

8. PEDAGOGIJSKI POJMOVI IZ ORIJENTALNO-ISLAMSKE FILOZOFIJSKE PERSPEKTIVE

Odgoj se u najširem smislu može definirati kao proces očovječenja čovjeka, zbog čega se u pedagogiji uvijek polazi od temeljnog pitanja: *Šta je čovjek?* U tom kontekstu, polazište je uvijek određenje čovjekove biti kao onoga što čovjeka čini čovjekom. Iz istoga razloga i u orijentalno-islamskoj perspektivi tumačenje pedagogijskih pojmova uvijek polazi od ideje čovjeka. U nastavku teksta nastojat ćemo napraviti pregled stajališta istaknutih islamskih mislilaca o odgoju i obrazovanju, a potom odgovoriti na orijentalno-islamsku perspektivu: čovjeka i njegovog pedagogijskog potencijala i osnovnih pedagogijskih pojmova.

U četiri sveska studije *Stavovi islamskih mislilaca o odgoju i obrazovanju* autori Ali Khani, M. F., Fasihzadah, A. R. i Faqihi, A. N. (2008), Behešti, M. Ebu Džaferi, M. i Faikihi, A. N. (2009) i Refi'i, B. (2012) naglašavaju najznačajnije znanstvenike koji su se direktno ili indirektno bavili tumačenjem osnovnih pedagogijskih pojmova, a posebno mjesto zauzimaju: Ibn Haldun, Ibn Sina, El-Džahiz, El-Farabi, Ihvanus-safa, Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana Rumi, El-Ghazzali, Işrak, Zornudži, Dževzi itd. Između ostalih, i Pehlić (2019) je sačinio kratak pregled najznačajnijih filozofa koji su se kroz povijest bavili tumačenjem svrhe odgoja i obrazovanja kroz orijentalno-islamsku filozofiju u poglavlju "Muslimanski mislioci o islamskom odgoju" u knjizi *Uvod u filozofiju islamskog odgoja*. On izdvaja sljedeća imena: Ibn Sina, El-Džahiz, El-Farabi, Ihvanus-safa, Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana i El-Ghazzali. Također, autorica Sijamhodžić – Nadarević (2017) priredila je pregled pedagoških doprinosa islamskih mislioca te analizira neke od osnovnih pedagogijskih pojmova iz orijentalno-islamske perspektive u svojim studijama. Autori koji su svoju znanstvenu pažnju usredsredili na savremena pitanja o odgoju i obrazovanju u orijentalno-islamskom okviru su: El-Attas (1978, 1979, 1999), Wan Daud (2010), Isanović (2016), Sijamhodžić – Nadarević (2017), Bagheri (2019), Al Zeera (2019), Hafizović, (1995, 1999a, b, 2017, 2019, 2021) itd. Svi oni

su doprinijeli analizama i kritikama teorijskog i praktičnog – otvaranju različitih pitanja o odgoju i obrazovanju. Međutim, valja spomenuti da je specifičnost njihovih perspektiva pri tumačenju kako pedagoških pojmova, tako i praktičnih pedagoških procesa, proizašla najprije iz vjerskog svjetonazora: Kur'ana i hadisa, orijentalne filozofije, a potom i evidentnih utjecaja antičko-grčke filozofije.

Posebice je ovdje važno spomenuti enciklopediju *The Routledge Encyclopaedia od Educational Thinkers* (Palmer Cooper, 2016) u kojoj se, kao najznačajniji orijentalno-islamski mislioci o odgoju i obrazovanju, izdvajaju El-Ghazālī i Ibn Tufayl. Radovi u enciklopediji naročito potenciraju El-Ghazālījevu teoriju o pedagogiji moralnog vođenja³³, kao i to da odgojno djelovanje nije kažnjavanje i ukroćivanje, nego savjetovanje odgajanika ljubavlju, ljubaznošću, razumijevanjem, suosjećanjem i podrškom kroz njegov rast i razvoj. Naročito se naglašavaju dva aspekta El-Ghazālījeve teorije o odgoju i obrazovanju: prvi se odnosi na povezanost teorije i prakse kao bazičnog elementa u odgoju i obrazovanju, a drugi na važnost uloge učitelja, tj. “živog modela učitelja i u svojim riječima i u svojim djelima” kroz proces odgoja i obrazovanja. Ibn Tufayl je poznati islamski učenjak koji se proslavio djelom *Hayy Ibn Yaqzan / The living one, son of the vigilant / Živi Sin Budnoga*. U enciklopediji *The Routledge Encyclopaedia od Educational Thinkers* (2016: 36-38) navodi se da je to jedna od najznačajnijih knjiga, koja je na hebrejski jezik prevedena u XIV stoljeću, na latinski u XVII stoljeću, a potom na većinu evropskih jezika. Osobit značaj koji je Ibn Tufayl ostavio za filozofiju obrazovanja tog vremena je njegovo insistiranje da ljudi mogu koristeći razum i iskustvo shvatiti i znati mnogo o svijetu u kojem žive, pa tako i postulate vlastitog djelovanja. Brojni autori smatraju da je upravo ideja ovoga djela inspirirala Daniela Defoea da napiše roman *Robinson Crusoe*. Naime, riječ je o odrastanju dječaka koji, spoznavajući sebe i prirodu oko sebe, spoznaje Boga; on se oslobađa okova tradicijske i kulturološke uvjetovanosti u odgoju – što su posebno u svojim teorijama eksplicirali John Locke i Jean-Jacques Rousseau. Autor naglašava vrijednost samospoznaje, ali ne samo kroz vanjska čulna iskustva, već kroz mistično iskustvo, odnosno kroz sufijsko razumijevanje istoga.

³³ Vidi tumačenje English (2010) o pojmu *moral guidance*.

Kadić (2020: 207) je mišljenja da je “*Ḥayy ibn Yaḡzānu* izrazito *antitaqlid-ska* knjiga, koja promovira ideju da samo prirodno, neiskvareno vjerovanje i samostalno, slobodno mišljenje spašavaju znanje od samoapoteoze i vjerovanja u bigotizma. Čovjek treba imati povjerenja u svoj razum, jer će ga on, pod uvjetom izvorne moralne čistoće, voditi do istine. Ono što je obično tumačeno širokom frazom ‘odnos religije i filozofije’, mi vidimo kao pitanje odnosa rutine i žive vjere te prosvjetljenog, angažiranog, otvorenog razuma nasuprot tradicionalizmu, epistemološkom konzervatizmu i duhovnoj lijenosti.”

Mnogi savremeni znanstvenici (Refi'i, 2012; Dajani, 2015; Maniam, 2016; Zamel, 2017) smatraju da je Ibn Haldun najviše doprinio idejama odgoja i obrazovanja od svih islamskih mislilaca. Dajani (2015) smatra da je Ibn Haldun svoju teoriju o ljudskom ja, koju je izložio u djelu *Muqaddima*, povezo s teorijom koju je imao o odgoju i obrazovanju te time napravio veliki utjecaj na islamske mislioce koji su se bavili odgojem. Dakle, Ibn Haldun je smatrao da svaka aktivnost čovjeka – bilo da je ona materijalna, duhovna, psihička ili fizička – nužno ostavlja trag na ljudsko ja, odnosno oblikuje i mijenja čovjekovo ja. Ibn Haldunova perspektiva o odgojno-obrazovnim dilemama, njegove ideje o učenju i poučavanju, pisane još u 14. stoljeću, mogu se primijeniti u savremenom pedagoškom diskursu, pa se tu “može vidjeti kako njegovi spisi o obrazovanju imaju univerzalni značaj – kroz stoljeća i kroz kulture” (Maniam, 2016: 125).

Iščitavajući obrise suštinske veze između orijentalno-islamske i zapadne filozofije o odgoju i obrazovanju, možemo pronaći brojne podudarnosti, ali i originalnosti i na jednoj i na drugoj strani. Na primjer, iranski filozof Khosrow Bagheri Noaparast (2016) ima nekoliko pristupa islamskoj filozofiji odgoja i obrazovanja. Prvi pristup ogleda se u skladnosti, drugi u oprečnosti ili različitosti, a treći u kombiniranju snaga prva dva pristupa između zapadne filozofije odgoja i orijentalno-islamske filozofije odgoja. Prema Aliću (2018: 260) orijentalno-islamska filozofija odgoja manje je poznata na Zapadu s obzirom na njegovu “dominatnu usmjerenost na egzaktnost”. Često razlog tomu nije egzaktnost, nego nerazumijevanje orijentalno-islamskog konteksta i izvorišta (Kur'ana i Hadisa) takve filozofije. Cilj odgoja u orijentalno-islamskoj filozofiji odgoja je *savršen* čovjek koji je suprotan *animalnom* čovjeku. Animalni čovjek je onaj koji

se rađa s potencijalitetom unutar sebe i slobodom samooblikovanja istog tog potencijaliteta, a savršeni čovjek je onaj koji taj potencijalitet razvija, usavršava i uz pomoć vlastitog samoaktiviteta transformira i samooblikuje svoje vlastito biće.

8.1. Orijentalno-islamski pojam čovjeka i njegov pedagoški potencijal

U orijentalno-islamskoj filozofijskoj perspektivi najjednostavnije prikazan čovjek (insan)³⁴ je trodimenzionalna kompozicija sastavljena od tijela, duha ili ruha i duše ili nefsa. Duh čovjeka posjeduje um ili intelekt koji “vuče čovjeka ka višim svjetovima”. Duh ili ruh dio je “božanske prirode u čovjeku” tj. primordijalne prirode – *fitret*, dok je duša ili nefs ono nagonsko u čovjeku, koju razumijevamo kao stepenovanu zbilju u čovjeku: od mineralne, biljne, životinjske i ljudske, do smirene / melekutske, one koja je zadovoljna Bogom (*radiya*) i ona s kojom je Bog zadovoljan (*mardiya*). Ako je duša karnalna, onda je bliža nagonu i destruktivnoj sili (Kur'an, Yusuf, 53). Što je više svjesna sebe (*lawwama*), to više teži svjetovima povrhu našega srca, to jest melekutskom / imaginalnom svijetu Božanskog. Svi spomenuti stupnjevi duše, pozitivni i negativni, samo su različita lica duha (*ruh*) koji zahtijeva da se duša vrati natrag kući – kraljevstvu Božijeg Naloga, kako bi postala neporočna i kreposno realizirana duša. Ono što je čovjeku dato rođenjem je dar intelekta ili spoznaje, dar vjere ili vrlin i stida ili morala³⁵, koji se iz stanja potencije³⁶ (*mumkin*) ili otvorene mogućnosti odgojem i obrazovanjem ozbiljuju (*maf'ul*) (Hafizović, 2017). Duša, duhovno srce, intelekt, stvaralačka imaginacija (*khayal*) i duh samo su potencijalna duhovna središta kojima Bog dizajnira ljudsku iskonsku

³⁴ Usp. termin *insan* u arapskom jeziku je množinski oblik riječi koji obuhvata i duhovnu i fizičku stranu čovjeka. Ovaj termin podrazumijeva onu osobu u kojoj su uravnotežene ove dvije čovjekove dimenzije. U tom kontekstu, neki orijentalno-islamski filozofi razvili su ideju o “savršenom čovjeku” (Ibn Arebi) koja se može postići tom uravnoteženošću “fizičke i metafizičke strane” čovjeka.

³⁵ Usp. Komensky (1954: 36) navodi identične darove koje čovjek dobiva rođenjem, a to su “znanje, vrlina i pobožnost”.

³⁶ Usp. Bašić (1999), Slatina (2002, 2006a, 2023), Siljander i Sutinen (2012); Siljander, Kivelä, i Sutinen (2012), Kontio (2012), Komar (2017).

prirodu (*fitra*), a na čovjeku je da ih uz pomoć odgoja i obrazovanja, kroz samooblikovanje i urednu životnu praksu razvije i prevede u stanje stvarnih duhovnih organa čovjekovog duhovnog bića. Briga za sjeme udahnuto u čovjeka rezultirat će plodom ili neostvarenjem te klice. Čovjek se rađa kao tjelesno biće u koje je udahnut Božiji ruh³⁷. Usavršavanjem duše čovjek je u stanju da se uzdiže i približava ruhu, tj. ontološkoj postelji, koju Kur'an oslovljava kao *khuluq ʾazim*, ili najuzoritiju prirodu koju Bog kao paradigmu pokazuje svjetovima i *Bitku* u sebi.³⁸

Bezgranični potencijal u orijentalno-islamskom poimanju čovjeka leži u ontološkoj postelji (*fitra*) koju odgajanik putem odgoja i obrazovanja postupno prevodi u temeljne kognitivne i etičko-moralne odlike Božijih Imena kao poluga svekolikog postojanja (El-Ghazālī, 1995) Bitka u samootkrivanju, tj. tek ga pretače u oblik i daje mu ozbiljenje. Tako čovjek, ili tako jedna živa duša, u konačnici svoga zemaljskog života postaje *savršenim čovjekom*³⁹: sjenom Božijih Imena i Atributa, ili zastupnikom Božijim na Zemlji (*khalifatullah*) ili sveobuhvatnom egzistencijom (*kawn jami'*) ili sukusom svekolikog postojanja (*mukhtasar al-wujud*) (Hafizović, 2017).

Već u ovim temeljnim strukturama vidljivi su pedagogijski momenti koji su strukturalno vrlo usporedivi s nacrtom pedagogije koji nam se otkrio kroz analizu temeljnih pedagogijskih kategorija. Gore spomenuti momenti vraćanja duha kući, zatim moment odnosa temeljne potencije duha koja se ozbiljuje odgojem i obrazovanjem, te naposljetku moment kretanja duha prema najuzoritijoj prirodi koju Bog postavlja kao paradigmu svakako mogu predstavljati i opći okvir pedagogijskog mišljenja. Ako se uzme ovaj moment vraćanja duha kući, pri čemu je kuća ova najuzoritija priroda, a čovjek je mogućnost kretanja u obzoru mogućnost-ozbiljenje, tada ova najuzoritija priroda i kuća nalikuju na onaj moment koji

³⁷ U judeističko-hrišćanskoj tradiciji odgoj je oblikovanje i podrazumijeva prisutnost božanskog u čovjeku. Odgoj / obrazovanje / *Bildung* je izvedenica iz riječi *bild* – slika, što je podrazumijevalo da čovjek u duši nosi lik božiji (Bild Gottes), koji treba oblikovati kako bi postali bliži Bogu (Cvejić i Krstić, 2020).

³⁸ Usp. Mollenhauer (2014) smatra da stapanjem čovjekove duše s dijelom božanskoga u sebi dobiva svojstvenost njegova bića.

³⁹ Usp. Valjevac, M. (2023) *Savršen čovjek u tefsiru, hadisu i tesavvufu* – s posebnim osvrtom na Šejha Mustafa efendiju Čolića. Sarajevo: Dobra knjiga.

smo uspostavljajući pedagogijske kategorije na tragu klasične njemačke filozofije nazivali umom. Um je tamo bio jedinstvo slobode i odredbenog principa u kretanju obrazovljivosti-obrazovanja. Odredbeni princip uma dolazi iz onoga što je Platon otkrio kao ideju. U ovome kontekstu, božanska paradigma predstavlja jedan takav istinski odredbeni moment. U tome smislu, ovdje je riječ o vraćanju čovjeka idejnosti, umnosti i božanskosti. Božanski princip ovdje je princip određenja. No, taj princip inicijalno u čovjeku postoji kao mogućnost otkrivanja i kretanja prema ovom božanskom principu, ne kao već unaprijed formirana aktualizacija tog principa u čovjeku. Na taj način, strukturalno gledano, ovdje imamo istu dinamiku, istu formu koja je bila prisutna kad smo govorili o pedagogijskim kategorijama: obrazovljivost se posreduje obrazovanjem i posredujući se na taj način progresivno biva određivana sve većom puninom uma. Bitno je reći da ovdje ne želimo sadržajno i u pogledu smisla svoditi jedan oblik razumijevanja čovjeka na drugi. Ono što želimo jest prije svega promotriti *formu* i *dinamiku* te forme jer upravo u tim momentima pronalazimo pedagogičnost. Naša konstatacija usporedivosti ovdje se odnosi upravo na taj formalni, strukturalni i dinamički moment čovjeka. U tome ključu raditi ćemo i daljnje komparacije, pri čemu je ključno držati na umu da se jedna tradicija iskustva ne može i ne smije svoditi na drugu. Komparacije koje radimo nemaju intenciju poistovjećivanja, već identificiranja usporedivih formalnih i dinamičkih momenata kroz koje se može identificirati logika pedagoškog kretanja.

