur.) (Skudai: UTM Press, 2010); Ali A. Allawi, *The Crisis of Islamic Civilization* (New Haven and London: Yale University Press, 2009), poglavlje 4; Mohd Zaidi Ismail i Wan Suhaimi Wan Abdullah (ur.) (Kuala Lumpur, MPH, 2012).

- 2 Opsežnije filozofsko obrazloženje islamskog svjetonazora pogledati u: Syed Muhammad Naquib alAttas, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995); pokušaj da se on poveže konkretno s muslimanskim visokim obrazovanjem, naći u Wan Daud, *Educational Philosophy*, posebno str. 3369; također Alparslan Acikenc, *Scientific Thought and Its Burdens* (Istanbul: Fatih University Publications, 2000), poglavlje 2.
- 3 Roger Dale, „Repairing the Deficits of Modernity: The Emergence of Parallel Discourses in Higher Education in Europe“, u *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, D. Epstein et al. (ur.), World Yearbook of Education, 2008 (New York / London: Taylor and Francis, 2007), str. 5.
- 4 Vidjeti, naprimjer: Rajani Naidu, „Higher Education: A Powerhouse for Development in a Neo-Liberal Age?“, u *Geographies of Knowledge*, str. 248261; zanimljivu raspravu o okosnici znanja i njegovom odnosu spram ekonomije i geopolitike pogledati u Vinay Lal, *Empires of Knowledge: Culture and Plurality in the Global Economy*, novo i prošireno izdanje (New Delhi: Vistaar Publications, 2005), posebno poglavlja 4 i 5. Vidjeti također: Philip G. Altbach, *Higher Education in the Third World: Themes and Variations* (Singapore: Maruzen Asia / Regional Institute of Higher Education and Development, 1982), poglavlje 4, „Servitude of the Mind? Education, Dependency, and Neocolonialism“.
- 5 Philip G. Altbach i Gail P. Kelly, *Education and Colonialism* (New York i London: Longman, 1978), str. 31.
- 6 Vidjeti: Clerk Kerr, „The Frantic Rush to Remain Contemporary“, *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 94:4 (jesen 1964), str. 1051. Vidjeti također: Wan Mohd Nor, *Masyarakat Islam Hadhari: Suatu Tinjauan Epistemologi dan Kependidikan ke Arah Penyatuan Pemikiran Bangsa* (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2006), str. 1923.

obrazovanje i kultura „četvrta dimenzija“ vanjske politike, pored ekonomije, diplomatije i vojske.⁷ Hladni rat povećao je strateški značaj visokog obrazovanja onda kada se uvidjelo da moderno ratovanje više zavisi od naučnog znanja nego od konvencionalne brojnosti vojske i količine vojne opreme.⁸

Geopolitičke strategije i dalje se oblikuju idejama i konceptima koje formuliraju naučnici iz institucija visokog obrazovanja i iz *think tankova*. Thomas Farr, koji je za američku službu vanjskih poslova radio više od 16 godina, zagovara desekularizaciju diplomatije. On smatra da se vjerske slobode moraju staviti u središte vanjske politike Sjedinjenih Država i da bi to dalo širok spektar pozitivnih učinaka. Neki od tih učinaka su: jačanje američke nacionalne sigurnosti putem podriivanja islamističkog transnacionalnog terorizma i ekstremizma; stabiliziranje demokratija muslimanskog svijeta i šire i podsticanje tranzicije ka političkim reformama bez unutrašnjih previranja u državama kao što je Kina. Takva politika promijenila bi percepciju Amerike u inozemstvu kao imperijalističke, hedonističke i bezvrijedne forme demokratije (odnosno demokratije koja je samoj sebi svrha). Osim toga, time bi se podstakle američke interesne grupe da zagovaraju i poboljšaju saradnju s američkim vjerskim grupama.⁹

Strateški značaj visokog obrazovanja danas je vidljiviji, posebno u arapskom svijetu, gdje se, i pored toga što većina stanovništva negativno doživljava vanjsku politiku Sjedinjenih Država, iznimno visoko cijene američki programi visokog obrazovanja. To je dovelo do osnivanja brojnih ogranaka američkih univerziteta u arapskom svijetu.¹⁰ Amerikanizacija institucija visokog obrazovanja u arapskom svijetu fokusira se na ideje i vrijednosti programa humanističkih nauka. Prema riječima Petera Heatha, rektora Američkog univerziteta u Bejrutu (American University of Beirut), najstarijeg američkog univerziteta u regiji, američki univerziteti u arapskom svijetu treba da obrazuju cjelovitu ličnost, s fokusom na humanističke nauke: „U tom slučaju, čak i kad ne postignu naročit akademski uspjeh, ja ih poštujem – zato što su na pravom putu.“¹¹ Shafeeq Ghabra, predsjednik Američkog univerziteta u Kuvajtu (American University of Kuwait), kaže da je amerikanizacija visokog obrazovanja zapravo korištenje engleskog jezika i primjena obrazovnih strategija i modela, udžbenika, te organizacija vannastavnih aktivnosti i zajedničkog života, koji su

7 Philip Coombs, *The Fourth Dimension of Foreign Policy: Education and Cultural Affairs* (New York: Harper and Row, 1964).

8 Dale, „Repairing the Deficits of Modernity“, str. 18.

9 Thomas F. Farr, *World of Faith and Freedom: Why International Religious Liberty is Vital to American National Security* (Oxford: OUP, 2008), str. 26.

10 Shafeeq Ghabra i Margreet Arnold, „Studying the American Way: An Assessment of American-Style Higher Education in the Arab Countries“, *Policy Focus* (Washington DC: The Washington Institute for Near East Policy, juni 2007).

11 Citirano u: Gordon Robinson, „Education: An American Growth Industry in the Arab World“, projekt Centra za javnu diplomatiju Univerziteta Južna Kalifornija (Project of the USC Center on Public Diplomacy - Middle East Media Project) (Los Angeles, juli 2005), str. 78. Robinson je bio viši stručni saradnik na Fakultetu za komunikacije Annenberg USC.

popularni u američkom obrazovnom sistemu.¹² U publikaciji *Arab Knowledge Report 2009* dosljedno se i snažno naglašava vrhunska vrijednost slobode kao najvažnijeg uvjeta u razvoju društva znanja i povećanju dobrobiti čovjeka: „Znanje je sloboda i razvoj, pa ne može biti ni znanja ni razvoja bez slobode.“¹³ Mada taj izvještaj upozorava da, iako je relevantna i danas, ta veza nije ni mehanička, ni neraskidiva,¹⁴ na drugom mjestu kategorički se tvrdi da su „prava sloboda i znanje neraskidivo vezani, baš kao što su vezani znanje i razvoj“, te da se sloboda ne može ograničiti na ekonomsku i političku sferu, već na „sve njene manifestacije“.¹⁵ U najnovijem izdanju *Arab Knowledge Reporta 2010/2011* potvrđeno je da su revolucije i proteste u arapskom svijetu od kraja 2011. godine pa nadalje u velikoj mjeri pokrenuli mladi iz srednje i više klase društva. Kasnije su im se pridružili mladi iz drugih klasa, pomažući se informacionom i komunikacijskom tehnologijom. Većina tih mladih ljudi iz srednje i više klase „slični su po principima, uvjerenjima i interesovanjima za stvarne društvene i političke probleme svoje sredine... čemu je također doprinijela globalizacija principa participacije, građanskog aktivizma i civilnog društva“.¹⁶

Ova relativno nova spoznaja o dalekosežnom značaju visokog obrazovanja posebno važi kad se motri sa stajališta islama. Vrijednost koju islam daje odgoju i obrazovanju u djetinjstvu ukorijenjena je u Kur'anu i Poslanikovoju tradiciji. Djeca su blagodat od Boga, a njihovi ih roditelji pretvaraju u jevreje, kršćane ili zoroastrijance.¹⁷ U malajsko-indonežanskom svijetu ova mudrost iskazana je i u vrlo popularnoj poslovice: *Jika mahu melentur buluh, biarlah diwaktu rebungnya* (Ako želiš saviti bambus, počni dok je još mladica).¹⁸

Ono što nije naglašeno u ovim često citiranim poukama iz tradicije jeste to da su odrasli, posebno roditelji i učitelji, najjače oruđe u tom procesu. Vjerovjesnici su bili poslani cijelim društvima, ali posebno zrelim, razboritim, odraslim ljudima (*bulug*), koji su sami za sebe odgovorni.¹⁹ Najbolje, prve generacije muslimana – Poslanikovi drugovi (*ashabi*) – rođeni su i odrastali u predislamskom, zapravo

12 Robinson, „Education: An American Growth Industry in the Arab World“, str. 7.

13 *Arab Knowledge Report 2009: Towards Productive Intercommunication for Knowledge* (Mohammad bin Rashid al Maktoum Foundation and United Nations Development Program / Regionaln Bureau for Arab States, Dubai), str. 220.

14 *Arab Knowledge Report 2009: Towards Productive Intercommunication for Knowledge*, str. 220.

15 *Arab Knowledge Report 2009: Towards Productive Intercommunication for Knowledge*, str. 225226.

16 *Arab Knowledge Report 2010/2011: Preparing Future Generations for the Knowledge Society*, Mohammad bin Rashid al Maktoum Foundation and United Nations Development Program / Regional Bureau for Arab States, Dubai, str. 2.

17 AlBukhari, *Sahih sv: kitab al'Jana'iz*, no. 1319; i Muslim, *Sahih sv: kitab alQadar*, no. 2138 (2658).

18 Ili, kao kod nas: „Drvo se savija dok je još mlado.“ *Prim. prev.*

19 Doima se da je ovo u skladu s međunarodnom klasifikacijom, kakvu daje i UNESCO, po kojoj se odraslima smatraju oni iznad 15 godina. Vidjeti: *Arab Knowledge Report 2010/2011*, str. 4. Međutim, treba reći da je islamski kriterij za ulazak u dob kada se postaje odgovornim (*taklif*), odraslim i zrelim čovjekom (*bulug*), ne mora nužno biti hronološki kriterij, već iskustveni i rodno određen: prva mjesecnica kod žena i prvi seksualni snovi kod muškaraca.

u jednom snažnom antiislamskom okruženju, pa ipak je poslanik Muhammed, temeljnom sposobnošću da odgaja odrasle, uspio islamizirati njihov svjetonazor, etiku i čovječnost. Kada su primili islam, većina njih već su bili odrasli ljudi, a dali su iznimno važan i trajan doprinos ne samo muslimanskoj zajednici već i drugima.

To pokazuje da se obrazovanjem odraslih, u modernom smislu kroz institucije visokog obrazovanja, mogu prevazići filozofske i etičke slabosti nižih nivoa obrazovanja. Osim toga, uspjeh osnovnog i srednjeg obrazovanja uveliko zavisi od uspješnosti i učinkovitosti institucija visokog obrazovanja, gdje se obrazuju i obučavaju kreatori politike i nastavnih planova i programa, učitelji, rukovodioci, čak i roditelji. Osim toga, jedan veliki broj onih koji rade u područjima neformalnog obrazovanja, kao što su mediji, vjerske ustanove i politika, proizvod su institucija visokog obrazovanja. Svi ovi pojedinci, direktno ili indirektno, utječu na sadržaj i metode formalnog i neformalnog obrazovanja nižih nivoa.

Kad su prepoznale važnost naučne sistematizacije znanja i stratešku važnost visokog obrazovanja, ambiciozne države počele su uspostavljati mreže vrhunskih univerziteta, ali i instituta za napredne studije koji ozbiljno nastoje proširiti intelektualne i naučne granice u svim poljima znanja. Najraniji takvi instituti i centri osnivani su na Univerzitetu Princeton, SAD 1930; Bielefeldu (1968) i Berlinu (1980) u Njemačkoj, pa Wassenaaru, Holandija (1971), Kansaiju, Japan (1984), Uppsali, Švedska (1985) i Helsinkiju, Finska (2002). Ove ustanove raspolažu značajnim fondovima, one imaju autoritativan akademski i istraživački kadar, kao i fleksibilnu administraciju, koja se pridržava vrlo strogih pravila akademske i istraživačke kulture.²⁰

Kako se Kina uzdiže kao jedna od najdominantnijih globalnih ekonomskih i vojnih sila, ona pokušava ostvariti i veći utjecaj u stvaranju novog svjetskog poretka koji je dosad gotovo u potpunosti oblikovan iz zapadne društveno-ekonomske i kulturne perspektive. Kina naglašava važnost pristupa „mehke moći“, koji se fokusira oko ideje saradnje i raznih njenih formi. Nedavno je Univerzitet Fudan (utemeljen 1905) osnovao jednu novu instituciju Centar za izučavanje kineske kulture i kineskih vrijednosti u globalnom kontekstu (SCCV) i organizirao međunarodnu konferenciju „Revitalizacija kineske kulture: Vrijednosti i vrline za globalno doba“, održanu od 26. do 27. juna 2011. godine. Između ostalog, cilj konferencije bio je istražiti mogućnosti Kine da revitalizira svoje kulturne vrijednosti i vrline kako bi se suočila s izazovima modernizacije i globalizacije i doprinijela budućnosti svijeta svojom „mehkom moći“. Kina namjerava obznaniti svoje vizije i igrati jednu od vodećih uloga u izgradnji novog svijeta („...podijeliti svoje vizije sa svijetom i preuzeti vodstvo u oblikovanju novog globalnog doba“).²¹

20 Wan Mohd Nor Wan Daud, *Budaya Ilmu dan Gagasan 1Malaysia: Membina Negara Maju dan Bahagia* (Kuala Lumpur: CASIS / BTN, 2011), str. 3031.

21 Pogledati online brošuru s konferencije na: <http://www.crvp.org/conf/2011//fudan.htm>; vidjeti također: Wan Mohd Nor, *Budaya Ilmu*, str. 31.

Dekolonizacija i devesternizacija znanja i obrazovanja

Evropska globalizacija započela je „velikim otkrićima“ krajem 15. stoljeća. Uslijedio je imperijalizam, obilježen osvajanjima i direktnom političkom kontrolom iz evropskih metropola. Nakon imperijalizma, od 17. stoljeća nadalje, slijedi kolonizacija, s uspostavljanjem imigrantskih zajednica na koloniziranim teritorijama koje oponašaju metropole, koje počivaju na ropstvu i najamnom radu. Iz kolonizacije proishodi kolonijalizam – jedno stanje koje podrazumijeva sistematsko potčinjavanje koloniziranih naroda.²² Ovakav razvoj, omogućen eurocentričnim svjetonazorom koji gradi određena epistemološka gledišta, nanio je velike patnje, kao i političke, ekonomske i društveno-kulturne gubitke autohtonom stanovništvu kolonija.

Zapadna dominacija ojačala je od sredine 20. Stoljeća, kada se Evropi priključio SAD u formi neokolonijalizma, a posebno sa svojim zamislima modernizacije i razvoja, te kasnije s konceptima demokratije, slobode i ljudskih prava.²³ Kroz sva ta stoljeća, putem formalnog i neformalnog obrazovanja i komunikacije, globalizacija se u biti poistovjetila sa širenjem i nametanjem čitavom svijetu jednog određenog shvatanja istine i zbilje, ili, riječima sociologā, s „univerzalizacijom jednog sistema pretpostavki i narativa“. Globalizacija, posebno kad je povezana s nekim naučnim sistemom, nadilazi svoje društveno-geografske, kulturne i ekonomske procese i postaje „izgovor i opravdanje za nastavak vrlo destruktivnih oblika izrabljivanja“.²⁴ Neokolonijalizam, kroz hegemoniju projekta modernosti, produbljuje mit o superiornom Zapadu u svim dimenzijama ekonomskog, kulturnog, naučnog i društveno-političkog uređenja.²⁵ Taj hegemonijski stav zahvata čak i religijska shvatanja nezapadnih društava, pa se zato karakter ili granice vjerske tolerancije, umjerenosti, pluralizma i ljudskih prava uglavnom definiraju sa zapadnjačkih i sekularnih stanovišta, a formuliraju i usađuju ponajviše na institucijama visokog obrazovanja.

S obzirom na njegovu globalnu tehnološku, naučnu, vojnu i ekonomsku prevlast tokom posljednja tri stoljeća, razumljivo je (ali nije prihvatljivo) što Za-

22 Peter Cox, „Globalization of What? Power, Knowledge and NeoColonialism“, rad za konferenciju „Implication for Globalization: Present Imperfect, Future Tense“, 1719. decembar 2003, godišnja konferencija, Odsjek za društvene i komunikacijske nauke, University College Chester, download 14.6.2005. Pogledati i: Wan Mohd Nor Wan Daud, „Dewesternisation and Islamisation: The Epistemic Framework and Final Purpose“, u *Critical Perspectives on Literature and Culture in the New World Order*, N. Omar at al. (ur.) (Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010), str. 17.

23 Ramon Grosfuguel, „Decolonizing Political-Economy and Post Colonial Studies: Transmodernity, Border Thinking, and Global Coloniality“, u *Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking*, Ramon Grosfuguel, Jose David Saldivar i Nelson Maldonado Torres (ur.) (Durham: Duke University Press, 2007), verzija za internet, str. 78.

24 Cox, „Globalization of What?“, str. 3.

25 Cox, „Globalization of What?“, str. 6.

pad smatra da je ostatak svijeta zaostao, po svim glavnim kriterijima ljudskog napretka i razvoja – kriterijima koje je on postavio – i smatra da svi drugi moraju proći onakav slijed duhovnog, društvenog i političkog razvoja kakav je prošao Zapad, ukoliko ga žele sustići i biti dio razvijenog svijeta.²⁶ Linearna i evolucijska koncepcija historije i ljudskog napretka koja ishodi iz zapadnog centra neće tolerirati ideje drugih, ideje koje joj protivrječe i koje joj konkuriraju, već će ih odbaciti kao reakcionarne, antimoderne, anahrone, tradicionalne, nelogične, radikalne, nehumane ili će ih, pak, prihvatiti ako su upakovane u idiome i kategorije prihvatljive vladajućim stavovima i interesima centra. Nezapadna shvatanja Istine i Zbilje, njihovih formi i stajališta o znanju i ljudskom razvoju, ocjenjuju se kao lokalna i partikularna, pa time i kao lišena univerzalnosti.²⁷ Prema tome, čovječanstvo nema druge budućnosti osim one začete u svjetonazoru i sistemu znanja evropske liberalne demokratije. Zapravo, protagorejski aksiom, koji leži u osnovi sekularnog humanističkog sistema još od helenskog doba – da je „čovjek mjera svih stvari“²⁸ – sad je konkretiziran kao „zapadni čovjek je mjera svih stvari, onih koji jesu da jesu, onih koje nisu da nisu...“

Stoga su se jezici, društva, kulture, ekonomije i tehnologije Kine i Dalekog Istoka, Indije i njenog potkontinenta, malajskog svijeta i Pacifika, Latinske Amerike, Bliskog Istoka i Afrike značajno promijenili, u nekim slučajevima nepovratno. Biti moderan i civiliziran, biti prihvaćen kao zapadnjak, suštinski znači biti vesterniziran, što je jedan sumnjiv i neizvjestan izbor koji su mnoge nezapadne i muslimanske države očigledno već napravile. Možda je Aleksandar Solženjicin u pravu kad, u svom govoru na Univerzitetu Harvard 1978, primjećuje da čak ni Japan, iako je sačuvao neke svoje istočnjačke karakteristike, ipak više nije Daleki Istok, već prije Bliski Zapad (*A World Split Apart – Razdijeljeni svijet*).²⁹

U svim novonezavisnim državama kolonizacija je igrala važnu ulogu u osnivanju univerziteta i u tome kakvog će karaktera biti, u tom smislu što su i oni stari univerziteti – mnogi su osnovani prije stjecanja nezavisnosti – i ovi novoosnovani služili modernizaciji novih nacionalnih država po kalupu „valjanih“ zapadnih država. Ove „nerazvijene“ države bile su primorane da u svom ekonomskom razvoju slijede faze modernizacije po Rostowu,³⁰ uključujući i osnivanje svih institucija koje

26 Syed Muhammad Naquib alAttas, *Islam and Secularism* (Petaling Jaya: Muslim Youth Movement of Malaysia, 1978), str. 25 (dalje će se navoditi kao *IS*). Martin Jacques, skoro 40 godina kasnije, piše: „Sve do sada svijet je obilježavla zapadnjačka oholost – uvjerenje Zapada da su njegove vrijednosti, sistemi vjerovanja, institucije i uređenje superiorni u odnosu na druge. Moć i ustrajnost ovog mentaliteta ne smije se potcjenjivati.“ Martin Jacques, *When China Rules the World* (London: Penguin Books, 2009), str. 167.

27 Vinay Lal, *Empires of Knowledge*, Uvod i 1; vidjeti i: Syed Farid Alatas, *Alternative Discourses in Asian Social Sciences: Responses to Eurocentrism* (New Delhi: Sage Publications, 2006).

28 James L. Jarrett, *Educational Philosophy of the Sophists* (New York: Teachers College / Columbia University Press, 1965).

