

FARD 'AIN i FARD KIFAYAH

Dr. Wan Mohd Nor Wan Daud

Al-Attas uporno podržava značaj tačnog razumijevanja i primjene *fard 'aina* i *fard kifayaha*.

To je još jedna karakteristična značajka al-Attasove filozofije obrazovanja, a koja potcrtava njegovu trajnu predanost oživljavanju univerzalnih (*kulli*) elemenata ranih islamskih intelektualnih i duhovnih principa. Njegovo naglašavanje navedene kategorizacije možda je također u vezi s al-Attasovim zanimanjem za prirodu ljudske obaveze prema stjecanju znanja i usvajanju *adaba*. To proizlazi iz beskonačne prirode znanja i konačnosti čovjekovog biološkog života.¹ Kao što je već rečeno u prethodnom poglavlju, al-Attas na znanje gleda kao na nešto neograničeno. S druge strane, on predlaže da mora postojati granica istine za svaki predmet znanja: nedostizanje ili premašivanje te granice predstavljalo bi grešku ili neistinu (*batil*).² Ovo otkriće je još jedan od njegovih najvažnijih doprinosa modernoj islamskoj misli. Al-Attas je izveo ovaj temeljni znanstveni princip iz kur'anskih ajeta: Njegov (tj. Poslanika Muhammeda) pogled (*al-basar*) skrenuo nije (*zagha*), ni' zastranio je (*tagha*).³ Na drugom mjestu Bog naređuje muslimanima da ne raspravljaju o onima iz pećine, osim o vanjštini stvari (*illa mira'an zahiran*) (*al-Kahf*, 18:22). Granica istine znanja, u ovom slučaju, ne tiče se, prema al-At-

tasu, broja ljudi koji su bili u pećini, već Boga Koji ispunjava Svoje obećanje (*al-Kahf*, 18:21). Još jedan mogući izvor koji ga je inspirirao za ovako značajan i dalekosežan prijedlog je taj da vrlinama (jedn. *fadilah*) mudrosti (*hikmah*), umjerenosti (*'iffah*), hrabrosti (*shaja'ah*) i pravičnosti (*'adl*) upravlja vjera.⁴ U svojim javnim predavanjima o odgoju i obrazovanju i sličnim pitanjima, neprestano je naglašavao da takvo stajalište ne znači da treba postojati ograničenja za traganjem ili nastojanjem za stjecanjem znanja jer predmeti znanja imaju različita ograničenja.⁵ Upravo suprotno, navedeno stajalište ohrabruje jasnoću i tačnost kojima bi odgojno-obrazovni naponi bili pošteniji, sadržajniji, praktičniji i smisleniji. Ovo se mišljenje dobro slaže sa značenjem obrazovanja kao *ta'diba*, a koji je proces koji traje čitav život i nije ograničen samo na školovanje. Tako, govoreći sa islamskog stajališta, kategorizacija obrazovanja u formalne, aformalne i ne-formalne aspekte⁶ ne samo da je neutemeljena već je, što je važnije, dosta štetna i stoga je razumljivo da se takva kategorizacija nije nikada pojavila u historiji islamskog obrazovanja. Ona je neutemeljena i štetna jer se obrazovanje u islamu, od samih početaka, smatralo kao vjerska dužnost tokom čitavog života te da nije ograničeno mjestom ili godinama. Ustvari, obrazovanje, kao *tadib*, konstantno je

formalno: namjere i ponašanje, očekivani kako od studenta tako i od predavača, jednako kao i duhovni status obrazovnih aktivnosti su svugdje isti. Ozbiljnost kur'anskih uputa, koje majka prenosi na svoje dijete, u privatnosti njihova doma jednaka je kao i ona profesionalnog učitelja u džamiji sa stotinama učenika, ili sufijskog *šejha* u *zawiyi*.

Sjeme ovog temeljnog principa obaveze prema usvajanju znanja može se naći u poznatom Poslanikovom hadisu: traganje za znanjem je obaveza (*faridah*) za svakog muslimana i muslimanku. Termini *fard 'ain* i *kifayah* već su postojali, barem prije vremena al-Shafi'ja koji je možda prvi uveo pojam *fard kifayah*. On definiše *al-kifayah* kao vrstu obaveza - kao što su klanjanje džezaza za umrlog muslimana, sam njegov ukop (dženaza) i moljenje za njegov oprost (*salam*) - koje, ako obavi i samo jedan musliman, čitava ta zajednica je izuzeta od obaveze, tj. obaveza je ispunjena za čitavu zajednicu. Opravdanje za to on temelji na kur'anskim opomenama za *jihad* (u *al-Tawbah* (9:5,36,41,111,122) i *al-Nisa'* (4:95)). Ključni koncept u ideji *fard kifayah* je dostatnost.⁷ Dok al-Ghazali smatra da jedan jedini pojedinac ispunjava minimum kriterija *fard kifayah*, ostali, poput al-Zarnujia, drže da bi ih trebalo biti više od jednog.⁸ Pitanje dostatnog broja al-Attas prepušta pravosuđu i kalkulacijama muslimanskih vlada i vođa islamskih zajednica. Ono što se u formi *fard 'aina* pojavilo u kasnijoj *fiqhskoj* literaturi, prema Hassanu, jeste ono što je al-Shafi'i nazivao *'ammah* kategorijom legalnog znanja (nasuprot *khassah*), a koje je obavezno za sve pojedinačno, a to su: pet obaveznih dnevnih molitvi, post tokom mjeseca *ramazana*, izvršenje *hajja*, davanje *zakata* te zabranjivanje ubojstava, lihvarstva (*riba'*), bluda, krađe i opijanja.⁹ Komentirajući gore citirani hadis, al-Zarnuji ustvrđuje da obaveza pojedinca nije u nastojanju za svim aspektima znanja već sveg onog koje je nužno da bi se održao određeni životni položaj (*'ilm al-hal*). Ova temeljna pozicija, *prima facie*, čini se prilično ograničenom. Ali ona postaje duboko smislen, praktičan i razumljiv odgojno-obrazovni vodič kada se spoji sa još jednim temeljnim pravnim i obrazovnim principom koji navodi da "sve što vodi do utvrđivanja dužnosti je i samo

dužnost i sve što vodi do određivanja obaveze je i samo obaveza."¹⁰ Upravo zbog ovog iznimno bogatog i kreativnog principa muslimanski su pedagozi razvili koncept pomoćnih (*muqaddimat*) i instrumentalnih (*alat*) znanosti. Mada nisu značajne same po sebi, pomoćne znanosti su nezamjenjive kao instrument za više znanosti te se, iz tog razloga, trebaju na propisan način usvojiti i prenijeti.

Protivno uobičajenom razumijevanju, al-Attas je istaknuo kako *fard 'ain* ne predstavlja krut i zatvoren skup znanja, i u tom se pitanju al-Attas slaže sa najvećim islamskim misliocima, kao što su al-Ghazali i ostali. Ono se prije razvija ovisno o nečijem duhovnom, društvenom i profesionalnom razvoju i odgovornosti.¹¹ To znači da, budući da je stjecanje viših znanosti vjerski obavezno i budući da su bolji načini njihova stjecanja ujedno i meritorniji, muslimani su dužni usvojiti instrumentalne znanosti kako bi one služile onim višim, kao što su znanje i vještine čitanja, pisanja, računanja itd.¹² Treba podsjetiti da su neki muslimanski mislioci, kao što je to al-Ghazali primijetio prije tisuću godina, pogrešno insistirali na tome da je znanje koje muslimani moraju usvojiti - propisano u gore navedenom Poslanikovom hadisu - ono što je njihova specijalizacija, mada oni, uopće ne govoreći, ne bi negirali korisnost i ostalih znanosti. Al-Ghazali je ustvrđio kako teolozi uglavnom smatraju teologiju najvažnijom naukom jer se kroz nju spoznaju Jedinstvo Boga, Njegovog Bivstva i Atributa. Pravnici, s druge strane, insistiraju na pravu zbog njene korisnosti u utvrđivanju specifičnih pravila vjerskih obaveza i društvenog ophođenja. Na sličan način, tumači, tradicionalisti i sufije smatraju da je proučavanje Kur'ana, hadisa i sufizma ono što bi trebalo biti *fard 'ain*.¹³ U ovom našem modernom, sekularnom svijetu, ovi se zahtjevi skoro i ne čuju jer su nadglasani bučnim glasom tehnologa, kompjuterskih stručnjaka, pravnika i sociologa.