Čovjek je jedino živo biće na svijetu koje ima dva načina vraćanja Gospodaru, prema Chitticku (2023). Prvi povratak je obavezan jer je prirodni razvoj stvaralačkog procesa života, dok je drugi dobrovoljan. U čovjeku je udahnuta sloboda i potencijal da se samousavršava i vraća Bogu kroz dobrovoljno usavršavanje duše, jer iako je sopstvo “uronjeno u svijet”, iznutra je “otvoreno prema Beskonačnom” (Chittick, 2023: 106). Samo je čovjek biće slobode pa tako ima i mogućnost za samoodređivanje. Upravo ta neodređenost i sloboda čovjeka da se određuje daje legitimnost procesu samoformiranja i samoozbiljenja. Za Ibn Sinu⁴⁰ (prema Hafizović, 1999a: 5) “zbilja, oslovljena Esencijom na razini jednostnosti (*ad-dat al-ahadiya*),

⁴⁰ Ibn 'Arabi, *Fusus al-Hikam*, pp. 117, 199.

u svojoj istinskoj naravi nije drugo doli čisti i jednostavni Bitak (*Wudud*) u mjeri u kojoj jest Bitak. Ona nije uvjetovana ni preodređenjem niti neodređenjem, jer ona je u sebi odveć sveta (*Muqaddas*) da bi se odredila bilo kakvim sopstvom ili bilo kojim imenom. Ona nema bilo kakvo određenje ili ograničenje; čak ni sjenka od mnoštva ne postoji u njoj.” Božiji poslanik Muhammed, a.s., ju je opisao riječima: “*Kanallah wa ma kana shy’un mahu* – Bog kao takav bijaše i jest, i s Njim ništa ne bijaše ni ranije niti sada” unatoč svjetovima mnoštva. Unutar čovjeka položene su nevidljive duhovne *zbilje* (*haqa’iq*), jer svaki pojedinačni ljudski mikrokozmos sukus je Postojanja ili ‘banka’ matičnih ćelija univerzuma. Sve što je u Makrokozmosu raspršeno u parčićima, snagom sinteze posloženo je i smireno u svaki pojedinačni ljudski mikrokozmos, pa se, stoga, čovjek zove *malim svijetom* (*alam saghir*), a univerzum se naziva *velikim čovjekom* (*insan ka-bir*). Imena Božija *forme* su Božijeg Bitka u svjetovima vidljivih oblika ili, tačnije, u svijetu materijalne (*’alam al-mulk*), u svijetu imaginalne (*’alam al-malakut*) i u svijetu duhovne ili mentalne egzistencije (*’alam dhihni*), dok je Bog kao takav lišen svake forme, to jest bezobličan je i neosoban (Hafizović, 1999, 2017). Čovjekova zbilja očitovana je u ontološkoj dimenziji Čovjeka, pa se i ozbiljuje na ontološkoj razini sveobuhvatnog imena “Allah” (Ibn Sina, prema Hafizoviću, 1999). Zato je čovjek potencijalni makrokozmos, a ostvareni mikrokozmos – stvorenje koje predstavlja sukus Bitka u svekozmičkom razvijanju (Hafizović, 2017). Na svakom čovjeku je da se ostvari u svjetlu najljepših odlika Božijih Imena, čijom formom je ispisan Makrokozmos, dok je njihovom suštinom *in potentia* dizajniran svaki pojedinačni mikrokozmos – čovjek.

Čovjek se rađa kao nesavršeno i nepotpuno biće, pa se njegovo fizičko biće upotpunjava (fizičkim, biološkim) rastom, a njegovo duhovno biće odgojem i obrazovanjem. Na sve čovjekove fizičke i duhovne entitete (*fizičke* i *metafizičke*) potrebno je odgojno-obrazovno djelovati posredujući mu istovremeno kognitivne, etičke i moralne vrijednosti.

Tako je duša čovjeka manjkava, ali je plastična i odgojiva poticanjem onoga što je već dio čovjekove biti.⁴¹ U islamskoj vjerujućoj i mislećoj

⁴¹ Čovjek rođenjem posjeduje dušu koja nije razvijena, ali sama je po sebi potencijal koji se treba razviti, a tu ulogu ima odgoj i obrazovanje (Buber, 2002).

tradiciji duša je tajanstveni duhovni entitet koji dolazi iz svijeta samog božanskog Naloga (Kur'an, *El-Isra'*, 85). Za nju se, čak, izričito ne tvrdi da je opće stvoreni kvalitet, već udahnuti ili uljeveni entitet. Duša u tijelo biva udahnuta čista, neporočna i neopterećena bremenom grijeha. Naša djela, poroci i grijesi dovode je u stanje zla i pretvaraju je u tiranina, u *faraona našega bića*, umjesto da bude kraljica svakog ljudskog mikrokozmosa što i jest njena zadanost (Hafizović, 2017). Ona u sebi već u predujmu nosi sve kognitivne, etičke i moralne potencijalitete ljudske prirode koji se mogu razvijati u potpun, savršen i neporočan duhovni entitet našega bića. Riječ je, zapravo, o tome da se čovjek usavrši potpuno (ideja o *savršenom čovjeku*), a ta potpunost djelimično se postiže odgajanjem (kultiviranjem) i obrazovanjem svih dimenzija čovjekova postojanja (El-Ghazālī, 2006). Ove ideje ponovno imaju izrazitu sličnost s time da obrazovljivost u čovjeku funkcionira kao neodređenost, čista potencija, potreba za aktivitetom, dok je punina obrazovanja u njegovom odredbenom momentu ono čime se usavršavamo. Čovjek kao potencijalitet već unaprijed jest punina svojeg ozbiljenja, ali, kako bi Hegel rekao, *po sebi*, dok u smislu realizacije tek treba postati *za sebe* ono što po sebi već jest i u tome postajanju se spojiti s višim principom, ovdje pojmljenim kao božanstvo. U Hegelovoj filozofiji ovo postajanje realizira se kao proces samoposredovanja ideje ili kao proces dolaska ideje sebi samoj. Ideja se pritom samoposreduje kroz čovjeka, odnosno kroz duh na način da ono što u početku povijesti postoji kao mogućnost, kao ono po sebi, ali koje u klici već sadrži svu puninu svoje moguće aktualizacije, kroz vremenito samoposredovanje i zbivanje povijesti otkriva sebe samo, dolazi do sebe-svijesti i postaje vlastita aktualizacija i ispunjenje. Naravno, razlike se sada pronalaze u tome što se smatra odredbenim momentima u cijelom ovom procesu i što je ova savršenost – je li ona određena racionalitetom, kojom formom racionaliteta, umom, vrijednostima, vrlinama ili nečim trećim. Jednako tako, razlike se mogu tražiti u tome je li ovaj proces u smislu vremena nešto što ima kraj ili nema kraja. U pedagojskoj verziji koju smo razmatrali, ovaj proces nužno ostaje otvoren u smislu da obrazovanje nema kraja i u tome smislu nema finalnog ispunjenja čovjštva. Ideja savršenstva u pedagogiji više funkcionira kao regulativna ideja, ali pedagoško kretanje uvijek ostaje otvoreni, vremeniti, historijski proces. S druge strane, božansko biće se dominantno poima

kao van-vremensko, nad-vremensko i ukoliko se govori o mogućnosti sjedinjenja s takvim bićem, tada to sjedinjenje i na njemu utemeljena ideja savršenstva implicira svojevrсни izlazak iz vremena.

Čovjeka odgaja, duhovno njeguje i usavršava *istina* koju dohvaća svjetlom spoznaje (El-Ghazālī, 1995), što predstavlja duhovnu vrlinu (*fada'il*) koju ozbiljuje vrlinom ethosa (*edeb*) i moralne krijeposti (*makarim al-akhlaq*). Čovjek se usavršava cjeloživotnim oplemenjivanjem duše (*nafs*), uma (*'aql*), duhovnog srca (*fuad*), duha (*ruh*) i stvaralačke imaginacije (*al-khayal*), kao i svih drugih fizičkih osjetila ili organa osjetilne spoznaje. Cjeloživotno zasađivanje temeljnih odlika dobra, plemenitosti, pravednosti, milosti, ljepote i ostalih atributa koje emitiraju suštinska značenja lijepih božanskih Imena (*al-asma' al-husna*) poluga je svekolikog postojanja čovjeka (Hafizović, 2017). U ovim idejama vidimo širinu dimenzija u kojima se čovjek poima. Istina se dohvaća spoznajom, što je moment otkrivanja istinskog bitka našim umom – ponovno ono što iznutra vodi logiku obrazovanja. S druge strane, vidimo niz dimenzija čovjeka – poput duhovne vrline ili ethosa – koje označuju praktičke dimenzije čovjekovog (su)bivanja i njegovog aktiviteta. Dalje, vidimo da se ovdje uz um i spoznaju radi i o srcu, stvaralačkom biću čovjeka, ali i osjetilnom (estetičkom) biću čovjeka, što su sve vrlo važni momenti koji moraju biti uključeni i u pedagoško bivanje. Ovdje se svakako može govoriti o jednom potpunom, nereduktivnom poimanju dimenzija čovjeka, jednako kao što smo u govoru o pedagogijskim kategorijama naglašavali da se pedagoško posredovanje dešava *iskustvom* (a ne tek razumom), pri čemu taj pojam iskustva mora uključivati sve ove dimenzije čovjekovog bića. Pojam *Bildunga* je u tom pogledu bio adekvatno nereduktivan.

Valja naglasiti da je čovjek, pedagoški gledano, u svakom trenutku njegova života nedovršen i nesavršen tj. da je bezgranični potencijal, koji se kultivira, poboljšava i razvija, odnosno samooblikuje vlastitom aktivnošću: prvo uz podršku druge osobe – pedagoškog autoriteta, a kasnije i potpuno samostalno. Čovjek je krunsko Božije stvorenje i punina samoraskrivajućeg božanskog Bitka u univerzumima s ovu stranu zvijezda (Kur'an, *Et-Tin*, 4), ali se čovjek svojom neurednom životnom praksom, neodgojem i neobrazovanjem spušta na najniže egzistencijalne i etičko-moralne razine (Kur'an, *Et-Tin*, 5).

Ibn Sina, El-Ghazzali, El-Attas i drugi filozofi priznaju da svako svojstvo čovjekove duše ima odgovarajuću ulogu u skladu s čovjekovom prirodom i kognitivnim procesima. Čovjek kao krunsko Božije stvorenje, kao jedino misleće biće u kozmosu posjeduje deset spoznajnih kapaciteta koji mu omogućavaju da spozna egzistenciju i suštinu vlastitoga bića, ali i drugih bića. Deset spoznajnih kapaciteta u nama su naše kognitivne alatke čiji spoznajni doseg je tako raspoređen da dohvaćaju predmete spoznaje na svakoj razini Bitka. Čovjek je obdaren s pet tjelesnih (*al-a'da'*) koji prekrivaju svijet osjetilnoga (vid, sluh, miris, okus i dodir) i pet duhovnih (*'ilm 'aqli*) spoznajnih kapaciteta kojima obuhvatamo neposredne (*'ilm kashfi*) i transcendentne (*'ilm muta'ali*) spoznaje (*al-jawarih*) što ujedno prekriva lepezu cjelokupnog postojanja. Duhovne kapacitete El-Ghazālī (2006) pojašnjava kroz četiri spoznajne odlike ili kognitivne kapacitete bića: *aql* (intelekt) *nefs* (duša), *qalb* (srce) i *rūh* (duh), a sve su one uključene u intelektualne, iskustvene, intuitivne i duhovne aktivnosti čovjeka. Hafizović (1995, 1999, 2017, 2019) ističe da su, ipak, orijentalno-islamski filozofi (npr. Ibn Sina) analizirali i stvaralačku imaginaciju kao peti duhovni spoznajni organ čovjeka. Stvaralačka imaginacija (*khajal*) je nešto posve drukčije od uobrazilje ili fantazije (*wahm*), ona je stvarni organ spoznaje. Prema Hafizoviću (2017, 2019) ona vrši dvostruku ulogu: kognitivnu i kozmološku, jer da nema njene kognitivne odlike, ne bismo mogli sanjati istinita snoviđenja koja su četrdeset i šesti gradus vjerovjesništva, niti bi glasonoše Božije mogli primati božansko otkrovenje / objavu (*wahy*) i prevesti je u verbaliziranu formu nadahnuća. S druge strane, kada ne bi bilo stvaralačke imaginacije u njoj kozmološkoj funkciji, svjetovi vidljivoga postojanja ne bi se mogli pojavljivati, jer ona je u toj ulozi sama 'zdjela Bitka' (*mahall al-wujud*) koja omogućava da se duhovni entiteti (*al-ma'an*) Božijih aktualizirajućih / teofanizirajućih Imena pokažu u konkretnoj osjetilnoj formi (*sura*) (Hafizović, 2017, 2019).

Počevši od intelekta (*aql*), kao najviše duhovne razine uma čija pro-nicljivost je takva da zuri (*al-basira*) u same transcendentne jezgre stvari i pojava, Ibn Sina (prema Bodžnurdi, 2011; Eydi, 2012; Hafizoviću, 2017; El-Zeera, 2019) razlikuje pet razina intelekta: prvo, potencijalni intelekt (*'aql bi'l-quwwa*) koji je duhovna svojstvenost svakog čovjeka, koji se treba prevesti u stanje *in actus* kako bi postao materijalni intelekt (*al-'aql bi'l-malakah*),

potom, u habitualni ili dispozitivni um, potom u daljnjem duhovnom sazrijevanju prerasta u djelatni / praktični (*intellectus practicus*) um (*al-'aql bi'l-fi'l*), a na kraju razvoja prerastao je u stečeni um (*al-'aql bi'l-mustafad*). Potencijalni um koji je u stanju *trpnosti*, pod utjecajem djelatnog uma čini da inteligibilno, koje je samo po sebi lišeno egzistencije, prerasta iz potencijalnosti u aktualnost. Potencijalne stvari su pritajeni realiteti (*a'yan thabita*) koji su, kao čiste ideje, prisutni u božanskome Umu / Sveznanju, ali su lišeni egzistencije, jer kada bi imali egzistenciju, tada bi bili u partnerskom odnosu s Bogom, što se u teologiji i filozofiji naziva teorijom o paralelnom bitku. Ove ideje su vrlo usporedive s Aristotelovom filozofijom, koja je suštinski oblikovala same temelje pedagogijskog mišljenja, kako je to vidljivo već kod Komenskog. Cijela naša distinkcija i interakcija obrazovljivosti i obrazovanja uspostavljena je na relaciji koja je u bitnome ista kao ova relacija potencijalnog intelekta i materijalnog intelekta. Dalje, djelatni um Ibn Sina (prema Bodžnurdi, 2011: 90) naziva "darovatelj oblika" (*wahib al suuwar*, lat. *dator formarum*) – onaj koji sebi daje oblik. Ovdje su djelatni um i stvaralačka imaginacija u sinergijskom suodnosu. Također, Ibn Arebi (1911) govori o tome da srce pojedinca postaje "primateljskog oblika" na osnovu vrline i snage da se sam saobražava. Aktivni ili stvaralački intelekt (*al-'aql al-fa'āl*) je božanski, apsolutni i sveobuhvatni Um (*al-'aql al-mutlaq*). U pedagogijskom zbivanju, ovaj djelatni um manifestira se i kroz teoretičku i kroz praktičku sposobnost subjekta. Već smo govorili u kontekstu analiza svih pedagogijskih kategorija, da pedagogijsku teoriju poimamo u klasičnom filozofijskom smislu kao sposobnost misaonog promatranja. Ovo misaono promatranje jest doslovno prevođenje bitka po sebi u bitak za sebe u našoj samosvijesti, potencijalnog bitka u aktualni bitak, obrazovljivosti u obrazovanje. Na taj način događa se čovjekovo unutarnje samoformiranje. S druge strane, u svojoj praktičkoj dimenziji djelatni um je ono što istinsku spoznaju, spoznati bitak, ono što je teorijsko i unutarnje, na tragu daljnjeg stvaralačkog djelovanja unosi u svijet i time formira materijalnu egzistenciju, kulturu, historiju.

Duša/nefs je stepenovana duhovna zbilja koja može razvijati uzlazno-spoznajno-pozitivni ili silazno-negativni smjer kretanja ovisno o tome kako je discipliniramo ili nediscipliniramo. Mevlana Dželaludin Rumi (2014) slikovito prikazuje uzlazno-spoznajni i etičko-moralni put ljudske duše koja, uljevena u ljudsko tijelo, kreće iz kraljevstva mineralnog, potom

biljnog, životinjskog i ljudskog, da bi na kraju završila u neposrednoj Božijoj Blizini kao duša s kojom je Bog zadovoljan (*nafs mardiya*). Osnove čovjekove duše čine: vegetativna (*an-nabātiyah*), animalna (*al-hayawāniyah*) i racionalna (*an-nātiqah*) duša (El-Ghazālī, prema Ref'i, 2012). Dušu/*nafs* koja je spregnuta s tijelom, previše obuzeta nasladama ovoga svijeta, razumijevamo kao karnalnu ili putenu dušu. Međutim, postoji i *nafs mutamainna* (smirena duša), ona koja je ušla u savršenu duhovnu ravnotežu. Stepenuvanje duše El-Ghazālī (1995) opisuje kroz objašnjenje razine svjetlosnih ljudskih duša kroz spoznaj. Za njega je prva razina osjetilna duša (*a-rūhil-hāss*) koja prima sve što joj isporuče tjelesna osjetila i tada je riječ o životinjskoj duši. Druga razina duše je uobraziljska duša (*er-rūhul-hijālī*), dakle ona koja čuva ono što dolazi putem osjetila i pamti pohranjujući u riznice sebe da bi to izložila raz/umu, koji je iznad osjetilne duše. Treća je raz/umska duša (*er-rūhul-aklī*) do koje dolaze vanjska značenja od osjetila i uobrazilje. Četvrta razina predstavlja diskurzivnu dušu (*er-rūhul-fikrī*) koja "uzima čiste razumske spoznaje i među njima uspostavlja saobraćavanja i podudarja iz kojih izvodi zaključivanjem (*ve jestentidžu minhā*) prefinjene spoznaje" (El-Ghazālī, 1995: 96). Petu razinu naziva sveta poslanička duša kojom su odlikovani Božiji poslanici, koji spoznaju Božanska znanja, što raz/umska i diskurzivna duša ne mogu.