29 Alexandr I. Solzhenitsyn, *A World Split Apart* (London: Harper and Row, 1978).

30 Walt Whitman Rostow, američki ekonomist i politolog, autor jednog od najpoznatijih modela ekonomskog rasta, prema kojemu se postulira pet osnovnih faza tog rasta, različitog trajanja. *Prim. prev.*

su na Zapadu omogućile takav razvoj, pa, dakle, i univerziteta.³¹ Od 1950ih neki naučnici iz različitih zemalja, kao što su Franz Fanon u djelu *Crna koža, bijele maske* (*Black Skin, White Masks*, 1952), Jalal Ale Ahmad u *Okcidentoza: Kuga sa Zapada* (*The Occidentosis: Plague from the West*, 1952), Aime Cesaire u djelu *Diskurs o kolonijalizmu* (*Discourse on Colonialism*, 1955), Albert Memmi u *Kolonizator i kolonizirani* (*The Colonizer and the Colonized*, 1957), da navedemo samo četvericu, dokumentovano su dokazali kako je pojava zapadnjačkih shvatanja automatski siromašila druge, pa stoga ona nisu bila u službi općeljudskog napretka i razvoja u svijetu. Najgora od svih ovih posljedica je ono što Syed Hussein Alatas ispravno naziva „zarobljenim umom“.³² Od 1970ih mogu se naći brojne ozbiljne rasprave o devesternizaciji, a u bivšim kolonijama Latinske Amerike, Indije, Afrike i muslimanskog svijeta u cjelini – i o dekolonizaciji, procesu koji je još u povoju.³³

Od 1970ih, Pokret za tradicionalno znanje,³⁴ posebno onaj u Sjevernoj Americi koji je pokušavao ponuditi jedan alternativni sistem znanja i obrazovanja, različit od evropskog, konačno dobiva međunarodnu potvrdu i priznanje. U 1990im, ovaj pokret započinje diskurs o dekolonizaciji i reviziju gledišta o obrazovanju autohtonih naroda. Konceptualno, tradicionalno znanje prepoznaje i potcrtava teorijsku i metodološku orijentaciju eurocentričnog sistema i ponovno konceptualizira fleksibilnost i originalnost autohtonih naroda, te skreće pažnju na njihovu vlastitu religijsku, filozofsku i obrazovnu orijentaciju. Time ono popunjava etički i naučni jaz u eurocentričnom obrazovanju i istraživanjima, te stvara novo, uravnoteženo, šire stajalište za analizu eurocentričnog obrazovanja i njegove pedagogije.³⁵ Među Prvim narodima,³⁶ barem u Kanadi, ono je igralo ogromnu ulogu u širenju znanja i umijeća koje bi moglo ublažiti siromaštvo i pokrenuti održivi razvoj.³⁷

31 Dale, „Repairing the Deficits of Modernity“, str. 18.

32 Syed Hussein Alatas, „The Captive Mind and Creative Development“, *International Social Science Journal*, 36:4 (1974), 691700. Jednako su relevantna i njegova druga djela: *The Myth of the Lazy Native* (1977) i *Intellectuals in Developing Societies* (1977)..

33 Za kontekst Malezije, vidjeti naprimjer: Mohamad Daud Mohamad i Zabidah Yahya, *Pacakolonialisme dalam Pemikiran Melayu* (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2005) i Rahimah A. Hamid, *Fiksiyen Pacakolonial: Yang Mejajah dan Dijajah* (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 2010); za indonežanski kontekst vidjeti: Nyoman Kutha Ratna, *Postkolonialisme Indonesia: Relevansi Sastra* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008).

34 Tradicionalno znanje, engl. traditional knowledge (TK) ili indigenous knowledge (IK), je sistem znanja ugrađen u kulturnu tradiciju autohtonih zajednica. *Prim. prev.*

35 Marie Battiste, „Indigenous Knowledge: Foundation for First Nations“, *World Indigenous Higher Education Consortium Journal* 2005, <http://www.win-hec.org/=node/34>, str. 23. Vidjeti i: Evangelian Papoutsaki, „DeWesternizing Research Methodologies: Alternative Approaches to Research for Higher Education Curricula in Developing Countries“, *Global Colloquium of the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*, Paris, 29. novembar – 1. decembar 2006.

36 Imenom Prvi narodi (engl. First Nations, fr. Premières Nations) označava se skupina od oko 600 kanadskih autohtonih naroda (plemena, Indijanaca), svi narodi izuzev Eskima i Meita. *Prim. prev.*

37 Marie Battiste, „Indigenous Knowledge“, str. 3; vidjeti i: Cathryn McConaghi, *Rethinking Indigenous Education: Culturalism, Colonialism and the Politics of Knowing* (Flaxton, Qld: Post Pressed, 2000).

Mnogi naučnici 1990ih, kao što su članovi grupe naučnika za subalterne studije (Subaltern Study Group, SSG) Latinske Amerike, kritikovali su zapadnocentrično gledište o znanju i sve što uz njega ide, ali je i njihov okvir suštinski izveden iz poststrukturalističke i postmoderne analize, koja je intelektualni proizvod Zapada. Međutim, druga utjecajna grupa naučnika, nadahnuta djelima Ranujita Guhe, nastoji kritikovati gledišta Zapada o znanju iz jedne nezapadne – uglavnom indijske – perspektive nudeći jednu postkolonijalnu kritiku. Pod postmodernom kritikom SSG razumijeva eurocentričnu kritiku eurocentrizma, a pod postkolonijalnom kritikom oni razumijevaju kritiku eurocentrizma sa stajališta potčinjenih i ušutkanih. Međutim, tu su i drugačiji stavovi, kakve zastupa npr. Ramon Grosfuguel, koji poziva da se „dekoloniziraju ne samo subalterne studije već i postkolonijalne studije“.³⁸ Drugi, kao što je Nelson Maldonado Torres, pozivaju na radikalnu diverzalnost³⁹ i dekoloniziranu geopolitiku znanja, a neki, kao što je Vinay Lal, predlažu gandijevsku perspektivu u razrješenu intelektualnog sukoba sa Zapadom.⁴⁰

Afrika i Kina

Afrički učenjaci analizirali su ulogu afričkih univerziteta u vesternizaciji i ponudili određena rješenja kako se nositi s tim glavnim izazovom. Ali Mazrui, naprimjer, uočava da su afrički univerziteti od 1960ih funkcionirali kao multinacionalne korporacije. Ta je njihova funkcija ojačala i sveprisutna je.⁴¹ On se zalaže za dekolonizaciju procesa modernizacije, ali ne i za to da se modernizacija okonča.⁴² Mazrui primjećuje, čudeći se, da „većina analitičara afričkog razvoja naglašava značaj ekonomske nezavisnosti; malo se pažnje u literaturi ili na političkim forumima posvećuje pitanju *kulturne nezavisnosti* (italik izvorni)“.⁴³ On tvrdi da, iako su svršenici afričkih univerziteta igrali ključnu ulogu u nacionalnom političkom oslobođenju od zapadnog imperijalizma, oni, nakon stjecanja nezavisnosti, ne-

38 Grosfuguel, „Decolonizing Political-Economy“, str. 3.

39 Diverzalnost je termin koji je (od „diverzitet“ i „univerzalnost“) vjerovatno skovao argentinski semiotičar Walter Mignolo, a koji definira kao „...praksu kritičkog i dijalogičkog kosmopolitizma... nasuprot prakse shematizacije budućnosti i idealnog društva sa samo jednog gledišta (apstraktne univerzalnosti)“. *Prim. prev.* prema navodu Eduarda Mendieta.

40 Nelson Maldonado-Torres, „The Topology of Being and the Geopolitics of Knowledge: Modernity, Empire, Coloniality“, *CITY*, (8:1) (april 2004), Lal, *Empires of Knowledge*.

41 Ali A. Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, u *Education and Colonialism*, Philip G. Altbach i Gail P. Kelly (ur.) (New York / London: Longman, 1978).

42 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 333 i 341.

43 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 332.

hotice održavaju kulturnu i intelektualnu zavisnost,⁴⁴ pa traži „ozbiljno, novo mišljenje“ o tome kako se nositi s različitim aspektima zavisnosti.⁴⁵

Univerzitet je kulturna institucija koja se bavi umijećima i vrijednostima i koja stalno mora preispitivati praktičnu i kulturnu relevantnost svojih programa i smjerova. Općepoznato je da je u tehničkim oblastima postignut određeni napredak, ali u društvenim naukama nije tako (one jesu promijenile neke sadržaje, ali ne i metodologiju), posebno što se ne uvažavaju lokalne vrijednosti kao što je usmena tradicija.⁴⁶ On upozorava: „Sve dok Afrikanci drastično ne promijene tuđe metodologije tako da se uklupe u uvjete afričkih društava, neće moći napredovati na putu zamjene uvezene kulture domaćom.“⁴⁷

Mazrui predlaže da afrički mislioci razviju troračvstu strategiju kako bi se suočili s izazovima zapadne modernosti i krenuli s afrikanizacijom. Prva je domestikacija – udomaćenje modernosti u tri ključna područja: u zahtjevima za prijem na univerzitet i njegovim implikacijama na niže obrazovne nivoe, kriterijima za akademsko osoblje i organizaciji univerziteta. U svemu ovome moraju se reflektirati autohtoni neformalno obrazovani talent i potrebe. Međutim, on kritizira pokret *Négritude* Leopolda Senghora, bivšeg senegalskog predsjednika, koji je glorificirao emotivne i nenaučne afričke tradicije i afrički marksistički scijentizam. Druga strategija jeste diverzifikacija kulturnog sadržaja moderniteta tako da obuhvati i lokalne i nelokalne nezapadne sadržaje, kao što su oni s Istoka i Bliskog Istoka. Treća je obrtanje procesa: prodiranje afričkih elemenata i ideja u sâmu zapadnu civilizaciju. On naglašava da domestikacija i diverzifikacija neće u potpunosti uspjeti sve dok Afrika ne počne utjecati na Zapad. Smatra da se to može postići stvaranjem veza s arapskim svijetom, preko prodora arapskih „petrol dolara“ na Zapad i preko afričkih veza s Afro-Amerikancima, koji čine drugu po veličini afričku zajednicu na svijetu.⁴⁸

Mazrui na kraju ovog svog iznimno važnog eseja zaključuje da će afričko obrazovanje dostići punu zrelost samo stvaranjem vlastitih inovativnih kapaciteta, što podrazumijeva tri zadatka: da se stvori ravnoteža utjecaja Zapada i domaće kulture; da afričke obrazovne elite počnu uvažavati nezapadne civilizacije; i da se promijeni afrička obrazovna i intelektualna klima, tako da se razvija izvorna kreativnost. Dakle, nije dovoljno samo dekolonizirati modernost ili uzeti učešća u njoj, već se ona mora definirati za buduće generacije.⁴⁹ Neko vrijeme pojedini

44 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 334, 338-341.

45 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 341.

46 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 342, 344.

47 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 344.

48 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 346-352.

49 Mazrui, „The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency“, str. 346-352.

afrički učenjaci i filozofi aktivnije će se angažirati u ovim područjima, što se može vidjeti, naprimjer, iz djela Okota p'Biteka, Thiong'oa, Chinweizua i Wiredua.⁵⁰ Wiredu je, naprimjer, od 1980. zagovarao jedan program koji on naziva „konceptualna dekolonizacija afričke filozofije“, a koja podrazumijeva „domestikaciju nauka“.⁵¹

Ovaj ozbiljni diskurs i interesovanja očituju se u mnogim objavljenim radovima, poput posebnog izdanja „Afričke filozofije obrazovanja“ u jednom novijem broju časopisa *Filozofija i teorija obrazovanja (Educational Philosophy and Theory)*, u kojemu svi autori članaka ističu relevantnost i potrebu da se u moderno afričko obrazovanje uvedu neki elementi tradicionalne afričke filozofije. Phillip Higgs opisuje ovaj aktuelni diskurs i pokušaje afrikanizacije u području obrazovanja:

Stoljetna potčinjenost Afrike kolonijalnom izrabljivanju, od ropstva pa do toga da su tokom kolonijalnog doba stvorene društveno-ekonomske strukture isključivo u svrhu maksimalnog izvlačenja i izvoza sirovina, nanijela je golemu štetu, koja se osjeća godinama nakon ukidanja kolonijalne vlasti. To se postiglo... cijelim nizom instrumenata, uključujući obrazovnu filozofiju, nastavne planove i programe, kao i praksu čiji kontekst korespondira kontekstu kolonijalne sile. Kako bi se ovakvo stanje promijenilo, autohtoni afrički sistem znanja ima za cilj obnovu i oporavak humanističkih i etičkih principa ugrađenih u afričke svjetonazore i, konkretnije, u koncepte *zajedništva* i *ubuntua*.⁵² Ovi su sistemi također i pokušaj stvaranja jedne vizije i prakse obrazovanja koja afričkim narodima daje osnovu kako bi ovladali tokovima promjena i sami njima upravljali, i kako bi ostvarili vizije o tome da nauče kako znati, kako raditi, kako biti i kako živjeti zajedno i jednakopravno s drugima. U ovakvom diskursu o obrazovanju znanje i um se ne smatraju robom, niti samo ljudskim resursima koje treba razviti, iskoristiti, a potom odbaciti, već blagom koje treba njegovati kako bi se popravio kvalitet života i pojedinaca i cijelih društava.⁵³

Poput Afrike, Kina i Indija imaju duge intelektualne i naučne tradicije, mada s različitim religijskim filozofskim svjetonazorima. Razvoj visokog obrazovanja kod njih je impresivan; ali, kako primjećuje svjetski stručnjak za međunarodno obrazovanje Philip G. Altbach: „Kao i većina zemalja u razvoju, nijedna od

50 Vidjeti također: N. wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature* (Portsmouth: Heinemann, 1986); Chinweizu, *Decolonizing the African Mind* (Lagos: Pero, Press, 1987); N. wa Thiong'o, *Moving the Centre: the Struggle for Cultural Freedom* (London: James Currey, 1993); Wiredu, *Cultural Universals and Particulars: An African Perspective* (Indianapolis: Indiana University Press, 1996).

51 Kwasi Wiredu, „Toward Decolonizing African Philosophy and Religion“, *African Studies Quarterly*, The Online Journal for African Studies, <http://G:\Decolonizing%20African%20Philosophy%20and%20Religion.mht>, pristupljeno 21.7.2008.

52 Ubuntu – riječ iz ngunu bantu jezika, koja znači ljudskost, dobrota.

53 Phillip Higgs, „African Philosophy and the Decolonisation of Education in Africa: Some Critical Reflections“, u *Educational Philosophy and Theory*, Special issue: *African Philosophy of Education*, Yusef Waghid i Paul Smeyers (gostujući ur.) 44:S2 (septembar 2012), str. 4849. Zahvaljujem prof. Yusefu Waghidu što mi je poslao primjerak ovog časopisa.

ovih dviju (tj. Kina i Indija) nije iskoristila prednosti svojih iznimno bogatih autohtonih intelektualnih i kulturnih tradicija.⁵⁴ U teoriji komunikacije, relativno novom području društvenih nauka, pretpostavlja se da bi „... azijski naučnici mogli dati veliki doprinos univerzalizaciji komunikacije, odnosno društvenih nauka, tako što bi tumačili naučnu kompleksnost kroz spoznaje ugrađene u budizam, konfučijanizam, taoizam i hinduizam, između ostalog“.⁵⁵

Moderna Kina, najmnogoljudnija zemlja svijeta i jedna od vodećih globalnih ekonomskih i političkih sila, uvijek je bila svjesna da je visoko obrazovanje od posebnog nacionalnog i globalnog značaja. Od *Projekta 211*, pokrenutog 1995, koji je „najveći program izgradnje visokog obrazovanja ikad poduzet u historiji Narodne Republike Kine“,⁵⁶ te od Akcionog plana za podmlađivanje obrazovanja za 21. stoljeće, pokrenutog 2001, ubrzani napredak i strategija visokog obrazovanja stalno se vezuju uz ekonomski razvoj, društveni progres i nacionalnu sigurnost / odbranu.⁵⁷

Kinesko visoko obrazovanje teži razvijanju tehnoloških kapaciteta do najvišeg nivoa, a unapređenje istraživanja u filozofiji i društvenim naukama je „hitan strateški zadatak“.⁵⁸ U izgradnji „socijalizma s kineskim licem“⁵⁹ realiziraju se različiti prijedlozi i planovi velikih razmjera. Zhou Ji piše:

Prijedlog zahtijeva razvoj i jačanje tradicionalnih disciplina, novih disciplina i interdisciplinarnosti, te osnovnog i primijenjenog istraživanja... traži projekte koji će imati utjecaja na sveukupni razvoj filozofije i društvenih nauka i koji će imati presudan utjecaj na inovacije u tim disciplinama, na napredak nacionalne kulture i duha, na društveno-ekonomski razvoj i na nacionalnu sigurnost.⁶⁰

Kina do 2020. želi postati svestrano i bogato društvo, a „posao visokog obrazovanja jeste da postigne taj cilj, tako što će ubrzati cjelokupni razvoj društva i pojedinca, te pritisak goleme populacije preobraziti u prednost – u ljudske resurse“.⁶¹ Na sâmom početku 21. stoljeća, kineski univerziteti razvili su zaseban i „jedinstven kineski način spajanja obrazovanja, istraživanja i industrije“,⁶² sarad-

54 Philip G. Altbach, „One-third of the Globe: The Future of Higher Education in India and China“, *Prospects*, vol. 39 (2009), str. 13.

55 Shelton A. Gunaratne, „De-Westernizing Communication / Social Science Research: Opportunities and Limitations“, *Media, Culture & Society*, 32:3 (2010), MCS Sagepub.com, Colorado University, pristupljeno 25.8.2011. Vidjeti također: S.A. Gunaratne, „Buddhist Goals of Journalism and the News Paradigm“, *Javnost-The Public*, 16:2, str. 6175; C.Y. Cheng, „Chinese Philosophy and Contemporary Human Communication Theory“, u *Communication Theory: Eastern and Western Perspectives*, D.L. Kincaid (ur.) (San Diego: Academic Press, 1987), str. 2343; i Y. Ito, „Mass Communication Theories from a Japanese Perspective“, *Media, Culture & Society*, vol. 12 (1990), str. 423464.

56 Zhou Ji, *Higher Education in China* (Singapore: Thomson, 2006), str. 37. Zhou Ji je bio ministar visokog obrazovanja u Kini.

57 Ji, *Higher Education in China*, str. 4445.

58 Ji, *Higher Education in China*, str. 128.

59 Ji, *Higher Education in China*, str. 132.

60 Ji, *Higher Education in China*, str. 132.

61 Ji, *Higher Education in China*, str. 276.

62 Ji, *Higher Education in China*, str. 140.

njom s „lokalnim preduzećima u svrhu podsticaja lokalnog ekonomskog razvoja“; osnivanjem organizacija za naučni i tehnološki razvoj u svrhu upravljanja kooperativnim projektima s preduzećima; uvođenjem rizičnog kapitala u svrhu razvoja i dalje razrade rezultata univerzitetskih istraživanja; promoviranjem i objavljivanjem rezultata istraživanja preko raznih istraživačkih centara; pokretanjem univerzitetskih visokotehnoloških poduhvata kako bi se maksimalno iskoristili rezultati istraživanja; i izgradnjom naučne i tehnološke mreže univerziteta kako bi se podstakla saradnja među univerzitetima i preduzećima.⁶³

Drugi pokazatelj jedinstvenih obilježja kineskog univerzitetskog obrazovanja jeste da se pomno prati razvoj morala i mentalnog zdravlja studenata – barem za vrijeme dodiplomskog studija. Za svaki odsjek imenuju se savjetnici i pomoćnici koji prate i nadziru kako studenti žive i studiraju, kako razmišljaju i kakvog su psihičkog i fizičkog zdravlja.⁶⁴ Zhuo Ji piše da su kineski univerziteti postali rasadnici kineske kulture i u domovini i u inozemstvu.⁶⁵ Osnovana su više od 292 konfučijanska instituta koje finansira vlada a koji organiziraju kurseve kineskog jezika i kulturne programe za strane studente. Od 2007. godine bilo je više od 200.000 stranih studenata u Kini, a do 2025. njihov broj u ovim institutima povećavat će se za 1.000 godišnje.⁶⁶

Sve veći utjecaj Kine u svijetu, posebno u Africi, pobudio je zabrinutost na Zapadu – posebno u Sjedinjenim Državama. Hillary Clinton, bivši sekretar SADA, nedavno je, prilikom posjete Lusaki, Zambija, upozorila na „novi kolonijalizam“ u Africi. Afrikance je upozorila na nove ekonomske interese i djelovanje Kine na njihovom kontinentu.⁶⁷

Istinita je tvrdnja da je za građane evropskih liberalnih demokratskih zemalja važno da čuju alternativne, čak i suprotstavljene stavove drugih; to bi moglo ne samo usporiti zahuktali neokolonijalizam već bi oni – što je još važnije – mogli uvidjeti da se mit o njihovoj superiornosti urušio. Tako bi se oni, u potrazi za boljim svijetom i prije nego što nastave donositi odluke šta je dobro za druge, mogli početi baviti vlastitom neumjerenošću i preispitivati vlastite institucije i način života.⁶⁸ Svijest o tome da zapadno tumačenje zbilje možda i nije jedino valjano reflektira se u jednom važnom dokumentu modernog američkog javnog diskursa. U Povelji iz Williamsburga, potpisanoj u junu 1988, priznaje se postojanje „sve jače filozofske i kulturne svijesti da svi ljudi žive po svojim opredjeljenjima i idealima, da u uređivanju društva nije moguća vrijednosna neutralnost i da se nalazimo na pragu jednog vremena koje nagovještava nova shvatanja pluralizma i slobode“.⁶⁹

63 Ji, *Higher Education in China*, str. 140.

64 Ji, *Higher Education in China*, str. 166.

65 Ji, *Higher Education in China*, str. 133.

66 Philip G. Altbach, „The Future of Higher Education in China and India“, str. 1819.

67 Reuters, *Clinton warns against „new colonialism“ in Africa* (subota, 11.6.2011).

68 Peter Cox, „Globalization of What?“, str. 6.

69 The Williamsburg Charter: A Celebration and Reaffirmation of the First Amendment (Williamsbruška izjava, 1986), u Os Guinness, *The Case for Civility and Why our Future Depends on It* (HarperCollins ebooks, 2008), str. 178.