Al-Attasovo je mišljenje da struktura znanja i nastavni plan i program islamskog obrazovanja trebaju odražavati čovjeka i njegovu prirodu i da se trebaju prvo implementirati na sveučilišnom nivou. Ta se struktura i program, potom, postupno primjenjuju i na višim stupnjevima

obrazovanja.¹⁴ Prirodno, nastavni plan i program izvode se iz realne činjenice čovjekove dvojne prirode: njegov fizički aspekt više vodi računa o znanju fizičkih i tehničkih znanosti, odnosno *fard kifayah*, dok je duhovna realnost, sadržana u pojmovima *ruh*, *nafs*, *qalb* i *'aql* više usredsređena na preduvjetno znanje, odnosno na središnje znanje ili *fard 'ain*.¹⁵ U nastavku slijedi detaljan, opći sadržaj ove dvije kategorije, na visokoškolskom stupnju obrazovanja.¹⁶

A. *Fard 'Ain* (Nauke o religiji)

1) *Časni Kur'an: njegovo učenje i interpretacija (tafsir i ta'wil)*. Na ISTAC-u je al-Attas odobrio niz predavanja o *Historiji i metodologiji kur'anskih znanosti*. Ona predstavljaju proučavanje Kur'ana, koncept i historiju objave (*wahy*), njegovo prenošenje, prikupljanje, održavanje i širenje, nauke za razumijevanje Kur'ana (kao što su *nasikh-mansukh*, *al-khass wa'l-'am*, *muhkam-mutashabih*, *amr-nahy* itd.). Ona, također, obuhvaćaju komparativne studije izvora, razvoja i metodologije *tefsirske* literature, njene vrste i škole.¹⁷

Al-Attas kur'anski *tafsir* smatra znanstvenim pothvatom, koji ne podliježe nikakvim temeljnim pogreškama ili zabunama. On navodi kako je *tafsir* znanstveni metod i približava se prirodi neke egzaktne znanosti jer se temelji na znanstvenoj prirodi arapskog jezika čiji korijenski sistem čuva sam jezik od proizvoljnih promjena kako značenja riječi i pojmova tako i Časnog Kur'ana i *hadisa*.¹⁸ Zbog toga, al-Attas naglašava sljedeće:

U *tefsiru* nema mjesta za učene pretpostavke ili nagađanja; nema mjesta za interpretaciju utemeljenu na subjektivnom čitanju ili za razumijevanja temeljena tek na ideji historijskog relativizma kao da su se dogodile semantičke promjene u konceptualnim strukturama riječi i pojmova koji čine vokabular svetog teksta.¹⁹

Glavne pogreške koje su određeni učenjaci učinili u svojim interpretacijama nekih kur'anskih ajeta nisu, ustvari, bile *tafsir* već interpretacije temeljene na pretpostavkama. On često navodi primjere interpretacije Muhammada 'Abduh-a o identifikaciji klice sa vrstom *jinna (naw'an min al-jinn)* koji uzrokuje veliki

broj bolesti, kao što je kolera²⁰ i Muhammada Asada, posebno o značenju pojma *islam* u Asadovom djelu.²¹ Na sličan način i pojam *ta'wil*, koji se pogrešno razumijevao i primjenjivao od strane neukih ili zlonamjernih ljudi. *Ta'wil*, prema al-Attasu, nastoji objasniti neke dvosmislene kur'anske ajete (*mutashabihat*) pa ipak se treba držati strogih pravila: ono se treba podudarati sa ostalim jasnim ajetima Časnog Kur'ana (*muhkamat*) i naći uporište u autentičnoj tradiciji Poslanika.²²

2. *Sunnet*: život Časnog Poslanika: povijest i objave ranijih poslanika, *hadis* i njegovo autoritativno prenošenje. Predavanja iz *Historije i metodologije hadisa* su obavezna za sve studente ISTAC-a. Uz sve već navedeno, ova predavanja predstavljaju temeljito proučavanje historije kritičkog pristupa *hadisu*, njegove tehničke pojmove (*mustalahat al-hadith*), komparativnu analizu glavnih zbirki i njihove kategorije i znanost o biografijama i glavnim biografskim rječnicima.

Al-Attas je često izražavao žaljenje zbog tendencije nekih modernih mislilaca da isključe iz autoritativnih zbirki one hadise za koje smatraju da nisu u skladu sa modernim racionalnim gledištem. On je smatrao da takve hadise ne treba zaobići, mada i izgledaju nepopularni modernom racionalnom senzibilitetu, jer možda će se u budućnosti pojaviti prilike u kojima bi oni mogli biti relevantnim.

3. *Shari'ah*: pravo i zakon: principi i praksa islama (*islam*, *iman*, *ihsan*). Al-Attas drži poznavanje *Šerijata* jednim od najvažnijih aspekata islamskog obrazovanja, no ipak, primjena *Šerijata* u životima pojedinca i zajednice mora se temeljiti na pravilnom znanju, mjeri i pravičnosti. Al-Attas smatra da se izučavanju islamskog prava dodijelilo veće značenje negoli se to uistinu zahtijeva u obrazovnom i administrativnom promišljanju većine muslimana, a sve na štetu drugih, mnogo važnijih predmeta, kao što su: teologija, metafizika i etika. Slijedeći al-Ghazalija, al-Attas smatra da, nakon stjecanja osnovnih znanja iz islamskog prava, daljnje proučavanje te oblasti treba potpasti pod *fard kifayah*, a ne *fard 'ain*. Stoga su na ISTAC-u ponuđeni različiti

tečajevi iz oblasti islamskog prava i zakonodavstva, ali oni nisu obavezni za sve studente, osim u pojedinačnim slučajevima, na osnovu preporuke mentora ili u slučaju onih studenata koji studiraju u oblasti islamske civilizacije.

4. *Teologija (Ilm al-Kalam)*: Bog, Njegovo Bivstvo, Atributi, Imena i Djela (*al-Tawhid*). Islamska teologija je vrlo važan predmet kojem nije dano dužno mjesto u nastavnom planu i programu islamskog visokoškolskog obrazovanja u posljednje vrijeme. Djelomično je to uvjetovano činjenicom nemogućnosti velikog broja modernih muslimanskih učenjaka da pokažu kako pitanja i problemi iz ove oblasti nisu zastarjeli, a otuda i irelevantni za moderne muslimane. Upravo suprotno, al-Attas je uporno tvrdio i dokazivao da se pitanja i problemi iz oblasti teologije ponovno javljaju, osobito iz zapadnih kulturnih krugova, mada u mnogim različitim oblicima. Pravilno razumijevanje argumenta nekih od najprominentnijih muslimanskih teologa pomoglo bi smanjivanju vjerske zbunjenosti među današnjim muslimanskim političkim vođama. Nekoliko tečajeva na ISTAC-u nisu obavezni za sve studente, osim za one koji studiraju islamsku misao ili onima kojima je to preporučeno od strane mentora. To je sve iz razloga što se ključni sadržaji teologije i metafizike, kao što će to biti pojašnjeno u nastavku, izučavaju na obaveznim predavanjima *Religija islama* koja drži al-Attas.