Prema El-Attasu (1999), sebstvo je povezano s tijelom i dušom i ono se dijeli na dvije kategorije: (1) tjelesno kao animalna, nekultivirana duša (*an-nafs al-hayawaniyah*) i (2) racionalna duša (*an-nafs an-an-natiqah*). U islamskom učenju razvoj sebstva ovisit će od toga kojoj se od ove dvije kategorije posvećuje više pažnje, daje više prostora i prednosti u odnosu na drugu. Sebstvo ovdje nužno ne mora biti duša, nego čovjekov ego ili izopačeno lice duše koja kao tiranin, ili faraon, ili Iblis našeg bića nastoji destruirati čovjekove unutarnje univerzume: intelekt, srce, duh i stvaralačku imaginaciju i prevesti ih u njihove suprotnosti. Sebstvo u smislu našeg neurednog ega predstavlja 'nezvanog sultana' u nama koji nastoji zauzeti naše srce kao 'prijestolje Svemilosnoga' i odande izgnati Božiju Prisutnost (Hafizović, 2017). Stoga ga treba *srezati*, kako ističe *Muhammed, a.s.*, jer to je onaj veliki *džihad* (borba) koji u sebi vodi svaki čovjek, i to u smislu vlastite cjeloživotne borbe sa samim sobom i protiv vlastitih neurednih postupaka. Kao i duša, disciplinirati se moraju srce i um, jer bi, u protivnom,

i ovi spoznajni kapaciteti mogli zapasti u stanje duhovnog strabizma i stoga nam nuditi pogrešnu predstavu o stvarima oko nas.

Prema Bagheri (2019), čovjek je spoj tijela i duše (jer je čovjek biće sinteze) te ukoliko jedan od ovih segmenata učinimo slabijim, to dovodi do slabljenja i drugog. Dakle, jačanjem duše, čovjek jača i tijelo koje je poput terena u kojem se duša kreće. Duša i tijelo razlikuju se po svojim svojstvima, međutim, oni su uzajamno povezani i razumijevamo ih u njihovom međudnosu – “tjelesno je ono što se opaža osjetilnim, a duhovno ono što se opaža intelektom, a čemu daje formu razmatrajuća misao” (Chittick, 2004: 17). Upravo je stvaralačka imaginacija zadužena za priskrblijevanje vidljive forme nevidljivim entitetima. Ibn Miskawayh (prema Darmawati, Dalle, Amdar, Mustamin, 2020), kao jedan od vodećih mislilaca islama, mišljenja je da tijelo i duša imaju uzajamni utjecaj jedno na drugo i da obrazovanjem tijela odgajamo dušu⁴². Na drugoj strani, Šejh Išrak (Šihabudin Jahja ibn Habab Amirak Suhrevardi) oponira ovakvom stavu o instrumentalizaciji duše u tijelu – kao što je vidi Platon u smislu “jahača i jahalice” – on smatra da je odnos ove dvije kategorije u čovjeku čežnja ka savršenstvu: razumska duša ne može postići savršenstvo bez tijela, a tijelo da bi se njime upravljalo potrebuje razumnu dušu (prema Behešti, Ebu Džaferi, Faikihi, 2009).

Odgojem se postiže disciplinirano i usmjereno kretanje čovjekove duše jer i u Svetom Tekstu (Kur'anu), a kasnije i u filozofiji i teoriji spoznaje, navode se stepeni (El-Ghazālī) duše koji ujedno označavaju i stepene kultiviranosti, odgojenosti čovjeka. Iz ovoga proizlazi da se u orijentalno-islamskoj teorijskoj perspektivi odgojenost, kultiviranost čovjeka stepenuje, odnosno kategorizira: od animalne do smirene duše⁴³: mineralna (*jumudiya*), biljna (*nabatiya*), životinjska (*hayawaniya*), ljudska (*natiqa*), tiranska (*la-ammara bi'ssu'*) duša koja sebe kori (*lawwama*), zadovoljna duša (*radiya*), duša kojom je Bog zadovoljan (*mardiya*) te smirena duša (*mutmainna*). (El-Ghazālī, 2006, 2007; Ibn Sina, Ibn Miskawayh prema

⁴² Slično viđenje ima i Rousseau: “Telo mora da ima snage ako hoće da se pokorava duši: dobar sluga mora biti snažan. ... Nejako telo slabi dušu” Rousseau (1989: 33).

Također, i kod Vuk-Pavlović (2008: 212) “riješiti se tjelesnih spona bio bi zadatak ‘duše’ i ujedno njezino oslobođenje i spasenje.”

⁴³ Osnovni točak čovjekovog duhovnog kretanja je volja kojom upravljaju strast i želja pa je Komensky (1954) mišljenja da ih se treba opteretiti kako bi razum dobro odmeravao kretanje.

Hafizoviću, 1999a) U islamskoj vjerujućoj i mislećoj tradiciji sve je slojevito i stepenovano, ništa nije jednoznačno niti jednodimenzionalno, posebno kada su u pitanju sveti tekstovi Kur'ana i Hadisa. Tako Muhammed, a. s., kaže da svaki kur'anski ajet, primjerice, ima svoje vanjsko (*zahir*) i unutrašnje (*batin*) značenje, potom unutarnje vanjskog (*batin az-zahir*), i vanjsko unutarnjeg (*zahir al-batin*).

Zanimljiv pristup čovjekovoj duši ima i Smailagić (1990), prema kome je duša besmrtna duhovna ili inteligibilna supstanca, a sastoji se od *nefsa* – sebstva i *ruha* – dašak Božiji. Hafizović (2017:11) je, također, stajališta da se duša nalazi između zemaljskog (*nefsa*) i nebeskog (*ruha*), koja kao takva može slijediti najkvalitetnije spoznaje od organa duhovne spoznaje koje su iznad nje “slijediti vlastitu *scala perfectionis* i put sopstvenog samousavršavanja i vraćanja vlastitom nebeskom licu – prototipu”. Rumi (2011) slikovito prikazuje duhovnu ljestvicu ili ljestvice bitka / bića (*scala perfectionis*), opisujući razvitak čovjeka u njenom cjelovitom egzistencijalnom luku *od embrija do uma* (Chittick, 2005; Hafizović, 2015). Duša je odgovorna za djelovanje našeg vlastitoga bića, jer je ona u orijentalno-islamskom diskursu vladarica ljudskog mikrokozmosa koja treba da nadzire, korigira i usmjerava ljudske postupke, usmjerava težnju ka Bogu. Ibn Miskawayh (prema Hafizoviću, 1999a) čežnju definira u smislu pokretača svake stvari koja teži k Bogu: *kullu shay'in yataharraku bi shaqkin ilayhi* ili *Svaka stvar se giba usljed čežnje za Njim*.

Duhovno srce ili *qalb* jedan je od spoznajnih organa u kojem je smješteno dobro i zlo, svjetlo ili tmina, ovisno o čovjekovom odnosu prema njemu. Duhovno srce je “prefinjeni kvalitet koji predstavlja suštinu čovjeka: to je ono čime čovjek razumijeva, shvaća i spoznaje, to je ono kod čovjeka što prima naloge, ono što biva kažnjivo, ukoravano i obavezivano” (El-Ghazālī, 2006: 12). Ukoliko se srce *hrani* vrijednostima spoznaje i vjere, ono poprima svjetlost razboritosti i pravilnog vladanja, a ukoliko u njega propuštamo neznanja i iskrivljene vrijednosti, naše srce duhovno umire. U duhovnom srcu, kao organu vizije i neposrednog motrenja, nalazi se intelekt kao mjesto intuitivnog poimanja i tumačenja, a cjelokupno refleksivno srce, prema Hafizoviću (2017: 141), ima “svojstvo neposrednog raskrinkavanja, dodirivanja i kušanja dosegnutih duhovnih zbilja” te je kao topos u kojem se ušatoruje vjera.

Refleksivno srce spoznajno dodiruje same suštine stvari i najneposrednije ih kuša, jer je ono naše *oko* u transcendenciji i ogledalo formalne i fundamentalne slave Božijih Imena čija slava se ondje odražava. Stoga, Bog, kako kazuje Muhammed, a.s., ne gleda u naše likove / forme, već zuri u naša srca (Muslim, *Birr* 32) u kojima se vodi cjeloživotni boj našeg ovdašnjeg trajanja. Takvo srce je topos u kojem se ušatoruje vjera koju Bog pod vidom svjetla mudrosti spušta (Ibn Maja, *Muqaddima* 9). Srce ima moć neposrednog motrenja u zbilje duhovnih entiteta, jer mu to omogućava stvaralačka imaginacija koja, kao kozmološki topos Bitka, gornjim svjetovima Bitka pokazuje suštinska lica osjetilnih stvari, a donjim svjetovima Bitka u osjetilnim formama prikazuje duhovne zbilje pojava iz svijeta mentalne egzistencije *'alam dhinni* (Hafizović, 2013). Samo prosvjetljeno srce može u punini realizirati Dahove Milostivog (*Nefsi Rahman*) (Krčalo i Džafić, 2018).

Ruh je najuzvišeniji stupanj čovjekove duše. Ruh je sama intima *fitre* – primordijalne prirode ili ontološke postelje koja čini čovjeka bićem krunskih najdragocjenijih razmjera (Hafizović, 2017). Usavršavanjem duše čovjek se nastoji približiti savršenom, nebeskom licu duše koja simbolizira *ruh* dovodeći je u suodnos sličnosti s njim (*tamathul, imitatio*). *Ruh* kao organ spoznaje pripada “svijetu Božijeg Naloga, a to je svijet čistih neprotežnih esencija (*al-mujarradāt, res cogitans*) i intelektualnih svjetlosti (*al-anwār, ar-rūhya*)” (Hafizović, 2017: 9).

Dalje, stvaralačka imaginacija je organ spoznaje koji raspolaže s kognitivnom (*'ilmi*) i kozmološkom (*kawni*) dimenzijom s nekoliko mogućih značenja: razdjelica tjelesnog i duhovnog, bitka i ništavila, zbiljnosti i stvarnosti, ljudskog i božanskog, zapravo je *svojevrсна duhovna hermeneutika* (Hafizović, 1995) ili *nebeska zemlja simbola* (Hafizović, 2019). Tako, prema Hafizoviću (2017) u svojoj kozmološkoj dimenziji stvaralačka imaginacija je pregrada (*barzakh*) koja razdjeljuje razine Bitka i ne dopušta da se one uzajamno miješaju, jer bi bez te njene uloge Makrokozmos bio samo puka amorfn masa u kojoj se ne bi raspoznavale ni forme niti suštine stvari i pojava. U užem smislu riječi, ona se, u kozmološkom kontekstu, može promatrati i kao međusvijet (*mundus imaginalis, 'alam al-malakut*) u kojem se *ovaploćuje* duh i oduhovaljava tijelo, tj. u *Barzakh*u ili *Međusvijetu*, kao domovini ljudske duše u koju se duša vraća nakon smrti tijela,

duša poprima novo tijelo, profinjeno tijelo (*jism latif*) koje je sastavljeno od profinjenih, prozračnih, suptilnih počela kao *jism mithali* ili *tijelo uskr-snuća* (Corbin, prema Hafizoviću, 1995).

Kozmološki obrazac neograničene, apsolutne imaginacije predstavljen je tako da se između Bitka i ništavila nalazi egzistencija kao međuprostor neograničene imaginacije u kojem je satkan imaginarni svijet ili ograničena imaginacija između duhovnog i protežnog svijeta mentalne egzistencije (Ibn Sina prema Chittick, 2021). Najznačajniji segment stvaralačke imaginacije je iz perspektive pedagogije razumijevanje stvaralačke imaginacije kao stvaralačke snage pojedinca “koja je je kadra svoj stvaralački učinak projicirati na bilo kojoj razini bitka, i kao snaga koja je sposobna da se samonabacuje ili samoočituje u formi vlastitog stvaralačkog učinka... čovjek snagom svoje stvaralačke imaginacije stvara predodžbu o svome svijetu” (Hafizović, 1995: 48) o mikrokozmosu i makrokozmosu.

Kao što je za Aristotela čovjek spoj materije i forme, tj. fizičkog i duhovnog, tako i za El-Attasa (1979, 1999) čovjek nije samo vanjština (tjelesno) ili nutarnje (duhovno) biće, tj. nije samo tijelo (*badan*) niti samo duša (*nafs*), već tajnovita sinteza tijela, duše i duha koja čini njegovo sebstvo. Duša je za njega mjesto inteligibilija (*'aqliyat*) (umstva) kojima se rađa duh (*rūh*), duša (*nafs*), duhovno srce (*qualb*) i intelekt (*'aql*). U suodnosu sa svakim od ovih nekoliko duhovnih entiteta duša ostvaruje svoju posebnu svrhu i funkciju. Tako, kada je “uključena u razmišljanje i shvatanje, naziva se *'intelektom*’; kad ovlada tijelom naziva se *dušom*; kad je uključena u primanje intuitivnog prosvjetljenja / iluminacije naziva se *srcem*; a kad se okrene prema vlastitom svijetu apstraktnih entiteta, naziva se *duhom*.”⁴⁴ Zapravo, u stvarnosti duša je uključena u očitovanju sebe u svim ovim stanjima” (El-Attas, 1990. prema Wan Daud, 2010: 77–78).

Za razliku od Platonovog i Sokratovog mišljenja, tijelo koje jeste izvor animalnih moći u orijentalno-islamskoj filozofiji, ipak, nije smetnja duhovnom razvoju, čak, naprotiv, prema El-Attasu (1979, 1999) i El-Ghazāliju (2004, 2006, 2007, 2008) tijelo doprinosi čovjekovom intelektualnom i duhovnom razvoju.

⁴⁴ Usp. Različite semantičke nivoe ovih termina u orijentalno-islamskoj kulturi: Babil Abd al-Kerim (2017), *Qur'anic Terminology: A Linguistic and Semantic Analysis*, The international Institute of Islamic Thought.

Čovjek koji se rađa kao individua nerealizirana je potencija, poput nebrušenog dragulja, čime ostvaruje prava na odgoj kojim čovjek postaje čovjekom (*insanom*) smatra El-Ghazālī. On odgoj promatra kao neophodnost za egzistencijalni i duhovni život, budući da je nezrela duša otvorena za upotpunjavanje. Ovim se otvara prostor za analizu antropološkog određenja čovjeka, ali i odgojivosti i obrazovljivosti čovjeka kao dostojnosti prihvatanja i usavršavanja duhovnog bića. Forma ili Aristotelov *eidos* je oblikovanje, utjelovljenje, određenje materije koja je čovjeku data njegovim postankom (Chittick, 2004). Čovjek u islamu je biće neizmjenjog ontološko-epistemološkog i duhovnog sedimenta (*mawjud al-ijmal*).

Tragom Svetog Teksta, smisao i cilj ovosvjetskog života vidi se u ostvarivanju onosvjetske sreće, a ona se ne može ostvariti bez odgoja i obrazovanja, tj. pročišćavanja i usavršavanja duše i cijelog duhovnog bića jedne osobe. Dakle, odgoj duše usmjeren je ka očovječovanju / humaniziranju duše kroz stjecanje mudrosti, znanja, hrabrosti i ćudoređa. Interesantnim se čini spomenuti metaforički govor⁴⁵ kojim El-Ghazālī (2008: 18) opisuje odgoj gdje ističe potrebu odgajatelja (muršida), koji će iz odgajanikove duše čistiti loše navike i poticati ga za kreposnim i ćudorednim navikama “slično zemljoradniku koji trijebi trnje i ostale štetne biljke sa svoje zemlje, da bi mu plod bio što bolji i obilniji”.