Sve se više prihvata stav da je svaka važna čovjekova aktivnost utemeljena u određenom sklopu religijskih, filozofskih i kulturnih opredjeljenja. Od jednake, ako ne i veće važnosti, a na šta ukazuju različiti diskursi o devesternizaciji i dekolonizaciji, jeste činjenica da se sve više i energičnije osporava zapadnjačka zamisao modernosti i sve što ona podrazumijeva. Veliki izazov za Zapad, nakon hladnog rata, nije islamski terorizam, već to što je počelo doba koje Martin Jacques naziva „dobom konkurentnih modernosti“, u kojemu se stvara jedan svijet višestrukih modernosti.⁷⁰ Među mnogim krucijalnim pitanjima, Jacques razmatra ideju da značenje napretka, razvoja i civilizacije više neće biti sinonimno sa Zapadom.⁷¹ Huang Ping, jedan istaknuti savremeni kineski naučnik, uvjerljivo ističe temeljne razlike između kineske i zapadne civilizacije tvrdeći da „kineska praksa ima moć stvaranja alternativnih koncepata, teorija i čvršćih sistema“.⁷² Ulrich Beck, sociolog s Univerziteta u Minhenu i Londonske škole ekonomije (London School of Economics), u svom nedavnom intervjuu govori o tome kako je veliki uspjeh evropske modernosti od 18. stoljeća do 1960ih i 1970ih sada proizveo probleme bez rješenja, kao što su klimatske promjene i finansijske krize. On dodaje: „Finansijska kriza primjer je pobjede jedne konkretne interpretacije modernosti, a to je neoliberalna modernost, koja je, nakon sloma komunističkog sistema, nametala shvatanje da je tržište rješenje i da je bolje što više povećati ulogu tržišta. Ali, sada vidimo da taj model propada, a odgovora nemamo.“ Po njegovom mišljenju „... evropska modernost suicidalan je projekt... Konkretan cilj Evrope mogao bi biti prekranje modernosti.“⁷³

Arapski svijet

Kao što smo već rekli, arapski svijet žestoko je započeo modernizaciju svojih visokoobrazovnih institucija tako što je usvajao zapadne obrazovne modele, posebno anglo-američki. U bliskoj vezi s tom modernizacijom nalazi se arapski poduhvat kojim se pokušava smanjiti obrazovni jaz između te i razvijenijih regija svijeta, stvaranjem i jačanjem podsticajnog okruženja (i institucija), te indigenizacijom znanja. *Arab Knowledge Report 2009* potvrđuje, doduše bez nekog posebnog ponosa, da su „... kao što je slučaj i s drugim narodima svijeta, Arapi tokom svoje historije stvorili ogromno znanje koje izražava njihov način života i njihove sposobnosti rada i stvaranja“.⁷⁴ Ali, ono im nije pomoglo da steknu koristi od tehnološkog napretka, niti da autohtoniziraju nove medije i mehanizme koji bi im

70 Jacques, *When China Rules the World*, str. 166167.

71 Jacques, *When China Rules the World*, str. 167.

72 Citirano iz Jacques, *When China Rules the World*, str. 129.

73 Ulrich Beck, „Germany Has Created An Accidental Empire“, *Social Europe Journal* (25.3.2013), pristupljeno 30.3.2013.

74 *Arab Knowledge Report 2009*, str. 223224.

omogućili pristup novim formama znanja.⁷⁵ *Izveštaj* predlaže da Arapi prenesu i autohtoniziraju sve moderne proizvode društva znanja „razvojem arapskog jezika, revitalizacijom arapske misli i usvajanjem historijskih i komparativnih preduvjeta modernog mišljenja“.⁷⁶ Autohtonizacija je „složena operacija koja spaja prenošenje, prevodenje, obrazovanje, obuku i sve aktivnosti preobražaja onog što se prenijelo... u dobro ukorijenjenu djelatnost... (koja zahtijeva) kultiviranje novog mentaliteta sposobnog da se adaptira na nove mehanizme rada i proizvodnje“.⁷⁷ Ona obuhvata utiskivanje lokalnog, specifičnog, pravog arapskog karaktera u ono što se prenijelo, kako tokom, tako i nakon tog procesa, tako da prenesene informacije bivaju organski integrirane u strukturu društva.⁷⁸ Ovo zahtijeva mentalni stav otvorenosti i međusobnog sporazumijevanja, a onda pretpostavlja kulturnu i obrazovnu reformu. Vjeruje se da u arapskom svijetu još uvijek nema konceptualnih preduvjeta za revoluciju znanja o čovjeku i prirodi.⁷⁹

Nigdje u tekstu *Arab Knowledge Report 2009* nije objašnjeno kako arapsko kulturno i epistemološko naslijeđe, stvarano pod utjecajem religije islama, može pomoći procesu autohtonizacije i razvoja društva znanja. Postoji zanimljiv kontrast afričkih i arapskih naučnika i mislilaca: za razliku od afričkih, koje smo spominjali – usprkos velikoj raznolikosti među Afrikancima – arapske naučnike i mislioce ne zanima kako bi mogli iskoristiti arapsko-islamske tradicionalne epistemološke i obrazovne elemente za vlastiti razvoj. Nasuprot tome, u posljednjem *Izveštaju 2010/2011* jasno se sugerira da je, da bi se razvijalo društvo znanja preko razvoja obrazovanja, „potrebno napraviti presudni skok s ‘tradicionalne pedagogije’ koja prevladava u obrazovnim sistemima arapskog svijeta, a koja se zasniva na memorizaciji i diktatu, na ‘konstruktivističku pedagogiju’“.⁸⁰ U ovoj alternativnoj pedagogiji mogu se identificirati četiri komponente, a to su: obrazovanje orijentirano na studenta, obuhvatna procjena studenata, korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije u nastavi i obrazovanju i fleksibilni pristup u nastavi i obrazovanju u skladu sa savremenim obrazovanjem, naukom, životom studenata i njihovom društvenom sredinom.⁸¹

Izveštaj 2010/2011 priznaje važnu ulogu religije u životu pojedinca i društva, i dijeli vjerski osjećaj na dva suprotna stajališta: na ekstremistički i etički prosvijećeni. Ekstremističko stajalište „odupire se nauci, poriče toleranciju, odbija relativnost (koja vodi do) ... odbacivanja naučnih metoda i podriivanja nauke, što ograničava slobodu mišljenja i kreativnosti, prednost dijaloga i iskustva kao pokretača znanja“.⁸² S druge strane, etički prosvijećeno shvatanje stavlja akcent na

75 *Arab Knowledge Report 2009*, str. 224.

76 *Arab Knowledge Report 2009*, str. 228.

77 *Arab Knowledge Report 2009*, str. 229.

78 *Arab Knowledge Report 2009*, str. 232.

79 *Arab Knowledge Report 2009*, str. 253.

80 *Arab Knowledge Report 2010/2011*, str. 43.

81 *Arab Knowledge Report 2010/2011*, str. 4344.

82 *Arab Knowledge Report 2010/2011*, str. 55.

izgradnju etike u nauci, na razvijeni i reformirani religijski diskurs i na usađivanje vrijednosti istraživanja, naučnog poštenja, objektivnosti procjene i savjesnog rada. Ono podupire „metodološku sumnju“ u istraživanju i u procjeni znanja zasnovanog na kreativnosti i kritičkom mišljenju. Novi religijski obrazovni sistem traži se u svim fazama gdje su teorijske, naučne i istraživačke aktivnosti u skladu sa zahtjevima vremena. *Izveštaj*, bez ikakvog upozorenja, podstiče porodice i sve moderne masovne medije da „usvoje određene obrasce odgoja, zasnovane na poštovanju intelektualnog i religijskog pluralizma, na uvjerenjima i etici društva znanja: slobodi, koegzistenciji, pravdi, sigurnosti, povjerenju i okolišnoj etici, informacijama, internetu, tehnologiji i poštovanju ljudskih prava i sloboda“.⁸³ Arapska situacija je u jakom kontrastu u odnosu na razvoj Turske posljednje decenije ili Malezije posljednjih pet decenija, gdje je postignut izuzetan uspjeh u izgradnji moderniteta s umjerenim religijskim utjecajem. Fethullah Gülen, jedan od najutjecajnijih savremenih turskih mislilaca, koji je pomogao pokretanje stotina obrazovnih i humanitarnih projekata, među kojima i 20 univerziteta širom svijeta, izražava to pouzdanje u obrazovanje kad kaže:

Njegovo porijeklo (tj. porijeklo našeg sistema mišljenja) određeno je i poznato, ono je blistavo jasno, naš sistem mišljenja zasniva se na istini da je stvoren. Ako je jedno takvo tumačenje obuhvaćeno unutar vlastitog duha i biti, čak i danas će se moći predočiti i ostvariti naš vlastiti sistem mišljenja, što će potom širom svijeta rađati plod obnove i otvarati nam svima mnogo bogatije puteve i pravce.⁸⁴

Islamizacija savremenog znanja

Neki istaknutiji islamski mislioci – posebno oni koje predvodi Syed Muhammad Naquib alAttas – koji tumače temeljne ontološke, epistemološke, etičke i kulturne razlike između islama i dominantnog sekularnog Zapada – uveli su jedan važan diskurs o devesternizaciji i dekolonizaciji kroz intelektualni projekt islamizacije savremenog znanja, diskurs fokusiran na univerzitet.⁸⁵ Intelektualna koncepcija islamizacije današnjeg znanja je uistinu jedan od najrevolucionarnijih i najkreativnijih doprinosa modernoj muslimanskoj misli. To je tako zato što

83 *Arab Knowledge Report 2010/2011*, str. 56.

84 M. Fethullah Gülen, *The Statue of Our Souls: Revival in Islamic Thought and Revivalism* (New Jersey: Tughra, 2009), str. 139.

85 Syed Muhammad Naquib alAttas, *IS*, poglavlje V: De-Westernization of knowledge. Ova pionirska knjiga izuzetno je čitana, pa je prevedena na brojne jezike: arapski, turski, perzijski, bengalski, malajalam, srpski, hrvatski, albanski i indonežanski. Ovo poglavlje uvrstila je Jennifer M. Webb u *Powerful Ideas: Perspective on Good Society*, vol. 2 (Victoria: The Cranlana Programme, 2002), 1:229-240. Detaljniju diskusiju o islamizaciji savremenog znanja kako je izlažu AlAttas i Ismail R. alFaruqi, Seyyed Hossein Nasr i drugi, vidjeti u: Wan Daud, *The Educational Philosophy*, poglavlja 6 i 7.

je moderna muslimanska misao bila upala u kaljužu iscrpljujuće dileme izbora između dojmljivih i dopadljivih rezultata modernog i prodornog sekularnog znanja i tehnologije, s jedne strane, i naoko krutog i propalog vlastitog tradicionalnog mišljenja, kako ga konceptualiziraju i prezentiraju pravnici i teolozi, s druge. Bez obzira što je islamizacija savremenog znanja kao jedna intelektualna zamisao i kao jedan epistemološki metod novije dostignuće, prava praksa islamiziranja znanja počela je s prvom objavom islamske Poruke i traje već stoljećima, manje ili više uspješno.⁸⁶

Formalna intelektualna konceptualizacija procesa islamizacije, kojim bi muslimani mogli steći prijeko potrebna dobra drugih kultura i civilizacija, sve do ovog stoljeća nije urađena. Ideja o tome da je moderna zapadna nauka ateistička po karakteru i da se zato mora islamizirati najvjerovatnije se prvi put javlja početkom 1930-ih kod Muhammada Iqbala, koji je nije ni objasnio, ni definirao.⁸⁷ S.H. Nasr 1960. implicitno je ukazao na metod islamizacije modernih nauka u svom prijedlogu da se one tumače i primjenjuju unutar „islamske zamisli kosmosa“.⁸⁸ Program djelovanja na islamizaciji znanja u velikom dijelu muslimanskog svijeta popularizirali su Ismail R. alFaruqi – koji se oslanja na djela AlAttasa – i Međunarodni institut za islamsku misao (International Institute of Islamic Thought, IIIT).⁸⁹ Međutim, islamizaciju je prvi i najuvjerljivije definirao Syed Muhammad Naquib alAttas kao

...oslobođenje čovjeka prvo od magijske, mitološke, animističke i nacionalno-kulturne tradicije, a potom od sekularne kontrole njegova razuma i jezika. Musliman je onaj čiji razum i jezik više nisu u vlasti magije, mitologije, animizma, čija nacionalna i kulturna tradicija više ne protivrječi islamu, koji nije pod kontrolom sekularizma... To je i prestanak pokoravanja vlastitim fizičkim zahtjevima koji se priklanjaju sekularnom, kao i oslobođenje od nepravde koju čovjek čini svom istinskom 'Ja' ili duši. Pošto je čovjek kao fizičko biće sklon zaboravljanju svoje prave prirode, on ne zna svoju pravu svrhu i čini joj nepravdu. Islamizacija je proces u kojemu se ne radi toliko o *evoluciji*, koliko o *devoluciji* ka izvornoj prirodi... Zato se u individualnom egzistencijalnom smislu islamizacija odnosi na ono što je opisano kao najviši i najsvršeniji uzor oličen u Poslaniku; u kolektivu, društveno i historijsko značenje

86 Dobar uvod u razvoj raznih religijskih i nereligijskih nauka u islamu iz islamskog pojmovnog okvira od najranijih vremena, pogledati u: Alparslan Acikgenc, *Scientific Thought and Its Burdens*, posebno poglavlja 4 i 5; i Alparslan Acikgenc, *Islamic Scientific Tradition in History* (Kuala Lumpur: Institute of Islamic Understanding Malaysia, 2012); vidjeti također: Wan Daud, *Educational Philosophy*, str. 316-369.

87 Citirano iz K.G. Saiyidain, *Iqbal's Educational Philosophy* (Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1942), str. 99.

88 S.H. Nasr, *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines* (London: Thames and Hudson, 1978), str. xxi-xxii.

89 Ismail R. alFaruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (Washington DC: IIIT, 1982). Za detaljniju diskusiju o AlFaruqijevoj koncepciji religije i znanja, vidjeti: Imtiaz A. Yusuf, *AlFaruqi's Concept of Religion in Islamic Thought* (London: I.B. Taurus, 2012).

islamizacije jeste težnja zajednice da ostvari moralne i etičke kvalitete i društveno savršenstvo kakvo je postignuto u vrijeme Poslanika Časnog (neka je blagoslov i spas Allahov na njemu)...⁹⁰

Iz navedene definicije proizlazi da čak i kad islamizacija savremenog znanja podrazumijeva selektivnu devesternizaciju, ona je u osnovi proces povratka metafizičkom svjetonazoru, spoznajnom okviru i etičkim i pravnim principima islama. Nažalost, islamizacija se često svodi na legalizaciju ili uspostavu određenih društveno-političkih subjekata, a znanje se pogrešno poistovjećuje samo sa činjenicama, vještinama i tehnologijom. Kao cjelina međusobno povezanih značenja stvari koje se mogu opaziti i shvatiti, značenja koja „dolaze“ u ljudsku dušu ili kojima ljudska duša dolazi, znanje nije nužno neutralno, jer se značenje organski vezuje za svojstva i moći čovjekove duše i njegovog pogleda na svijet.⁹¹ Međutim, *prave esencije* stvari ili prave činjenice koje tvore jedinstvo značenja nisu tvorevina čovjekove imaginacije; one su objektivna i univerzalna stvarnost koja postoji nezavisno od njegova uma.⁹² Zbog toga „činjenice“, vještine i tehnologije *per se* bivaju *potencijalno* dobre ili loše, ili istinite ili lažne, pa time direktno korisne, ako se *propisno* tumače i primjenjuju u skladu s islamskim sistemom, koji im daje smisao, pravičnost i mudrost.⁹³

Međutim, veći dio današnjeg znanja prvenstveno osmišljava i tumači Zapad i oni među istočnjacima na koje Zapad snažno utječe. Dominantne karakteristike zapadnog svjetonazora i duha stoje uglavnom na četiri stuba: sekularizmu, dualizmu, humanizmu i tragediji; to prožima sve aspekte zapadnog života i mišljenja, a preko njih, i veći dio obrazovanog svijeta.⁹⁴ Zato devesternizacija i islamizacija današnjeg znanja podrazumijeva dvostruki proces izoliranja i uklanjanja ovih neislamskih, uglavnom zapadnjačkih elemenata i pojmova, i, istodobno, unošenje ključnih islamskih elemenata i pojmova. Neki ključni islamski elementi i pojmovi odnose se na religiju (*din*), čovjeka (*insan*), znanje (*'ilm* i *ma'rifa*), mudrost (*hikma*), pravdu (*'adl*) i ispravno djelovanje (*'amel* kao *edeb*), koji su utemeljeni u konceptu Boga, Njegove suštine i atributa (*tevhid*) i značenju i poruci Kur'ana Časnog, Sunneta i Šerijata, te čvrsto povezani s njima.⁹⁵

Iako se većina onog o čemu smo ovdje raspravljali odnosi uglavnom na humanističke i društvene nauke, ono zadire i u prirodne, fizičke i primijenjene nauke,

90 Al-Attas, *IS*, str. 41-42.

91 Al-Attas, *IS*, str. 154, također Al-Attas, *The Concept of Education in Islam* (Petaling Jaya: Muslim Youth Movement of Malaysia, 1980), str. 17. Dalje ćemo ovo djelo navoditi kao *CEII*.

92 Al-Attas, *Islam and the Philosophy of Science* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1989), str. 18-25; dalje ćemo ovo djelo navoditi kao *IPS*.

93 O odnosu „činjenica“ i „istine“ vidjeti: AlAttas, *IPS*, str. 23-24; o raznim definicijama ili karakterizaciji znanja kod muslimanskih učenjaka, vidjeti Franz Rosenthal, *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam* (Leiden: E.J. Brill, 1972), str. 46-69.

94 Al-Attas, *IS*, poglavlja 1 i 2; Al-Attas, *CEII*, str. 45-46.

95 Al-Attas, *IS*, poglavlja 3, 4 i 5; Al-Attas, *CEII*, str. 39-46.

posebno kad se interpretiraju činjenice i formuliraju teorije.⁹⁶ Drugim riječima, devesternizacija i islamizacija današnjeg znanja dvostruki je proces odabira, ocjene, tumačenja i prosuđivanja ideja i činjenica, kao i stvaranje i produkcija relevantnih značenja – kako individualnih, tako i društvenih – u skladu s metafizikom islama, njegovim spoznajnim i etičko-pravnim principima, ali tako da to ne bude njihovo jednostavno kalemljenje ili presađivanje u sadržaj današnjeg znanja ili nauka koje je proizvod sekularnog svjetonazora i spoznajnog sistema.⁹⁷

Razvoj čovjeka u islamu, u jednom temeljnom smislu, počiva na usađivanju islamskog svjetonazora, njegova spoznajnog sistema i njegovih etičko-pravnih principa. U islamskoj zamisli čovjeka, znanje je temeljno. Adema, prvog historijskog čovjeka i poslanika, Sâmi Bog poučio je „imenima svih stvari“, čime ga je uzdigao iznad meleka. Ovaj epistemološki pozitivni atribut čovjeka u islamu direktni je odraz njegovog razloga postojanja: da je on Božiji sluga i namjesnik na Zemlji, što od njega zahtijeva stjecanje znanja o sebi, Bogu i univerzumu. Stoga je u vjerovanjima muslimana, koja se izvode iz Kur’ana Časnog i učenja Poslanika Muhammeda, čvrsto ugrađena mogućnost usvajanja određenog znanja, a ne samo mišljenja (*re’j*), sumnji (*šekk*) i pretpostavki (*zann*). U islamskim vjerovanjima jasno se navode različiti putevi kojima se može steći znanje, u kojima se ogleda taj jedinstveni nazor, a to su osjetilna percepcija, zdravi razum i vjerodostojni izvještaji. Sigurnost (*jekin*) može se postići razumom (*ilmul-jekin*), viđenjem (*ainul-jekin*) i iskustvom (*hakkul-jekin*).⁹⁸

Ljudsko znanje prirodno posjeduje neka konkretna osoba, rodno određena i društveno-historijski locirana, osoba s određenim duhovnim snagama i slabostima. Ta realnost, međutim, ne znači nužno da su znanja ovisna o rodu, društveno-historijskim uvjetima i duhovnosti relativna; time bi se osporila svaka mogućnost univerzalnosti koja nadilazi rodne, društveno-historijske i duhovne granice. Ovo je fundamentalna tačka i mora se pravilno vrednovati, zato što u islamu ljudsko znanje (*‘ulum*) nije u cijelosti ljudski proizvod: to je dar, svjetlost od Boga Svemoćnog, što dokazuju sljedeći ajeti iz Kur’ana Časnog: „...Gospodar tvoj, Koji poučava peru, Koji čovjeka poučava onome što ne zna“, „I pouči On Adema nazivima svih stvari...“ i „...i reci: ‘Gospodaru moj, Ti znanje moje proširi!’“.⁹⁹ Stoga su, prije utjecaja zapadnog mišljenja, posebno postmodernizma i poststrukturalizma, svi muslimanski učenjaci imali univerzalan stav – odbacivali su epistemološki relativizam. Od svog početka, islamska epistemologija tvrdi da je ono znanje koje je ekvivalentno sigurnosti i istini – a ono je čisto od natruha

96 Al-Attas, *IS*, str. 155; Al-Attas, *CEII*, str. 20-25.

97 Vidjeti također: Al-Attas, *IS*, str. 156; Nasr, *An Introduction*, str. xxii.

98 Dalju diskusiju i reference iz Kur’ana i drugih izvora pogledati u: Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Concept of Knowledge in Islam: Its Implications for Education in a Developing Country* (London / New York: Mansell, 1989), posebno poglavlja 2, 3 i 4; Wan Daud, *Educational Philosophy*, poglavlje 2.