5. *Islamska metafizika (al-Tasawwuf-ʿIr-fan)*: psihologija, kozmologija i ontologija; legitimni elementi islamske filozofije, uključujući osnovane kozmološke doktrine koji pripadaju hijerarhiji bitka. Ova su predavanja, možda, najfundamentalnija u al-Attasovom obrazovnom planu, ne samo zato što sadrže sve najznačajnije elemente islamskog pogleda na zbiljnost i istinu, onako kako su poduprti Kur'anom i *sunetom* Poslanika već i zato što sadrže sažetak svih ostalih intelektualnih disciplina, kao što su znanost o Kur'anu, *hadis*, teologija i filozofija, kao i značajnu količinu operativnog znanja iz klasičnog arapskog jezika.

6. *Lingvističke znanosti*: arapski, njegova gramatika, leksikografija i književnost. Cilj nije stjecanje tek konverzacijskih vještina već, što je mnogo značajnije, analiza i interpretacija temeljnih izvora islama i važne intelektualne i duhovne književnosti na arapskom jeziku. Na ISTAC-u, dvogodišnji studij arapskog jezika obavezan je za studente, mada se bodovi (kreditni sistem školovanja u kojem treba sakupiti određeni broj bodova - prim. prev.) ne ubrajaju kao dio cjelokupnog bodovnog sistema za određeni program. Ova se strategija primjenjuje kako bi se u nastavnom planu i programu napravilo mjesta studentima da pohađaju i druge tečajeve. Ostali jezički kursevi koji su kao opcija ponuđeni na ISTAC-u, kao što su: perzijski, malajski, grčki, latinski, također ne ulaze u bodovni sustav izuzev ako su preporučeni od strane mentora ili potvrđeni od rukovodstva.

Kao što je već gore navedeno, *fard ʿain* nije statičan već dinamičan koncept. Kao primjer toga, al-Attas je pristao na ISTAC-u, na preporuku tamošnjih profesora, ponuditi dodatni obavezni tečaj za sve studente, to jest *Formalnu logiku (al-mantiq al-suri)*. Ova predavanja uvođe studenta u tradicionalnu logiku, onako kako su je razvili i prakticirali rani muslimanski mislioci, kao što su al-Farabi, Ibn Sina i Athiruddin al-Abhari.²³

Očito je iz ranije navedenog da svaki muslimanski student na sveučilišnom nivou mora uzeti adekvatan broj predavanja iz svakog od navedenih predmeta. To će mu omogućiti ne samo da se upozna sa temeljnim principima i problemima te metodologijom, *problemima* i razlikama u svakoj disciplini već i, mnogo važnije, to će sve za njega biti smisleno, kao muslimanu koji živi u globalnom i pluralističkom društvu. Pravilno vrednovanje usvojenih rezultata na stupnju spoznaje i djelovanja mora biti razvijeno na takav način da samo oni koji su prošli na stupnju *fard ʿain* mogu diplomirati i nastaviti školovanje na višim stupnjevima. Obrazovanje kao *taʿdib*, kao istinski napor kroz čitav život, širi se i izvan učionica univerziteta na domove, vladine urede, privatne institucije i političke stranke.

Tužno je primijetiti da suvremena muslimanska zajednica razumijeva *fard ʿain* kao

statičnu kategoriju znanja: čini se da oni misle kako sve temelje islama trebaju poznavati svi muslimani istovremeno, ne uzimajući u obzir, kao što je to ranije bio slučaj, specifične okolnosti svakog pojedinačnog studenta. Naprimjer, znanost o Kur'anu i njegovo učenje je dio *fard 'aina*, ali u nekim zemljama, kao što je to Malezija, osnovnoškolska djeca ispod dvanaest godina podučavaju se u toj oblasti i očekuje se da znaju mnoge detalje tehničke prirode kao i različite primjere učenja Kur'ana (*tajwid*) kao da će biti profesionalni učitelji *tajwida*!

Od učenika srednjih škola, čak prije navršene sedamnaest godina, očekuje se da znaju detalje o *zekatu* i hodočašću, pa i onda kada većina od njih nije u poziciji plaćati zekat ili obaviti hadž. Ono što je mnogo instruktivnije u slučaju Malezije je, naprimjer, da su i podučavanje i izvršavanje oba ova temeljna stupa islama već uspješno organizirana od strane institucija kao što su Centar za prikupljanje zekata (*Pusat Pungutan Zakaz*) i Vijeće za fond hadža (*Lembaga Urusan Tabung Haji*). Ideja da je *fard 'ain* znanje samo za djecu i tinejdžere je, možda, glavni neizrečeni razlog zašto se na visokoškolskim institucijama u mnogim muslimanskim zemljama, osim u onim koje predvode u islamskim studijama i srodnim oblastima, ne podučava temeljitije o islamu. Mada se konačna odgovornost pojedinačno svodi na svakog muslimana, koji bi trebao znati koje sve različite oblasti znanja iz *fard 'aina* treba usvojiti kako bi se prilagodio novim okolnostima, ipak muslimanski politički, obrazovni i administrativni autoriteti su direktno odgovorni za osiguravanje ovih fundamentalnih predavanja za studente na visokoškolskim institucijama, osobito uz stalno rastuće cijene visokoškolskog obrazovanja. Ohrabrujuće je, stoga, da je Malezija proglasila Zakon o privatnim visokoškolskim obrazovnim institucijama iz 1996. godine i koji, u članku 43 (1) (b) & (c) predviđa da sve privatne visokoškolske ustanove moraju osigurati studije koji se odnose na učenja islama, za muslimanske studente, kao i obrazovanje o moralu, za ne-muslimanske studente. U članku 43 (3) jasno se navodi da će polaganje tečajeva iz islamske religije/morala biti preduvjetom za dodjelu potvrde, diplome ili određenog stupnja na privatnoj visokoškolskoj

instituciji.²⁴ Budući da niti jedan takav zahtjev nije postavljen na vladine visokoškolske obrazovne institucije, nastavni plan i program kao i standard islamskog (moralnog) obrazovanja u privatni visokoškolskim institucijama treba još pojasniti. Za usporedbu, u Indoneziji je učenje o religiji proglašeno obaveznim za sve studente, na svim stupnjevima obrazovanja Zakonom iz 1989. godine.²⁵

Treba reći da je kategorija *fard 'aina* odraz integracije onoga što su podupirale različite škole islamske misli (*madhahib*) u muslimanskoj obrazovnoj tradiciji. Štoviše, treba naglasiti da je islamski koncept *fard 'aina*, onako kako ga podupire al-Attas, temeljno drugačiji od kategorije permanentnih studija ili središnjeg nastavnog plana i programa ili općeg obrazovanja u modernoj, liberalnoj, sekularnoj edukaciji²⁶, iz sljedećih razloga:

Prvo, permanentnim studijama općeg obrazovanja nikada nije bio dodijeljen normativni status kao u slučaju *fard 'aina*. Normativni status, dodijeljen nekim predmetima u kršćanskom srednjovjekovlju, a koje su morali studirati svi kršćanski studenti - *Trivium*, koji su činili teologija, gramatika (obično latinska) i retorika te *Quadrium*, koji je uključivao astronomiju, matematiku, muziku i geometriju - dosta je statičan, osobito u vjerskim predmetima zbog dihotomije na relaciji crkva/laicitet, pri čemu se od laika nije očekivala upućenost u religijska pitanja van temeljnih znanja. Nadalje, permanentne studije čine dio sadržaja visokog obrazovanja tek nakon treće godine univerziteta (naime, metafizika, društvene znanosti i prirodne znanosti). Na tipičnom američkom kolegiju humanističkih znanosti svaki student mora proći opći obrazovni plan i program, a koji se sastoji od engleskog jezika, stranog jezika, humanističkih znanosti (klasičnih jezika i književnosti), matematike te prirodnih i društvenih znanosti. On je često nadopunjen oglednim predavanjima koja pružaju uvodne napomene za ostala polja učenja.²⁷ Sva ta predavanja su bazično metodološka, kulturološka i historijska. *Fard 'ain* znanje, s druge strane, mada uključuje metodološke i historijske elemente, mnogo je naglašenije normativno, u smislu da ga svaki musliman mora usvojiti i primjenjivati u svako-

dnevnom životu.