Također, Miskawayh (prema Darmawati i dr. 2020) je mišljenja da se pojedincu, kojem je Bog dao raz/um⁴⁶ kao znak čovjekove nadmoći nad životinjama, kroz odgoj i obrazovanje razvija sposobnost “umovanja”. Posebnu pažnju El-Ghazālī (2008) posvećuje čovjekovom okruženju i ozračju koje je prikladno za proces odgoja i obrazovanja: on smatra da ih je odgajatelj dužan kreirati kako bi se stvorili optimalni uvjeti i pretpostavke za poticanje razmišljanja kod odgajanika. Ovim se ističe teza o principu aktivnosti odgajanika i misaonom krugu koji je nužan u odgojno-obrazovnom procesu. U tom kontekstu, Ibn Haldun (2007) posebnu pažnju posvećuje poticanju na razmišljanje i razumijevanje, a protivi se mehaničkom memoriranju koje ne doprinosi kognitivnom napretku i razvoju

⁴⁵ Usp. Metafore o odgajatelju – kipar i vrtlar, u: Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: temeljna znanja*, Zagreb: Educa, 150.

⁴⁶ Kad pojam raz/um koristimo u odnosu na arapski pojam *ʾaql*, pišemo kosu crtu, jer arapski jezik nema posebnu riječ za *ratio*, a posebnu za um/intelekt.

vlastitoga mišljenja kod odgajnika. El-Attas (prema Wan Daud, 2010: 312) definira mišljenje kao “pokret duše u pravcu značenja, a to zahtjeva imaginaciju (*al-khayāl*). Intuicija – kao pronicljivosti (*al-hads*) ili iluminatnog iskustva (*al-wijdān*) – dostizanje je duše do značenja ili pristizanje značenja u dušu, bilo putem pronalaska dokaza kao u slučaju prvog ili samo od sebe – u slučaju drugog”. I za Ibn Halduna i za El-Attasa misao (*al-fikr*) i mišljenje je gibanje duše. Sposobnost mišljenja se postiže gibanjem raz/uma (analizom i sintezom) kroz pet vanjskih spoznajnih čula: ona su dar od Boga i u službi su uma. (Ibn Haldunu, 2007) Ljudska duša posjeduje vanjska i unutarjna osjetila. (Ibn Sina prema Hafizović, 1995; El-Attas, 1999; El-Ghazali, 2006; Hafizović, 2017)

8.2. Osnovne pedagoške kategorije u orijentalno-islamskoj pedagogiji

Jedan od značajnijih savremenih filozofa iz orijentalno-islamskog kulturno-civilizacijskog kruga, koji se bavio temeljnim pojmovima pedagogije i važnosti procesa odgoja i obrazovanja, jeste Seyd Muhammad Naquib El-Attas. Prema njegovom stajalištu, (1999) osnovni ili elementarni pojmovi za razumijevanje pojmova odgoja i obrazovanja u islamskom konceptualnom sistemu su: znanje (*'ilm*), pravda (*'adl*), mudrost (*hikmah*), iskreno i korektno djelovanje (*'aml*), tačno i ispravno poštujući istinito i stvarno (*haqq*), logika (*nutq/mantiq*), sebstvo (*nefs*), srce (*qalb*), raz/um (*'aql*), red u stvaranju (*tartib*) i poretku ontoloških razina (*maratib al-wujud*), riječi (*ayat*) te interpretacija / tumačenje (*tafsir i ta'wil*). Temeljni pojam El-Attasovog (1999) pedagoškog pojmovnog aparata je edeb, što označava discipliniranje⁴⁷ uma i duše kod čovjeka. Edeb je, prema El-Attasu, svrha, ali i ishodište odgoja i obrazovanja.

Edeb je lijepo ponašanje, život ispunjen svekolikim etičko-moralnim vrlinama. Iz istog semantičkog polja izveden je infinitiv *ta'dib* (odgajanje u

⁴⁷ Usp. “Disciplina menja životinjsko u čoveštvo” (Kant, 1991: 8). “Disciplina sprečava da čovjek svojim životinjskim nagonima odstupa od svoga opredjeljenja, od čovječnosti” (Kant, 1991: 9). Potreba discipliniranja u odgoju znači “ići za tim da se spriječi da životinjsko čoveku naškodi kako pojedincu tako i društvenom čoveku. Disciplina je, dakle, samo pripitomljavanje divljine” (Kant, 1991: 16).

istini, etičnosti i moralnoj krijeposti / ćudorednosti, kao i pojam *maďdaba* koji oznaćava duhovnu trpezu, boćansku trpezu s koje se uzimaju darovi vjere / mudrosti, vrline i moralne krijeposti. Ovaj pojam je, ujedno, i metafora za Qur'an kao *Boćiju trpezu na Zemlji* (Darimi, Sunan II, 1, 422) kojoj bivaju privoćeni *uzvanici Milostivoga* (Kur'an, Maryam, 85), tj. oni koji su u potrazi za znanjem, ethosom i moralnim vrijednostima, a to su oni koji se uvode u proces *ta'lima*, *taďdiba* i *tarbiye*. Semantićko znaćenje pojma edeb obuhvata pojmove *taďdib* ili odgoj, *tarbiya* ili duhovno njegovanje i uljućivanje i obrazovanje (*ta'lim*).

Iz svega navedenog moćemo izdvojiti neke od kljućnih pojmova kategorijalnog pedagogijskog aparata iz orijentalno-islamske perspektive: *adab/edeb* (*paideia*), *taďdib* (odgoj i obrazovanje), *tarbiya* (odgoj), *ta'lim* (obrazovanje), *'ilm* (znanje), *al-ćalaqa al-tarbawiya/El-ćalaka et-terbeviya* (pedagoćki odnos). U nastavku teksta naćinit ćemo pregled navedenih pojmova.

8.2.1. *Adab / edeb (paideia)*

Edeb je praktićna mudrost (*phronesis*) koja raspolaće istinom, vrlinom i moralnom krijeposti, koja vodi sreći oba svijeta, kako se pojam sreće već razumijeva u teologiji, filozofiji i sufijskoj knjićevnosti (u knjići *Kitāb as-sa'ādah* prema Rosenthal, 2020). *Edeb* ili *adab* se u *Leksikonu islama* oznaćava kao pravilno ophoćenje, tj. kao ponaćanja koja se pozitivno vrednuju tj. "nućna pravila ponaćanja i znanja" za odrećenu grupu ljudi, situaciju ili priliku (Smailagić, 1990: 166). *Edeb* podrazumijeva uljudno ponaćanje u odnosu prema Bogu, prema svijetu, prema ćovjeku i prema samome sebi. Naćela uljudnog ponaćanja izvode se iz boćanske / teomorfne (*adab ilahi*) i vjerovjesnićke / proroćke (*adab nabawi*) etike i morala (Hafizović, 2017). ćovjekovo upraćnjavanje edeba sućtinski se ogleća u njegovoj svakidaćnjoj praksi *ihsana*. *Ihsan* je praktićni aspekt vjere koji podrazumijeva ćivu vjeru u Boga, potom prepoznavanje iskonske ljepote u svakom stvorenju, stvari, egzistentu i pojavi. *Ihsan* je i praktićno utjelovljenje naćela Boćije pravde u svijetu i u ljudskoj zajednici, kao i vraćanje i zadrćavanje stvari u harmoniji i ravnoteći. Svoj *ihsan (ihsan ilahi)* Bog svakog trena na svim razinama Bitka ozbiljuje kroz aktualiziranje

/ teofaniziranje vlastitih Imena (Hafizović, 2017). *Muhammed, a.s.*, svoj *ihsan* naslanja na božanski *ihsan*, a njegovi sljedbenici u svakom danu svoga života nasljeđuju / imitiraju njegov *ihsan* koji je punina suštinskih vrijednosti edeba.

El-Kardavi (2020) u studiji *Enciklopedija islamskog odgoja* (knj. 1 i 2) *edeb*, u kontekstu pitanja kako učiti, kako činiti, kako biti, kako živjeti s drugima, tretira najprije kao manifestni odraz čovjeka prema duši (sebstvu), a potom u odnosu prema drugima u privatnim i društvenim kontekstima te kretnji u vrijedonosnom sistemu. Odgojen čovjek je onaj koji je “iskreno svjestan svoje odgovornosti prema Jedinom Bogu⁴⁸... ko razumije i ispunjava svoje obaveze prema sebi i drugima u društvu na pravičan način: ko neprestano teži usavršavanju svakog aspekta sebe prema savršenom čovjeku edebu (*insan adabi*)” (El-Attas, prema Wan Daud, 2010: 163).

Čovjek uljudna ponašanja – *edeba* – je onaj muslimanski vjernik koji u javni prostor iznosi najbolje standarde vlastite javne kulture, jer *osobni islam* svakog pojedinca je, prema vjerovjesničkoj definiciji, javna kultura svakog pojedinca u javnom prostoru jedne društvene zajednice. *Iman* / metafizički dar vjere je stvar srca, duboke intime, kaže Poslanik, a. s., a islam je javna stvar koja se upražnjava u javnome prostoru (Ahmad, III, 153). Stoga, u islamu način mišljenja / vjerovanja ili *modus intelligendi* (*wajh al-mafhum*) jest jednako način bivanja / življenja ili *modus vivendi/essendi* (*wajh al-mawjud*). Ideju savršenog čovjeka (*al-insan al-kamil*) kao potpunog ili idealnog čovjeka (*Homo verus*, *Homo perfectus*, *Homo universalis* ili *Adam ruhiyy*, *Adam nuraniyy*, *Adam Kulliyy*) te kao božanskim mikrokozmosom (*Adam ilahyy*, *Panathropos*) formulirali su Ibn Sina te Ibn 'Arabi, Rumi, 'Abd al-Karim Jili i drugi (Hafizović, 1999; Chittick, 2021).

Tumačeći Ibn Sininu ideju savršenog čovjeka, Hafizović (1999b: 5) navodi da je savršen čovjek iznutra ispunjen “primordijalnom, preegzistentnom muhammedanskom zbiljom (*al-haqiqah al muhammediya*), a izvana je ukrašen neizbrisivim spacijalnim i egzistencijalnim, metapovijesnim i metajezičkim svetopovijesnim i svetojezičkim, svetoetičkim i svetoeste-

⁴⁸ Za Buberu (2002) cilj odgoja je zadovoljstvo Boga. Krajnji cilj čovjeka je “izvan ovoga života” (Komensky, 1954: 25) i predstavlja “večno blaženstvo s Bogom” (Komensky, 1954: 32).

tičkim, eshatološkim i ortopraktičkim znakovljem žive muhammedanske svjetlosti (*an-nur al muhammadiyy*)”.

Prema El-Attasu, *insan adabi* je čovjek koji je siguran u svoj identitet i koji je iskren, umjeren, hrabar i pravičan u ispunjavanju svojih obaveza prema Bogu, sebi i drugima. U ovakvoj teorijskoj perspektivi odbacuje se ideja samokultivizacije pojedinca odvojenoga od svijeta, jer odgoj i obrazovanje trebaju težiti slobodi, ali i odgovornosti prema okruženju. *Edeb* obavezuje svakog čovjeka da se prema Makrokozmosu odnosi kao prema drugoj majčinskoj utrobi (*raham*), jer Makrokozmos je vidljiva forma aktualizirajućih Imena Božijih unutar kojih ontološki orkestrira ime *Ar-Rahman* (Svemilosni Bog) iz kojeg ističe svaki vid ontološke milosti (*rahmah*) koja grli svako stvorenje u Makrokozmosu (Hafizović, 2017).

Cilj *edeba* je čovjekovo nastojanje u postizanju savršenstva, stalno kultiviranje, usavršavanje, izdizanje iznad trenutnog sebe. Njegova manifestacija je poput ogledala vlastite nutrine prožeta dostojanstvenošću, stabilnošću i etičnošću. Khānzāda (1980) u svojoj knjizi *Put pouzdana uvjerenja: razumijevanje religijskog i svjetovnog ćudoređa, uljuđenog ponašanja*⁴⁹ *edeb* objašnjava kao etičko-moralne vrijednosti i vrline koje čovjeka odnjegovanog u svjetlu rečenih vrijednosti i vrlina čine kozmopolitom, građaninom svijeta, pa makar on bio rođen u posljednjoj zabiti planete Zemlje. Doista moralnost i etičnost jedino su osobenosti čovjeka.

Dalje, u svojoj studiji *Knowledge Triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam* Franz Rosenthal (2002: 339) apostrofira da je cilj *edeba* odgojiti “dobrog čovjeka koji se može ustegnuti od fizičkih i materijalnih zadovoljstava i da pokaže emotivnu stabilnost na licu veselja i tuge i svih drugih dešavanja kao i stabilnost da ostane smiren i nepokrenut, osim gdje raz/um i mišljenje ne ukažu da je to poželjno ili neophodno učiniti”.

Za Rosenthal (2020: 342) *edeb* označava “djelovanje individualne i kolektivne etike i društvene strukture”, dok kod El-Ghazālīja taj termin više obuhvata individualnu etiku, a manje društvenu; suprotno grčkom tumačenju: dobar građanin – dobar čovjek. Sama vjera, pa tako i religijska etika podrazumijeva individualnost u činu vjerovanja, spoznavanja i djelovanja. Ne vjeruje i ne spoznaje kolektivitet, već individualitet. Svaki čovjek kao

⁴⁹ *Minhāj al-yaqīn: sharh adab al-dunyā wa al-dīn lil-Imāam al-Māawardī.*

jedinka gazi vlastiti put do Boga ili do Istine. Kada su kognitivne, etičke i moralne vrijednosti u pitanju, do njih se ne doseže u kolektivu, već u pojedinačnom i samotnom traganju.

Šejh Išrak, El-Ghazālī, Mevlana, pa i El-Attas mišljenja su da čovjek čišćenjem nutrine oslobađa sebe od samoga sebe. Otuda je *edeb* konceptualno u vezi s kategorijama ispravnog znanja (*'ilm*), iskrenog i korektnog djelovanja (*'amal*). Prema Nadarević-Sijamhodžić (2008) *edeb* je umijeće življenja u kojem je svrha izgradnja dobrog čovjeka koji traga za svrhovitim znanjem i onim koje uključuje vjeru i vjerovanje (*īmān*). U smislu veze i usmjerenosti edeba na ispravno znanje, moguće je u ovome aspektu uočiti sličnost s temeljnim grčkim pedagojskim pojmom *paideia*, koja je vođena logikom svojevrsnog preokreta čovjeka u bitak koji opisuje Platon u filozofijskom mitu o spilji u svojoj Politei.

Ovo predstavlja, također, i nužni postulat vjere. Kur'anski tekst ispunjen je izričitim traženjem da se vjeruje i čine dobra djela, što je organski vezano jedno za drugo. Nema *Imana* (vjerovanje) bez *Ihsana* (činjenje vrijednih dijela). Licemjerna je vjera koju ne prate djela, a i licemjerno je znanje koje nije kompetentno⁵⁰ i funkcionalno za samoga čovjeka, jer bez funkcionalne vjere i znanja nema ni punovažnog i iskrenog *edeba* ili uljuđenog, ćudorednog ophođenja prema sebi, svijetu i drugim ljudima.

Smisao *edeba* je povezivanje i kreiranje vlastitog spoznajno-vrednog sistema i jedinstvenosti u sebi. El-Attas (1999) posebno koristi dva termina: *prepoznavanje* i *potvrda* i pod njima podrazumijeva “ponovno spoznavanje znanja” (*re-cognize*) i “afirmaciju ili realizaciju u vlastitom sebstvu”. Dakle, bez inkorporiranja unutar sebe i bez preobražavanja sebe,⁵¹ obrazovanje gubi smisao postajući puko učenje. Islam priznaje samo korisno znanje (Muslim, Dhikr 73), dakle priznaje svaku formu znanstvene kulture pod uvjetom da se ona podudara s krajnjim svrhama ljudskoga života i s najboljim općedruštvenim interesima. *Edeb*, dakle zahtijeva promjenu vlastite nutrine u skladu sa spoznajnom. Znanje se i stječe da

⁵⁰ Kada govorimo o kompetentnom znanju onda govorimo o znanju koje je u stanju da mijenja čovjeka, a ne informacije koje čovjek poznaje.

⁵¹ Usp. English, A. R. (2013) *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.

bi čovjek radio na sebi, da bi se usavršavao, transformirao i sebe oblikovao kako bi mogao djelovati unutar društvene prakse. Znanje koje nas ne preobražava, beskorisno je znanje. Prepleteno s ethosom i moralnom krijeposti znanje / vjera nužno čini ljudsku ćud (*khuluq*) lijepom, pitomom i njegovanom (Ahmad, Musnad, I, 403). Važno je naglasiti da ta potvrda u vlastitom sebstvu treba biti povezana s vrlinama kao što su mudrost (*hikmah*) i pravda (*ʿadl*) te realnost i istina (*haqq*) (El-Attas, 1999). Prema El-Attasovom tumačenju, neka od značenja pojma *edeb* su: (1) discipliniranje i stjecanje kvalitetnih osobina raz/uma i duše, (2) rasuđivanje ispravnog i pogrešnog, znanje zasnovano na/kroz pravdi/u (*ʿadl*) i mudrost (*hikmah*), a kojim se čovjek čuva od grešaka prema sebi i drugome. Znanje kao duhovna vrlina treba obuhvatati svrhu stvari koje će pokrivati najšire društvene interese (*hadis*), jer znanje bez vrijednosti, bez moralne etike i odgovornosti je moć koja je često zloupotrijebljena.