99 Kur’an: El’Alek (96:3-5); ElBekare (2:31); Ta Ha (20:114). Prijevodi kur’anskih ajeta prema Besimu Korkutu, osim ako nije drugačije navedeno. *Prim. prev.*

ličnih stavova, sumnji i pretpostavki, kao i od negativnog utjecaja raznih egoističnih motiva, općenito imenovanih kao *heva'* – uistinu trajno i univerzalno.¹⁰⁰

Dinamična stabilnost

Dobronamjerne reforme koje su uvodili modernizatori u svim tradicionalnim društvima, uključujući muslimanska, s ciljem da spoje savremeno – a posebno zapadno – mišljenje s autohtonim religijskim ili tradicionalnim idejama, često su dovodile do prekida mnogih dugovječnih tradicija i praksi, što je izazivalo pometnju i slabljenje identiteta i institucija u njihovom vlastitom narodu. Ove aktivnosti jesu dinamične, ali su i destabilizirajuće. Brzina i veličanstven uspjeh istočnoazijskih ekonomija također su podrazumijevali stalne promjene, što jedan od najuspješnijih tajvanskih kibernetičkih poduzetnika Hung Tze Jan i priznaje: „Morali smo mnogo puta u kratkom vremenu promijeniti svoj sistem vrijednosti.“¹⁰¹ Promjene u ovom istočnoazijskom iskustvu ne izgledaju tako burne, možda zbog činjenice da njihovi pogledi na svijet i shvatanja o istini i zbilji nisu zasnovani na Božanskoj Knjizi, koja sadrži brojne apsolutne principe, kao što je to slučaj u islamu. Osim toga, pošto su prilično nesigurne o pitanju formi zagrobnog života, može se reći da su istočnoazijske religije i moralne filozofije *sekularno duhovne*, u tom smislu što njihova duhovna učenja uglavnom za cilj imaju uspjeh i sreću u ovozemaljskom životu. To se može prepoznati u učenju čuvenog Konfučija, koji je, govoreći o temeljnom značaju samoostvarenog i savršenog čovjeka (*čuncu*), rekao da pravedan um vodi do ljepote karaktera, a to, pak, do harmonije u kući i reda u državi; vrhunac svega jeste mir u svijetu.¹⁰²

Međutim, možda su religijski konzervativci, posebno u arapskom svijetu, na Indo-Pakistanskom potkontinentu i u dijelovima Afrike, također iskreni u nastojanjima da zaštite svoj narod od modernih ideja koje bi ga iskvarile, pa se zato drže vrlo krutih tradicionalnih ideja i formi društvenog života.¹⁰³ Njihov

100 O odbacivanju relativizma, vidjeti: Wan Daud, *The Educational Philosophy*, str. 84-96; o terminu *heva'* kao jednom od antonima znanju u islamu, vidjeti Wan Daud, *The Concept of Knowledge in Islam*, poglavlje 4.

101 Jacques, *When China Rules the World*, str. 126.

102 Confucius, *The Great Learning: A Source Book in Chinese Philosophy* (Konfučije, *Veliko učenje*), prijevod na engleski W.T. Chan (Princeton: Princeton University Press), poglavlje 1, str. 86; za više detalja, pogledati Tran Van Doan, *Ideological Education and Moral Education*, u *Chinese Foundations for Moral Education and Character Development*, Tran Van Doan et al. (ur.) (Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy, 1991), str. 113-153.

103 O arapskom svijetu, vidjeti, naprimjer: AKR 2010/2011, str. 54-55; općenitije, uglavnom iz američke perspektive, vidjeti: Christopher M. Blanchard, CRS (Congressional Research Service, Library of Congress), *Islamic Religious Schools, Madrasas: Background*. Order Code RS21654, ažurirano 23. januara 2007. Ovaj izvještaj prvobitno je napisala Febe Armanios. Ažurirao ga je Christopher Blanchard, kako bi uključio informacije relevantne za prvu sesiju 110. zasjedanja Kongresa. Christopher M. Blanchard je analitičar za Bliski Istok u Odsjeku za inostrane poslove, odbranu i trgovinu Kongresnog istraživačkog servisa (CRS, Middle Eastern Affairs, Foreign Affairs, Defense, and Trade Divisions).

konzervativizam, bez sumnje, stabilizira, ali oni tako lišavaju svoj narod prava da koristi dobra brojnih naučnih, intelektualnih i kulturnih postignuća savremenog svijeta.

Većim dijelom islamske historije, u istinski značajnim intelektualnim, religijskim, kulturnim i naučnim promjenama, ogledao se jedan proces koji ja nazivam *dinamičnom stabilnošću*,¹⁰⁴ koja neprekidno pripaja, usvaja i prilagođava raznovrsne vanjske ideje, pojmove i praksu, u skladu s pouzdanim, dobro ustanovljenim religijskim svjetonazorom, etikom i pravom islama. Ovaj proces asimilacije i akulturacije važi i za sve nemuslimanske mislioce, kad je riječ o njihovim religijama i tradicijama. I u Japanu, Južnoj Koreji i Kini ta istočnoazijska modernost u velikoj mjeri pokazuje osobine dinamične stabilnosti. Bez obzira na Solženjicinovu mudru opasku o vesternizaciji Japana (i drugih istočnjačkih društava), većina temeljnih aspekata japanskog društva, kao što su društveni i porodični odnosi, djelovanje institucija i politička kultura nisu vesternizirani.¹⁰⁵ Sličnu situaciju nalazimo u Kini i drugim istočnoazijskim društvima.¹⁰⁶

Djela svih kreativnih tradicionalnih muslimanskih mislilaca i reformatora dinamična su u tom smislu što su odraz njihovih neprekidnih mentalnih i fizičkih aktivnosti u nastojanju da riješe neke historijske, teorijske ili praktične probleme. Njihova su rješenja većim dijelom ili u cijelosti nova, ali ona u suštini ne mijenjaju, već razrađuju, pročišćavaju i jačaju metafizičke, etičke, pravne i društvene okvire i principe islama. Zato stabiliziraju.

Islamizacija jeste proces takve transformacije. U kontekstu devesternizacije i dekolonizacije visokog obrazovanja u muslimanskim društvima modernog doba, a posebno od 1970-ih, mnogi diskursi o finalnim proizvodima islamizacije obrazovanja bave se pisanjem udžbenika, reformom akademskih disciplina i stvaranjem ili reformom društvenih, kulturnih i ekonomskih institucija. Ono što se zaboravlja ili uzima zdravo za gotovo jeste činjenica da konačna svrha devesternizacije, dekolonizacije i islamizacije savremenog znanja i obrazovanja mora zapravo biti stvaranje pravog čovjeka, koji će izvršavati svoje brojne uloge u društvu. Projekt dekolonizacije, devesternizacije i islamizacije nije samo reakcija na vanjske, neislamske okolnosti; od mnogo većeg, od suštinskog značaja jeste povratak izvornoj svrsi Čovjeka i Prirodi, što nas dovodi do svrhe stjecanja i prenošenja znanja i značenja, te svrhe obrazovanja.

Razvoj ljudskih potencijala u islamu ukorijenjen je u obrazovanju, čija svrha (koju ćemo kasnije razraditi) nije samo proizvesti dobrog građanina ili državu-naciju, niti dobrog radnika ili korporaciju, već suštastvenije – proizvesti dobrog

104 Ovaj pojam definiran je u uvodu knjige *Langugae, Thought, Educaiton and the Civilization of Islam: Essays in Honour of Syed Muhammad Naquib al-Attas*, Wan Mohd Nor Wan Daud i M. Zainli Uthman (ur.) (Skudai: UTM Press, 2010), str. 50-51. Usporedbe radi, pogledati izvanredno djelo o Gulenu: Mehmet Enes Ergene, *Tradition Witnessing the Modern Age: An Analysis of the Gulen Movement* (New Jersey: Tughra, 2009), posebno str. 106-113.

105 Jacques, *When China Rules the World*, str. 130.

106 Jacques, *When China Rules the World*, str. 130, str. 119-162.

čovjeka, čovjeka *edeba*.¹⁰⁷ Dobar građanin ili radnik u jednoj sekularnoj državi ili organizaciji ne mora biti dobar čovjek; ali će dobar čovjek definitivno biti dobar radnik i građanin.¹⁰⁸ Očigledno je da ako su poslodavac ili država dobri, po definiciji unutar islamskog holističkog okvira, onda dobar radnik i dobar građanin mogu biti sinonimi dobrom čovjeku. Međutim, jedna islamska država pretpostavlja aktivni angažman kritične mase islamu predanih muškaraca i žena. Isticanje važnosti pojedinca podrazumijeva znanje o inteligenciji, vrlini i duhu, te o nečijoj konačnoj sudbini i svrsi. Tako je zato što su inteligencija, vrlina i duh elementi svojstveni pojedincu, dok naglasak na društvu i državi otvara vrata legalizmu i politici. Primarni fokus na pojedincu toliko je važan zato što konačna svrha i cilj etike u islamu i jeste pojedinac.¹⁰⁹ Zbog ovakvog shvatanja o pojedinačnoj odgovornosti kao moralnom agensu, u islamu se vjeruje da je pojedinac taj koji će na Danu obračuna biti nagrađen ili kažnjen. Pošto su obrazovne institucije, a posebno univerziteti, institucije koje imaju najvažniju sistemsku i stratešku ulogu u obrazovanju i obuci ključnih pojedinaca i u društvenim reformama – u kojima se proces islamizacije najbolje artikulira – onda se prvo mora razumjeti kako je u islamu univerzitet istinski koncipiran.

Pojam univerziteta u islamu

Viziju jednog modernog islamskog univerziteta, sposobnog da odgovori na izazove modernih zapadnih epistemoloških, kulturnih, društveno-političkih i ekonomskih ideja i utjecaja, imali su neki od naših najmladijih mislilaca, koji su shvatili da je srž problemā u muslimanskim državama problem znanja. Predloženo je da se osnuje islamski univerzitet čija bi se struktura i shvatanja o tome šta je znanje i šta su ciljevi obrazovanja razlikovali od struktura i shvatanja modernih sekularnih univerziteta. Svrha visokog obrazovanja nije da proizvodi cjelovitog građanina, već cjelovitog, univerzalnog čovjeka. Jedan muslimanski naučnik nije

107 AlAttas, *IS*, str. 141.

108 Al-Attas, *Risalah Untuk Kaum Muslimin (Poruka muslimanima)*. Poduži rukopis koji je AlAttas diktirao svom sekretaru u martu 1973, paragraf 14, str. 51-52. Ovo djelo, pod istim naslovom, objavio je ISTAC u 2001; Al-Attas, *Islam: The Meaning of Religion and the Foundation of Ethics and Morality* (Petaling Jaya: Muslim Youth Movement in Malaysia, 1976), str. 33-34; *Aims and Objectives of Islamic Education*, Al-Attas (ur.) (London: Hodder & Stoughton / King A. Aziz University, 1979), str. 32-33; također Al-Attas, *CEII*, str. 25. Ovu Al-Attasovu ideju razradio sam u svom članku „Insan Baik Teras Kewarganegaraan“ („Dobar čovjek je srž dobrog građanina“), *Pemikir*, januar - mart 1996, str. 1-24.

109 Al-Attas, *IS*, str. 70; pogledati i Poslanikov hadis iz: Muslim, *Ṣaḥīḥ: Kitāb ‘amr bi al-ma’ruf wa nahy ‘an al-munkar* (70) 49: „Ko od vas vidi neko zlodjelo (*munkar*), neka ga ukloni rukom, a ako to ne može, neka to učini jezikom, a ako ni to ne može, neka ga osudi svojim srcem, iako je to najslabiji čin imana.“

specijalist za jednu određenu granu znanja, već onaj koji ima univerzalne poglede i koji je mjerodavan za nekoliko grana povezanog znanja.¹¹⁰

U pojmu univerziteta, baš kao i u drugim ključnim pojmovima u islamu, ogleda se duh dinamične stabilnosti, po tome što, iako ima određena trajna temeljna obilježja, sadrži i principe i metode koji omogućuju transformacije i prilagođavanja novim situacijama.¹¹¹ Ovi konceptualni i intelektualni temelji, koje su postavili autoritativni učenjaci, među najvažnijim su aspektima visokoo- obrazovnih institucija koje su u prošlosti finansirali velikodušni pokrovitelji, bogati pojedinci i vladari. Velike muslimanske obrazovne institucije, bile to *džamije*, *medrese*, *hanikasi*, *zavije* ili *tekije*, ili u malajskom svijetu *pesantreni* ili *pondoci*,^{112*} gradile su svoje vizije i programe oko istaknutih, harizmatičnih učenjaka.¹¹³ Može se slobodno reći da se islamsko obrazovanje na svom vrhuncu koncentrira oko učenjaka koji su postali institucije. Budućim studentima ozbiljno se savjetovalo da svoje učitelje biraju na osnovu njihove učenosti, karaktera i iskustva.¹¹⁴ Sličan trend postojao je u antičkom dobu zapadnog svijeta, kao i u prvom periodu nastanka nekih srednjovjekovnih zapadnih univerziteta u Španiji, Italiji, Francuskoj i Engleskoj.¹¹⁵ Mada ovakva praksa postoji i u modernom dobu, gdje i univerziteti

110 Syed Muhammad Naquib al-Attas, Letter to the Islamic Secretariat, 15. maja 1973, str. 1-2. Za detaljniju diskusiju o ideji i stvarnosti islamskog univerziteta, pogledati Wan Daud, *Educational Philosophy*, poglavlje 4.

111 Usporediti ovo s edukacionizmom, fiksiranom i nepromjenljivom koncepcijom univerziteta, u: Dale, „Repairing the Deficits of Modernity“, str. 15.

112 * Prema *Oxfordskoj enciklopediji islamskog svijeta*, *pesantren* (na Javi), *surau* (na Sumatri), *pondok* (na Malajskom poluostrvu) tipovi su srednjih škola s islamskim obrazovnim programom (kao kod nas medrese), *prim. prev.*

113 O tradicionalnom muslimanskom visokom obrazovanju, vidjeti Ahmad Shalaby, *History of Muslim Education* (Beirut: Dar al-Kashshaf, 1954); Bayard Dodge, *Az-Azhar: A Milenium of Muslim Learning* (Washington, DC: The Middle East Institute, 1961); Dodge, *Muslim Education in Medieval Times* (Washington, DC: The Middle East Institute, 1962); Mehdi Nakosteen, *History of Islamic Origins of Western Education A.D. 800-1350* (Boulder: University of Colorado Press, 1964); Munir ud-Din Ahmed, *Muslim Education and the Scholar's Social Status Up to the 5th Century Muslim Era (11th Century Christian Era) in the Light of Tarikh Baghhdad* (Zurich: Verlag der Islam 1968); George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981); Barbara Daly Metcalf, *Islam Revival in British India: Deoband, 1860-1900* (Princeton: Princeton University Press); A. Chris Eccel, *Egypt, Islam and Social Change: Al-Azhar in Conflict and Accommodation* (Berlin: Klaus Schwartz Verlag, 1984); Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam* (Jakarta: Mutiara, 1966); Deliar Noer, *The Modernist Muslim Movement 1900-1942* (Singapore: OUP, 1973); Mehmet Ipsirli, „Scholarship and Intellectual Life in the Reign of Suleyman the Magnificent“, u Ministry of Culture and Tourism of the Turkish Republic, *The Ottoman Empire in the Reign of Suleyman the Magnificent* (Ankara: Ministry of Culture and Tourism, 1988), 2:15-58.

114 Burhan aldin al-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'alim: Tariq al-Ta'allum (Poduka učenika: Metod učenja)*, prijevod na engleski i uvod G.E. Von Grunebaum i T.A. Abel (New York: King's Crown Press, 1947), str. 28-29.

115 O pojavi visokog obrazovanja u antičkom dobu i na srednjovjekovnom Zapadu, vidjeti: H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity* (Madison: The University of Wisconsin Press, 1982); Hastings Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, F.M. Powicke i A. B. Emden (ur.), novo izdanje 1936. (Oxford: Clarendon Press, 1987); Charles Homer Haskins, *The Rise of Universities*, reprint izdanja iz 1923. (Ithaca / London: Cornell University Press, 1957).

i studenti traže pojedine akademske „zvijezde“, korporativni karakter akademskih institucija uveliko je istisnuo autoritet učenjaka pojedinca.

U osnovi, osnivanje jedne muslimanske visokoškolske institucije, kao mikrokosmosa idealnog islamskog univerziteta, ovisi o širini iskustva i multi-disciplinarnosti njenog najvišeg organizacijskog akademskog vođe. Filozofija jedne muslimanske institucije visokog obrazovanja koja se odnosi na obrazovanje i istraživanje „...zasnovana je na naučnom shvatanju da je znanje univerzalno (*kullijj*), tj. znanje posjeduje jednu univerzalnu karakteristiku da obuhvata sve aspekte života i stvaranja. Potrebno je da znanje odražava ono što je univerzalno, a istraživanje u posebnim područjima treba provoditi ne samo da bi se razumjela ta posebnost već i da bi se razumio njen odnos prema cjelini.“¹¹⁶ Organizacijski, univerzitet se ne bi smio dijeliti na zasebne i uzajamno isključive odsjeke, kako se to obično čini na fakultetima većine modernih univerziteta.¹¹⁷

Postoji nekoliko fundamentalnih, epistemoloških i teoloških razlika između islamskog „univerziteta“ i sekularnog zapadnog univerziteta. Neopravdano se izjednačavaju prve muslimanske institucije visokog obrazovanja, kao što su medrese, s pojmom „univerziteta“ po zapadnim, posebno sekularnim shvatanjima.¹¹⁸ Međutim, postoje i pokušaji da se prvi zapadni univerziteti proglašaju konceptualno i historijski *totalno različitim* od islamskih institucija visokog obrazovanja (*medresa* ili *džamija*), kako bi se time izbrisao utjecaj potonjih na prve. Tačno je da se zapadni termin „univerzitet“ od latinskog *universitas* u mnogim aspektima razlikuje od islamskog termina *džamija* ili *medresa*. Konceptualno, u izvornom zapadnom tumačenju, „univerzitet“ je broj, mnoštvo i skup ljudi. U kontekstu obrazovanja, termin „univerzitet“ znači esnaf ili korporacija učitelja, kao u Parizu, ili studenata, kao u Bolonji – a oba ova univerziteta bila su u procvatu krajem 12. stoljeća. Ova dva univerziteta smatraju se arhetipskim zapadnim univerzitetima. Prema Rashdallu, srednjovjekovni univerzitet na Zapadu nikad nije bio nekakva škola u kojoj su zastupljeni svi fakulteti ili sve grane znanja. Zapravo, taj pojam, koji ponajviše odgovara dvosmislenoj i neodređenoj engleskoj ideji univerziteta, nije *universitas*, već *studium generale* i ne odnosi se na mjesto gdje se izučavaju svi predmeti, već na mjesto gdje se primaju studenti iz svih krajeva. Ova dva različita termina i pojma kasnije su postali neodvojivi i sinonimni.¹¹⁹ Makdisi, analizirajući sličnosti u organizaciji i finansijskim aspektima, izjednačava muslimanske

116 Vidjeti „Dasar dan Matlamat“ u *Rencana Pengajian Lanjutan Serta Luasan Penyelidikan dan Dasar Ilmiah Institut Bahasa. Kesusasteraan dan Kebudayaan Melayu*, Universiti Kebangsaan Malaysia, n.d., str. 3.

117 Vidjeti *Buku Panduan Jabatan Bahasa dan Kesusasteraan Melayu*, University Kebangsaan Malaysia, 1972, str. 37. Ovaj katalog sadrži Al-Attasov uvod od 32 stranice s obrazloženjem akademskog programa i vizije Instituta.

118 George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: EUP, 1981), Appendix A, str. 292-293.

119 Hastings Rashdall, *The Universities*, 1:4-20; James B. Mullinger, „Universities“ u *Encyclopaedia Britannica*, 13. izdanje, 1926, tomovi 27-28, str. 748-779; Haskins, *The Rise of Universities*, str. 1-25.

medrese sa zapadnjačkim koledžima, koji se finansiraju iz ličnih ili porodičnih dobrotvornih zadužbina (*vakuf*) i koji su relativno nezavisni od državne kontrole.¹²⁰

Usprikoš ovim i mnogim drugim fundamentalnim razlikama, posebno nakon širenja sekularnih ideologija na zapadnim univerzitetima, i dalje ćemo naći mnoge važne podudarnosti islamskih institucija visokog obrazovanja i onih na Zapadu u srednjem vijeku, čije su forme i danas očuvane. Ove forme s pravom se smatraju pokazateljem utjecaja islamskih institucija visokog obrazovanja na zapadne.

Pretpostavlja se da se u terminu *universitatem* nedvojbeno reflektira izvorni islamski pojam *kullija*, koji prenosi ideju univerzalnog. *Kullija*, također, podrazumijeva sistem reda i discipline koji se odnosi na organizaciju, prenošenje i širenje znanja.¹²¹ To, međutim, ne znači da se sve nauke podučavaju na jednom mjestu. Još jedna važna odlika zapadnog univerziteta koja je najvjerojatnije nastala pod utjecajem islama jeste koncept *fakulteta*, što je latinski prijevod arapskog pojma *kuvva*. Islamski pojam *kuvve*, koji se odnosi na moć svojstvenu ljudskoj duši i njenim organima, nadahnula je zapadnjački pojam *fakulteta* zahvaljujući veličanstvenom utjecaju islamske medicine na zapadnu. Ova veza također pokazuje da „budući da se pojam ‘fakulteta’ odnosi na ljudska bića u kojima postoji ‘znanje’, te da je to znanje glavni princip koji vodi čovjekove misli i djela, onda mora biti da se univerzitet začeo u imitaciji opće strukture čovjeka – njegove forme, funkcije i svrhe. Osmišljen je da bude mikrokosmička predstava čovjeka – zapravo Univerzalnog Čovjeka (*el-insan el-kullij*).“¹²²

Drugi važan aspekt u kojem se vidi islamski trajni utjecaj na zapadni univerzitet jeste praksa izdavanja svjedodžbe o stručnosti, ili licence za poučavanje, poznate kao *idžaza*, a koja nikad nije bila dijelom visokog obrazovanja u antičkoj Grčkoj ili Rimu, ili, pak, u istočnokršćanskoj bizantskoj tradiciji.¹²³ Još jedan važan utjecaj ogleda se u obrazovnim metodama, posebno u predavanjima (*kirā’et*), u tome da studenti vode bilješke i pišu izvještaje (*ta’likat*), te u metodi disputacije (*tarikāt ennazar*), kao i u skolastičkim metodama koje obuhvataju dijalektiku (*džedel*), raspravu (*munazara*) i predavanje (*kirā’et*).¹²⁴ Institucionalizacija akademske „katedre“, danas uobičajene na glavnim zapadnim univerzitetima, direktni je prijevod naziva za jednu islamsku instituciju koja se na arapskom zove *el-kursi*. Očigledne konceptualne i organizacijske razlike između islamskih *medresa* i srednjovjekovnog univerziteta, koje navode Rashdall, Makdisi i drugi, ne znače nužno da su oni potpuno različiti. Jer, u nekim stvarima ove dvije institucije bile su vrlo slične: obje su djelovale nezavisno od političke kontrole, obje su prihvale profesore i studente iz svih krajeva svijeta, voljne da se pridržavaju

120 Makdisi, *The Rise of Colleges*, str. 225 i na mnogim drugim mjestima.

121 Al-Attas, *IS*, str. 146-147.

122 Al-Attas, *IS*, str. 146-147.

123 Makdisi, *The Rise of Colleges*, str. 272.

124 Makdisi, *The Rise of Colleges*, str. 241-245; vidjeti također: Ahmad, *Muslim Education and the Scholar’s Social Status Up to the 5th Century Muslim Era (11th Century Christian Era) in the Light of Tarikh Baghdad*, str. 55-84. i 93-99.

vladajućih normi. Iz različitih razloga, ni u *medresi* nije bilo poduke iz svih nauka, čak ni u najslavnijem periodu ove institucije. Međutim, s uspostavom hijerarhije znanja i decentralizacijom obrazovnih i strukovnih djelatnosti, ljudi su počeli stjecati visoko obrazovanje i obuku u raznim formalnim i neformalnim institucijama, kao što su *džamija*, *mekteb* i *medresa*, *bejt el-hikma* („kuća mudrosti“), *dar el-‘ulum* („kuća znanja“) ili na mjestima kao što su skupovi učenjaka i učenika (*medžalis*), *zavije* ili sufijske bratovštine, kao i u bolnicama, zvjezdarnicama, te u raznim centrima umjetnosti i zanata koji su bili u privatnom vlasništvu.