Drugo, permanentne studije i opće obrazovanje u cjelini su primarno usredsređene na studentski stupanj sveučilišnog obrazovanja; dok se *fard 'ain* znanje mora proširivati od stupnja stjecanja odgovornosti preko najviših stupnjeva obrazovanja (pod čim se obično podrazumijeva diplomski i postdiplomski stupanj), sve do, takoreći, posljednjeg trenutka života. Moderni slogan o usvajanju znanja kao procesu koji traje kroz čitav život općenito je usmjeren ciljem poboljšavanja vještina i stjecanja novih kako bi se vodio prosperitetniji i smisleniji život, u sekularnom značenju pojma. I mada je opće humanističko obrazovanje prošireno na diplomatske i stručne škole, kao na Univerzitetu u Kolumbiji i Chicagu te na još nekolicini u 1970-im, ova se praksa tek vrlo rijetko provodi.²⁸

Treće, *fard 'ain* znanje je, za razliku od temeljnog znanja općeg obrazovanja, kao što je svima poznato, izvedeno i utemeljeno na Božijoj Objavi i Poslanikovoju Mudrosti, a što nikada niti jedan pouzdan muslimanski mislilac nije doveo u pitanje. Ovaj jedinstveni uvjet čini njegove sadržaje uistinu znanstvenim, u smislu da važnost socio-povijesnog konteksta koji je činio pozadinu objave Kur'ana i *sunneta* Poslanika ne relativizira njegove istine i značenja. Isto se ne može reći za sadržaje općeg obrazovanja na koje se u velikoj mjeri gleda kao na one koje zrcale socio-ekonomske, rasne i spolne prilike svog vremena te se, stoga, moraju stalno preispitivati i mijenjati.

Kao što je ranije rečeno, *fard 'ain* znanje se povećava ovisno o prilikama pojedinca u njegovom životu, te se otuda i pravilno usvajanje znanja ove kategorije, i obrazovanje kao *ta'dib*, ne mogu primarno ograničiti na proces školovanja niti se mogu podijeliti, religijski govoreći, u formalne, aformalne i neformalne kategorije. Štoviše, ono što se smatra *fard kifayah* znanjem automatski postaje *fard 'ain* znanjem za osobu koja svojevoljno izabere da ga slijedi. To znači da ako pojedinac preuzme obavezu za cijelu zajednicu on mora nastojati svim naporima da u njoj bude što bolji te osigurati da su teorija i praksa u potpunom skladu sa svjetonazorom i pravnim zahtjevima islama.²⁹

B. *Fard Kifayah*

Fard kifayah znanje nije obavezno za svakog muslimana pa ipak će čitavo društvo ili zajednica vjernika biti odgovorni ako niko u zajednici nije u njega uključen jer će zbog toga čitava zajednica biti izložena negativnom djelovanju. Ova je kategorija, zasigurno, od najvećeg značaja jer ona muslimanima osigurava teoretski zamašnjak i religijsku motivaciju da nastave usvajati i razvijati bilo koju znanost ili tehnologiju koja je nužna za ostvarivanje društvenih ciljeva. Al-Attas dijeli *fard kifayah* znanje u osam širokih disciplina:³⁰

1. humanističke znanosti,
2. prirodne znanosti,
3. primijenjene znanosti,
4. tehnološke znanosti,
5. komparativne religije,
6. zapadna kultura i civilizacija,
7. lingvističke znanosti: islamski jezici i
8. islamska historija.

Naravno, al-Attas ne ograničava *fard kifayah* znanosti na osam vrlo širokih, gore navedenih, disciplina. To je razumljivo iz razloga jer je znanje, kao atribut Boga, neograničeno. Štaviše, ako je *fard kifayah* znanje dinamično i širi se prema intelektualnim i duhovnim kapacitetima pojedinca i njegovom položaju u društvu, sigurno je da će se *fard kifayah* širiti i u ovisnosti sa potrebama i planovima određenog društva. Muslimanski se mislioci izrijekom slažu da su instrumentalni predmeti, kao što su: čitanje, pisanje i aritmetika (ili čak logika, prema nekima), također obavezni u mjeri u kojoj omogućavaju pojedincu da proučava ostala obavezna znanja iz kategorije *fard 'aina* ili *kifayaha*. Znanosti u kategoriji *fard kifayaha* trebaju reflektirati promjenjive potrebe suvremenog trenutka i očekivane potrebe muslimanskog društva i svijeta u budućnosti. Suprotno modernoj sekularnoj predodžbi općeg obrazovanja i izbornog plana i programa u humanističkim studijama koje ne nose religijsko-moralni imperativ, usvajanje *fard 'ain* i *kifayah* znanja, kao integralni dio obrazovanja kao *ta'diba*, nije tek osobno ili vjersko već i iskonski društveno pitanje.

Fard 'ain i fard kifayah kategorije osiguravaju da interesi kako pojedinca tako i njegove zajednice nisu samo zaštićeni već i potaknuti. Budući da pojedinac čini definirajući element društva ili zajednice, pravilna realizacija njegovih potencijala ili prirode, odnosno njegova samo-aktualizacija, rezultirat će pozitivnim razvojem njegove zajednice. Samo-aktualizacija u islamskom značenju je temeljno drugačija od egzistencijalno humanističke koncepcije Abrahama Maslowa, naprimjer, koja je nejasna u pogledu prirode i sudbine ljudske duše ili sebeštva.³¹ Samoaktualizacija u modernom sekularnom kontekstu je ograničena na izuzetno stjecanje fizičkih, umjetničkih, političkih ili ostalih profesionalnih vještina ili sposobnosti i postupa u skladu sa demokratskim vrijednostima u svim odnosima.³²

Samoaktualizacija pojedinca kao cilj islamskog obrazovanja, prema al-Attasu, podrazumijeva realizaciju originalnog cilja njegove kreacije, njegov *fitrah*, a što, konačno, znači da spozna i prizna Boga kao svog Gospodara i Tvorca te da uredi svoj život kao Božiji rob i namjesnik, sa neophodnom mudrošću, hrabrošću, umjerenošću i pravičnošću. Krajnji cilj je aktualizacija iskustva sreće (*sa'adah*) ovdje i, naposljetku, na Onome svijetu, kada će iskonski vjernik vidjeti svoga Gospodara.³³ Iz navedenog slijedi da, dok je *fitrah* bitno isti za svakoga, osobni kapaciteti i karakteristike kroz koje će pojedinac ostvariti svoju ulogu Božijeg roba i namjesnika se razlikuju među ljudima te među muškarcima i ženama. Al-Attas naglašava da će ono obrazovanje koje nastoji izjednačiti svaku osobu biti nepravilno prema svim muškarcima i ženama i uzrokovat će korupciju i bijedu.³⁴ Al-Attasov stav se prikladno odražava u Rumijevim stihovima:

Ne bi bilo pretjerano ustvrditi da, za razliku od opće Zapadne perspektive, najviša vrijednost u islamskom svjetonazoru nije jednakost već svijest o Bogu (*taqwa*), čija vrijednost je direktno proporcionalna časti (*karam*) u očima Boga.³⁵ Svijest o Bogu je izravan rezultat kao i temeljni cilj obrazovanja, onako kako je sadržano u definiciji *ta'diba*: "Prepoznavanje i priznavanje, progresivno usadivano u čovjeka, pravilnog mjesta stvari u redu stvaranja, *takvo koje vodi do prepoznavanja i priznavanja Boga u*

redu bitka i egzistencije."³⁶ Vrijednost koja je najbliža pojmu *taqwa* (*aqrabu li'l-taqwa*), prema Časnom Kur'anu, jeste pravičnost (*'adl*), sljedeća temeljna vrijednost u al-Attasovoj interpretaciji islamskog svjetonazora i obrazovanja. Budući da al-Attas smatra kako je primarni cilj edukacije proizvesti univerzalno dobrog čovjeka, on će se, stoga, prirodno suprotstaviti preovladavajućem trendu u muslimanskom svijetu koji koristi obrazovanje uglavnom za stvaranje korisnih građana i vještinom obdarene ljudske snage. Ovaj trend se iskazuje kroz usku formu nacionalističke i specijalističke edukacije, od kojih se ova posljednja više širi na univerzitet-skom stupnju. Specijalizacija se jedino može dopustiti nakon što je student usvojio *fard 'ain* ili temeljno znanje koje se očekuje od svakog muslimana i muslimanke, i to jedino specijalizacija iz određenih grana temeljnog znanja, kao što su kur'anske znanosti ili arapski jezik. Ono što se uglavnom dešava je to da je muslimanski obrazovni sistem danas stavio neutemeljen naglasak na *fard kifayah* znanosti i zanemario pravilno usvajanje *fard 'aina*, kroz isuviše snažno potenciranje specijalizacije i proizvodnju korisnih građana i radnika. Na najvišem stupnju, al-Attas predlaže da islamsko sveučilišno obrazovanje treba proizvoditi muslimanskog mislioca koji nije uski specijalist. "Muslimanski mislilac nije specijalist niti u jednoj grani znanja, već je univerzalan u svojim nazorima i autoritativan u nekoliko grana srodnih znanja."³⁷ Uska specijalizacija je bila u modi posljednjih stoljeća i bila je pogoršana pozitivnim osnaženjem koje je dolazilo iz dominantno zapadnjačke obrazovne prakse, pod koprenom tzv. "eksplozije znanja" u kojoj je nemoguće da jedan čovjek zna sve. Al-Attasov stav da visoko obrazovanje ne bi trebalo proizvoditi specijaliste ne znači da na univerzitetima ne bi trebali diplomirati sposobni inženjeri, liječnici, ekonomisti, informatičari ili čak lingvisti, jer su ove oblasti jasno uključene u različite predmete u kategorijama *fard kifayaha*. Ustvari, kao što je već ranije naznačeno, on je izveo logičan propis da treba postojati specijalizacija čak i u *fard 'ain* predmetima, implicirajući pritom da univerziteti trebaju proizvoditi, naprimjer, sposobne teologe, lingviste i pravnike. On ne odbija ni fenomen koji se popularno naziva

“eksplozija znanja”. On naglašava da muslimanski mislilac, proizvod islamskog univerziteta, treba posjedovati adekvatno znanje najvažnijih principa, koncepata i problema u glavnim oblastima islamske intelektualne tradicije i ljudskog znanja kako bi kao znanstvenik mogao dati autoritativan doprinos u bilo kojoj oblasti koju izabere, na bilo kojem stupnju svog života.³⁸ On naglašava da se, mada islamski univerzitet koji mi razmatramo mora osigurati specijalizaciju u određenoj oblasti znanja, uključujući čak i same vjerske znanosti, taj koncept specijalizacije ne odnosi na potrebe sekularne države i društva.³⁹

Neki ozbiljni filozofi i pedagozi na Zapadu, poput Ortege Y Gassetta i Jacquesa Maritaina, također su prepoznali velike opasnosti koje uska specijalizacija može postaviti čovječanstvu i naglasili su važnost šire obrazovne baze.⁴⁰ Čak i ako je krajnji cilj obrazovanja stjecanje vojnih, ekonomskih ili internacionalnih znanja, uska specijalizacija nije dobra politika. Jerry Gaff, naprimjer, piše:

Uzevši u obzir brzo mijenjanje tehnologije i preokrete u poslovima i karijerama, priprema za jedan određeni posao je manje funkcionalna. Široko opće obrazovanje osigurava pojedincu bolju pripremu da se nosi s neizbježnim promjenama s kojima se suočava, a neki analitičari tvrde da je to mnogo mudrija javna politika i mnogo efikasnije korištenje sredstava negoli priprema studenata za jedno određeno zanimanje.⁴¹

Zbog svog naglašavanja *fard 'ain* znanja iz teologije, kur'anskih i hadiskih znanosti, islamskog prava, kao i arapskog jezika i gramatike, tradicionalno islamsko visoko obrazovanje bilo je optuživano da zanemaruje praktična pitanja. Pa ipak, instruktivno je primijetiti da tradicionalno islamsko obrazovanje, od svojih početaka sve do današnjeg dana, nije imalo nikakvih problema s nezaposlenošću, čak i u vrlo teškim ekonomskim i političkim prilikama. Naime, Nāsir al-Din al-Tusi navodi da su ranije generacije muslimana prvo stjecale vještinu, zanat (*hīrfah*), a potom znanje kako bi izbjegli kompromitiranje svojih duhovnih obrazovnih principa.⁴² Ovo dokazuje da tradicionalni muslimani nisu zanemarivali svoje svjetovne potrebe i zahtjeve. Najprominentnije islamske visokoškolske

institucije u povijesti islama jasno naznačuju ovu činjenicu: islamsko obrazovanje je uvijek stavljalo naglasak na duhovna i teološka pitanja, ali nije zanemarivalo svjetovne aspekte. Čak i na vrhuncu svjetske moći, ono je podređivalo materijalistička promišljanja duhovnim ciljevima. Obrazovanje je zamišljeno da razvija moralnu, intelektualnu i skolastičku stranu čovjekove prirode, ali uz uvažavanje praktičnih pitanja. Upravo su iz tog razloga muslimanski mislioci od Maroka do Bagdada učinili ogroman napredak u oblasti matematike, astronomije i medicine, a koje su predali Evropi.⁴³ Zanimljivo je uočiti da, dok tradicionalno muslimansko obrazovanje nije snažno naglašavalo vokacijski aspekt svog programa, moderni sistem “obrazovanja za buduće zaposlenje” sve se više suočava sa velikim brojem visokoškolskog kadra koji je nezaposlen: svjedoči velikom broju magistara koji lašte cipele ili voze taksije u mnogim muslimanskim gradovima, od Kaira do Jakarte.⁴⁴ Obrazovanje iz potrebe za radnom snagom jasno je vidljivo u Indoneziji gdje je 1960-ih svako vladino ministarstvo imalo dozvolu da utemelji i vodi visokoškolske institucije kako bi zadovoljilo potrebe za obrazovanom radnom snagom, a svaka je bila nezavisna od Ministarstva obrazovanja i kulture. Kao posljedica navedenog, već ranih 1970-ih postojalo je više od 100 koledža, a svaki je izdavao različite tipove svjedodžbi.⁴⁵ Bez obzira na različite pokušaje da poveća broj obrazovanog stanovništva, 1990-ih Indonezija je imala tek 1% od svojih 78 miliona obrazovanih ljudi sa visokoobrazovnim kvalifikacijama, 10% sa srednjom i višom spremom te preko 80% sa osnovnoškolskim obrazovanjem kao i onih koji su ga prekinuli. Nažalost, nizak stupanj obrazovanja radne snage nije uopće kompenziran dodatnim školovanjem. Godine 1989. tek je pola procenta stanovništva prošlo kroz pripremu za radno mjesto⁴⁶ što je vrlo nizak stupanj u usporedbi sa Tajlandom ili Južnom Korejom kod kojih se radi o više od pola te skoro dva i po procenta. Ova usporedba, naravno, ne uzima u obzir razlike u kvalitativnim i kvantitativnim dimenzijama priprema. Ono što je također iznimno važno je činjenica da čak i oni koji su stekli visokoškolske kvalifikacije nisu adekvatnih menadžerskih i tehničkih sposobnosti.⁴⁷