Svaki duhovni entitet u nama: duša, srce, duh, um (kao *interpretativni vjerovjesnik našega bića*), i stvaralačka imaginacija moraju biti njegovani u svjetlu istine, ethosa i moralne krijeposti, jer um koji nije etičan proizvodit će znanje koje će biti korišteno kao brutalna moć koja prelazi sve crvene linije života i svijeta; duša koja ne brine za istinu, duhovnu vrlinu i moralnu krijepost, pretvorit će se u *Iblisa našega bića*, tj. ući će u stvarno egzistencijalno stanje (*hal*) u kojem će laž (*kidhb*) zamijeniti istinu (*haqq*), neznanje (*jahl*) će zamijeniti znanje (*ʿilm*), porok (*shahwal*) će zamijeniti vrlinu (*fadilah*), a grijeh (*dhanb*) i zlo (*sharr*) će zamijeniti moralne krijeposti (*makarim al-akhlaq*) (Hafizović, 2017).

Svaka individua ima svoj kapacitet iz kojeg polazi, ali i kojem se vraća pri svakom susretu s vanjskim svijetom. Taj potencijal ili vrsta urođenih predispozicija je “radni materijal”, koji je ograničen onoliko koliko čovjek *radi* (uči) ili *ne radi* (uči) na vlastitom samousavršavanju i samotransformiranju. Čovjek je po svojoj prirodi biće učenja, a učenje je proces u kojem čovjek “dijelom potvrđuje, a dijelom razvija svoje suštinske snage kroz igru izlazećeg / ulazećeg duha ljudske prirode” (Slatina, 2023: 33).

Edeb možemo tumačiti kao prihvatanje realnosti “da su znanje i bitak hijerarhijski uređeni prema različitim stupnjevima i rangovima, prema nečijem vlastitom mjestu u relaciji s tom realnosti i nečijem fizičkom, intelektualnom i duhovnom kapacitetu i potencijalu” (El-Attas, 1999: 22).

Edeb se promatra kroz prizmu nužnih uvjeta odgojivosti, pa El-Ghazālī (1994. prema Rafi'i 2010) zaključuje da je *edeb* ili odgoj otkrivanje, poticanje i razvijanje potencijala (mogućnosti prirode) koji je Bog darovao svakom pojedincu, a koji odgojnim djelovanjem treba procvjetati. Ta sposobnost ili sloboda čovjeka da se usavršava i razvija je odgojivost. Odgojivost se razumijeva kao ontološki potencijalitet unutar čovjeka, a da bi se razvio mora ga se dovesti u vanjsku zbiljnost (Chittick, 2021). Pitanje odgojivosti u orijentalno-islamskoj perspektivi razmatra se s dva aspekta: suštinom ljudske prirode i biti (El-Attas, 1999; Hafizović, 1999a, b), slobodom⁵²/ slobodnom voljom čovjeka (Behešti, Ebu Dža'feri i Faikihi, 2009).

Edeb se (El-Attas, 1979, 1999) odnosi na spoznavanje ispravnog i primjerenog, usvajanje kvaliteta i osobina, na postupke kojima se disciplinira raz/um i duša⁵³ te na manifestiranja ispravnih i primjerenih oblika ponašanja.

Edeb je odgojni proces koji se podjednako odnosi na svaki dio čovjekova fizičkog i duhovnog bića. Njegov učinak mora biti primjetan u svakom aspektu ljudskog personaliteta i ljudske čudi. *Edeb* čuva dignitet svakog dijela ljudskoga bića i zadržava svaki dio u njegovom ontološkom dostojanstvu sukladno riječima poslanika Muhammeda, a.s.: "Dajte svakoj stvari / svakom aspektu ljudskoga bića njegovo pravo, to jest poštujujte njegovo ontološko dostojanstvo kojim ga je Bog dizajnirao u njegovoj iskonskoj prirodi kao takvoj" (Wensinck, 1933: 486).

Gubitak *edeba* tretira se kao gubitak umijeća samoregulacije pojedinca, tj. discipline nad tijelom, umom i dušom, zapravo nad cijelim svojim fizičkim i duhovnim bićem. Dakle, *edeb* se promatra i kroz odgojno čišćenje

⁵² Za Slatinu (1998) bitak čovjeka je sloboda, kao što je i njegova potreba u osjećanju slobode, tj. da je slobodan i odgovoran u svom bivstvovanju i djelovanju. Usp. i Herbart (1902), Hegel (1921), Kant (1991), Polić (1993) itd.

⁵³ "...svojstva duše, tako vaspitana i kako valja za svoj posao obučena i obrazovana, dovede u red požudnost, koja doista najšire zahvata dušu svake jedinke i koja je po prirodi najnezasitija u prohtevima. Nju će oni nadzirati da bi je spriječili u tome da se, kljukajući se takozvanim telesnim zadovoljstvima, suviše osili i da stoga prestane da čini ono što joj pripada, nastojeći isto vremeno da zarobi ona prva dva svojstva i ovlada njima, grabeći tako ono što joj po njenom rodu ne pripada i postavljajući time celokupan život sasvim naopako" (Paton, 2002: 131).

duše⁵⁴, i to tako da se odgajanik vodi i usmjerava kroz razvojni put kako ne bi zadobio neprihvatljive osobine, pokudne osobine i odlike koje su znak loše etike i morala (*akhlaq madhmuma*).

Ahlāq je primijenjeni *edeb*. Međutim, važno je naglasiti da je *Ahlāq* izraz za stanje duše i predstavlja njenu nutrinu, a nikako izraz za djelo ili neku radnju (El-Ghazālī, 2006). On je pokazatelj da je čud jednog pojedinca odnjevovana i uljuđena prema odlikama božanskog i poslaničkog *Ahlāqa* i da je dosegla najpohvalniji status koji Bog priznaje jednoj ljudskoj čudi, nazvavši je *najveličanstvenijom čudi (khuluq 'azim)* (Kur'an, El-Qalam, 4). Na sličnom tragu Ibn Miskavejh objašnjava *Ahlāq* kao "duševna svojstva koja su se ukorijenila i ustalila u čovjekovoj duši" (Havas i dr., 2016).

Upotpunjavanje plemenitosti morala ili *Ahlāqa* čovjeka krajnji je cilj zbog kojeg je i Poslanik, s.a.v.a., poslan: "Uistinu sam poslan kako bih upotpunio ljudsku plemenitost i čudoređe" (Muslim, 1478). Odgoj je put kojim se čovjek potiče na cjeloživotno moralno usavršavanje. Naime čovjek u duši ima tri vrste snaga, mišljenja je Ibn Miskawaih (prema Darmawati, 2020): snaga znanja (*al-quwwah an-natīqah*), snaga srdžbe (*al-quwwah al-ḡadabiyah*) te snaga strasti (*al-quwwah ash-shahwiyah*). Čud koja je sposobna uravnotežiti ta tri elementa ima snagu uravnoteženja (*fadilah-fadilah*). Osnova za čudoređe u spomenutim snagama su četiri vrednote: mudrost, hrabrost, krepost i pravičnost, a ključno je da ahlak čovjeka proistječe upravo iz ravnoteže ovih temeljnih vrednota. El-Ghazālī (2006), kao i Ibn Miskawaih (prema Arbani, 2019), izdvaja *srednji put/sirat wasat/al-wassat*⁵⁵ kao pohvalnu vrijednost koja treba krasiti svakog čovjeka. Tako, npr. iz *mudrosti* proistječu vrijednosti i kvalitet razboritosti, oštrina misli, tačnost pretpostavki, pronicljivost itd. Ukoliko se javi pretjeranost ove vrijednosti, ona proizvede svoju suprotnost: lukavstvo, prepredenost, a, na drugoj strani, ukoliko se javi zapuštenost, proizlazi: neupućenost, pogrešni putevi, iskrivljen misaoni krug itd. Dalje, iz *hrabrosti* proistječe plemenitost, odlučnost, smjelost, slamanje nefsa, izdržljivost

⁵⁴ Paideia je pokret unutar čovjeka, a Peleová (2010. prema Kudláčová, Rajsky, 2019: 13) objašnjava, da je to "briga za dušu, ono što čovjeka povezuje s istinom, idejom bića".

⁵⁵ Aristotelov (1988c) mesotos – "ni previše ni premalo". *Aurea mediocritas* znači "zlatna sredina; ni previše ni premalo, već koliko je potrebno".

itd., dok pretjeranost u ovoj vrlini dovodi do uobraženosti, oholosti, umišljenosti itd., a njena zapuštenost dovodi do učmalosti, poniženosti, strahovitosti, niževrijedonosnih kompleksa, prizemnosti duše itd. *Krepost* je vrijednost koja potiče darežljivost, čednost, toleranciju, strpljenje, stid, pomaganje itd., a iz prenatrženosti ili zapuštanja ove vrednote proizlaze samopokazivanje, bezobzirnost, zavist, vrijeđanje, omalovažavanje slabijih itd (El-Ghazālī, 2006: 179–180). Upravo u tome se ogleda važnost vrline *umjerenosti* ili vrlina *slijedećja srednjega puta*, na čemu insistira islam – jer pravda bez milosti je diktatura, milost bez strogosti je popustljivost, darežljivost bez umjerenosti je rasipništvo, iskrenost bez pronicljivosti je prostodušnost i naivnost itd.

8.2.2. *Ta'dīb* (odgoj i obrazovanje)

Prema El-Attasu (1979: 37), *ta'dīb* je “usađivanje edeba u čovjeku”, tj. posredovanje vrijednosti edeba odgajaniku, a što Wan Daud (2010: 163) na tragu El-Attasa imenuje odgojem i obrazovanjem. *Ta'dīb* se poima kao proces oblikovanja individue i karaktera koji će moralno djelovati. Pojam *Addaba-yu'addibu-ta'tib* označava proces teorijskog obrazlaganja vrijednosti edeba i njihovo zasađivanje u praksu mišljenja (*fikr*), govorenja (*qawl*) i djelovanja (*'amal*) svake ljudske jedinice.

Etički odgoj jedan je od elementarnih odgojnih baza u orijentalno-islamskoj filozofiji odgoja. Ibn Miskawayh smatra da se čovjek etičkim odgojem čisti od potencijalnih poroka, a ukrašava svoju ličnost vrlinama. Poslanik Muhammed, a. s., je kazao: *Tekhalluqu bi akhlaq Allah* – “Zaodje-nite se karakternim odlikama Božijih Imena i Atributa” (prema Chittick, 1989: 22). Bog je ljudska bića stvorio po svom liku, (Chittick, 2023) koja time posjeduju potencijal da se razvijaju i usavršavaju na tragu odlika i svojstava Božijih imena.⁵⁶

Prisvajanje vrlina polazi od momenta uviđanja i prepoznavanja vrlina kod odgajatelja, vrednovanjem i procjenom istih, potom ponavljanjem

⁵⁶ U judeističko-hrišćanskoj tradiciji odgoj je oblikovanje i podrazumijeva prisutnost božanskog u čovjeku. Odgoj / obrazovanje / *Bildung* je izvedenica iz riječi *bild* – slika, što je podrazumijevalo da čovjek u duši nosi lik božiji (*Bild Gottes*), koji treba oblikovati kako bi postali bliži Bogu (Cvejić i Krstić, 2020).

pohvaljenih djela metodom navikavanja, a završava se kroz poticanje i afirmiranje u životu pojedinca. Pored Ibn Miskawayha i El-Džahiza, ovakav put internaliziranja moralnih osobina izdvajali su i Abu Nasr El-Fārābī te Nasir ad-DinTusi (El-Attas, 1979).

U orijentalno-islamskoj filozofiji vrline ili *fadīlah* (pl. *Fada'il*) su mudrost/*hikmah* (Ibn Miskawayh, El-Ghazālī, El-Attas), umjerenost/*'iffah* (El-Ghazālī, El-Attas), hrabrost/*shajāh'ah* (Ibn Miskawayha, El-Attas, Išrak El-Ghazālī), pravednost/*'adl* (Ibn Miskawayh, El-Ghazālī, El-Attas,) i čednost (Ibn Miskawayh, Išrak, El-Ghazālī), a one su kao takve proizašle iz suština Božijih Imena i Atributa, jer Bog je sebi nadjenao upravo ona Imena iz čijih semantičkih polja istječu naslovi i značenja naprijed spomenutih vrlina. Te iste vrline Bog je zasadio u personalitet *Muhammeda*, a.s., koji je o tome i sam svjedočio vlastitim riječima: "Kur'an je njegova čud" (Muslim, Musafirin 139); "Poslan sam da do savršenstva izvedem čudi svekolikog stvorenja" (Malik, Muwatta' 8; Ahmad, Musnad IV, 381). Ibn Miskawayh (prema Wan Daud, 2010) smatra da se određene vrline granaju iz vrline čednosti, poput: slobode⁵⁷/*hurijet*, darežljivosti/*sahavat*, dobroćudnosti/*damaset*, discipline/*intizam*, strpljivosti/*sabr* itd.

Pojam *ta'dīb* je termin koji u svom semantičkom polju uključuje pojmove odgoj i obrazovanje, za razliku od današnjeg njihovog tretiranja pod sadržinskim obuhvatom pojma *ta'līm* i *tarbiyah*. "*Ta'dīb* u svojoj semantičkoj strukturi već uključuje elemente znanja (*'ilm*), podučavanja (*ta'līm*) i dobre izobrazbe (*tarbiyah*), tako da nema potrebe referirati se na pojam islamskog obrazovanja kao na *tarbiyah 'ilm – ta'dīb* zajedno" (El-Attas, 1979: 157).

Ibn Miskawayh (prema Wan Daud, 2010) pojam *ta'dīb* koristi u kontekstu obrazovanja mladih i odraslih kroz intelektualni, duhovni i socijalni aspekt, dok termin *tarbiyah* koristi za fizički i emocionalni aspekt razvoja čovjeka uopće. *Ta'dīb* nije sinonim za *ta'līm* (poučavanje) ili *tarbiyah* (discipliniranje duše), iako ih inkorporira u svoje značenje. Važnim se čini spomenuti da pojam *ta'dīb* ne isključuje obrazovnu komponentu pedagoškog akta (*ta'līm/poučavanje*). Naprotiv, nastoji je snažiti, jer bez nje *ta'dīb*

⁵⁷ Hegel (1921/1979) slobodu prepoznaje i kao najuzvišeniju i kao najveću vrijednost u kršćanstvu.

ne ostvaruje značenje odgoja i obrazovanja. Ovdje ne govorimo o odvojenim aspektima, kao što ih naš jezik podrazumijeva, nego kao sinergiju i kompaktnost jednog i drugog procesa, koji su neodvojivi u sprovedbi. Kako povezanost odgoja i obrazovanja kao procesa transformacije dolazi u interaktivnom odnosu odgajatelja i odgajanika veoma inspirativno piše Bagheri (2019: 163) u knjizi *Obrazovanje vodi ka mentalnoj i spoznajnoj transformaciji individue*. Ovdje odgoj sasvim prirodno obuhvata pojam obrazovanja. O toj nemogućnosti odvajanja odgoja od obrazovanja – u smislu realizacije jednoga bez drugoga – pišu i drugi orijentalno-islamski filozofi poput El-Farabija i Mulla Sadra Širazija (prema Bagheri, 2019). U islamu se nikada znanje / obrazovanje ne odvaja od odgoja/ethosa i moralnog discipliniranja / plemenitih kreposti.⁵⁸

Interesantnim se čini i El-Attasovo (1999) razgraničavanje pojmova poučavanje (obrazovanje) i podučavanje / treniranje (*tadris*). Prema njegovom mišljenju, u proces podučavanja mogu biti uključeni i ljudi i životinje, dok u proces poučavanja/*ta'lim* (obrazovanja) može biti uključen samo čovjek.

Ta'dīb ovdje podrazumijeva cjeloživotni proces i nije ograničen na formalno školovanje, niti mu je kategoriziranje obrazovanja na formalne, životne i neformalne aspekte primjereno, odnosno, prema Wan Daud (2010: 279), ono je neopravdano, pa u konačnici i štetno. U orijentalno-islamskom diskursu *ta'dīb* nije ograničen na mjesto nastavnika ili nastavni predmet, već je "konstantno formalna aktivnost", koja od svih odgojnih faktora zahtijeva načela jedinstvenosti: "duhovni status obrazovnih aktivnosti je isti svugdje". *Ta'dīb*, osobito u svojoj obrazovnoj dimenziji, konstantan je i cjeloživotan.