Dakle, kad koristimo termin „islamski univerzitet“ da označimo naš pojam univerziteta, mi zasigurno ne mislimo na prostu repliku sekularnih zapadnih zamisli univerziteta, čak ni onda kad korporativni karakter ovih potonjih nije suštinski neprihvatljiv za islamski sistem visokog obrazovanja. Dakle, moderni islamski univerzitet može izdavati diplome (*idžaze*) na temelju institucionalnih standarda koje je dogovorio kolektivni autoritet učitelja; također se može finansirati i iz drugih izvora, ne samo iz *vakufa* ili dobrotvornih zadužbina, kako se to uobičajeno radi na Zapadu.

Jedna od najučinkovitijih i najmoćnijih muslimanskih kritika modernog sekularnog univerziteta jeste djelo AlAttasa, koji kaže da se u modernom univerzitetu više ne ogleda zbiljski čovjek, već država; u najboljem slučaju univerzitet je odraz sekularnog čovjeka. Moderni univerzitet više nema svoje postojano životno središte i više njegovu konačnu svrhu ne čine trajni temeljni principi. Ne priznajući i ne poznajući postojanje duha ili duše, on se primarno bavi administrativnim funkcijama očuvanja društva, finansijskim i fizičkim razvojem; zalaže se za jedan relativistički princip koji se poziva na neprekidno istraživanje, a da ne sagledava apsolutnu svrhu, što rezultira doživotnom mijenom, pa čak i skepticizmom.¹²⁵ Nedostatak vitalnog središta i trajnog principa vidi se u svim aspektima modernog sekularnog obrazovanja u SAD-u, a ovo bi moglo važiti i drugdje:

...Naš obrazovni sistem nema jasnu ideju o svom smjeru i svojim ciljevima; on nema ujedinjujuće i logično shvatanje o sebi ili svojoj svrsi. Sastavni dijelovi sistema idu svaki u svom pravcu. Fakultet je usmjeren ka egalitarističkoj koncepciji opismenjene demokratije; koledži humanističkih nauka razapeti su između općeg obrazovanja i prerane specijalizacije; diplomski studij i stručne škole bez zastoja idu ka potpunoj specijalizaciji i vokacionalizmu. Danas je malo saradnje između ovih sastavnih dijelova.¹²⁶

Tradicionalnije shvatanje modernog zapadnog univerziteta, u kojem se naglašava značaj razvoja intelekta, kao i služenja društvu, može se iščitati iz često citirane izjave Sir Erica Ashbyja:

125 Vidjeti također Al-Attas, *IS*, str. 147-148.

126 William C. Devanne, „The College of Liberal Arts“, *Daedalus*, vol. 94 (1964), str. 1035; vidjeti također izvrsni članak W. Allena Wallisa „Centripetal and Centrifugal Forces in University Organization“, *Daedalus*, vol. 94 (1964), str. 1071-1074.

...riječ univerzitet označava nešto jedinstveno i dragocjeno u evropskom društvu: opuštenu i urbani stav prema obrazovanju, poštuda od obaveze korištenja znanja u praktične svrhe, jedan osjećaj perspektive koji prati široke vidike i pogled u daljinu, te priliku za potpunu odanost kraljevstvu uma. (U isto vrijeme)... univerzitet je institucija koja ima iznimno važnu, suštinsku obavezu prema modernom društvu. To je mjesto kojem društvo povjerava svoje najinteligentnije mlade ljude i od kojeg očekuje najobučnije građane: mjesto koje društvo smatra predvodnikom i stimulatorom naučnih istraživanja i tehnološkog progressa.¹²⁷

Novi javni menadžment univerziteta

Od početka 20. stoljeća svuda se filozofija i praksa modernog univerziteta zasniva na zapadnom modelu koji se s religijsko-filozofskog idealističkog opredjeljenja preorijentirao na državni razvoj, a danas na ekonomske pragmatične institucije u raznim formama. Takav razvoj započeo je u američkim javnim školama već 1900-ih, kada su veliki obrazovni ciljevi žrtvovani za potrebe industrijskog poslovanja.¹²⁸ Clark Kerr prije nekih 40 godina ispravno primjećuje da moderni univerziteti više ne odražavaju porijeklo svog imena, kako ga tumači kardinal John Henry Newman, pa bi se stoga morali zvati multiverziteti, budući da reflektiraju stajališta ujedinjena isključivo birokratskim i finansijskim procedurama. On zaključuje da moderni univerziteti više nisu organizmi, već mehanizmi.¹²⁹ Bill Readings 1998. govori o kulturnom ratu u kojem su srušeni ideali univerziteta, koji tokom posljednjih decenija u javnosti prave smutnju. Univerzitet je sad „autonomna birokratska korporacija“, koja više odgovara ideji da je istinska vrijednost današnjice „ekonomski menadžment“, a ne rješavanje društvenih i kulturnih sukoba.¹³⁰

Od 1990-ih, vladajuća filozofija i upravljanje modernim univerzitetima i sektorom visokog obrazovanja sve više postaju finansijski pragmatični. To je rezultat „druge faze restrukturiranja u upravljanju nedostacima moderniteta, čime se stvara institucionalna osnova za neoliberalni kapitalizam“.¹³¹ Smatralo se da su univerziteti neefikasni, pa time i nepodesni da služe neoliberalnoj politici, a po neoliberalnoj koncepciji globalizacije, posebno u formi ekonomije znanja, univerziteti mandati i kapaciteti ne mogu zadovoljiti nove zahtjeve. Zato su vlasti

127 E. Ashby, *Technology and the Academics* (London: MacMillan & Co, 1958), str. 69-70, citat preuzet iz W. Allen Wallis, „Forces in University Organization“, *Daedalus*, 94:4 (jesen 1964), str. 1073-1074.

128 Vidjeti Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of Public Schools* (Chicago / London: University of Chicago Press, 1962).

129 Vidjeti Craig Howard, *Theories of General Education* (Basingstoke / London: Macmillan, 1991), str. 64-74.

130 Bill Readings, *The University in Ruins* (Cambridge: Harvard University Press, 1998).

131 Dale, „Repairing the Deficit of Modernity“, str. 20.

smanjile fondove za univerzitete i od njih zatražile da nađu alternativna sredstva od novih zainteresiranih strana; međutim, u isto vrijeme pojačale su nadzor nad dodijeljenim sredstvima kroz proces poznat kao „Novi javni menadžment“ („New Public Management“), iza kojeg je uslijedila jedna forma „novog menadžerijalizma“, poniklog uglavnom iz uspjeha profitnog privatnog sektora.¹³²

Visoko obrazovanje i produkcija znanja unosan su posao, ali ekonomske i društvene koristi od tog posla ubiru uglavnom Amerikanci, Britanci i države u kojima se govori engleski jezik. Prije desetak godina, zahvaljujući međunarodnoj pokretljivosti studenata, mnoge od tih zemalja ostvarile su ogromne ekonomske prihode, koji čine 3,9 procenata globalnog tržišta usluga, i 1998. godine zaradile oko 30 milijardi američkih dolara. „Lzvoz obrazovanja“ 2003–2004. bio je na četvrtom mjestu izvoza iz Australije, donijevši joj zaradu od 5,9 milijardi američkih dolara.¹³³ Ali, čak i u sâmim ovim zemljama postoje ogromne razlike između univerziteta, jer su monopoli preuzele neke već prestižne akademske i trgovinske institucije. U najvažnijem području izdavaštva, finansijski „upad“ u akademsku komunikaciju naštetio je slobodnom i jeftinom prenošenju znanja na univerzitetima, što u konačnici može ugroziti i opće dobro. Prije nekih deset godina, sedam multinacionalnih kompanija zaradilo je 45 procenata od ukupno 11 milijardi američkih dolara zarade na globalnom tržištu naučnih, tehnoloških i medicinskih časopisa; njihova cijena se od 1985. do 2002. povećala za 600 procenata. U izvještajima se najavljuje mogućnost spajanja nekoliko ovih kompanija u najveću svjetsku izdavačku kuću. Profit ovih kompanija sigurno će se eksponencijalno povećavati zbog toga što je njihovo sve veće tržište čvrsto povezano s dobro formuliranom ideologijom profesionalne superiornosti njihovih profesora i s rangom njihovih univerziteta.¹³⁴

Jačanje nacionalne istraživačke i izdavačke djelatnosti prilično je ovisno o uspjehu u nadmetanju u globalnom znanju i informacijama.¹³⁵ Današnju i buduću globalnu kompetitivnost najvjerojatnije će bitno odrediti kontrola nad informacijama i stručnošću, kako je to prorekao utjecajni francuski akademik Jean-François Lyotard prije gotovo četiri decenije.¹³⁶

132 Dale, „Repairing the Deficit of Modernity“, str. 20-21.

133 Britez i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, u *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, World Yearbook of Education, 2008, D. Epstein et al. (ur.) (New York / London: Taylor and Francis, 2007).

134 Penny Ciancanelli, „(Re)producing universities: Knowledge dissemination, market power and the global knowledge commons“, u *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, World Yearbook of Education, 2008, Epstein et al. (ur.)

135 Philip G. Altbach, *Higher Education in the Third World*, poglavlje 5: „The Distribution of Knowledge in the Third World“.

136 Lyotard piše: „Može se zamisliti da će se nacionalne države jednog dana boriti za kontrolu nad informacijama, baš kao što su u prošlosti ratovale za prevlast na nekoj teritoriji, pa potom za kontrolu nad eksploatacijom sirovinama i nad jeftinom radnom snagom. Otvara se novo polje za industrijske i trgovinske strategije, s jedne strane, a za političke i vojne strategije, s druge“, François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, prijevod s francuskog G. Bennington i B. Massumi; uvod F. Jameson (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), str. 5; vidjeti također: Wan Mohd Nor Wan Daud, „Reflection“, u National Institute of Public Administration, *Malaysian Development Experience: Chages and Challenges* (Kuala Lumpur: National Institute of Public Administration, 1994), str. 868-869.

Neoliberalizam u kontekstu visokog obrazovanja i s njim povezani novi menadžerijalizam studente tretiraju kao potrošače, a univerzitetne institucije artikuliraju diskurse i očekivanja globalnog jednougleda, koje poistovjećuju kosmopolitsko iskustvo i potrošnju. Ovo može, i nenamjerno, dovesti do raznih formi isključivanja i marginalizacije velikih dijelova svjetskog stanovništva, s jedne strane, a, s druge, dovesti do gubitka odgovornosti prema drugima.¹³⁷

Harry Lewis tvrdi da su Harvard i drugi univerziteti izgubili svoju svrhu, te da je potrebno dasvoje studente uče kako da budu bolji ljudi u svijetu koji je sve religiozniji. Profesori se sve uže specijaliziraju, interesira ih samo njihovo istraživanje, a studenti izučavaju šta hoće, bez usmjeravanja. Na univerzitetu nema interesovanja za vrijednosti, čak ni za pravilno mišljenje. Univerzitet je samo tržište za proizvodnju, razmjenu i potrošnju informacija od koristi za one koji obezbjeđuju stipendije i finansiraju ih, kao što su korporacije, vlade i sadašnji i budući poslodavci.¹³⁸

Savjesni kritičari kulture instrumentalizacije znanja na savremenim univerzitetima ne poriču važnost komercijalnih ili ekonomskih dimenzija modernih univerziteta, ali ih brine nedostatak ravnoteže između humanističkog i instrumentalističkog. Još ih više brine pad duha čovječnosti. Fundamentalni izazov modernim univerzitetima jeste da ispune ono što Roger Dale identificira kao dva zasebna niza uloga, a to su ekonomija globalnog znanja i inovacija, te društvena kohezija, posebno na nacionalnom nivou.¹³⁹ U sličnom trendu, uočavajući značajnu dehumanizaciju savremenih univerziteta, Jon Nixon primjećuje:

Na univerzitetima sve više dominira jezik koji ne poznaje i ne priznaje bogatstvo i nepredvidivost znanja: to je jedan jezik ekonomičnosti koji cijeni novac, produktivnost, učinkovitost, rezultate, ciljano okruženje i revizije. Taj jezik ulaznih i izlaznih elemenata, klijenata i proizvoda, isporuke i mjerenja, snabdjevača i korisnika, nije samo različit način da se govori o istim stvarima. On radikalno mijenja ono šta mislimo. On je taj novi način mišljenja o poučavanju i učenju. Na koncu, on mijenja način poučavanja i učenja. On utječe na nas i na ono što smatramo akademskom praksom... Univerziteti moraju obnoviti jedan opći jezik obrazovanja i znanja, koji ima moć da podupire i gradi obrazovano građanstvo.¹⁴⁰

Dehumanizacija njihove funkcije univerzitete je preobrazila u fabrike diploma i vrhunske akademske supermarkete, gdje svako s minimalnim kvalitetima i dovoljno finansijskih sredstava može steći objekt svoje želje, koju uglavnom diktiraju trenutni društveno-ekonomski i državni interesi.¹⁴¹ Može se naslutiti da

137 Britez i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, str. 366-367.

138 Harry Lewis, *Excellence Without a Soul: Does Liberal Education Have a Future?* (Philadelphia: Public Affairs, 2007).

139 Dale, „Repairing the Deficits of Modernity“, str. 26.

140 Jon Nixon, *Towards The Virtuous University: The Moral Bases of Academic Professionalism* (New York / London: Routledge, 2008), str. 11.

141 Vidjeti: Eli M. Oboler, *Ideas and the University Library: Essays of an Unorthodox Academic Librarian* (Westport, Conn and London: Greenwood Press, 1977), str. 14; vidjeti također: Ronald Dore, *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development* (London: George Allen & Unwin, 1976).

univerziteti, posebno u zemljama u razvoju, koji navodno zadovoljavaju potrebe društva i države i neposredne zahtjeve ekonomskog razvoja, zapravo prikrivaju svoju akademsku osrednjost.¹⁴² Briga zbog sve veće komercijalizacije savremenih britanskih univerziteta motivirala je grupu od oko 65 istaknutih britanskih društveno angažiranih intelektualaca, mislilaca i astronoma da pokrenu kampanju pod nazivom „Vijeće za odbranu britanskih univerziteta“ (Council for the Defense of British Universities, CDBU), koje je zvanično s radom počelo 13. novembra 2012. na Britanskoj akademiji (British Academy), u Londonu. Cilj mu je braniti akademske vrijednosti i institucije od miješanja vlasti i političara, te od pretjerane komercijalizacije.¹⁴³

Nedavno se Jon Nixon vrlo snažno zalagao za osnivanje Univerziteta vrlina, pokušavši definirati moralne osnove akademskog profesionalizma u četiri područja: području nastave, istraživanja, nauke i kolegijalnih odnosa. Ove aktivnosti „nisu samo moguće, već su prijeko potrebne, pošto čine moralno jedinstvo zasnovano na zajedničkim dobrima“.¹⁴⁴ Četiri vrline, koje, po njegovom mišljenju, treba razmatrati i prakticirati unutar ovih četiriju aktivnosti jesu: (1) istinoljubivost: tačnost i iskrenost; (2) poštovanje: pažnja (obziri) i poštenje; (3) vjerodostojnost: hrabrost i saosjećajnost i (4) velikodušnost: nezavisnost i briga, sve izvedene iz grčke filozofije, posebno Aristotelove, i interpretirane u okvirima modernih demokratskih tendencija.¹⁴⁵ Uvažavajući činjenicu da savremeni univerziteti sve više imaju internacionalni i globalni karakter, kao i potrebu da se humaniziraju, Britez i Peters govore o „viziji kosmopolitskog projekta univerziteta“.¹⁴⁶ Umjesto da bude samo apstraktan, etički ili normativan, s jedne strane, ili ekonomičan, s druge, ovaj projekt ima za cilj primjenu prakse raznolikosti. On nudi „mogućnost za razvoj intelektualnih, društvenih i životnih vještina kod svojih studenata, stjecanja prakse i iskustva kosmopolite, te da studenti dobiju nešto više od same akreditacije ili površne obuke za ulazak na transnacionalno tržište rada i za etiketu ‘svjetskog građanina’“.¹⁴⁷

142 Vidjeti, naprimjer: Joh Lauglo, „The ‘Utalitarian University’, the ‘Centre of Academic Learning’ and Developin Countries“ u *Universities and National Development. A Report of the Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries*, Atle Hetland (ur.) (Stockholm: Almqvist & Wiksel International, 1984), str. 74-84 i Asborn Lovbraek, „Experience and Future Prospects of North-South University Cooperation“ u *Universities and National Development. A Report of the Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries*, Hetland (ur.), str. 164-165.

143 *The Guardian* (London), 8. novembar 2012. Vidjeti također web stranice Vijeća odbrane britanskih univerziteta (Council for the Defense of British Universities), www.cdbu.org.uk.

144 Nixon, *Towards The Virtuous University*, str. 2.

145 Nixon, *Towards The Virtuous University*, str. 2.

146 Britez i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, str. 356.

147 Britez i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, str. 358.

Savršeni čovjek i islamski univerzitet

Kako je rečeno, islamski sistem obrazovanja, posebno na univerzitetima, treba biti odraz dobrog čovjeka, a ne države ili poslovne korporacije kako ga predočava sekularna filozofija.¹⁴⁸ Čovjek, prema islamskom učenju, ima dvojnu prirodu – njegovo su tijelo i duh integralno ujedinjeni – i on predstavlja mikrokosmos cijeloga univerzuma.¹⁴⁹ O ovome rani muslimanski duhovni autoriteti kažu:

U sastavu čovjeka ujedinjena su sva značenja (*me'ani*) postojećeg, kako jednostavnog, tako i složenog... zato što je čovjek sačinjen od gruboga tijela i jedne prefinjene duše. Zbog toga su mudraci nazvali čovjeka mikrokosmosom, a univerzum velikim čovjekom. Kada čovjek zaista spozna sebe, kada spozna čuda sastava svog tijela, finoću njegove strukture i način djelovanja moći duše u njemu, te kako se djela duše očituju kroz tijelo, kroz rad i savršeno umijeće, onda je čovjek spreman suditi (*kijas*) o svim značenjima (*me'ani*) opipljivog svijeta po analogiji s tim, i iz toga zaključivati kakva su značenja oba svijeta.¹⁵⁰

O odnosu između pojma Čovjeka kao mikrokosmičke predstave (*'alem sagir*) univerzuma (*'alem kebir*), raznih grana znanja i organizacije, nastave, prenošenja i širenja znanja na univerzitetu, uvjerljivo je govorio Al-Attas.¹⁵¹

Čovjek koji se reflektira u svim aspektima univerziteta, kako je naznačeno, nije bilo kakav čovjek, već dobar čovjek, a najbolji od dobrih ljudi jeste Univerzalni ili Savršeni čovjek (*el-insan el-kullij* ili *el-insan el-kamil*). Ideja Univerzalnog ili Savršenog čovjeka ima dugu historiju u islamskoj intelektualnoj tradiciji, a posebno su je tumačili, prakticirali i širili sufije kao što su Braća čistote (Ihvan es-Safa), Ebu Hamid Gazali, Muhjiddin Ibn 'Arebi, Sadruddin Konjevi, Abdurrezak Kašani, Abdurrahman Džami, Abdulkерim Džili, Sadruddin Širazi (Mula Sadra), Nuruddin Raniri i drugi.¹⁵² Univerzalni čovjek prepoznaje se u poslaniku Ađemu, a njegova vrhunaska, najsavršenija manifestacija u poslaniku Muhammedu (neka je Božiji blagoslov na njega); obojica su Božiji namjesnici na Zemlji. I drugi ljudi, kao što su poslanici, sveci i svi oni koji posjeduju duboko znanje, duhovnost i razboritost, također imaju svojstva Božijih namjesnika.¹⁵³ Zato bi jedan

148 Al-Attas, *IS*, 144; Al-Attas, *CEII*, str. 39.

149 Al-Attas, *IS*, str. 135-136; Al-Attas, *CEII*, str. 40; Al-Attas, *A Commentary on Hujjat al-Sidiq*, str. 367-372. Za detaljniju diskusiju o ovome, pogledati: Wan Daud, *Educational Philosophy*, str. 174-224.