Ponekad, puko naglašavanje isključivo tehničkog obrazovanja, čak i na visokom stupnju, ne može riješiti problem radne snage, sve dok se prvo ne uzmu u obzir ljudske, ekonomske, sociološke i birokratske okolnosti. Navodi se, tako, da je u Indiji, u ranim 1970-im, bilo 32.000 nezaposlenih "kvalificiranih inženjera", a neki od onih koji su bili zaposleni, uključujući i magistre iz oblasti prirodnih znanosti, kao što su zoologija i botanika, bili su uključeni u administrativne poslove vlade za koje se nikada nisu obučavali.⁴⁸ Uslijed eksplozije stanovništva i ograničenog broja mjesta na univerzitetima, dana je sugestija da se pooštre uvjeti upisa na fakultete i da samo "kandidati sa najvišim intelektualnim sposobnostima" budu primljeni, a da oni koji nisu uspjeli upisati fakultet budu potaknuti da upišu tehničke institute ili srednje stručne škole.⁴⁹ Sjedinjene države su među zemljama sa najvišim stupnjem visokoškolski obrazovane populacije na svijetu, sa preko 25% stanovnika od 18 godina i starijeg koje je steklo barem neko obrazovanje nakon srednje škole, uz 18% i više stanovnika koji su pohađali koledž i napustili ga ne stekavši diplome. Skoro 13% stanovnika ima studentsku diplomu, 6% napredni stupanj, 7% dodatni stupanj ili stupanj srednje stručne spreme.⁵⁰ I dok su Sjedinjene Države također iskusile potcijenjeni značaj univerzitetskih diploma, osobito od 1970-ih, u smislu da poslove za koje ne treba visoka sprema na kraju, u nedostatku posla, rade, fakultetski obrazovani ljudi, ova se okolnost ne čini kao negativan faktor u sveukupnoj nacionalnoj ekonomiji; upravo suprotno, diplomirani kadar pokazuje daleko kvalitetnije rezultate u usporedbi sa ostalima. Očekuje se nastavak trenda za povećanjem kapaciteta upisa na visokoškolske institucije, mada ne nužno na tradicionalan način. To je iz razloga što je u porastu broj zaposlenih muškaraca i žena koji nastavljaju sa visokim obrazovanjem.⁵¹ Važno je naglasiti da al-Attas ne insistira na ograničavanju mogućnosti visokoškolskog obrazovanja uslijed ograničenih mogućnosti zaposlenja. Kako je objašnjeno u ranijem poglavlju, njegov kriterij ograničavanja je vjerske i etičke prirode.

Orijentacija nastavnog plana i programa koja proizlazi iz al-Attasove filozofije obrazovanja podržat će, naprimjer, vladu Malezije u

njenom pokušaju da proširi visoko obrazovanje i da proizvede uspješne rukovodioce i visoko osposobljene radnike u raznim strateškim industrijama. Nacija uistinu zahtijeva visoko obrazovanu radnu snagu kako bi upravljala i održavala brzorastuću ekonomiju i vlada je zacrtala da se u periodu Sedmog malezijskog plana (1996-2000) od javnih obrazovnih institucija očekuje da proizvedu ukupno 53.250 diplomanata iz oblasti znanosti i tehnologije, kao i jednak broj diplomanata iz oblasti umjetnosti. Oko 80% diplomanata iz oblasti znanosti i tehnologije bit će svršeni strojarstva. Al-Attasova filozofija obrazovanja bila bi, također, saglasna s tim da privatni sektor, kao visoko profitabilni ekonomski giganti poput PETRONAS-a (nacionalne naftne korporacije), Tenaga National (nacionalne elektrokorporacije) i Telekom Malaysia (malezijske telekomunikacijske korporacije) utemelje vlastite univerzitete (Telekom već ima svoj univerzitet) kako bi pomogli vladi da ostvari dovoljan broj znanstveno i tehnički obrazovane radne snage sve dok nastavni plan i program sadrži nužne *fard 'ain* elemente, prikladne na tim stupnjevima visokog obrazovanja.⁵² Slično tako, islamska filozofija obrazovanja, kao što je ovdje izložena, podržala bi plan proizvodnje oko 28.000 stručnjaka osposobljenih za informacijsku tehnologiju za period 1997-2000, u oblastima razvoja sistema, rukovođenja tehničkim operacijama, konsultantstva, istraživanja i razvoja, razvoja softvera i rukovođenja bazama podataka.⁵³ Ovo su važne *fard kifayah* znanosti i vještine koje će povećati individualni doprinos zajednici i tako učvrstiti i ojačati malezijski ekonomski i međunarodni položaj.

Ipak, bila bi velika tragedija za pojedince i naciju, sa islamske tačke gledišta, kada bi nastavni plan i program za obrazovanje studenata na tehničkim fakultetima kao i na univerzitetima koje vodi privatni sektor, bio lišen predmeta iz *fard 'ain* kategorije znanja. I dok je obučavanje radne snage od nesumnjive koristi, ljudske vrline građana, uključujući, naravno, i predvodnika u različitim oblastima, još su značajnije. Štaviše, ekonomski troškovi kriminalnih radnji su astronomski i mogu umnogome u potpunosti dokinuti ekonomske rezultate i uspjehe, proizvedeći fenomen koji sam ja nazvao *razvoj*

jednak nuli (zero-sum development).⁵⁴ Najopsežnija studija ikada provedena u Sjedinjenim Državama, a koju je provodilo Ministarstvo pravde u cilju procjenjivanja ekonomskih troškova kriminalnih radnji, pokazalo je da ta zemlja treba platiti najmanje 450 milijardi američkih dolara godišnje za zločine kao što su iskorištavanje djece, nasilje u porodici, ubojstva, silovanja i krađe. Iznos je također uključivao i procijenjene troškove liječenja mentalnog zdravlja kao i reduciranu kvalitetu življenja žrtava, sudske troškove, izgubljeno radno vrijeme i rad policije. Ipak, u ovaj iznos nisu uključeni troškovi od 40 milijardi američkih dolara godišnje, a koje se izdvajaju za održavanje zatvora, plaćanje čuvara i finansiranje sistema uvjetnog puštanja na slobodu.⁵⁵ U državi Kaliforniji izvještaji navode da je iznos novca namijenjenog za troškove zatvora veći od onog za školstvo te da je od 1984. godine u toj državi sagrađen 21 zatvor, u usporedbi sa samo jednim sveučilištem.⁵⁶ U specifičnom kontekstu muslimanske države, kakva je Malezija, kvalitativan razvitak ljudskih vrlina kod građana mogao bi, dakle, biti još izazovnijim zadatkom, uzimajući u obzir činjenicu da se radi o alarmantnom porastu postotka ovisnosti o drogama, a koji iznosi 1096 osoba mjesečno, uz prijavljeni ukupni broj od 175.165 ovisnika.⁵⁷ Ovisnici, prema izvještajima, troše oko 3,2 miliona RM\$ dnevno, a što iznosi oko 1,52 milijarde RM\$ godišnje.⁵⁸ Jedan visoki službenik u Sjedinjenim Državama iznio je podatak da su u protekloj deceniji, ovisnost o alkoholu i drogama uzrokovale poslovne gubitke od preko 100 milijardi US\$ godišnje.⁵⁹ Ovisnost o drogama je u čitavom svijetu povezana sa kriminalom i širenjem side. Cilj razvoja i obrazovanja u svakoj državi neizbježno uključuje pomoć građanima da steknu sreću koja, zasigurno, nije u izravno proporcionalnom odnosu sa ekonomskim i sociopolitičkim dostignućima. Iz tog je razloga, kao što je al-Attas uvijek tvrdio na velikom broju svojih javnih predavanja, stopa samoubojstva vrlo visoka u društvima za koja se pretpostavlja da imaju relativno visok stupanj znanstvenih, tehnoloških, ekonomskih i sociopolitičkih dostignuća. Svjetska zdravstvena organizacija iznijela je 1986. godine podatak o stopi samoubojstava na 100.000 stanovnika muškog spola,

u dobi od 15 do 24 godina u Japanu, Švedskoj, Sjedinjenim Američkim Državama i Kanadi, a koji iznosi: 11,6, 19,5, 21,4 i 26,9.⁶⁰