U orijentalno-islamskom diskursu odgoj se razumijeva i kao cjeloživotna interiorizacija i utjelovljenje *rububiyeta*⁵⁹. Utjelovljenje *rububiyeta* nije drugo nego prisvajanje temeljnih odlika Božijih Imena i Atributa, jer

⁵⁸ Muhamed, a.s., je kazao da je Ademu, a.s., Džibril kod izlaska iz Dženneta, ponudio vjeru / ethos, znanje / mudrost i stid / moral. Kada je Adem izabrao znanje, vjera i stid se nisu udaljili od njega, nego su ostali s njim, jer je to nalog Jedinoga Gospodara svjetova da tamo gdje ima znanja, mora biti i vjere, a gdje ima ovog dvoga, ondje uvijek mora biti i stida (*haya'*), a stid je jedna od karakternih crta islama (Ibn Maja, *Zuhd* 17).

⁵⁹ Jedinstvo Božije.

čovjek u konačnici, da bi postao savršenim, mora postati sukus i banka matičnih ćelija karakternih crta Božijih Imena i Atributa. Stoga ga sufijska književnost u krajnjem stadiju oslovljava “sjenom Božijih Imena i Atributa na Zemlji” – *Zilal asmaʿAllah wa sifatihi fiʾlard* (Hafizović, 2017). Bagheri (2019: 171), također, u *rububiyetu* vidi “ogromne mogućnosti i odnosi se na različite dimenzije čovjeka u procesu odgajanja”. Cilj odgoja u islamskoj perspektivi jeste čist i čestit život koji ne znači nužno odbacivanje nagona⁶⁰ i bioloških poriva, već njihovo usavršavanje i uzdizanje. Bagheri zamjera El-Attasu tumačenje edeba kao ishoda *taʿdib* te smatra da je osnovni pojam, koji podrazumijeva svrhu odgoja i obrazovanja *rububiyet*, dok termin *taʿdib* promatra u užem kontekstu i pronalazi povezanost sa značenjem učenja i usvajanja moralnog ponašanja, svodeći ga na discipliniranje pojedinca na bihevioralnom ili manifestnom domenu, ne znajući unutarnje stanje individue. Također, i El-Farabi (prema Bagheri, 2019) *taʿdib* određuje kao duhovni napor kojem je cilj odgoj moralne osobe⁶¹. *Taʿdib* je konstantno čovjekovo napredovanje prema *rububiyetu*, dakle, ono predstavlja jednu u nizu postaja (*maqam*) na putu ka *rububiyetu*.

Važnim se čini naglasiti da se pod terminom *taʿdib* ne podrazumijeva samo kognitivni razvoj pojedinca, nego cjelovita osoba uz moralno i duhovno prosvjetljenje. Ovakvo mišljenje dijelili su najznačajniji klasični mislioci El-Jahiz, El-Farabi i Ibn Miskawayh (prema Isanović, 2016).

8.2.3. *Tarbiya* (odgoj ili duhovno njegovanje, uljudivanje)

Mnogi autori bavili su se korijenskom osnovom riječi *terbijet* – *reba* – *jerbu* (El-Attas, 1999; Wan Daud, 2010; Refi'i, 2012; Bagheri, 2019. itd.), a ona na semantičkoj ravni označava kao “povećavati”, “odgajati”, “uzdizati”, “podizati”, “razvijati”, “prehranjivati dijete”, potom “starati se”, “predvoditi”, “dovoditi do kraja”, “učvrstiti”, “ojačati”, “kultivirati”, “usavršavati” itd. U pitanju je cjelokupno njegovanje i usavršavanje čovjeka u njegovom fizičkom i duhovnom biću, u njegovoj kognitivnoj (*taʿlim*), etičkoj (*taʿdib*),

⁶⁰ Usp. Platon, (2002) *Država*. Beograd: Beogradski izdavačko – grafički zavod.

⁶¹ Moral je najvažnija vrlina čovjeka. Usp. Aristotel (1988); Platon (2002); Sokrat (prema Polić, 1999); Herbart (1902) itd. Najvažniji segment odgoja je moral (Buber, 2002; Noddings, 2002).

moralnoj (*makarim al-akhlaq*), ali i egzistencijalnoj dimenziji. Međutim, ovdje ćemo tretirati samo ona tumačenja orijentalno-islamskih filozofa koja *terbijet* poimaju kao odgoj. Dakle, polazeći od toga da je *tarbiya* usavršavanje, El-Ghazālī smisao razvoja čovjeka vidi u nastojanju da se realizira kao “savršeni čovjek”, a takvo što, prema njegovom mišljenju, može ostvariti jedino kvalitetnim njegovanjem *rūha* i obuzdavanjem *nefsa*⁶². Prema El-Ghazāliju (2006), odgoj je stalan, postupan, dinamičan i sveobuhvatni proces kojim se nastoji uravnotežiti čovjek u svim njegovim aspektima. Prema brojnim islamskim filozofima, cilj odgoja usklađen je s ciljem stvaranja, a odgoj je usklađen sa ljudskom prirodom i težnjom za postizanje savršenstva (El-Ghazālī prema Refi'i, 2012).

Cilj odgoja je čišćenje duše, uljepšavanje, upotpunjavanje i usavršavanje morala (Ihvanis-safa, 1991; Tusi, Mevlana, Zornudži, Ibn Haldun prema Refi'i, 2012). Jedini način potpunog čišćenja *nefsa* je stalni nadzor nad sobom te kontinuirano ukroćivanje vlastitog *nefsa*, smatrao je El-Ghazālī (2007).

Tarbiya ili *terbijet* pojam je koji se najčešće koristi za značenje razvoja, fizičkog odgoja ili uzdizanje djeteta. Analizirajući korišteni termin *tarbiya* u Kur'anu, Bagheri (2019) zaključuje da je njegovo semantičko značenje ograničeno na raniju dob odgajanja, da je usmjeren tjelesnom odgoju i da je uži od pojma *rububiya* te, na neki način, priprema čovjeka za interiorizaciju *rububijeta* u životu.

Interiorizacija je ukrašavanje čovjekove unutarnje, istinske, svjetlosne fizionomije temeljnim vrijednostima koje dolaze iz Imena Božijih koja su *riznice nebesa i Zemlje*. Sufijski učitelj iz četrnaestog stoljeća 'Alauddawla Simnani (prema Corbinu, 2001⁶³) je, čak, razvio hermeneutički obrazac o interiorizaciji svetopovijesnih likova božanskih poslanika i njihovih duhovnih stanja i postaja u intimu svakog odgajnika. Dok sveta povijest u svojim duhovnim uplivima ne proteče kroz intimu svakog Bogu iskreno predanog ljudskog bića, njeno ispunjenje epistemološki i egzistencijalno nije dovršeno.

⁶² Usp. Hegel, G.V. F. (1921/1979), Kant (1991): Za obrazovanje dobrog karaktera potrebno je kloniti se strasti.

⁶³ Usp. poglavlje *Sedam poslanika tvoga bića*.

Nadalje, El-Ghazālī (1994. prema Ref'i, 2012) termin *terbiya* vidi kao oplemenjivanje i odgajanje odgajanika u kojem je potrebna odrasla osoba koja vodi i usmjerava odgajanika oslobađajući ga lošeg morala, ali i poroka koji se protive ethosu, kao i štetnih spoznaja koje ne koriste čovjeku (Muslim, Dhikr, 73). U tom kontekstu, on to prikazuje kroz metaforu ratara koji uzgaja žito i uklanjanje kamenje iz oranice, dodajući joj vodu i gnojivo. *Terbijet* etimološki upućuje na značenje riječi uzgoj⁶⁴, međutim, El-Attas (1999) uz to značenje vezuje i obrazovanje, stjecanje znanja, izgradnju vrijednosnog sistema⁶⁵ itd.

Bagheri (2019), pak, naglašava dva pojma koja se vezuju za odgoj: *tathir* (čišćenje tjelesnih i bihevioralnih prljavština i duhovno čišćenje) i *tazkiya* (rast i razvoj). *Tathir* je u arapskom jeziku čišćenje i fizičkih prljavština, kao i redovito čišćenje prljavština u duhovnoj i moralnoj dimenziji čovjeka. *Tathir* vezuje za duhovno čišćenje putem misli i razmišljanja, oslobađajući se nerazboritosti i pokvarenih misli; čišćenje duše od materijalizma i ljudskih poriva. Dakle, *tathir* je usmjeren i na duhovnu, kognitivnu, konativnu, ali i tjelesnu dimenziju čovjeka, dok se termin *tazkiya* odnosi na samoregulaciju u domeni tjelesnog i voljnog, tj. nagonskog kod čovjeka, budući da podrazumijeva discipliniranje nagona ili moralnu transformaciju individue⁶⁶. Dakle, *tazkiya* je pojam koji objašnjava proces nakon tathira održava čistotu duše, tj. čuvanje od prljavštine. Chittick (2023) također analizira termin *tazkiya* kroz prevode *pročišćavanje* i *povećanje* duše. On prihvata prevod pojma *tazkiye* kao *pročišćavanje duše* samo kada se odnosi na čišćenje i oslobađanje onoga što Bog ne voli, međutim smatra da je punina značenja tog pojma upravo u prevodu *povećanja duše* uz Božiju pomoć. Najslikovitije objašnjen pojam *tazkiya* metaforički je prikaz o sjemenu koje se sadi u sredini ispunjenoj Božijim blagodatima u kojima duša može napredovati, uspjeti i ispoljiti vlastiti potencijal⁶⁷, što zapravo

⁶⁴ Usp. Vuk-Pavlović (1996) *Uzgoj, odgoj i obrazovanje*, 263.

⁶⁵ Usp. Milutinović (2008) *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*

⁶⁶ Usp. "u odgoju je riječ o kultiviranju, discipliniranju i moraliziranju njegovih nagona" (Bašić, 2011: 23) i "disciplina je ključna u razvijanju i vježbanju duhovnih snaga te je preduvjet za moralnost" (Kant, 1991: 43).

⁶⁷ Usp. Slatina, 2006b, 2023; Bašić, 2015; Komar 2016, 2017, 2018, 2019; Anhalt, 2004a, 2022; Muth, 2022.

znači “odgoj duše” (Chittick, 2023: 58). U pedagoškom smislu odgojem se doista nastoji kreirati optimalna sredina za maksimalan razvoj i ispoljavanje vlastitih potencijala svakog odgajnika.

Analizirajući El-Ghazālijevu filozofiju odgoja, Refi'i (2012: 88) je došao do vlastite definicije prema kojoj odgoj najprije razumijeva kao umijeće koje čine “akcija i reakcija puna ljubavi, racionalna, postupna, konstantna, razvojna i traje najmanje od kolijevki do groba, tokom čega osoba koja je obrazovana (odgajatelj) ima misiju da obrazuje, usreći i pruži moralnu i materijalnu korist drugom (odgajaniku) s ciljem harmoničnog i sveobuhvatnog poticanja i razvijanja svega onoga što je Bog stvaranjem položio u njegovo biće. Ovaj sveti proces predstavlja fitrečko⁶⁸ i prirodno pravo i potrebu svih, a ispravno provođenje odgoja znači usklađenost sa stvaranjem čovjeka i u konačnici, u interesu je svih.”

U orijentalno-islamskoj perspektivi iz svih spomenutih referenci možemo zaključiti da je odgoj baziran na principima odgojnog djelovanja: *princip postupnosti*⁶⁹ (Ibn Miskawayh, El-Ghazālī, Tusi, Zornudži, Ibn Haldun), *princip uvažavanja individualnih razlika ili prirode pojedinca*⁷⁰ (El-Džahiz, El-Farabi, Dževzi, Tusi, Ibn Miskawayh, Ibn Sina, Zornudži, Ibn Tufayl, El-Ghazālī), *princip umjerenosti*⁷¹ (Ibn Miskawayh, Mevlana), *princip aktivnosti i truda odgajnika*⁷² (Mevlana, Tusi, El-Ghazālī), *lični primjer odgajatelja*⁷³ (Mevlana, Tusi, Ibn Sina, El-Ghazālī) *princip moralnosti – razvoj moralnih vrlina*⁷⁴ (El-Ghazālī, Ibn Miskawayh, Ihvani-safa, Ibn Haldun), *konstantno poticanje na aktiviranje misaonog kruga kod odgajnika – “umovanje i mišljenje”*⁷⁵ (Ibn Miskawayh, Zornudži, Išrak, Tusi, Mevlana, El-Ghazālī), *tjelesni odgoj*⁷⁶ (Ibn Miskawayh, Ibn Sina,

⁶⁸ Iskonsko, primordijalno.

⁶⁹ Usp. Komensky (1954), Pestalozzi (1946).

⁷⁰ Usp. Rousseau (1989), Herbart (1902).

⁷¹ Usp. Aristotel (1988c).

⁷² “Obrazovanje izlazi iz stanja pasivnosti i nagomilavanja činjenica, dobija dušu i ne daje se prednost količini u odnosu na kakvoću” (Refi'i, 2012: 88).

⁷³ Usp. Pataki i dr. (1939); Bratanić (1990), Bašić (2000), Buber (2002), Nietzsche (2003).

⁷⁴ Usp. Herbart (192), Buber (2002).

⁷⁵ Usp. Herbart (1902), Palekčić (2010, 2015).

⁷⁶ Usp. Locke (1967), Rousseau (1989).

El-Ghazālī), “*metode ljubavi*” – *princip brige i skrbi nad djetetom*⁷⁷ (razvija ljubav kod odgajanika prema roditeljima, učiteljima, jedni prema drugima, posebno prema vršnjacima, a i prema Bogu) (Ibn Sina, Zornudži, Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana, El-Ghazālī, Ibn Haldun), *princip socijalizacije, tj. važnost poticajnog okruženja u kojem ključnu ulogu imaju skupine vršnjaka*⁷⁸ (Ibn Miskawayh, Ibn Haldun, Tusi, Mevlana, El-Ghazālī, Ibn Haldun) te, naposljetku, *princip navikavanja*⁷⁹ (navikavanje djece na prevazilaženje određenih poteškoća i vježbe ustrajnosti). (Ibn Miskawayh, Tusi, Mevlana, Işrak, El-Ghazālī⁸⁰) U tom kontekstu i odgojni ishodi se postižu pedagoškim savjetovanjem⁸¹ (Tusi, Mevlana, El-Ghazālī) i pedagoškom povjerljivošću u pedagoškom odnosu (El-Ghazālī, Mevlana, Ibn Haldun).

8.2.4. *Ta’līm* (obrazovanje)

Semantičkom analizom riječi *ta’līm* dolazimo do korijena riječi *’ilm* što znači “znanje”, dok pojam *ta’līm* islamski filozofi doslovno prevode na bosanski jezik kao posredovanje znanja. Bagheri (2019) zaključuje da se termin *ta’līm* u Kur’anu koristi za posredovanje, ali i posjedovanje znanja, potom se odnosi i na praktična (*’ilm ’amali*) i teorijska znanja (*’ilm nazari*), na prenošenje umijeća i vještina bez uključenosti etičke prosudbe i moralne dimenzije. Naravno, postoje autori koji smatraju da se termin *ta’līm*, ipak, vezuje za čišćenje čovjekove duše uz pomoć mudrosti i znanja (El-Attas, 1976; Ali i Rida, 2006; Wan Daud, 2010; Al Zeera, 2019. itd.). Muhammed, a.s., izričito kaže da je vjera i znanje / mudrost koju Bog spušta u srce mjesto ethosa i moralne krijeposti kako bi to srce bilo živo i budno (Ibn Maja, Muqaddima 9).

⁷⁷ Usp. Herbart (1902), Nohl (1933/2019), Muth (1962), Noddings (2002, 2012, 2013).

⁷⁸ Usp. Slatina, M. (2006b), Pianta (1999), Fichte (1966. prema Kivelä, 2012).

⁷⁹ U odgoju kreposnog čovjeka ključni su priroda / narav čovjeka (physis), navika (ethos) i um (logos) (Aristotel, 1988b: 242), odnosno odgojeni smo navikavanjem i umnim uvidom (Böhm, 2012: 32).

⁸⁰ Al-Ghazzali vidi vezu tijela i duše kao ciklični suodnos, jer djelovanjem tijela budi se duša, ponavljanjem određenih aktivnosti nastaju navike i time duhovna svojstva i trajne duhovne osobine ličnosti.

⁸¹ Usp. Hechler (2012).