150 Ikhwan al-Safa, *Rasa'il* (Poslanice Braće čistote), 3:188, citirano iz Masataka Takeshita, *Ibn 'Arabi's Theory of the Perfect Man and Its Place in the History of Islamic Thought* (Tokyo: Institute for the Study of Language and Cultures of Asia and Africa, 1987), str. 90-91.

151 Al-Attas, *IS*, str. 144, Al-Attas, *CEII*, str. 39.

152 Al-Attas, *A Commentary on Hujjat al-Sidiq of Nur al-Din al-Raniri* (Kuala Lumpur: Ministry of Culture, 1986), str. 44.

153 Vidjeti: R.A. Nicholson, *The Idea of Personality in Sufism* (Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1979), reprint izdanja iz 1964, str. 70-85; Nicholson, „Al-Insan al-Kamil“, *Shorter Encyclopaedia of Islam*, 1974; Masataka Takeshita, *Ibn 'Arabi's Theory*, poglavlja 2 i 3; Ibn 'Arabi, *The Bezels of Wisdom*, prijevod i uvod R.W.J. Austin, *The Classics of Western Spirituality* (New York, Ramsey, Toronto: Paulist Press, 1980), Uvod, str. 32-38.

islamski univerzitet trebalo da bude ogledalo Časnog Poslanika po znanju i djelu, po svojoj dužnosti da obrazuje muslimane i muslimanke u kojima se odražavaju kvaliteti Časnog Poslanika, koliko je to, u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima, moguće.¹⁵⁴ Ovakav normativni stav zasnovan je na kur'anskom iskazu da je Časni Poslanik najbolji uzor muslimanima (*usva hasena*),¹⁵⁵ koji se, zbog svog znanja i moralnog djelovanja, najviše Boga boji, pa je zato kod Njega najugledniji.¹⁵⁶

Nekoliko kršćanskih filozofa obrazovanja, kao što su kardinal John Henry Newman i Jean Jacques Maritain, također se mogu smatrati pristalicama ideje da idealni univerzitet treba biti mjesto gdje se poučava univerzalnom znanju, te da mu je svrha obrazovati za čovječnost i čovječanstvo,¹⁵⁷ ali kod njih ne postoji – kao, zapravo, ni u drugim tradicijama – model univerzalnog čovjeka iz kojeg se takvo znanje izvodi.¹⁵⁸ Možda je upravo zbog ovoga njihova zamisao univerzalnog znanja limitirana na naglašavanje humanističkog i liberalnog obrazovanja ukorijenjenog u vjeri, koje stoji nasuprot uskoj specijalizaciji. Rodrigo Britez i Michael A. Peters, u svojoj argumentaciji protiv uske profesionalne obuke i specijalizacije na univerzitetima u jednom globaliziranom okruženju, predlažu „odgoj posebne vrste kosmopolitskih ličnosti“, usredsređen na projekte „...u kojima se kultivira ozbiljan angažman na vrijednostima raznolikosti“.¹⁵⁹ Kultura te institucije ne bi bila samo u prostom povećanju akademskih proizvoda, već, što je važnije, u uzornoj raznolikosti kao glavnom generatoru univerzitetske kulture. Ovaj etički aspekt sudbinski je povezan s društvenom i političkom ulogom univerziteta, koje još uvijek nisu adekvatan odgovor na izazove.¹⁶⁰ Sadržaji nastavnih planova i programa koji podrazumijevaju odgoj kosmopolitske ličnosti na univerzitetima, a u kojima trenutno dominira prosvijećena modernost, trebalo bi da se zasnivaju na humanističkim i društvenim naukama, oslobođenim tradicionalnih i lokalnih referentnih okvira i proširenih tako da uvažavaju zahtjeve za lokalnu autonomiju raznih autohtonih, etničkih, jezičkih i društvenih manjina. Kako to nagovještava Derrida, ovaj humanistički stav o kosmopolitizmu na političkom nivou utjelovio bi antičke zamisli prijateljstva, etiku gostoprimstva, oprost, talent te uzajamnu odgovornost.¹⁶¹

Ideja da bi jedna islamska institucija visokog obrazovanja trebalo da reflektira univerzalnog čovjeka također znači da bi se sama akademska, društvena, pa

154 Al-Attas, *CEII*, str. 39-40.

155 Kur'an, El-Ahzab (33:21).

156 Kur'an, El-Hudžurat (49:13).

157 Jacques Maritain, *Education at the Crossroads* (New Haven / London: Yale University Press, 1943), str. 75-84. Također, Jean-Louis Allard, *Education for Freedom: The Philosophy of Education of Jacques Maritain*, prijevod R.C. Nelson (Notre Dame / Ottawa: University of Notre Dame Press and University of Ottawa Press, 1982), str. 96-102.

158 Al-Attas, *IS*, str. 147-148.

159 Britez i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, str. 368.

160 Britez i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, str. 368.

161 Britez i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, str. 367-369.

ako je moguće i fizička struktura institucije morala razlikovati od onog što je već poznato u praksi. Prioriteti, ovlasti, funkcije i razvrstavanje fakulteta i odsjeka unutar te institucije – ako ona ima ove strukture – kao ni njena administracija, također ne bi smjeli nalikovati onima u današnjoj praksi.¹⁶² Implikacije ove ideje – da institucija visokog obrazovanja treba odražavati univerzalnog čovjeka – po-drazumijevaju sljedeće:

Prvo, na njenom čelu morao bi biti akademski vođa koji posjeduje potrebna znanja i opredijeljenost za religijsko-filozofske i društveno-kulturne vrijednosti obrazovanja – pored specijalističke obuke u drugim područjima – kao i poštenje i lidersko iskustvo. Njemu se mora dati povjerenje da imenuje osoblje i da razvija instituciju u skladu sa svojim znanjem i mudrošću, uz konsultacije s kolegama. Uspjeh u rukovođenju trebalo bi definirati institucionalnim etosom, kvalitetom nastave, istraživanja i izdavaštva u kategorijama nauka *fardi ajna* i *fardi kifaje*, što doprinosi holističkom razvoju studenata, njihove nacije i svjetske zajednice. Administrativna i finansijska odjeljenja institucije koja odražava takvo shvatanje čovjeka trebalo bi da u potpunosti podržavaju njeno intelektualno i moralno djelovanje. Trebalo bi da bude kreativna i inovativna, a ne da pravi prepreke gomilanjem birokratske formalističke i nepotrebne dokumentacije u ime transparentnosti.

Drugo, akademski program mora se zasnivati na hijerarhijskoj shemi, koja istodobno naglašava jedinstvo znanja. Studenti (i njihovi roditelji ili sponzori) i nastavnici moraju birati predmete na temelju islamske hijerarhije znanja; na osnovu interesa, intelektualnih kapaciteta i moralne snage svakog studenta; te na osnovu opravdanih potreba zajednice i nacije. Koncept islamske institucije visokog obrazovanja, koja odražava univerzalnog čovjeka, također znači da njen obrazovni djelokrug mora biti obuhvatan i multidisciplinarn, a ne ograničen uskom specijalizacijom. On ne priznaje savremeno dualističko shvatanje o istraživanju i nastavi po kojem je istraživanje vrednije od nastave, pa time i prestižnije. Intelektualni pristup jedne islamske institucije visokog obrazovanja skladno spaja tradicionalno ili tekstualno (*nakli*), racionalno (*akli*) i empirijsko (*tedžribi*) u skladu sa zahtjevima predmetnog studija. Al-Attas je ovo opisao kao metod *tevhide*.¹⁶³ Svrha istraživanja i pisanja jeste dati originalni doprinos, upotpuniti djela ranijih učenjaka koja nisu završena, ispraviti ono što se čini pogrešnim, praviti komentare, sumirati duža djela a da se ne ispuste važni dijelovi, kompilirati informacije iz različitih izvora, sintetizirati i urediti različite informacije u jedinstvenu i koherentnu cjelinu i prevoditi značajna djela s drugih jezika na maternji i obratno.¹⁶⁴

Univerzalni čovjek vlada znanjima iz nekoliko područja. Stoga, islamske institucije visokog obrazovanja treba da ponude široko, a ne usko zasnovane pro-

162 Al-Attas, *CEII*, str. 45.

163 Al-Attas, *Prolegomena*, str. 113; Wan Daud, *Educational Philosophy*, str. 265, 268-271.

164 Vidjeti također: Ibn Hazm, "Al-Akhlaq wal Siyar", u *Pursuit of Virtues: The Moral Reasoning and Psychology of Ibn Hazm*, prijevod Muhammad Abu Laylah (London: Ta Ha, 1998), str. 21.

grame. Široka specijalizacija važna je iz nekoliko duboko humanih i duhovnih razloga. Prvo, specijalizacija je produžetak, a i potvrda jednog aspekta zbilje koja je jedinstvena i različita. Samo pod takvim uvjetima moguće je značenje, i u konačnici znanje stvari.¹⁶⁵ Drugo, samo kroz specijalizaciju saradnja i uzajamno poštovanje različitih uloga čovjeka postaju prirodni i potrebni. Treće, specijalizacija omogućava izvršenje ontološke ili prirodne pravde, jednog stanja gdje je svaka stvar na svom mjestu.¹⁶⁶ I četvrto, što je Ibn Haldun implicitno nagovijestio, uska specijalizacija, bila ona u akademskim stvarima ili u zanatu, stvara duboko ukorijenjene navike i osobine u duši; to, uz rijetke izuzetke, sprečava čovjeka da jednako tako ovlada i nekom drugom naukom ili zanatom.¹⁶⁷ Jedna nova forma barbarizma u Evropi i na Zapadu, prema Ortegi y Gassetu, pojavila se uveliko zahvaljujući pretjerano uskoj specijalizaciji visokog obrazovanja. Čini se da se kršćanski mislioci, kao što je Maritain, slažu s ovim kad moderno specijalističko obrazovanje karakteriziraju kao animalističko.¹⁶⁸

Iz ovih istih razloga predmete ne bi trebalo organizirati u strogo odijeljenim, uzajamno isključivim strukturama, ne samo zato što je to rasipanje i dupliranje resursa već i što je štetno za holistički rast i intelektualni razvoj studenata. Umjesto toga, od svakog studenta trebalo bi tražiti da sluša predmete u skladu s moralnim, i međusobno povezanim kategorijama *fardi ajn* i *fardi kifaje*, poštujući njegove jedinstvene sposobnosti i interesovanja, te tako ostvariti pravdu prema svakom pojedincu i prema (procijenjenim) potrebama Zajednice. Znanje iz kategorije *fardi ajn* vjerska je obaveza – treba da ga izučavaju i njime ovladaju svi punoljetni i zreli muslimani, dok *fardi kifaje* nije obaveza za sve, već samo za dostatan broj muslimana u Zajednici. Veliki učenjaci, kao što je bio Ibn Sina, odavno su prepoznali da su grozničavi pokušaji da se svi studenti izjednače – u potrazi za utopijskom, imaginarnom jednakošću – proizveli mnogo nepravde i štete.¹⁶⁹

Nasuprot nekim mišljenjima, znanje *fardi ajn* nije ograničeno samo na temeljno islamsko znanje koje se stekne u osnovnoj i srednjoj školi, već je dinamično područje, koje se stalno širi, ovisno o zrelosti i mogućnostima čovjeka, što je briljantno objasnio Al-Gazali prije više od 900 godina, a u čemu ga je slijedio Burhanuddin ez-Zernudži i što je ponovno izložio u našem vremenu Al-Attas.¹⁷⁰ Na jednom pravom islamskom univerzitetu, znanje *fardi ajn*, koje predstavlja

165 Al-Attas, *CEII*, str. 15-16.

166 Al-Attas, *IPS*, str. 34 i druga navedena djela.

167 'Abd al-Rahma Ibn Khaldun, *The Muqaddimah*, Franz Rosenthal (prijevod) (New York: Pantheon / Bollingen, 1958), 2:354-355.

168 Jose Ortega Y. Gasset, *Mission of the University*, Howard L. Nostrand (prijevod i ur.) (New York: W.W. Norton, 1944), str. 38-39; Jacques Maritain, *Education at the Crossroad* (New Haven / London: Yale University Press, 1943).

169 M.N. Zanjani, *Ibn Sina wa tadbir-i manzil*, citirano iz S.H. Nasr, *Traditional Islam in the Modern World* (London / New York: KPI, 1987), bilješka 13, str. 161.

170 Abu Hamid al-Ghazali, *Ihṡāṡ ulūm al-Dīn*, Nabih Amin Faris (prijevod), *The Book of Knowledge*, reprint izdanja iz 1962. (Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1974), str. 30-36; Al-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim*, str. 21-22; Al-Attas, *CEII*, str. 41.

stalnu intelektualnu i duhovnu potrebu čovjekove duše – trebalo bi tvoriti srž nastavnog plana i programa i biti obavezno za sve studente. Znanje *fardi kifaje* – koje reflektira društvene potrebe i globalne trendove – nije obavezno za sve, ali bi tim znanjem trebalo da ovlada odgovarajući broj muslimana, kako bi se osigurao valjani razvoj Zajednice i očuvalo njeno pravo mjesto u svjetskim poslovima. Znanje *fardi ajn* obuhvatalo bi znanje tradicionalnih islamskih nauka kao što su arapski jezik, metafizika, Kur'an i Hadis, etika, nauka o Šerijatu i historija islama. U skladu s našim stavom da nauke *fardi ajn* nisu statične, već dinamične, one bi se stalno izučavale, analizirale i primjenjivale u odnosu na nauke *fardi kifaje*, tj. u području specijalizacije. Zato bi se metafizički i filozofski temelji i društveno-historijsko porijeklo raznih nauka i tehnologija iz kategorije *fardi kifaje*, kao i njihove religijsko-moralne, društveno-ekonomske i ekološke implikacije, izučavale kao dio jedinstvene cjeline *fardi ajn-fardi kifaje*.¹⁷¹ Stoga za one koji odaberu konkretno područje *fardi kifaje* kao specijalizaciju, ono za njih postaje *fardi ajn*, kako bi se istakli u tom području i kako bi osigurali da teorija i praksa tog područja budu u skladu s islamskim učenjima, ili barem da im ne protivrječe. Tek se na ovom nivou mogu organski povezati i shvatiti razlozi za služenje (*ʿubudijja*) i namjesništvo (*hilafet*) čovjeka.

Treće, odnosi među ljudima unutar institucije treba da budu odnosi uzajamne ljubavi i poštovanja, zasnovani na ljubavi prema znanju, naučnom doprinosu i moralnom ponašanju. Sada su ti odnosi u mnogim obrazovnim institucijama vrlo zbrkani i u velikoj se mjeri zasnivaju na uskim birokratskim pozicijama i pragmatičnim motivima. Može se naslutiti da danas – što je nužna posljedica dehumanizacije svrhe obrazovanja – mnogi univerzitetski predavači i profesori više djeluju kao birokrate, poduzetnici i političari, nego kao ozbiljni učenjaci i učitelji.¹⁷² Mora se oživjeti onaj tradicionalni odnos učitelj – učenik, koji historičari smatraju „jednom od najboljih odlika muslimanskog obrazovanja“.¹⁷³ Na ovo bi neki mogli poprijeko gledati i misliti da planiramo oživjeti autokratsku ulogu učitelja iz davnina. Zapravo, prijedlog je da učitelji – ili predavači – budu vodiči, mentori i roditelji svakom svom studentu, da se prema njima odnose ljubavno, mudro i pravedno, kako su to činili veliki učitelji i učenjaci.¹⁷⁴

Napokon, četvrta implikacija ogleđa se u fizičkom okruženju, gradnji i dekoraciji zgrada jednog islamskog univerziteta. Jedan musliman morao bi biti osjetljiv za simbolička značenja stvari i zbivanja, pa, kada gradi svoju kuću, sklapa brak ili počinje putovanje, bira datume i vrijeme bremenite značenjem. Koncept *te'diba*, ako se valjano razumije i kompetentno tumači, pravi je koncept obrazovanja u islamu, to nisu ni *ta'lim* ni *terbija*, pojmovi koji su danas u modi među muslimanima širom svijeta. To je zato što *te'dib* u svojoj konceptualnoj strukturi

171 Al-Attas, *IS*, str. 150-152; Al-Attas, *CEII*, str. 41-42.

172 W. Allen Wallis, „Forces in University Organization“, str. 1076.

173 Dodge, *Muslim Education in Medieval Times*, str. 10.

174 Al-Ghazali, *Ihya' ʿulim al-Din*, str. 145-153; Al-Zarnuji, *Ta'lim al-Muta'allim*, str. 36; Ibn Khaldun, *The Muqaddimah*, 3:300. i 305-307.

već obuhvata elemente znanja (*'ilm*), poduke (*ta'lim*) i dobrog odgoja (*terbija*).¹⁷⁵ Iako Kur'an ne koristi ni riječ *edeb*, niti neku njegovu izvedenicu, sâma riječ i neke njene izvedenice spominju se u tradiciji Poslanika i njegovih ashaba, u poeziji, te u djelima kasnijih učenjaka, gdje *edeb* ima šire i dublje značenje. Potom je to značenje ograničeno na samo nekoliko od njegovih brojnih značenja, tj. počelo je označavati samo lijepu književnost i profesionalni i društveni kodeks ponašanja.¹⁷⁶

Prema ranim učenjacima, sadržaj (*mevdu'*) pojma *te'dib* jeste *ablak* (etika i moralnost).¹⁷⁷ Od najranijih vremena islama, *edeb* se pojmovno spajao s ispravnim znanjem (*'ilm*) i valjanim i čistim djelima (*'amel*), i igrao važnu ulogu u oponašanju sunneta Poslanika Časnog.¹⁷⁸ *Edeb* se može definirati kao

prepoznavanje i potvrda zbilje da su znanje i biće hijerarhijski poredani, prema njihovom različitom stupnju i rangu, te prepoznavanje i potvrda odgovarajućeg mjesta koje neko ima u odnosu na tu zbilju i u odnosu na vlastita fizička, intelektualna i duhovna svojstva i mogućnosti.¹⁷⁹

Prepoznavanje se može tumačiti kao *ponovno sa-znati* (ili *poznati otprije*) Primordijalni ugovor s Gospodarom i sve što iz njega slijedi.¹⁸⁰ To također znači da su materija i stvari već na svom predodređenom mjestu u različitom poretku bića i postojanja, ali da čovjek, zbog neznanja i oholosti, „pravi izmjene i brka mjesta

175 Al-Attas, *CEII*, str. 34.

176 Postoji barem 18 stavki o pojmovima *te'dib*, *eddebe* i *edeb*, od kojih se mnoge nalaze u više zbirki hadisa. Vidjeti: A.J. Wensinck i J.P. Mensing, *Concordance et Indices de la Tradition Musulmane*, 7 tomova (Leiden: E.J. Brill, 1943), 1:26; Nasrat Abdel Rahman, „The Semantics of *Adab* in Arabic“, *Al-Shajarah*, 2:2 (1997), str. 189-2007. U ovom radu, prof. Abdel Rahman pomno analizira različite nijanse značenja termina *edeb* i njegovih raznih derivata, posebno *te'diba*, kod oko 50 velikih arapskih autoriteta u ovoj oblasti, i generalno se slaže s Al-Attasovim tumačenjima. F. Gabrieli, u svom kratkom, jezgrovitom izlaganju o *edebu*, objašnjava da je u prvom stoljeću po Hidžri, *edeb* nosio intelektualna, etička i društvena značenja. Kasnije taj pojam počinje podrazumijevati zbir znanja koja čovjeka čine uljudnim i „urbanim“, a do Al-Haririjevog doba, u 10. stoljeću n.e., značenje *edeba* suženo je na disciplinu o znanju, tj. *edebijat* ili književnost (literaturu). Vidjeti: *Encyclopaedia of Islam*, New Edition (Leiden: E.J. Brill, 1986), pod „adab“.

177 Mahmud Qambar, *Dirasat turathiyah fi 'l-tarbiyah al-islamiyyah* (Dhoha, Qatar: Dar al-Thaqafah, 1985), 1:406.

178 Al-Attas, *CEII*, str. 35; usp. Nasrat Abdel Rahman, „The Semantics of *Adab*“, str. 2-18.

179 Al-Attas, *CEII*, str. 27. Na temelju ove definicije *edeba*, Al-Attas genijalno razrađuje ranije citirani iskaz Poslanika, s.a.v.s. („Moj Gospodar me odgojio i uljepšao moj odgoj“) na ovaj način: „Moj Gospodar je učinio da prepoznam i potvrđujem onim [tj. *edebom*] što je usadio u mene pravo mjesto stvari po redu stvaranja, što je vodilo ka spoznaji i saznanju o Njegovom pravom mjestu u redu postojanja; time je On moje obrazovanje usavršio“, Al-Attas, *CEII*, str. 27-28.