DODATNE DIMENZIJE

Postoji, ipak, još nekoliko aspekata al-Attasovog predloženog nastavnog plana i programa koje treba pobliže objasniti. Oni se odnose na posebnu ulogu jezika, *tawhid* metodu analize i iznošenja ideja i ostale didaktičke instrumente, kao što su metafore, usporedbe i priče. I dok su navedene dimenzije činile integralne komponente odgojno-obrazovnih sistema mnogih velikih muslimanskih znanstvenika i mislilaca u prošlosti, sposobnost i konsistentnost kojim ih al-Attas primjenjuje u modernom svijetu jedan su od razloga što je on jedan od najuspješnijih i najcjenjenijih znanstvenika i najvažnijih polemičara suvremenog muslimanskog svijeta.

ULOGA JEZIKA

Obrazovanje, kao i većina institucija značajnih za čovječanstvo, kao što su: religija, pravo, politika, trgovina i ostale, istovremeno je kako proizvod jezika tako i ovisan o njemu. To je iz razloga što obrazovanje uključuje komunikaciju, interpretaciju, analizu, sintezu, usvajanje i primjenu koncepata, ideja i odraza stvarnosti, a što sve nužno iziskuje služenje jezikom, činjenica je koju su prepoznali mnogi muslimanski mislioci, kao, naprimjer, Ibn Khaldun,⁶¹ a koju je al-Attas razradio i primijenio na specifična pitanja islamizacije i sekularizacije.

S engleskog prevela: Aida Abadžić-Hodžić



Bilješke

¹ Al-Ghazali, *Ihya'*, Faris, str. 134

² IPS, str. 29

³ *Al-Najm* (53):17.

⁴ *Prolegomena*, str. 92, 94-104.

⁵ IPS, str.29-30, *Prolegomena*, str. 134-135.

- ⁶ Phillips H. Coombs u *Svjetska kriza u obrazovanju: Pogled iz osamdesetih* (New York i London: Oxford University Press, 1985.) definira aformalnu i ne-formalnu edukaciju na sljedeći način: Ne-formalno obrazovanje "je svaka organizirana, sistematična, obrazovna aktivnost koja se izvodi van okvira formalnog sistema kako bi omogućila selektivne tipove učenja određenim podgrupama u populaciji, kako odraslima tako i djeci..., a koja uključuje agrikulturalne dopune i programe farmerskog usavršavanja... omladinske klubove sa odgojno-obrazovnim ciljevima i različite programe podučavanja u zajednici..."(str.23). Aformalno obrazovanje je "proces koji traje cijeli život kojim svaka osoba stječe i akumulira znanje, vještine, stavove i predodžbe iz dnevnog iskustva i svog prisustva u određenoj okolini..."(str.24) Za uvid u neke od pozitivnih rezultata ne-formalnog obrazovanja u zemljama u razvoju, vidi, naprimjer, J.B.G.Tilak, *Obrazovanje za razvoj u Aziji* (New Delhi i London: Sage/Thousand Oaks, 1994.), str. 105-108.
- ⁷ Ahmad Hassan, *Počeci islamskog prava* (Islamabad: Islamic Research Institute, 1970), str. 39, vidi također str. 57, bilješka 27)
- ⁸ Al-Ghazali, *Ihya'*, Faris, str. 37. Al-Zarnuji, *Ta'lim*, str. 23.
- ⁹ Hassan, *Počeci islamskog prava* (Islamabad: Islamic Research Institute, 1970), str. 39.
- ¹⁰ Al-Zarnuji, *Ta'lim*, str. 21.
- ¹¹ IFOEM, str.32; vidi također: al-Ghazali, *Ihya'*, str. 23-24. Faris, str. 31-32; Al-Zarnuji, *Ta'lim*, str. 21-22.
- ¹² Vidi također: al-Ghazali, *ibid.*, str. 25. Faris, str. 39.
- ¹³ *Ibid.*, str. 23, Faris, str. 30.
- ¹⁴ IS, str.152.
- ¹⁵ *Ibid.*, str.149-152, CEll, str. 40-43.
- ¹⁶ CEll, str.42-43.
- ¹⁷ *Program diplomskih studija ISTAC 1993-1995*, str. 29.
- ¹⁸ CEll, str. 4-5.
- ¹⁹ *Ibid.*, str. 4-5.
- ²⁰ Vidi: Muhammad Rashid Rida, *Tafsir al-Manar*, 11 svezaka, 2.izdanje (Beirut: Dar al-Ma'rifah.n.d.), 1:96.
- ²¹ Muhammad Asad, u svom najvećem djelu o Kur'anu, *Poruka Kur'ana* (Gibraltar: Dar al-Anadalu, 1980.), uporno izjednačava kur'anski pojam *islam* sa glagolskom imenicom *islam* i obje ih prevodi sa *pokornost*. Al-Attas naglašava da se radi o temeljnoj i opasnoj grešci. Islam nije tek glagolska imenica koja znači pokornost, već i ime i određenje religije čija forma i duh pokornosti su objavljeni od Boga Samog.
- ²² U CEll, str.5-6, al-Attas daje primjer kako su *tafsir* i *ta'wil* primijenjeni na značenja pojmova "živi" (*al-hayy*) i "mrtvi" (*al-mayyit*) u *suri An'am* (6:95).
- ²³ *Program diplomskih studija ISTAC 1993-1995*, str. 30.
- ²⁴ Zakon o privatnim visokoškolskim institucijama iz 1996.godine, članak 43 (1) (b) & (c) navodi (izvorni tekst na malajskom):"
- ²⁵ *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 2 Tahun 1989 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, pasal 39 (2)* koji navodi da "sadržaj svakog tipa i stupnja obrazovanja mora uključivati a) pancasila obrazovanje, b) vjersko obrazovanje i c) građansko obrazovanje".Važno je primijetiti da se ova izjava pojašnjenja o vjerskom obrazovanju (*pendidikan agama*) za ovaj propis pobliže označuje kao da se radi o naporu učvršćivanja vjere (*iman*) u Boga i svijesti o Jednom Bogu (*Tuhan Yang Maha Esa*) u skladu sa studentovom vlastitom religijom, uvažavajući obostrano poštovanje prema drugim religijama kako bi se postiglo nacionalno jedinstvo. Cjelokupan ovaj zakon iz 1989. godine koji se odnosi na nacionalni sistem obrazovanja uključen je u Appendix (Lampiran) 3, Madyo Ekosusilo i R.B.Kasihadi, *Dasar-Dasar Pendidikan*. Obn.izdanje (Semarang:Effhar publishing, 1993), str. 122-163.
- ²⁶ Vidi Hutchins, *Visoko obrazovanje u Americi*, str. 77ff, 105ff i Craig C.Howard, *Teorije o općem obrazovanju:kritički pristup* (London: Macmillan, 1991.)
- ²⁷ W.Todd Furniss, izd., *Američki univerziteti i koledži*, 11.izdanje (Washington, D.C.:American Council on Education, 1973), str. 12.
- ²⁸ Belknap i Kuhns, *Tradicija i inovacija*, str. 67-73.
- ²⁹ Vidi: al-Zarnuji, *Ta'lim*, str. 21-22.
- ³⁰ CEll, str. 42-43.
- ³¹ O mome kratkom komentaru o nedostacima Maslowljeve utjecajne hijerarhije, vidi moj članak "Temeljna pitanja razvoja: razmišljanje" u *Malaysian Development Experience* (Kuala Lumpur: National Institute of Public Administration, 1995).
- ³² R.H.Stensrud, "Samoaktualizacija", u R.J.Corsini *Enciklopedija psihologije*, 4 sv. (New York: John Wiley & Sons, 1984), 3: 281-282. Također, L.M.Brammer, "Samoaktualizacija", u Torsten Husen i T.Neville Postlethwatte, gl.izd., *Međunarodna enciklopedija obrazovanja*, 10 sv. (New York: Pergamon, 1985), 8:4503-4505.
- ³³ Vidi također IS, str. 70; *Prolegomena*, str. 91.
- ³⁴ Al-Attas, *Korupcija znanja*, str.4.
- ³⁵ *Al-Hujurat* (49):13.
- ³⁶ CEll, str. 27 (dio teksta u kurzivu prema izboru autora).
- ³⁷ Pismo Islamskom sekretarijatu, str. 2, vidi moj Vodič, str.9
- ³⁸ Ibn Hazm, kao i svi muslimanski mislioci prošlosti, upozoravao je na opasnost uske specijalizacije kao i protiv želje da se stekne nemoguće: da se obuhvate sve znanosti. Vidi: Ibn Hazm, *Maratib al-'Ulum*, str. 203. Arapski tekst, str. 235.
- ³⁹ CEll, str. 44-45.
- ⁴⁰ Jose Ortega Y Gasset, *Misija univerziteta*, izd. i prijevod Howard Lee Nostrand (New York: W.W.Norton, 1944). Str. 38-39, govori o usponu novih barbara dok Jacques Martain uspoređuje specijalističko obrazovanje s treniranjem životni-