El-Attas (1976) obrazovanje vidi kao potencijal za duhovni kontinuitet čovječanstva, a ne socijalni, ekonomski ili, pak, neki drugi, dok znanje vidi već kao duhovno ispunjenje, a ne samo kao društveno-ekonomski komoditet. Znanje je prva vrijednost koju Bog dariva ljudskome rodu, kako bi ljudski rod uopće mogao da se uspravi i preživi, a *ethos (adab)* i moralne kreposti (*makarim al-akhlaq*), vrijednosti su bez kojih ne može preživjeti planeta Zemlja kao jedino domište na kojoj raste i razvija se ljudska kultura i civilizacija. Dalje, on ocjenjuje znanje kao fundamentalno polazište svih vrлина i to naročito ono znanje koje pomaže u formiranju čovjeka koji je nadahnut duhovnošću i orijentiran ka dobru. Prema Wan Daudu (2010), tradicionalno islamsko tumačenje obrazovanja polazilo je od toga da ono treba izroditi osobnim uspjehom i srećom na ovome, ali i Onom svijetu (poslije fizičke smrti). Međutim, valja naglasiti da se u islamskom pristupu tumačenja obrazovanja javlja potreba za naglašavanjem izgradnje osobnosti pojedinca u zajednici, a nikako izolovanog i zasebnog. Bagheri (2019) je mišljenja da transformacija čovjeka pod utjecajem društvenih manipulacija i indoktrinacija ne može dobiti potvrdu u islamskom svjetonazoru. Čovjek jeste antropološki uvjetovan društvenom zajednicom te od njega kao takvog zavisi osobni razvoj, ali i zajednica. Stoga i jeste važna tzv. efektivna društvena integracija u kojoj je pojedinac slobodan i neovisan, ali istovremeno u interakciji s drugima – prevazilazeći zamke egocentrizma i krajnosti individualiteta koji ne poznaje osjećaj kolektiviteta. Važno je da obrazovanje bude oblikovanje čovjeka – *pojedinac za kolektivitet*,⁸² ali ne kao socijalni inženjering ili poželjnog (u datim vremenskim i prostornim okvirima) građanina pripadajućoj zajednici ili “društvu kao funkcionalnoj nakupini tih individualiteta gdje je sama ova funkcionalnost uspostavljena na otuđenom radu i otuđenoj predmetnosti kao robi, privatnom prisvajanju robe, na načelu ‘čovjek je čovjeku vuk’, odnosno načelu konkurencije i kompetitivnosti, te na ‘kulturi’ kao industriji kulture” (Komar, 2012: 31).

Gledajući iz obrazovne perspektive, jedan od principa islamskog učenja jeste posvećenost zajednici, tj. prisnost pojedinaca i društva u kojem je pojedinac dužan učestvovati i unapređivati društvenu zajednicu svojim djelovanjem – takav “holistički pristup vodi računa o međusobnim utjecajima

⁸² Usp. Vuk-Pavlović (1996) *Individualitet – kolektivitet*, 96–118.

koje društvo i osoba imaju jedni naspram drugih” (Al Zeera, 2019: 116). Naprotiv, cilj obrazovanja prema islamsko-filozofijskoj perspektivi je dobar i potpun čovjek⁸³, a ne dobar i potpun građanin. Biti čovjek znači ujedno biti i građanin, a biti građanin ne znači nužno biti čovjek, tako Muhić (2000: 28) konstatira: “Građanin je instrument – čovjek je nosilac smisla; građanin – to je manje nego čovjek; čovjek – to je više nego građanin.”

Cilj stjecanja znanja prema El-Attas (1976: 2–3) je “usađivanje dobrote i pravičnosti u čovjeku kao čovjeku i kao pojedinačnom sebstvu, a ne samo u čovjeku kao građaninu ili sastavnom dijelu zajednice: to je vrijednost čovjeka kao stvarnog čovjeka, kao stanovnika u gradu svoga sebstva, kao građanina u svom vlastitom mikrokozmičkom kraljevstvu, kao duha, prije nego li njegova vrijednost kao fizičkog entiteta, mjerljiva u pragmatičnim i utilitarnim pojmovima njegove korisnosti državi, zajednici ili svijetu.”⁸⁴

Prema El-Zeera (2019), cjelovito obrazovanje usmjereno je ka razvijanju duhovnosti i unutarnjih moći pojedinaca budeći nutrinu duše i raz/um perceptivnog i racionalnog bića kakav jeste čovjek. Wan Daud (2010: 259) obrazovanje vidi kao dualan proces “čiji prvi dio podrazumijeva dolazak značajnih jedinica (*ma'nā*) neke stvari ili objekt (sa)znanja u dušu čovjeka (*husūl*), a drugi dolazak duše (*wusūl*) do značajnih jedinica. Sve ovo implicira znanje o stvarnoj zbilji čovjeka, o njegovoj istinskoj prirodi, intelektu, duši i etičkim sklonostima, te o njegovoj ulozi i odgovornosti na ovom i konačnoj sudbini na budućem svijetu.”

Jedan od važnih pojmova orijentalno-islamske filozofije jeste pojam *akl* (*ʾaql*) koji označava um. Slijedeći Aristotelovo učenje, *akl* se označava kao “dio duše pomoću kojeg ona ‘misli’ ili ‘spoznaje’ i kao takav opreka je opažanju” (Smailagić, 1990: 23). *Akl* ima dvije funkcije: spekulativni ili univerzalni um (*an-nazari*) i praktički um (*al-ʾamali*); on je zadužen za odlučivanje u konkretnim životnim situacijama i budućem djelovanju, a sve za dobro čovjeka. Ibn Sina (prema Corbinu, 2009) te dvije funkcije

⁸³ Pojam dobra u cilju odgoja javlja se i u grčkom idealu odgoja kalokagathia (kalos kagathos) – spoj lijepog i dobrog. Potom, cilj odgoja za Kvintilijana (1967) je odgojiti dobrog govornika, ali da bi to ostvario on izdvaja odgojni cilj poštenog i čestitog čovjeka sa svim osobinama dobrog karaktera itd.

⁸⁴ Prevod Enes Karić u: Wan Daud, W. M. A., (2010) Syed Muhammad Naquib Al-Attas: *Obrazovna filozofija i praksa*. Sarajevo: TUGRA.

razumijeva kao dva lica duše. Također, Ibn Sina (prema Hafizović, 1995) opažanje vidi kao intelektualno kretanje duše, a zadaću *raz/uma* da analizira osjetilna iskustva; dalje prema El-Ghazaliju (1995) *akl* se veže za stjecanje znanja o suštini stvari; a za Mevlanu *akl* ili razum je moćan i oštar, ali ne donosi vjerovanje, ne daruje smirenost, što bi se odgojem trebalo postizati. Tako, npr. El-Attas (1999) ne tretira *raz/um* (*al-ʾaql*) kao *ratio* (*racio*), niti kao intelekt (*intellectus*), nego dosta šire – kao “organsko jedinstvo” oba pojma koje označava unutarnju mentalnu sposobnost kreiranja značenja. Značenje kreira kroz primanje, analiziranje, sistematiziranje i interpretiranje činjenica. Prema El-Attasu (1999), intelekt je duhovni entitet koji postoji u sjedištu intuicije – srca⁸⁵ (*al-qalb*) – intuicija je vrijedno sredstvo kreativnog znanja, ali je dostupno samo pojedincima određenog etičkog i intelektualnog nivoa.

Važnim se čini spomenuti da u orijentalno-islamskoj filozofiji *raz/um* nikada nije samo korišten u značenju usvajanja spoznaje ili razumijevanja. Naprotiv, *raz/um* je uvijek više i uzvišenije od toga. Tako na primjer, za El-Ghazālīa (1995) *raz/um* prodire u unutarnjost, doseže do tajni, suštine i duha stvari koje spoznaje. Za njega *raz/um* može zaključivati uzročno-posljedične veze i odnose među stvarima, svrhu postojanja itd.

Bagheri (2019: 206–207) smatra da se analizom klasičnih islamsko-filozofijskih tekstova može zaključiti da je razum “specifična ljudska sposobnost koja, uz određena ograničenja i pogreške, može spoznati i doseći neke natpovijesne zbilje, te zahvaljujući specifičnom razumijevanju i interpretaciji te zbilje, pomaže čovjeku da sazna ispravan način djelovanja u skladu s onim što poznaje. Zahvaljujući permanentnoj kritici vlastitih slabosti i pogrešaka kojima je sklon, razum stječe mogućnost daljeg usavršavanja i razvoja.”

Vrijednim se čine spomenuti i mišljenja koja upućuju kako je u procesu odgoja i obrazovanja nužno voditi računa o individualnim razlikama, učeničkim dispozicijama za usvajanje određenog znanja: interesovanja i prihvatanja istih metoda. Ovdje se, naime, upućuje na princip individualnosti

⁸⁵ Naravno, ovdje se ne misli na tjelesno srce, već na duhovni organ spoznaje – *fuaḍ* ili organ neposredne i transcendentne spoznaje, koji onima koji ga imaju omogućuje da zure u transcendentne jezgre stvari i pojava.

u procesu obrazovanja, a ovakvo mišljenje njegovali su El-Džahiz, El-Farabi, Tusi, Ibn Miskawayh, Ibn Sina i drugi (prema Bagheri, 2019).

8.2.5. *ʿIlm* (znanje)

Pojam *ilm* (*ʿilm*) označava *znanje* u najširem smislu, a kao takav jedan je od ključnih pedagoških pojmova, budući da predstavlja vrlinu kojoj čovjek treba težiti dok je živ. Spoznaja je najviši stupanj vrijednosti islama, jer je znanje Božiji najobuhvatniji Atribut kojim Bog dizajnira svekoliko stvorenje (Hafizović, 2017), pa je, zato, znanje vrijednost kao najuzvišenija svrha ljudskog života (Hafizović, 2021). Dar spoznaje smatra se vrhovnom vrijednošću, jer svjetlošću toga dara možemo uozbiljiti i druge darove – vjeru i moral. Prema Slatini (2023) temelj pedagoške epistemologije islama položeni su u *ikre metodi* ili metodi učenja.

U mnogim primjerima iz Kurʿana⁸⁶ i Hadisa⁸⁷ možemo vidjeti da se o spoznaji govori kao o vrhovnoj vrijednosti islama, te o vrijednosti onih koji tragaju ili prenose znanja.

Istinski znalci se u islamu nazivaju *uzvanicima Božijim* (Kurʿan, Maryam, 85) koji dolaze na *kurʿansku trpezu* (*maʿdaballah*) i otuda uzimaju spoznaje potrebne za njihovo profesionalno i cjeloživotno njegovanje i

⁸⁶ *Gospodar pera objavu Kurʿana počinje riječima: Ikreʾ bismi Rabbike el-lezī halek – Uči / čitaj, u ime Gospodara tvoga, koji stvara.* (Kurʿan, El-Alek, 1); *Gospodaru, znanje mi povećaj.* (Kurʿan, Ta-ha, 114); *Reci: "Jesu li isti oni koji znaju i oni koji ne znaju?" Samo razumom obdareni primaju pouku!* (Kurʿan, Ez-Zumer, 9); *Allah će na visoke stepene uzdignuti muʾmine od vas, a među njima će na visoke stepene uzdignuti one kojima je dato znanje* (Kurʿan, El-Mudžadela, 11).

⁸⁷ *Ko izabere bilo koji put da na njemu traži znanje, Allah će mu njime olakšati put do Dženneta. Uistinu, melekskim krilima natkriju onoga koji traži znanje iz zadovoljstva prema onome što on čini. I uistinu, za učenjaka sve traži oprosta, pa, čak i riba u vodi. Vrijednost učenjaka nad pobožnjakom je poput vrijednosti mjeseca nad ostalim zvijezdama. Doista su učenjaci nasljednici vjerovjesnika, a vjerovjesnici nisu iza sebe ostavili ni dinare, ni dirheme, već su ostavili znanje, pa ko ga uzme, uzeo je veliko dobro.* (Ebu Davud, 3641; Ibn Madža, 183); *Ko krene da traži znanje, kao da je krenuo da se bori na Allahovom putu, sve dok se ne vrati kući.* (At Tirmizi, 2647); *Traženje znanja stroga je obaveza svakom muslimanu.* (Teberani El Mudžemu, 10/240); *Učite nauku, poučite se smirenosti i dostojanstvu, budite ponizni prema onome što učite i nemojte biti oholi učenjaci.* (Buhari, 1789); *Prednost učenog nad pobožnim je poput moje prednosti nad najnižim od vas* (At Tirmizi, 3682).

uspravljanje. O vrijednosti znanja, učenja, poučavanja i raz/umskim vrijednostima znanja naročito je pisao El-Ghazālī (2004) u svojoj prvoj knjizi *Ihya' 'ulum ad-din*. On prolazi kroz niz argumentacijskih puteva o vrijednosti ovoga pojma kroz ajete, hadise i misli velikih islamskih učenjaka. Za njega je znanje (*ilum*) jedan od načina približavanja nutrine Bogu. Njegova teorija znanja bazirana je na idejama Ibn Sine i El-Farabija.

On znanje dijeli na religijsko (*'ulum šerijeh*) (ili *'ulum naqliya* ili tradirano znanje) i racionalno (*'ulum aklieh* ili umsko, stečeno i odmišljeno znanje ili *'ulum 'aqliya*) znanje koje je postignuto intelektom. Ovi oblici znanja ključni su za pročišćenje uma i duše. Znanje, također, dijeli i na *formalno* i *egzistencijalno*: prvo nije stečeno iskustvom, dok drugo jeste. Znanje metaforično opisuje kao “svjetlost koja se ubacuje u srce kojom ono biva sposobno spoznavati stvari” (El-Ghazālī, 2004: 256). U konceptu znanja posebno ističe ulogu raz/uma (*'akl*) te smatra da je on jedan od sastavnica koje čovjeka razlikuje od životinja, jer čulima možemo dosegnuti do nekih informacija ili saznanja (a ne spoznaja), ali ih ne možemo procesuirati i umovati bez raz/uma. Informacija je ta koja je dostupna ili koja se odgajaniku posređuje, ali znanje je ono koje se stječe i ono nikada nije objektivno, uvijek je ishod snage vlastitoga uma i sadržaja iz svijeta koji spoznajemo našim čulima ili mislima.

Ibn Sina (Avicenna) znanje klasificira na prolazno i vječno (mudrost), a znanje prema cilju dijeli na teorijsko (prirodne znanosti – *'ilm tabiah*; matematičke znanosti – *'ilm ryada*; teološke ili metafizičke – *'ilm illahi* i apsolutna znanost – *'ilm kulli*) i praktično (moralne znanosti – *ahlak*; upravljanje domaćinstvom – *tadir al-mazil*; javno upravljanje – *tadir al-madinah* i zakoni islama – šerijat) (Al Zeera 2019). Prema Smailagiću (1990: 266) znanje se dijeli na: vječno (*'ilm quadim*) i na ono koje ima porijeklo, tj. proizvedeno (*hadit, muhdat*). Proizvedeno znanje može biti: intuitivno (*badihi*), nužno (*daruri*), dokazano osjetilima i jednodušnom potvrdom (*habar mutawātir*), izvedeno, tj. deduktivno (*istidlālī*).

Dalje, npr. El-Attas (1999) dijeli znanje s obzirom na osnove metoda stjecanja znanja i to na: iluminativno ili gnostičko znanje te znanstveno znanje. Prvo, ili objavljeno znanje u orijentalno-islamskoj filozofiji (*al-'ilm an-naqliyah*) je najpouzdanija kategorija znanja, drugo znanje je razumsko (*al-'aqliyah*) ili empirijsko (*tajrībiyah*). Za El-Attasa (1999) *ilm* je

iskustveno znanje; znanje koje podrazumijeva da iskustvo svijeta znači posjedovanje znanja o svijetu, pa je tako iskustvo jedno od “validnih kanala znanja”. Također, znanje se i prema Aristotelu stječe počevši od osjetila koja moraju biti predmet razuma, tj. analize i prerade materijala koje čovjek upije osjetilima, odnosno, koje iskustveno spoznaje. Za Kanta (1958: 31) iskustvo je materijal koji se prerađuje u saznanje o predmetu, jer “celokupno naše saznanje počinje s iskustvom, ipak zbog toga ne proističe sve saznanje iz iskustva”.