180 Predegzistentni ugovor o kojemu govore sufije izveden je iz Kur'ana: „I kad je Gospodar tvoj iz kičmi Ademovih sinova izveo potomstvo njihovo i zatražio od njih da posvjedoče protiv sebe: 'Zar Ja nisam Gospodar vaš?' – oni su odgovarali: 'Jesi, mi svjedočimo' – i to zato da na Sudnjem danu ne reknete: 'Mi o ovome nismo ništa znali.'“

stvarima pa se desi nepravda“.¹⁸¹ Potvrda, potvrđivanje je neophodno djelo u skladu s onim što je prepoznato. To je „potvrđivanje“ ili „shvatanje“ i „ostvarenje“ u nečijoj duši šta se prepoznalo. Bez potvrde, obrazovanje nije ništa drugo doli učenje (*ta'allum*).¹⁸² Koliko su važna spomenuta značenja *edeba* koja se odnose na obrazovanje dobrog čovjeka, vidi se kada se shvati da su prepoznavanje, koje podrazumijeva znanje, i potvrda, koja podrazumijeva djelo, o pravim mjestima stvari (kako je objašnjeno u prethodnom odjeljku), povezani s drugim ključnim pojmovima u islamskom svjetonazoru, kao što su mudrost (*hikma*) i pravda (*'adl*), i zbilja i istina (*hakk*). Zbilja i istina (*hakk*) definiraju se kao povezanost i sklad s pravim, odgovarajućim mjestom.¹⁸³

Da navedemo nekoliko primjera manifestacije ideje *edeba* u različitim ravni ljudskog postojanja. Staviti Boga na Njegovo pravo mjesto znači dobro razumjeti Njegove Atribute, Imena i Djela, i bez poznavanja Njegove najdublje suštine; prakticirati Njegovu religiju na pravi način, oličen u Njegovom Poslaniku; kloniti se svega što je Bog zabranio, stalno se popravljati i tražiti Njegov oprost. *Edeb* prema sebi počinje uvidom u vlastitu dvojnju prirodu, tj. u svoj racionalni i animalni dio. Kada se racionalno potčini animalnom i dâ mu vlast, onda čovjek mora nešto poduzeti i staviti ih na odgovarajuća mjesta, čime i samog sebe stavlja na pravo mjesto.¹⁸⁴ Takvo stanje jeste pravda prema sebi; inače – biva nepravda (*zulm en-nefs*). *Edeb*, kad je riječ o međuljudskim odnosima, znači da etičke norme koje se primjenjuju na društveno ponašanje moraju slijediti određene uvjete zasnovane na nečijoj poziciji u, recimo, porodici i društvu. Nečiji položaj „nije formuliran ljudskim kriterijima moći, bogatstva i porijekla, već kur'an-skim kriterijima znanja, inteligencije i vrline“.¹⁸⁵ Staviti poslanika Muhammeda, s.a.v.s., na pravo mjesto znači razumjeti njegovo najuzvišenije mjesto među ljudima; slijediti njegov uzor, a ne obožavati ga; i štititi prava njegovih drugova i porodice. Staviti vođe na njihovo pravo mjesto znači poštovati njih i njihove porodice, podržavati njihovu politiku i savjetovati ih, ne obarati ih zbog grešaka ako bi to moglo ugroziti javni interes i državnu sigurnost. Međutim, nikada im se ne smijemo pokoravati i podržavati ih u nepravednim i grješnim djelima. Ako neko pokazuje iskrenu poslušnost, ljubav, poštovanje, milosrdnost itd. prema svojim roditeljima, prema starijim i prema vođama u zajednici, onda on pokazuje da zna njihovo pravo mjesto.

Kad je riječ o području znanja, *edeb* znači intelektualnu disciplinu, da čovjek prepozna i potvrđuje hijerarhiju znanja zasnovanog na kriterijima plemenitosti

181 Al-Attas, *CEII*, str. 21.

182 Al-Attas, *CEII*, str. 21.

183 *Risalah*, para. 55, str. 186-188; Al-Attas, *IPS*, str. 22.

184 Al-Attas, „Address of Acceptance of Appointment to the al-Ghazzali Chair of Islamic Thought“, u *Commemorative Volume on the Conferment of the al-Ghazzali Chair* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1994), str. 31.

185 Al-Attas, „Address of Acceptance of Appointment to the Al-Ghazzali Chair of Islamic Thought“, str. 30.

i prioriteta, po kojima su znanja zasnovana na Objavi prepoznata i potvrđena kao plemenitija i prioritetnija od onih zasnovanih na intelektu; ona koja su *fardi ajn* iznad su onih koja su *fardi kifaje*; ona koja osiguravaju vodstvo (*hidaja*) nadmoćna su nad onima koja su od praktične koristi. *Edeb* prema znanju otvorit će ispravan put učenja i primjene raznih nauka, gdje metafizički svjetonazor, etičko-pravni principi i interesi oblikuju i vode studije i razvoj humanističkih, društvenih i prirodnih i primijenjenih nauka. U vezi s ovim, poštovanje prema naučnicima, istraživačima i učiteljima u različitim područjima jedna je od manifestacija *edeba* prema znanju. Nedvojbena znak gubitka ili zbrkanosti *edeba* prema znanju uopće, i prema vjerskom i humanističkom znanju konkretno, jeste kad se metode istraživanja i evaluacije stručnosti iz prirodnih nauka i tehnologije primjenjuju na religijske studije i humanističke nauke. Slično, simptom gubitka *edeba* jeste kad se religijske studije islama, koje su zasnovane na objavljenim Izvorima, kategoriziraju pod humanističke i društvene nauke.

Što se tiče svijeta prirode, *edeb* znači disciplinu praktičnog intelekta (*'akl 'ameli*) u odnosu spram hijerarhijskog programa koji karakterizira prirodni svijet, tako da čovjek donosi valjan sud o pravoj vrijednosti stvari kao o Božijim znakovima, kao o izvorima znanja, te stvarima korisnim za duhovni i fizički razvoj. Osim toga, *edeb* prema prirodi i prirodnoj sredini znači da čovjek mora staviti drveće i kamenje, planine, rijeke, doline i jezera, životinje i njihova staništa na pravo mjesto. *Edeb* prema jeziku znači prepoznavanje i potvrdu pravog i valjanog mjesta svake riječi u pisanoj ili izgovorenoj rečenici, tako da se ne proizvodi disonanca u značenju, zvuku ili pojmu. U islamu se književnost nazivala *edebijat* upravo zbog toga što se smatrala čuvarom civilizacije i skupljačem učenja i misli kojima se obrazuju i čovjek i društvo s *edebom*, tako da se i čovjek i društvo uzdižu na rang kulturnog čovjeka (*insan edebi*) i društva.

Što se tiče duhovnog svijeta, *edeb* znači prepoznavanje i potvrdu savršenstva duhovnog svijeta; prepoznavanje i potvrdu različitih duhovnih stanja, zasnovanih na djelima bogoštovlja i vjere; duhovnu disciplinu koja ispravno podvrgava fizičko ili animalno „ja“ onom duhovnom ili racionalnom.¹⁸⁶ Ne čudi onda što je *edeb* i prizor pravde (*'adl*) kako se u mudrosti (*hikma*) ogleda.¹⁸⁷ Zato, sintezom značenja, znanja i *edeba*, potpuna definicija islamskog obrazovanja bila bi da je to proces usađivanja pravog *edeba*, koji obuhvata konačnu svrhu, sadržaj i metod obrazovanja.¹⁸⁸

Stoga je jasno da se obrazovanje, shvaćeno kao *te'dib* razlikuje od puke poduke ili stručnog obučavanja, što prevladava u svim našim sistemima visokog obrazovanja. Distinkciju između obrazovanja i obuke prave i mnogi ozbiljniji edukacionisti na Zapadu. Čini se da i njih brine to što se moderno obrazovanje više tiče obuke studenata za razne profesije, a manje koliko će se to obrazovanje

186 *Risalah*, para. 47, str. 155-157. Usp. *Acceptance Speech*, str. 31.

187 Al-Attas, *CEII*, str. 23.

188 Al-Attas, *CEII*, str. 27.

poštovati. Dok se obuka može izvoditi i na čovjeku i na životinjama, obrazovati se, ispravno govoreći, mogu samo ljudska bića.¹⁸⁹ Intelektualna i profesionalna izvrsnost koju nove institucije visokog obrazovanja u svijetu produkuju doživljava se kao bezdušna.¹⁹⁰ Mnoge strane zanemaruju temeljnu razliku između obrazovanja i proste obuke zato što svjesno ili nesvjesno brišu ontološku granicu između čovjeka i životinje, u čemu se mimoilaze s islamskim svjetonazorom. Ohrabruje činjenica da je Tehnološki univerzitet Malezija (Universiti Teknologi Malaysia, UTM), usprkos svom izrazitom tehnološkom karakteru, pokazao duboko poštovanje prema potrebi da se naučno i tehnološko obrazovanje i obuka postave na zdrave filozofske temelje, koji odražavaju naš svjetonazor i intelektualnu historiju. Da bi potvrdio svoju ozbiljnost i predanost ovom izvanrednom zadatku, UTM je u februaru 2011. osnovao Centar za napredne studije o islamu, nauci i civilizaciji (Center for Advanced Studies on Islam, Science and Civilization, CASIS).¹⁹¹

Ponovno kreativno uvođenje *te'diba* kao obuhvatnog pojma islamskog obrazovanja, na jedan integrativan i sistematičan način, od velikog je značaja ne samo zbog činjenice da se prvi put javlja u savremenom muslimanskom svijetu. Važnije je to što našoj pedagoškoj misli i obrazovnoj praksi, posebno na univerzitetu, priskrbljuje jedan autentični, integrirani, obuhvatni pojam i jedan moćan okvir. Osim Al-Attasa, među savremenim muslimanskim misliocima Fethullah Gülen neprekidno i beskompromisno naglašava središnje mjesto *edebe* i cjeloviti razvoj ljudske ličnosti kao glavnu svrhu visokog obrazovanja. On ističe važnost razvoja muslimanskih ličnosti koje će biti heroji misli i djela, preobražavati sebe i svoje zajednice i nastojati pomoći čovječanstvu u cjelini. Oni su ono što Gülen naziva „nasljednicima Zemlje“ (*varisu el-erd*),¹⁹² što izvodi iz Kur'ana Časnog.¹⁹³ Treba naglasiti da Fethullah Gülen poistovjećuje *edeb* s istinskim sufizmom.¹⁹⁴ *Edebu* je vrlo obuhvatan, duhovni, epistemološki i etički pojam, ukorijenjen prvo u *edebu* u odnosu prema Bogu, koji se potom prenosi na sâmog čovjeka (sebe), pa na

189 Marjorie Reeves, *The Crisis in Higher Education: Competence, Delight and the Common Good* (Milton Keynes, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1988), str. 2-3.

190 Harry R. Lewis, *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (New York: Public Affairs, 2006). Prof. Lewis bio je dekan Harvard Collegea.

191 Zaini Ujang, *New Academia: UTM as a Global Brand* (Johor Bahru: UTM Press, 2012); Zaini Ujang, *Revitalizing the Soul of Higher Learning* (Johor Bahru: UTM Press, 2013). U oba toma, on s entuzijazmom govori o UTM-ovim naporima da prenosi ozbiljnu i obuhvatnu kulturu znanja, te da procjenjuje akademska postignuća i doprinose kako na materijalnoj, tako i na nematerijalnoj ravni.

192 To je naslov poglavlja 2 u ovoj knjizi, *Statue*, str. 5-10.

193 Sura El-Enbija': Obećanje koje je Bog dao Musi (Mojsiju) i svim poslanicima (*Ve lekad ketebna fi ez-Zebur min ba'di ez-zikri enne el-erda jerisuha 'ibadije es-salihun [Mi smo u Zeburu, poslije Tevrate, napisali da će Zemlju Moji čestiti robovi naslijediti]*) (Kur'an, 21:105).

194 M. Fethullah Gülen, *Key Concepts in the Practice of Sufism: Emerald Hills of the Heart*, izmijenjeno izdanje (New Jersey: Fountain, 2004), 2:14.

sve ostalo. Pretpostavljam da ovaj *edeb* stvara i prožima sve attribute *nasljednika Zemlje* (*varisu el-ard*).¹⁹⁵

Moderni zapadni naučnici koji pokušavaju protumačiti ideje velikih civilizacija o obrazovanju slažu se da je grčka ideja *paideie* ili svestranog obrazovanja i njihovo shvatanje o obrazovanom čovjeku među najobuhvatnijim i najdubljim idejama koje je ljudska rasa ikad stvorila; pa ipak, značenju koje pojam *paideia* sadrži nedvojbeno nedostaje prijeko potreban duhovni element. Zna se da kršćanska obrazovna filozofija ima sasvim jasne duhovne korijene, ali, kako se dâ vidjeti u većem dijelu njene intelektualne historije, ne pokazuje neku širu i dosljednu tendenciju ka nereligijskim naukama. Savremeni učenjaci našli su bolju integraciju religijskih i tzv. sekularnih nauka u muslimanskoj koncepciji i praksi *edeba*. Neki čak predlažu da te brojne prednosti *edeba* kao obrazovanja *par excellence* mogu pomoći u rješavanju nekih kriza savremenog obrazovanja.¹⁹⁶ Drugi upućuju na odgoj obzirnosti (ili odgovornosti)¹⁹⁷ i uljudnosti.¹⁹⁸ Zagovornici sve popularnije ideje globalnog građanstva, nasuprot nacionalnom, priznaju da postoji dilema: ako su zapadne liberalno-demokratske, a ne nezapadne vrijednosti, presudne u definiranju globalnog kosmopolitizma, da li onda nastaviti dugu historiju zapadnog kulturnog imperijalizma, ili, ako se već prihvata širi spektar kulturnog pluralizma, napustiti za Zapad svojstveni sklop vrijednosti?¹⁹⁹ Drevna Konfučijeva mudrost o fundamentalnom značaju istinski dobrog čovjeka (*čun-cu*) za stvaranje mirnog svijeta važi i danas.²⁰⁰ Afrički mislioci zalažu se za *ubuntu*; *ubuntu* je temeljni pojam afričke filozofije i svjetonazora i definira se kao „neka vrsta međusobne povezanosti i dostojanstva koje ljudi njeguju, prvo unutar kulturne grupe kojoj pripadaju, a potom prema svim drugim ljudima“.²⁰¹

195 Gülen, *Sufism*, 2:13-17.

196 Peter Brown, „Late Antiquity and Islam: Parallels and Contrast“, in *Moral Conduct and Authority: The Place of Adab in South Asian Islam*, Barbara Daly Metcalf (ur.) (Berkeley: University of California Press, 1977), str. 23-27. Obuhvatno i temeljito izlaganje o ovoj grčkoj ideji naći u klasičnom djelu Wernera Jaegera *Paidea: The Ideals of Greek Culture*, prijevod na engleski Gilbert Highet, 2. izdanje (New York / Oxford: Oxford University Press, 1945).

197 Jeffery Sachs, *The Price of Civilization: Reawakening Virtue and Prosperity After the Economic Fall* (London: Vintage, 2012), str. 161-184.

198 Vidjeti Os Guinness, *The Case for Civility and Why our Future Depends on It* (Harper-Colins e-books, 2008).

199 Brites i Peters, „Internationalisation and the Cosmopolitical University“, str. 365.

200 Confucius, *The Great Learning: A Source Book in Chinese Philosophy*, W.T. Chan (prijevod) (Princeton: Princeton University Press), poglavlje 1, str. 86; za više detalja, vidjeti: Tran Van Doan, *Ideological Education and Moral Education*, u *Chinese Foundations for Moral Education and Character Development*, Tran Van Doan, Vincent Shen i George F. McLean (ur.) (Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy, 1991), str. 113-153.

201 Y. Waghid i Paul Smeyers, „Reconsidering Ubuntu: On the Educational Potential of a Particular Ethic of Care“, u *Educational Philosophy*, Special issue *African Philosophy of Education*, Yusef Waghid i Paul Smeyers (gostujući ur.) 44:S2 (septembar 2012), str. 11; vidjeti također: Peter A.D. Beets, „Strengthening Morality and Ethics in Educational Assessment through Ubuntu in South Africa“, *Educational Philosophy*, str. 79-81; Lesley Le Grange, „Ubuntu, Ukama and the Healing of Nature, Self and Society“, *Educational Philosophy*, str. 56-67.

Društveni razvoj

Islamska filozofija obrazovanja, posebno visokog, univerzitetskog i postdiplomskog, jasno naglašava cjeloviti razvoj pojedinca; međutim, po načinu i kontekstu ostvarivanja, on je neodvojiv od društva. Ta neodvojivost pojedinca i društva, kao i ljudskog bratstva, izvode se ne samo iz nekog historijski dokumentiranog društvenog ugovora, već temeljno iz Primordijalnog ugovora (sura El-A'raf, 7:172) i iz značenja inherentnog pojmu *din*. Prvo lice množine koje je u njemu upotrijebljeno (*Bela, šehidna! – Jeste, mi svjedočimo!*) znači da svaka duša ostvaruje svoju individualnost, svoj odnos s drugima, kao i sa svojim Gospodarom.²⁰² To da je svrha znanja u islamu proizvesti dobrog čovjeka ne znači da se zanemaruje važnost stvaranja dobrog društva; budući da je društvo sačinjeno od ljudi, ako su svi ljudi ili većina njih dobri, oni stvaraju dobro društvo. Dobar pojedinac građa je dobrog društva.²⁰³

Pojedinac je „dobar materijal društva“ samo ako istodobno realizira svoju jedinstvenu individualnost i zajedništvo s drugima, s ljudima u svojoj blizini i okruženju. Pojedinac u izolaciji je besmislen, jer u takvom nekakvom kontekstu on prestaje biti pojedinac, on postaje sve. Posmatrano sa stajališta našeg kratkog objašnjenja značenja *edeba*, jasno se vidi da je čovjek *edeba* (*insan edebi*) pojedinac koji je potpuno svjestan svoje individualnosti i svojih pravih odnosa prema sebi, svom Tvorcu, svom društvu i drugim vidljivim i nevidljivim Božijim stvorenjima. Zato, u islamskom značenju, dobar pojedinac ili dobar čovjek logično mora biti dobar sluga svome Gospodaru i Tvorcu, dobar otac svojoj djeci, dobar muž svojoj ženi, dobar sin svojim roditeljima, dobar komšija svojim komšijama i dobar građanin svojoj zemlji. Ilustrativno je što je, pored termina *tamadun*, termin za civilizaciju u malajskom jeziku – *peradaban*, a on označava obuhvatni i multigeneracijski doprinos ljudi *edeba*.

Mada društvo čine pojedinci, društvo se ne može obrazovati ukoliko nije obrazovan dostatan broj pojedinaca. Međutim, društvo kao cjelina veće je od prostog zbira svojih dijelova.²⁰⁴ Imajući ovo na umu, niti jedan musliman koji barem općenito shvata svjetonazor Kur'ana, neće poricati ili zapostavljati svoje društvene obaveze, zato što zna da, bez obzira što je Božiji sud na Onome svijetu strogo individualnog karaktera,²⁰⁵ Njegov sud u historiji društvenog je karaktera. Taj Božiji sud u historiji općenito se ne tiče dobrih ljudi, osim ako ih ne pogađa kao kušnja, ali ponekad bi čak i oni mogli patiti ako svoje dužnosti ne izvršavaju

202 *Risalah*, para. 13, str. 40 i para. 29, str. 195-206; Al-Attas, *IS*, str. 69-70.

203 Al-Attas, *CEII*, str. 25.

204 Al-Attas, *Comments on the Reexamination of al-Raniri's Hujjat al-Siddiq: A Refutation* (Kuala Lumpur: Museum Department, 1975), str. 104-105.

205 U i El-En'am, Bog naređuje Poslaniku da kaže: „Što god ko uradi, sebi uradi, i svaki grješnik će samo svoje breme nositi“ (Kur'an, 6:164).

kako treba.²⁰⁶ Bez sumnje, takav spoj duhovnih i etičkih kvaliteta vrhunski je cilj građanstva i vokacije.²⁰⁷ Nadalje, ispravno razumijevanje i implementacija kategorija znanja *fardi ajn* (obaveze prema sebi) i *fardi kifaje* (obaveze prema društvu), osigurat će ostvarenje lične i društvene dobrobiti. Iako je očigledno da je ova potonja kategorija društveno relevantna, društvena uloga ove prve općenito se smatra važnom samo indirektno. Baš suprotno takvom shvatanju, ovladati i prakticirati *fardi ajn* – a njega ne čine strogo pobrojane discipline kao što se obično misli – osigurat će pravi uspjeh i nauka iz kategorije *fardi kifaje*, zato što *fardi ajn* daje potrebni okvir, te motivacijske principe za *fardi kifaje*. Rasprostranjen je stav da procjena koje predmete i područja poučavati i ponuditi u kategoriji *fardi kifaje* ne smije biti stvar isključivo ličnog izbora, već se moraju uzeti u obzir društvene i nacionalne potrebe.²⁰⁸ Zapravo, prema Tibawiju, suštastveni lični cilj tradicionalnog islamskog obrazovanja, a to je postići sreću na Ovom i na Onom svijetu, mnogo je konkretniji i mnogo više dobra donosi građanima u usporedbi s maglovitim općim ciljevima društva koje formuliraju moderne nacionalne vlade.²⁰⁹

Dosadašnja diskusija naznačuje konačnu svrhu islamizacije: to je obuhvatan razvoj čovjeka, koncentriran na usađivanje *edebe*, čime se stvara istinski civiliziran čovjek, kao suprotnost barbarinu. S islamskog stajališta, barbarizam među muslimanima javlja se zbog dvije grupe faktora: vanjskih i unutrašnjih. Vanjske faktore uzrokuju religijsko-kulturni i društveno-politički izazovi od strane zapadne kulture i civilizacije,²¹⁰ dok se unutrašnji manifestiraju u tri međusobno povezane pojave: epistemičkoj zbrci (zbunjenosti i greškama u znanju), gubitku *edebe* (urušavanju dobrog odgoja) i pojavi nekvalifikovanih i lažnih vođa (nedostojnih i nelegitimnih rukovodstava) u svim područjima.²¹¹ Međutim, ako muslimani hoće riješiti probleme zbrke i grešaka u znanju i pojave lažnih vođa na raznim poljima, onda prvo moraju sprečavati i ispravljati problem gubitka *edebe*. Prijeko je potrebno prvo riješiti problem gubitka *edebe*, zato što se znanje ne može prenos-

206 Sura Hud (Kur'an, 11:116). Vidjeti također objašnjenje Fazlura Rahmana o kur'anskom pojmu suda historije, *Major Themes of the Qur'an* (Minneapolis / Chicago: Bibliotheca Islamica, 1980), str. 52-56.

207 J. Douglas Brown, u završnom odjeljku svoje knjige, potcrtava integralnu društvenu prirodu obrazovanja iz humanističkih nauka u stvaranju svestrane ličnosti ovako: „...obrazovanje koje ima za cilj bolje razumijevanje ljudskih djela, veću moć analize, suda i komunikacije, bolji doživljaj historije, te intelektualno i moralno poštenje je, u najdubljem smislu, dio stručnosti“, *The Liberal University: An Institutional Analysis* (New York: McGraw Hill, 1969), str. 237. Tonsor se slaže da je „najbolja građanska obuka za koju znam ono obrazovanje koje omogućava čovjeku da svoju funkciju u društvu dobro obavlja“, S. Tonsor, *Tradition and Reform in Education* (Virginia: Open Court, 1974), str. 105.