nja. Jacques Martain, *Obrazovanje na raskršću* (New Heaven i London: Yale University Press, 1943), str.19, primjećuje: "Ako ustvrdimo da je životinja specijalist, i to savršen, i da je sva njena spoznajna moć usredsređena na jedan jedini zadatak koji treba obaviti, trebamo, tada, zaključiti da neki obrazovni program koji bi jedino stremio oblikovanju specijaliste što savršenijeg u što više specijalističkih polja, a nesposobnog da prosuđuje o bilo čemu što izlazi iz okvira njegove specijalističke kompetencije, vodilo bi do progresivne animalizacije ljudskog uma i života."

⁴¹ Jerry Gaff, *Novi život za nastavni plan i program koledža*, str. 10-11. Uz to, kao što Tilak primjećuje, postoje ograničenja za planirani cilj obrazovanja. Tilak, *Obrazovanje i razvoj u Aziji*, str. 146.

⁴² Al-Tusi, *Adab al-Muta'allimin*, str. 279: *wa kana fi al-zamani al-awwali yata'allamuna al-hirfata thumma yata'allamuna al-'ilma hatta la yutmi'u fi amwali al-nas.*

⁴³ AIC, informativni izvještaj, izvještaj br. 25 (VII), *Obrazovanje u Maroku*, str. 150.

⁴⁴ Detaljniji uvid o nezaposlenom, visokoobrazovanom kadru u Aziji, vidi, naprimjer, Tilak, *Obrazovanje za razvoj u Aziji*, str. 135-145.

⁴⁵ Selo Soemardjan, "Opći problemi i pitanja razvoja visokog obrazovanja u Indoneziji", u Yip Yat Hoong, izd. *Razvoj visokog obrazovanja u jugoistočnoj Aziji: problemi i pitanja* (Singapore: Regional Institute of Higher Education and Development), str. 41. Prof. Soemardjan je bio dekan Fakulteta društvenih znanosti indonezijskog univerziteta.

⁴⁶ Ganewati Wuryandari, "Indonesia dan APEC", u *Profil Indonezije*, godišnjak Informacijskog centra, br.2, 1996, str.326-327.

⁴⁷ Wurjandi, *ibid*, str. 327.

⁴⁸ M.V.Mathur, "Zadaci univerziteta u Indiji", u Stephen D. Kertes, izd., *Zadaci univerziteta u svijetu koji se mijenja* (Notre Dame i London: University of Notre Dame Press, 1971), str. 476.

⁴⁹ Soemardjan, "Opći problemi", str. 42-43.

⁵⁰ G. Court i H. Connor, *Američko tržište rada za nove diplomante* (Brighton: Institute of Manpower Studies, 1994), str. 23.

⁵¹ *Ibid.*, str. 45-56; str. 65-69. Neprimjereno korištenje fakultetski obrazovanog kadra ne mora nužno odražavati problem prevelikog broja visokoškolski obrazovanog stanovništva već, također, može ukazivati i na pad u kvaliteti visokih i srednjih škola u Sjedinjenim Državama, na što ukazuju mnogi. Tako *The Economist* 1989. izvještava: "1987.godine New York Telephone je dobio 117.000 prijava za 3.000 radnih mjesta. Samo ih je 57.000 bilo u stanju pristupiti prijemnom testu, a tek 21.000 je na njemu i prošla. Chemical Bank u New Yorku je morala intervjuirati 40 ljudi da bi pronašli osobu koju bi mogli obučiti za bankovnog blagajnika. Upravo iz tog razloga business firme u Sjedinjenim Državama troše oko 25 milijardi US dolara na nadoknađivanje nedostataka u obrazovanju." Citirano prema: Jerry Gaff, *Novi život za nastavni plan i program na koledžima*, str. 9.

⁵² Vlada Malezije, *Sedmi malezijski plan 1996-2000* (Kuala Lumpur: Percetakan Nasional Malaysia Bhd, 1996), str. 128-129.

⁵³ *Ibid.*, str. 458 i prikaz 14-3 na str. 459.

⁵⁴ Vidi moj članak "Temeljna pitanja razvoja", str.877.

⁵⁵ *International Herald Tribune*, 23. 4. 1996.

⁵⁶ Prime News: CNN (Cable News Network), 3. 11. 1996., 10:20 po lokalnom vremenu.

⁵⁷ *Utusan Malaysia*, 2. 11. 1996. Novine su objavile izjavu gosp. Onga Ka Tinga, tadašnjeg zamjenika ministra unutrašnjih poslova, a koji je citirao podatak nacionalnog vijeća za borbu protiv ovisnosti.

⁵⁸ *The Star*, 7.11.1996. Izjava službenika odsjeka za narkotike, Bukit Aman, Kuala Lumpur.

⁵⁹ *The Chicago Sun Times*, 15. 7. 1982, prenosi izjavu gosp. Josepha Califanoa, bivšeg ministra zdravstva, obrazovanja i socijalne skrbi, za vrijeme administracije Jimmyja Cartera.

⁶⁰ Citirano prema: David Pratt, *Curriculum Design: A Handbook for Professionals* (Fort Worth i New York, itd.: Harcourt Brace, 1994), tab.1-1, str.15. Što bi također moglo biti korisno, a tiče se kvalitete života, nije samo broj onih koji uspiju počinuti samoubojstvo već i broj onih koji to pokušaju učiniti. Danute Wasserman, direktor Centra za prevenciju i proučavanje suicida u Stockholmu, iznio je podatak da oko 20.000 Šveđana godišnje pokuša počinuti samoubojstvo, a što je

⁶¹ Ibn Khaldun, *Muqaddimah*, 3:281-282.