Za El-Attasa, kao i Aristotela, jedna od značajnijih čovjekovih vrijednosti jeste znanje – svojstvo u čovjeku koje je odgovorno za pravedni i vrijednosni poredak u vlastitom sebstvu i biću. U njegovom tumačenju znanje ne vidimo kao “znanje samih stvari”, nego zapravo znanje na “razini jedinstva između spoznavatelja i značenja stvari” (El-Attas, 1999). Posvećivanje posebne pažnje pojmu znanja vidi se u tome što koncept obrazovanja, u kojem se potiče i razvija znanje, nije samo sredstvo društveno-ekonomskih ciljeva, nego je primarno sredstvo duhovnim ciljevima čovjeka. Današnji trend promatranja obrazovnih ishoda usmjeren je ka formiranju budućih korisnih građana, radne snage ili rentabilnog produkta, što je u suprotnosti sa svrhom i smislom odgoja i obrazovanja čovjeka. Humanističko obrazovanje njeguje ideju obrazovanja slobodnog mislećeg čovjeka, dok je današnje obrazovanje često usmjereno ka osposobljavanju čovjeka da nešto obavlja, a ne da slobodno misli i živi. Prema El-Attasu, znanje se treba definirati u odnosu na duhovnu stvarnost čovjeka. Svaka spoznaja inficirana je i izmijenjena pogledom na svijet – bilo religijskim, kulturološkim ili, pak, iskustvenim obrisima neke ličnosti – stoga, ljudsko znanje nije neutralno upravo jer je “ono svojstvo (*sifah*) živog ljudskog bića. Ono što egzistira/postoji izvan ljudskog uma nije znanje; to su stvari, činjenice i informacije koje su objekt znanja”, kako zaključuje Wan Daud (2010: 101). Znanje se usvaja vlastitim umom, vlastitim čulima, procesuirajući se vlastitom kompozicijom i emotivnom, kognitivnom i afektivnom sekvencom. Zato je znanje uvijek subjektivna kategorija, jer ovisi o ljudskom umu, iskustvu, pogledima na život, cilju, interesovanju itd., odnosno kako je i na koji način oblikovana i “pohranjena” informacija u spremnik vlastitih znanja. Kada govori o važnosti spoznaje, Hafizović (2017) posebnu pažnju posvećuje daru vlastitog intelekta i vlastite moći spoznaje, kao zaštiti čovjeka od

interpretativnog konformizma (*taqlīd fikrī*). Prema njegovom mišljenju konformizam se “svjetlu spoznaje suprotstavlja mrakom neznanja i slije-pog bauljanja po nekoć dosegnutim spoznajama davno umrlih ljudi i više-stoljetnim utabavanim putevima” (Hafizović, 2017: 8–9). Dar spoznaje je emanet (povjerena odgovornost) čovjeku koji traži stalno osvježanje kako bi čovjek dozeao do suštine i pronicao u jezgru stvari i pojava. Pomoću spoznaje čovjek se “uspravlja u svojoj intelektualnoj vertikali kao svjetiljka čije svjetlo nepopustivo ustaje protiv svakog interpretativnog konformizma, nepismenosti i barbarizma” (Hafizović, 2021: 53).

8.2.6. *Al-’alaqa al-tarbawiya / El-alaka et-terbevija* (pedagoški odnos)

Edeb, kao oblik čišćenja ljudskog bića za El-Attasa (prema Wan Daud, 2010) zahtjev je na koji treba odgovarati učitelj – nosilac i posrednik znanja, a potom i učenik – tragalac za znanjem, onaj koji prisvaja znanje. Kako bi došlo do kvalitetnog i iskonskog odgojno-obrazovnog djelovanja, u orijentalno-islamskoj filozofiji nužno je razviti pedagoški odnos, odnos koji je zasnovan na principu povjerenja⁸⁸ između učitelja i učenika, prihvatanju i priznavanju oba sudionika u tom procesu, te samostalnom pristajanju na pedagoški autoritet⁸⁹. Pored brojnih termina koji označavaju pedagoški autoritet, zanimljiv termin je *nerdžietun*. On u svojoj osnovi sadrži simbolično značenje: onaj koji vraća i onaj kome se vraća. Pedagoški autoritet možemo promatrati kao odgajatelja koji vraća odgajanika kroz odgojni smjer⁹⁰ protudjelovanja (sprečavanje i prekidanje), a i onoga kome se sam odgajanik vraća, u kome traži potvrdu i u kome se ogleda. Dakle, odgajanik se sam slobodno vraća onome koga doživljava iskrenim autoritetom i u koga ima povjerenja, što ujedno omogućava i drugi odgojni smjer podupiranja (omogućavanja i poticanja).

Wan Daud (2010) upravo ovako koncipiran odnos vidi kao osnovni sadržaj *edeba*. El-Ghazālī (2004) apostrofira da je za kreiranje pedagoškog

⁸⁸ Posebno naglašava Mevlana.

⁸⁹ Slično tumačenju pedagoškog odnosa autorice Bašić, S. (2015) “Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa”. U: Opić, S.; Bilić, V.; Juričić, M. (ur). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

⁹⁰ Usp. Sünkel, prema Papenkort, 2015.

odnosa važno poštivanje recipročne dužnosti učitelja i učenika, ali i da je nužno prakticiranje *edeba*, tj. discipliniranje uma i duše. Od učenika se očekuje poštivanje i povjerenje u učitelja, dok se od učitelja zahtjeva tanahnost u poučavanju koja podrazumijeva vođenje ka vrednotama i odvratanje od onoga što nije dobro za čovjeka. Učitelj treba imati strpljenje prema učenikovim slabostima, treba prepoznati trenutne sposobnosti učenika, kako ga ne bi opteretio preko mogućnosti i kako se kod njega ne bi razvila otpornost i osjećaj neuspjeha u nastavi. Učitelj ovim pokazuje razumijevanje, poštovanje digniteta učenika te poticanje njegove individualnosti, slobode i kreativnosti. Naposljetku, El-Ghazālī (2004) smatra da učitelj treba biti dosljedan u onome što zna, govori i radi, jer je primjer učitelja snažan pokretač usvajanja znanja i odgajanja učenika. Nesklad između onoga što učitelj misli, govori i radi (*etičko-bihejvioristička nesretna pojava*) učeniku stvara okrnjenu sliku duhovnog autoriteta koji ga ne može nastaviti odgojno voditi.

Kako bi se razvila međusobna povezanost između učenika i učitelja, ključno je da učitelj prvo upozna učenika. To podrazumijeva upoznavanje s njegovim odrednicama ličnosti, "prirodom djeteta", njegovim sklonostima, sposobnostima, socijalnim okruženjem, kognitivnim, ali afektivnim obilježjima, potom njegovim talentima te interesovanjima. Rumi (prema Behešti, Ebu Dža'feri i Faikihi, 2009) smatra da odgajatelj odgajanika treba duhovno voditi prema principima odgajanikove prirode i egzistencijalne dimenzije duše. Učitelj je kroz odabir odgovarajućih odgojnih metoda i sredstava dužan voditi brigu o njima kroz poticanje i razvijanje, ali i zaustavljanje ili preusmjeravanje, smatraju El-Džahiz, El-Farabi, Tusi, Ibn Miskawayh, Mevlana, Ibn Sina itd. Ibn Sina naglašava važnost prilagođavanja plana i programa odgoja i obrazovanja stepenu razvoja, jer jednom odabrana metoda ili princip rada često ne funkcionira kroz različite razvojne stupnjeve djeteta. Ibn Sina posebno naglašava potrebu da odgajatelj konstantno osluškuje impulse djeteta na određene pedagoške akte, što će rezultirati i konstantnom autorefleksivnom praksom: stalnim usmjeravanjem na popravljivanje samoga sebe kao odgajatelja – ciklični put samospoznaje. Ovakav pristup odgajanju on vidi kao umijeće dalekovidnosti odgajatelja. Ibn Haldun (2007) ističe potrebu razumijevanja i otvorenosti prema odgajanicima kako bi se osigurao odgovarajući pedagoški

kontekst za kvalitetan pedagoški odnos koji može izroditi odgojnu svrhu. El-Ghazālī i El-Attas ističu da je važna istinoljubivost (*sidq*) i strpljivost u odgojnoj intenciji – kako raz/umskoj, tako i afektivnoj – odnosno, važna je komplementarnost intencije uma i srca kod odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu, a sve u svrhu kreiranja iskonskog pedagoškog odnosa. U odgojnom procesu Bagheri (2019) vidi uzajaman odnos odgajatelja i odgajnika i smatra jednako važnim njihovu ulogu u dva isprepletena procesa: provedbi rububijeta (odgajanje nekoga) i interiorizaciji rububijeta (odgajati se). Pored uzajamnog učesća i odgajnika i odgajatelja u procesu odgoja, El-Ghazālī (2004) tvrdi da je odgajatelj odgovoran za pedagoški odnos; on se uvijek vraća, trudi, usmjerava, vodi i brine o kvaliteti tog procesa.⁹¹

Odgoj kao proces je dvosmjernan i interaktivan. Ukoliko se u tom procesu fokusira na samo jedan faktor odgojnog djelovanja, pedagoški akt neće biti realiziran na adekvatan način. Hipotetički, ukoliko se u ovom procesu samo potencira odgajatelj sa svim pozitivnim i odgovarajućim kognitivnim, duhovnim i konativnim karakteristikama, a zanemari unutarinja dinamika i sloboda odgajnika (izbor ili vjerovanje), odgoj neće biti realiziran. Bilo zanemarujući nutrinu čovjeka ili uvođenjem prisile u svoje djelovanje, odgajatelj će narušiti ljudsko dostojanstvo⁹² odgajnika kao čovjeka, a za Bagherija (2019) posebno je važno njegovati to kroz pedagoški odgoj.

Odgajatelj je osoba koja je odgovorna za poticanje i održavanje kvalitete pedagoškoga odnosa, zato je kod mislilaca ovoga miljea naročita pažnja usmjerena na osobine koje treba posjedovati učitelj. Ihvanus-safa (tajni filozofski savez) su stava da učitelj treba biti vrsni znalac, poznavalac zbilje stvari i poslova, poznavalac stanja ovoga i onoga svijeta, razborit, dobar, lijepog morala, bistar, ljubitelj znanja, motiviran za traganje istine i biti fleksibilan. Ibn Sina smatra da bi kvalitetan učitelj trebao imati individualni i društveni moral, stručnost i profesionalnost u odgoju i obrazovanju te umijeće otkrivanja nadarenosti i sklonosti svojih učenika. Učitelj bi, prema njegovome mišljenju, trebao posjedovati lijepe osobine, čistu dušu te biti strpljiv i staložen. Kada je riječ o domeni društvenog

⁹¹ Juul & Jensen (2004) i Bašić (1999, 2011, 2015), također, tvrde da je odgovornost na odgajatelju.

⁹² Usp. Kant (1991).

moralu, Ibn Sina smatra da učitelj mora voditi brigu o odnosu prema drugima, o ponašanju prema drugima, tj. treba posjedovati manire gospoštine u govoru i ophođenju prema drugima.⁹³ Kad je riječ o profesionalnim kompetencijama, prema Ibn Sini učitelj treba posjedovati znanje o vlastitoj struci, biti savjestan i pronicljiv u odgojnom djelovanju, ne stavljajući akcent samo na metode prenošenja znanja, nego i odgoja duše svojih učenika – moralni odgoj.⁹⁴ On, također, ističe otkrivanje afiniteta kod učenika, a to traži zainteresiranost i usmjerenost ka djetetu, traganje za njegovim interesovanjima i sklonostima, kako bi ih prepoznao, njegovao i poticao. Ovdje se, također, interesantnim čini spomenuti osobine učitelja prema Zornudži, a to su: čista nutrina, skromnost u svom djelovanju, razumijevanje i ljubav prema učenicima – manifestira se kroz pedagoško savjetovanje, zatim spremnost i umijeće za poučavanje, s posebnim osvrtom na brigu o razinama razumijevanja svakoga pojedinca,⁹⁵ uvažavajući principe postupnosti, individualnosti, zornosti, itd. (Behešti, Ebu Dža'feri i Faikihi, 2009). Nadalje, El-Ghazālī (2008) naglašava da učitelj treba posjedovati brojne vrline⁹⁶ kako bi bio dostojan da ga učenici slijede, a posebno izdvaja sljedeće osobine: skromnost, duševnu smirenost i blagost. Ovim osobinama odgajatelj/učitelj stječe duhovni autoritet, a bez duhovnog autoriteta nemoguće je ostvariti duhovnu razmjenu – što odgoj sam po sebi i jeste.⁹⁷ Mnogo veći efekt u odgojnom nastojanju postiže se kroz prisnost i blagost u pedagoškom odnosu s odgajanicom, negoli kroz strogost i oštrinu, mišljenja je i Ibn Haldun (2007).

8.2.7. Koncept slobode u odgoju i obrazovanju

Sloboda je dio čovjekovog bića, zapravo čovjek je sloboda. Sloboda u čovjeku i za čovjeka podrazumijeva dostojanstvo, slobodu misli, vjervovanja, vrednovanja, samoaktiviteta, potom slobodni razvoj afekcije,

⁹³ Ovakvim osobinama je primjer svojim učenicima. O modelu socijalnog učenja usporedi Bašić (2000), "Koncept prikrivenog kurikuluma", *Napredak*, Vol. 141, (2), str. 170–181.

⁹⁴ Buberov pogled na odgajateljeve osobine vidjeti u: Buber (2002) i Weinstein (1975).

⁹⁵ Herbartovo polaznje od stanja čudi svakog učenika.

⁹⁶ Nietzsche (2003).

⁹⁷ Odgoj je komunikacija duša (Slatina, 2006b).

kognicije i duhovnosti u svrhu slobodnog i stvaralačkog samoodređivanja. U orijentalno-islamskoj filozofiji pojam slobode suprotan je ideji slobode evropskih humanista XIX stoljeća, čiji idejni koncepti zagovaraju čovjekovo oslobađanje ili napuštanje duhovnosti, a afirmiranje kolektiviziranje njegovog individualiteta (Wan Daud, 2010). Sloboda je za čovjeka jedna od najvećih darova, a time i velika odgovornost, jer koristeći slobodu izgrađuje svjesno svoje biće. Naime, darujući slobodu čovjeku, Bog najviše očekuje od čovjeka, jer "privilegij slobode volje i izbora, on je dužan, kao halifa Božiji na Zemlji, u sebi sazdati najljepši hram u slavu Duhu Božijemu" (Hafizović, 2007: 12).

Zato se sloboda ne tretira samo kao mogućnost izbora, nego sloboda vlastitog određenja, tj. samooblikovanja. Upravo u tom samooblikovanju leži odgovornost svakog pojedinca prema samome sebi, a time i prema svome Stvoritelju.

Ishod jednog od antropoloških postulata slobodne volje i slobodnog izbora, prema Bagheri (2019), jeste princip odgojnog djelovanja: razvoja osjećaja odgovornosti. Kako bi čovjek doživio unutarnju transformaciju ili oblikovanje samoga sebe, dužan je kontrolirati unutarnje porive i prohtjeve te im prilagoditi svoj individualni i socijalni izražaj.⁹⁸ To ograničavanje i kontroliranje ukazuje na unutarnju i vanjsku odgovornost i slobodu pojedinca, kao viši stepen razvoja, dok, na drugoj strani, ograničenje slobode izvana smije biti opravdano samo ako ta sloboda ograničava slobodu drugoga. Jean Jacquesa Rousseaua isticao bi da vlastita sloboda prestaje tamo gdje počinje sloboda drugoga. Tusi je mišljenja da se ta odgovornost prema nutrimi i vanjštini svakog čovjeka postiže nadzorom nad sobom (*murakaba*) i svođenje računa sa sobom (*muhasaba*): to su dva principa u metodi samoizgradnje pojedinca i u duhovnom putovanju njegove duše (Behešti, Ebu Džaferi i Faikihi, 2009). Tako, Ibn Miskawayh slobodu tretira kao sredstvo, ali i ishod odgojnog djelovanja; ona ne podrazumijeva prisustvo prisile, niti, pak, apsolutne slobode, nego obrazovne slobode. U jednom načelnom osvrtu na ovakav koncept odgoja i obrazovanja valja posebno naglasiti prisutnost sekvence morala. Ona ne opstaje kao koncept čovjekovog karaktera bez potpunog uvažavanja slobode i volje odgajnika.

⁹⁸ Vidjeti mišljenje Buber (2002): unutarnja i vanjska poslušnost.

Dakle, slobodna volja je “najvažniji činilac samoizgradnje i bez nje bi bila zatvorena vrata praktičnog morala, *irfana* (znanja) i odgoja” (Refi’i, 2012: 139). Važnost slobode u odgoju aspostrofira i činjenica da Božija pravda zahtijeva slobodu (Smailagić, 1990), što potvrđuje Kur’anski ajet (rečenica) da je Bog “oslobodio ljudska srca i razum od bilo kakve prisile”⁹⁹ (Slatina, 1998: 275). Čovjek svojim bivstvovanjem posjeduje slobodu duhovnog rasta i razvoja. Sloboda je svjesnost i savjesnost, sposobnost gledanja vlastite nutrine i odnos te nutrine ka sagledavanju vanjske stvarnosti. Iako “svaki čovjek oblikuje vlastiti identitet na osnovu slobode izbora prilikom djelovanja” (Bagheri, 2019: 209), odgojem se nastoji kreirati pedagoški ambijent u kojem odgajanik obrazuje svoju slobodnu volju, a ne samovolju uz svedopuštajući odgoj. Zato je važno napomenuti, da se okruženje djeteta ne uzima kao odlučujući faktor pri izrastanju od individue dočnosti; u orijentalno-islamskoj perspektivi odgojna sredina ne gradi čovjeka, nego mu pruža mogućnost izbora, uz poticanje na odgoj i obrazovanje slobodne volje. A to je moguće postići i ostvariti izlaskom iz fizičkog, nefsanskog (nagonskog) i ulaskom u transcendentno; jer sloboda je uvijek druga strana novčića odgovornosti, budući da predstavlja viši stupanj sebstva.

⁹⁹ Usp. Locke, (1967), Arendt (2006: 68).