208 Al-Attas, *Aims and Objectives*, str. 45. Za dalju diskusiju o ovome, vidjeti moju knjigu *Educational Philosophy*, poglavlje 5.

209 A.L. Tibawi, *Islamic Education: Its Tradition and Modernization into the Arab National Systems* (London: Luzac & Co., 1972), str. 2007.

210 *Risalah*, para. 7-9, str. 12-27.

211 *Risalah*, para. 53, str. 178-180.

iti, niti usađivati učeniku ukoliko on ne pokazuje valjani *edeb* u odnosu prema znanju, njegovim raznim kategorijama i njegovim legitimnim autoritetima.²¹²

Pošto je *edeb* integralni dio mudrosti i pravde, gubitak *edeba* prirodno povlači za sobom premoć gluposti (*humk*), sekularni i religijski ekstremizam, nepravdu, ludilo (*džunun*), pa čak i terorizam.²¹³ Već je kliše kad se kaže da je svijet sve više poput globalnog sela, gdje će definitivno od veće koristi biti obrazovanje suštinski dobrog muškarca i žene, tj. čovjeka *edeba*, nego obrazovanje samo korisnog građanina. Razlog za to jeste što su najvažniji projekti, bili oni ekonomski, obrazovni ili politički, sve više i po karakteru i po značaju internacionalni, pa bi uske nacionalističke agende multinacionalnih učesnika podrivale uspjeh takvih projekata. Brza, efikasna međunarodna putovanja omogućila su dobrim građanima nepravednih režima ili organizacija da svoje „opasne“ aktivnosti prošire i ubrzaju, uz mnogo više mogućnosti za bijeg. Uzbudljiv razvoj informacijskih tehnologija učinio je da državne granice postanu besmislene, omogućivši prijenos praktično neograničenih količina informacija različitog stupnja korisnosti – i dobrih i loših. Međutim, i eksplozija potencijalno korisnih informacija i njihov skoro trenutni globalni odjek izaziva ogromnu zbrku, a da ne spominjemo etički, kulturno i društveno štetne sadržaje. Ovakve promjene zahtijevaju, sad više nego ikad, da pojedinci budu suštinski dobri – u smislu *edeba*. Ukoliko građani moćnih i utjecajnih ekonomija budu, iz svojih kratkoročnih ličnih ili nacionalnih interesa, tragali isključivo za profitom, onda bi isprepletenost globalne ekonomije mogla uništiti ekonomije i milione života.²¹⁴

212 *Risalah*, para. 53, str. 180-183; Al-Attas, *Aimes and Objectives*, str. 3.

213 *Risalah*, para. 55, str. 186-187. Vidjeti također: Syed Muhammad Naquib al-Attas, „Address of Acceptance of Appointment to the al-Ghazzali Chair of Islamic Thought“, u *Commemorative Volume on the Conferment of the al-Ghazzali Chair* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1994), str. 31. Prema Al-Gazaliju, glupost (*humk*) je primjena pogrešne metode da se stigne do pravog cilja, dok je ludost (*džunun*) borba da se dođe do lažnog cilja. Citirao Muhammad Umaruddin u *The Ethical Philosophy of Al-Ghazzali*, reprint izdanja iz 1962. (Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1970), str. 166. Zaista je ludost ako je svrha traženja znanja nešto drugo, a ne dosegnuti pravu sreću ili ljubav Božiju (*mahabba*) u ovom svijetu u skladu sa zapovijedima istinske religije, i vidjeti Njega (*ru'jatullah*) na Onom svijetu; vidjeti: Al-Attas, *The Meaning and Experience of Happiness in Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), str. 1; vidjeti također: Wan Mohd Nor Wan Daud, „Containing Muslim Extremism and Radicalism“, *Sari: International Journal of the Malay World and Civilization*, 28:1 (2010), str. 241-252.

214 Dalju razradu ove teme potražiti u mom članku „Insan Balk Ters Kewarganegaraan“, str. 1-24; detaljniju diskusiju o pozitivnoj ulozi religije u multikulturnom obrazovanju iz pera istaknutog ruskog učenjaka potražiti u Marieta Stepanyants, „Challenges for Education in the Age of Globalization“, u *Knowledge, Language, Thought and the Civilization of Islam*, Wan Daud i Zainiy Uthman (ur.), str. 221-235.

Zaključak

Glasna obećanja svijetle budućnosti zapadne modernosti i globalizacije, naglašavanjem njihovih pozitivnih postignuća, ne smiju nas odvratiti od procjene njihovih mnogih negativnih posljedica – ne samo po nezapadna društva, kakva su naša, već i po sâmi Zapad. Kada brojni nezapadni mislioci i nezapadne nacije ulažu ogroman trud da stvore neki bolji sistem – ako ne za svijet, a ono bar za svoja društva – to treba ohrabriti muslimane da i oni daju svoj autentični doprinos dekolonizaciji i devesternizaciji kroz proces islamizacije, iskazujući duh dinamične stabilnosti. Muslimanski mislioci, političari i stručnjaci u raznim oblastima ne bi smjeli apologetski i zaštitnički postupati dok iznova otkrivaju svoje bogato religijsko i civilizacijsko naslijeđe, potrebno da ih vodi u rješavanju brojnih izazova koje zapadna modernost stavlja pred njih, i ne bi smjeli sebi uskratiti koristi od postignuća Zapada i drugih dijelova svijeta. Islamizacija je nedvojbeno parcijalni, a ne totalni proces dekolonizacije i devesternizacije, zato što nisu svi aspekti kolonijalnih i zapadnjačkih religijskih, kulturnih i civilizacijskih dostignuća u skladu s islamom. To nije ni totalna autohtonizacija, zato što ni svi aspekti tradicionalne kulture i prakse nisu u potpunom skladu s islamom. Što je još važnije, islamizacija, kako to Al-Attas duboko emotivno objašnjava, dvostruki je proces individualnog i društvenog oslobođenja Čovjeka od njegovih vlastitih uskih nacionalističkih, mitskih i mitoloških tradicija, i povratak izvornoj Prirodi i Svrsi voljnog i razumnog Sluge, kao i odgovornog Namjesnika Božijeg. Na ličnom nivou, islamizacija je, dakle, preobražaj čovjeka kroz intelektualno-duhovno-etički obrazovni proces *te'diba*, koji uključuje čišćenje duše (*tezkijja ennefs*), čistotu ponašanja (*tehzib el-ahlak*), preispitivanje i samokontrolu (*muhaseba*) i borbu protiv svojih prohtjeva i strasti (*mudžaheda*). Ličnost *edeba* koja se u tom procesu stvara harmonično se odnosi prema društveno-ekonomskoj i kulturnoj raznolikosti globaliziranog svijeta. Čovjek *edeba* siguran je u svoje vrijednosti i svoj identitet, a opet shvata egzistencijalna i kulturna prava drugih, onako kako to Kur'an Časni opisuje i kako je uprimjereno u učenjima Poslanikovim, te u uzornim vođama. Čovjek *edeba* uspješno funkcioniра u pluralističkom svijetu, a da ne gubi vlastiti identitet, niti lišava pravā druge ljude, bez obzira na razlike u pogledima na svijet i razlike u spoznajnim sistemima. To što na različitim ravni-ma realnosti djeluje ispravno i valjano, omogućuje mu da stekne trajno duhovno stanje sreće, kako ovdje, tako i na Onome svijetu.

Visoko obrazovanje jeste mjesto gdje je proces islamizacije najsistematičniji i najbolje strateški osmišljen, a to znači da se u planovima, sadržajima i metodama visokog obrazovanja mora odražavati jak i dosljedan naglasak na *edebu* prema raznovrsnim redovima stvarnosti. Duša naših institucija visokog obrazovanja mora se pravilno oživjeti. Kada većina tih institucija ugradi u sebe pravi *edeb*, pa potom i *edeb* i druge potrebne vještine prenese svim našim studentima i ostalima, onda smo izvršili svoju dužnost, i naša civilizacija doživjet će novi procvat. Ako

naši univerziteti, institucije profesionalne obuke, *think tankovi* i centri naprednih istraživanja ne uspiju izvršiti ovaj zadatak, onda i oni doprinose gubitku *edeba* u najpotpunijem značenju te riječi, tako što daju stručnjake i vođe, tehnički kvalifikovane, ali okrnjene čovječnosti. U tom smislu ove institucije odgovorne su za najveću izdaju, ne samo povjerenja *ummeta*, već i povjerenja cijelog svijeta, kada se osjeća da u njemu dominira ozbiljno nedostatan i autodestruktivan sistem. Možda je niveliranje, zbog kojega razne ideje, nauke i ljudi nisu na odgovarajućem mjestu, podstaklo Al-Attasa da zaključí kako su moderni sekularni univerziteti u svijetu epitom čovjeka u stanju *zuluma* (nepravde), a što je stanje koje traje tako što se ohrabruju, uzdižu i legitimiraju sumnja i nagađanje kao epistemološki instrumenti naučnog istraživanja.²¹⁵

Naš obrazovni sistem, uključujući institucije visokog obrazovanja, postizao je brojne uspjehe na koje možemo s pravom biti ponosni. Međutim, to nas ne smije spriječiti da i dalje pravimo smislene promjene.²¹⁶ Diskurs i implementacija islamizacije na nivou visokog obrazovanja ne smiju se ograničiti na Međunarodni islamski univerzitet Malezija (IIUM, International Islamic University Malaysia), Međunarodni institut za islamsku misao i civilizaciju (ISTAC, International Institute of Islamic Thought and Civilization) i druge institucije sa specifično islamskim nazivom, već treba da se prenesu na sve naše institucije javnog visokog obrazovanja, uključujući i one koje vode državne kompanije, uz upozorenje da se ove potonje moraju voditi etički, odgovorno i umjereno. Naša kulturna historija, civilizacijsko naslijeđe, kao i ustavna odredba da je islam religija (malajske) Federacije, dovoljan je argument da se ovaj poduhvat nastavi. Ne smijemo više gubiti ni vrijeme, ni resurse.

Zahvala

Riječi ne mogu u potpunosti opisati moju duboku zahvalnost svima onima koji su mi do sada pomogli, u životu i karijeri. Prvo, htio bih zahvaliti svojim roditeljima za njihovu skrb i ljubav; mom bratu i sestrama, posebno Wan M. Dzulkifliju, bez čije se vizije i potpore mnogih članova moje porodice ne bih mogao otisnuti na put nauke. Zahvalnost dugujem i svim mojim formalnim i neformalnim učiteljima – muslimanima i nemuslimanima – u Maleziji, Pakistanu i Sjedinjenim Državama, od srednje škole nadalje, a posebno svom rahmetli djedu, hadži

215 Al-Attas, *IS*, str. 148.

216 O dilemi upravljanja uspjehom obrazovanja kod nas i u drugim zemljama Pacifičke Azije, vidjeti: Philip G. Altbach, *Higher Education in the Third World: Themes and Variations* (Singapore: Maruzen Asia / Regional Institute of Higher Education and Development, 1982), str. 25-44. Posljednji pregled aktivnosti na sistemu i programima u institucijama visokog obrazovanja, vidjeti u: Khaled Nordin, *Pengajian Tinggi and Jaminan Masa Depan Negara* (Putrajaya: Kementerian Pengajian Tinggi, 2010).

Wan Abdul Rahman Wan Abdul Samedu i njegovom prijatelju, učitelju hadži Niku Daudu iz pondoka Banggol, iz Tanah Meraha u državi Kelantan.

Najdublje zahvaljujem i *tan sriju*,²¹⁷ prof. Syed Muhammadu Naquibu alAtasu, koji me, otkako sam bio u ISTAC-u pa sve do danas – riječima i djelom – strpljivo vodio svojim moralnim, intelektualnim i kulturnim podsticajima da budem učenik i učenjak islama. Zahvalnost dugujem i profesoru Fazluru Rah-manu s Univerziteta u Chicagu, koji mi je pomogao da ojačam svoje shvatanje islamske intelektualne tradicije i da je više cijenim.

Zahvaljujem mnogo i rukovodstvu Tehnološkog univerziteta Malezija, posebno njegovom prijašnjem prorektoru, prof. *datou*²¹⁸ dr. Zainiju Ujangu što je imao povjerenja u moje sposobnosti i snage da osnujem i vodim Centar za napredne studije o islamu, nauci i civilizaciji (CASIS), uz pomoć nekoliko sjajnih i predanih akademika, posebno prof. dr. Muhammada Zainiyi Uthmana i vanrednog profesora dr. Khalifa Muammara A. Harrisia.

Na kraju, također bih želio zahvaliti prof. dr. Mohd. Azraai Kassimu, ing., sadašnjem prorektoru, prof. dr. Rose Alindi Alias, pomoćnici prorektora za akademske i međunarodne poslove i prof. dr. Hamdaniju Saidiju, direktoru UTM City Campusa u Kuala Lumpuru, za stalnu pomoć CASIS-u, kao i UTM Pressu, posebno dr. Kasimu Thukimanu, za neumorni trud da ova monografija izađe u tako kratkom roku.

Konačno, ali svakako ne i najmanje važno – želio bih izraziti najdublju zahvalnost i poštovanje svojoj dragoj supruzi, prof. dr. Ratnawati Mohd Asraf, jednoj briljantnoj naučnici i vrsnoj učiteljici, za vjernost i ljubav, podršku, savjet i strpljenje, te mojim kćerima i njihovim porodicama za razumijevanje i ljubav.

Profesor dr. Wan Mohd Nor Wan Daud

Centar za napredne studije o islamu, nauci i civilizaciji (CASIS)

Tehnološki univerzitet Malezija (Universiti Teknologi Malaysia)

Kuala Lumpur

Prof. dr. Wan Mohd Nor Wan Daud je naučnik, rukovodilac u obrazovanju, intelektualac, aktivist i motivator te pjesnik. Po svojim naučnim djelima i aktivnostima u raznim aspektima islamskog obrazovanja i epistemologije dobro je poznat u zemlji i u svijetu. Od februara 2011. direktor je – a i osnivač – Centra za napredne studije o islamu, nauci i civilizaciji (CASIS), eminentnog posdiplomskog centra na Tehnološkom univerzitetu Malezija (UTM) u Kuala Lumpuru.

Rođen je u Tanah Merahu, državi Kelantan, Malezija, 23. decembra 1955. Osnovno obrazovanje stekao je u svom rodnom gradu u školama na engleskom, a srednje u Koledžu Sultan Ismail u Kotha Bharu, Kelantan. Diplomirao je bakalaureata

217 *Tan sri* – jedna od malajskih (federalnih) titula. *Prim. prev.*

218 *Dato* – također jedna od malajskih titula (na nivou država). *Prim. prev.*

(sa počastima) iz prirodnih nauka i diplomu magistra pedagogije dobio je na Univerzitetu Sjevernog Illinois (Northern Illinois University), a doktorirao islamsku misao na Univerzitetu Chicago, pod mentorstvom čuvenog profesora Fazlura Rahmana.

Tokom studija u Americi učestvovao je u islamskim studentskim aktivnostima i bio izabran za predsjednika Nacionalne malezijske islamske studijske grupe (MISG), te za nacionalnog predsjednika Muslimanske studentske asocijacije (MSA) u Sjedinjenim Državama i Kanadi. Nakon povratka iz Sjedinjenih Država, predavao je na Fakultetu islamskih nauka na Univerzitetu Kebangsaan Malezija (UKM) i bio na funkciji pomoćnika direktora Odsjeka za planiranje obrazovanja i istraživanja pri Ministarstvu za obrazovanje i istraživanje.

Bio je zamjenik direktora Međunarodnog instituta za islamsku misao i civilizaciju (ISTAC), Međunarodnog islamskog univerziteta Malezija (IIUM) kada je ISTAC vodio njegov osnivač i direktor, jedan od najkreativnijih učenjaka savremenog muslimanskog svijeta, prof. dr. Syed Muhammed Naquib al-Attas. Pomagao je prof. Al-Attasu u svim fazama planiranja nastave, razvoja i supervizije studenata, u poslovima bibliotečkog odbora, izdavaštva, organizacije seminara, odnosa s javnosti i značajno doprinio visokom međunarodnom ugledu ISTAC-a kao islamskog istraživačkog i postdiplomskog centra. Kao zamjenik direktora, imao je rang ekvivalentan prorektoru nekog javnog univerziteta u zemlji. Od 2008–2010. bio je naučni savjetnik u Institutu za malajski svijet i civilizaciju na Univerzitetu Kebangsaan Malezija (UKM). U ovom institutu vodio je Gruppu za izgradnju teorije i epistemologiju.

Prof. dr. Wan Mohd Nor napisao je više od 16 knjiga i monografija, kao i više od 40 naučnih radova u lokalnim i međunarodnim časopisima, a glavna njegova djela su: *The Concept of Knowledge in Islam: Its Implications for Education in a Developing Country* (New York and London, 1989); *The Beacon on the Crest of a Hill* (ISTAC, 1991); *Penjelasan Budaya Ilmu (Komentar o kulturi znanja)* (Dewan Bahasa dan Pustaka, 1990, a drugo izdanje objavila je kuća Pustaka Nasional Singapore 2003. sa dva dodatna poglavlja); *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization* (ISTAC, 1998); *Pembangunan di Malaysia: Ke Arah Satu Kefahaman Baru yang Lebih Sempurna (Razvoj u Maleziji: U susret novom holističkom shvatanju)* (ISTAC, 2000); *Mutiara Taman Adabi: Sebuah Puisi Mengenai Agama, Filsafat dan Masyarakat (Biserje iz vrta edeba: Filozofska i historijska poema o religiji i društvu)* (Dian Darulnaim, 2003); *Dalam Terang: Sebuah Puisi Mentafsirkan Amanah Insan (Pod svjetlom: Tumačenje ljudske sudbine)* (Tradisi Ilmu, 2004); *Hadhari Muslim Society: An Epistemological and Educational Approach Towards National Unity* (Dewan Bahasa dan Pustaka, 2006). Sa dr. Syedom M. Naquibom al-Attasom koautor je knjige *Leadership Competency Model: An Islamic Alternative* (International Centre for Leadership in Finance, ICLIF, KL, 2007); jedan od urednika (s Muhammadom Zainiyem Uthmanom) zbornika *Knowl-*

edge, Language, Thought and the Civilization of Islam: Essays in Honour of Syed Muhammad Naquib al-Attas (UTM Press, 2010); ostale knjige su *Rihlah Ilmiah Wan Mohd Nor Wan Daud: Dari Neo-Modernisme to Islamization (Intelektualno putovanje: Od neomodernizma do islamizacije)* (Kuala Lumpur / Jakarta: CASIS / INSIST, 2012); i *Knowledge Culture and Concept of Malaysia* (Kuala Lumpur: Prime Minister's Department / CASIS, 2012).

Nekoliko njegovih knjiga, članaka i monografija prevedeno je na malajski, indonežanski, turski, japanski, perzijski, ruski, bosanski, arapski, mandarinski i makedonski.

Prof. dr. Wan međunarodni je savjetnik diplomskog programa Islamskih studija Univerziteta u Melbourneu, Australija i član Savjetodavnog odbora Centra za strateške bliskoistočne studije (Center for Strategic Middle Eastern Studies, CSMES) Univerziteta Zirve, Gaziantep, Turska. Također je recenzent časopisa *ISTAC Journal al-Shajarah*, AFKAR (Akademi Islam, Universiti Malaya); član uredničkog odbora časopisa *International Journal of Pesantren Studies* (Jakarta) i uredničkog odbora časopisa *Tsaqafah: Journal for Islamic Sciences and Culture* (Jakarta); te recenzent časopisa *Beytulhikme* (Adiyaman University, Turska).

Član je Savjetodavnog odbora Instituta Toda za globalni mir i politička istraživanja (Toda Institute for Global Peace and Policy Research), Havaji. Učestvovao je u izradi nacrtu Islamske vizije razvoja, važnog dijela dokumenta *1440 Hijrah Vision* Islamske banke za razvoj iz Džidde (Islamic Development Bank Jeddah), te kao naučni savjetnik u ICLIF-u (International Center of Leadership in Finance), jednom međunarodnom centru za obrazovanje finansijskih rukovodilaca i upravitelja u Aziji, sa sjedištem u Kuala Lumpuru.

Prof. dr. Wan Mohd Nor često je pozivan da drži predavanja o temama iz područja islamske misli, obrazovne filozofije, komparativne etike, razvojnih pitanja i dijaloga među civilizacijama, te da učestvuje na raznim nacionalnim i internacionalnim konferencijama i seminarima u SAD-u, Velikoj Britaniji, Rusiji, Iranu, Turskoj, Južnoj Africi, Pakistanu, Sudanu, Omanu, Saudijskoj Arabiji, Egiptu, Japanu, Indoneziji, Bosni, Singapuru itd.

Od 1990. prof. dr. Wan Mohd Nor aktivno je angažiran kao predavač u posebnoj obuci nastavnika i rukovodilaca srednjih škola, državnih upravitelja u obrazovanju i njihovih zamjenika, kao i direktora koledža, u organizaciji raznih agencija Ministarstva obrazovanja i Ministarstva visokog obrazovanja. Angažiran je u obuci političkih lidera u zajednici u programima koje vodi Ured premijera.

Od 1994. prof. dr. Wan Mohd Nor predaje najvišim vladinim službenicima predmet „Etika i vrijednosti u javnoj upravi“, uglavnom na Državnom institutu za javnu upravu (INTAN) u Kuala Lumpuru, kao i u njegovim raznim ograncima.

Godine 2006. pohađao je Program razvoja globalnog liderstva (Global Leadership Development Program) u organizaciji ICLIF-a. Od 2007. vodio je nekoliko dnevnih seminara u organizaciji ICLIF-a, različite tematike, za rukovodioce raznih finansijskih institucija u zemlji.